

## taqyeem almat'lmeen bayn 'ashwaa'iya attaqdeer wa'ijraa'at atta'deel

## تقييم المتعلمين بين عشوائية التقدير وإجراءات التعديل

## Assessing Learners between the Randomness of Estimation and the Adjustment Procedures

الزهرة الأسود lassoued-zohra

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي (الجزائر)، lassoued-zohra@univ-eloued.dz

تاريخ الاستلام: 2025/9/17 تاريخ القبول: 2025/11/14 تاريخ النشر: 2025/12/30

**Abstract:** Assessment forms and methods vary from simple to complex. A good teacher is one who can skillfully utilize them in the appropriate context to perform their function effectively. Otherwise, the assessment compass deviates from the correct path of the teaching-learning process, and the teacher strays from objectivity, allowing randomness to prevail in their estimation of students' efforts. This requires adjusting the course of action through educational measures that restore the compass to the correct direction, ensure fairness to learners, and establish the foundations of educational justice.

Accordingly, this research aimed to uncover some of the issues teachers may face when assessing students, which may be related to their personality or the type of test. The research concluded by identifying educational measures that can be taken before or after assessment to address these problems and adjust the course of the teaching-learning process.

**Keywords:** Assessing Learner; Randomness of Estimation; Adjustment Procedures; Teaching-Learning Process.

**ملخص:** تتعدد أشكال التقييم ووسائله من البسيطة إلى المعقدة، والمدرس الجيد هو القادر على استغلالها في المجال المناسب بمهارة حتى تؤدي وظيفتها بفعالية، وإلا انحرفت بوصلة التقييم عن المسار السليم للعملية التعليمية-التعلمية، وحاد المدرس عن موضوعيته، وغلب العشوائية في تقديراته لجهود طلابه، وهنا وجب تعديل المسار بإجراءات تربوية تُعيد مؤثر تلك البوصلة إلى الاتجاه الصحيح، وتُنصف حقَّ المتعلمين وتُرسِّي قواعد العدالة التربوية.

وعليه، فقد هدف هذا البحث إلى الكشف عن بعض مشكلات تقييم المتعلمين التي قد يقع فيها المدرس والمرتبطة بشخصيته أو بطبيعة الاختبار، وخُصَّ البحث إلى معرفة التدابير التربوية التي يمكن اتخاذها قبل التقييم أو بعده لمعالجة تلك المشكلات، وتعديل مسار العملية التعليمية-التعلمية.

**الكلمات المفتاحية:** تقييم المتعلم؛ عشوائية التقدير؛ إجراءات التعديل؛ العملية التعليمية-التعلمية.

المؤلف المرسل: الزهرة الأسود

## 1. مقدمة:

اهتم علم النفس التربوي بموضوع القياس والتقييم والتقويم، وأفاد المدرسة الحديثة بعدة وسائل لتقدير مستويات المتعلمين نظير تلقّيهـم جملة من المعارف والمهارات والخبرات في مختلف أطوارهم التعليمية، وانتقل مفهوم التقويم التربوي من مجرد قياس مقدار ما حصّله المتعلمون من مادة تعليمية إلى قياس جوانب مختلفة من شخصياتهم سواء كانت عقلية أم انفعالية أم اجتماعية أم صحّية، ومعالجة الكثير من المشكلات التعليمية ومشكلات الفروق الفردية، تسهيلا لعملية التعلم وتحسينا لنتائجها. والواقع أنّ المطلّع على الكثير من الأدبيات التربوية يجدها تخط بين مصطلحي التقييم والتقويم، في حين تدقّق بعض المصادر في توصيفهما وتمنح لكليهما وظيفته وصلاحياته المحددة، فالتقييم يختصّ بالتمثين والتقويم يختصّ بالمعالجة، لتنتهي العلاقة بينهما إلى اتخاذ قرارات تربوية لصالح المتعلمين.

غير أنّه في الكثير من الحالات لا يخدم اتخاذ القرارات العمل التربوي، على اعتبار أنّ الأحكام التي يُصدرها المدرّسون على طلابهم قد لا تتسم بقدر كاف من الدقّة والموضوعية، وبالتالي لا يمكن الوصول إلى إصلاحات تربوية ما لم تُطبّق الشروط العلمية للتقييم الجيّد.

