ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر في التعليم المتوسط وتأثيرها على التوجيه المدرسي

(دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية بولاية عنابة)

The phenomenon of overnotation in the junior gradesand its effect on academic orientation

(Practical research in some schools in the wilaya of Annaba)

حمزة عزوز*

جامعة عنابة (الجزائر)، azzouzhamzaeduc@gmail.com

تاريخ الاستلام:03-11-2019 تاريخ القبول: 04-05-2020 تاريخ النشر: 01-06-2020

ملخص: تناولنا في هذه الدراسة ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر في التعليم المتوسط وتأثيرهاعلى المسار الدراسي للتلاميذ.ولتحقيق هذه الدراسة، اعتمدنا المنهج الوصفي وذلك لمعرفة ما إذا كانت هذه الظاهرة موجودة فعلا في مؤسساتنا التعليمية. كأدوات لجمع البيانات، اعتمدنا المقابلة نصف الموجهة للتعرف أكثر على ميدان الدراسة.أخيرا وظفناالاستمارة للكشف عن أسباب اختيار التلاميذ للجذع المشترك الذي يزاولون الدراسة فيه، رغم تعرض علاماتهم في التقويم المستمر إلى التضخيم في التنقيط وضعف نتائجهم في المواد الأساسية المشكلة لمجموعة التوجيه في امتحان شهادة التعليم المتوسط. النتائج المتوصل إليها أفضت إلى تأكيد وجود ظاهرة التضخيم في علامات معظم المواد المشكلة للملمح الأدبي وحتى بعض المواد المشكلة للملمح العلمي. ما قد يؤثر سلبا على المسار الدراسي لهؤلاء التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي وينجر عنها إخفاق في امتحان شهادة البكالوريا.

الكلمات المفتاحية: تضخيم التنقيط ؛ التقويم المستمر؛ مجموعة التوجيه؛ ملمح التوجيه؛ المسار الدراسي.

Abstract: This study deals with the phenomenon of overnotation continuous evaluation at the intermediate level and its effects on students' academic background. Initially, to verify the existence of this practice in our colleges, we used the descriptive method. Then, to measure the extent of this phenomenon, we used the statistical method. To collect the information needed for this research and to better understand the field of study, we used semi-directive interview as a tool. Finally, we used a questionnaire, the purpose of which was to discover the reasons that led students to choose a particular common core, despite the over-rating on the continuous evaluation t and the low results in the main subjects that make up the orientation group in the final junior exam. The results obtained confirmed the existence of the phenomenon of overnotation in almost all the subjects that make up the literary profile, and in some subjects that make up the scientific and technological profile. This could have a negative effect on the school curriculum of these pupils in secondary education and lead to failure in the baccalaureate.

Keywords: Continuous evaluation; Guidance group; Guidance profile; The School cursus.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

أوصت الاتجاهات الحديثة للتربية بضرورة التركيز على المتعلم، ومقوماته الشخصية. كما أكدت ضرورة أن يكون التلميذ هو المحور الأساسي للفعل التعليمي التعلمي. وحتى تسير هذه العملية على الوجه المطلوب وجب توفير كل الشروط الملائمة لضمان السير الحسن للحياة الدراسية للتلميذ.

توخيا لهذه الغايات، أكدت مختلف الدراسات التربوية على ضرورة التحكم في التقويم البيداغوجي والتوجيه المدرسي بهدف ضمان نجاح أكبر عدد ممكن من التلاميذ ومن ثم إنجاح العملية التربوية ككل.

وعليه، فإن التقويم البيداغوجي والتوجيه والإرشاد المدرسي يعدان وجهان لعملة واحدة هي أساس الفعل التربوي.

من هذا كله، رأينا أن من المهم جدا القيام بدراسة تتناول هذين المكونين الأساسيين للعملية التربوية وقد تبين لنا أهمية العلاقة بينهما والتي قد تكون ذات عواقب خطيرة على مستقبل التلاميذ الدراسي والمهني وذلك في حالة عدم التحكم الجيد في آلياتهما أو إذا بقيت ممارساتنا لهما تتميز بالتقريبية.

1.1- الإشكالية:

تشير مختلف الدراسات الإحصائية التي تقوم بها المديريات الولائية للتوجيه المدرسي و المهني إلى وجود تباين بين نتائج التقويم المستمر ونتائج الشهادات الرسمية.حيث تكشف لنا عملية تحليل النتائج المدرسية الإشكال القائم بين تقديرات النجاح التي تبنى باعتماد التقويم المستمر ونتائج الامتحانات الرسمية، سواء تعلق الأمر بشهادة التعليم المتوسط أو شهادة البكالوريا في مختلف الشعب والاختصاصات. هذا ما يجعلنا نتساءل عن مصداقية العملية التقويمية التي يجريها الأستاذ في فصله.

من جهة أخرى، إن اعتماد وزارة التربية الوطنية، قبل سنة 2007، نظام المعاملات الذي يمنح الأفضلية إلى معدل امتحان شهادة التعليم المتوسطللانتقال إلى السنة الأولى ثانوي يمثل اعترافا ضمنيا بوجود مشكلة على مستوى الفعل التقويمي والممارسات التقويمية اليومية التي يجريها أساتذة التعليم المتوسط.

إن النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في التقويم المستمر هي المعتمدة كمقياس أساسي لتحديد ملمحه ومن ثم توجيهه نحو جذع مشترك أو آخر. انطلاقا من هذا ندرك خطورة ظاهرة التضخيم في التنقيط التي قد ينجر عنها توجيه تلاميذ نحو جذع مشترك لا تتوفر لديهم الكفاءات الأساسية والضرورية لمزاولة الدراسة فيه وتحقيق النجاح المرغوب. وبالتالي، قد يصدمون وأوليائهم حين تكون النتائج ضعيفة وقد يتساءلون عن سبب تقهقرها بعدما كانت حسنة في التعليم المتوسط.

إن إجراء دراسة ميدانية مع عينة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي المزاولين لدراستهم في الجذعين المشتركين: آداب وعلوم و تكنولوجية قد يسمح لنا- إن تأكدنا من وجود ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر - بمعرفة أثار هذه الممارسات التقويمية "الخاطئة" على بناء تصورات التلاميذ لمستواهم المعرفي واعتمادها لاختيار جذع مشترك في التعليم الثانوي.

- **تساؤلات الدراسة:** ستدور هذه الدراسة حول التساؤل العام التالي:

- هل تؤثر الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم المتوسط على بناء تصورات التلاميذ لاختيار الجذع المشترك الذي يرغبون مزاولة الدراسة فيه في التعليم الثانوي؟

و لتوضيح هذاالتساؤل العام، قمنا بصياغة التساؤلان الإجرائيان التاليان:

أ- هل نتائج التقويم المستمر في مواد التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مضخمة بالمقارنة مع نتائج نفس المواد في شهادة التعليم المتوسط.

ب- هل يرتبط اختيار تلاميذ التعليم المتوسط للجذع المشترك الذي يرغبون مزاولة الدراسة فيه في التعليم الثانوي بنتائجهم في التقويم المستمر.

2.1- أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث أساسا إلى دراسة مدى تأثير الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم المتوسط على اختيار التلاميذ للجذوع المشتركة في التعليم الثانوي.

و يتفرع هذا الهدف العام إلى الهدفين الجزئيين التاليين :

أ) مقارنة نتائج التقويم المستمر الذي يمارسه أساتذة التعليم المتوسط في أقسامهم بنتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط للتأكد من وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط أو عدم وجودها.

ب) دراسة تصورات تلاميذ السنة الأولى ثانوي للممارسات التقويمية لأساتذتهم عندما كانوا يدرسون في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة) وأثر هذه التصورات على اختيارهم للجذوع المشتركة في التعليم الثانوي.

كما نطمح – من خلال هذه الدراسة- إلى تحديد مدى تأثير بعض الممارسات التقويمية وبالتحديد ظاهرة "التضخيم في التنقيط " في التقويم المستمر على اختيار التلاميذ للجذعين المشتركين في التعليم الثانوي.

3.1- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

التقويم المستمر:هو"التقويم الذي يجري داخل القسم على فترات متتالية وهو تقويم داخلي بحيث أن الشخص الذي يقوم نتائج العملية التربوية هو الذي قام بإنجازها"(Noizet et Caverni, 1978, 16).

وفي المنظومة التربوية الجزائرية وعلى مستوى التعليم المتوسط يتخذ التقويم المستمر صيغة المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على الشكل التالي:

- استجوابات شفوية وكتابية، عروض وأعمال تطبيقية وأعمال موجهة وذلك في جميع المواد الدراسية.
- وظائف منزلية في جميع المواد ويكون تنظيمها بعدد أكبر في اللغة العربية و الرياضيات واللغة الفرنسية.

-فرضين محروسين في جميع المواد تحدد مدة كل واحد منهما حسب الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لكل مادة.

- ويتم تنظيم الاختبارات الفصلية عادة أسبوع قبل نهاية كل فصل وبشأن مواضيع الاختبارات تترك الحرية للأساتذة في أقسامهم لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء: أقسام نهاية التعليم المتوسط التي تنظم فيها الاختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاث، توخيا لتكافئ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإلزامي.
- اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم.

تضخيم النقاط: نقصد بتضخيم النقاط الحالة التي نسبت فيها للفرد (التلميذ) قيمة (درجة) على مقياس اعتباري معين تكون أعلى مما يحصل عليه لو استخدمنا لذلك مقياسا دراسيا اعتباريا مختلفا يكون موضوعيا وحياديا وصادقا وثابتا وباتفاق الجميع، ومن البديهي أنه يمكن الحديث عندئذ عن مستويات لتضخيم حسب درجة شدته، ونفترض في هذا التعريف أن خصائص التضخيم تكون عامة ومنتظمة بحيث

تنسحب على جميع الأفراد المعنيين وبنفس الشكل.هذا ما يعني أن المشكلة تتعلق بالمقياس نفسه وليس بطريقة تطبيقه من طرف المصحح

2- الإطار النظري للدراسة:

1.2- التقويم:

1. تعريف التقويم:

التقويم في التربية:هو "الأسلوب الذي يمكن من خلاله تحديد المعلومات المفيدة، الحصول عليها ومنحها من أجل الحكم على قرارات ممكنة"(Stufflebeam et coll, 1980,48).

