



ثقافة الامتحانات في المجتمع الجزائري

دراسة نفسية انثروبولوجية لواقع الإمتحان في المنظومة التربوية الجزائرية
امتحان البكالوريا بولاية عين تموشنت أنموذجا

Examination Culture in Algerian Society
A Psychological and Anthropological Study of the Reality of
Examinations in the Algerian Educational System
The Baccalaureate Examination in Aïn Temouchent Province as a Model

حبيب بن صافي*

المركز الجامعي نور البشير - البيض - الجزائر

البريد الالكتروني المهني: h.bensafi@cu-elbayadh.dz

تاريخ النشر
2025/12/01

تاريخ القبول
2025/10/31

تاريخ الإيداع
2025/08/01

الملخص: يهدف البحث لمعرفة الظروف التي تجرى فيها الامتحانات في المنظومة التربوية الجزائرية ومدى قربها أو بعدها ومطابقتها للشروط العلمية ونسبة الوظائف ومرامي وأهداف المدرسة. وكذا معرفة النظرة النفسية الأنثروبولوجية للامتحان في ثقافة المجتمع الجزائري. وخصت الدراسة الميدانية امتحان البكالوريا واعتمدت العينة من ثانويات ولاية عين تموشنت. وتم استخدام المنهج الوصفي وتطبيقه على عينة قدرها 204 فردا ولقياس ذلك صممت أداة الدراسة باستبيان استهدف ثلاث ثانويات استهدف العينة مقسمة على 84 أستاذا ثانويا و 60 تلميذا معنيا بالامتحان وكذا 60 من أولياء التلاميذ. وقد تم التوصل إلى أن نظام الامتحان لا يساير الوظائف العلمية ومرامي المدرسة الحديثة. كما أن المنظور النفسي الأنثروبولوجي خاطئ من حيث المبالغة المفرطة في قيمتها حتى أفسدت الجو المدرسي كله. وعلى ضوء هذا اقترح الباحث مجموعة من الإقتراحات في مجملها جعل الامتحان في خدمة المدرسة لا العكس.

الكلمات المفتاحية: الإمتحان ؛ المنظور النفسي الأنثروبولوجي، المنظومة التربوية، ثقافة المجتمع الجزائري.

Abstract: The research aims to identify the conditions under which examinations are conducted in the Algerian educational system and their proximity or distance and their

* المؤلف المرسل

conformity with the scientific conditions and the proportion of functions and the aims and objectives of the school. It also aims to identify the psychological and anthropological perspective of examinations in the culture of Algerian society. The field study focused on the baccalaureate examination and the sample was taken from the secondary schools of Ain Temouchent province. The descriptive approach was used and to measure this, the study tool was designed with a questionnaire targeting three secondary schools and a sample including 84 secondary school teachers, 60 students concerned with the exam, and 60 parents. It was concluded that the examination system does not keep pace with the scientific functions and aims of the modern school. Furthermore, the psychological and anthropological perspective is wrong in terms of its excessive exaggeration to the point that it spoiled the entire school atmosphere. In light of this, the researcher proposed a set of suggestions that, in general, make examinations serve the school and not the other way around.

Keywords: Examination, anthropological perspective, educational system, Algerian society.

مقدمة:

التطرق إلى موضوع الامتحانات من المواضيع المعقدة وذلك من حيث ما تشمل عليه من عيوب تقصد الجو المدرسي كله، نظرا للمبالغة في قيمتها، إذ أصبحت مسيطرة على أعمال الناس ومشاعرهم، فهي ذلك الدكتاتور الذي يخضع له المدرس والتلميذ والمدير وحتى الأولياء، فبدلاً من أن يكرس الطالب جهده على الدروس بهدف تنقيف نفسه وإنماء شخصيته وتنمية قدراته لمواجهة الحياة بشكل أفضل، تصبح الدراسة من أجل الامتحان فقط، تبدأ عند اقتراب الامتحان وتنتهي بنهايته، وكثيراً ما نرى الطلاب والتلاميذ يتخلصون من كتبهم وكراريسهم بتمزيقها أو رميها أو إتلافها مباشرة بعد الانتهاء من الامتحان . وهناك من المتعلمين يقضون معظم السنة الدراسية يترددون عن المدرسة بشكل ظاهري، ولما يقترب الامتحان يرهقون أنفسهم بسهر الليالي ولجهاذ النفس وإتاعابها كثيراً بالحفظ عن ظهر قلب من أجل الامتحان، حتى تحولت المدارس إلى معامل لتخرج حملة الشهادات وحب المعلومات في أذهان التلاميذ، بالصورة التي يصلحون معها للمرور في هذه الامتحانات.

عند نهاية كل سنة دراسية تنتاب المؤسسات التربوية حمى حقيقية، إنها فترة الامتحانات، فالموظفون مجندون والمترشحون المقبلون على الامتحانات في حالة انفعالية وهستيريا كبيرة والمعلمون متضايقين كونهم الفاحصون، كل هذا من أجل الحصول على نسبة ناجحة وأخرى راسبة.

مما لا شك فيه أن الامتحانات ضرورة من ضرورات التعليم، فهي حتمية لازمة كونها الوسيلة الوحيدة للقياس، ووسيلة لا غنى عنها لمراقبة المكتسبات، ومنشط مفيد للجهد المدرسي وستبقى كذلك إلى أن يتم إيجاد وسيلة أخرى للقياس تحقق الأغراض المختلفة من الامتحانات. لذا فليس من سبيل إلغائها. لكن من الممكن إصلاح روحها وتغيير نظامها وإعادة هيكلتها، بحيث لا تبقى شبحا مرعبا للمعلم والمتعلم وتكف عن أن تعطي التعليم كله وقد انحرف عن غاياته الطبيعية، فلا يمكن اعتبار أن الامتحان الغاية من التعليم، فالتعليم يهدف إلى إعداد للحياة وليس للامتحان. فهذا الأخير ما هو إلا وسيلة تمكن من معرفة الفرد وتمكن من التأكد على قدراته للقيام بالمهام القادمة.

1. الإشكالية:

على الرغم من الحركية السريعة والمتنوعة التي يعرفها عالم اليوم في تحسين الأنظمة التربوية ووضع مقاييس ومعايير تصلح عيوب الامتحانات نلاحظ وكأن المنظومة التربوية الجزائرية غير معنية بذلك، حيث ان الطابع التقليدي والأسلوب القديم ما زال طاغيا عليها، حيث أن الجهد المبذول طيلة السنة الدراسية هو من أجل إعداد التلاميذ لهذه الامتحانات وأصبحت الامتحانات هي الغاية في حد ذاتها وأصبحت المدرسة كلها مسخرة من أجل الامتحان فخرج التعليم عن وظيفته الحقيقية والتي هي تمهيد السبيل أمام المتعلم لتكوين شخصيته.

ما نراه أن أصبح هُـم المعلم هو حشو أكبر قسط من المعلومات في أذهان المتعلمين من اجل الامتحان دون اهتمام لحسن فهمهم لها، أما الأولياء يرهقون أبناءهم بالدروس

الخصوصية واستعملت كل الوسائل من أجل النجاح، المشروعة منها وغير المشروعة. حتى ان الكثيرين منهم يقصدون الأولياء الصالحين والأضرحة بالأدعية والابتهالات والتضرعات. حتى الوزارة الوصية على جهاز التربية والتعليم سخرت كل ما أوتيت من قوة لا من أجل تنشئة جيل جديد متفتح، بل بفرض مناهج وموضوعات وكتب، وحتى طرق تدريس، فكانت حاجزا في وجه الإبداع والابتكار وروح المبادرة عند التلميذ والمعلم على السواء. فحاد الكل عن روح التربية الحديثة وصار التلهف من أجل حب النجاح، وصار المنهج خادما للامتحان بدلا من أن يكون العكس إذ انه من المفروض ان يكون الامتحان مقياسا لمدى ما اكتسبه الفرد من التعليم (يوسف، 1958).