هذا؛ وتتباين تقديرات المقيّمين في النشاط الواحد، أو في أنشطة تعليمية متعدّدة، والتفسير الطبيعي الذي يأتي لأذهاننا عندما نذكر هذا المشكل؛ هو أنّ هناك مقيّمين متشدّدين يطلبون الكثير من المجيب، في حين هناك مقيّمين متساهلين يكتفون بالقليل، أي أنّ المقيّمين يختلفون في مستوى مطالبهم من المجيب.

وقد اقترح علماء التربية عدّة إجراءات لتقليص التباين بين المقيّمين، يمكن أن تتخذها الإدارة التربوية، أو أن يطبّقها المدرس قبل التقييم أو بعد التقييم، أي على حسب الظروف المتاحة.

وقبل الخوض في مشاكل التقييم وإجراءات تعديلها، وجب تحديد الفروق المفاهيمية بين القياس، والتقييم، والتقويم، على النحو الموالي:

## 2. تفرقة مفاهيمية:

عند الاطلاع على أدبيات التقويم التربوي، نلاحظ أنّ هناك تداخلا بين مصطلح القياس ومصطلح التقييم ومصطلح التقويم، وفي الغالب يستخدمهم الباحثون كمتبادلات لمصطلح واحد، غير أنّ الفرق بينهم واضح عند المختصّين في مجال القياس والتقويم التربوي، على النحو الآتي:

فالقياص يعكس المقدار الذي يمتلكه الفرد من سمات خاصة في زمن محدد، وهذا المقدار يتوفر بشكل كمّي. (الفتلاوي، 2003، 265)

بمعنى هو القيمة أو الدرجة التي يتحصّل عليها المتعلّم نظير ما يمتلكه من معلومات قد وثّقها على ورقة الاختبار، أو قد ألّقاها شفاهة بعد ما طلب منه المدرّس ذلك، كأن يعطيه درجة 12 من 20، أو 7 من 10، أو 60 % ..

ولأنّ هذه القيمة غير كافية لتقدير جهد المتعلّم، وجب على المدرّس إصدار حكم على قيمتها، ولهذا تأتي مرحلة التقييم.

فالتقييم هو إصدار حكم على ظاهرة قد تم قياس بياناتها كمياً. (الطنّاوي، 2011، 226)

بمعنى أنّ التقييم هو الإفصاح عن قيمة الإنجاز الذي قدّمه المتعلّم؛ كإجابة عن أسئلة المدرّس شفويا أو كتابيا، أو حلّ تكليف مطلوب منه داخل أو خارج الفصل الدراسي.

ولا يقتصر التقييم على تقديم ملاحظة على درجة الممتحن فحسب، بل يمتد إلى تقديم تعزيز لسلوك المتعلّم نظير إجابته عن سؤال المدرّس داخل الفصل الدراسي، أو إنجازه لواجباته المنزلية، أو حلّ تمرين على السبورة، أو حتى إجادته لطرح سؤال مهمّ يخدم عنصرا من عناصر الدرس، والمدرس الكفاء هو من يتحيّن الفرص لتعزيز سلوك المتعلّم ضمنا لرسوخ المعلومات في ذهنه، وإعطاء انطباع إيجابي لديه ولدى زملائه حتى يتشجّعوا للإقتداء بسلوك زميلهم.

وإن ظهر على استجابة المتعلّم بعضا من النقص أو التقصير أو المحدودية في الإنتاج الفكري، فمن واجب المدرّس تعديل الاستجابة، أو تصحيحها أو إثرائها، وهنا قد قام بما يسمى بالتقويم.

فالتقويم يشير إلى ذلك الأداء المستعمل لغرض تصريح مدى التغيّر في السلوك التعليمي للمتعلم وتعديله، ومدى بلوغ المرامي والغايات التي حدّدت سابقا وفق تدريج كمّي أو نوعي أو ذاتي أو موضوعي من قبل المدرّس. (قطامي وآخرون، 2000، 870)

ومن هنا يتّضح بأنّ التقويم قد شمل عمليتي القياس والتقييم، ولا يمكن القيام بعملية التقويم دون المرور بعمليتي القياس والتقييم على الترتيب، بمعنى أن نقدر جهد المتعلّم بدرجة رقمية (تقدير كمّي)، ثم نبين قيمته (تقدير كيفي)، ثم نقوم بتصويب ما أخطأ فيه (تعديل وإصلاح).

