International Journal of Innovation and Applied Studies
ISSN 2028-9324 Vol. 24 No. 2 Sep. 2018, pp. 574-585
© 2018 Innovative Space of Scientific Research Journals
http://www.ijias.issr-journals.org/

نظام التنقيط في الأنظمة التعليمية

[Students evaluation in educational systems]

حسناء اهدي و سعيد الراشدي

جامعة محمد الخامس الرباط، كلية علوم التربية، المغرب

Hasna Hdi and Said Errachdi

Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat, Maroc

Copyright © 2018 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the ***Creative Commons Attribution License***, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: This article aims to define the notation system and identify these elements, these different types and functions, also the contributions of the docimology to explain the factors or the three error sources that defect the notation namely; the evaluation itself, the teacher and the student. Thus, scoring is one of the educational tools used by teachers to make sense of the judgments they make about a student and to monitor how well the students have achieved the goals set for teaching-learning. Grades from 0 to 20, grades or categories ordered A, B, C, D, E, and ratings, are the three most used types of notation in the school system, they are considered a way to communicate between school institutions and parents of students.

KEYWORDS: docimology, evaluation, assessment, correction, multiple-correction.

لخص: يهدف المقال إلى التعريف بنظام التنقيط في النظام التعليمي وتحديد العناصر المكونة له وأنواعه ووظائفه، وأيضا مساهمات علم الامتحان في شرح وتفسير العوامل المؤثرة في عمليتي التصحيح والتنقيط. فنظام التنقيط باعتباره وسيلة من الوسائل التعليمية البيداغوجية التي يعتمد عليها المدرس من أجل التعبير عن الحكم الذي اتخذه بشأن تلميذ ما وقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية عنده، فهو يكتسي أهمية كبيرة عند أسر التلاميذ الذين يعتبرونه وسيلة للتواصل بينهم وبين المؤسسات التعليمة. وتعتبر النقطة؛ (من 0 إلى 20)، والفئات المرتبة؛ (A, B, C, D, E)، والتقديرات، (حسن، حسن جدا مستحسن..) هي الأكثر استعمالا في النظام التعليمي، وكلها تندرج في إطار ما يسمى بنظام التنقيط.

كلمات دلالية: علم الامتحانات، التقويم، التقديرات، التصحيح، التعدد في التصحيح.

1 مقدمة:

يعد نظام التنقيط عنصرا أساسيا في المسار التعليمي كما يعتبر موضوعا يهم كل الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية، فهو من جهة، يساعد التلاميذ على توجيه تعليمهم للنجاح في الامتحانات، ويساعد المدرسين على قياس فعالية التعلم، كما يتيح للمؤسسة التعليمية إمكانية مراقبة المنتوج النهائي للتعلم وقياس درجات الفشل والنجاح، ومن جهة أخرى، يساهم في التواصل بين أسر التلاميذ والمؤسسات التعليمية.

فنظام التنقيط هو عبارة عن أداة تعبر عن أداء التلميذ وطابعه الفردي في التعلم، وتعكس تقسيم العمل والتوزيع الزمني بالنسبة للمدرس. ففي مرحلة معينة من العملية التعليمية، يتوجب اتخاذ قرار معين بشأن تلميذ ما وإصدار أحكام حول وضعيته التعلمية وفق مجموعة من المعلومات المستمدة من مصادر مختلفة ومتعددة.

وقد عرف هذا النظام انتقادات ونقاشات متعددة كانت بالأساس تتمحور حول العدالة والمصداقية في توزيع النقط بين التلاميذ من طرف المدرسين، حيث كان ينظر للنقط أن لها تأثير سلبي على عمل التلاميذ وأنها لا تخدم التعلم خاصة عندما تكون النقطة كعقاب للتلميذ بحيث تدفع بهذا الأخير إلى الاستسلام وإلى الإحباط (GIRAUDEAU, CHASSEIGNE, 1970, P.25)

فماذا نقصد بنظام التنقيط؟ وما هي الممارسات المتعلقة به في المؤسسات التعليمية؟ وما هي أهم الانتقادات الموجهة له؟ وكيف ينظر الفاعلون في العملية التعليمية إلى النقط المدرسية؟ سنحاول في هذا المقال الإجابة على هذه التساؤلات، وذلك بإدراج علم الامتحانات باعتباره علما شاملا ومُؤطِرا لنظام التنقيط، وتحديد مساهماته في تطوير ممارسات التنقيط في المؤسسات التعليمية.

Corresponding Author: Hasna Hdi

2 أولا: نظام التنقيط

استخدم نظام التنقيط من أجل ترتيب التلاميذ وذلك بالاعتماد على مسابقات تنافسية في جميع التخصصات داخل المدرسة، فالنقطة التي كانت تعطى لأعمال التلاميذ هدفت بالأساس إلى ترتيبهم وخلق المنافسة بينهم (GIRAUDEAU, CHASSEIGNE, 1970, pp.25.26) ، حيث اعتمد اليسوعيون على ترتيب التلاميذ من أجل حثهم على العمل. وكانوا يرتبون التلاميذ من المتفوقين إلى الأقل تفوقا كما يمنحون جوائز للتلاميذ المتفوقين في كل مؤسسة تعليمية.

وقد استخدموا كوسيلة لترتيب التلاميذ حساب عدد الأخطاء في الامتحانات ثم ترتيب بعد ذلك أوراق الامتحان من الورقة الجيدة إلى الورقة الضعيفة. وكانت نتائج التلاميذ عبارة عن ملاحظات مكتوبة يتم تحويلها إلى أسرهم. بعد ذلك تم تغيير هذه الملاحظات المكتوبة بمؤشرات رقمية Indication chiffrée، واعتماد سلم يتكون من أربع مستويات: 1: حسن، 2: مستحسن، 3: ضعيف، 4: سيء.

وقد تم إدماج هذا السلم في النظام التعليمي في فرنسا إلى حدود سنة 1890 ليتم تغييره بسلم تنقيط من (0 إلى 20) (MAULINI,1996, pp.5.6)

بعد ذلك استمرت فرنسا في اعتماد التنافس بين التلاميذ من جهة، ومن جهة ثانية دعت إلى تقديم فرص النجاح إليهم جميعا وتقويم عملهم وسلوكهم عن طريق النقط، ولم تعد النقط تعني فقط تصنيف التلاميذ في القسم وإنما إعطاء قيمة لأعمالهم إما عن طريق سلم ترقيمي أو عن طريق الملاحظات أو التعليقات (MAULINI, 2002, p.33). وبالتالي أصبحت النقط وسيلة تمثل قيمة عمل التلميذ، ذلك أن المدرس يعرض قيمة عمل التلميذ، أداؤه، استثماره، فهمه وكفاءاته إما عن طريق السلم الترقيمي أو الملاحظات، لإصدار حكم ما حوله إما بهدف إعادة تنظيم التعلم أو السماح له بالانتقال إلى مستوى آخر.

2.1 تعريف نظام التنقيط:

قبل تناول تعريف نظام التنقيط وإبراز خصائصه لابد من الإشارة إلى مفهوم التقويم وذلك باعتبار التنقيط وسيلة من وسائل التقويم.

قوم في معناه الإيتيمولوجي، مستخلص من كلمة «ex valuere» وتعني « extraire de valeur»، أي استخراج قيمة الشيء. (ROEGIERS, 2010, p.44) "وقد تم تعريف التقويم "بالمسار المنهجي الذي يهدف إلى تحديد إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية من طرف التلاميذ" (DE LANDSHEERE, 1979, p.111)هذا التعريف الذي قدمه دولاندشير يذهب في نفس سياق التعريف الذي أعطاه رالف تايلرRalph Tyler حيث عرف أيضا "التقويم بالمسار الذي نقيس من خلاله مدى تحقق الأهداف التعليمة". (GLASMAN, 1988,p.33)

فالتقويم إذن هو "الحكم على عمل التلاميذ انطلاقا من معارفهم ومكتسباتهم في موضوع التقويم واستنتاج قدراتهم على الإنتاج المعرفي وكذلك صعوباتهم في التعلم". (DAWSON, 2013, p.107). وبالتالي فإن عملية التعليم تستلزم تقويم التعلمات لاكتشاف مكامن الضعف لدى التلاميذ والعمل على تعديلها وتطويرها، ولتحديد مقدار تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية.