الأسلوب والطريقة التي تتم فيها الامتحانات في المنظومة التربوية الجزائرية بعيدة كل البعد عن المعايير والشروط العلمية الهادفة والموضوعية الدقيقة ولا تولي باهتمام علمي يذكر. فالنصوص والمراسيم والقرارات الوزارية (مناشير وقرارات وزارية رسمية) التي تحدد كفاءات تنظيم الامتحانات شحيحة وغامضة وغير واضحة وحبسية المؤتمرات والندوات والقرارات والتوصيات فهي لا تركز على اختبار المخرجات الفكرية للتلاميذ، فكل ما تحدده مختلف عما يطرحه علماء التربية، فهو باقتضاب أدبي تقليدي الأهداف التقويمية في التعليم بعبارات إنشائية، كيفية اجراء الانتقال بالنجاح وتبيان معدل النجاح ومعاملات المواد وبصفة مختصرة طبيعة الاختبار والمدة الزمنية. ولا نجد نصوص واضحة تبين الأسلوب الأصح والمناسب وفق الأسس والمعايير التي تجعل من الامتحان أداة قياس دقيق وثابت وموضوعي يهدف إلى معرفة: هل التلميذ الذي نختبره مؤهلا أن يباشر أعمالا ما إذا أسندت إليه اعمال ما أو لا؟، أو هل تتلاءم مع قدراته وميولاته وكفاءاته واستعداداته أو لا؟ (يوسف، 1958).

فإذا كان الجانب النظري عند أصحاب القرار السياسي منعما، فماذا يوجد في الميدان علميا وعمليا؟ وما المعمول به؟ وما نسبة الموضوعية والدقة فيها؟ وكيف يحق لنا أن نحكم على التلميذ الناجح يوم الامتحان بأنه هو الأجدر والأصلح ونمنحه شهادة تمكنه

للارتقاء إلى مرحلة أعلى ونحرم منها التلميذ الذي رسب. ومن قال إن الأول يمكنه إتمام المرحلة الموالية بنجاح، وأن الآخر غير مؤهل لذلك؟

وفي هذا الإطار حاولت بعض الدراسات التطرق لموضوع الامتحان وللبيكالوريا بصفة خاصة في الجزائر حيث توصلت دراسة بن غبريط حول امتحان البكالوريا في الجزائر أن التركيز الرئيسي في المرحلة الثانوية ينصب على التحضير للبكالوريا ويحتل هذا الامتحان مكانا مهما لدى التلاميذ من خلال دراستها حول تمثيلات تلاميذ الأقسام النهائية للمؤسسة التعليمية ويواجه تلاميذ هذه المرحلة العمل المدرسي والواجبات المنزلية والدروس التكميلية (Benghabrit 1998). وأكدت دراسة مصطفى حداب أن البكالوريا تمنح حرية أكثر والإحساس بالكبر والنضج والانتقال من المسار الدراسي المرتبط بالطفولة إلى مصاف الراشدين ووسيلة للدخول إلى الحياة المهنية من خلال مواصلة الدراسة العليا واختيار التخصص الذي يرتبط بالمهنة المرغوب ممارستها مستقبلا، كما أشارت الدراسة أيضا إلى التفاعل والتفاوض بين السياسة التعليمية الخاضعة لإشراف الفاعلين التربويين باعتبارهم تابعين للدولة وإلى الدور الذي تلعبه الأسرة والمجتمع من أجل تحقيق فرص النجاح الاجتماعي والدراسي (حداب، 1998).

واعتمدت دراسة منجزة في إطار التحقيق الميداني لفريق بحث قسم البحث " السوسيو أنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية CRASC حول خطابات الطلبة حول البكالوريا في الجزائر دراسة استطلاعية في جامعات وهران 2019/2018. بواسطة تساؤلات لمقابلات نصف موجهة مع مجموعة تضم عشرين (20) من طلبة السنة الأولى جامعي من الجنسين (12 طالبة) و (09 طلبة (طب، علوم اجتماعية، هندسة معمارية ومدنية). وكشفت مضامين المقابلات عن أهمية النجاح في البكالوريا ضمن معاشهم ودلالاته النفسية والاجتماعية، من أنها حدث مهم تتمركز حولها مجموعة من التمثيلات ترتبط بالمكانة التي تحتلها في المجتمع كما أنها تعتبر مرحلة انتقالية للحصول على الاستقلالية والكبر الحصول على قيمة ومكانة

اجتماعية. كما أن البكالوريا طقي من طقوس العبور في المجتمع الجزائري، كما أن البكالوريا لا تعتبر حدث دراسي فقط، بل هي أيضا حدث اجتماعي وثقافي لا يخص الفرد بحد ذاته بل مختلف الفاعلين التربويين والعائلة وكل المحيطين بهم (بوعقادة 2021)

وإمعانا منا في تعميق الرؤية الفاحصة لمشكلة الامتحانات في الجزائر وواقعه وحصر حدود البحث، وإشكالياته وضبط الحقائق فالإشكالية تنحصر في معرفة ما هو مطبق وما هو واقعه في الميدان. ومنه فما هي ثقافة المجتمع الجزائري للامتحانات.

2. تساؤلات الدراسة فرضياته:

إن علماء التربية ينظرون إلى أن الامتحانات تتبع التغير الناشئ عن النمو الذي تهيئه عملية التعليم، والتي تمكن المتعلم على التنمية الكاملة لشخصية نافعة للنفس والمجتمع وتكشف عن قوة التحصيل والقياس للحكم على الجدارة والاستحقاق والصلاحية لمتابعة مرحلة ثانية من التعليم (يوسف، 1958) فهل الامتحانات في الجزائر وبشكلها الحالي تمكننا من بلوغ هذه الأهداف. هل تعتمد عند صياغة الأسئلة الشروط والمقاييس والأساليب العلمية؟ وهل التصحيح يساير الأساليب والطرق العلمية المعمول بها عالميا؟ هل التقييم يتفق مع المعايير والشروط العلمية؟ هل هناك موضوعية في التصحيح؟

وهذا يلزم الإجابة عن عدة أسئلة وهي:

2. 1. تساؤلات الدراسة:

- كيف يعتبر منظور أساتذة التعليم الثانوي للأساليب والوظائف العلمية المعتمدة في نظام الامتحانات في المنظومة التربوية في المجتمع الجزائري؟
- كيف يعتبر المعنيون بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع (أساتذة- تلاميذ- وأولياء التلاميذ) حسب المنظور النفسي الأنثروبولوجي للوظيفة الحقيقية للامتحان في المنظومة التربوية للمجتمع الجزائري؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لوظيفة الامتحان في المنظور النفسي الأنثروبولوجي في المنظومة التربوية الجزائرية في المجتمع الجزائري حسب ما يراه المعنيون بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع (أساتذة - تلاميذ – أولياء التلاميذ)؟

2.2. فرضيات الدراسة:

– هناك اعتبار منخفض أن نظام الامتحانات لا يعتمد على الأساليب والوظائف العلمية في المنظومة التربوية في المجتمع الجزائري حسب منظور أساتذة التعليم الثانوي لامتحان البكالوريا.

– هناك اعتبار خاطئ للوظيفة الحقيقية للامتحان في المنظومة التربوية الجزائرية في المنظور النفسي الأنثروبولوجي للمجتمع الجزائري حسب ما يراه المعنيون بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع (أساتذة - تلاميذ – أولياء التلاميذ).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لوظيفة الامتحان في المنظور النفسي الأنثروبولوجي في المنظومة التربوية الجزائرية في المجتمع الجزائري حسب ما يراه المعنيون بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع (أساتذة - تلاميذ – أولياء التلاميذ).

3. أهداف الدراسة:

سعى لمعرفة مدى قرب أو بعد الظروف عن الشروط العلمية العالمية ونسبة مراعي وأهداف المدرسة فإن أهداف هذا البحث تتمثل فيما يلي:

- تعيين مواطن الضعف في الامتحان حسب ثقافة المجتمع الجزائري.
- يسعى إلى القاء الضوء على ملاءمة الامتحان في الجزائر مع المعايير العلمية العالمية تقريبا.
- يهدف إلى تحرير التعليم من عبودية الطرائق التدريسية التقليدية الاستظهارية وتعويضها بالطرائق النشيطة التي تعتمد على الإبداع والابتكار وروح المبادرة.

– يهدف إلى الحد من جعل الامتحان هدفا للتعليم، والمدرسة كلها مسخرة له.

4. أهمية البحث:

نستطيع تحديد أهمية البحث فيما يلي:

– من الأهمية أن نعرف ما إذا كان الامتحان في المدرسة الجزائرية يحقق الأهداف التي يصبو إليها المجتمع وحل مشاكله وتطوره.

