أسئلة الامتحان من وجهة نظر الطلبة-طلبة المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة أنموذجا-

د. لطيفة ربوح- المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

الملخص: تختلف طبيعة الأسئلة المعتمدة في الامتحانات التحصيلية باختلاف المستويات والوحدات المدرسة، والتخصص، لكن هذا لا يمنع أن هناك أهدافا مشتركة، أو جدول مواصفات مشترك، انطلاقا من الأهداف المسطرة والكفاءات المطلوب الوصول إليها بعد منهج تعليمي معين. والعديد من الدراسات ركزت على كيفية بناء هذه الأسئلة، وعلاقتها بالتدريس الناجح، والبعض الآخر ركز على أهم الأسس والأهداف والكفاءات التي تقيسها هذه الامتحانات، لكن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على متطلبات بناء أسئلة الامتحان من وجهة نظر الطلبة، رغبة منا في مشاركة المتعلم في هذه العملية، والرجوع للمقترحات التي يضعها لتحسين وضعية التقويم.

يهدف التقويم إلى الحكم على مدى جودة المدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية، وعلاج نقاط الضعف والقصور التي يتم الكشف عنها، لتحديد مدى تحقيق هذه العملية لأهدافها، وبالتالي فإن التقويم لا يقف عند حد تقويم نواتج التعلم لدى المتعلم فقط بل يمتد ليشمل كل عناصر المنظومة التعليمية من معلم ومنهاج وأهداف... والمتعلم أحد المدخلات الرئيسية للمنظومة التربوية ومجالا هاما منض مجالات التقويم فيها، ولا يقتصر تقويم تعلم التلميذ على الجانب المعرفي فقط بل يشمل جوانب أخرى عديدة من شخصيته كالجوانب المهارية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية(علي أحمد سيد، أحمد محمد سالم، 2004، 60).

فموضوع التقويم من المواضيع التي أثارت الكثير من الحبر، فهو عملية معقدة تتداخل فيها العديد من المتغيرات، منها ما هو مرتبط بالمنهج وبموضوع التعلم، وما هو مرتبط بالمعلم، ومنها ما له علاقة بالمتعلم، وتعتبر الامتحانات من الأدوات المعتمدة في التقويم التحصيلي للطالب، من خلال تقويم تعّلماته، والتعرف على مواطن القوة والضعف في المنهاج والحكم على مدى تحقيق الأهداف. فالامتحان تقديرٌ رسميٌ لعملية تعلم الطالب، يُستخدم في نهاية المنهاج التعليمي بوجه خاص، ويدرج ضمن تقويم التحصيل الأكاديمي أي تقويم تعلم التلاميذ للحقائق والمفاهيم والنظريات التي تتضمنها المواد الدراسية والكفاءات المعتمدة في المنهاج، ويتم ذلك من خلال الاختبارات الشفهية والاختبارات

العملية، واختبارات الورقة والقلم أو التحريرية مثل الاختبارات المقالية والموضوعية، والواجبات المنزلية...(علي أحمد سيد، أحمد محمد سالم، المرجع السابق، 61-62)

وقد ربط كارديني بين التقويم التحصيلي التجميعي وبين الحصول على الشهادة، إذ اعتبره بمثابة الثمرة النهائية المحصل عليها بعد الانتهاء من تطبيق منهج معين. (Cardinet, j1992, 48)

وفي المقال التالي سنحاول التركيز على عنصر من عناصر التقويم وهو التقويم التحصيلي من خلال أداة "الامتحان" ليس لأننا نتوجه أو نحمل النظرة الكلاسيكية للتقويم التي كان ينظر إليه في المنهج التقليدي على أنه يشمل فقط على الامتحان، بل لأننا نرى أنه ما زلنا لم نتخطى بعد هذه النظرة، إذ مازال مصير الطلبة مرتبط بالامتحانات الكتابية أكثر من غيرها مع اتفاق معظم التربويين والمختصين أن هذه الاختبارات ما تزال بعيدة عن شروط الاختبار الجيد. فالأهمية التي تحملها هذه الاختبارات جعلت المشرفين التربويين يحرصون على ضرورة أن تكون ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم والتي لا تتأتي إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات التي كثيرا ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بعض المعلمين بإعدادها.(محمد عصام طربيه، 2008، 57)

وللاختبارات مفاهيم عدة حيث كان مفهومها قديما يأخذ منحى مغايرا لما تريده التربية المعاصرة لتقويم الطلاب، فقد كانت سابقا تعني الخوف والقلق والتوتر والرهبة لما يعد لها من أجواء مدرسية وأسرية تشعر المختبر بأنها اللحظات الحاسمة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل، لذلك كان المختبرون يعيشون فترة الاختبار وهم في أشد التوتر العصبي والحالات النفسية السيئة والاستقرار الأسري والأجواء المشحونة بالخوف والقلق عما تسفر عنه تلك الاختبارات، وفي ضوء التطور البحثي في مجالات أساليب التدريس والإرشاد وطرق التربية المعاصرة تبددت معظم تلك المفاهيم الخاطئة وتغير مفهوم الاختبارات، بل حرصت كل الجهات التربوية والتعليمية على تغيير مفهومها إلى الأمثل ليواكب التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنولوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم

للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية وقوة فاعلة تكشف عن مدى فعالية التدريس والمناهج والكتب الدراسية وأساليب التدريس.(محمد عصام طربيه، المرجع السابق، 58-59)

الإشكالية: بالرغم من أن هناك العديد من الدراسات تناولت موضوع الامتحانات وركزت على مختلف جوانبه وعلاقته بالتقويم وبالتدريس الناجح، وشروط بناء السؤال... ومواصفات السؤال الجيد(الصدق، الثبات، الموضوعية، الشمولية) إلا أنه لحد الساعة لم نصل في واقعنا التربوي والتعليمي إلى ما سطرناه على مستوى الأهداف، بسبب ما تعانيه هذه الامتحانات من نقائص، والدراسة الحالية لن تتطرق لما يجب أن تكون عليه الامتحانات من شروط في البناء ودقة في الأهداف، بل ستحاول التعرف على نظرة طلبة المدارس العليا للامتحانات التي يجتازونها في مسارهم الدراسي كما هي في الواقع بحكم أنهم جزء من العملية التعليمية التعلمية. فالعديد من الدراسات أكدت أن تقدير وتقويم المتعلمين لمعلميهم ذات مصداقية وتتفق مع العديد من المحكات الوجدانية والعقلية التي استخدمت للحكم على درجة كفاءة المعلمين كدراسة أوري(ORY1980) دراسة مارش وأوفرال (Marsh&Overall1980)...(محمد محمود إبراهيم، 1995، 221).

فبالرجوع لبعض الدراسات نجد أن إشكالية التقويم لا يرضى عنها الأساتذة ولا الطلبة بشكل عام، إذ ما تزال مرتبطة بالامتحانات، كما أنها لا تمس إلا مجالا من مجالات المتعلم وهو المجال المعرفي على حساب باقي المجالات...(صالحة صنقر، 1975، 11) وتشكل نوعا من أنواع العقاب ومصدر ضغط للتلاميذ ولأوليائهم على حد تعبير بويسون(Buisson,F)، إضافة لكون هذه الامتحانات تخضع لعوامل ذاتية يصعب التحكم فيها والسيطرة عليها كما جاء ذلك في كتابات بيرون ولوغيي عن علم التباري ونظام الامتحانات. Laugier (H.) et Weinberg (D.) Pieron (H) (Hotyat Fernand ,1968, 9).

ويرى الباحث عبد اللطيف فؤاد إبراهيم أن الواقع التربوي يظهر أن الامتحانات تستخدم كأهم أداة للتقويم، بل أنها الوحيدة في كثير من الحالات كما يحدث في اليمن، فهي تعد الأداة الوحيدة للحكم على محصلة مجهود المتعلم طوال العام مع أن التقويم السليم ينبغي أن تستخدم فيه عدة وسائل والامتحانات مجرد وسيلة واحدة منها، أي جزء من كل هو التقويم ونظام الامتحانات(Examination System) ويعكس خصائص العملية

التعليمية فالتعليم الهادف إلى التلقين والحفظ والمعتمد على الاستظهار، لا ينتج إلا امتحاناً يقيس قدرات المتعلمين على الحفظ فقط، ولا يقيس قدراتهم على الفهم والتفكير الناقد والتحليل والتركيب والتقويم، امتحانا يتجه اهتمام المتعلم فيه إلى الدرجات كغاية في حد ذاتها وليست وسيلة للدلالة على نمو معين عنده، فطبيعة الامتحانات العامة تؤثر في وجهة نظر المعلمين وطرق تدريسهم، فمعظمهم يضطرون إلى توجيه عناية كبيرة متساوية إلى جميع تفاصيل برنامج المادة الدراسية بصرف النظر عن مدى ميل التلاميذ إلى ما يقومون بدراسته أو مدى قيمته في حياتهم، ليطمئن هؤلاء المعلمون على أن تلاميذهم يستطيعون الإجابة عن الأسئلة التي يجهل المعلمون ما ستشمله.(عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1984، 633-637)

لكن هذا لا يلغي أهمية عملية بناء اختبارات الفصل(Classroom teacher –made test) فهي تعتبر من أحسن تقنيات التغذية الرجعية التي تنمي خبرات المتعلم، ويوضح ستراود(Stroud, 1946) "أنه قد لا يكون من الإفراط أن نقول بأن أهمية المبادرة المبذولة لمخزون معارف الطالب عن طريق تناول الاختبارات تكون بنفس أهمية أي مشروع آخر يتخذه الطالب" (محمد مقداد وآخرون، 1993، 17)

وإيمانا منا بأهمية التعرف على واقع الامتحانات في المدرسة العليا للأساتذة بحكم أننا جزء من هذه المؤسسة، ورغبة منا في بناء مقياس لاتجاهات الطلبة نحو الامتحانات نطرح التساؤلات التالية:

1-كيف ينظر طلبة المدرسة العليا للامتحانات وهل اختلفت نظرتهم وفق متغيرات الدراسة؟

2-كيف يجب أن يكون سؤال الامتحان من وجهة نظرهم؟

3-ما هي أهم الاقتراحات التي يضعها الطلبة من أجل السير الحسن للامتحانات؟

الفرضيات: 1-تنوعت واختلفت نظرة الطلبة للامتحانات وفق متغير الجنس المستوى، والتخصص.