وبالرجوع إلى التنقيط فهو يعرف "بالمقارنة التي يقوم بها المدرس بين أداء التلميذ وبين مرجع معين وفق معايير معينة" (MORISSETTE, 2002, p.288). وقد عرفه دولاندشير "بالتقدير الذي يعكس تقويم الأداء في مجال التعليم، والذي يلخص قدرات التلميذ"(DE LANDSHEERE, 1979, P.185). إنه "تركيب تقويمي عددي للأداء يمنحه المدرس بناء على سلم ترقيمي، ويكون أحيانا عبارة عن تركيب لمجموعة من النقط فتشكل معدلا لمنتوج دراسي." (LANGOUET, 1998,p.19)

والتنقيط باعتباره وسيلة تقويمية فهو منتشر في جل الأنظمة التعليمية، "حيث يتم تنقيط أعمال التلاميذ بصفة مستمرة ومنتظمة منذ التعليم الأولي إلى الدراسات العليا"(SUCHAUT, 2008, p.2) . وهو يتخذ أشكالا مختلفة وهي: النقطة وتكون مابين (0 و 10 أو 0 و 20)، والتقديرات (حسن، مستحسن، جيد)، والتنقيط حسب نظام النسب المئوية أو حسب نظام الحروف. فإما يتم استخدام النقطة وإما التقديرات وفي بعض الحالات يتم الجمع بين النقط والتقديرات في آن واحد.

فالنقطة هي الوسيلة المهيمنة في التقويم في المؤسسات التعليمية وقد عرفت نقاشات طويلة حيث اعتبر البعض "أن المؤسسة التعليمية هي مكان يقصده التلاميذ من أجل جمع النقط وليس من أجل التعلم" (LECLERCQ et autres, 2013, p. 273) ، واعتبر البعض الآخر أن "النقط تمارس نوعا من العنف على التلاميذ وفي نفس الوقت تولد العنف بينهم، وبعض الدول كفرنسا عمدت سنة 1969على إلغاء النقط من التعليم المدرسي الأولي وتعويضها بالملاحظات أو التقديرات أو التعليقات مثل: متوسط، جيد، جيد جدا، كاف، غير كاف، أو استعمال سلم الحروف مثل: A,B,C,D,E"(GIMONNET, 2007, P.15.16) .

والتنقيط عن طريق الملاحظات أو التعليقات أو التقديرات له أيضا ايجابياته وسلبياته، حيث أن الملاحظات إذا كانت سلبية فهي تعطي صورة سلبية لذات التلميذ وتكون سببا في سوء تقديره لنفسه ولكفاءاته. أما إذا كانت إيجابية فهي تقوي لديه الإرادة في العمل والنجاح (HESSE, p.2).

2.1.1 بعض المفاهيم المرتبطة بمجال التنقيط.

لا بد أيضا من الإشارة إلى بعض المفاهيم ذات الصلة بمفهوم التنقيط من أجل فهمها وإبراز أوجه الاختلاف بينها، وهي:

- La docimatique, (THERER, 1999, p.4) : وتعني تقنيات الامتحانات، الهدف منها هو معرفة كيفية بناء وتطبيق وتصحيح الامتحانات.
- Doxologie (THERER, 1999, p.4): دراسة منهجية للدور الذي يلعبه التقويم في التعليم مثلا دراسة التأثيرات التحفيزية لمختلف أنواع الاختبارات وكذا دراسة ردود الفعل العاطفية للمتعلمين.
- القياسMesure (ROEGIERS, 2010, p.54): هو المسار الذي من خلاله نعطي تقديرا لشيء ما وفق قواعد محددة. والقياس هو دائما كمي.
- المراقبة Contrôle (ROEGIERS, 2010, p.54) : هي عملية تهدف إلى التحقق من التباعد بين وضعية معينة وبين معيار معين أو نتيجة متوقعة.
- الحكم Jugement (ROEGIERS, 2010, p.55) :هو العملية التي يقوم من خلالها الشخص بإعطاء وجهة نظر، أو رأي أو إصدار حكم معين.

2.2 العناصر المكونة لنظام التنقيط:

2.2.1 الأسر

تحتل الأسر مكانة مهمة في النظام التعليمي، فهي "تلعب دورا كبيرا في مساعدة المدرسين في مهامهم وفي تعليم أبنائهم، وتتجلى مساعدتهم للمدرسين في مجموعة من الأنشطة: كالمساعدة في الحياة المدرسية والمشاركة في إدارة المؤسسة في إطار ما يسمى بجمعيات الآباء" (GEORIS, 1987-1988, p.10)، وبالإضافة إلى ذلك فهي تعد محركا أساسا في نظام التنقيط.

فكما أشار بيرينود (PERRENOUD, 1998, P.172)، يشكل نظام التنقيط رابطا قويا بين أسر التلاميذ والمؤسسات التعليمية، ويعتبر مرجعا أساسيا ومؤشرا مهما يلخص الوضعية التعلمية للتلاميذ من جهة، ويساهم في تنظيم العلاقات بين الأسر والمؤسسات التعليمية وليس فقط في تنظيم التعلم من جهة ثانية. فنظام التنقيط بأنواعه وخصائصه، يعتبر إجراءا واضحا بالنسبة للأسر الذين يشاركون من خلاله المؤسسات التعليمية في مهامها خاصة المتعلقة بالتقويم والتنقيط، فالأسر التي تكون على صلة مستمرة مع المؤسسة التعليمية وتشارك عن قرب في تعلم أبنائها، تستفسر دائما حول النقط التي حصلوا عليها خاصة إذا كانت نقطا سيئة فهي تسعى إلى فهم أسباب حصولهم على النقط السيئة ومحاولة التدخل عن طريق حصص الدعم. لكن هل النقطة هي الوسيلة الوحيدة لإبلاغ الأسر عن الوضعية التعلمية لأبنائهم؟

هناك بعض المدرسين يعتمدون في نظامهم للتنقيط على التقارير المكتوبة التي تلخص نقط القوة ونقط الضعف الخاصة بكل تلميذ والتي يتم إرسالها إلى الأسر في نهاية الوحدة أو الدورة الدراسية. هذه التقارير هي مهمة جدا خاصة وأنها غالبا ما تعبر بشكل واضح ومفصل عن الصعوبات التعلمية التي يواجهها التلاميذ في بعض المواد، إلا أنها رغم ذلك تبقى محدودة وغير معبرة بالنسبة للأسر التي يكون مستواها اللغوي والفكري محدودا، وبذلك تبقى النقطة la note chiffrée هي الوسيلة العملية الأكثر تعبيرا عن المستوى التعليمي لأبنائهم.

هناك مجموعة من التساؤلات يطرحها نظام التنقيط المستعمل من طرف المدرسين بالنسبة لأسر التلاميذ مثل: هل منح نقطة معينة -جيدة كانت أو سيئة- بدون ملاحظات مكتوبة يتيح إمكانية فهم دلالة هذه النقطة بالنسبة للأسر؟ وهل النقطة السيئة التي يحصل عليه التلميذ تعبر للأسر عن صعوبات التعلم التي يواجهها التلميذ أم تعبر عن فشله في مادة معينة؟ هذه التساؤلات تشير إلى أن التنقيط يجب أن يمزج بين النقطة (20/13على سبيل المثال)، وبين الملاحظات المكتوبة (عمل جيد أو عمل غير كاف أو غيرها) التي تفسر معنى النقطة التي حصل عليها التلميذ، هذه العملية تمكن الأسر من فهم ما تعكسه النتيجة التي أحرز عليها أبنائهم.

فنظام التنقيط يمكن الأسر من تتبع تطور المعارف لدى أبنائهم، سواء كانت هذه الأسر ذات مستوى معرفي جيد أو متوسط، وهو الطريقة المثلى للحصول على المعلومات بخصوص تقدم مستوى تعلم أبنائهم. وبالتالي فإن هذا النظام له مجموعة من الامتيازات التي تخدم الأسر فهو بالنسبة لهم (PERRENOUD, 1998, p.173) :

- نظام عادل مادام جميع التلاميذ يخضعون نفس الامتحان ولنفس خصائص التصحيح والتنقيط المعتمدة من طرف المدرس.
- نظام سهل وعملي لإخبار الأسر دون الحاجة إلى معرفتهم لتفاصيل البرنامج الدراسي
- نظام مقنع بالنسبة للأسر خاصة أن العمل الجيد يكافأ عليه التلميذ بنقط جيدة والعمل الضعيف يعاقب عليه بالنقط السيئة.

كما أن سلوك الأسر ومواقفهم تجاه النقط التي يحصل عليها أبنائهم سواء كانت عبارة عن دعم أو تحفيز أو تشجيع، أو ضغط أو توبيخ، فهي تؤثر بشكل واضح على أدائهم:

- هناك بعض الأسر تتخذ النقط كمؤشر حقيقي للمستوى التعليمي لأبنائهم حتى إذا كانت ضعيفة فهي لا تعبر إلا عن كفاءاتهم.
- هناك بعض الأسر تضغط على أبنائها من أجل الحصول على نقط مرتفعة
- هناك بعض الأسر تولي أهمية كبيرة لمقارنة النقط التي حصل عليها أبنائهم ونقط التلاميذ الذين يدرسون معهم مما يجعلهم يعيشون توترا وخوفا من الحصول على نقط أقل من نقط زملائهم في القسم.
- هناك بعض الأسر غائبة بشكل تام عن المؤسسات التعليمية وعن تتبع المسار الدراسي لأبنائهم لأسباب مختلفة.