– أن عقدة الكم هو مفهوم خاطئ، نابع من عدة سوابق، وفلسفة ديمقراطية التعليم التي تتساهل في التقييم الجزافي بدون معيار علمي يفرق بين القادر وغيره، والبحث سوف يدعو إلى التحرر من العقدة في المردودية والاهتمام بالتنوعية والمضمون بالغايات النبيلة للمدرسة.

– تبيان مدى شرعية الامتحانات في الجزائر وعلميتها لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع أبناء الوطن المبنية على الكفاءة بمعيار موضوعي دقيق. كون الكثير من التلاميذ يرسبون ويحرمون من مواصلة التعليم لأنهم ضحية سوء التقدير والتقييم والتصحيح والمؤثرات اللا موضوعية في تحديد النجاح والرسوب.

5. المفاهيم الدلالية لمحتويات الدراسة:

5.1. الثقافة:

5.1.1. التعريف الاصطلاحي:

رغم تعدد التعاريف الخاصة بالثقافة إلا أنها تصب في كونها سلوك مرتبط بالتعلم (Kroeber et Kluckhohn 1952)، كما أنها تتبنى تقريبا نفس تعريف تايلور (Taylor 1871)، في الثقافة البدائية: " الثقافة هي ذلك الكل المركب والمعتقد الذي يشمل المعارف والمعتقدات والفن والقانون والأخلاق والعرف وكل القدرات الأخرى والعادات التي يكتسبها الإنسان كونه عضو في المجتمع". فتقريبا مجموع تعاريف الثقافة تشير بأنها مجموع طرق الفعل والشعور والتفكير الخاصة بمجتمع بشري. وتقترح أربعة أبعاد: العلاقة

مع الطبيعة وإدراك الوقت، والنشاط الشخصي، والعلاقات مع الآخرين. وحسب مجمل هذه التعاريف فالثقافة تشمل كل عناصر المجتمع. ويتم التعبير عنها حول أربعة خصائص أساسية: هي نفس الوقت عالمية ومشاركة وقابلة للانتقال وللتطوير (Dubois , 1987).

5.1.2. التعريف الإجرائي للثقافة:

التوجه الرئيسي للثقافة هو أنها نابعة من السلوك. كما أنها ليست وراثية بل هي متعلمة تنشأ من البيئة الاجتماعية للفرد. نعتمد لدراستها على توجيهين إثنين: توجه يركز على التمايز بين المعتقدات والمؤسسات. وتوجه نفسي أنثروبولوجي يركز على ملاحظة السلوكيات.

5.2. الامتحانات:

5.2.1. التعريف الاصطلاحي:

تشمل كلمة امتحان عدة مرادفات وهي الامتحان والتجريب والاختبار. امتحن الطلبة أي أختبرهم، وامتنح القول أي نظر إليه وتدبره والمعاجم اللغوية متفقة على هذا المعنى. (معلوف: 2009، 664).

يقال جربه تجربة وتجربيا، أي اختبره وامتنحه والتجربة: الاختبار والامتحان والفحص والمحاولة، والمجرب: من اختبره وامتنحه (معلوف: 2009، 749).

اختبر الشيء أي جربه وامتنحه. والخبرة: التجربة والاختبار وخبر الشيء أي علمه بحقيقته (معلوف: 2009، 749).

ولكل هذه المرادفات جذورا مشتركة في المعنى اللغوي وليس في الاصطلاح التربوي أو الاصطلاح في البحوث العلمية الميدانية، فليس بينهم فرق في التعبير العادي فالامتحان هو الاختبار والاختبار هو تجربة والتجربة هي الامتحان ولكن كلها لا تؤدي إلى معنى واحد. إلا أنها تصب في معنى واحد وهو الفحص والتجربة والابتلاء لمعرفة

حقيقة، وهي عبارات تشير إلى معرفة كمية المعارف والحقائق المتعلمة عند التلاميذ وإدراك مقدار التقدم في السلوك.

يعرف غانم سعيد العبيدي الامتحان كمصطلح تربوي بأنه " مقياس لضبط معارف التلاميذ ومعلوماتهم في موضوعات محددة، إثر ما تلقوا في فترة زمنية معينة" (العبيدي، 1970:82).

أما نعيم عطية فيقول " الامتحان عملية بحث منظم لتقييم المجهود التربوي عامة، والتقييم أثره في سلوك الطلبة خاصة، من قبل ومن بعد" ويضيف " ويعني الامتحان بقياس التغيير في السلوك خلال الزمن نتيجة التربية والتعليم بقصد تقييمه واتخاذ الأحكام المناسبة بصده" (نعيم، 1992: 12).

حسب التعاريف السابقة فالامتحان: موقف اختباري فحصي يجري في وقت محدود، على معلومات محدودة بواسطة تعبير خطي أو شفوي، كما أنه يحمل معنى امعان النظر والتدبر في القول.

كما أن اتخاذ الأحكام المناسبة تعبير عام قد يصدق على اتخاذ الحكم على الطالب بالنجاح أو الرسوب، وقد يصدق على أشياء تربوية أخرى كاتخاذ الحكم مثلا على من ينجح ومن يرسب الذي يحتاج إلى امتحان... وغير ذلك.

5. 2. 2. الفرق بين الامتحان والاختبار: وضع الامتحان أساسا للتمييز بين الناجحين وغير الناجحين، أما الاختبار نستعمله في المراقبة المستمرة، وهو ما تسميه المعاجم المختصة باختبار الترتيب " فهو يساعد من خلال النقاط الخام التي يوفرها على معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية وعلى تحديد وضعية المتعلم ضمن فوج أو مجموعة.

5. 2. 3. التعريف الإجرائي للامتحانات: توصف الامتحانات بأنها هي تلك التي تقررها الوزارة أو الهيئة المكلفة بالامتحانات -مديرية الامتحانات والمسابقات- بالزمن

والأنماط أو المستويات لتشمل جميع طلبة مستوى معين، لأخذ شهادة أو إجراء مسابقة للقبول أو الانتقال إلى مرحلة أعلى من الدراسة، مثل الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط، أو لنيل شهادة التعليم المتوسط أو امتحان شهادة البكالوريا وما شابه ذلك.

5.3. المنظور النفسي الأنثروبولوجي:

5.3.1. المفهوم الاصطلاحي لعلم النفس الأنثروبولوجي:

علم النفس والأنثروبولوجيا اختصاصين متكاملين يمكنان من فهم الأفراد بشكل أفضل. فعلم الأنثروبولوجيا يقدم المنظور الاجتماعي والثقافي، ويساعد على فهم كيف أن الثقافات المختلفة تواجه مختلف التحديات اليومية العامة للأفراد والجماعات، وكيف أن الطقوس والعادات والمعتقدات تلعب دورا هاما وحاسما في كيفية إدارة الأفراد لبيئتهم. بينما علم النفس يركز على السلوكيات والصحة النفسية والعمليات العقلية. ومنه فإن علم الأنثروبولوجيا يثري علم النفس من خلال دراسة السلوك البشري والممارسات الثقافية من خلال تحليل السلوكيات وفهم التأثيرات الثقافية على العمليات العقلية (Atangana, 2024).

علم النفس الأنثروبولوجي هو اختصاص علمي يركز على فرضية أن المحيط الذي ينشأ فيه الأفراد يساعد على عملية تفكيرهم وعلى سلوكياتهم الأساسية. فهو يدرس التفاعلات بين التأثيرات الثقافية والفكرية لتحديد التركيبة المعرفية والعاطفية الأساسية لأعضاء ثقافات محددة

يسعى علماء الأنثروبولوجيا النفسية إلى فهم كيفية عمل العقل البشري، وما الذي يحفز الأفراد ويحدد سلوكياتهم، وكيف تتجلى العواطف والأفكار والسلوكيات وتؤثر على السلوك البشري طوال فترة الحياة (Careersinpsychology, 2023).

5.3.2. التعريف الإجرائي للمنظور النفسي الأنثروبولوجي:

نستطيع القول بأن المنظور النفسي الأنثروبولوجي يمكن من معرفة التأثير الثقافي على السلوكيات الجماعية وكيفية نظرهم العامة وتعاملاتهم اليومية.