2-اختلفت وجهة نظر الطلبة عن نوعية، شكل وشروط السؤال ومستوياته وفق متغيرات الدراسة.

3-تنوعت مقترحات الطلبة من أجل السير الحسن للامتحانات من حيث الشكل والمضمون في مختلف التخصصات.

أهمية البحث وأهدافه: تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها ستحاول التعرف على نظرة طلبة المدرسة العليا للامتحانات من حيث الشكل والمضمون، (وهي دراسة استطلاعية بغرض بناء مقياس لاتجاهات الطلبة حول الامتحانات) قصد بناء جسر من التواصل بين ما يحمله الأساتذة من معان للامتحان، وبين ما يراه الطالب في نفس الموضوع بغرض تغذية رجعية بين عنصرين أساسيين في المنهج وهما المعلم والمتعلم، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاختلاف في نظرة الطلبة للامتحانات وفق متغير الجنس المستوى، والتخصص، والتعرف على وجهة نظرهم عن نوعية، شكل وشروط السؤال ومستوياته وفق متغيرات الدراسة، هل الطلبة راضون عن الامتحانات كما هي في الواقع، ما الذي يقترحه الطلبة من أجل السير الحسن للامتحانات في مختلف التخصصات.

-**منهج الدراسة:** اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسات، ويعتبر الوصف ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي، ومنهجه من أهم المناهج المعتمدة، إذ أن الباحث الذي يرغب في الوصول إلى نتائج، لابد من أن يحرص على وصف الوضع الراهن للظاهرة برصدها وفهم مضمونها والحصول على أوصاف دقيقة لها بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها والمشكلات التي يدرسها.(رجاء وحيد الدويدري، 2000، 180) وهذا المنهج لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيّم قصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى قصد التبصر بتلك الظاهرة، وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى.(رحيم العزاوي، 2008، 97)

العينـة: اختيرت العينة بصورة عشوائية وصل عددها الفعلي إلى320 طالب من المدرسة العليا ببوزريعة، إذ تعذر الحصول على كل الاستبيانات مع إلغاء البعض منها لعدم مناسبتها(إهمال الإجابة على بعض الأسئلة، نقص بعض المعلومات والبيانات...) وقد تم إلغاء طلبة ملمح ابتدائي بسبب عدم الحصول على معظم الاستبيانات الموزعة، كما تم إقصاء طلبة السنة الأولى من مختلف التخصصات لأنهم غير معنيون بالدراسة(لم يجتازوا الامتحانات)، وقد أجريت الدراسة وفق المتغيرات التالية: الجنس، المستوى، والتخصص، وتم الشروع في الدراسة الميدانية في شهر أكتوبر 2016.

-**أدوات جمـــع البيانـات**: اعتمد في هذه الدراسة على بناء استبيان شمل علي 9 أسئلة تمس فرضيات الدراسة توزعت بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة، والأسئلة ذات الاختيار المتعدد.

-عرض نتائج الدراسة:

تحليل نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على تنوع واختلاف نظرة الطلبة للامتحانات وفق متغير الجنس المستوى، والتخصص، يتم الإجابة عليها من خلال التعليق على أجوبة كل من السؤال1، س2، س4، س6.

الجدول رقم (1) يجيب عن السؤال الأول عن مدى صعوبة السؤال وفق متغير المستوى فالتخصص ثم الجنس.

أسئلة الامتحان	المستوى			
	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية
سهلة	%0	%7,69	%0	%0
صعبة	%0	%0	%15,39	%8,57
بين السهلة والصعبة	%50	%30,77	%46,15	%34,29
تعجيزية	%0	%7,69	%7,69	%2,86
تختلف حسب الوحدات	%50	%53,85	%30,77	%54,29

أسئلة الامتحان	التخصص				
	التاريخ	الفلسفة	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية
سهلة	%5,56	%0	%0	%0	%0
صعبة	%5,56	%25	%8,33	%0	%8,33
بين السهلة والصعبة	%50	%0	%20,17	%20	%50
تعجيزية	%0	%25	%4,17	%0	%8,33
تختلف حسب الوحدات	%38,89	%50	%58,33	%80	%33,33

أسئلة الامتحان	الذكور	الإناث
سهلة	%0	%1,89
صعبة	%10	%7,55
بين السهلة والصعبة	%50	%33,96
تعجيزية	%20	%1,89
تختلف حسب الوحدات	%20	%54,72