وتتفق معظم التعريفات للتقويم على اعتباره عملية تسند إلى إجراءات هي:

- تحديد موضوع التقويم وأهدافه.
- البحث عن الأداة الملائمة له أو بناءها.
- تنفيذ الأداة وإجراء التقويم .
- تصحيح الانجازات أو الآداءات أو استخراج المعطيات .
- معالجة المعلومات المحصل عليها واتخاذ القرارات التصحيحية.

2. مستجدات الفعل التقويمي في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية:

نظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم، فانه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الدراسية الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات. هذه المقاربة التي لا تعتبر اكتساب المعارف غاية في حد ذاتها، بقدر ما تستهدف التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم.

من مميزات هذه المقاربة البيداغوجية أنها لا تقترح نموذجا تعلميا تراكميا، وإنما تعلما اندماجيا بالدرجة الأولى، وتمنح أهمية خاصة للتعلمات التي تحمل معنى ودلالة لدى المتعلمين. فبالنسبة للتلميذ، لا يتمثل التعلم في جملة من المعارف سرعان ما تتعرض للنسيان وخاصة بعد الانتهاء من الفروض والاختبارات، بقدر ما يتعلق الأمر ببناء كفاءات مستدامة تشكل حلولا لوضعيات مدرسية ومن الحياة ،تتحول مع الوقت إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من تحقيق النجاح في حياتهم الدراسية والمهنية وفي حياتهم العامة.

إن هذا التوجه البيداغوجي الجديد يتميز بتفاعل قوي بين العمليات التعليمية التعلمية وفعل التقويم.

وعليه تكون للتقويم وظيفتين أساسيتين(المنشور الوزاري/ 2005/20039):

- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.
- إقرار كفاءات التلميذ.

نستنتج مما سبق أن هاتين الوظيفتين تتخذان ،عند التطبيق الميداني ، أشكال التقويم التالية:

- تقويم تكويني يمارس أثناء العملية التعليمية التعلمية ، ويهدف إلى تقويم التقدمات المحققة من طرف التلاميذ في مسارهم التعلمي وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضهم أثناء عملية التعلم، كما يهدف إلى تحسين مسارهم التعلمي أو تعديله وتصحيحه.
- تقويم تحصيلي يمارس عند نهاية كل وحدة تعلمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي يهدف إلى الكشف عن مستوى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة في المناهج الدراسية المختلفة.

على القائمين على المنظومة التربوية الوطنية أن يحددوا الإستراتجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومراقبتها، و وضع نظام لتطوير التقويم البيداغوجي وتجديده ،بحيث يكون منسجما مع أهداف الإصلاح،لاسيما لتقليص عوامل الفشل الدراسي وتحسين مردود النظام التربوي.

لذلك، يجب أن ترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات على المبادئ التالية:

- ألا يستهدف التقويم معارف منعزلة، بل يستهدف الحكم على كفاءات في طور البناء، مدرجا مختلف الموارد المشكلة للكفاءة.
- ضرورة إدماج الممارسات التقويمية ضمن المسار التعلمي، للتمكن من إبراز التقدمات المحققة من طرف المتعلمين واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي تحديد العمليات الملائمة لضبط وتعديل عملية التعلم والعلاجات البيداغوجية الضرورية.

في هذا السياق، وطالما أن عملية التعلم هي عملية متواصلة، لا ينبغي أن يشكل خطأ التلميذ علامةفشل أو عجز وإنما يجب اعتباره مؤشرا لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات.واستغلاله بصفة آنية، لتشخيص أسبابه، والقيام بالعمليات العلاجية الضرورية الهادفة لتفادي عرقلة التعلمات اللاحقة.

- ضرورة ارتكاز أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها، ووجيهة بشأن مستويات التحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.
- يجب اعتماد التقويم على وضعيات، تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته التعلمية،وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها للوضعيات الراهنة.

لذلك تبنت الرؤية الجديدة الخاصة بالتقويم البيداغوجي المنهجية التالية:

-يتولى مجلس التعليم المؤسسة التربوية إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية ، يحدد فيه فترات عمليات التقويم ووتائرها وأشكالها وذلك لكل مادة ولكل مستوى دراسي.

-يجب أن يتضمن هذا المخطط فترات عمليات التقويم التشخيصي ، التحصيلي الاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعلمات الواردة فيها.

كما يجب تبليغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة والمقاطعة.

-تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي – وبصفة إلزامية– لتنظيم فحوص تشخيصية ، تتناول اللغات الأساسية(اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية) لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبلية، وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج، وذلك قبل الشروع في تناول المناهج الجديدة.

-يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات مخصصة للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة(أسئلة شفوية، استجوابات كتابية، فحوص، تمارين الخ..).

- يجب أن لا تنصب مواضع الفروض والاختبارات والامتحانات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف،بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما.
- تسبق الاختبارات الشهرية في التعليم الابتدائي، والاختبارات الفصلية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي فترة تخصص فقط لأنشطة إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ.

-تقوم المؤسسات التعليمية بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط لمستويات التعليم المعنية، لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

– يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية ومضامينها وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي وأساتذة مختلف المواد التعليمية.

– تكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض والاختبارات وامتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة ، بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، وذلك لتحديد الإجراءات الواجب اتخاذها لتحسين آداء التلاميذ، وبخاصة تلك المتعلقة بتنظيم أنشطة العلاج، التي تشكل المحور الرئيسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة.

– ان أي اختلال في عملية تحصيل التعلمات الأساسية، يمكن أن يعرقل بصفة نهائية متابعة المسار المدرسي، وتفاديا لذلك على المؤسسة التعليمية أن تضع استراتيجيات العلاج الأكثر نجاعة.

– يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين ومجالس الأساتذة.

– إن هذا الانتقال مرهون بضرورة الحصول على معدل يساوي أو يفوق 5 من 10 أو 10 من 20 وذلك في كل المستويات.

2.2– التوجيه المدرسي

1. تعريف التوجيه المدرسي:

يشير مفهوم التوجيه المدرسي إلى "عملية مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم المدرسية بما يحقق لهم التوافق والصحة النفسية. وقد عرف عدد من المؤلفين حيث نظر إليه بعضهم على أنه يشتمل جميع نواحي ومجالات التوجيه والبعض الأخر اختصره في توجيه التلاميذ نحو اختيار الدراسة الملائمة وما يتصل بالنجاح فيها. ومن هذا المنظور عرف زهران التوجيه المدرسي بأنه : « عملية مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميلوه وأهدافه وان يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعد على اكتشاف الامكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاصر ومساعدته"(زهران، 1986، 377).

ويعرف مايبرز(Meyers) التوجيه التربوي بأنه: "العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية والفرص الدراسية المختلفة والمتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته"(رفاعي،1988، 39).

ويعرف (مرسي 1976، 161) التوجيه المدرسي بأنه : " مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والالتحاق بها والتوافق معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام»[*] يتضح من هذا التعريف بان التوجيه التربوي لا يهتم فقط بالمساعدة لاختيار نوع الدراسة وإنما أيضا بالتكيف مع الدراسة والتغلب على صعوباتها وصعوبات الحياة المدرسية العامة ".

بشكل عام يمكن اعتبار التوجيه المدرسي مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تلاؤم قدراته واستعداداته وميوله كما أنه يسهم في حل مشكلاته التربوية كاهتمامه بالتلاميذ المتفوقين و إيجاد الفرص أمامهم للابتكار والإبداع وتحقيق نمو متكامل وكذلك يهتم بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية فيحاول

أن يشخص لنا هذه الصعوبات و يكشف لنا عن أسبابها و يوجهنا نحو سبل علاجها. كما يعمل التوجيه المدرسي على الرفع من قدرات التحصيل الدراسي للتلاميذ بما يحقق توافقهم الدراسي.

2. إجراءات التوجيه المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية:

الملاحظة الأساسية التي يخرج بها المتتبع لمجريات التوجيه المدرسي في المنظومة التربوي الجزائرية هي استناد هذه العملية على مقياس النتائج المدرسية بشكل آلي تقريبا. حيث لا تمثل المعايير الأخرى لمعرفة التلميذ مثل : القدرات والمهارات والميول والاهتمامات والرغبات،عناصر ذات أهمية عند إصدار قرار التوجيه من قبل المجالس المختلفة.

النصوص الرسمية تشير إلى المقاييس المعتمدة للتوجيه الفردي على أنها:

- قدرات التلاميذ الحقيقية.
- رغبات التلاميذ،مع الاعتماد على ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني حول المسار العام لكل تلميذ.

من الناحية الإجرائية يتم التعرف على قدرات التلاميذ من قبل المجلس انطلاقا من نتائجهم المدرسية خلال الطور. ويكون ذلك باستخراج مؤشر اعتباري لملمح التلاميذ الدراسي داخل كل مجموعة توجيهية: آداب وعلوم وتكنولوجيا. ويتضمن هذا المؤشر المواد الأساسية لكل مجموعة توجيه مع تباين أوزانها فيما بينها وبين المجموعات للمادة الواحدة ثانيا. ويتم حساب معدل الطور للمادة المعنية لكل تلميذ لمردوده المدرسي خلال السنة الثالثة و الرابعة من التعليم المتوسط في تلك المادة .

كما يتم إعلام تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط وأوليائهم في الميدان الدراسي بتعريفهم بهيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي وبآليات التوجيه ويساعدهم ذلك على :

- تعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف المسارات الدراسية
- إدراك قدراتهم الحقيقية،
- ممارسة اختيار موضوعي بعيد عن التصورات الاجتماعية والاعتبارات الذاتية للتوجيه.

ومن المفيد الإشارة بأن مستشار التوجيه المدرسي و المهني «يشرع في هذا النشاط الاعلامي خلال السنة الثالثة متوسط، لمنح التلميذ إمكانية بلورة اختيار ناضج قائم على المعرفة والوعي بقدراته بالنظر الى المسارات التعليمية ومستلزماتها.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3-منهــج الدراسة:

انطلقت الخطة المنهجية لدراستنا من انتقاء منهج نعتبره يلائم طبيعة الإشكالية التي طرحناها وتساؤلاتها وعليه فقد اعتمدنا المنهج الوصفي، من أجل الكشف عن وجود أو عدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط على مستوى التقويم المستمر الذي يجريه أساتذة التعليم المتوسط مع تلاميذه في مختلف المواد الدراسية.