5. 4. المنظومة التربوية:

5. 4. 1. التعريف الاصطلاحي: النظام أو المنظومة هي مجموعة من العناصر تتفاعل فيما بينها (Bertalanffy, 1973:32). والنظام يحدث الحركية وتوازنه يحصل من خلال نشاطه وفعاليته، أي من خلال الحركية التي تحدث من خلال التفاعلات بين العناصر. كما أن النظام هو الكل المنظم أو المركب، تتاسق لأشياء أو لأجزاء تكون كلا مركبا أو موحدا لجزئين أو أكثر لأنظمة فرعية ومحددة بحدود قابلة للتعرف عليها (Johnson, 1970:119). كما تعتبر وحدة شاملة لعلاقات داخلية بين العناصر أو الأفعال أو الأفراد (Morin, 1977:10) كما أن المنظومة هي مجموعة من العناصر في تفاعل دينامي، وتُنجز حسب هدف معين (Rosnay, 1975:91).

كما أن هناك تعريفا يشمل كل التعاريف السابقة إذ أن المنظومة هي مجموعة تكون وحدة متماسكة ومستقلة لأشياء واقعية أو تصوراتية، منظمة حسب هدف معين بواسطة مجموعة من العلاقات كل هذا يكون منغمسا داخل المحيط (Donnadieu:2002,30). من كل هذا يتبين أن النظام هو حاصل الإجراءات المستقلة في نشاطها والمتفاعلة فيما بينها لتحقيق أهداف مرسومة مسبقا. والنظام التربوي الجزائري هي تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا لمكونات المجتمع المحلي وتوجهاته وهويته ومقوماته وقيمه وثقافته وأبعاده السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتي تصبو إلى خلق فرد متفتح على عالم اليوم. هذا التفاعل والتكامل هو عبارة عن مجموعة من الهياكل متمثلة في المدرسة وعناصر بشرية من معلمين وتربويين مستخدمة وسائل مادية وهي عبارة عن مناهج ومحتويات تربوية لها أهدافها وغايات إجرائية وتنظيم في عملية التعليم والتعلم متخذة تدبيرا في عملية التكوين والتقويم والتقييم وكل الوسائل الكامنة للعملية التربوية (سندتكوني، 2004).

5.4.2 التعريف الإجرائي للمنظومة التربوية الجزائرية:

وهي مجموعة أحكام وقوانين ونظم تكون عبارة عن نصوص تشريعية تقوم بتنظيم التربية والتي بموجبها تسير عليها المدرسة الجزائرية وفق خطط مسطرة بغية الوصول إلى أهداف تتوافق مع غايات ومتطلبات المجتمع الجزائري.

5.5. الوظائف العلمية لنظام الامتحانات:

تكمن أهمية الامتحانات في استرجاع ما تعلمه التلميذ، وهي العمود الأساسي في الحكم على معرفة قيمة ومدى التحصيل المدرسي والمردود التعليمي المعرفي. وهي مناط الاستجابات السلوكية العقلية في المدارس التربوية الحديثة في جميع موادها. إذ أن بناء امتحان لا يكون إلا بواسطة طرح سؤال الذي يعتبر نوعا من أنواع المثيرات والمنبهات السيكلوجية التي تستثير ما في الذهن من معلومات وخبرات مكتسبة للسلوك، وتساعد في تقييم فهم التلاميذ وتجربتهم. ومن أهم شروط الامتحان الجيد يشترط وضع سلم التصحيح الذي يعتبر مفتاح الإجابة. بعد ذلك يأتي دور التصحيح:

5.5.1. الشروط العلمية لصياغة أسئلة الامتحانات:

كما أن السؤال يستخدم لتحديد كفاءة التلميذ لمعرفة الحقائق والفهم والتطبيق، ومن خلال هيكلة الأسئلة يصبح بالإمكان القدرة على فهم نقاط القوة والضعف لدى التلميذ بشكل أفضل. ذلك هو الدور السيكلوجي للسؤال في العملية التربوية والتقييمية حسب بلوم. Taxonomie-de-Bloom (Tanguy 2011) ويصبح هنا وظيفة السؤال هو استدراج المعلومات وتهيئها للاستجابة المطلوبة والمناسبة. وحسب روبير دوترانس تساعد الأسئلة التعليم في وضع التلميذ في طريق الحقيقة وتدعو إلى الجهد والمبادرة. وإيقاظ التوق إلى المعرفة والفهم (روبير وآخرون، 1966) فهي بذلك وسيلة استشارة استفهامية للذهن تنشط معلومات وخبرات والفعاليات العقلية كلها وأداة لاكتشاف قدرات التلميذ.

إن وضع أسئلة الامتحان لابد أن تتوفر فيها بعض الشروط والقوانين، فبدونها فإن النتائج تكون غير صادقة وغير آمنة. فأساس الأسئلة الدقة العلمية والمحددة أساس الامتحان الجيد الصدق والثبات والموضوعية إذ لا بد أن تتميز شخصية واضعها الثقة التامة بصحة الحقائق والمعلومات التي يحملها لكي تكون إجابة التلميذ معيارا حقيقيا ودقيقا لمعلومات واضع السؤال نفسه. ويجب أن تتمتع لغته بالمرونة لتساعد واضع السؤال في الصياغة السليمة تكون الألفاظ واضحة ودقيقة لا تسمح بتأويلات مختلفة، والعبارات تكون مختصرة مفيدة ومفصلة والكلمات لابد أن تكون ذات معنى واحد لا اختلاف فيها. كما على واضع السؤال أن يكون ذو خبرة طويلة وله وعي تام للأهداف التربوية التعليمية ومؤهلا متمكنا على كيفية صياغة الأسئلة وذو تصور هادف واضح لتحديد أهداف الامتحان وقياس معارفه، مختصا ومطلعا ومجربا لأساليب القياس تساعد في قابلية تكييفه حسب الهدف التربوي المراد قياسه. وأن تتوفر لديه ثقافة عامة واسعة، كما يجب أن تكون لديه حاسة وزن قوية لكل سؤال ومدى علاقته بالهدف التربوي (فارس، 2015).

5. 2. الشروط العلمية لوضع سلم التصحيح للامتحانات:

يفترض أن يعد سلم التصحيح مع إعداد الأسئلة في وقت واحد. وقد يتأخر إلى بعد الامتحان من طرف اللجنة المشرفة على التصحيح ويحترم من جميع الأعضاء المشرفين على التصحيح. سلامة وموضوعية التصحيح تستدعي تحديد عناصر الإجابة الصحيحة المفترضة من إلقاء التلاميذ الممتحنين، وتحدد لكل عنصر من عناصر الإجابة ما يستحقه من النقاط.

وضع سلم التصحيح هو من أجل الابتعاد ما أمكن عن الذاتية، وهذا ما لتأثير العواطف والميول الشخصية الواضحة في نتائج التصحيح، فقد تدفع المصحح إلى رفع أو خفض العلامة. كما أن سلم التصحيح يحقق الدقة في التصحيح مما يجعل من نتيجة تلميذ ما في الامتحان واحدة تقريبا، قد تنقص أو تزيد بدرجة واحدة أو درجتين اثنتين إذا صححت

من طرف أكثر من مصحح واحد إذا اعتمد سلم تصحيح موحد، أما عكس ذلك فسوف تكون النتائج متباينة وذلك لما يعرفه المصحح من تقلبات نفسية من حين لآخر فقد بينت العديد من الدراسات على أن الورقة نفسها تعرض على المصحح فيمنحها علامة تم تعرض عليه هو نفسه في مرة أخرى في ظروف مختلفة فيمنحها علامة مختلفة وفي بعض الأحيان تكون العلامتين مختلفتين إلى حد كبير (فاخر 1985). فنتائج التصحيح في حالة التعب تختلف عنها في الراحة وفي أول النهار عن آخره أو وسطه، وتأثير الأحوال والتقلبات النفسية كالقلق والتوتر والتعب والإرهاق والانفعال وضعف التركيز والمزاج دور سلبي على نتائج التصحيح ومنه فسلم التصحيح يمنع هذا التضارب ويعمل على سلامة التصحيح. كما يحقق السهولة في التصحيح ويوضح النتائج. زد على ذلك المصحح يتفادى التخمين في تقدير العلامة، ويحقق الاطمئنان والثقة لدى المُمتَحِنين وأوليائهم على تناسب نتائج الامتحان مع إجاباتهم، وتبعد التهم عن المصححين.