هذه الأمثلة المختلفة لسلوك الأسر تجاه نظام التنقيط تولد مواقف وتمثلات مختلفة للتلاميذ تجاه العملية التعليمية بشكل عام وتجاه عملية التنقيط بشكل خاص.

2.2.2 التلاميذ

باعتبار التلميذ هو "مركز العملية التعليمية فالمكانة التي يحتلها تتوقف على شخصيته وعلى ما تتيحه له التصورات البيداغوجية للمدرسين. هؤلاء المدرسين يشكلون جزءا من مؤسسة تخضع لتأثيرات مختلفة، ويواجهون تيارات تعليمية متضاربة أحيانا"(GEORIS, 1987-1988.p.8.9) . ويعتمدون في تدريسهم وتقويمهم للتلاميذ على طرق ووسائل مختلفة ومتعددة، فحسب المؤسسة التعليمية أو حسب المدرس يتم اختيار نظام تنقيط معين من أجل تقويم التلاميذ. فالتنقيط يندرج في إطار التقويم التكويني والختامي ويهدف إلى "تحسين وتوجيه ومراقبة عملية التعلم لدى التلاميذ، فمن جهة يتيح إمكانية تنظيم التعلم والتميز بين طرق التعليم وفقا للإيقاعات المختلفة لدى التلاميذ، ومن جهة ثانية، النقطة التي يحصل عليها التلميذ تلعب دورا كبيرا في تكوينه ودعمه معرفيا بحيث يتمكن من تحديد أخطائه وفهمها والتالي تفادي ارتكابها في الامتحانات الأخرى" (WEISS, 2013,p.3)

وفي إطار تنظيم التعلم بالنسبة للتلاميذ، هناك بعض الأنظمة التعليمية ككندا واستراليا والولايات المتحدة، التي تعتمد في نظامها للتنقيط على Portfolio الذي يمكن من تعزيز التقويم الذاتي لدى التلاميذ، وقد تم تعريفه من طرف" أرتر وسباندیل "Arter et Spandel، "بمجموع أعمال التلميذ التي تقدم نظرة عامة حول أداءه ومجهوداته وتقدمه في مادة أو في مجموعة من المواد، ويتم صياغة Portfolio بمشاركة التلميذ الذي يختار رفقة المدرس العناصر المكونة والمبادئ الموجهة له والتي يتم اتخاذها بعين الاعتبار من أجل الحكم على إنجازاته، ويتضمن أيضا أمثلة على التنظيم الذاتي للتعلمات لدى التلميذ" (J. ARTER et V. SPANDEL, 1992, P.36).

"وقد أجريت في جنيف تجربة حول Portfolio ل24 تلميذ ما بين (10 و12سنة)، وبينت نتائج التجربة أن هؤلاء التلاميذ تمكنوا من تعلم اختيار الأعمال التي تظهر نقط القوة ونقط الضعف لديهم وتبرير اختيارهم، وتحليل أنشطتهم المدرسية ومناقشة أرائهم مع المدرسين، كما بينت النتائج أيضا أن هذا الملف طور لديهم الاستقلالية في تنظيم زمن التعلم حسب قدراتهم وإيقاعاتهم"(WEISS, 2013, p.4).

2.2.3 المدرسين:

إن مهمة المدرسين ,(GEORIS, 1987-1988. P.9) هي مهمة معقدة فهم:

أ- يقومون بتنظيم أنشطة التعلم أي أنهم يحددون الأهداف العامة والأهداف الخاصة للتعلم ويضعون تسلسلا لتقدم التعلمات، ويتنبؤون بأنواع وأصناف التغذية الراجعة لهم وللتلاميذ، هذا كله يعني أنهم يخططون تعليمهم. وقد وصف Clark et Lampert التخطيط ب"المرحلة التي يخطط فيها المدرس لتدريسه وهي محدد رئيسي لما سيتم تدريسه في القسم. خلال هذه المرحلة، يتم تحويل المناهج النظرية وتكييفها من خلال إضافة وحذف وتفسير العناصر، ويقرر المدرس الإيقاع الذي سيعتمده في درسه [..]، ويحدد الوقت المخصص لكل مادة"

ب- المدرس ليس عبارة عن آلة للتدريس بل هو إنسان ويمكن من خلال مواقفه، أن يكون محركا أو عقبة أمام تقدم التلميذ وتعلمه. وبعبارة أخرى، فإنه يتدخل في العملية التعليمية ليس فقط على المستوى العلائقي وإنما بكل شخصيته العاطفية والاجتماعية والقيمية. علاوة على ذلك، المدرسون ليسوا وحدهم، إنهم على اتصال مع مجموعات لديها ديناميكاتها ومع تلاميذ، لكل واحد منهم شخصية خاصة به وتاريخ خاص وقيم خاصة. وبالتالي فإن نجاح مهمتهم تتوقف على قدرتهم على التنظيم والتخطيط أكثر من قدرتهم على نسج علاقات مع الأفراد.

بالإضافة إلى مهمة التخطيط هناك أيضا مهمة التنقيط التي هي بالنسبة للمدرسين تعبير عن رأيهم حول أداء التلاميذ ويكون تحت مسؤوليتهم الكاملة، فهم الذي يحددون موضوع الامتحان زمنه ومدته ويختارون نوع الأسئلة ويرتبونها حسب الأهمية، ويختارون سلم التنقيط والنقطة الخاصة بكل سؤال، كما يحددون معايير الحكم الذي يتخذومه من خلال التصحيح، ولذلك فإن نوع التنقيط الذي ينهجه المدرسون يعكس طريقتهم في التدريس.

ويلعب التنقيط دورا مهما بالنسبة للمدرسين في تتبع ومراقبة تعلم التلاميذ خلال فترة معينة من التعليم، كما يشكل "وسيلة تواصلية بين المدرسين، فهو يسمح لهم بتبادل المعلومات حول المعارف والقدرات، ومواقف التلاميذ المتعلقة بالتعلم فيما يخص الأهداف"(MORISSETTE, (1996, p.106)

2.3 أنواع نظام التنقيط

يشترط في النقطة التي يمنحها المدرس أن تكون بسيطة ومقتضبة رغم أنها تعد نتاجا لعمليتين معقدتين وهما؛ التصحيح والتنقيط، وذلك لكي يسهل على الأشخاص المتلقين لهذه النقطة، خاصة منهم الآباء، استخلاص المعلومات التي تم تمريرها من خلالها. وبناء على هذين الشرطين تختار كل مؤسسة تعليمية أو كل مدرس نظام التنقيط الذي يناسب منهجيته في التعليم. فيما يلي سنقدم "أنواع نظام التنقيط" ,(MORISSETTE, 1996, p.112-115)، التي يمكن استخدامها من طرف المدرسين.

2.3.1 نظام التنقيط بالأرقام SYSTÈME DE LA NOTATION CHIFFRÉE

يعد نظام التنقيط الأرقام الأكثر استعمالا في الأنظمة التعليمية، ويقوم على اختيار سلم للتنقيط يكون إما بين 0 إلى 10 والمعدل يكون هو5، أو 0 إلى 20 والمعدل يكون هو10، وهو نظام سهل وواضح بالنسبة لأسر التلاميذ وللتلاميذ أيضا، بحيث يعتبرونه مؤشرا على وضعية التلميذ التعليمية. وقد تعرض هذا النظام إلى انتقادات عديدة وذلك باعتبار أن "النقطة التي يحصل عليها التلميذ تلخص القيمة الاجتماعية التي منحها له المدرس ولا تعكس بشكل جيد كفايات التلاميذ."(GOTTLOBER-RAOUAFI.2015. p.15),

2.3.2 نظام النسب المئوية SYSTÈME DU POURCENTAGE

إن استعمال نظام النسب المئوية ينبني على فرضيتين وهما: الفرضية الأولى تقول؛ أن المدرس يمكنه أن يقوم بتنقيط ورقة الامتحان بدقة باستخدامه لكل الفئات من 0 إلى 100، والفرضية الثانية تقول؛ أن النقطة التي يمنحها المدرس والمتعلقة بالأهداف والمهارات التي تم اكتسابها من طرف التلاميذ تكون دقيقة ومناسبة لمقياس النسب المئوية.

