

منظومة التقويم في الجامعة الجزائرية بين آليات حسن البناء ومقتضيات الفاعلية:

السؤال المغلق أنموذجا

the assessment question in the university education between the good formulation and Effectiveness requirements: the closed-ended question as a model

البشير بوقاعدة¹

¹ جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر، bachirbougada@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2020/06/26

تاريخ القبول: 2020/05/26

تاريخ الاستلام: 2019/05/03

ملخص:

تعالج هذه الورقة البحثية بالدراسة والتحليل، إشكالية بناء السؤال التقويمي في مسار حياة رؤية سديدة لملامسة فاعلية العملية التقويمية التي يُخضع لها الطالب الجامعي، بحيث تختص بشكل مركز بدراسة ما يتعلّق بنمط من الأسئلة التقويمية الذي يُصطلح عليه بالسؤال المغلق؛ وذلك من حيث البحث في: طبيعة بناء هذا النمط من الأسئلة التقويمية ومقوماته وأركانه، وكذا الكشف عن مدى أهميته ونجاعته في منظومة التقويم وآلياتها، بالإضافة إلى مكانته ضمن صنوف الأسئلة التقويمية المنتهجة في حقل تلك المنظومة، وبحث إمكانات هذا البناء من الأسئلة التقويمية في تحصيل الغاية من العملية التقويمية وما يُنشد في سبيل بناء الشخصية العلمية والبناء المعرفي، وبيان مواطن قوة هذا النمط من ضعفه مقارنة بنظرائه من ألوان الأسئلة التقويمية المتبعة.

كلمات مفتاحية: السؤال، المغلق، التقويم، المناهج، المعرفة، الطريقة.

Abstract:

This research paper deals with, using analysis and study, the problematic of formulating the assessment question in the process of making the estimation effective, which the student is subjected to. Notably, this research paper examines the closed-ended question kind. This study contains: the nature of the formulation of this kind of questions, and the detection on its importance and efficiency in the assessment system and with its

المؤلف المرسل: البشير بوقاعدة

mechanisms. Besides its status among the various assessment questions which are used in this system, and exploring the abilities of this of this kind of assessment question in achieving its purpose, and the purpose of the construction of the scientific personality and the cognitive construction. And exposing its strengths and weaknesses among these patterns of questions.

Keywords: question; closed-ended; assessment; curriculum; knowledge; method.

1. مقدمة:

مع ما يعترض بناء منظومة تقييمية فاعلة وناجعة تفي بالغرض المؤسسة له، وشيوع أنّ بعض الاختبارات باتت لا تمثل المعيار السليم والقويم لتقييم المردودية المعرفية والمكتسبات المهارية للطالب الأستاذ أو الغرض المتوخى من طرق بابها، إذا ما افترقت إلى البناء المنهجي الصحيح، والقواعد العلمية السليمة، أضحي لزاما بحث السبل الكفيلة بتفعيل هذا الجهاز التقييمي، وفق رؤية أكثر دينامية لمنظومة التقويم، وآليات قياس مستويات التحصيل لدى الطلبة الجامعيين وميكانيزمات تحيينها بما يتماشى وطبيعة الغرض، ومستوى التطلع، والحجم المعرفي الخاضع للاختبار، والتباين في القدرات والمهارات والكفاءات في صنف الشريحة المراد تقييمها.

1.1 مشكلة الدراسة:

على ضوء هذه الأرضية البحثية نشير بأنّ مادة هذا المقال تتصدّى إلى معالجة إشكالية، تتعلّق بمساءلة واقع المنظومة التقييمية الخاصة بهيكل الاختبار الهادف والفاعل والملامس لروح الغرض المسطور، ذلك أنّ حسن صياغة السؤال، وسلامة البناء، ومثانة المحتوى المعروف، وقوة الطرح، طريق مفروش لبلوغ فحص دقيق لإمكانات الطالب الأستاذ المعرفية ومهاراته المضمرة والمغمورة على مستوى كل مساق من مساقات المعرفة التي ينهل من نبعها. بالإضافة إلى التطرّق لنمط من الأسئلة الفاحصة لمكنون المعرفة ومخزونها المكتسب من طرف الطالب الأستاذ، وسبل قياس مستوياتها، وآليات حسن ترجمتها إلى فعل مهاري قابل للقياس، والفحص على ضوء ما تتطّق به الإجابات التي يُنتجها المفحوص أو الخاضع للاختبار، وهو ما تعلّق بطبيعة نمط من الأسئلة يُصطلح عليه بـ "السؤال المغلق" الذي يتطلّب التحليل المعمق وابرار الذات المعرفية المهارية-الابداعية، واستظهار الطاقات الكامنة وتوظيفها بعيدا عن صياغة اجابات جاهزة سطحية لا تلامس روح الغرض المتوخى من الطرح. وعليه، فإنّ من جملة التساؤلات التي تتناسل في فضاء أذهاننا ويجدر بنا طرحها لبناء

هيكله متناسقة لنسيج أركان هذه الدراسة المتواضعة، ما يأتي ذكره: ما طبيعة السؤال المغلق؟ فيما تتجلى مكونات هيكلته؟ ما طبيعة الآليات الكفيلة بصياغة سؤال منهجي يلامس سقف المردودية الايجابية ضمن العملية التقييمية خصوصا صنف السؤال المغلق؟ فيما تتجلى وظيفة السؤال التقييمي ضمن مكونات العملية التعليمية التعليمية؟

1. 2 أهداف الدراسة:

بشأن أهداف الدراسة، نشير بأنها تتركز بشكل أساس حول:

- إبراز مستويات فاعلية السؤال المغلق في منظومة العملية التقييمية.
- تحديد المميزات الراسمة لحدود التمايز والتقارب بين صنف السؤال المغلق وباقي أصناف الأسئلة التقييمية من جنس ذات المنظومة.
- الوقوف على مكامن قوة هذا النمط من الأسئلة وطبيعة الهيكله المثلى لملامسة الغاية التقييمية.
- البحث في اشكاليات التقييم الناجعة تناغما والحركية المستديرة التي تشهدها الثورة العلمية والتكنولوجية.

1. 3 أهمية الدراسة:

- **من الناحية النظرية:**

تكمن أهمية الدراسة المتعلقة بالسؤال المغلق كآلية من آليات التقييم في منحها النظري: بكونها تحيل إلى أهمية العملية التقييمية القائمة على أساس هذا النمط من الأسئلة، وتحديد المقومات الأساسية التي يقوم عليها بناؤه وطبيعته.