كما اعتمدنا هذا المنهج لدراسة التساؤل الأول التي صغناه من أجل التأكد من وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط على مستوى التقويم الذي يجريه أساتذة التعليم المتوسط مع تلاميذهم.

أما طريقة عرض البيانات، لقد تمت على النحو التالي:

عرض البيانات في صورة رقم أو نسبة باستخدام مقاييس إحصائية متنوعة:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعادلة التدريج والمنوال والوسيط ولقد وظفت هذه المقاييس لحساب دلالة التضخيم التي سنحكم من خلال قيمتها على وجود أو عدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط على مستوى التقويم المستمر.
- عرض البيانات في صورة مدرج تكراري لمقارنة المتوسط الحسابي لدرجات التقويم المستمر بالمتوسط الحسابي لدرجات شهادة التعليم المتوسط وتحديد مجال التضخيم في التنقيط.
- عرض البيانات الإحصائية في صورة جدول يبين دلالة التضخيم في مختلف المواد الدراسية حسب فئات التضخيم في التنقيط.
- مقارنة دلالة التضخيم في التنقيط في مختلف المواد حسب فئات التضخيم.

اعتمدنا هذه الكيفية لعرض البيانات من أجل القيام بتحليل أصدق ما يمكن للنتائج ووعيا منا بحساسية موضوع التضخيم في التنقيط لدى مختلف الأطراف المعنية بالفعل التربوي عامة والفعل التقويمي خاصة ومحاولة منا لتجنب الأحكام السريعة والارتجالية قمنا بتطبيق مقياس النقطة المحولة لكشف التباين الحاصل بين علامات التقويم الممارس من طرف أستاذ القسم في مواد التوجيه وعلامات شهادة التعليم المتوسط في المواد نفسها. وشدة التباين هي التي سوف تقودنا إلى إصدار الحكم بوجود ظاهرة التضخيم في نقاط التقويم المستمر أو نفي وجود هذه الظاهرة غير الصحية.

2.3-أدوات جمع البيانات:

أ – **المقابلـــة:**لقد اتخذنا من المقابلة نصف الموجهة أداة للدراسة الاستطلاعية والتي جرت بعدد من المؤسسات التربوية (ثانويات ومتوسطات) بولاية عنابة وقد استخدمنا هذه الأداة مع التلاميذ والأساتذة ومستشاري التوجيه ومديري المؤسسات.

ب- مقياس النقطة المحولة(التحويل من مقياس إلى آخر):لإجراء مقارنة بين علامات الامتحانات الرسمية وعلامات التقويم المستمر لمقياس غير الذي يخضع له التقويم المستمر ومع ذلك، نجد من يتجرأ لإجراء مقارنة بينهما وإصدار أحكاما عن التنقيط . لذلك، نقول بأنه من الأفضل في هذه الحالة تحويل العلامات للمقياس نفسه وبعد ذلك نجري المقارنة للتحكم في المتغيرات الخاصة بالتقويم في الامتحانات الرسمية والتقويم المستمر، وضع المختصون تقنية التحويل من مقياس إلى آخر باستخدام معادلة التحويل الخطي(معادلة التدريج) التي تسمح بتحويل العلامات من مقياس إلى آخرومن ثم القدرة على المقارنة بين علامتين.

وبهدف التأكد من وجود أو عدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في التعليم المتوسط، اخترنا تطبيق مقياس النقطة المحولة المتمثل في تحويل علامات التلاميذ المحصل عليها في التقويم المستمر وفق مقياس الامتحان الرسمي (شهادة التعليم المتوسط) وحساب الدلالات الإحصائية التي تميز هذه الظاهرة إن وجدت.

ج-استمارة جمع البيانات:اعتمدنا الاستمارة لجمع البيانات الضرورية للتأكد من صحة الفرضية الثانية والتي صغناها على النحو التالي: "إن اختيار تلاميذ التعليم المتوسط للجذع المشترك الذي يرغبون مزاولة الدراسة فيه في التعليم الثانوي ذو ارتباط بنتائجهم في التقويم المستمر.

في هذا الصدد، ارتأينا البحث عن المعايير التي دفعت بالتلاميذ إلى اختيار الجذع المشترك الذي يزاولون الدراسة فيه في هذه السنة رغم تعرض علاماتهم في التقويم داخل قسمهم إلى التضخيم في التنقيط من ناحية وضعف نتائجهم في المواد الأساسية المشكلة لمجموعة التوجيه في امتحان شهادة التعليم المتوسط من ناحية أخرى.

لذلـك، صممنـا استمـارة أوليـة حيث شكلـت الكلمـات المفتاحيـة فـي فرضـيتنا: (الاختيـار، القدرة، الرغبـة الاختيـارات والتقويم المستمر) أهم عناصـر أسئلتنا التـي جـاءت إمـا مفتوحـة أو نصـف مفتوحة.بعد ذلك، أنجزنـا استمارة نهائية طبقناها على عينة فرعية استخرجناها من العينة الإحصائية وفق المقاييس التي أوردناها في الجزء الخاص بكيفية تحديد العينة.

3.3-العينــة:

يتمثـل جمهـور البحـث فـي مجمـوع تلاميـذ السـنة الرابعـة متوسـط خـلال الموسـم الدراسـي2018/2017 بولايـة عنابـة الـذين قُبلـوا فـي السـنة الأولـى ثانـوي ووجهـوا إلـى أحـد الجـذعين المشـتركين :الآداب أو العلـوم والتكنولوجيـا مـن طـرف مجـالس القبـول والتوجيـه التـي عقدت جلساتها علـى مستوى مديريـة التربيـة لولايـة عنابـة بتاريخ 30 جوان 2018.

يتميز هذا الجمهور بالخاصية التالية: كل عنصر فيه (كل تلميذ) قد صدر بشأنه قرار توجيه من طرف السلطة التربوية المخول لها صلاحية ذلك والمتمثلة في مجلس القبول والتوجيه.

ومثلما وضحنا ذلك في الجزء الخاص بالإجراءات المنهجية، لقد تمت دراستنا الميدانية في مرحلتين:

في المرحلة الأولى:

قمنا بإنجاز العمليات الحسابية الخاصة بمعدلات التلاميذ وفق النصوص الرسمية. والعمليات الإحصائية التي تمت وفق مقاييس من اختيار صاحب الدراسة وحسب متطلبات البحث والغرض منها التأكد من وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في التقويم المستمر أو عدم وجودها ومن تم القيام بتحليل البيانات المحصل عليها.

ولقد ضـمت العينــة الإحصـائية 882 تلميـذا يتوزعـون علـى 8 مقاطعـات توجيـه والتـي تضـم بـدورها 10 مؤسسات للتعليم المتوسط بولاية عنابة.

في المرحلة الثانية:

استخرجنا من العينة الإحصائية عينة فرعية ضمت 126 تلميذا، طبقنا معها استمارة كان الغرض منها إثبات أو نفي الفرضية الثانية والتي تمثلت في محاولة تحديد العلاقة بين اختيار تلاميذ العينة للجذع المشترك الذي يرغبون مزاولة الدراسة فيه وبين نتائجهم السنوية(التقويم المستمر).هذه النتائج التي من الممكن أن تكون قد تعرضت إلى ظاهرة التضخيم في التنقيط وبالتالي من الممكن أن يكون هؤلاء التلاميذ قد بنوا تصورات خاطئة عن قدراتهم في مختلف المواد الدراسية المحددة لملمحهم الدراسي والتي تم على أساسها توجيههم نحو جذع مشترك أو آخر .

تحديد عناصر العينة الفرعية وفق الخصائص التالية:

- أنها مستخرجة من العينة الإحصائية بمعنى أنها خضعت لشرطي القبول إلى السنة الأولى والتوجيه إلى أحد الجذعين المشتركين.
- وأضفنا متغيرات أخرى لتعيين العينة الفرعية حيث شملت الفئة التي من الممكن أن تكون نقاطها قد تعرضت للتضخيم ومع ذلك وجهت إلى جذع مشترك أبرزت الدراسة الإحصائية ضعف نتائجها في امتحان شهادة التعليم المتوسط في مادة على الأقل من المواد التي اعتمدت لحساب ملمح التوجيه.

وتمثلت المتغيرات المضافة في كون كل فرد من العينة الفرعية يتميز بما يلي:

أ- بالنسبة للتلميذ الموجه إلى جذع مشترك آداب:

- الرغبة في التوجيه: آداب.

- الملمح وفق النتائج السنوية: آداب.
- التوجيه النهائـــي: آداب.
- نتـائج دون المتوسـط فـي مـادة واحـدة علـى الأقـل مـن المـواد المشـكلة للملمـح فـي شـهادة التعلـيم المتوسط (اللغة العربية،اللغة الفرنسية، اللغة الانجليزية، والتاريخ والجغرافيا).

ب- بالنسبة للتلميذ الموجه إلى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا:

- رغبة في التوجيــه: علوم وتكنولوجيا.
- الملمح وفق النتائج السنوية: علوم وتكنولوجيا.
- التوجيه النهائـــي: علوم وتكنولوجيا.
- نتائج دون المتوسط في مادة واحدة على الأقل من المواد المشكلة للملمح في شهادة التعليم المتوسط (الرياضيات، العلوم الفيزيائية والتكنولوجية ، العلوم الطبيعية).

4- النتائج ومناقشتها:

1. تفسير دلالة التضخيم:

نظرا لتميز التقويم المستمر بـ:

- اقتصار أسئلته على أجزاء من المناهج الدراسية؛
- كونه تقويم داخلي، بمعنى أن أستاذ القسم هو الذي يُقوِم تعلمات تلاميذه.

وبالمقارنة مع الامتحانات الرسمية التي تتميز:

- الطابع الشمولي للأسئلة بمعنى أنها تلم بجميع جوانب المناهج الدراسية؛
- كونها تقويم خارجي وذو طابع رسمي بمعنى أن المقوم (المصحح) ليس هو واضع الأسئلة التقويمية ونفس الأسئلة موجهة لكل التلاميذ؛
- تخضع فيه ورقة الإجابة الواحدة لتقويمين اثنين على الأقل.

هذه الأسباب دفعتنا إلى الاستنتاج بأن نتائج التلاميذ في الامتحانات الرسمية تعطي في أغلب الأحيان صورة أوضح وأصدق عن قدراتهم في مختلف المواد الدراسية بالمقارنة مع نتائج التقويم المستمر.