أحيانا يضيف بعض المدرسين التقديرات إلى النسب المئوية مثل: من% 90 إلى% 100: ممتاز، من% 80 إلى% 90 : جيد جدا، من% 70 إلى% 80 : مقبول، من 60% إلى% 70 : بالكاد مقبول، أقل من% 60 : فشل، أو يجمعون بين النسب المئوية وبين النظام الحروف مثل:

من% 93 إلى% 100 = A	من% 91 إلى% 100 = A+	من% 70 إل% 72 =C
من% 85 إلى% 92 =B	من% 88 إلى% 90 =A	من% 67 إلى% 69 =C-
من% 78 إل% 84 =C	من% 85 إل% 87 =A-	من% 64 إلى% 66 =D+
من% 70 إلى% 77 =D	من% 82 إلى% 84 =B+	من% 60 إلى% 63 = D
من% 0 إلى% 69 =F	من% 97 إلى% 81 =B	من% 0 إلى% 59 = F
	من% 76 إلى% 78 =B-	
	من% 73 إلى% 75 =C+	

أو

2.3.3 نظام التقديرات SYSTÈME D'APPRÉCIATIONS

يستعمل بعض المدرسين نظام التقديرات للتعبير عن مستوى أداء التلميذ ووضعيته التعليمية، ويستخدمون في النتائج الحروف الأولى للتقديرات كاختصار لما تعنيه وما تعبر عنه، وكمثال على ذلك:

- O= Résultat supérieur ou Optimum	نتائج متفوقة، مثالية
- C= Résultat adéquat ou Cible	نتائج مناسبة، موجهة نحو الهدف
- S= Résultat tout juste suffisant, au Seuil	نتائج كافية، على عتبة النجاح
- I = Résultat inadéquat ou échec	نتائج غير ملائمة أو فشل

2.3.4 نظام الحروف SYSTÈME ALPHABÉTIQUE

بالنسبة لنظام الحروف فهو منتشر أيضا بين بعض المدرسين الذين يختارونه من أجل تقويم أعمال التلاميذ، وهو غالبا ما يتكون من 5 حروف؛ A-B-C-D-F، كل حرف يترجم التقديرات أو الميزات التي حصل عليها التلميذ مثلا:

A = جيد B = أكثر من المتوسط C = متوسط D = أقل من المتوسط F = غياب تام للمجهود	أو	A = عمل مشرف B = عمل جيد عموما C = عمل مقبول D = عمل لم يتم بشكل جيد F = غير كاف

وأحيانا يتم استخدام هذه الحروف للتعبير عن وضعية التلميذ فيما يتعلق بقدراته، وأيضا للتعبير عن مستواه بين بقية التلاميذ في القسم، فتكون على الشكل التالي:

تقدم التلميذ فيما يتعلق بقدراته	**ستوى التلميذ بين بقية التلا يذ**
A = قام بعمل ممتاز حسب قدراته	A = فوق المتوسط بشكل جيد
B = قام بعمل جيد حسب قدراته	B = فوق المتوسط
C = قام بعمل متوسط أو قام بما طلب منه	C = متوسط
D = قام بعمل أقل مما نتوقع	D = أقل من المتوسط
F = لم يتقدم	F = أقل من المتوسط بكثير

هذا النظام يوصى به كثيرا لأنه يشكل حافزا للتلاميذ، فمن خلاله يتلقى التلميذ المجتهد تأكيدا على مجهوداته المتمثلة في نتائجه الجيدة، أما التلميذ الضعيف أو المتوسط فهو يضاعف مجهوداته من أجل النجاح.

2.4 وظائف نظام التنقيط

يتيح نظام التنقيط مجموعة من المعلومات التي تهم: 1) المدرسين الذين يطلعون من خلاله على الوضعية البيداغوجية والديداتيكية لحصصهم الدراسية، وعلى المستوى العام للتلاميذ،2) التلاميذ الذين يتمكنون من معرفة مستوى تقدم معارفهم ومكتسباتهم حيث أن التنقيط يلعب دورا مهما في تقويم المكتسبات التي تختلف حسب المواد المدرسة وحسب وضعيات التقويم. بالإضافة إلى أنه يشكل وسيلة تواصلية بين الأسر والمؤسسات التعليمية. والتنقيط له قيمة مزدوجة: فهو تشخيصي يساعد على ترتيب التلاميذ حسب المستويات، وإخباري يساعد في التوجيه البيداغوجي,(DANVERS, 2003, p.405)

2.4.1 الوظيفة البيداغوجية

الوظيفة البيداغوجية لنظام التنقيط عند "مكاريو"Maccario ,(MACCARIO, 1996) تتجلى في كون النقطة تستخدم فقط داخل المؤسسة التعليمية كحافز على التعلم وعلى تقدم التلاميذ، وسواء كانت النقطة تلخص ثمرة عمل التلميذ أو تشجعه على تحسين وضعيته من خلال تحديد التقدم الذي أحرزه، فإن وظيفة النقطة البيداغوجية هي حث التلميذ على الاستمرار والسعي إلى التعلم وبذل المجهول من أجل النجاح. وباعتبار النقطة مصدرا للتحفيز فإنها تهدف إلى مضاعفة التزام التلميذ بالتعلم. وهنا يمكن الإشارة إلى الدراسة التي قامت بها الباحثة "Sabrina Romailler" (ROMAILLER, 2014) سنة 2014 حول "التلاميذ في مواجهة النقط المدرسية: هل هي مصدر للتحفيز من أجل التعلم؟"، والتي أبانت نتائجها على أن 96 % من التلاميذ تشكل النقط بالنسبة لهم محفزا للتعلم، وهي مهمة وأساسية لهم من أجل النجاح في المدرسة، وأن 4 % من التلاميذ لا تشكل النقط مصدرا للتحفيز بالنسبة لهم وإنما اهتمامهم بالمادة الدراسية وإعجابهم بها هو الذي يحفزهم على التعلم.

على عكس "مكاريو"، يشير "كلاباريد" (Claparède, 1913) إلى أن النقطة بعيدة كل البعد على أن تكون حافزا للتعلم بالنسبة للتلميذ، وقد اعتبرها عائقا للتعلم لأنها تشكل تهديدا مستمرا للتلميذ، ولأن ما يدفعه للتعلم هو الخوف من الحصول على نتائج سيئة. وهنا يطرح كلاباريد هذا التساؤل: هل التعلم تحت تأثير الخوف من الفشل يعد حقا تعلما؟ في هذه الحالة يصبح هم التلميذ هو الحصول على النقط الجيدة والنتائج الحسنة وليس التعلم ويعمل فقط من أجل تفادي الحصول على نقط سيئة، وهنا يخرج التعلم عن هدفه الأسمى وهو التنمية المعرفية والسلوكية. ويضيف كلاباريد أن العمل المكثف والشاق لا يساهم في التطور الفكري وتنمية القدرات الحقيقية للتلميذ وإنما يكون سببا في إحباطه وفشله.

2.4.2 الوظيفة الاجتماعية

تخرج النقطة عن سياق المدرسة ليتم مشاركتها مع أشخاص آخرين كالأسر، وتهدف إلى تحديد النتائج التي حصل عليها التلميذ. هنا يشير مكاريو إلى أن النقطة تعرض أداء التلاميذ في كل المواد والتخصصات وتقدم ملخصا عاما لقدراتهم في هذه المواد في نهاية الدورة أو الوحدة، كما تقدم النقطة للأسر بمثابة تقرير عن عمل أبنائهم. ويعتبر كلاباديير أن الوظيفة الاجتماعية لنظام التنقيط قائمة أساسا على "الإخبار" Renseignement ويتفرع عنها عنصرين مهمين وهما:

أ- قياس معارف التلاميذ وتقدمهم: حيث تشكل النقطة مرجعا أساسيا بالنسبة للأسر والمدرسين والتلاميذ، وتكمن أهميتها في كونها تخص بالدرجة الأولى التلاميذ وتسمح لهم بتنظيم تعلمهم. فهي توفر لهم المؤشرات المهمة التي تأخذ بعين الاعتبار مستوى فهمهم واستيعابهم واكتسابهم لمادة معينة. وهذا يمكنهم من تطوير مكامن الخلل في سيرورة تعلمهم.

ب- قياس سلوك التلاميذ: أي قياس مدى التزامهم بالتعلم وتحديد اتجاهاتهم ومواقفهم تجاه ما تعلموه.

2.4.3 وظيفة الانتقاء

تهدف وظيفة الانتقاء حسب كلاباريد أساسا إلى انتقاء التلاميذ وتحديد المتميزين منهم والضعفاء في التعليم، وهنا يؤكد كلاباريد على ضرورة دعم التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم بدل الحكم عليهم كونهم غير مؤهلين للانتقال إلى المستوى الموالي لأنهم حصلوا على نقط سيئة، لأن النقط لا تعتبر معيارا أساسيا يمكن الاعتماد عليه من أجل اتخاذ قرار عدم انتقال التلميذ إلى المستوى الموالي. ويضيف أن مهمة ومسؤولية المدرس لا تقتصر فقط على تعليم التلاميذ وتلقين مجموعة من المعارف لهم، وإنما أيضا تتبع ومواكبة التلاميذ الذين لا يتبعون الإيقاع العام للقسم في التعلم.

وقد أشار برينود (Perrenoud,1984.p15) في كتابه "صناعة التميز المدرسي" «la fabrication de l'excellence scolaire»، أثناء حديثه عن تراتبية التميز « l'hiérarchie d'excellence»، إلى أن النقطة تعكس لكل تلميذ قيمته التعلمية، وأنه انطلاقا من الأداء والعمل اليومي يحصل المدرس على صورة عامة حول التميز المدرسي الخاص بكل تلميذ، كما يحصل على تقرير حول الفشل أو النجاح في الفصل أو في السنة الدراسية يضم مجموعة من التعليمات التي توجه لأسرة التلميذ وتوضع في السجلات الإدارية للمدرسة، وفي حالة فشل التلميذ يتم اتخاذ بعض القرارات في حقه كتخصيص حصص للدعم والتقوية في المواد التي يواجه فيها صعوبات معرفية.