5. 3. الشروط العلمية لتصحيح الامتحانات:

أسلوب التصحيح يتوقف على نوع الامتحان ومن أسهل الأساليب وأصدقها وأوضحها أسلوب تصحيح الامتحانات الحديثة. إذ يتم بواسطة لجان التصحيح ويشترط في أعضائها المتكونة من أساتذة تتوفر فيهم خبرة معتبر في التدريس والتصحيح، وكذا الرغبة في العمل التصحيحي، والكفاءة المهنية. كما يجب على المصحح تفهم مستوى التلاميذ وتتوفر فيه حسن التقدير والتدقيق بموضوعية والابتعاد عن التحيز، وعدم التكلف والقيام بالتصحيح أكثر من قابليته، والجشع في التصحيح من أجل تصحيح أكبر عدد من أوراق الامتحان طمعا في كسب الأجر، فهذا يدفع إلى التسرع مما يرهقه فلا يكثرث بالموضوعية والثبات. كما يفقد مصداقية التقدير والثبات والموضوعية. كما يجب تهيئة الجو الطبيعي والنفسي المناسب في وقت ومكان التصحيح، من خلق محيط مريح وتقليل عوامل التششت، وإضاءة جيدة خالية من مصادر الإزعاج وتخطيط محكم لفترات راحة منتظمة وإعداد كل

الأدوات المناسبة لذلك (العبيدي 1970). كما يجب اجراء اجتماعات تنسيقية للتصحيح لمناقشة النموذج التصحيحي الذي يحمل الإجابة النموذجية الصحيحة والنقطة المسندة لكل جواب. كما قد تصح بعض الأوراق بصفة مشتركة لتوحيد النظرة والفكرة لتحقيق صدق التصحيح والعدالة في اسناد النقطة، وهذا من أجل وضع كل الاحتياطات ذات فائدة وأهمية تضمن الوصول إلى التقدير الحقيقي للورقة والإجابات التي فيها (فاخر، 1985).

5.6. واقع الامتحانات في الجزائر:

في الجزائر فإذا سلطنا الضوء بصورة شاملة وتصفحنا المنظومة التربوية الجزائرية في نظام الامتحانات فيها فلا نجدها إلى ما قبل سنة 1980. إن واقع المدرسة اليوم مرتبط بجملة من الأهداف النفسية والتربوية والاجتماعية المحددة من طرف أصحاب القرار السياسي والذي يفترض أن تتحقق عند التلاميذ في زمن محدد - مدة إلزامية التعليم - تلك الأهداف المعيارية التي استمدت جانبا بسيطا من الجوانب التربوية العالمية المبنية على نتائج الدراسات والنظريات لعلماء النفس والتربية، وهي مسطرة نظريا في المراسيم والقرارات. والبعض من هذه الأهداف مرتبط بها ارتباطا بالصدفة، وتوارد الخواطر والعوامل التربوية المرتبطة بالطبيعة النمائية في الانسان.

6. الإجراءات المنهجية:

مجتمع البحث: من أجل معرفة الظروف التي تسيير عليه نظام الامتحانات والأسلوب الذي يطغى عليها اعتمد البحث على مجتمع يتكون من أساتذة التعليم الثانوي الذين لهم خبرة تساوي أو تفوق ثلاثة سنوات في تصحيح امتحان البكالوريا من جميع المواد الممتحنة في الامتحان من ثانويات عين تموشنت. ومن أجل معرفة النظرة النفسية الأنثروبولوجية لواقع الامتحان اعتمد البحث على مجتمع متكون من أساتذة في التعليم الثانوي وتلاميذ مقبلين على امتحان البكالوريا وكذا أوليائهم.

6.1. عينة البحث: تم اختيار عينة احتمالية تقدر بثلاثة ثانويات وهذا عن طريق

السحب العشوائي البسيط من مجموع ثانويات الولاية، ثم تم اختيار عينة احتمالية طبقية من أساتذة ثانويين تشمل أستاذين من كل ثانوية ومن كل مادة من مجموع أربعة عشرة مادة مقرر في الامتحان بالولاية، على يكون هؤلاء الأساتذة ممن سبق لهم التصحيح لمدة تفوق أو تساوي ثلاثة سنوات كما أن يكون واحد من كل جنس (01 ذكور و01 إناث). وأما بالنسبة لعينة التلاميذ والأولياء فقد تم أخذ عينة احتمالية طبقية من عشرون تلميذ من نفس كل ثانوية وعشرون من أوليائهم من كل ثانوية دون مراعاة الجنس.

الجدول رقم (01) يمثل مواصفات عينة البحث

الثانوية	إساتذة التعليم الثانوي			التلاميذ القبلين على امتحان البكالوريا	أولياء التلاميذ القبلين على امتحان البكالوريا
	ذ	إ	مج		
01	14	14	28	20	20
02	14	14	28	20	20
03	14	14	28	20	20
المجموع	42	42	84	60	60

6.2. وصف وسائل القياس:

على أساس التصور العام لدراسة الموضوع وأهدافه وخصائص العينة وفرضياته وانطلاقا من خلفيته النظرية قام الباحث ببناء مقياسين الأول يقيس الأسلوب والطابع المعتمد لسير الامتحانات للوصول إلى معرفة ملاءمتها مع المعايير العلمية، حسب منظور الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية وهذا بتصور ثلاثة أبعاد يشمل كل بعد على مجموعة من الفقرات كمصادر لقياس ذلك. والمقياس الثاني يضم بعدين إثنين يشمل كل بعد مجموعة من الفقرات لقياس المنظور النفسي الأنثروبولوجي للامتحانات حسب منظور الأساتذة والتلاميذ وأوليائهم في المنظومة التربوية الجزائرية.

الجدول رقم(02):مقياس ملائمة الامتحانات للمعايير العلمية:

رقم البعد	البعد	رقم الفقرة
01	صياغة الأسئلة وفق الشروط العلمية لامتحان البكالوريا	01،06،05،04،03،02،07،08،09،10،11.
02	وضع سلم التقييم وفق الشروط العلمية لامتحان البكالوريا	12،13،14،15،16،17،19،20،21،22.
03	أسلوب التصحيح يسائر الشروط العلمية لامتحان البكالوريا	23،24،25،26،27،28،29،30،31،32.

الجدول رقم(03): مقياس المنظور النفسي الأنثروبولوجي للامتحانات:

رقم البعد	البعد	رقم الفقرة
01	الغاية من التعليم هو المعرفة وتنمية القدرات لدى التلميذ.	01،05،04،03،02.
02	الامتحان هو وسيلة فقط من أجل قياس المعارف والقدرات لدى التلميذ.	06،07،08،09،10.

6.3. الخصائص السيكميتريّة لأداة الدراسة:

للتأكد من مدى صلاحية المقاييس المستعملة في جمع المعلومات وتوفيرها على الخصائص السيكميتريّة المطلوبة لإجراء مثل هذه البحوث. وللتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقاييس ومدى تجاوب أفراد العينة معها وفهمها حتى يتجنب الغموض والتأويل الشخصي من قبل أفراد العينة لها.

قام الباحث باستخراج بطريقة المعاينة الاحتمالية الطبقية 08 أساتذة من ثلاث ثانويات أخرى غير المعنية بثانويات عينة البحث بمجموع 24 أستاذ.

ثم القيام بعملية حساب صدق وثبات أداة الدراسة لمعرفة مدى ملائمته للغرض الذي أعدت من أجله وكانت كالتالي:

– **صدق المحكمين:** عرضت على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص لتحديد مدى صلاحية الفقرات من حيث الصياغة وتحديد علاقة الفقرات مع الأبعاد وقيمتها في

القياس وقام الباحث ببعض التعديلات في الصياغة وحذف بعضها وإضافة فقرات أخرى رأى المحكمون فعاليتها.

الاتساق الداخلي: وتم حسابه باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين كل عبارة والبعد المنتمي إليه، وبين كل عبارة والمقياس ككل، وبين كل بعد والمقياس ككل، فتراوحت كالتالي:

– بين (0.87 – 0.26) ارتباط كل عبارة والبعد التي تنتمي إليه.

– بين (0.68 - 0.25) ارتباط كل عبارة والمقياس ككل.

– بين (0.78 - 0.72) ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل

وهذا يبين أن كل العبارات تتمتع بقيمة دالة عند (0.01)، أي أنها تتمتع بدرجة عالية من الصدق وبالتالي فهي نتائج تؤكد مدى صدق المقياس وصلاحيته للدراسة الأساسية.