من خلال نتائج الجدول الأول هناك اتفاق شبه كلى على أن أسئلة الامتحان وفق متغير المستوى تتراوح بين السهل والصعب عند طلبة السنة الخامسة(50%) والسنة الثالثة(46,15%)، وتختلف حسب الوحدات بنفس النسبة عند طلبة السنة الخامسة(50%) وبنسبة أعلى عند طلبة السنة الرابعة (53,85%) وطلبة السنة الثانية(54,29%)، وبالتالي هناك قبول لمستوى صعوبة الأسئلة، مع وجود بعض النسب بصورة ضئيلة في كل المستويات عدا السنة الخامسة ترى أنها أسئلة تعجيزية، وبالرجوع لمتغير التخصص أعلى نسبة (50%)من طلبة التاريخ والجغرافيا، وطلبة قسم اللغة الانجليزية، يرون أن الامتحانات تتراوح بين السهل والصعب، بينما اتفق كل من طلبة اللغة الفرنسية(80%) وطلبة اللغة العربية(58,33%) وطلبة الفلسفة (50%)على أن هناك اختلاف الامتحانات في الصعوبة والسهولة باختلاف الوحدات، أما في متغير الجنس أكبر نسبة نجدها لدى الإناث(54,72%) ترى أن الامتحانات تختلف حسب الوحدات، تقابلها نسبة (50%) لدى الذكور تصنف الامتحانات بين السهل والصعب. نلخص لنقول أن نظرة الطلبة للامتحانات نظرة مقبولة اتفقوا من خلالها أن أسئلة الامتحان تختلف حسب الوحدات وتكون بين السهل والصعب عند كلا الجنسين وباختلاف المستويات والتخصصات.

الجدول رقم (2) يجيب عن السؤال الثاني حول مدة الامتحان

مدة الامتحان (ساعتين)	المستوى				
	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية	
مناسبة	%50	%61,54	%38,46	%68,57	
غير مناسبة نحتاج لوقت أكبر	%50	%38,46	%61,54	%31,43	
غير مناسبة نحتاج لتقليص الوقت	%0	%0	%0	%0	
مدة الامتحان (ساعتين)	التخصص				
	التاريخ	الفلسفة	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية
مناسبة	%65	%25	%66,67	%20	%58,33
غير مناسبة نحتاج لوقت أكبر	%0	%75	%33,33	%80	%41,67
غير مناسبة نحتاج لتقليص الوقت	%35	%0	%0	%0	%0
مدة الامتحان (ساعتين)	الذكور			الإناث	
مناسبة	%70			%58,49	
غير مناسبة نحتاج لوقت أكبر	%30			%41,51	

غير مناسبة نحتاج لتقليص الوقت	%0	%0

نلخص لنقول أن مدة الامتحان مناسبة على العموم في مختلف المستويات بنسب مرتفعة عند كلا الجنسين ماعدا طلبة السنة الثالثة الذين يطالبون بوقت أكثر خصوصا في قسم الفلسفة والفرنسية مع تأكيد طلبة قسم الفرنسية على خلل التوقيت خصوصا في وحدة الأدب الفرنسي والمغربي، ما يجعلنا نفكر في مناقشة إشكالية محتوى الامتحان في هذين الأقسام.

الجدول رقم (3)يجيب عن السؤال الرابع الخاص بترتيب العبارات تصاعديا(1إلى5)

أسئلة الامتحان بالنسبة لك	المستوى			
	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية
وسيلة للحصول على النقطة	4	2,62	2,92	2,2
مثيرة للخوف والقلق	1,5	2,92	3	3,03
وسيلة للتقويم ذاتي	2,5	1,92	2,08	2,31
تثير دافعيتك للتعلم	2	2,92	2,62	2,86
لا قيمة لها أفضل أن تلغى	4,5	4,62	4,39	4,54

أسئلة الامتحان بالنسبة لك	التخصص				
	التاريخ	الفلسفة	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية
وسيلة للحصول على النقطة	2,83	3,25	2,49	2,2	1,92
مثيرة للخوف والقلق	2,94	2,5	3,33	2,8	2,42
وسيلة للتقويم الذاتي	2	2,5	1,83	2,2	3,08
تثير دافعيتك للتعلم	2,5	2,25	2,71	3,2	3,42
لا قيمة لها أفضل أن تلغى	4,72	4,25	4,58	4,6	4,17

أسئلة الامتحان بالنسبة لك	الذكور	الإناث
وسيلة للحصول على النقطة	2,9	2,42
مثيرة للخوف والقلق	3,2	2,91
وسيلة للتقويم ذاتي	1,7	2,28
تثير دافعيتك للتعلم	2,5	2,85
لا قيمة لها أفضل أن تلغى	4,6	4,51

من خلال ترتيب الطلبة للعبارات نلاحظ أن طلبة السنة الخامسة يعتبرون الامتحانات مثيرة للقلق والخوف وهذا ما يؤثر بالسلب على نتائجهم، أما طلبة السنة الرابعة والثالثة اتفقوا على أنها وسيلة لتقويم الذات، في حين يرى طلبة الثانية أنها مجرد وسيلة للحصول على النقطة، وبالرجوع للتخصص اتفق طلبة التاريخ واللغة العربية واللغة الفرنسية على أن الامتحانات وسيلة لتقويم الذات، أما طلبة الفلسفة فيرون أنها تثير دافعيتهم للتعلم، واقتصر طلبة قسم اللغة الانجليزية على اعتبارها وسيلة للحصول على النقطة مع طلبة