من ناحية أخرى، لم تتم المقارنة في دراستنا بين نتائج التلميذ في فصله ونتائجه في شهادة التعليم المتوسط بالاعتماد على علامات خام، وإنما بعد تحويل نتائج التقويم في الفصل وفق نتائج الشهادة وذلك بتطبيق معادلة إحصائية (معادلة التدريج) التي تكشف عن قيمة التباين بين النقاط المتحصل عليها في القسم(التقويم المستمر) ونقاط شهادة التعليم المتوسط، بحيث أن هذه القيمة هي التي تمكننا من إقرار أو نفي وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في النوع الأول من التقويم.

وعملا بالمبررات السالفة حددنا التصنيف التالي:

عندما تكون دلالة التضخيم (س- ع) :

- من 0 إلى 0.99: قيمة التضخيم ضعيفة(غير دالة).
- من 1 إلى 1.99: وجود ظاهرة التضخيم.
- تساوي أوأكبر من 2: قيمة التضخيم مرتفعة.

2. عرض وتحليل النتائج بحسب الفرضية الجزئية الأولى:

"إن نتائج التقويم المستمر والاختبارات الفصلية في مواد التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مضخمة بشكل دال إحصائيا بالمقارنة مع نتائج نفس المواد في شهادة التعليم المتوسط."

1.2 مجموعة التوجيه: علوم وتكنولوجيا:

تضخيم التنقيط حسب المواد في مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا:

جدول (1) يبين دلالة التضخيم في التنقيط حسب المواد في مجموعة التوجيه: علوم وتكنولوجيا

المؤشرات / المواد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		دلالة التضخيم	القيمة		مجال التضخيم	النزعة العامة للتضخيم	الوسيط
	س	د	ح م س	ح م د	س – ع	أكبر	أصغر			
رياضيات	15.39	15.73	2.35	2.74	0.35	0.80	0.01	0.78	0.47	0.39
ع/فيزيائية وتكنولوجية	14.97	14.48	2.26	2.88	0.49	2.53	0.01	2.52	0.45	0,43
ع/الطبيعة والحياة	15.16	14.46	2.03	1.83	0.70	1.11	0.62	0.50	0.62	0.72
م ج م ع/ت	16.37	15.83	1.80	1.91	0.54	0.88	0.31	0.58	0.35	0.54

مادة الرياضيات:

عند مقارنة المتوسط الحسابي لمادة الرياضيات في مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا والمتوسط الحسابي لامتحان شهادة التعليم المتوسط في نفس المادة، يتبين لنا أن هناك تفاوتا طفيفا بين النتيجتين. كما أن الانحرافين المعياريين للعلامات المتوصل اليها متقاربين. وللتحقيق في هذا التقارب، أجرينا عملية تحويل علامات كل أفراد عينة الدراسة في هذه المادة والتي تحصلوا عليها في التقويم المستمر باستعمال معادلة التدريج. وعند حساب الفرق بين العلامة الاصلية والعلامة المحولة، اتضح لنا أن دلالة التضخيم في مادة الرياضيات كانت سالبة وهذا ما يوحي بعدم وجود تضخيم في نقاط التقويم المستمر لهذه المادة. لكن، عند رجوعنا الى دلالات التضخيم في التنقيط للمادة والخاصة بكل مؤسسة على حدة، اتضح لنا أن خمس مؤسسات من بين 10 يوجد بها تضخيم. والظاهر أن الاختلافات في دلالات التضخيم بين دلالات سالبة وأخرى موجبة هي التي أفرزت هذه النتيجة. ما يؤكد ذلك، التوزيع الفئوي لدلالة التضخيم لجميع التلاميذ المشكلين للعينة الإحصائية والذي أخبرنا بأن نسبة 61,79 % كانت دلالة تضخيم نقاطها في التقويم المستمر في مادة الرياضيات موجبة وأن نسبة 10,10% تجاوزت دلالة التضخيم في التنقيط لديها القيمة (1).

مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

تبين المؤشرات الإحصائية ان نتائج التلاميذ في التقويم المستمر في مادة العلوم الفيزيائية و التكنولوجية قاربت النتائج التي حققوها في شهادة التعليم المتوسط وهذا ما أفرز دلالة تضخيم التنقيط في هذه المادة قدرت بـ(0,49) والتي تدفعنا إلى الحكم بأن أفراد العينة لم تتعرض نقاطهم إلى ظاهرة التضخيم ، لكن العودة إلى نتائج المؤسسات في التقويم المستمر والاختبارات الفصلية وشهادة التعليم المتوسط تبين ان نصف المؤسسات قد تعرضت نتائج التقويم المستمر لتلاميذها في هذه المادة الى التضخيم في التنقيط والتوزيع الفئوي لدلالة التضخيم يبين أن 41,95 % من أفراد العينة كانت دلالة التضخيم في التنقيط لديها في المجال[1 ، 1.99]

و16.89 % كانت دلالة التضخيم لديها [أكبر من 2] وهذا دليل واضح أن نتائج التقويم المستمر لـ 58,84 % من أفراد العينة الإجمالية قد تعرضت نقاطها في التقويم المستمر والاختبارات إلى ظاهرة التضخيم.

مادة علوم الطبيعة والحياة:

المقارنة بين المتوسط الحسابي لهذه المادة في مجموعة التوجيه والمتوسط الحسابي لها في شهادة التعليم المتوسط توضح وجود تفاوت طفيف بين النتيجتين، وكذلك الحال بالنسبة للانحراف المعياري. وبعد إجراء عملية التحويل وحساب الفروقات بين العلامة الاصلية والعلامة المحولة وحساب المتوسط الحسابي لهما تحصلنا على دلالة تضخيم في التنقيط قدرت بـ(0,70) وهي دلالة تشير الى عدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط لهذه المادة. وما يؤكد ذلك تواجد 94,78 % من أفراد العينة في مجال التضخيم [0 ، 0,99]

الرجوع إلى دلالات التضخيم في التنقيط للمادة والخاصة بكل مؤسسة على حدة يوضح لنا أن مؤسسة واحدة من بين 10 مؤسسات يوجد بها تضخيم في التنقيط وكان ذلك بقيمة(1.24) والظاهر أن الاختلافات في دلالات التضخيم بين دلالات سالبة وأخرى موجبة هي التي أفرزت هذه النتيجة.

- **حسب مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا:**

جدول (2) يبين دلالة تضخيم التنقيط في مواد التوجيه حسب الفئات وفي مجموعة التوجيه: علوم وتكنولوجيا.

المواد / الفئات	رياضيات		علوم فيزيائية وتكنولوجية		علوم طبيعية		ج/علوم و تكنولوجيا	
يساوي أو أقل-2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
1 - _ 1.99-	3	0,34%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
0.01- _0.99-	334	37,87%	83	9,41%	33	3,74%	0	0,00%
0.99 _ 0	455	51,59%	280	31,75%	836	94,78%	837	94,90%

نلاحظ تفاوتا طفيفا بين المتوسط الحسابي للمواد المشكلة لمجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا والمتوسط الحسابي للمواد نفسها في شهادة التعليم المتوسط وكذلك الحال بالنسبة للانحراف المعياري وهذا ما أفرز دلالة تضخيم لمواد مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا قدرت بـ (0,54) .

والتوزيع الفئوي لدلالة التضخيم في مواد التوجيه يخبرنا بأن نسبة 94,90 % من أفراد العينة متواجدة في المجال [0 ،0,99] وفقط نسبة 5,10 % تعرضت نتائجها في التقويم المستمر إلى ظاهرة التضخيم في المجال[1- 1,99].

2.2 مجموعة التوجيه آداب:

- **تضخيم التنقيط في مجموعة التوجيه آداب:**

جدول(3) يبين دلالة تضخيم التنقيط حسب المواد في مجموعة التوجيه: آداب

المؤشرات / المواد	المتوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		دلالة التضخيم	القيمة		مجال التضخيم	المنوال	الوسيط
	سَ	دَ	ح م س	ح م د	س-ع	أكبر	أصغر			
لغة عربية	15,26	14,35	1,71	1,96	0,91	1,80	0,38	1,42	0,82	0,88
فرنسية	14,59	14,92	2,70	2,62	−0,33	0,00	0,00	0,00	−0,25	−0,33
إنجليزية	15,37	13,23	2,79	3,32	2,14	4,07	1,27	2,79	1,94	2,02
التاريخ والجغرافيا	15,69	12,86	1,96	2,66	2,84	5,31	1,54	3,78	2,80	2,80
م ج م آداب	15,16	14,06	1,68	1,64	1,10	1,20	0,93	0,28	1,11	1,10

في مادة اللغة العربية:

مقارنة المتوسط الحسابي لمادة اللغة العربية في مجموعة التوجيه آداب والمتوسط الحسابي للمادة نفسها في امتحان شهادة التعليم المتوسط، تبين أن هناك تفاوتا بين النتيجتين وكذلك الحال بالنسبة لانحرافهما المعياري. وعند اجراء عملية التحويل لعلامات هذه المادة لكل الأفراد المشكلين لعينة الدراسة والتي تحصلوا عليها خلال الطور المتوسط، باستعمال معادلة التدريج وحساب الفرق بين العلامة الاصلية والعلامة المحولة، نلاحظ اقتراب دلالة التضخيم في التنقيط في هذه المادة من القيمة التي حددناها للتأكيد على وجود ظاهرة التضخيم في هذه المادة. لكن عند عودتنا إلى دلالات التضخيم في التنقيط الخاصة بكل مؤسسة، اتضح لنا أن خمس مؤسسات من بين عشرة توجد بها ظاهرة التضخيم ونفسر هذا بالاختلافات الحاصلة في قيم دلالات التضخيم حيث توجد قيم سالبة و أخرى موجبة والتي أفرزت هذه القيمة العامة للتضخيم.

وما يؤكد وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في هذه المادة، التوزيع الفئوي لدلالة التضخيم الذي بين أن نسبة 72,68 % من أفراد عينة الدراسة قد تعرضت علاماتها في التقويم المستمر إلى التضخيم حيث كانت الدلالة في الفئة [1 ، 1,99]

في مادة اللغة الفرنسية:

مقارنة المتوسط الحسابي لمادة اللغة الفرنسية والمتوسط الحسابي لامتحان شهادة التعليم المتوسط في نفس المادة تبرز ان هناك تقاربا في النتيجتين وللتحقق من هذا التقارب أجرينا عملية تحويل علامات هذه المادة لكل افراد عينة الدراسة والمتحصل عليها خلال الطور باستعمال معادلة التدريج. وحساب الفرق بين العلامة الاصلية والعلامة المحولة تبين ان دلالة التضخيم في هذه المادة كانت سالبة وهذا يوحي بعدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في هذه المادة. لكن الرجوع الى دلالات التضخيم حسب كل مادة وفي كل مؤسسة أظهر ان هناك أربع مؤسسات من بين العشرة المعنية بالدراسة تعرضت نتائج تلاميذها الى ظاهرة التضخيم في التنقيط.