- **الأهمية في منحها التطبيقي:**

تتجلى أهمية هذه الدراسة جانبها التطبيقي فيكونها تمكّنا من قياس مدى نجاعة نهج سبيل السؤال المغلق في مسعى ملامسة فاعلية ايجابية في قياس مستوى التعليم والأداء والمصادقية، في ظل ما تتخبط فيه منظومة التقييمي في راهنا من مشاكل، وما نعانیه من تراجع في الأداء التقييمي والفاعلية الايجابية.

1. 4 الدراسات السابقة:

بخصوص الدراسات السابقة، نشير بأن الرؤية اتضحت أمامنا بشكل أساس لتفكيك مستغلقات هذه الدراسة على ضوء الطرح الذي تضمنته الدراسات التي أنتجها الباحثان سعيد حسين ومحمد حسين حول تطوير أساليب التقويم كضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية. وهي تعدّ عمل بحثي جاد، أعاننا بشكل كبير في الوقف على أبرز الآليات الكفيلة بتطوير المنومة التقويمية من أجل مساهمة التقدم الحاصل في مجال التعليم وآليات التقويم. بالإضافة إلى دراسة "سناني عبد الناصر" الموسومة: "بالصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية؛ وهي دراسة ميدانية لكلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة باجي مختار -عنابة"، وقد أفادتنا هي الأخرى بشكل كبير في تحديد طبيعة الصعوبات التي تعترض الأستاذ الذي يروم تحسين الأداء البيداغوجي وتفعيل آليات القياس التقويمي.

1. 5 منهجية الدراسة:

نشير بأن بلوغ المراد على كاهل هذه الورقة البحثية، كان يقتضي منا الاستعانة بالمنهج التحليلي لتفكيك رموز البحث ومعالجة أفكاره، وكذا المنهج المقارن، لعرض أوجه الشبه ومظاهر الاختلاف بين السؤال المغلق وغيره من آليات التقويم وأنماط الأسئلة، ومواطن القوة التقويمية التي ينطوي عليها من النقاط التي ينبغي أن يُعاد النظر في أمرها. دون أن نغفل المنهج الاستقرائي، لاستنتاج مقومات السؤال المغلق وقياس مستويات فعاليتها ضمن الحقل التقويمي.

2. السؤال المغلق: قراءة في المفهوم والدلالة

من الدلالات التي سيقّت بشأن السؤال المغلق، كونه: سؤال يضع بين يدي الفئة الخاضعة للتقويم نسيج من الاختيارات ويحصّره في إطار منهجي محدّد لبناء الاجابة الدقيقة، ويفرش أمامه مؤشرات تحديد أنماط الاجابات المتوقعة التي تنطبق على طبيعة الغاية من السؤال، وتعيّنه على تقدير الموقف الايجابي أثناء تعامله مع السؤال المبسوط أمامه لفك مستغلقاته واستكناه غاياته.

كما أنّ من الدلالات التي ينطوي عليها هذا النمط من الأسئلة: أنّه سؤال يقيد الفئة الخاضعة للتقويم بقائمة من الاختيارات المعروضة أمامها لتحديد الإجابة الشافية. وهذا النمط من الأسئلة -كما هو جليّ من صيغته اللفظية- هو عكس السؤال المفتوح؛ الذي يقتضي مجالا واسعا أكثر من غيره من أنماط الأسئلة في بناء الإجابة، ونسج هيكلها بالقدر الذي يتجاوز الأطر المحددة على ضوء السؤال المغلق، وتساعد كذلك على بسط مساحة واسعة أمام الفئة محل التقويم لخوض غمار التفكير العميق والواسع. (ومن أبرز الصيغ التي يطرح على شاكلتها أن يبدأ ب: كيف، متى، كم، هل، ونحو ذلك من المفردات.)

وإذا كان السؤال المغلق في أصله، يمكن الإجابة عليه: بنعم أو لا في بعض تركيبات هيكلته، فإنّه يمكن أن يتجاوز هذه القاعدة، ويتعدّى حدودها التأتيرية المنهجية إلى جغرافية المجال المفتوح؛ لكونه في بعض الأحيان يستحيل الإجابة بنعم أو لا على السؤال المغلق، ليؤدي الأخير وظيفته بإيجابية ومصادقية، ويلامس الفاحص حجم التوقعات المنتظرة والغاية المتوخاة. (وهناك أنماط أخرى من الأسئلة التقويمية، وذلك من مثل: الأسئلة الموجهة، الأسئلة البلاغية، والأسئلة المتدرجة؛ تلك التي من شأنها الكشف عن مكامن الحقائق، وخفايا المهارات عبر محطات ضمن مسيرة السؤال التقويمي المتسلسلة بانتظام، انظر: غريب، ع. 2009: ص346.)

كما أنّ هناك نمطا من الأسئلة يعرف بالسؤال الشبه مغلق؛ والذي يمنح للطالب فرصة الإجابة الغير محددة في هامش من حرية التحرير، بما يأخذ بيده للاقتراب من نمط الأسئلة التقويمية المفتوحة، ومع ذلك يظل يقترب إلى المغلق أكثر، بسبب القيود التي تفرضها طبيعة السؤال على اجابة الطالب أو المفحوص بناء على هيكلته.

وتجدر الإشارة هنا، إلى ملحوظة في غاية الأهمية، يبسطها أمانا الباحث

"صلاح الدين محمود علام" مفادها: أنّ من أهم خصائص الاختبارات هو صدق الاختبار (ظاهريا وباطنيا)؛ ذلك الذي يتعلّق بالهدف الذي تتبني عليه الاختبارات من أجله، ولكي نحدّد مدى ملائمة الاختبار لاستخدامات معينة -حسب ذات الباحث-

ينبغي جمع المعلومات المناسبة المتعلقة بصدق الاختبار، والتي تأخذ بعين الاعتبار أهداف العملية التقييمية ونوعية الاختبار. (وهو ما نجد صداه بشكل مفصل في المصنّف الموسوم: بالقياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، محمود علام، ص. 1420 هـ / 2000م: ص 186، بحيث تُقَوِّي مادته الطرح الذي نتبّاه والرؤية التي ننشدها.)