الفرنسية، أما في متغير الجنس فكلا الجنسين اعتبرها وسيلة لتقويم الذات. والشيء المثير للانتباه أنه بغض النظر عن كل المتغيرات هناك اتفاق كلي على ترتيب عبارة –لا قيمة لها أفضل أن تلغى– في آخر الترتيب ما يجعلنا نفهم أن الطلبة واعون بقيمتها رغم ما يعتريها من نقائص. وقد أثبتت الدراسات أن من أهداف التقويم النهائي هو معرفة المتعلم لمدى تقدمه في التحصيل، فمجرد وقوف المتعلمين على درجة تقدمهم تعتبر من العوامل الهامة التي تحفزهم إلى طلب مزيد من التقدم، وهو من الوسائل التي تدفعهم إلى الاستذكار والتحصيل(رجاء محمود أبو علام، 2001، 53، 54)

الجدول رقم (4) يجيب عن السؤال السادس عما إذا كانت الامتحانات تعبر عن مستوى الطالب مع مطالبة المجيب تبرير إجابته.

الأسئلة والمستوى	المستوى				
	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية	
نعم	%0	%38,46	%0	%25,71	
لا	%100	%61,54	%100	%74,29	
الأسئلة والمستوى	التخصص				
	التاريخ	الفلسفة	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية
نعم	%5,56	%0	%37,5	%20	%25
لا	%94,44	%100	%62,5	%80	%75
الأسئلة والمستوى	الذكور		الإناث		
نعم	%10		%24,53		
لا	%90		%75,47		

اتفق الجميع وبنسب عالية على أن الامتحانات لا تعبر عن مستواهم الدراسي في كل متغيرات الدراسة وتجدر الإشارة أن العديد من الطلبة الذكور امتنعوا عن التبرير في مختلف المستويات وقد جاءت التعليلات في الجدول رقم (5) كالتالي:

القسم	التبرير بنعم	التبرير بلا
التاريخ والجغرافيا	غير مبرر	غير شاملة للمحتوى، تركز على الحفظ، ظروف خاصة كالمرض الخوف قد تعرقل
اللغة العربية	تجعلنا نفكر ونعطي ما لدينا وفق مستوانا ومنهاجنا، لأنني لا أغش	ليست في المستوى، تركز على السرد، غير واضحة، الظروف الخاصة...

الفلسفة	_____	تعجيزية، غير واضحة، من يغش هو الناجح
الفرنسية	التحضير والعمل الجاد	الظروف الخاصة مشاكل...
الانجليزية	لأنني أعتمد على نفسي	الظروف الخاصة، الأسئلة أصلا ليست في المستوى.

يظهر لنا من تبريرات الطلبة (بلا) في قسم التاريخ والجغرافيا أن الامتحانات حسبهم لا تشمل كل المحتوى وهذا قد يكون في الأسئلة المقالية، أو لأنها تعتمد على الحفظ أكثر مما تركز على الفهم والتحليل، كما أن الطلبة ركزوا باختلاف تخصصاتهم على العوامل النفسية والظروف الخاصة كالمرض والخوف اللذان يعرقلان عمل الطالب وتركيزه، في حين أن طلبة الفلسفة يرون أن الأسئلة تعجيزية وغير واضحة وقابلة للتأويل، مع إدراجهم لمشكل الغش الذي يسمح للطلبة الحصول على نقاط لا يستحقونها، ويعبر طلبة اللغة الانجليزية عن تذمرهم عن الأسئلة فهي حسبهم غير مناسبة لا يدركون ما الذي يجب الإجابة عليه لعدم وضوح التعليمة..، أما من أجاب بنعم وأن الأسئلة تعبر عن مستواهم فلأنهم يرون أنها تحفزهم للتفكير وفق إمكانياتهم ومنهاجهم خصوصا وأنهم يعتمدون على أنفسهم دون اللجوء للغش (عربية، انجليزية)

من خلال الجداول السابقة يمكن القول بتحقق الفرضية الأولى التي تقول: تنوعت واختلفت نظرة الطلبة للامتحانات وفق متغير المستوى، والتخصص، مع تقارب كبير بينهم بالرجوع لمتغير الجنس.

تحليل نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص عن اختلاف وجهة نظر الطلبة عن شكل وشروط السؤال ومستوياته وفق متغيرات الدراسة ويتم الإجابة عليها من خلال س3، س5، س7، س8

الجدول رقم (6) يجيب عن السؤال 3 حول نوعية السؤال المرغوب.