3 ثانيا: ساهمات علم الامتحانات في نظام التنقيط.

اهتم علم الامتحانات في البداية بالامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني، فالامتحانات هي بعيدة كل البعد على أن تكون ممارسة حديثة العهد في المدرسة، حيث كانت موضع انتقاد منهجي منذ حوالي 1930. إلا أنها أثارت، قبل ذلك التاريخ، العديد من المحاولات لجعل تصنيفها موضوعي. وقد أسس عالم النفس "هينري بيرون" بعد ذلك الضوابط الموجهة لدراسة الامتحانات التقليدية وأعطاها اسم علم الامتحانات (PIERON, 1969, p.105) ، وعرف هذا الأخير "بالدراسة المنهجية والشاملة للامتحانات؛ طريقة التنقيط، الاختلافات بين المصححين، وعوامل الموضوعية في التصحيح"(C. GIRAUDEAU, G.CHASSEIGNE, 1970, p.27)

فظهور علم الامتحانات كان نتيجة لمجموعة من الدراسات والأبحاث التي قام بها هنري بيرون مع مجموعة من الباحثين أمثال وينبرج Weinberg، هنري لوجيي Henri Laugier وآخرون، حول الامتحانات الكتابية والشفهية، والمبارايات الانتقائية ووضعيات وشروط الانتقاء، واتجاهات وسلوك المقومِين (المدرسين المصححين)، واتجاهات وسلوك المُقومين (التلاميذ، الطلبة، المترشحين لاجتياز مباراة معينة)، وكل ما يخص عمليات التصحيح (PIERON, 1969) .

وكانت أول دراسة أدت إلى بروز علم الامتحانات بين سنة 1930 و1931 قام بها كل من المعهد العالمي لجامعة كلومبيا والباحثان لوجيي ووينبرج، وهي دراسة تمحورت حول التعدد في التصحيح(la multi-correction) ، وتناولت بشكل خاص دراسة وتحليل نقط البكالوريا سنة 1932 بأكاديمية باريس- فرنسا حيث تم نسخ 100 ورقة امتحان إلى 6 نسخ وتم تصحيحها من طرف 6 مصححين بشكل مستقل. وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات كبيرة بين المصححين حيث وصل التباعد في النقط التي منحت للورقة الواحدة إلى 10 نقط. (GIRAUDEAU, CHASSEIGNE. 1970, p.27)

جدول1 : التوافق والاختلاف بالنسبة لتصحيح 100 ورقة امتحان حسب دراسة لوجيي وونبرج:

المواد Disciplines	أوراق رفضت من طرف جميع المقومين Refusés par tous les évaluateurs	أوراق قبلت من طرف جميع المصححين Admis par tous les évaluateurs	أوراق قبلت من طرف البعض ورفضت من طرف آخرين Admis par certains et refusés par d'autres
الفرنسية	21	9	70
اللاتينية	40	10	50
الانجليزية	37	16	47
الرياضيات	44	20	36
الفلسفة	9	10	81
الفيزياء	37	13	50

المصدر: حسب دراسة لوجيي ووينبرج : (NOIZET, CAVERNI, 1978)

وأكد الباحثان أن المصححين لم يمنحوا نفس النقطة لنفس ورقة الامتحان، وقد وضحا التباعد الذي عرفته كل مادة من المواد التي تم تصحيحها على الشكل التالي: 13 بالنسبة للفرنسية، 12 للاتينية، 9 للإنجليزية، 9 للرياضيات، 8 للفيزياء. هذه النتائج يمكن مقارنتها بالنتائج التي حصل عليها بونيول Bonniol الذي تناول بالدراسة والتحليل 26 ورقة امتحان تم تصحيحها من طرف 18 مصحح، والتي أبانت على أن ورقتين حصلتا على نقطة تساوي المعدل 20/10 وهما الورقة رقم 11 ورقم 23 أي نجاح تلميذين فقط في الامتحان، أما التلاميذ الآخرين (24 تلميذ) نجاحهم أو فشلهم كان رهينا بالمصحح. سنعرض في الجدول التالي التباعد في النقط التي أعطاها 18 مصحح ل 26 ورقة امتحان في مادة الإنجليزية:

جدول2: النقط القصوى التي تم□نحها□ن طرف 18□صحح ل 26 ورقة □تحان في□ادة الإنجليزية حسب دراسة بونيول Bonniol

رقم ورقة الا□تحان	النقطة الأدنى الممنوحة□ن طرف المصحح	النقطة القصوى الممنوحة□ن طرف المصحح	التباعد بين النقط القصوى والنقط الأدنى
1	8	14.5	6.5
2	8	16	8
3	8	16	8
4	5	12	7
5	7	15.5	8.5
6	7	16	9
7	0.5	10	9.5
8	5	14	9
9	7	15	8
10	2	15	13
11	10	15	5
12	8	14	6
13	6	15	9
14	6	17	11
15	3	13	10
16	9	16.5	7.5
17	4.5	15	10.5
18	2.5	15	12.5
19	2	13	11
20	7	15.5	8.5
21	6	12.5	6.5
22	5	13.5	8.5
23	10	13	3
24	9	16	7
25	4	15	11
26	4	14.5	10.5

المصدر: حسب دراسة بونيول: (NOIZET, CAVERNI, 1978)

وكان الهدف من هذه الدراسات والأبحاث حول التعدد في التصحيح هو مقارنة توزيع النقط بين المصححين حسب الخصائص الرئيسية، وهي مقارنة المعدلات comparaison des moyennes مقارنة التشتتات comparaison des dispersion، ومقارنة الترتيبcomparaison des classements.

3.1 علم الا□تحان النقدي: LA DOCIMOLOGIE CRITIQUE

إن تطور علم الامتحانات والتساؤل حول النقط المدرسية يرجع تاريخه إلى بداية القرن العشرين. ففي سنة 1910عملت الولايات المتحدة على نهج طريقة (الأسئلة المتعددة الاختيارات) في اختبارات الانتقاء لضمان الموضوعية وكذا ردا على الصعوبات التي يعرفها نظام التنقيط. أما في فرنسا سنة 1922 فقد حاول هينري بييرون معالجة المشاكل التي تتعلق بالتنقيط. ومنذ سنة 1929 وهو يثير الانتباه إلى مسألة نظام التنقيط. (LECLERCQ et autres, 2013, p.273),

وقد اهتمت الأبحاث الأولى لعلم الامتحانات بمسألة العدالة والمصداقية في النقط أكثر من اهتمامها بقيمة النقطة خاصة فيما يتعلق بتوجيه التلاميذ مدرسيا ومهنيا. كما اهتمت أيضا بدراسة الطرق المستخدمة في تصحيح أوراق الامتحان وعوامل الاختلاف أو مصادر الأخطاء في التنقيط والتصحيح.

3.1.1 الطرق المستخد□ة في تصحيح أوراق الا□تحان.

الطرق المستخدمة في تصحيح أوراق الامتحان ترتكز على مجموعة من الإجراءات التي تختلف حسب نوع وضعيات التنقيط (LECLERCQ et autres, 2013, p.275),

أ- تصحيح نفس ورقة الامتحان من طرف نفس المصحح في أوقات مختلفة: هذا يسمح بقياس استقرار التصحيح الداخلي *Mesurer la stabilité intra-correcteurs;*

ب- تصحيح نفس ورقة الامتحان من طرف مجموعة من المصححين : هذا يتيح إمكانية قياس الانسجام بين المصححين *La concordance inter-correcteurs*

ت- وضع نفس ورقة الامتحان بين مجموعة من أوراق الامتحان في وضعيات مختلفة (الأوراق الجيدة والأوراق الضعيفة) لقياس تأثير التباين أو التسلسل *Mesurer l'effet de contraste ou de séquence*

ج- تصحيح نفس ورقة الامتحان من طرف مجموعة من المصححين مما يتيح إعطاء مجموعة من المعلومات حول التلميذ وحول نقطه السابقة.

3.1.2 العوامل المؤثرة في تصحيح أوراق الامتحان:

لدراسة عوامل الاختلاف أو مصادر الأخطاء التي تدخل في عملية التنقيط، حدد الباحثون في علم الامتحان ثلاث مصادر أساسية تهم: موضوع التقويم والمدرس المصحح والتلميذ.