3. مقومات صياغة السؤال المغلق

لا يمكن أن يخفى علينا الدور الفاعل الذي تؤديه طبيعة بنية السؤال الهادفة، في سبيل تقوية معاول منظومة تقييمية متينة وناجعة، قادرة على صناعة جو الاثارة العلمية عند المتعلمين في مسارهم التعليمي، والرفع من مستويات التحفيز على التفكير وتقوية مواطن الرغبة في الابداع والابتكار (ويلعب الأستاذ دورا محوريا في هذه العملية، كونه من المفروض لا يعدم الامكانيات التي يبسط على ضوئها أمام طلبته تقنيات الاستثمار وترويض المعارف بما يتماشى والغرض من التقويم أو التعلم، للتوسع في تفاصيل هذا الدور ونتائجه على العملية التعليمية، غريب، 2009: ص 87-89). على ضوء نماذج الاجابات المتوقعة والمنتظرة من طرف شريحة المفحوصين.

فبناء السؤال -مغلقا كان أو أي صنف من صنوفه- على أحسن هيكلية ووضعية: هو سبيل سليم لتحيين العوامل المؤثرة عند الطالب، لرسم صورة هيكلية ايجابية لنسيج الاجابات المتوقعة من طرفه، على ما بين يديه من نص السؤال. وحتى نتمكن من إدراك صياغة ناجعة لسؤال هادف ينبغي أن تتوفر جملة من الشروط نوجز بعضها في ما يأتي:

إنّ الآلة الرئيسة المحرّكة لعجلة العملية التقييمية الناجعة في حقيقة الأمر وطبيعته: هو الأستاذ؛ فبقدر ما ينجح الأستاذ في بسط الاشكالية المراد معالجتها، وفق النسيج التقييمي السليم ومنظومته الهادفة، ومجموعة الأسئلة المبنية على رؤية فاحصة

لتحقيق الكفاءات المستهدفة والمسطورة، بقدر ما يستطيع أن يدير بشكل ايجابي مجريات العملية التقييمية (وذلك بناءً على أنّ التقييم يُعرّف: بأنه عملية اصدار أحكام وتقديرات على مدى تحقيق الكفاءات والأهداف التعليمية، وتقييم النتائج التي توجهها مسارات العملية التعليمية ووضع تصورات وصنوف من العلاج العلمي لمعالجة الضعف، وتطبيب النقائص، والاختلالات. كما أنّها جزء من عملية التعليم والتعلم، لكونه ملازم لها وليس خارجا عنها. كما أنّه كاشف للنقائص، ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة، (وهو ما أشارت إليه: الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية المدنية- التاريخ- الجغرافيا للسنة الثالثة متوسط من اعداد مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2004: ص07). أمّا السؤال على ضوء رؤية: علام، 1420هـ /2000م: ص28: فيعدّ من أهم أدوات القياس أو التقييم إلى جانب الأدوات الأخرى للقياس، كالاستبيان، وقوائم الملاحظة، والتقارير الذاتية، والطرق الاسقاطية، وغيرها من الأدوات وعمليات التقييم.) في جوّ يسوده تجاوب الطلبة مع طبيعة السؤال المبسوط أمامهم، والمشكلة المراد فك مستلغزاتها. كما يساهم في توفير مناخ يصطبغ بصبغة المتعة، وحركية مستديمة للتفاعل الايجابي للطلبة مع بناءات السؤال، ونمطية الصياغة التي تجلّى على شاكلتها، وزيادة التفاعل الايجابي التعليمي بين الأستاذ والطالب، وقابلية هذا الأخير للاستئناس بالنمط التقييمي الذي اختاره الأستاذ. (ولقد كشف لنا بشكل مفصّل الباحث: سناني، ع. 2011-2012: ص64)، الأهمية التي ينطوي عليها دور الأستاذ الفاحص في حقل المنظومة التقييمية، باعتباره: ركيزة أساسية في العملية التعليمية، كما تجلّى بشكل ناصع: الصورة العلمية-العملية التي ينبغي أن يكون عليها الأستاذ المؤهل لقيادة هذه العملية في ظل تشعب الأدوار والمهام المنوطة به في بحرّها، وذلك في مصنّفه الموسوم: "بالصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في

السنوات الأولى من مسيرته المهنية "دراسة ميدانية كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة باجي مختار -عنابة-"، والعمل عبارة عن أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس العيادي، تقدّم بها لنيل الشهادة الدكتوراه في جامعة منتوري محمود، بقسنطينة، الجزائر).

أمّا في حال إذا اقتصر دور المدرس والفاحص على توصيل المعرفة لطلبتها بطريقة نمطية جامدة دون خلق فرص التغيير، والتنوع، وزراعة بذور التشجيع والتحفيز؛ بحيث يؤكد (غريب، 2009: ص369) على ضرورة أن يتم تسيير التحفيز المتأسس على الأهداف المراد تحقيقها بواسطة ثلاثة عوامل هي: تقييم الذات، والاحساس بالنجاعة الشخصية على مستوى بلوغ الهدف، وتسوية المعايير الشخصية للتقييم. لخلق جو المناقشة الفاعلة والهادفة، وتحيين حركيتها، والحفاظ على ديمومتها؛ وذلك حتى يقوى أيضاً على تنمية مواقفه العلمية الواضحة ولا يظل عاجزاً عن محاولات التحليل العلمي، كما كشف عنه، (الهاشمي مغلي، م. 2000: ص104)، وذلك في دراسته الموسومة: "بطرق تعليم العلوم الانسانية في الجامعات الاسلامية علم الاجتماع العام وعلم الاجتماع الديني كنموذجين نقديين"، التي نشرها في مجلة المبرز، والخاصة بأعمال الملتقى الوطني الوطني في تعليمات العلوم الانسانية، الذي انعقدت فعالياته بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، أيام: 22-23-24 ماي 2000)، بالإضافة إلى التركيز على مساءلة الطلبة حول ما ينبغي استذكاره واستظهاره من مادة مدروسة على شاكلتها الأصلية دون تحليل وتركيب وعمق نظر وتفكير، فإنّ عملية التقويم لن تراوح مكانها ولا تأتي أكلها في صناعة عقل مفكر مبدع مبتكر، ولن تزيد -آنئذ- مردودية هذا النمط التقويمي عن كونها تلامس المستوى السطحي من قدرات الطالب، ولا تقيس أداءه بشكل فاعل، ومردوده إلا بالقدر المحتشم. وهو ما أكدّ عليه: (بن دانية، أ. 1997: ص91. في دراسته "تقويم فهم النصوص عند تلاميذ المدرسة الأساسية (الطور الثالث) وبعض الحلول"، والمنشورة بمجلة المبرز، في عددها التاسع، جانفي-جوان، بالمدرسة العليا

للأساتذة، بوزريعة، الجزائر). وهذا بطبيعة الحال: أحد المؤشرات الدالة على انخفاض المستوى التعليمي، وهشاشة الفعل التقويمي، وضعف مردوديته، بل وعدم نجاعته، وصلاحيته لمواكبة التطور الحاصل على مستوى التفكير، والآليات، والوسائط التكنولوجية، والابتكارات العلمية، وعدم ملائمتها للمهام التي تتطلبها العملية التعليمية والأهداف والكفاءات المنتظرة منها. (كما يراه: بن دانية، 1997: ص91).