ويبين لنا الجدول الخاص بدلالة التضخيم في مواد التوجيه حسب الفئات أن في مادة اللغة الفرنسية، هناك تمركز أغلب أفراد العينة في الفئة [−0.99، 0.01]. وتشكل هذه النتيجة أفضل دليل لنفي وجود ظاهرة التضخيم في اللغة الفرنسية.

في مادة اللغة الانجليزية:

أظهرت مقارنة المتوسط الحسابي لهذه المادة في التقويم المستمر بالمتوسط الحسابي للمادة نفسها في شهادة التعليم المتوسط ان هناك تفاوتا ملحوظا بينهما، حيث بلغ هذا التفاوت درجتين تقريبا، يبرزه كذلك الانحراف المعياري للنتيجتين. هذا ما اعطانا دلالة تضخيم مرتفعة وصلت الى (2,14). والملفت للانتباه أن أكبر قيمة للتضخيم في هذه المادة تعادل (4,07) واصغر قيمة بلغت (1,27).هذه الأخيرةتمثل قيمة أكبر من القيمة التي حددناها للحكم على وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط .وما يؤكد وجود هذه الظاهرة في هذه المادة هو وجودها وبحدة في ثمان مؤسسات من بين عشرة .

ويبرز لنا الجدول الخاص بدلالة التضخيم في مواد التوجيه حسب الفئات أن في هذه المادة، هناك تمركز لمعظم أفراد العينة في الفئة [أكبر من 2]. وتشكل هذه النتيجة أحسن تأكيد على تعرض علامات التقويم المستمر لمادة اللغة الإنجليزية إلى ظاهرة التضخيم.

في مادة التاريخ والجغرافيا:

أبرزت المؤشرات الإحصائية التي تتعلق بالمتوسط الحسابي لهذه المادة في التقويم المستمر والمتوسط الحسابي لنفس المادة في شهادة التعليم المتوسط تفاوتا كبيرا في النتيجتين حيث بلغ الفرق بينهما (2,83) بالإضافة إلى دلالة تضخيم في المادة وصلت إلى (2,84). ما يجلب الانتباه كذلك القيمتين المتطرفتين لدلالة التضخيم في التنقيط حيث بلغت القيمة الأكبر بالنسبة لمجموع المؤسسات المعنية بالدراسة (5,31) والقيمة الأصغر(1,54) ما أعطانا مجالا للتضخيم قدر بـ (3,78). أما القيمة الأكثر تكرارا أو شيوعا داخل المجموعة المعنية بالدراسة (المنوال) فلقد وصلت إلى (2.80) وهي تمثل في نفس الوقت القيمة المتوسطة (الوسيط)

في الواقع، لقد كانت هذه النتيجة منتظرة لأن عند دراستنا لدلالة التضخيم في هذه المادة بالنسبة لكل مؤسسة لاحظنا أن 9 مؤسسات من بين 10 كانت قد تعرضت نتائج التقويم المستمر فيها إلى ظاهرة التضخيم وأغلبها بدلالات مرتفعة.

والجدول الخاص بدلالة التضخيم في مواد التوجيه حسب الفئات يبين أن في مادة التاريخ والجغرافيا، هناك تمركز جل أفراد العينة (96.15%) في الفئة [أكبر من 2]. وتشكل هذه النتيجة دليل إضافي لتأكيد وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في مادة التاريخ والجغرافيا.

- **حسب مجموعة التوجيه آداب:**

جدول(4) يبين دلالة تضخيم التنقيط في مواد التوجيه حسب الفئات وفي مجموعة التوجيه: آداب.

المواد / الفئات	لغة عربية		فرنسية		إنجليزية		تاريخ/ج		ج/آداب	
يساوي أو أقل-2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
-1_-1.99	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
-0.99_-0,01	0	0,00%	882	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
0.99_0	237	26,87%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	282	31,97%
1.99_ 1	641	72,68%	0	0,00%	140	15,87%	34	3,85%	600	68,03%
يساوي أو أكبر 2	4	0,45%	0	0,00%	742	84,13%	848	96,15%	0	0,00%

نلاحظ تفاوتا كبيرا بين المتوسط الحسابي للمواد المشكلة لمجموعة التوجيه آداب والمتوسط الحسابي للمواد نفسها في شهادة التعليم المتوسط، هذا ما أفرز دلالة تضخيم لمواد مجموعة التوجيه آداب قدرت بـ (1.10).

التوزيع الفئوي لدلالة التضخيم في مواد التوجيه يوضح بأن 68,03 % من أفراد العينة متواجدة في الفئة [1، 1,99] وهذا دليل على تعرض نسبة كبيرة من أفراد العينة إلى التضخيم في التنقيط في التقويم المستمر في المواد الأدبية.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج علاقة التقويم المستمر بتصورات التلاميذ لاختيار الجذع المشترك لمرحلة التعليم الثانوي.

توضح النتائج أن النسبة الأكبر من الذكور والإناث (70,45 % و53,65 %) قد عبرت عن رغبتها في الانتساب إلى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا. وتبرز هذه النتائج الأفضلية الكبيرة التي يتمتع بها هذا الفرع من الدراسة في نفوس تلاميذ العينة وخاصة فئة الذكور.

من خلال تحليل المعطيات يتضح لنا بأن أكبر نسبة من أفراد العينة (59,37 % من الذكور و46,07 % من الإناث) جعلت من "توفر قدرات كافية في مواد التخصص المرغوب فيه" أول دافع لاختيار الجذع المشترك متبوع بقدرة ضعيفة في مواد التخصص الآخر بالنسبة للذكور 20,31 % وتوفر الرغبة في التخصص المرغوب فيه بالنسبة للإناث. وعلى العموم نلاحظ تقاربا في رؤى الجنسين بالنسبة لدوافع اختيار الجذع المشترك حيث أدركت نسبة كبيرة من الذكور(76,55%) ونسبة كبيرة من الإناث (75,48%) أن تحقق النجاح في أي جذع مشترك مرهون بتوفر شرطي القدرة والرغبة.

تبين المعطيات أن عددا قليلا جدا من أفراد العينة (4 من 126) غير رغبته في التوجيه خلال السنة الدراسية عندما كان في السنة الرابعة متوسط. وحسب تصريحات مستشاري التوجيه المدرسي فإن هناك عددا لا بأس به من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، اتصلوا – بصفة شخصية أو عن طريق أوليائهم– بإدارة المؤسسة بغرض تغيير الجذع المشترك وذلك مباشرة بعد الإعلان عن نتائج الثلاثي الأول. ويرجع السبب حسبهم إلى تدني مستوى التلاميذ في المواد الأساسية المشكلة للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا وخاصة في مادتي الرياضيات والعلوم الفيزيائية.

من ناحية أخرى، تبرز النتائج سببين رئيسيين لتغيير التلاميذ لرغبتهم في التوجيه خلال السنة الدراسية. بالنسبة للذكور، كانت الاختيارات منقسمة بالتساوي بين تغيير في النتائج خلال السنة الدراسية وتوجيهات مستشار التوجيه المدرسي. الإناث صرحن بأن السبب الأول لتغيير الرغبة كان: تراجع النتائج الدراسية أما توجيهات مستشار التوجيه فجاءت في المرتبة الثانية وتبين هذه النتائج – بالإضافة إلى قلة عدد التلاميذ الذين غيروا رغبتهم في التوجيه خلال السنة الدراسية– أن التغيير في الرغبة كان من جذع مشترك علوم وتكنولوجيا إلى جدع مشترك آداب، وذلك بعد إدراكهم لضعف نتائجهم في التقويم المستمر في المواد المشكلة لمجموعة توجيه علوم وتكنولوجيا.

1. **تصورات عينة جدع مشترك آداب لقدراتها في مختلف المواد الدراسية عندما كانت تدرس في السنة الرابعة متوسط:**

في مادة اللغة العربية:

حددت العينة تصوراتها في هذه المادة بالايجابية حيث نلاحظ أن أكثر من نصفها (50,98%) قدر مستواه بالحسن و 21,56 % بالجيد وهذا دليل على التصورات الايجابية التي تحملها العينة عن قدراتها في هذه المادة الأساسية بالنسبة لهذا لجدع المشترك.

في مادة اللغة الفرنسية:

النتائج المرصودة تبين ان النسبة الأكبر من أفراد العينة (29,41 %) قد تصورات أن قدراتها في هذه المادة كانت حسنة، والملف للانتباه ان المقاييس الأخرى تقاربت فيها نسب التصورات حيث بلغ التقدير جيد: 21,56 % والتقدير متوسط:23,52 % والتقدير ضعيف بلغ 21,56 % والنسبة المتبقية ذهبت الى التقدير ضعيف جدا. هذه النتائج تشير إلى انقسام أفراد العينة بين مختلف التقديرات الايجابية والسلبية .

في مادة اللغة الانجليزية:

قراءة النتائج تبين ان 31,37 % من أفراد العينة تصورت ان قدراتها في هذه المادة كانت حسنة و 17,64 % قدرتها بالجيدة لكن 27,45 % اعتبرت بأن مستواها في هذه المادة في السنة الماضية كان ضعيفا وهو مؤشر للصعوبات التي كانت تصادف عدد هام من أفراد العينة في هذه المادة الدراسية.

في مادة التاريخ الجغرافيا:

بينت النتائج المرصودة ان نسبة عالية جدا من العينة اعتبرت مستواها في هذه المادة كان يتراوح بين المتوسط والجيد مع الاشارة أن 52,94 % منها اعتبرته حسن، 29,41 % اعتبرته جيد. وهذا مؤشر واضح على التموقع الجيد لهذه المادة لدى عينة هذا الجدع المشترك.

في مادة الرياضيات :

من خلال النتائج يتبين لنا أن أكثر من ثلثي العينة أي نسبة 68,62 % تأرجح تقديرها لقدراتها في المادة العلمية بين الضعيف والمتوسط بينما بلغت نسبة التقدير (جيد) 0 %. وهذا مؤشر واضح على الصعوبات الكبيرة في هذه المادة لدى عينة هذا الجدع المشترك.