## 2. جوانب تقييم المتعلّمين:

حتى نبلغ ذروة التقييم الحقيقي لمستوى المتعلّم، لا ينبغي الاكتفاء بتقييم معلوماته عن محتوى معرفي معيّن من خلال اختبارات التحصيل أو كتابة التقارير والبحوث، وإنّما يمتد التقييم إلى جوانب أكثر أهمية ذات تماس بشخصية المتعلّم وجوانب نموّه العقلي والوجداني والسلوكي.

## 2. 1. تقييم الجوانب المعرفية لدى المتعلّم:

تشمل الجوانب المعرفية مختلف المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلّم خلال فترة تعلّمه، ويستدلّ عليها من خلال الاختبارات التحصيلية التحريرية أو الشفوية.

فالاختبارات بأنواعها لها أهمية في عملية التقييم، إذ تعطينا فكرة واضحة عن قدرات وإمكانات المتعلّم ومستوى نشاطاته، ومن خلالها يمكننا وضع الإستراتيجيات العلاجية للطلاب ضعاف التحصيل وتصنيفهم، ومن خلالها يتمكن المدرّس من تعديل أساليب تدريسه وطرائق تعليمه. (عبد الهادي، 2002، 51)

إلا أنّ هناك من يوجّه نقدا صريحا للاختبارات التحصيلية، على النحو الآتي:  
- أنّها تستغرق وقتا طويلا من اليوم الدراسي، مع أنّها تقيس عدد قليل من الخصائص المهمّة في التحصيل الدراسي.

- معظم الاختبارات تهتم بتحديد قدرات الأفراد وتستخدم في اختبار طلاب الجامعات، وهنا وجّهت الانتقادات حول مدى استخدام مثل هذه الاختبارات في قبول طلاب الجامعات. (منسي، 1994، 219)

ورغم ذلك، تبقى اختبارات التحصيل هي الأكثر اعتمادا في منظومتنا التربوية، حيث تعتبر الوسيلة الوحيدة تقريبا لنجاح التلاميذ وارتقائهم في السلم التعليمي.

## 2.2. تقييم الجوانب المهارية لدى المتعلّم:

الجوانب المهارية أو المهارات اليدوية؛ وهناك من يسميها أيضا بالجوانب النفس حركية المرتبطة بمهارات الكتابة، ورسم الأشكال التوضيحية، والرسوم البيانية، والتجارب العملية، واستخدام الآلات والأجهزة والأدوات وتشغيلها بطريقة صحيحة، والقيام بالأنشطة الرياضية المختلفة.

إنّ تقييم المهارات الأدائية يعتمد على ملاحظة المتعلّم في مراحل الإنجاز بالإضافة إلى قياس درجة معارفه ببعض الأسئلة، وهذا يستدعي تحليل النشاط إلى مراحل سلوكية محددة، لا بد أن يؤديها المتعلّم لإنجاز عمله، ويُدرج هذا التحليل ضمن بطاقة ملاحظة، ويجب أن تخصّص درجات لكل مرحلة من مراحل إنجاز النشاط، حتى يستطيع المدرّس من تشخيص مستوى المتعلّم ليتمكّن من توجيه مساره عبر مراحل الأداء. (الفتلاوي، 2003، 306-307)

## 2.3. تقييم الجوانب الوجدانية لدى المتعلّم:

يكتسب المتعلّم كثيرا من الجانب الوجداني، وذلك من خلال انخراطه في المواقف الصفّية، وتحظى ميوله واتجاهاته وقيمه بالاهتمام في إطار الغايات والمرامي التي يسطرها المدرّس مسبقا، بحيث يمكن تقديرها كميا وتقييمها من خلال مقاييس خاصة أعدت للغرض ذاته، أو من خلال وسائل قد يصمّمها المدرس نفسه.

فبالنسبة لميول المتعلّم نحو مادة دراسية معيّنة أو أنشطة تعليمية معيّنة، فإنّه يمكن للمدرّس تسجيلها عن طريق تدوين ملاحظات خاصة في سجل أو بطاقة مدرسية خاصة بكل متعلّم، أو من خلال المناقشات الصفّية، أو بواسطة استطلاعات الرأي والاستبيانات.