وعلى هذا الأساس، بات من الضروري تدريب الأساتذة على بناء هيكلية متينة لمنظومة الأسئلة، وإدراك معايير بنائها، وأسس هيكلتها هيكلية دقيقة وفاعلة وناجعة. -ضرورة مراعاة عند صياغة السؤال دقة اختيار المصطلح الأنسب لبناء هيكلية مناسبة لطبيعة السؤال وغائيته؛ فهناك المصطلح العلمي والتقني، مع تحديد العلاقات المشتركة بينها، والقدرة على تعيين المفهوم الخاص بالمصطلح وتحديد، والوقوف على مكوناته، حتى يدرك واضع السؤال ليونة استخدام المصطلح، ووضعه في محله، وإدراك هويته، ووضعيته الوظيفية ضمن الفئة التي ينتمي إليها، وحركة فاعليته داخل المنظومة الاصطلاحية، وفي المقابل تقادي التعارض أو التضاد بين الخواص الاستثنائية والأساسية في بنية المصطلح. وعلى هذا الأساس، يذكر: بلحوت، أ. 1999: ص73-76) في دراسته الموسومة "بالمصطلح: المقاييس وإجراء المعالجة" التي نشرت بمجلة المبرز، في عددها الثاني عشر جوان-ديسمبر، بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر: "أنّ المصطلح: هو أداة خطيرة في صناعة الفكر".

يضاف إلى ما تمّ بسطه آنفا: ضرورة أن تتّسم الأسئلة التقويمية بخصائص الصدق، والموضوعية، والثبات. (علام، 1997: ص59).

وحتى لا تتعدّد مفاهيم المصطلح ودلالاته لدى الطالب الخاضع للتقويم في حال ما إذا صادف هذا الأخير تعدد ترادفي للمصطلح الواحد؛ لأنّه إن حدث، كان الخلل

في تقنية صناعة المصطلح وتوظيفه، سبيلا لإخفاق الطالب في إدراك حقيقة السؤال وغائيته، وبذلك مجانبة السبيل السليم لإجابة صائبة عن السؤال المطروح عليه. ولا يخفى علينا: أنّ دلالة المصطلح (كما أشار إليه الباحث وأكد عليه، بلحوت، 1999: ص73). غالبا ما تتحدّد احداثياتها بناءً على الوظيفة الخاصة التي يقوم بها المصطلح، وكذا ظاهرة التمازج بين الدال والمدلول.

ضف إلى ذلك، أنّ عدم التركيز في اختيار المفردات والسمات الكامنة في مسيرة صياغة السؤال وبنائه ضمن جغرافية نصه، من شأنه أن لا يقيس إلاّ مستويات محدودة من كفاءات المقومين أو الخاضعين للاختبار والفحص؛ إذ قد لا تقاس المستويات المتميزة، وتقتصر على قياس المستوى المتوسط والأدنى للطلاب، فضلا عن كونها قد لا تكون صادقة، وموضوعية، وجادة، فتقتصر نتائج العملية التقويمية في نتائج غير دقيقة لا تفي بالغرض التقويمي والأهداف المنتظرة. مع العلم (كما حثّ عليه الباحث: غريب، 2009: ص129): أنّه حتى الأهداف في حدّ ذاتها ينبغي هي الاخرى أن يتم صياغتها بوضوح، وتتحدّد قائمتها بناءً على حاجات المتعلم أو المفحوص.

إلى جانب ذلك، ينبغي صياغة مكونات النص التقويمي من معارف ومهارات وعمليات، صياغة واضحة، ومحدّدة، مع تحديد محتوى كل مفردة بشكل دقيق ومتقن، وما تتضمنه من عمليات وإجراءات ونوعيتها، بالإضافة إلى مراعاة مدى ملاءمتها لكل من المحتوى، والمهارة المرجوة. ناهيك عن الأخذ بعين الاعتبار ضرورة اختيار أدوات التقويم التي تسترشد نتائج العملية. (علام، 1997: ص33، 191).

—مراعاة حجم القدرات العقلية والفكرية التي تمثل الوعاء المعرفي المراد قياس مستواه، ذلك أنّه من الأكيد أنّ هناك تفاوتاً ملحوظاً في قدرات الطلبة بين طالب وآخر، ومستويات التفكير عندهم ودرجاتها، (كما تفصح استراتيجيات التدريس عن أهمية تقدير خصائص التلميذ المعرفية وقراته التي تنطق بها الفوارق في الاستعداد بين المتدرسين

وحجم ثقافتهم، للمزيد، انظر المادة التي فصلَ فيها الباحث: غريب، 2009: ص342). وبذلك إدراك مبدأ الشمولية الوظيفية للسؤال المطروح، والقياس المستوعب لصنوف العقول والمعارف محل التقويم، من حيث طبيعة بناء السؤال وأهدافه. (علام، 1420هـ/2000م: ص190).

ولأجل هذا قيل: أنه إذا كان "المفحوص واثقا من النفع الذي سيعود عليه نتيجة للجهد والوقت الذي يبذله في أداء الاختبارات التي يجريها عليه فاحص متخصص، فإنه سوف يحاول جاهدا أن يتفاعل معه تفاعلا ايجابيا، ويتبع تعليماته؛ لذلك تطبق على المفحوص بهدف مساعدته على فهم نفسه وصنع قراراته". (علام، 1420هـ/2000م: ص59).

وهذا ما يصطلح عليه أيضا، بمناسبة الاختبار للمفحوص، وذلك من حيث: العمر، النوع، المستوى التعليمي، والقدرة العقلية، ناهيك مناسبتها للغرض المراد قياسه: نفسي أو تربوي أو تعليمي، حتى يستطيع المقوم أن يسترشد بالنتائج ويحدد المستوى والكفاءة والقدرة. (علام، 1420هـ/2000م: ص60-61).