ثبات المقياس: لمعرفة ثبات المقياس اعتمد الباحث ثلاث أساليب وهي: (ألفا

كرونباخ - جوتمان - التجزئة النصفية) وكانت النتائج كما يلي:

التجزئة النصفية	جوتمان L.A Guttman 1945	Alpha ألفا كرونباخ coefficient	أسلوب القياس	
0.76	0.91	0.91	الدرجة الكلية	المقياس الأول
0.79	0.93	0.93		المقياس الثاني

من خلال النتائج يتبين أن المقياسين يتمتعان بدرجة عالية من الثبات في الأساليب الثلاث، وهذه الدرجة العالية من الثبات تجعلهما يتمتعان بثقة عالية في نتائجهما، وصلاحيتهما في الدراسة الأساسية.

7. الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة منها بادر الباحث من خلال تطبيق أداة البحث على المجتمع الذي اتخذه الباحث بهدف جمع المعطيات والبيانات التي تدخل في إطار التحقق من فرضيات البحث والإجابة عن تساؤلاته.

تمت الدراسة في ثلاث ثانويات من ولاية عين تموشنت وهي ثانوية أبي ذر الغفاري وثانوية مغني صنديد وثانوية ابن الهيثم تم الاتصال بمديري الثانويات وكان التجاوب

إيجابي لحد كبير. وبعد تخصيص نصف يوم لكل ثانوية، تم الاجتماع مع الأساتذة عينة البحث تم شرح التعليمات المتعلقة بتطبيق المقاييس والتوضيح وبشكل مستفيض لإجراءات التطبيق ووزعت عليهم الاستمارات وترك لهم مهلة ثلاثة أيام لتسليمها لمدراء الثانويات على أن تسلم للباحث بعد ذلك - تم توزيع 84 استمارة على الأساتذة استلمت كلها في الوقت المحدد - كما وزعت 60 استمارة على التلاميذ وكذا 60 على أوليائهم المعنيين بعينة البحث بنفس الطريقة التي جرت مع الأساتذة بعد توجيه دعوات للتلاميذ وأوليائهم استلمت جميع الاستمارات الموزعة كذلك وهذا في الفترة بين 14 مايو إلى 29 مايو 2025.

7.1. - الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

بعد التأكد أن المقاييس المستعملة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق. قام الباحث باستغلال المعلومات المجمعة بما يتناسب وطرح إشكالية الموضوع وفرضياته مستعينا بالنظام الإحصائي (SPSS). استعمل الباحث الأساليب التالية:

- 1- النسبة المئوية: لحساب المتغيرات.
- 2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: لحساب متوسط متغيرات الدراسة.
- 3- اختبار "ت" لدراسة الفرق بين العينات.
- 4- تحليل التباين: لدراسة الفرق بين أكثر من مجموعتين.
- 5- معادلة شيفيه: عند المقارنة البعدية لمعرفة اتجاه الفرق بعدما تكون الفرضية عديمة الاتجاه.
- 6- معامل ارتباط بيرسون: لمعرفة الارتباط بين عبارات المقاييس وأبعادها من جهة، وبين ارتباط العبارات والمقياس العام، والأبعاد بالمقياس العام من جهة أخرى. (الاتساق الداخلي).
- 7- مقياس ليكرث الخماسي لتقييم إجابات عينة الدراسة على فقرات أداة القياس. موافق جدا - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة.

7.2. طريقة استغلال استبيان البحث:

بعد عملية تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة وجمع معطياتها قام الباحث باستخدام المؤشرات الإحصائية المناسبة بهدف اختبار فرضيات بحثه، قام بتحويل إجاباتهم إلى القيم التالية: موافق جدا (05)، موافق (04)، محايد (03)، غير موافق (02)، غير موافق بشدة (01).

إن الهدف من عملية تحويل إجابات عينة البحث إلى قيم هو الوصول إلى تحديد طبيعة اعتبارات ملائمة الامتحانات للمعايير العلمية، وكذا المنظور النفسي الأنثروبولوجي لواقع الإمتحان في المنظومة التربوية الجزائرية في المجتمع الجزائريين خلال مجموع الأجوبة التي حدّوها على فقرات الاستبيان، ومقارنة المتوسط الحسابي للأبعاد مع مجالات الدرجات الخمسة المعتمدة. بحيث أن كل مجال يعادل درجة من الدرجات المعتمدة في الاستبيان.

لمعرفة مدى ملائمة الامتحانات مع الامتحانات مع الأساليب العلمية، اعتبر الباحث أن الإجابة بـ "موافق جدا" يعني أن عينة البحث ترى أن هناك تلاؤم كبير جدا. أما الإجابة بـ "موافق" فتدل أن هناك تلاؤم لكن ليس دائم بل في غالب الأحيان. أما الإجابة بـ "محايد" فهذا يعني أنه غير متأكد منها أي بصفة منخفضة أما الإجابة بـ "غير موافق" فهذا يدل على أنه غير موافق لهذا يدل على أن عينة البحث لا ترى تلاؤما في ذلك وبالتالي اعتبار منخفض جدا. أما الدرجة الأخيرة وهي الإجابة بـ "غير موافق بشدة" فهذا يعني أنه ليس له اعتبار على الإطلاق. ومنه إن الإجابات بـ "محايد" و"غير موافق" و"غير موافق بشدة" تدل على أن له اعتبار منخفض لفعالية فقرات البند أما الإجابات بـ "موافق بشدة" و"موافق" فتدل على أن له اعتبار مرتفع لفقرات البنود التي تشير أن الامتحانات في المنظومة التربوية تساهل الأساليب والظروف العلمية في نظام الامتحانات في المجتمع الجزائري حسب منظور أساتذة التعليم الثانوي لامتحان البكالوريا. كذلك بالنسبة للمنظور النفسي

الأنثروبولوجي الإجابات بـ "محايد" و "غير موافق" و "غير موافق بشدة" تدل على اعتبار خاطئ للوظيفة الحقيقية للامتحان، التي تجعل من المنهج الدراسي في خدمة الامتحان، و "موافق جدا" و "موافق" تدل على اعتبار صحيح للامتحان لتحقيق الأهداف التربوية التي تصبو إليها المدرسة الحديثة وما ينظر إليها العلماء في شتى الميادين وبخاصة علماء النفس والتربية، كون أن الامتحانات تتبع التغير الناشئ عن النمو الذي تهيئه عملية التعليم، والتي تمكن المتعلم من التنمية الكاملة لشخصية نافعة للنفس والمجتمع، فيصبح الامتحان هو مقياسا لما اكتسبه التلميذ وفي خدمة المنهج الدراسي.

ومنه مجالات التقدير الخمسة تكون كالتالي:

أكبر قيمة – أصغر قيمة/ عدد بدائل أداة القياس ومنه $0.80 = 5/1-5$

$[5 - 04,2]$ $04,2 - 03,4$ $03,4 - 02,6$ $02,6 - 01,8$ $01,8 - 1$

– المتوسط الحسابي الذي يكون في مجال $[1 - 01,8]$ يكون في مجال تقدير "غير موافق بشدة".

– المتوسط الحسابي الذي يكون في مجال $[01,8 - 02,6]$ يكون في مجال تقدير "غير موافق".

– المتوسط الحسابي الذي يكون في مجال $[02,6 - 03,4]$ يكون في مجال تقدير "محايد".

– المتوسط الحسابي الذي يكون في مجال $[03,4 - 04,2]$ يكون في مجال تقدير "موافق".

– المتوسط الحسابي الذي يكون في مجال $[04,2 - 05]$ يكون في مجال تقدير "موافق بشدة".

8. عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

8.1. عرض النتائج:

8.1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى: هناك اعتبار منخفض أن نظام الامتحانات

لا يعتمد على الأساليب والوظائف العلمية في المنظومة التربوية في المجتمع الجزائري حسب منظور أساتذة التعليم الثانوي لامتحان البكالوريا.

الجدول رقم (04) مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في اعتبار أساتذة التعليم الثانوي لنظام الامتحانات.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجال التقدير
صياغة الأسئلة وفق الشروط العلمية لامتحان البكالوريا	2,87	01,11	محايد
وضع سلم التقييم وفق الشروط العلمية لامتحان البكالوريا	03,39	01,19	محايد
أسلوب التصحيح يساير الشروط العلمية لامتحان البكالوريا	03,20	01,31	محايد

الجدول رقم (04) يبين أن جميع الأبعاد توافقت مجال تقديرها مع تقدير محايد مما يدل على أن جميع الأبعاد التي استعملها الباحث لقياس ما يعتبره الأستاذ أن نظام الامتحانات لا يعتمد على الأساليب والوظائف العلمية في المنظومة التربوية في المجتمع الجزائري حسب منظور أساتذة التعليم الثانوي لامتحان البكالوريا.