كما يمكن للمدرّس معرفة اتجاهات المتعلّمين نحو مادة دراسية معيّنة عن طريق ملاحظة تصرفاتهم داخل الصفّ وخارجه، أو إجراء مقابلات شخصية معهم، أو بمقاييس تصمّم على هيئة عبارات أو أسئلة، ويطلب من المتعلّمين الإجابة عنها طبقاً لبدائل محدّدة تأخذ كل واحدة منها درجة.

أما عن قيّم المتعلّم، فيمكن الكشف عنها من خلال عرض بعض المواقف السلوكية عليه، ثم يطلب منه تحديد موقفه منها باختياره لإحدى البدائل المدرجة عليها، ليتعرّف المدرّس على مدى توافر القيمة لديه.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الجوانب الوجدانية صعبة القياس والتقييم بسبب صعوبة ضبطها إجرائياً، وتحتاج إلى فترة زمنية معتبرة حتى يمكن تنميتها لدى المتعلّم، كما تحتاج إلى أكثر من وسيلة لقياسها وتقييمها. (الفتلاوي، 2003، 309)

وعليه، فقد آن الأوان أن يستخدم المدرّسون أسلوب التقييم الشامل الذي لا يركّز على مختلف الجوانب الشخصية لدى المتعلّم في إطار برنامج متكامل ومتوازن للتقييم، وبالتالي فهو لا يتّبع أسلوباً واحداً من أساليب التقييم، بل يركّز على عدة أساليب مختلفة الأهداف وأشكال السلوك المراد تقديرها كمياً.

### 3. أسس تقييم المتعلّمين:

هناك بعض الأسس أو المعايير التي ينبغي أن تتوفّر في عمليات التقييم ليكون التقييم موقفاً ومحققاً للغرض الذي وضع لأجله.

\* لا بدّ أن يكون التقييم عملية منهجية لتعديل عناصر العملية التربوية، وذلك لتحقيق أهدافها المبتغاة.

\* لا بدّ أن يكون التقييم عملية تشخيصية لمواطن القوة والضعف في العملية التربوية خلال نشاطها، واقتراح الأساليب لتعديل مسارها وتحسين نتائجها.

\* لا بدّ أن يكون التقييم عملية مستمرة لا تقتصر على نهاية الموسم الدراسي، بل لا بدّ أن تجرى بطريقة مستمرة ومنظمة لإصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات تربوية على أداءات المتعلّمين وتقديرها كمّياً أو نوعياً.

\* لا بدّ أن يكون التقييم عملية وقائية وشاملة لمختلف جوانب النمو في شخصية المتعلّم.

\* لا بدّ أن يكون التقييم عملية موضوعية، وأن يتوفر في أدواته سمّي الصدق والثبات.

أ. الموضوعية؛ يقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بذاتية المقيّم أو بتحيزه الشخصي، واحتكامه معايير واضحة ودقيقة في تحليل وتفسير النتائج وأداء التقييم.

ب. أما الصدق فهو أنّ تقيس الأداة ما وضعت لأجله.

ج. أما الثبات فهو استقرار نتائج الاختبار إذا أعيد إجراؤه لعينة مماثلة من المتعلّمين.

\* لا بدّ أن يكون التقييم عملية سهلة دون تعقيد في وضع السؤال وتصحيحه والحصول على النتائج.

\* لا بدّ أن تتنوّع أدوات التقييم، فكلّما تنوّعت الأدوات المستخدمة لتقييم المتعلّمين كلّما زادت معرفتنا لمستواهم، وتمكّنا من مساعدتهم.

\* عند تقييم المتعلّمين ينبغي أن لا يهمل المدرّس مسألة الفروق الفردية لأهميتها البالغة في التعامل معهم.