-اجتناب الاستخدام الروتيني لنوعية المادة التقييمية المعتمدة، حتى نحصل قاعدة من الطرائق التقييمية، ومجموعة قيم تقديرية لقياس المستوى والقدرة والكفاءة والمهارة والتعلم والذكاء، مع الأخذ بعين الاعتبار كافة المتغيرات المؤثرة في الفئات الخاضعة للفحص. (للتفصيل أكثر في هذا المضمار، انظر: علام، 1420هـ/2000م: ص57).

-تفادي السؤال الاستفزازي السلبي الذي من شأنه أن يضع الطالب في وضعية اضطراب وقلق، بما يساهم في خلخلة بناء أفكاره ونسج اجاباته. أما الاستفزاز الايجابي فمحمود، إن انطوى السؤال في بنيته على مقوماته، لكونه يساهم في خلق الدافعية لدى الطالب والتحفيز (على اعتبار أن التحفيز يعدّ أحد أهمّ الأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية، مع العلم أنه نتاج لعدد من التآلفات ما بين جملة من العوامل كالمتعة التي

يحسها عقب انجاز نشاطه ودرجة الطاقة التي يمتلكها...، للمزيد، انظر: غريب، 2009: ص322). على بلوغ نتائج جدّ ايجابية في نسج اجاباته، وتوجيه الطالب نحو مستويات أرقى في التفكير، وتنمية الفعل المهاراتي، وتطوير أساليب المعالجة، والقدرة على الاستيعاب، والطرح العلمي الهادف والجاد. وهذا خصوصاً إذا صادف صدقاً في المحتوى الخاص بنص النمط التقويمي المتبع للمتعلمين ظاهرياً كان أو باطنياً، والذي يتضمن المعارف والمهارات والعمليات التي يتم معابنتها بواسطة مفردات الاختبار. (علام، 1420هـ/2000م: ص322).

بالإضافة إلى تفادي صنوف من الأسئلة القاصرة عن بلوغ الهدف والقيمة لإنتاج اجابات وافية، والعاجزة عن ملامسة سقف الفعالية المرجوة من عملية التقويم، وذلك من قبيل: الأسئلة المحيرة، والناقصة، والغامضة، ونحوها. (انظر كذلك ما ساقه تطعيما لهذا الرأي ودعماً له، الباحث: علام، 1420هـ/2000م: ص61).

-اعتماد مقياس التنبؤ لقياس نجاعة العملية التقويمية في ملامسة الهدف المنشود، وفي هذا يُذكر أنّه: "كلما كانت التنبؤات دقيقة كان الاختبار أكثر فائدة". (للتفصيل أكثر انظر: علام، 1420هـ/2000م: ص193).

- صياغة أسئلة مغلقة تتطلب تحليلاً دقيقاً ومركّزاً، في صورة بعيدة عن الاختصار على معول الحفظ والاستظهار؛ بحيث يستثير التفكير الابداعي (وهو أحد أنماط التفكير عند المتعلم والذي يتفاوت من فرد لآخر حسب القدرات والطاقات العقلية والمعرفية، وهو الذي يقتضي الخلق. وهناك أنماط أخرى من التفكير مثل: الاستقرائي، الاستنباطي المتقارب، المتباعد...، للمزيد من التفصيل، انظر: غريب، 2009: ص325). الابتكاري الفاحص الناقد، وكذا تجنّب السؤال الجاهز الذي لا يكلف الطالب الخاضع للتقويم جهداً عقلياً وتفكيراً معتبراً، وإنّما الكفاية بالجهد الفكري الضئيل.

- التدرج في الرفع من مستويات فاعلية السؤال وعمقه، للرفع من مردود العملية التقييمية، لبلوغ مهارة استخدام أسئلة التفكير العليا؛ التي تنمي قدرات الطالب، ومهاراته بشكل أكثر فاعلية، وملامسة مستويات أعلى من التفكير المتميز.

وحتى بلوغ الابداع واكتشاف الموهبة من خلال النشاط الذهني الذي يتميز به بعض الأفراد الخاضعين للامتحان في مرحلة من مراحل دراستهم، وحول أهم المقاييس الفاعلة القادرة على اكتشاف هذه القدرات ومعرفة العوامل المشكّلة لها والآليات القادرة على التنبؤ بهذه القدرات وتنميتها وتطويرها. (وهو ما وقفنا على مادته في جسم الدراسة الموسومة "بالعمليات الابتكارية لدى الطفل"، التي نُشرت في مجلة المبرز، في العدد التاسع جانفي-جوان، بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، والتي أعدها، الباحثان: عبد القادر خياطي ومصطفى عشوي، 1997: ص109).

- الإلمام بمختلف مركّبات السؤال من: المحتوى أو النص أو مجال الكفاءة ومستواها، والتعليمية المعبر عنها بأفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، والظرف أو الشروط التي يبني وفقها الطالب المقوم الإجابة، والمعيار الذي يمثل الرابط بين الكفاءة المتوخاة وطبيعة السؤال. (ولعلّه لأجل ذلك قيل: أنّ الاختبار يشتمل على عينة من المفردات تمثل النطاق السلوكي الشامل تمثيلا جيدا كما في الاختبارات التحصيلية، انظر: علام، 1420هـ / 2000م: ص187).

- الاستفادة من التطور العلمي الحاصل، واستثمار الوسائط التكنولوجية المبتكرة، وحسن توظيفها في العملية التقييمية، بالإضافة إلى اعتماد النظريات الحديثة في العلوم المساعدة: كعلم النفس التربوي، من قبيل: طريقة الاثراء التي تعتمد على التساؤل، وضرب الأمثلة، واجراء المقارنات لقياس الفكرة والقدرة على التصور الذهني وأعمال الخيال، والمراجعة الذهنية من خلال مساءلة المقوم لذاته، وضبط العمليات الذهنية. (بن دانية، 1997: ص103). مع مواكبة ما يحدث من ثورة هائلة في المعارف

والعناصر الجديدة لتوصيل المادة الدراسية، وأساليب التعلم، وكل ما يفرض ضرورة اعداد الطالب وتأهيله وتدريبه. (سناني، 2011-2012: ص65). كما ينبغي على المقوم، أن يراعي حين صياغة السؤال أن يخاطب عقل المتعلم، وفق الوعاء المعرفي المدروس، ويسعى لملاسة المستوى الذي يريد قياسه. (ولا نشك أن الطرائق البيداغوجية الجيدة والتميزة هي التي من شأنها أن تتيح للمتعلم فرص انتاج الأفكار والتفاعل الايجابي داخل الفصل الدراسي، والتكليف الايجابي مع نمط التقييم المفضل. (غريب، 2009: ص97).