في مادة العلوم الفيزيائية التكنولوجية:

تشير النتائج المرصودة أن نسبة 39,21 % من أفراد العينة تصورت أن قدراتها في المادة كانت متوسطة أما نسبة 31,37 % فكان تقديرها حسن وهذا مؤشر على أن تصورات التلاميذ لقدراتهم في هذه المادة كانت ايجابية على العموم.

في مادة العلوم الطبيعية:

نستخلص من النتائج المتحصل عليها بأن ما يقارب نصف أفراد العينة أي 49,01 % قدرت تصوراتها لقدراتها في هذه المادة بـ " الحسنة".أما التصورات السلبية فلم تحقق إلا نسبة ضعيفة 7,84 % وهذا دليل على المكانة الحسنة التي تحتلها هذه المادة في تصورات تلاميذ العينة رغم كونها مادة عملية.

النتائج تبين تأرجح التصورات التي يحملها تلاميذ الجذع المشترك آداب في مختلف المواد بين الإيجابية والسلبية، حيث نلاحظ بأن نصف أفراد العينة قدر قدراته في المواد: لغة عربية ، التاريخ و الجغرافيا والعلوم الطبيعية بالحسنة ،مع الاشارة أن أكبر نسبة للتقدير الايجابي (جيد) ذهبت الى مادة التاريخ والجغرافيا 29,41%. بينما أكثر من نصف أفراد العينة 54,89 % اعتبر قدراته في مادة الرياضيات ضعيفة. الملفت للانتباه هو تفوق مادة العلوم الطبيعية في التقدير حسن نسبة 49,01 % على مادتي اللغة الفرنسية واللغة

الانجليزية حيث تحصلت هاتين المادتين على التوالي على نسب 29,41 % و 31,37 % في التقدير نفسه وهو أحسن دليل على الصعوبات التي كان يتلقاها طلبة هذا الجدع المشترك في هاتين المادتين الأساسيتين.

2. تصورات عينة جدع مشترك علوم وتكنولوجيا لقدراتها في مختلف المواد الدراسية عندما كانت تدرس في السنة الرابعة متوسط.

في مادة اللغة العربية:

إن تصورات الفئة لقدراتها في هذه المادة عندما كانت في السنة الرابعة متوسط ايجابية بنسبة 94,66 % حيث بلغت نسبة التقدير "جيد" في هذه المادة 32 % أما التقدير حسن فلقد بلغ 46,66 % وهذا مؤشر واضح بإحراز مادة اللغة العربية لمرتبة جيدة من حيث تقديرات واهتمامات التلاميذ.

في مادة اللغة الفرنسية:

تشير النتائج ان اكثر 33,33 % من أفراد العينة قدرت مستواها في هذه المادة بالمتوسط، مقارنة بنسبة 32,00% قدرته بضعيف. وهو مؤشر واضح للصعوبات التي يجدها طلبة العينة في دراسة هذه المادة.

في مادة اللغة الانجليزية:

ما يمكن استنتاجه من النتائج ان نسبة 61,32% من العينة انقسمت تصوراتها في هذه المادة بين المستوى الضعيف والمستوى المتوسط وهذه إشارة واضحة للصعوبات التي يجدها هؤلاء التلاميذ في دارسة هذه المادة .

في مادة التاريخ والجغرافيا:

إن النتائج التي تحصلنا عليها تشير الى ان نسبة 42,66 % أشارت إلى أن مستواها في هذه المادة كان حسنا و32% منها قدرته بالجيد، وفقط 5,33 % اعتبرت ان نتائجها كانت ضعيفة وهذا ما يجعلنا نؤكد أن نسبة كبيرة من العينة تعتبر قدراتها حسنة في هذه المادة.

في مادة الرياضيات:

الملفت للانتباه من خلال النتائج الخاصة بهذه المادة أن أكثر نصف العينة (50,66%) اعتبرت ان مستواها في هذه المادة كان جيدا. في حين أن 34,66% من العينة اعتبرت أنه كان حسنا. ويدل هذا على أن أغلبية تلاميذ العينة (85,32 %) اعتبرت مستواها في هذه المادة كان في السنة الرابعة حسنا.

مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

النتائج تؤكد ان نصف العينة تقريبا (49,33%) قدرت مستواها في هذه المادة في السنة الرابعة متوسطة بالجيد مع العلم ان 32,00 % منها قدرته بالحسن. وهذا مؤشر واضح للتقدير الجيد لهذه المادة من طرف أغلبية أفراد العينة .

مادة العلوم الطبيعية:

تشير النتائج أن 46,66 % من أفراد العينة تصورت بان قدراتنا في مادة العلوم الطبيعية كانت جيدة و37,33 % تصوروها حسنة. وتشير هذه النسبة المرتفعة إلى المكانة التي تحتلها هذه المادة في نفوس تلاميذ العينة.

وبناء عليه، فإن النتائج تعبر بوضوح عن التصورات الايجابية التي يحملها أفراد العينة تجاه مختلف المواد الدراسية باستثناء اللغات الأجنبية. أما المواد العلمية المشكلة للجدع المشترك علوم وتكنولوجيا فقد تحصلت

على تقدير جيد من طرف أفراد العينة وهذا ما قد يذهب نحو تدعيم فكرة أن نتائج التقويم المستمر قد أثرت على تصورات التلاميذ لاختيار الجدع المشترك الذي يرغب التلاميذ مزاولة الدراسة فيه في التعليم الثانوي.

3. تصورات عينة الجدع المشترك آداب لتصنيف أساتذتها لها في مختلف المواد الدراسية عندما كانت في السنة الرابعة متوسط.

في مادة اللغة العربية:

نسبة 52,94% من أفراد العينة تصورت أن تصنيفها من طرف أساتذة المادة كان في خانة التلاميذ المتوسطين، و37,25% اعتبرت تصنيفها ضمن الأوائل. وباعتبار تواجد هؤلاء التلاميذ حاليا في جذع مشترك آداب، فإننا ندرك أن هذه التصورات جاءت في أغلبها إيجابية.

في مادة اللغة الفرنسية:

الملفت للانتباه في النتائج أن 35,29% من أفراد العينة تصوروا أن أساتذة هذه المادة يصنفونهم في خانة المتوسطين، و29,41% ضمن الأوائل، و21,56% يجهلون تصنيفهم. هذه النسبة الأخيرة تشير إلى عدم وضوح الرؤية لدى عدد كبير من أفراد العينة وهي ظاهرة تستدعي التحليل.

في مادةاللغة الانجليزية:

تشير النتائج بان نسبة 43,13 % من أفراد العينة تصورت تصنيفها من طرف أساتذة المادة ضمن المتوسطين، في حين أن نسبة 25,49 % ترى بأنها مصنفة ضمن الأوائل و21,56 % مصنفة ضمن المتأخرين. ومنه نستخلص تمركز أغلب التصورات في خانة المتوسطين.

في مادة التاريخ والجغرافيا:

تظهر لنا النتائج أن جل تصورات التلاميذ لتصنيف أساتذتهم لهم في هذه المادة، توزعت بالتساوي بين خانتي الأوائل 47,05% والمتوسطين 47,05%.ما يدل على ايجابية التصورات التي يحملونها عن تصنيف أساتذتهم في هذه المادة.

في مادة الرياضيات:

يتضح لنا من خلال قراءتنا للنتائج ان نسبة 43,13% من أفراد العينة تصورت ان تصنيفها من طرف أساتذة المادة كان في خانة المتوسطين بينما 27,45 % قدرت تصنيفها في خانة المتأخرين و25,49% تجهل تصنيفها.من هنا نستنتج ان النسبة المسجلة في خانة متوسط هي نسبة عادية بالنظر إلى خصوصية هذه المادة وتحديدا في هذا الجدع المشترك.

في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

تبين النتائج المتحصل عليها أن نسبة كبيرة 58,85 % من تصورات تلاميذ العينة تحدد تصنيف أساتذة المادة لهم في خانة المتوسطين ونسبة 21,56% اعتبرت تصنيفها ضمن الأوائل. وبجدر بنا التساؤل عن الأسباب التي أنتجت هذه التصورات اتجاه هذه المادة العلمية، خاصة في جدع مشترك آداب.

في مادة العلوم الطبيعية:

من خلال النتائج يمكننا القول بأن هناك نسبة عالية (82,35%) تأرجحت تصوراتها لتقدير أساتذة المادة بين المتوسط 54,90% والأوائل 27,45 %، وهو عنصر ملفت للانتباه بما ان هذه المادة علمية في جذع مشترك آداب.

نستخلص من تحليلنا لهذه النتائج تفوق مادتين أدبيتين في نسبة تصورات الطلبة لتصنيف أساتذتهم لهم فيهما، و هما مادتي اللغة العربية والجغرافيا.بينما سجلنا انخفاضا في نسبة التصورات الإيجابية بالنسبة للغات الأجنبية. والملفت للانتباه هو استقطاب مادتي العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية لنسبتين عاليتين وهما على التوالي 54,90% و 58,82 % وهي نتيجة تدفع إلى التساؤل باعتبار أن هاتين المادتين علميتين.

4. تصورات عينة جدع مشترك علوم وتكنولوجيا لتصنيف أساتذتها لها في مختلف المواد الدراسية عندما كانت في السنة الرابعة متوسط.

في مادة اللغة العربية:

جل التلاميذ يرون أن أساتذتهم يصنفونهم في مرتبة الأوائل أو المتوسطين بحيث بلغت نسبتهم 89,33 % في هذين التصنيفين . وهذه النسبة العالية جلبت انتباهنا لكون هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

في مادة اللغة الفرنسية:

تشير النتائج بان نسبة 44 % من أفراد العينة تصورت أن أساتذة هذه المادة يصنفونهم في مرتبة المتوسطين بينما تتصور نسبة 21,33 % تصنيفها في مرتبة المتأخرين و إذا اعتبرنا الـ 16 % من العينة التي تجهل تصنيفها فإننا ندرك عدم وضوح الرؤية لدى عدد كبير من أفراد العينة فيما يخص نظرة أساتذة مادة اللغة الفرنسية لهم.