تريد أن تكون أسئلة الامتحان	المستوى				
	الخامسة		الرابعة	الثالثة	الثانية
سؤال إجباري واحد	%50		%7,69	%0	%2,86
أسئلة اختيارية	%0		%53,85	%69,23	%62,86
مجموع أسئلة إجبارية	%50		%38,46	%30,77	%34,29
تريد أن تكون أسئلة الامتحان	التخصص				
	التاريخ	الفلسفة	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية
سؤال إجباري واحد	%0	%25	%4,17	%20	%0

أسئلة اختيارية	%44,44	%75	%62,5	%40	%83,33
مجموع أسئلة إجبارية	%55,56	%0	%33,33	%40	%16,67

تريد أن تكون أسئلة الامتحان	الذكور	الإناث
سؤال إجباري واحد	%10	%3,77
أسئلة اختيارية	%90	%54,72
مجموع أسئلة إجبارية	%0	%41,51

ما يمكن استخلاصه من هذه المعطيات أن مختلف المستويات تميل للسؤال الاختياري ما عدا طلبة السنة الخامسة وهذا ما قد يفسر بعدم ثقة هؤلاء الطلبة باختياراتهم أو بعدم قدرتهم على توزيع وقتهم أثناء الامتحان واستغراق وقت طويل للاختيار، وبالتالي ميلهم للأسئلة الإجبارية، وبالرجوع للتخصص يميل الطلبة للأسئلة الاختيارية ما عدا قسم اللغة الفرنسية وقسم التاريخ، وفي متغير الجنس هناك اتفاق على الميل للأسئلة الاختيارية.

الجدول رقم(7) يجيب عن السؤال5 حول ترتيب شكل الأسئلة تصاعديا حسب الميل

نوع الأسئلة – الميل	المستوى			
	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية
المقال	1,5	2,62	4,54	4,17
مباشرة	3	2,85	2,08	2,37
إكمال الفراغ	6	4,77	3,69	3,71
النصوص	1,5	4,7	4,46	3,86
صحيح وخطأ	4,5	3,08	3,77	3,43
متعددة الاختيارات	4,5	3	2,46	3,29

نوع الأسئلة الميل	التخصص				
	التاريخ	الفلسفة	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية
المقال	3,89	2,75	3,08	5	5,17
مباشرة	2,28	2,75	2,83	2,8	2,58
إكمال الفراغ	4,17	4,75	4,42	3,6	2,83
النصوص	4,22	2,5	3,92	3,6	4,92
صحيح وخطأ	3,61	4,25	3,5	4,4	2,5
متعددة الاختيارات	2,83	4	3,5	1,6	3

نوع الأسئلة –الميل	الذكور	الإناث
المقال	3,9	3,83

مباشرة	2,2	2,47
إكمال الفراغ	4	4
النصوص	3,7	4,15
صحيح وخطأ	3,1	3,53
متعددة الاختيارات	4,1	2,91

الملاحظ أن طلبة السنة الخامسة يميلون مناصفة لأسئلة المقال والنصوص ويرتبونهما في الصدارة مثلهم مثل طلبة السنة الرابعة وهذا قد يرجع لكون الطلبة اكتسبوا أساليب النقد والتحليل والتقويم وأصبح لديهم مهارة في هذا المجال، خصوصا عندما نقارنهم بطلبة السنة الثالثة والثانية الذين يميلون للأسئلة المباشرة، لكن بالرجوع للتخصص نفاجئ أن طلبة التاريخ واللغة العربية يطالبون بالأسئلة المباشرة والتي لا تظهر كفاءاتهم التحليلية..، أما طلبة اللغات الأجنبية فيميلون للأسئلة الموضوعية (صحيح–خطأ، والأسئلة متعددة الاختيارات) وهي اختبارات قد لا تكون فعالة في بعض المواد لكن يكون تصحيحها أسهل، في حين أن طلبة الفلسفة يحبذون النصوص ما يجعلنا نقول أن هذا القسم عوّد طلبته على التحليل والنقد، وعند الرجوع للجنس نجد أن كلاهما يميل للأسئلة المباشرة.

الجدول (8) يجيب عن السؤال السابع عن الشروط الواجب توفرها في السؤال وهو سؤال مفتوح ركزنا فيه على التخصص

القسم	الشـــــــــــــــــــــــــروط
التاريخ–الجغرافيا	التركيز على الوضوح والشمولية مع عدم اعتماده على الحفظ.
اللغة العربية	التركيز على الوضوح والشمولية، ضمن البرنامج، مثير للتفكير والنقد.
الفلسفة	التركيز على الوضوح والبعد عن التأويلات وأن لا يكون السؤال تعجيزيا، ويراعي مستواهم.
الفرنسية	التركيز على الوضوح ولا يحتوي على الخدع.
الانجليزية	التركيز على الوضوح والشمولية مثير للتفكير والتحليل.

ما يمكن استخلاصه هو اتفاق الطلبة على ضرورة أن يكون السؤال واضحا لا يحتمل التأويلات وشاملا للبرنامج، ما يجعلنا نتساءل هل هذه الشروط غير متوفرة في السؤال أم أنها مجرد تأكيد على أهميتها؟ مع مطالبة طلبة قسم الانجليزية واللغة العربية على أن يكون السؤال مثيرا للتفكير والتحليل ومحفزا له، وأن لا يركز على الحفظ حسب طلبة التاريخ، والبعد عن أسئلة الخدع(Les questions piège) حسب طلبة اللغة الفرنسية.

الجدول رقم(9) يجيب عن السؤال8 حول المستويات المعرفية للسؤال.