4. السؤال المغلق ومستويات التكامل في منظومة الأداء الوظيفي-التقويمي:

تكتسي العملية التقييمية للطلبة أهمية قصوى في العملية التعليمية؛ فإذا كان الأصل أنّ التقييم هو حلقة أساسية ضمنها، فإنّه في الحقيقة: يعدّ أيضا أكثر الحلقات تأثيرا في مجرياتها. مع العلم، أنّ الأهم في عملية التقييم: أنّ طبيعة السؤال المُعدّ لامتحان الطلبة، تساهم إلى حدّ كبير في تحديد مسار عملية التعلم ووجهتها، وتطوير أساليبها، ونتائجها بفضل ما يقدّمه من تشخيص، ثم ما يتبعه من علاج لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية بعد تحديد حجم الوعاء المعرفي المكتسب من طرف المقوم، والفعل المهاري المرصود، والقدرة العقلية على التحليل والتركيب المعتمدة من طرفه والمتوقعة، كما أنّه نقطة البدء في تحسين وتطوير مكونات المنظومة التعليمية ومقوماتها. ولعلّ هذا يتناغم مع الطرح الذي يتبنّاه الباحث (سعيد حسين، م. 2005: ص03). في دراسته تحت عنوان: تطوير أساليب التقييم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية؛ وهي في الأصل: ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، المنعقد في جمهورية مصر العربية، بتاريخ: 29-30 يناير، 2005.

ولأجل ذلك، أعتبر التقييم واحدا من أهم المكونات الأساسية في المنظومة التعليمية إلى جانب الأهداف والخبرات التعليمية، (محمد حسين، 2005: ص03). سيما في ظل التطور الذي أضحت عليه المجتمعات اليوم، والذي ألقى بأعباء ثقيلة ضمن وعاء المسؤولية الملقاة على عاتق الأستاذ؛ ذلك أنّ التعليم لم يبق مقتصرًا على سبيل تلقين المعارف والحقائق، وإنما تعدّاه لئن يحقق المتعلم مجموع الأهداف الدقيقة (محمد حسين، 2005: ص03) التي تعينه على خوض غمار حياته، وتذليل صعابها، وترويض عقباتها بأسلوب ناجع، وطريقة مثلى تتساق ونظريات التسارع التي تصطبغ بها منظومتها ودواليبها. (وهو ما يكشفه في صورة جليلة، الباحث: غريب، 2009: ص128) حين يذكر: أنّ المتعلم يستطيع بواسطة المعرفة المكتسبة أن يحل المشكلات التي تعترضه. وهو إلى جانب فاعليته التقييمية بالنسبة للطلاب من حيث متابعة مسيرة تعلّمه، وتحديد مستواه التحصيلي، وتوجيهه الوجهة التعليمية والمهنية، يساهم أيضا في إعداد المدرسين وأنشطتهم، وفي عملية بناء المناهج الدراسية، وفي انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية، والحكم على استمرار برنامج تربوي أو تعديله أو إلغائه. (علام، 1420هـ / 2000م: ص39).

ثم إنّ ادراك تكاملية وظيفة صياغة سؤال منهجي دقيق، وسليم البنية، وواضح الهدف مع حسن وظيفيته وإيجابية مردوده في تحصيل مستويات أرقى في المنظومة التقييمية ينبني في حقيقة الأمر على جملة من المرتكزات، يجدر بنا أن نشير إلى بعضها، ولو بشكل مقتضب في سياق دراستنا هذه، وذلك من قبيل:

- التحديد الدقيق لمواطن القوة والضعف التي تتطوي عليها فئة الطلبة المراد تقييمها والخاضعة للفحص التقييمي، وتحديد قدراتها، وملامسة إيجابية مردودها التعليمي، ورصيدها الخبراتي والمعلوماتي المكتسب. (بن دانية، 1997: ص103).

هذا وينبغي التنويه، إلى ضرورة أن لا تنبني هيكله السؤال وتحدد غاياته على منطق التركيز على المقارنة بين مكتسبات الطالب وخبراته ومهاراته ومعارفه مع مكتسبات غيره من الطلبة محل التقويم، (سواء كان تقويماً تشخيصياً بنائياً أو تكوينياً أو تقويماً اجمالياً ختامياً تجميعياً، انظر بشأن ماهية هذه الأصناف التقويمية ووظيفتها، انظر: علام، 1420هـ / 2000م: ص39، غريب، 2009: ص344-345). بقدر ما تنبني على رؤية علمية تقود إلى الكشف عن مستويات الاتقان والابداع والتميز في منتج الطالب؛ لتمييز ما أتقنه ممّا لم يتقنه، وقياس مستويات أدائه؛ لتحديد مقدار الفاعلية، وطبيعة الجهد العقلي المبذول، ودرجاته، والنشاط العلمي المستهلك، ومردوديته. خصوصاً النتائج التي تنبني على التقويم في مرحلته التكوينية التي تقود إلى تحسين ظروف التدريس والتعلم، والرفع من جودة التحصيل على مستوى الفصل الدراسي والمردودية التربوية على مستوى المؤسسة. (غريب، 2009: ص370).

- القدرة على تقييم الجهد الفكري المبذول من طرف الطالب محل التقويم، إذ تكشف دراسة الباحث: (دوقة، أ. 1994: ص48-49). الواردة تحت عنوان: "أهمية مركز التحكم في الدافعية على العمل"، والصادرة عن أبحاث مجلة المبرز، العدد الرابع جويلية-ديسمبر، بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر)، بأنّ هناك مقاييس متعددة يعتمد عليها الباحث لقياس الجهد المبذول من طرف الطالب أو العامل، وذلك بناءً على تحديد مركز التحكم في الدافعية على العمل؛ والذي يعتمد هو في حدّ ذاته على مجموعة سلاسل وأسس.