في مادة اللغة الانجليزية:

توضح النتائج أن نسبة44 % من أفراد العينة ترى أن تصنيف أساتذتها لها في هذه المادة كان في خانة المتوسطين ، ونلاحظ توزيع متقارب للنسب على باقي التصنيفات ويدل ذلك على أن تصورات الطلبة لهذه المادة لم ترق إلى المستوى المطلوب خاصة إذا علمنا أن نسبة 18,66 % تجهل تصنيفها وقد يشير هذا إلى الصعوبات التي يجدها أفراد العينة في دراسة هذه المادة.

في مادة التاريخ والجغرافيا:

يتبين من قراءتنا النتائج أن اكبر نسبة(46,66%) من عينة الدراسة ترى أن أساتذة هذه المادة كانوا يصنفونها في خانة الأوائل وبنسبة أقل (38,66%) في خانة المتوسطين وهذا دليل واضح على التصور الايجابي الذي يحملهجل أفراد العينة لهذه المادة.

في مادة الرياضيات:

يبدو واضحا من خلال النتائج أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة(65,33 %)تصورت أن تصنيفها من طرف أساتذة المادة كان في خانة الأوائل ونسبة لا يستهان بها(29,33%) تصورت تصنيفها في خانة المتوسطين.هذه النتائج توضح المكانة المرموقة التي تحتلها هذه المادة العلمية في هذا الجدع المشترك.

في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

تشير النتائج إلى أن تصورات أفراد الفئة لتصنيفهم من طرف أساتذة هذه المادة كان ايجابيا بنسبة 93,32 % وهذا أحسن دليل عل مكانة هذه المادة في تصورات التلاميذ.

في مادة العلوم الطبيعية:

تشير النتائج أن النسبة الأكبر من أفراد العينة (52 %) تصورت أن تصنيفها من طرف أساتذة المادة كان في خانة الأوائل ونسبة اقل(41,33 %) في خانة المتوسطين، وهذا أفضل دليل على المكانة التي كانت تحتلها هذه المادة عند تلاميذ هذا الجدع المشترك عندما كانوا في السنة الرابعة متوسط.

وعموما فان النتائج المعروضة في هذا الجدول توضح تصورات التلاميذ لتصنيف أساتذتهم لهم في مختلف المواد لما كانوا في السنة الرابعة متوسط ومنه نلاحظ أن تصنيفهم ضمن الأوائل كان الأقوى خاصة في المواد العلمية وما لفت انتباهنا كذلك حصول مادتي اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا على نسب عالية في التصنيف نفسه.

أما فيما يخص التصنيف ضمن المتوسطين حسب تصورات التلاميذ فقد كانت الصدارة للغات وقد يعطينا هذا انطباعا بأن تلاميذ الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا كانوا يهتمون بجميع مواد الدراسة في السنة الرابعة متوسط.

5. تصورات عينة الجذع المشترك آداب لقدراتها في مختلف المواد الدراسية في السنة الأولى ثانوي.

في مادة اللغة العربية:

كل أفراد العينة حددت تصوراتها في هذه المادة ايجابيا حيث أن نسبة 45,09% قدرت مستواها بالحسن و 17,64 % بالجيد وهذا دليل على التصورات الايجابية التي يحملها طلبة العينة لقدراتهم في هذه المادة الأساسية بالنسبة لهذا لجدع المشترك.

في مادة اللغة الفرنسية:

النتائج المرصودة تبين أن النسبة الأكبر للعينة 29,41 % تصورت أن قدراتها في هذه المادة كانت حسنة، والملفت للانتباه ان المقاييس الأخرى اقتربت فيها نسب التصورات حيث بلغ التقدير جيد21,56 % والمتوسط 23,52 % أما ضعيف فلقد بلغ 21,56 أما ضعيف فلقد بلغ 21,56 % والنسبة المتبقية ذهبت إلى التقدير ضعيف جدا ، هذه النتائج تشير إلى انقسام أفراد العينة بين مختلف التقديرات سواء كانت ايجابية أو سلبية.

في مادة اللغة الانجليزية:

قراءة النتائج تبين أن 31,37 % من أفراد العينة تصورت أن قدراتها في هذه المادة كانت حسنة و17,64 % قدرتها بالجيدة في حين 27,45 % تصورتها ضعيفة وهو مؤشر للصعوبات التي كان يلاقيها عدد هام من أفراد العينة في هذه المادة الدراسية.

في مادة التاريخ الجغرافيا:

بينت النتائج أن نسبة عالية جدا من العينة تصورت قدراتها في هذه المادة كانت تتراوح بين المتوسط والجيد مع الإشارة أن 52,94 % منها اعتبرتها حسبنةو29 ,41 % اعتبرتها جيدة ، وهذا مؤشر واضح على التموقع الجيد لهذه المادة لدى التلاميذ العينة في هذا الجدع المشترك.

في مادة الرياضيات:

من خلال النتائج يتبين لنا أن أكثر من ثلثي العينة أي نسبة 68,62 % تأرجحت التصورات الخاصة بقدراتهم في هذه المادة العلمية بين الضعيف والمتوسط حيث بلغت نسبة التصورات لتقدير ضعيف 35,29 % بينما كانت نسبة التقدير جيد 0,00%.

في مادة العلوم الفيزيائية التكنولوجية:

تشير النتائج أن 39,21 % من أفراد العينة تصورت أن قدراتها في هذه المادة كانت متوسطة و31,37 % كان تقديرها حسن وهذا مؤشر على تصورات الطلبة لقدراتهم في هذه المادة كانت ايجابية.

في مادة العلوم الطبيعية:

نستخلص من قراءتنا النتائج بأن 49,01 % كانت تصوراتها لقدراتها في هذه المادة بتقدير حسن. أما التصورات السلبية فلم تحقق الا 7,84 % وهذا دليل على المكانة الحسنة التي تحتلها هذه المادة في تصورات تلاميذ العينة رغم كونها مادة عملية. إن النتائج المتحصل عليها توضح التصورات الايجابية التي يحملها التلاميذ لقدراتهم، حيث أن نصف أفراد العينة قدروا قدراتهم في المواد: لغة عربة ، التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية بالحسنة، مع الإشارة إلى أن أكبر نسبة للتقدير (جيد) ذهبت الى مادة التاريخ والجغرافيا (29,41%). بينما، اعتبر أكثر من نصف أفراد العينة(54,89 %) قدراتهم في مادة الرياضيات ضعيفة والملفت للانتباه تفوق مادة العلوم الطبيعية بنسبة 49,01 % على مادتي اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية حيث حققت هاتين المادتين على التوالي نسبتي 29,41 % و31,37 % ، وهو أحسن دليل على الصعوبات التي كان يلاقيها تلاميذ هذا الجدع المشترك في هاتين المادتين.

تصورات عينة جدع مشترك علوم وتكنولوجيا لقدراتها في مختلف المواد الدراسية في السنة الأولى ثانوي.

في مادة اللغة العربية:

نسبة 41,33 % حددت قدراتها في هذه المادة بالحسنة، بينما نسبة 37,33% قدرت قدراتها في هذه المادة بالمتوسطة، ونلاحظ التقارب الحاصل في التصورات بين التقديرين وهذا دليل على الاهتمام الذي يوليه تلاميذ العلوم والتكنولوجيا لهذه المادة الأدبية.

في مادة اللغة الفرنسية:

نسبة 36% تصورت قدراتها في هذه المستوى بالمتوسط بينما نسبة 30,66 % اعتبرتها حسنة والملفت للانتباه أن ما يقارب ربع العينة24 % اعتبرت قدراتها إما ضعيفة أو ضعيفة جدا. وفقط نسبة 9,33 % اعتبرتها جيدة.

في مادة اللغة الإنجليزية:

لنتائج المرصودة في الجدول تبين أن اكبر نسبة من العينة 36 % قدرت مستواها في هذه المادة بالحسن بينما نسبة 25,33 % اعتبرته متوسطا ونسبة 20 % قدرت مستواها بالضعيف.

في مادة التاريخ والجغرافيا:

النتائج المعروضة في الجدول تبين ان النسبة الأكبر من افراد العينة 48 % قدرت مستواها في هذه المادة بالحسن ونسبة 30,66 % اعتبرته جيدا وهذا دليل على التصورات الايجابية التي يحملها تلاميذ العينة نحو قدراتهم في هذه المادة الأدبية.

في مادة الرياضيات:

نسبة 44 % من افراد العينة اعتبرت أن مستواها في هذه المادة متوسطا والملفت للانتباه أن أكثر من ربع العينة (25.33 %) اعتبر مستواه في هذه المادة ضعيفا وتشكل هذه النتائج دليلا على الصعوبات التي أصبحت تعاني منها نسبة كبيرة من تلاميذ العينة في هذه المادة الأساسية بالنسبة لهذا الجذع المشترك.

في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

ما جلب انتباهنا عند قراءة النتائج المتعلقة بتصورات التلاميذ لقدراتهم في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية ظهور نفس النسبة (45,33%) في خانة المتوسط وخانة الضعيف، ويشير ذلك الى انقسام افراد العينة بين مستويين أحدهما يمكن اعتباره ايجابي الى حد ما والآخر سلبي، وهذا افضل دليل على الصعوبات التي تعاني منها نسبة كبيرة من أفراد العينة في دراسة هذه المادة الاساسية في هذا الجذع المشترك.

في مادة العلوم الطبيعية:

ما يمكن ملاحظته عند قراءة النتائج ان أكبر نسبة من أفراد العينة(46,66%) قدرت مستواها في هذه المادة بالمتوسط ونسبة لايستهان بها(34,66 %) قدرته بالضعيف وهذا دليل على الصعوبات التي أصبح يعاني منها تلاميذ العينة لدراسة هذه المادة الأساسية في هذا الجذع المشترك.بالمقابل قدرت نسبة 17,33% مستواها في المادة بالحسن.

يتبين لنا بأن أكبر نسبة من تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا قدرت نتائجها بالحسنة في مادة اللغة العربية وبالمتوسطة في اللغة الفرنسية والانجليزية والجيدة بالنسبة للتاريخ والجغرافيا. بينما قدرتها بالمتوسطة في المواد الأساسية المشكلة لهذا الجذع المشترك حيث استقطبت مادة الرياضيات نسبة 44 % في هذا التقدير وتحصلت مادة العلوم الطبيعية على نسبة 46,66 % في التقدير نفسه. بينما حصلت مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية على نسبة 45,33 % تقدير متوسط ونفس النسبة بتقدير ضعيف وهذا ما يوضح تراجع تصورات التلاميذ لقدراتهم في المواد الأساسية للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا خاصة في مادة الفيزياء.