الأسئلة التي تود أن تجدها في الامتحان	المستوى			
	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية
التي تحفز تفكيري وأعبر فيها عن رأيي	1	2,92	2,62	1,91
التي تعتمد على الحفظ لأضمن النقطة	3,5	3,08	3,46	2,91
التي تعتمد على وضعية مشكلة	2,5	3,92	3,62	3,97
التي تعتمد على النقد والتحليل وتسمح لي بالإبداع	4	2,31	3,46	3,11
التي تضم ما جاء في المنهج بشكل شامل	4	2,77	2	3,11

الأسئلة التي تود أن تجدها في الامتحان	التخصص				
	التاريخ	الفلسفة	العربية	الفرنسية	الانجليزية
التي تحفز تفكيري وأعبر فيها عن رأيي	1,61	1,5	2,75	2,8	2
التي تعتمد على الحفظ لأضمن النقطة	3,77	3	2,79	3,4	2,5
التي تعتمد على وضعية مشكلة	3,61	3,5	3,96	2,8	4,5
التي تعتمد على النقد والتحليل وتسمح لي بالإبداع	3,06	4,5	2,54	3,8	3,25
التي تضم ما جاء في المنهج بشكل شامل	2,94	2,5	2,96	2,2	2,83

الأسئلة التي تود أن تجدها في الامتحان	الذكور	الإناث
التي تحفز تفكيري وأعبر فيها عن رأيي	2,3	2,19
التي تعتمد على الحفظ لأضمن النقطة	2,9	3,11
التي تعتمد على وضعية مشكلة	3,7	3,87
التي تعتمد على النقد والتحليل وتسمح لي بالإبداع	3,5	2,96
التي تضم ما جاء في المنهج بشكل شامل	2,6	2,87

من خلال تحليل الجدول يظهر أنه بالرجوع للمستويات فطلبة السنة الخامسة والثانية يميلون بدرجة أكبر للأسئلة التي تحفز تفكيرهم ويعبرون فيها عن رأيهم، وفي نفس الصدد يركز طلبة السنة الرابعة على الأسئلة التي تعتمد على النقد والتحليل وتسمح لهم بالإبداع، أما طلبة السنة الثالثة يميلون بدرجة أكثر للأسئلة التي تضم ما جاء في المنهج بشكل شامل، وما هو مثير للانتباه أن عبارة الأسئلة التي تعتمد على الحفظ لضمان النقطة تم ترتيبها كآخر عبارة تقريبا لدى كل المستويات وهذا أمر مشرف لطلبتنا، ماعدا طلبة السنة الثانية التي رتبت فيه في المرتبة الثانية، وبالرجوع للتخصصات اتفق طلبة التاريخ والفلسفة والانجليزية على الأسئلة التي تحفز تفكيرهم ويعبرون فيها عن رأيهم، وفي نفس الاتجاه بل في مستوى أفضل يميل طلبة اللغة العربية للأسئلة تعتمد

على النقد والتحليل وتسمح لهم بالإبداع، في حين اقتصر طلبة قسم اللغة الفرنسية على الأسئلة التي تضم ما جاء في المنهج بشكل شامل، وبالرجوع لمتغير الجنس يميل كلا الجنسين إلى الأسئلة المحفزة للتفكير والتي يعبر فيها الطالب عن رأيه.

من خلال تحليل هذه الجداول يمكن القول أن الفرضية الثانية التي تقول اختلفت وجهة نظر الطلبة عن نوعية، شكل وشروط السؤال ومستوياته وفق متغيرات الدراسة قد تحققت، مع عدم تحققها في متغير الجنس.

الجدول 11 يعالج الفرضية الثالثة التي تقول تنوعت مقترحات الطلبة من أجل السير الحسن للامتحانات من حيث الشكل والمضمون في مختلف التخصصات، وقد جاء تحليل محتوى أجوبة الطلبة على الشكل التالي

الاقتراحات	كل الطلبة بغض النظر عن المتغيرات
الشكل	–توفير الإمكانات المادية في قاعات الامتحان(كالكراسي والطاولات الإضاءة التدفئة في بعض القاعات) التقليل من عدد الطلبة في القاعات، تحديد سلم النقاط في ورقة الامتحان.
	طلبة قسم التاريخ والجغرافيا، وقسم الانجليزية
	–برمجة الامتحانات في الفترة الصباحية فقط. –أن تبدأ الامتحانات في وقتها المخصص دون تأخير. –توفير الهدوء وتشديد الحراسة وزيادة عدد الحراس في القاعة.
	طلبة قسم اللغة العربية
	–أن تحدد الدروس وتتوقف الدراسة قبل الامتحانات
المحتوى	كل الطلبة بغض النظر عن المتغيرات
	–أن لا تعتمد الأسئلة على الحفظ الحرفي، بل على المنطق والذكاء، وتكون شاملة للبرنامج، مراجعة الأسئلة قبل الطبع لتفادي الأخطاء. –أكد الطلبة (المتخرجين) على عدم الاعتماد على الامتحان فقط لتحديد مصير الطلبة(بطاقات قراءة، مشاركات...)
	طلبة الفلسفة والتاريخ والجغرافيا
	–التصحيح الفعلي لأوراق الامتحان(عدم تقديم نفس نقطة س1، وعدم تسقيف النقاط). –أن لا تكون الأسئلة مكررة عبر السنوات
	طلبة اللغة الانجليزية والفرنسية
	–توحيد مواضيع الامتحانات، وأن لا يتشدد الأساتذة في التصحيح