- الاشراف المستمر على عملية نمو قدرات الطالب وتقدير دينامييتها ومراحل نموها وفعاليتها، من أجل توجيهها التوجيه الحسن والهادف، والرفع من سقف فعاليتها. (وذلك موازاةً كذلك مع ما تحدده غايات التعلم، بحيث يقتضي حين صياغة الأهداف

مراعاة تحديد المهارات أو القدرات المراد البرهنة عليها أو ملامستها، انظر: غريب، 2009: ص341).

- مساعدة الطالب على معالجة نقائصه المعرفية، والأخذ بيده لتلبية حاجاته العلمية التعليمية بنفسه مع تقويمها بمعية الأستاذ على ضوء طبيعة السؤال الهادف، والتعبير عنها دون خجل لتفادي الوقوع فيها مجددا. (بن دانية، 1997: ص103).

- خلق مناخ ديناميكي، يساهم في ديمومة الحركية التعليمية الهادفة، وخلق دافعية التحسن لدى الطالب، والثقة في النفس. (ويرى الباحث: غريب، 2009: ص345-346): أن السيرورة التقييمية الملازمة لمنهجية التعلم تمكّن من التمييز بين لحظتين أساسيتين هما: جمع المعلومة، وتقييم النتيجة؛ ولحظة جمع المعلومات هي تلك التي يقوم فيها المتعلم بتوظيف المعطيات التي تتيحها عدة التقييم لضبط نشاطه؛ وهي عدة يوظفها المدرس لتعديل مساعدته. أمّا لحظة تقييم النتيجة؛ فهي اللحظة التي يكون فيها المتعلم قادرا على مقارنة انتاجه مع الخصائص المرسومة في التعليمات، وبالتماس مساعدة المدرس، يصبح بإمكانه الحكم على مدى تحقق الهدف وبأي طريقة كما يفسّر المؤشرات؛ وعلى ضوء المعلومات المجمّعة، يقرر المدرس ما إذا كان سيمدّد التعلم أو يغير شروطه، أو ينتقل إلى تعلم آخر.

- قياس مستويات الفهم لدى الطلبة لما تمّ تناوله من مادة معرفية ومكتسباتهم الخبراتية وقدرتهم الاستيعابية، (بن دانية، 1997: ص103). وبذلك الحكم السديد والصائب على مستواهم.

وليس من باب المقارنة بين طبيعة الاجابة المتوقعة وفق النمطين من الأسئلة المغلقة والمفتوحة، وإنّما لبيان بعض أوجه الاختلاف بين النمطين، فإنّ من بين ما أثرنا أن نوردّه بيانا لذلك، ما نوجزه في ما يأتي ذكره تبعا:

- في مسار العملية التقويمية بناءً على طريقة السؤال المفتوح، يمكن أن تحضر ذات المقوم بكثافة، وتتناسل العوامل المستقطبة لها، عكس إذا كان وفق نمط السؤال المغلق؛ الذي تجرّد طبيعته المقوم من حضور الذاتية، وتلزمه الحياد المفرط والصرامة التقويمية اللازمة.

- تتجلى فاعلية السؤال المغلق في كونه يفرض سلوكا تقويميا مباشرا ودقيقا ومحدّدا، أمّا الأسئلة المفتوحة فتستوجب تقويما مركبا متداخل الأبعاد.

- تتطلب الأسئلة المفتوحة أجوبة مستفيضة، مفصلة، متنوعة، شاملة، ونوعا من الحرية في التحرير والصيغة، في حين تمتاز الأجوبة على الأسئلة المغلقة بالإيجاز والاختصار ضمن إطار محدود من الخيارات، وتعالج حقيقة مفردة؛ فقد لا تتجاوز الاجابة في البعض من الأحيان عن كلمة أو كلمتين من قبيل نعم أو لا، مع الإشارة إلى أنّ السؤال المفتوح قد يستوجب هو الآخر في أحيان أخرى اجابة وجيزة مختصرة كأسئلة شرح المصطلحات، وترجمة الأعلام والشخصيات.

- في السؤال المغلق تكون الإجابة إمّا صحيحة أو خاطئة في ثوب جواب واحد لا غير قصد استنكاه ردود الفعل الايجابية من طرف المقوم في ظرف زمني وجيز ومساحة معرفية جدّ محدودة، في الوقت الذي يمكن أن تتضمن أجوبة السؤال المفتوح عدة أجوبة مختلفة تتكاثف مضامينها مجتمعة في تحمّل مسؤولية الاجابة عن السؤال الواحد، أو بتعبير آخر أنّ المجيب أو الفئة المقومة تُبَسِّط أمامها فرصة للشرح الوافي والاطناب فيه، وبذلك مضاعفة الحظوظ في الاقتراب من الجواب السليم أو ملامسته.

- الأسئلة التقويمية المغلقة من شأنها أن تُمكن الأستاذ المقوم من التشخيص المسبق لحدود الإجابة المنتظرة من طرف المقوم وتقدير حجم الوقت المتوقع استغراقه في نسج مضمونها، على عكس الأسئلة التقويمية المفتوحة التي لا تسمح بتوقع مداها، وحجم فضائها المعرفي وزمنها المستهلك إلّا بعد الوقوف على نص الاجابة ومكوناتها.

- تتناسب الأسئلة المغلقة في عملية قياس مستويات الفهم عند الطلبة خاصة وأنها تدرّب المقوم على الانتقاء والاختيار دون الخوض في عملية التحرير والصياغة، ومن أنماطه: أسئلة الاختيار من متعدد التي تساعد على تنامي قدرات الطالب على التعريف، والتفريق والتمييز، والتعميم، وتحديد علاقات السبب بالنتيجة، أو أسئلة الربط، أو أسئلة الترتيب، أو أسئلة الثنائيات المتقابلة (خطأ وصواب).