هذه النتائج بيت حسب الأبعاد المعتمدة أن الأستاذ له اعتبار منخفض للشروط العلمية التي يسير عليها. كما أن كل الانحرافات المعيارية اقتربت من 01 معياري إذ تراوحت بين [01,11 – 01,31] وهذا ما يؤشر على أن درجات هذا البعد نتشت حول متوسطها الحسابي مما تدل على أن هناك تجانس استجابة أفراد العينة على فقرات هذا البعد.

ومنه تحققت الفرضية التي تعتبر أن نظام الامتحانات لا يعتمد على الأساليب والوظائف العلمية في المنظومة التربوية في المجتمع الجزائري حسب منظور أساتذة التعليم الثانوي لامتحان البكالوريا.

8. 1. 2. عرض نتائج الفرضية الثانية: هناك اعتبار خاطئ للوظيفة الحقيقية

للامتحان في المنظومة التربوية الجزائرية في المنظور النفسي الأنثروبولوجي للمجتمع الجزائري حسب ما يراه المعنيون بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع (أساتذة - تلاميذ - أولياء التلاميذ).

الجدول رقم (05) مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في المنظور النفسي الأنثروبولوجي للمجتمع الجزائري للمعنيين بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع من أساتذة التعليم الثانوي وتلاميذ وأوليائهم

رقم البعد	الأبعاد	فئات المجتمع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجال التقدير
01	الغاية من التعليم هو المعرفة وتنمية القدرات لدى التلميذ	الأساتذة	03,35	00.99	محايد
		التلاميذ	03.26	01.13	محايد
		الأولياء	03.27	01.15	محايد
02	الامتحان هو وسيلة فقط من أجل قياس المعارف والقدرات لدى التلميذ	الأساتذة	03.31	01,40	محايد
		التلاميذ	02.98	01.10	محايد
		الأولياء	03.35	01.10	محايد

الجدول رقم (05) يبين أن جميع الأبعاد توافقت مجال تقديرها مع تقدير محايد مما يدل على أن جميع الأبعاد التي استعملها الباحث لقياس ما يعتبره المعنيون بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع من أساتذة التعليم الثانوي وتلاميذ وأوليائهم.

هذه النتائج بينت حسب الأبعاد المعتمدة أن فئات المجتمع المعنية بامتحان البكالوريا المعتمدين في الدراسة لهم اعتبار منخفض لامتحان من حيث وظيفته الحقيقية في خدمة المدرسة والمجتمع. كما أن كل الانحرافات المعيارية اقتربت من 01 معياري إذ تراوحت بين [0,99 - 01,40] وهذا ما يؤشر على أن درجات هذا البعد تنتشت حول متوسطها الحسابي مما تدل على أن هناك تجانس استجابة أفراد العينة على فقرات هذا البعد.

ومنه تحققت الفرضية التي تعتبر أن نظام الامتحانات لا يعتمد على الأساليب والوظائف العلمية في المنظومة التربوية في المجتمع الجزائري حسب منظور أساتذة التعليم الثانوي لامتحان البكالوريا.

8.1.3. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية لوظيفة الامتحان في المنظور النفسي الأنثروبولوجي في المنظومة التربوية الجزائري في المجتمع الجزائري حسب ما يراه المعنيون بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع (أساتذة - تلاميذ - أولياء التلاميذ).

الجدول رقم (06) نتائج اختبار تحليل التباين Anova للفروق بين اعتبارات عينة البحث تبعا

لمتغير الفئة في المجتمع - أساتذة - تلاميذ - أولياء التلاميذ.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد 1	بين المجموعات	61.09	2	30.54	2.23	غير دال
	داخل المجموعات	1410.67	103	13.69		
البعد 2	بين المجموعات	105.52	2	52.76	2.65	غير دال
	داخل المجموعات	2048.96	103	19.89		

كشفت الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (06) على أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمنظور النفسي الأنثروبولوجي للامتحان في المنظومة التربوية في المجتمع الجزائريين فئات المجتمع المعنيين بامتحان البكالوريا من أساتذة التعليم الثانوي والتلاميذ وأوليائهم في نظرتهم للغاية من مرامي المدرسة إذا كانت تهدف إلى المعرفة وتنمية القدرات أم أنها تسعى فقط من أجل اعداد التلاميذ للامتحان، وكذا نظرتهم للامتحان إذا كان وسيلة قياس كفاءة التلميذ أو هو الغاية من التعليم. وهذا يعني أنه لا يوجد اختلاف بين فئات المجتمع في نظرتهم للامتحان وهي نظرة سلبية للمرامي والأهداف التي تصبو إليها المدرسة من حيث العصرية والحدثة، مما يبين أن المدرسة هي كلها مسخرة في خدمة الامتحان فقط.

ومنه تحققت الفرضية التي تعتبر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لوظيفة
الامتحان في المنظور النفسي الأنثروبولوجي في المنظومة التربوية الجزائرية في المجتمع
الجزائري حسب ما يراه المعنيون بامتحان البكالوريا تبعا لاختلاف فئاتهم في المجتمع
(أساتذة - تلاميذ - أولياء التلاميذ).

8. 2. تفسير ومناقشة النتائج:

أسفرت النتائج أن الأساتذة لا يعتبرون أن نظام الامتحانات يعتمد على الأساليب
والوظائف العلمية، بحيث كانت اعتباراتهم محايدة على كون النظام المعتمد في امتحان
البكالوريا في المنظومة التربوية الجزائرية يمكن التلميذ من استرجاع ما تعلمه في المدرسة
والحكم على مردوده المعرفي وهذا يتنافى مع ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات العلمية من
شروط علمية لصياغة السؤال ودوره السيكلوجي في العملية التربوية Taxonomie - de -
Bloom (Tanguy,2011) ووضع التلميذ في طريق الحقيقة وتنشيط جانبه العقلي والمعلوماتي
وكذا خبراته وقدراته (روبير وآخرون، 1966)، ووضع سلم تصحيح يبعد عن كل المؤثرات
والعواطف ويحقق الدقة ويمكن من تكافؤ لفرص النجاح لمن تتوفر فيه القدرة الحقيقية
(فاخر، 1985). وكفاءة مهنية لدى الأستاذ في التصحيح ورغبة حقيقية في ذلك دون
التكلف للتصحيح أكثر من قابليته والتسرع في ذلك، وعدم الجشع في التصحيح لعدد كبير
من الأوراق طمعا في الأجر الكبير وفقدان مصداقية التقدير، وكذا تهيئة جو طبيعي ونفسي
يمكن من خلق محيط مريح يبعد التشتت لدى المصحح وكذا توفير كل الوسائل المناسبة
للتصحيح (العبيدي، 1970).

كما أن المنظور النفسي الأنثروبولوجي للمجتمع الجزائري للامتحانات خاطئ حسب
اعتبارات فئات المجتمع المعنية بامتحان البكالوريا المعتمدين في الدراسة من أساتذة
وتلاميذ وأولياءهم فبدلاً أن ينظر إليه أنه وسيلة لقياس الجهد المدرسي والاهتمام بالنوعية
والمضمون بالغايات النبيلة للمدرسة، وتحقيق الأهداف التي تصبو إليها حديثاً، ومن قدرة

المجتمع على الاستقرار وحل مشاكله وتطوره. والتحرر من عقدة الكم الخاطئ الذي يأتي على حساب النوع المبني على الكفاءة بمعيار موضوعي دقيق يفرق بين التلميذ القادر وغيره. صارت كل الجهود التي تبذل هي من أجل إعداد التلميذ لهذه الامتحانات والكل مسخر لها فخرج التعليم عن وظيفته الحقيقية كما أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل فئات أفراد المجتمع المعنية بالدراسة.

9. الاقتراحات:

- عملية اجراء الامتحانات تحتاج إلى التحضير والاستعداد الجيد وتتطلب شروطا ومقاييس علمية تجعل منه يرقى إلى تحقيق الغاية السامية من المدرسة، وهو تعويد التلاميذ على البحث والاطلاع وفهم الحقائق.
- من الضروري أن تكون الامتحانات مقياسا للقدرات الفعلية للتلاميذ لإظهار الميول لا غاية تتحكم في التلاميذ والمدرسين.
- عليها أن تكون وسيلة لاختبار ما عرفه التلميذ في الماضي، وما يلائمه من العمل في المستقبل.
- لا بد من مراعات الأسس العلمية والشروط والمميزات التي تجعل من الامتحان أداة موضوعية ذات طابع صادق يمتاز بالثبات.
- لا بد أن تكون مقياسا تمكن من نقل من يستحق النقل من دراسي إلى آخر ومن مرحلة لأخرى.
- لا بد أن تكون وسيلة نقف بواسطتها على مواطن الضعف لدى التلاميذ قصد معرفة الأسباب والمعالجة.

10. قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- بوعقادة، هند (2021)، البكالوريا في المجتمع الجزائري: تمثلات وممارسات، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 5 العدد 02 جامعة عمار ثلجي، الأغواط.
<https://asjp.cerist.dz/en/presentationrevue/305>.
- حداب، مصطفى (1998)، مكانة البكالوريا في عملية الحراك الاجتماعي، إنسانيات (06)، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية. <https://journals.openedition.org/insaniyat/>
- روبير دوترانس وآخرون، (1966)، التربية والتعليم، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان.
- سند تكويني، لفائدة مديري، (2004)، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- عبد العزيز، صالح، (1963)، التربية وطرق التدريس، الجزء 2، ط.3، دار المعارف، مصر.
- العبيدي، غانم سعيد (1970)، التقويم والقياس في التربية والتعليم، مطبعة شفيق، بغداد.
- فاخر، عاقل، (1985)، علم النفس التربوي، ط.11، دار العلم للملايين، بيروت لبنان.
- فارس، اسعادي/ عزي ايمان، (2015)، مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 11، جوان 2015.
- معلوف، لويس (2009) المنجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان.
- نعيم، عطية (1992) التقويم التربوي الهادف، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان.
- يوسف، أحمد (1958)، أسس التربية وعلم النفس، ط.3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Atangana, Herve (2024), L'influence de l'anthropologie sur la psychologie, Pour une meilleure qualité de l'air, l'auto-défense sanitaire ?
<https://www.alterites.ca/linfluence-de-lanthropologie-sur-la-psychologie>.
- Bertalanffy, Ludwig Von, (1973) La Théorie générale des systèmes. Dunod : Paris.
- Benghabrit Remaoun, **Nouria (1998)**, Rapports à l'institution scolaire chez les lycéens de terminale, Insaniyat(06)- Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales.
<https://journals.openedition.org/insaniyat/careersinpsychology>
- (2024), Carrières en anthropologie psychologique <https://careersinpsychology.org/>
- Donnadieu, G. & Karsky, M. (2002), La systémique : penser et agir dans la complexité. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.
- Dubois B. (1987), Culture et marketing, Recherche et Applications en marketing, Vol. II, n°1/87.
- Johnson, R. A., Kast, F. E., Rosenzweig, J. E. (1970); Théorie, conception et gestion des systèmes. Traduit par J.-Y. Lacombe, B. de la Presle et B.H. Solnik. Dunod : Paris.

- Kroeber A. L. et Kluckhohn C. (1952), Culture: a critical review of concepts and definitions, papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, 47 (1), 1-223, Cambridge, MA: Harvard University.
- Morin, E. ; (1977) La méthode, tome 1 « La nature de la nature » : Éditions du Seuil ; Paris.
- Rosnay, J. (1975) ; de Le macroscope : vers une vision globale. : Éditions du Seuil ; Paris.
- Tanguy, Frank, (2011), Taxonomie de Bloom, Taxonomie des objectifs, École Supérieur du Professorat, Académie de Bordeaux, France
- Taylor, Edward Burnett (1817), La Civilisation Primitive, Tome premier, traduit de l'anglais sur la 2^e édition, 1873, par Pauline Brunet, le 15 /05/2025, Le fichier PDF IMAGE du tome I du livre.

الملاحق:

بعد صياغة الأسئلة وفق الشروط العلمية لامتحان البكالوريا

رقم الفقرة	الفقرات	اعتبارات عينة الدراسة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
01	تناسب الأسئلة مع محتوى البرنامج المدرس				
02	تلتزم الأسئلة بمصطلحات البرنامج				
03	تخلو الأسئلة من التعقيد في اللفظ				
04	تخلو الأسئلة من التعقيد في المعنى				
05	سلامة الأسئلة في التركيب				
06	تخلو الأسئلة من المغالطات				
07	سلامة الصياغة اللغوية				
08	الأسئلة في مستوى التلميذ المتوسط				
09	التلاميذ متعددين على نمط الأسئلة المطروحة				
10	تمكن الأسئلة المطروحة على استرجاع المعارف المدروسة				
11	تمكن الأسئلة المطروحة على توظيف المعارف المدروسة				

بعد وضع سلم التنقيط وفق الشروط العلمية لامتحان البكالوريا

رقم الفقرة	الفقرات	اعتبارات عينة الدراسة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
12	تناسب سلم التصحيح مع أهمية السؤال				
13	يحقق سلم التصحيح للموضوعة في التصحيح.				
14	يحقق سلم التصحيح للسهولة في التصحيح				
15	يحقق سلم التصحيح للدقة في التصحيح				
16	يحقق سلم التصحيح لإبعاد عامل التخمين في التصحيح				
17	يحقق سلم التصحيح للعدالة في التصحيح				
18	يحقق سلم التصحيح خدمة مصلحة التلميذ في الامتحان				
19	يحقق سلم التصحيح للثبات التقييم في التصحيح.				
20	يحقق سلم التصحيح الاطمئنان لدى المصحح في التصحيح.				
21	يحقق سلم التصحيح الاطمئنان لدى التلميذ في الامتحان.				
22	يحقق سلم التصحيح الاطمئنان لدى الأولياء في الامتحان.				

ثقافة الامتحانات في المجتمع الجزائري دراسة نفسية انثروبولوجية لواقع الإمتحان في المنظومة التربوية الجزائرية: امتحان البكالوريا بولاية عين تموشنت أنموذجا

بعد أسلوب التصحيح يساير الشروط العلمية لامتحان البكالوريا

رقم الفقرة	الفقرات	اعتبارات عينة الدراسة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
23	أسلوب التصحيح ناجح.				
24	توفر شروط الكفاءة للتصحيح.				
25	توفر الرغبة في التصحيح من أجل التصحيح فقط.				
26	يتناسب المكان الذي يجرى فيه التصحيح للراحة النفسية للمصحح.				
27	هناك التخطيط المحكم لفترات راحة منتظمة خلال التصحيح.				
28	تتوفر الإمكانيات المناسبة للتصحيح.				
29	اجراء اجتماعات تنسيقية لمناقشة نماذج تصحيحية.				
23	أسلوب التصحيح ناجح.				
24	توفر شروط الكفاءة للتصحيح.				
25	توفر الرغبة في التصحيح من أجل التصحيح فقط.				
26	يتناسب المكان الذي يجرى فيه التصحيح للراحة النفسية للمصحح.				

بعد الغاية من التعليم هو المعرفة للقدرات لدى التلميذ:

رقم الفقرة	الفقرات	اعتبارات عينة الدراسة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
01	التدريس من أجل تنمية الشخصية ولمواجهة الحياة بشكل أفضل				
02	التدريس من أجل تنمية القدرات لدى التلميذ.				
03	الدراسة هو الغاية والامتحان وسيلة لمعرفة قدرات الفرد فقط.				
04	الاجتهاد في الدراسة هو من أجل التثقيف والمعرفة وليس من أجل الامتحان فقط.				
05	اجراء الدروس الخصوصية هو من أجل تدعيم المعارف وليس من أجل الامتحان فقط.				
06	الحفظ وحشو المعلومات والاجتهاد هو من أجل التعليم وتنمية القدرات وليس من أجل الامتحان فقط.				

بعد الامتحان هو وسيلة فقط من أجل قياس المعارف والقدرات لدى التلميذ

رقم الفقرة	الفقرات	اعتبارات عينة الدراسة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
07	نعتبر أن الامتحان هو من أجل القياس أن الفرد قادر على القيام بالمهارات مستقبلا.				
08	الإمكانيات المسخرة في الامتحان هو من أجل قياس مكتسبات الفرد وليس من أجل الحصول على أعلى النسب في النجاح..				
09	الامتحان ليس شبحا مرعبا ومخيفا بل هو وسيلة لقياس مكتسبات التلاميذ.				
10	الامتحان هو وسيلة لقياس الجهد المدرسي فقط.				