تنوعت مقترحات الطلبة فمست في مجملها عدة مجالات، فمن حيث شكل الامتحان هناك اتفاق شبه عام بغض النظر عن المتغيرات على ضرورة توفير الإمكانات المادية

في قاعات الامتحان كالكراسي والطاولات الإضاءة وكذا التدفئة في بعض القاعات، أن تكون الامتحانات في الفترة الصباحية فقط وتبدأ في وقتها المخصص دون تأخير مع توفير الهدوء وتشديد الحراسة خاصة في قسم التاريخ والجغرافيا، وقسم الانجليزية، وأن تحدد الدروس وتتوقف الدراسة قبل الامتحانات عند طلبة قسم اللغة العربية، ونلاحظ الاحتفاظ بخصوصية كل قسم في جانب المضمون، –مع التذكير أن معظم الذكور لم يجيبوا عن هذا السؤال–وفي جانب المحتوى لضمان السير الحسن للامتحانات يقترح الطلبة عدم الاعتماد على الامتحان فقط لتحديد مصير الطلبة تفاديا للظروف غير المتوقعة وإدراج تقويم مستمر ضمن التقويم التجميعي(بطاقات قراءة، مشاركات...) مع عدم الاعتماد على حشو أذهانهم بالمعلومات دون تسليحهم بالمنطق والفكر الناقد، ويؤكد طلبة التاريخ والفلسفة على التصحيح الفعلي لأوراق الامتحان وعدم تقديم نفس نقطة س1، والبعد عن تسقيف النقاط)، والتجديد في طرح الأسئلة وأن لا تكون مكررة عبر السنوات.

ختاما يمكن القول تنوعت مقترحات الطلبة من أجل السير الحسن للامتحانات من حيث الشكل والمضمون في مختلف التخصصات، وبالتالي تحقق الفرضية الثالثة للدراسة.

الاستنتاج العام: بعد تحليل الجداول ودراسة الفرضيات نستنتج ما يلي: –تنوعت واختلفت نظرة الطلبة للامتحانات وفق متغير المستوى، والتخصص، مع تقارب كبير بينهم بالرجوع لمتغير الجنس.

–اختلفت وجهة نظر الطلبة عن نوعية، شكل وشروط السؤال ومستوياته وفق متغيرات الدراسة مع عدم تحققها في متغير الجنس.

–تنوعت مقترحات الطلبة من أجل السير الحسن للامتحانات من حيث الشكل والمضمون في مختلف التخصصات.

فمن خلال تحليل أجوبة الطلبة ومقترحاتهم يمكننا الاعتراف أن هناك نوع من الوعي لدى الطلبة بوجود بعض المعيقات والنقائص المرتبطة بالامتحانات، وأنه من الضروري فتح حوار بين الطلبة والأساتذة من أجل استدراكها، وجعل الامتحان فترة للتعرف على مستوى التعلمات والابتعاد عن منطق الامتحان رمزا للعقاب أو مجالا من مجالات الترهيب، وأنه من الضروري أن تمس الامتحانات مجمل المحتوى(الشمولية) وأن تكون

واضحة وموضوعية، وهي كلها صفات الامتحان الجيد من وجهة نظر المختصين، كما اقترح الطلبة أن لا يتم الاعتماد على الامتحانات الكتابية فقط ولا على الامتحانات الرسمية فقط من أجل التقويم وهذا ما طالب به المختصين بتنويعهم لمجالات التقويم...

قائمة المراجع:

1-ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد(1984م)، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، الطبعة السادسة مكتبة مصر القاهرة.

2-حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي(2008)،أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

3-رجاء محمود أبو علام(2001) قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط2، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

4-رحيم يونس العزاوي(2008) مقدمة في منهج البحث العلمي، سلسلة المنهل في العلوم التربوية، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية.

5-صالحة صنقر(1975) مشكلة الامتحانات في سورية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا

6-علي أحمد سيد، أحمد محمد سالم(2004)، التقويم في المنظومة التربوية مكتبة الرشد،ط1 الرياض، المملكة العربية السعودية.

7-محمد عصام طربيه(2008) طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر والتوزيع،ط1عمان، الأردن.

8-محمد محمود إبراهيم(1995) صفات المعلم الممتاز من وجهة نظر التلميذ، مجلة آفاق تربوية، نصف سنوية، يناير العدد السادس، قطر.

9-محمد مقداد وآخرون(1993) قراءة في التقويم التربوي، عن كتاب الرواسي1، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي

10-CARDINET, j(1992) Evaluation scolaire et mesure, De Boeck, 2em ed Belgique.

11-Hotyat Fernand ,(1968) les examens, quelques considérations générales. In, Revue Française de pédagogie, volume 2,(pp. 9-18)