3.1.2.1 المادة الدراسية وضوع التقويم:

تعتبر المادة الدراسية موضوع التقويم عنصرا مهما في عملية التقويم بشكل عام، وتكمن أهميتها في كونها المصدر الأساسي الذي يتيح مجموعة من المعلومات حول التعلمات التي اكتسبها التلاميذ خلال الوحدة أو السنة الدراسية، وهي بذلك تشكل أول متغير مشوش في عمليتي التصحيح والتنقيط، ويرجع ذلك إلى "مستوى صعوبة أسئلة التقويم (أسئلة الحفظ، أسئلة تركيبية أو مبنية على التفكير)، ونوعها (كتابي أو شفهي، فردي أو جماعي، نص مقالي أو أسئلة متعددة الاختيارات) وإلى متطلبات المصحح" (GIRAUDEAU, CHASSEIGNE,1970., p.28) .

في نفس السياق، ذكرت"أنا بونبواغ" أيضا في كتابها "علم الامتحانات" أن" هناك اختلافات كبيرة بين المواد تتعلق بالأهداف المتوخاة من تقويمها من جهة، وبنوع المادة من جهة أخرى، فالمواد التي تعتمد على الحفظ تختلف على المواد التي تعتمد على التفكير المنطقي كالرياضيات سواء من حيث الأهداف أو من حيث طرق التنقيط، بالإضافة إلى ذلك هناك التباين الكبير الذي يكون بين الاختبارات الشفهية والكتابية بالنسبة لنفس المادة" .(BONBOIR. 1972, p.117) .

ويعد السياق العام للمدرسة أيضا عنصرا مشوشا في التصحيح ويجب أخذه بعين الاعتبار في عمليات التنقيط، حيث أن هذا الأخير يؤثر على عمليات وإجراءات التقويم بشكل عام، كما تؤثر قاعات الدرس التي يتواجد فيها التلميذ بشكل خاص. فقد أشار جريساي Grisay في بداية القرن العشرين إلى "قانون بوستموس" Loi de Posthumus، الذي يوضح "أن السياق العام لقاعة الدرس يلعب دورا كبيرا في تقويم التلميذ، حيث أنه يمكن تقويم تلميذ ما كأحسن تلميذ من طرف مدرس معين في حين يمكن لنفس التلميذ أن يكرر سنته الدراسية إذا تم تقويمه من طرف مدرس آخر، يعني أن ذلك لا يتعلق بأداء التلميذ الخاص وإنما بأدائه بين بقية التلاميذ، فالمدرس يقوم أداء التلميذ وفقا للأداء العام لمجموع التلاميذ (LECLERCQ et autres, 2013, p.275).

وقد أشار دولاندشير أيضا إلى "قانون البوستوموس" Posthumus بخصوص توزيع النقط بين التلاميذ وعرفه على الشكل التالي: "يميل المدرس إلى تعديل مستوى تعليمه وتقييماته لأداء التلاميذ بطريقة تجعله يحافظ على نفس توزيع النقط سنة بعد أخرى وعلى نفس النسبة المئوية من الفشل أي 25% من التلاميذ مستواهم ضعيف، 50% مستواهم متوسط، و25% مستواهم جيد." (De LANDSHEERE, 1979, p.167), في هذه الحالة يتم توزيع النقط حسب "منحنى غوس Courbe de Gauss" الذي يمثل تردد نتائج عينة معينة حول المعدل ويتم استخدامه بحساب المعدل La moyenne والانحراف المعياري l'écart type، فتكون النقط المتوسطة في مركز المنحنى بينما النقط الجيدة والضعيفة في جانبي المنحنى.

وقد تم استخدام هذا المنحنى لتمثيل النتائج التي حصل عليها لوجيي ووينبرغ في الدراسة التي كانت حول تحليل نقط البكالوريا والتي خصت دراسة التباعد بين نقط مادة الفرنسية. حيث تم تصحيح 3 أوراق امتحانات لمادة الفرنسية من طرف 76 مصحح: فبالنسبة لورقة الامتحان الأولى، كانت أدنى نقطة تم منحها هي 1 وأعلى نقطة هي 13 أي تباعد ب12 نقطة [معدل يساوي 6.48 والانحراف المعياري 2.30]، وبالنسبة لورقة الامتحان الثانية، أدنى نقطة كانت هي 3 وأعلى نقطة كانت هي 16 أي تباعد ب 13 نقطة [المعدل يساوي 10 والانحراف المعياري يساوي 2.60]، أما بالنسبة لورقة الامتحان الثالثة، فقد كانت أدنى هي 4 نقطة وأعلى نقطة هي14 أي تباعد ب 10 نقط [المعدل يساوي 8.60 والانحراف المعياري يساوي 2.27] (NOIZET, CAVERNI, 1978, p.44).

جدول3: توزيع النقط بالنسبة لنفس ورقة الامتحان (النسخة الأولى) من طرف 76 مصحح

النقط	1- 0	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13
عدد المصححين	1	6	20	34	10	3	2

المصدر: (PIERON, (1969, p.123)

ويمثل المنحنى أسفله، توزيع النقط حسب منحنى غوس بالنسبة للنسخة الأولى:

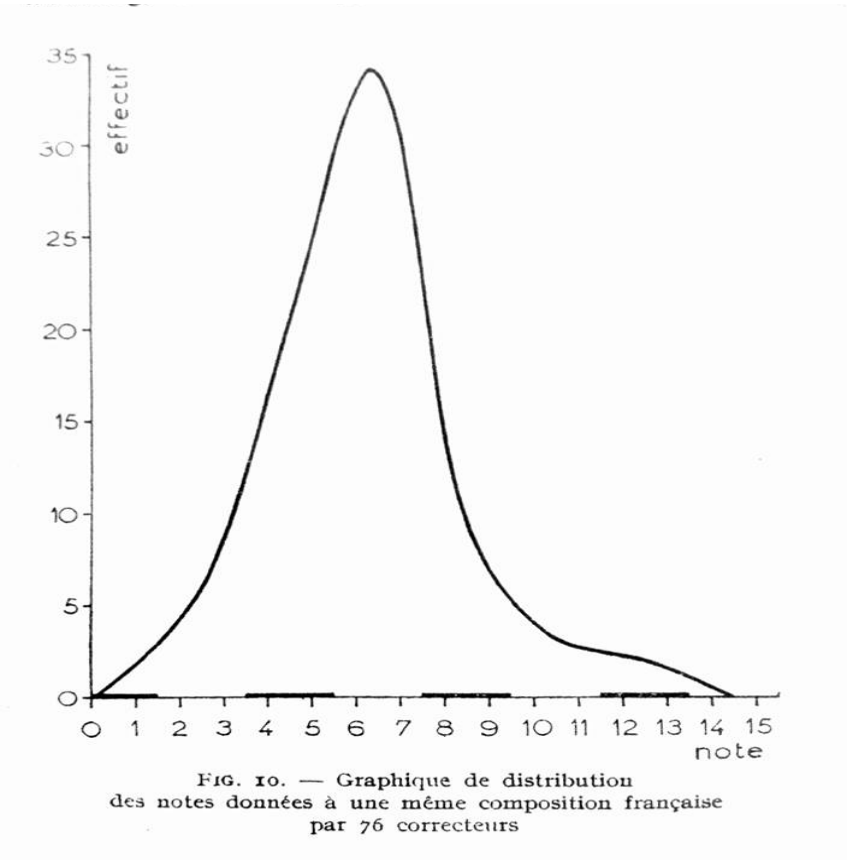

FIG. 10. — Graphique de distribution
des notes données à une même composition française
par 76 correcteurs

بيان 1: منحنى غوس يمثل توزيع نقط ورقة امتحان في مادة الفرنسية تم تصحيحها من طرف 76 مصحح

المصدر: (PIERON, 1969, p. 124)

3.1.2.2 المدرس:

المدرس هو الذي يقوم بتقويم التلاميذ واتخاذ حكما على أعمالهم، فهذا ما يفرضه عليه دوره كمدرس باعتبار فعل التقويم داخل في جل العملية التعليمية التعلمية. (GIMONNET, 2007, p.14), فمهما حاول المدرس أن يكون موضوعيا في التصحيح فهو يرتكب بعض الأخطاء التي تؤثر على النتيجة النهائية للتلميذ، "فيمكن لمدرسين اثنين أن يعطيا نقطة مختلفة لنفس نسخة الامتحان كما يمكن لنفس للمدرس أن يعطي نقطتين مختلفتين لنفس النسخة بعد مرور مدة معينة من التصحيح" (GIRAUDEAU, CHASSEIGNE,1970, p.28).

- **عوامل مرتبطة بالمدرس:**

أ- **الاهتمام الذي يوليه المدرس للتلميذ** (BONBOIR, 1972, p.123): عندما يكون الامتحان شفهيا ويجري فقط بين المدرس والتلميذ، تتدخل مجموعة من العوامل التي تشوش على المدرس، كطريقة طرح المدرس للأسئلة والتسلسل الذي يتبعه وموقفه واهتمامه بالأجوبة التي يقدمها التلميذ. هذا بالإضافة إلى أنه في الامتحانات الشفهية بشكل عام لا يتم تقويم الأجوبة فقط وإنما شخصية وسلوك التلميذ.