كخلاصة لهذا الجزء من الدراسة، ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها، يتضح جليا ان اختيار التلاميذ للجذع المشترك الذي رغبوا مزاولة الدراسة فيه عندما كانوا في السنة الرابعة متوسط ، قد تأثر إلى حد كبير بنتائجهم في التقويم المستمر لمختلف المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه.كما أن أغلبية هؤلاء التلاميذ بنوا اختيارهم للجذع المشترك تبعا للتصورات التي أحدثتها نتائج التقويم المستمر في أنفسهم وذلك باعتقادهم أن لديهم قدرات وكفاءات تمكنهم من التكيف مع متطلبات الدراسة في الجذع المشترك الذي اختاروه.

من ناحية أخرى، تحليل نتائج العناصر الأساسية للاستبيان بين ما يلي :

- نتائج التقويم المستمر والاختبارات الفصلية في المواد الأساسية المشكلة لمجموعتي التوجيه كانت أول دافع لاختيار الجذع المشترك بالنسبة لكل أفراد العينة.
- عدد قليل جدا من أفراد العينة غير رغبته في التوجيه من جذع مشترك علوم إلى جذع مشترك آداب في السنة الرابعة متوسط، وذلك بسبب تدني نتائجهم في التقويم المستمر في المواد المشكلة لمجموعة توجيه علوم وتكنولوجيا.
- عدد كبير من تلاميذ السنة الأولى ثانوي– حسب تصريحات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني– عبر عن رغبته في التحول من جذع مشترك علوم وتكنولوجيا إلى جذع مشترك آداب وذلك مباشرة بعد صدور نتائج الثلاثي الأول واصطدامهم وأوليائهم بالنتائج الضعيفة في المواد الأساسية المشكلة لهذا الجذع المشترك، خاصة في مادتي الرياضيات والفيزياء.
- تصورات تلاميذ الجذعين المشتركين لتصنيف أساتذتهم لهم في مختلف مواد الدراسة عندما كانوا في السنة الرابعة متوسط جاءت أغلبها مغايرة لتصوراتهم لقدراتهم في نفس المواد الدراسية في السنة الأولى ثانوي.

- من هذا كله، يحق لنا التأكيد على العلاقة الوثيقة بين نتائج التقويم المستمر والاختبارات الفصلية، واختيار تلاميذ السنة الرابعة متوسط للجذع المشترك، حتى لو كانت هذه الأخيرة مضخمة.

كما تتضح لنا حدة الصعوبات التي أصبح يلاقيها الكثير من التلاميذ الموجهين إلى الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا في المواد الأساسية المشكلة لهذا الجذع المشترك وخاصة في مادتي الرياضيات والفيزياء.

4- الخلاصة:

من خلال هذه الدراسة، توصلنا إلى إثبات تعرُض علامات التقويم المستمر في معظم المواد الدراسية في التعليم المتوسط إلى ظاهرة تضخيم النقاط ، وبينا خطورة هذه الممارسة التقويمية غير الصحية على مستقبل التلاميذ الدراسي. حيث أن هذه الممارسة توهم التلاميذ بأنهم يمتلكون قدرات تمكنهم من مزاولة الدراسة في الجذع المشترك الذي يرغبون فيه. وقد تبين بعد المقارنة بين تصوراتهم لقدراتهم في مختلف المواد الدراسية في السنة الرابعة متوسط وتصوراتهم الجديدة لقدراتهم في السنة الأولى ثانوي أن هناك تغيرات في التصورات في علاقة مع ضعف وتقهقر في النتائج.

إن الطريقة التي يمارس بها التقويم في منظومتنا التربوية، تجعل الأستاذ غير قادر على تحقيق الموضوعية المنشودة، وذلك لكونه يعتمد على مجموعة الاستجوابات الشفوية والكتابية، والفروض والوظائف المنزلية، وهذه الأدوات التقويمية لا يمكن التحكم فيها بالقدر الذي يضمن موضوعية نتائجها وتحقيق المصداقية في تحديد القدرات والمهارات الدراسية للتلميذ. ومنه، نستنتج أن التقويم المستمر بهذه الكيفية التي توظف في مؤسساتنا التربوية لا يأخذ بعين الاعتبار إمكانيات وقدرات التلاميذ في التحصيل والاستيعاب ولا يقيس المجهودات الفردية والتقدم الشخصي الذي يحققه المتعلم.

بالإضافة لما سبق، نجد مبدأ"إلزامية النتائج" – رغم عدم استناده لنص قانوني صريح – الذي تفرضه الوصايا على المسيرين الإداريين فتدفعهم بذلك إلى التدخل والتأثير المباشر في عملية التنقيط أثناء التقويم المستمر وفي أحيان أخرى التغاضي عن الجدية اللازمة عند إجراء الامتحانات، وذلك بهدف حصول مؤسساتهم على أكبر نسبة من الناجحين في شهادة التعليم المتوسط حتى تصبح الإدارة في منأى عن الإجراءات العقابية التي قد تتخذها الوصايا.

من ناحية أخرى، نجد أن النصوص التنظيمية الخاصة بإجراءات التقويم التي تحدد المقاييس الواجب اعتمادها في عملية التوجيه تؤكد ضرورة اعتماد قدرات التلاميذ الحقيقية بالإضافة إلى ملاحظات مستشار الارشاد والتوجيه المدرسي. في حين أن الواقع المستنتج من هذه الدراسة يبين أن عملية التوجيه تعتمد بالأساس على النتائج التي يحصل عليها التلميذ في التقويم المستمر، دون اعتبار كبير للمعالم الأخرى لمعرفة التلميذ مثل: القدرات والمهارات والميول والرغبات، التي لا تشكل في الممارسات الحالية لفعل التوجيه عناصر ذات أهمية عند إصدار قرار التوجيه نحو الجذع المشترك من قبل مجلس القبول والتوجيه. إن اختصار عملية التوجيه واعتمادها فقط على معادلة من النقاط لهو بعيد كل البعد عن الموضوعية والمصداقية، حيث تم تغييب المعرفة الخاصة بالجانب النفسي والتربوي، وتغليب إجراءات التوزيع على التوجيه. وهو ما حول مجلس القبول والتوجيه إلى نظام آلي يستجيب فقط لمطالب إدارية مرتبطة بالخريطة المدرسية وعدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة في كل جذع مشترك.

إن إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، لابد أن يبدأ بإصلاح عناصرها الأساسية وعلى رأسها نظام التقويم والتوجيه ، من غير الممكن تصور نجاح إصلاح المنظومة التربوية دون توفير الشروط اللازمة للممارسة الصحيحة للفعل التقويمي والتوجيه والإرشاد المدرسي.

وفي الختام، نرى أنه من المفيد الاستمرار في البحث في الجوانب العديدة لموضوع التقويم والتوجيه وذلك لمعرفة مدى تأثير التقويم في عملية التوجيه من جهة، وفي المسار الدراسي للتلميذ من جهة أخرى وأثر ذلك على النجاح أو الفشل في امتحان شهادة البكالوريا.

- **ملحق الجداول:**

ملحق رقم 1 يبين دليل الرموز والمصطلحات الموظفة في الجداول الإحصائية والتحاليل:

- **سَ:** يرمز إلى المتوسط الحسابي للمعدلات السنوية لكل مادة منمواد التوجيه على حدة ولكل مجموعة التوجيه.
- **دَ :** يرمز إلى المتوسط الحسابي للمعاملات العامة في امتحان شهادة التعليم المتوسط
- **ح م س:** يرمز إلى الانحراف المعياري للمعدلات العامة السنوية.
- **س.ع:** تقدر قيمة التضخيم الحاصل في التقويم داخل الفصل(تقويم مستمر وامتحانات فصلية) لكل مادة ولمجموعة موادالتوجيه مقارنة بالتقويم في امتحان شهادة التعليم المتوسط.
- **أكبر واصغر قيمة للتضخيم:** تحددان القيمة الأكبر والقيمة الأصغر للتضخيم.
- **مجال التضخيم:** يحدده الفارق الموجب بين س،ع وتحدد هاتان القيمتان مجال التضخيم في المادة أو في مجموعة التوجيه.
- **النزعة العامة** (المنوال) للتضخيم في المادة أو في مجموعة التوجيه: تحدد قيمة التضخيم تكرر أكثر.
- **الوسيط:** يمثل الدرجة التي تقسم مجموعة الدرجات إلى قسمين.

- **المراجع:**

بوسنة، محمود(2004).*التقويموالبيداغوجيا في النسقالتربوي.الجزائر. منشورات مخبر التربية،مطبعة SARP.*

زهران، حامد عبد السلام (1986). *التوجيه والإرشاد النفسي.* سورية:جامعة دمشق.

رفاعي، نعيم(1988). *الصحة النفسية، دراسة سيكولوجية التكيف.* سورية: جامعة دمشق.

مرسي، سيد عبد الحميد(1976). *الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي والمهني.* القاهرة: مكتبة الخانجي.

مشعان، ربيع هادي(2003).*الإرشاد التربوي مبادئه وأدواته الأساسية.*الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

وزارة التربية الوطنية / الجزائر،الأمانة العامة، منشور وزاري رقم: 20039/ و.ت.و/ أ.ع،المؤرخ في 13 مارس 2005 المتضمن: إصلاح نظام التقويم التربوي.

وزارة التربية الوطنية / الجزائر،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،القانون التوجيهي للتربية الوطنية،رقم 08-04، المؤرخ في:23-01-2008 ،(عدد خاص)، فيفري 2008.

Astolfi.J,P.(1999). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris.ESF,

Boussena.m et. Zahi.ch.(2003).L'orientation scolaire et professionnelle, Alger, SARP.

Delorme .Ch . (1988).L'évaluation en questions. 2eme édition,Paris.ESF.

De peretti –A. (1986).Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. T1, Paris. INRP.

De peretti –A.(1986).Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative (T2) Paris. INRP.

Morissette. D. (1999). les examens de rendement scolaire. Québec .Les presses de l'université Laval..

Sansrcgret.M.(1988).La reconnaissance des acquis. Québec. HMH..

Stufflebeam et coll, (1980). L'évaluation et la prise de décision. Québec.

Thélot .C.(2004).Pour la réussite de tous les élèves. Paris. CNDP.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

عزوز، حمزة(2020). ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر في التعليم المتوسط وتأثيرها على التوجيه المدرسي(دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية بولاية عناية). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 217-241.