5. النتائج والتوصيات:

- من خلال ما تم بسطه على كاهل هذه الورقة البحثية، أمكننا تحصيل جملة من النتائج والتي نوجز مجملها في ما يأتي ذكره:
- ترتبط نجاعة العملية التقييمية إلى حدّ كبير بفاعلية الهيكلة البنائية لأنماط الأسئلة الاختبارية المنجزة، وفعالية دورها لكونها تقود إلى تقوية عملية الترابط بين مكونات المنظومة التعليمية، وتنمية مردودها التعليمي التعليمي.
 - تتبنى طبيعة الهدف أو الكفاءة المنتظرة من نوعية التقييم المرصود مع نمطية السؤال المختار كسبيل لها وبنيتها.
 - تتحكم البنية القاعدية للسؤال المنسوجة بإحكام في تحديد نوعية نسيج الإجابات المتوقعة من طرف الفئة الخاضعة للتقويم، وتوجيهها نحو المسار الإيجابي.
 - تساعد الأسئلة القصيرة التي من بينها أسئلة الصواب والخطأ على التقليل من صنوف الغش التي يلجأ إليها صنف من الطلبة.
 - يرفع السؤال الدقيق الوارد في أحسن تفصيلاته، ومنهجية طرحه، وتقنية بناء هيكلته، خصوصاً السؤال المغلق من مصداقية الفعل التقييمي وموضوعيته.
 - على الرغم من كون السؤال المغلق ينطوي على أهمية كبيرة ضمن صنوف العملية التقييمية ويساهم في تحريك عجلتها نحو ملامسة أسقف عالية من مردوديتها، فإنّه مع ذلك لم يسلم هو الآخر من العيوب والانتقادات من قبيل:
- التضييق الشديد على الفئة المقومة.

- حصر مجال الاجابة في فضاءات زمانية ومكانية ضيقة لا تسمح باستثمار أرصدة معرفية كافية من المخزون المهاري والمعرفي المكتسب، بما يحيل دونما موارد، للتنويه بفاعلية التنوع من صنوف الأسئلة التقييمية ضمن مجالات العملية التقييمية ومساراتها أو منظومتها؛ لأنّ لكل صنف من صنوف الأسئلة دوره، ووظيفته، ومدارج من مستويات الفاعلية والمردود.

- على الرغم من الاتفاق بين المنظرين للعملية التقييمية على الأسس المفصلية التي ينبنى على ضوئها السؤال المغلق وتحديد أبعاده الايجابية ومستويات مردوديته ومقومات فاعليته، إلّا أنّ البناءات الهيكلية التي يتم تفصيله على ضوئها من طرف الأستاذ المقوم كثيرا ما تتباين في تركيباتها تبعا لكفاءة صانع السؤال ومُفصّل ثوبه، إذ تتحكم قدراتهم ومهاراتهم في تحصيل النسيج الذي يتماشى ومستوياتها، وبذلك بقدر ما يمتاز الأستاذ المقوم بكفاءة عالية، بقدر ما يحسن صناعة السؤال الأحسن لقياس كفاءات الفئة المنوط به تقويمها، وتوجيهها الوجهة الايجابية، وتحصيل المردود الايجابي. أمّا إن افنقر المقوم للكفاءة العالية، فإنّ النتائج المتحصل عليها من جراء عملياته التقييمية لا يمكن اعتمادها كمرجعية للحكم على مستوى الطلبة، وقدراتهم العلمية، ومكتسباتهم المهارية.

- تقترن إلى حدّ كبير مردودية العملية التقييمية بناءً على طبيعة السؤال ونوعيته، بمدى قدرة المقوم على تحديد نوعية السؤال الأنسب حسبما يقتضيه الموقف والظرف والغاية.

التوصيات:

- المراجعة المستمرة لآليات صياغة الأسئلة، ومقومات تركيبها، وتجليات هيكلتها بما يتماشى والتطورات العلمية الحاصلة، ومقومات الطلبة المعرفية، وقدراتهم العقلية.
- مساهمة التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده للمجتمع الدولي في مجال آليات التقويم وطرائقها، والتحيين المستمر لأساليب التقويم، وإعادة النظر في الآليات التقويمية التي انتهت صلاحيتها وماتت فعاليتها.
- نأمل أن تتطعم دراستنا هذه بألوان من الدراسات والبحوث العلمية ذات الصلة، لتقديم الإضافات النوعية التي تشدّ من عضد طارحتنا وتزكّي مقوماتها وتُقوّي من مصداقية طروحاتها، أو تنفي وتثبت أفكارها، وتشمل النواحي البحثية الهامة التي أهملتها هذه الدراسة وأغفلت زواياها، بسبب التقيد بطبيعة الإشكالية الرئيسة والتناغم والأسئلة التي ألحقناها بها.

6. قائمة المراجع:

- بن دانية، أحمد (1997)، "تقويم فهم النصوص عند تلاميذ المدرسة الأساسية (الطور الثالث) وبعض الحلول"، مجلة المبرز، العدد التاسع جانفي-جوان ، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- بلحوت، أحمد (1999)، "المصطلح: المقاييس و إجراء المعالجة"، مجلة المبرز، العدد الثاني عشر جوان-ديسمبر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- بونوة، أحمد (2014)، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة.
- حشلاف، عثمان (1996)، "تكوين المكونين بالمدرسة العليا للآداب وأثره على نوعية التعليم بالجزائر"، مجلة المبرز، العدد السابع، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- دوقة، أحمد (1994)، "أهمية مركز التحكم في الدافعية على العمل"، مجلة المبرز، العدد الرابع جويلية-ديسمبر، المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة، الجزائر.
- متيجة، بشير (1999)، "سيكولوجية البرامج"، مجلة المبرز، العدد الثالث عشر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- مغلي، الهاشمي (2000)، "طرق تعليم العلوم الانسانية في الجامعات الاسلامية علم الاجتماع العام وعلم الاجتماع الديني كنموذجين نقديين"، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني في تعليمات العلوم الانسانية أيام: 22-23-24 ماي 2000 ، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- مرتاض، عبد الجليل (1999)، "الابداع والتلقي في ضوء الدال والمدلول"، مجلة المبرز، العدد الثاني عشر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- سعيد، حسين (2005)، تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية 29-30 يناير، مصر.
- سناني، عبد الناصر (2011-2012)، "الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية (دراسة ميدانية كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة باجي مختار

- عنابة-)، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس العيادي، جامعة منتوري محمود، قسنطينة، الجزائر.
- شحاتة، حسن (1417هـ/1997م)، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- علام، محمود (1420هـ/2000م)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عدس، محمد (1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- عشوي، مصطفى (1998)، "العمليات الابتكارية لدى الطفل"، مجلة المبرز، العدد التاسع جانفي- جوان، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- غريب، عبد الكريم (2009)، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الرباط، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية (2004)، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية المدنية- التاريخ- الجغرافيا للسنة الثالثة متوسط من اعداد مديرية التعليم الأساسي، الجزائر.
- يعقوبي، محمود (2000)، "الشروط المسبقة لفعالية التعليمات"، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني في تعليمات العلوم الانسانية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.