ب- **الأخطاء المنطقية Les erreurs logiques**: أحيانا لا يتم تقويم معارف التلميذ وإنما عناصر أخرى مثل: مستوى ذكاء التلميذ في الامتحان، كيفية تقديمه الأجوبة، منهجيته في العمل، والمجهود الذي بذله في الامتحان(BONBOIR, 1972, p.122) .

ج- **أثر التباين والترتيب Effet de contraste et d'ordre:** يؤثر هذا المتغير على المدرس أثناء التصحيح، لأن "النقط التي يمنحها المصحح لورقة معينة لها علاقة بترتيبها بين بقية الأوراق، فيمكن لورقة أن تحصل على نقط ضعيفة لأنه تم تصحيحها بعد ورقة تم تقيمها على أنها جيدة أو ممتازة، كما لها علاقة ببداية تصحيح الأوراق ونهايتها حيث أن المصحح غالبا ما يكون صارما في التصحيح في الأوراق الأولى على عكس الأوراق الأخيرة " (BONNIOL et VIAL, 1997, p.59),وهذا يعني أن نقط التلميذ رهينة بالترتيب التي تحظى به ورقته أثناء التصحيح.

د- **أثر هالو Effet de Halo**، يلعب هذه المتغير دورا مهما في عملية التصحيح وعلى أساسه يتخذ بعض المدرسين قراراتهم بخصوص النقط التي يمنحونها للتلاميذ، "فالخصائص الشخصية للتلميذ وانتماءه الاجتماعي وطريقة لباسه وسمعته داخل المؤسسة، كلها عناصر تتدخل في العلاقة البيداغوجية التي تجمع بين المدرس والتلميذ" (BONNIOL et VIAL, 1997, p.60). ويضيف دولاندشير في تعريفه لأثر هالو أن جودة كتابة التلميذ أي خطه في الامتحان والأخطاء الإملائية ومظهره الخارجي (لطيف، مهذب، جميل..)،وأيضا وسطه السوسيو-ثقافي يؤثر على التنقيط (De LANDSHEERE, 1979, p.92),

ه- **أثر الصورة النمطية L'effet de stéréotype** (De LANDSHEERE, 1979, p.250), **:** وهو ميل الأستاذ إلى منح نفس النقطة للتلميذ رغم اختلاف وتيرة أدائه، فهو يقوم عمل التلميذ ويمنحه نفس النقطة التي حصل عليها في الامتحان السابق. مثالا على ذلك: لا يركز المدرس على الأخطاء

الإملائية أثناء تصحيحه ورقة تلميذ مجتهد حتى أنه يمكنه تجاوزها، أما إذا كان التلميذ ضعيفا فهو يبحث عن الأخطاء حتى يصل إلى الحكم الذي اعتاد أن يتخذه بشأنه

و- **تحكم المدرس في تقنيات الامتحان**: يعتمد نجاح التلاميذ على طريقة التدريس التي ينهجها المدرس خلال حصته الدراسية، "فالمدرس هو الذي يحضر موضوع وأسئلة الامتحان ويسهر على مراقبة التلاميذ خلال الامتحانات، كما أنه هو الذي يتخذ الحكم من خلال المعلومات التي تتيحها أوراق الامتحان حول التلميذ، وبالتالي عند التصحيح يصبح مقتنعا بمهاراته وبكونه المصدر الوحيد للعلم والمعارف" (BONBOIR, 1972, p.118).

كل هذه المتغيرات تشير إلى أن وضعية المدرس أثناء التصحيح وموقف وسلوكه خلال الامتحانات خاصة الامتحانات الشفهية يؤثر بشكل كبير في عملية التنقيط وبالتالي في النتائج النهائية للتلميذ.

3.1.2.3 التلميذ:

تتدخل مجموعة من العوامل في عملية تنقيط التلميذ، فمستواه وكفاءاته المعرفية تحدد جودة العمل الذي يقدمه للتقويم، فهو يجيب على أسئلة الاختبار بناء على ما اكتسبه من معارف وبناء على وضعيته خلال الاختبار. ويعد زمن التقويم ولغة الاختبار وسهولة أو صعوبة الأسئلة، عوامل تؤثر على نقطة التلميذ وتتدخل في الحكم الذي يصدره المدرس على التلميذ والذي يترجمه عن طريق النقط فإما تكون جيدة، متوسطة أو ضعيفة.

كما أن النوع الجنسي للتلميذ يؤثر أيضا على النقطة خاصة في ما يتعلق بالسلوك، فالفتيات غالبا ما يحصلن على نقط عالية نظرا لسلوكهن الجيد عكس الذكور الذين يتم عقابهم على سلوكهم عن طريق النقط. وهذا يبين أن المدرس يتأثر في حكمه وتنقيطه بمظهر التلميذ وليس فقط بمعارفه وخبراته ومهاراته المدرسية خاصة في الامتحانات الشفهية. (LECLERCQ et autres, 2013, p.276),

بعد دراسة العوامل التي تتدخل في عمليتي التصحيح والتنقيط والأخطاء التي تؤثر في أعمال التلاميذ. كيف ينظر علماء التقويم إلى هذه الأخطاء؟ وماذا يقترحون من أجل معالجتها بشكل خاص وتطوير نظام التنقيط بشكل عام؟

3.2 علم الامتحان التوجيهي: LA DOCIMOLOGIE PRESCRIPTIVE

عرف نظام التنقيط في المؤسسات التعليمية انتقادات كثيرة ومشاكل عدة سواء من طرف المدرسين أو من طرف التلاميذ، ولتجاوز هذه المشاكل اقترح علماء التقويم مراجعة وتصحيح هذه المشاكل بناء على اتجاهين: (GIRAUDEAU, CHASSEIGNE, 1970, p.29) 1) تحسين نظام التنقيط وبشكل أدق تحسين كيفية قياس أعمال التلاميذ، 2) تحقيق الانسجام في توزيع النقط بين مختلف المقومين أو المصححين.

3.2.1 تحسين التنقيط أو تحسين كيفية قياس أعمال التلاميذ:

لتناول مسألة تحسين التنقيط (GIRAUDEAU, CHASSEIGNE, 1970, p.30) اعتمد علماء التقويم على ثلاث معايير أو مفاهيم تطبيقية في نظام التنقيط وأساسية في ميدان التقويم والقياس النفسي وهي الصدق la fidélité، الدقة la validité والموضوعية la sensibilité، بحيث أنه لكي تجيب النقطة على معيار الصدق يجب على المصححين تعيين قيم كمية مطابقة لأعمال التلاميذ وفق سلم معين. وبالنسبة لمعيار الدقة فيجب تحديد قيمة مطلقة تمثل عمل التلميذ بعيدا عن العوامل الأخرى التي تدخل في التنقيط، وهذا يفرض إبعاد كل ما يمكن أن يؤثر على التصحيح من عوامل خارجية أو كما أشار لها دولاندشير المتغيرات المشوشة «Les Variables Parasites»، التي رأيناها سابقا. في الأخير بالنسبة لمعيار الموضوعية، فهو يتيح إمكانية إبراز أوجه الاختلاف بين التلاميذ ومقارنة أعمالهم بناء على ما اكتسبوه وليس بناء على وضعيتهم بين بقية التلاميذ.

3.2.2 تحقيق الانسجام في توزيع النقط بين المصححين:

هذا الاتجاه الثاني يهدف إلى تصحيح التباعد في النقط بين المصححين بخصوص نفس المادة الدراسية كما هو الشأن في امتحانات البكالوريا، بناء على الإجراءات التقويمية التالية:

3.2.2.1 اختيار سلم تنقيط مناسب CHOIX D'UNE ÉCHELLE DE NOTATION APPROPRIÉE

إن اختيار سلم تنقيط مناسب (NOIZET, CAVERNI, 1978, p.52).أثناء عملية التصحيح من شأنه أن يقلل من التباعد بين المصححين، ذلك يعني أنه يجب الاتفاق على سلم تنقيط يوحد بين جميع المصححين، خاصة إذا تعلق الأمر بتصحيح نفس المادة أو نفس ورقة الامتحان من طرف مجموعة من المصححين، كما يجب الاعتماد على سلم من خمس فئات أو درجات (من 0 إلى 5) بدل سلم من عشرين درجة (من 0 إلى 20)، لأنه حسب "روشلان Reuchlin" يضمن الصدق والموضوعية في التنقيط.

3.2.2.2 استعمال قياس تنقيط خارجي UTILISATION D'UN BARÈME EXTERNE

بالنسبة للإجراء الثاني الذي يمكنه أن يقلل من الاختلافات في التنقيط بين المصححين هو "استعمال مقياس تنقيط خارجي خاصة في الحالة التي يكون فيها المصحح ليس هو الذي وضع موضوع الامتحان، كما هو الحال بالنسبة لامتحانات البكالوريا. على سبيل المثال، مقياس التنقيط مادة الرياضيات يكون على الشكل التالي: حل المسألة- المشكلة 12 نقطة، 8 نقط موزعة بين بقية الأسئلة. أو في مادة الفرنسية، بالنسبة للنص المقالي: 6 نقط على غنى الأفكار، 5 نقط على قوة وتسلسل الأفكار، 4 نقط على سلامة التعبير. يعني الاعتماد على مقياس تنقيط يسهل على التلميذ تحقيق العمل المطلوب منه" (NOIZET, CAVERNI, 1978, p.54).

3.2.2.3 التشاور بين المصححين CONCERTATION ENTRE ÉVALUATEURS

إن التشاور (NOIZET, CAVERNI, 1978, p.54) بين المصححين حول الأهداف المتوخاة من عملية التقويم بشكل عام ومناقشتهم لسلاليم ومقاييس التنقيط يتيح إمكانية تحقيق الانسجام بينهم أثناء التصحيح، لأن اتفاقهم على هذه العناصر كفيل بضمان الموضوعية في التنقيط خاصة عندما يتعلق الأمر بامتحانات البكالوريا أو المباريات. فعندما يجتمع مدرسي مادة معينة ويتناقشون حول كيفية التصحيح وحول السلم الذي سيعتمدونه أثناء التنقيط فهم بذلك يساهمون في تحقيق الانسجام في التصحيح.

في هذا السياق قام بونيول Bonniol، كافيرني Caverni ونوازيت Noizet بتجربة للتحقق إذا كان التشاور بين المصححين يمكنه أن يقلل من الاختلافات في التصحيح. وقد جرت التجربة على ثلاث مراحل: في المرحلة الأولى: حصل المصححين على نفس أوراق الامتحان التي عليهم تصحيحها بشكل فردي، في المرحلة الثانية: المصححين من المجموعة التجريبية توزعوا على مجموعات صغرى وتشاوروا فيما بينهم حول بناء شبكة التصحيح، في المرحلة الثالثة: نفس المصححين يحصلون على عمل للتصحيح بشكل فردي. وتم الاعتماد على مجموعة أخرى تحكيمية لم تشهد المرحلة الثانية أي التشاور.

جدول 4: تجربة حول أثر التشاور في عملية التصحيح[1]

المجموعات	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
المجموعة التجريبية	تقويم فردي (التنقيط)	التشاور حول التقويم بشكل جماعي	التقويم الفردي (التنقيط)
المجموعة التحكيمية	تقويم فردي (التنقيط)	غياب التشاور	التقويم الفردي (التنقيط)

المصدر: (NOIZET, CAVERNI, 1978, p.56)

أبانت نتائج التجربة التي خصت 40 مصحح لمادة الفرنسية على انسجام تام في توزيع النقط وفي ترتيب أوراق الامتحان عند المجموعة التجريبية التي شاركت في النقاش وفي التشاور حول كيفية التصحيح والتنقيط على عكس المجموعة التحكيمية. وهذا يؤكد أثر التشاور في التقليل من الاختلافات في التصحيح.

بعد تصنيف الأخطاء التي تحدث أثناء التصحيح والعوامل التي تتدخل في عملية التقويم بشكل عام، ودراسة الحلول المقترحة من أجل تحسين وضعية التنقيط، يضيف علماء التقويم أن نظام التنقيط الهادف والدقيق يجب أن يجيب على المعايير الأساسية للقياس وهي: (الصدق: احترام هوية التلميذ، والدقة: اعتماد سلم تنقيط محدد، والموضوعية: قياس عمل التلميذ بعيدا عن المتغيرات المشوشة مثل سياق القسم والانتماءات الاجتماعية وغيرها).

4 □اتمة:

ختاما، باعتبار نظام التنقيط جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، فهو يلعب أدوارا مختلفة في المجتمع: 1) إنه عنصر مكون في المسار التعلمي للتلاميذ؛ فمن خلاله يتلقى التلميذ معلومات عن مؤهلاته وعن المستوى الذي وصل إليه مما يتيح له فرصة تحسين تعلماته وتطوير مكتسباته وتعزيز العناصر الضعيفة في تعلمه، 2) وأداة إرشادية للمدرسين؛ أي أنه يتيح لهم إمكانية مراجعة وتحليل الصعوبات التي تواجه بعض التلاميذ، وبمجرد الحصول على هذه المعلومات يعرف المدرس المفاهيم التي تشكل عائقا في التعلم لدى التلاميذ فيشرع في العمل عليها إما بشكل فردي أو جماعي.3) ووسيلة إخبارية للأسر؛ أي أنه يعتبر بالنسبة لهم مقياس لأداء أبنائهم التعليمي. فرغم الانتقادات التي عرفها نظام التنقيط، فإنه يخدم كل هذه العناصر التي تعتبر أساسية في المسار التعليمي.

[1] G. NOIZET, J.P. CAVERNI, La psychologie de l'évaluation scolaire, Ibid. P. 56

REFERENCES

[1] A. BONBOIR. (1972). La docimologie. 1ère édition, Presses Universitaire de France
[2] B. GIMONNET. (2007). Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants à l'école élémentaire. L'Harmattan.
[3] B. SUCHAUT. (2008). La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves. Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.
[4] B. MACCARIO, (1996), L'école à l'heure de l'évaluation, SEDRAP éducation,
[5] C. GIRAUDEAU, G. CHASSEIGNE. (1970). Psychologie éducative et vie scolaire. Edition Publibook.
[6] Dieudonné LECLERCQ, Julien NICAISE, Marc DEMEUSE. Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves, archives ouvertes, 15 juillet 2013
[7] D. MORISSETTE. (2002). Les examens de rendement scolaire. La presse de l'université Laval. 3ème édition.
[8] D. MORISSETTE, (1996), Guide pratique de l'évaluation sommative: Gestion des épreuves et des examens, De Boeck,
[9] E.CLAPAREDE, (1913), Les notes scolaires ont-elles une valeur pédotechnique? Revue de pédotechnie, 1, 1 -12.
[10] F. DANVERS. (2003). 500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Presses universitaire du Septentrion 2ème édition.
[11] G. LANGOUET. (1998). Mesure et statistique en milieu scolaire. Les éditions ESF. 6ème édition
[12] G. NOIZET, J. P. CAVERNI. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. Presses universitaire de France. 1ère édition
[13] G. MEYER, (2007), Evaluer, pourquoi? Comment?, Hachette éducation.
[14] G. De LANDSHEERE, (1979), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Puf, 2ème édition
[15] H. PIERON. (1969). Examen et docimologie. Presses Universitaire de France. 2ème édition.
[16] Inspection générale de l'éducation nationale. (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Rapport – n° 2013-072.
[17] J. M. De KETELE et autres. (2008). Evaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs. De Boeck, 1ère édition.
[18] J. J. BONNIOL et M. VIAL, (1997), Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires, De Boeck Université,
[19] J. WEISS, (2013), Evaluer plutôt que noter, Revue internationale d'éducation de Sèvre 11/1996, Evaluation des élèves
[20] M. HESSE. Les impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves. Rubrique recherche n° 105.
[21] M. CRITON. (2008). Les systèmes de notation. Tangente éducation n° 04.
[22] M. S. GOTTLOBER-RAOUAFI.(2015), Evaluer sans dévaluer, Université Grenoble
[23] O. MAULINI. (2002). Rangs, notes et classement dans l'histoire de l'enseignement, Texte publié dans l'Educateur, numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse Romande »
[24] O .MAULINI, (1996), Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer les notes à l'école? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de cette et ceux qui désirent s'en passer er des autres, Groupe de recherche et d'innovation, Genève
[25] P. MERLE. (2012), L'évaluation par les notes, quelle fiabilité et quelles réformes, Revue regards croisés sur l'économie
[26] P. PERRENOUD, (1984), La fabrication de l'excellence: du curriculum aux pratiques de l'évaluation, Vers une analyse de la réussite de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire, Librairie DROZ, 1ère édition,
[27] P. PERRENOUD, (1998), L'évaluation des élèves ; de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques, 1ère édition, De Boeck, Belgique
[28] P. GEORIS, (1987-1988), Syllabus du cours d'organisation et documentation scolaires .
[29] S. ROMAILLER, Les élève face à la notation scolaire: Sources de motivation à apprendre? , Suisse, 2014
[30] X. ROEGIERS. (2006). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration
[31] X. ROEGIER. (2010). L'école et l'évaluation ; des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. De Boeck, 2ème édition.
[32] J. ARTER et V. SPANDEL, (1992), Using portfolios of student work in instruction and assessment, an MCME instruction module, Education measurement; issues and practice
[33] N. S. GLASMAN. (1988). Evaluation in decision making; The case of school administration. Springer edition.
[34] P. DAWSON. (2013). Assessment Might Dictate the Curriculum, But What Dictates Assessment? Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, Vol. 1, No. 1
[35] R. E. Bennett. (2011). Formative assessment: a critical review. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice
[36] P. Black. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.