وعليه، يمكن الخلوّص إلى أنّ التقييم يتضمّن مجمل الإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم لضبط وجهة العملية التعليمية-التعلّمية. (الأسود، 2014، 72)

#### 4. أنواع تقييم المتعلّمين:

يلخّص زيان (1998، 25) أنواع تقييم المتعلّمين، بأهدافه ومراحله على النحو

الآتي:

| أنواع التقييم        | أهداف التقييم                                                                | مراحل التقييم                                                                      |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| تقييم تشخيصي (مبدئي) | - تحديد المستوى القبلي للمتعلّمين.<br>- الكشف عن مدى تجانس مستوى المتعلّمين. | - قبل انطلاق الدرس.<br>- في بداية الدرس.<br>- في بداية مقرر أو وحدة أو موسم دراسي. |

|                      |                                                                                   |                                                                                   |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|                      | - تحديد نقطة انطلاق الدرس (عملية التسكين).                                        |                                                                                   |
| تقيّم تكويني (مرحلي) | - الكشف عن ثغرات التعلّم.<br>- التعرّف على مدى مواكبة المتعلّمين للدروس.          | - عند الانتقال إلى مقطع آخر.<br>- عند الانتقال إلى أهداف أخرى.                    |
| تقيّم إجمالي (ختامي) | - مقارنة بين الأهداف المنجزة والأهداف المتوخاة.<br>- قياس نتائج تحصيل المتعلّمين. | - عند نهاية درس أو وحدة أو فصل أو موسم دراسي.<br>- عند نهاية مرحلة أو طور تعليمي. |

يمكن الخلوص هنا، بأنّ التقيّم هو بوصلة المدرّس التي يحدّد بها مسار العملية التعليمية-التعلّمية، حيث ينفّذه في بداية الوحدة التعليمية للكشف عن مكتسبات المتعلّمين القبلية، ثم يستعين به خلال عملية التعلّم للاطمئنان على سيرورتها ومدى مواكبة المتعلّمين للأحداث الجارية داخل الغرفة الصفّية، ولا بدّ أن يوظّفه في نهاية كل وحدة أو مرحلة تعليمية لمعرفة الحصيلة التي اكتسبها المتعلّمون طيلة فترة التعلّم قصد الحكم على مستواهم، ومن ثمّ يتّخذ قرارا عمليا قبل نقلهم إلى مستوى جديد.

**5. وسائل تقيّم المتعلّمين:**

لقد حاول المختصّون في علم التباري استحداث وسائل مضافة إلى الاختبارات، من أبرزها:

#### 5. 1. تقيّم الأداء القائم على الملاحظة الصفّية:

تعتبر الملاحظة الصفّية وسيلة جدّ مهمّة بالنسبة للمعلم، فيقوم بها دائما من أجل تقيّم نشاطات الطلاب، وأعمالهم الصفّية واللاصفّية، ودرجة استقاداتهم من المعلومات التي تلقوها، وكذا التطورات الحاصلة معهم.

ويستطيع المعلم أن يسجّل ما يلاحظه خلال فترات المناقشة، وكذا الإنجازات الأدائية للطلاب في الصفّ، والعلاقات الاجتماعية التي تجمعهم...

#### 5. 2. تقيّم الأداء القائم على الاختبارات:

الاختبارات هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهذا الجزء لا يغفل ذلك الارتباط النشط بين التقيّم وعناصر العمل التربوي، سواء في مناهج التعليم وأساليبه أو في أهداف التعليم ونظمه والقائمين عليه.

فالاختبارات توضّح لنا بصورة جليّة قدرات وإمكانات المتعلّمين ومستوى نشاطاتهم وإنجازاتهم ونقدّمهم، ومن خلالها يمكننا وضع برامج تدخّل لعلاج مشكلات الطلاب وتعديل مستوى الأساليب وتقنيات التدريس. (عبد الهادي، 2002، 51)

ورغم ذلك، تدعو النظم الحديثة للتقيّم إلى التقليل من الاعتماد على الاختبارات العامة أو الاختبارات التحصيلية المقنّنة في تقيّم المتعلّمين، وتبني أساليب التقيّم المتنوّعة في تقيّمهم، والتي يراعي فيها المدرّس ظروفهم النفسية والاجتماعية، ومختلف حاجاتهم والأهداف التي يسعى إلى بلوغها.

### 5. 3. تقيّم الأداء القائم على الوصف الذاتي:

إنّ هذا النوع من التقيّم بإمكانه أن يعطي معلومات شاملة عن المتعلّم، كما يمكنه أن يكشف عن مدى تحقّق أهداف التعلّم من عدمه، وهو بذلك يستعين بأسلوبي المقابلة والاستبيان لغرض الحصول على معلومات دقيقة عن مستوى المتعلّم، ويتيح فرصا مناسبة للتقيّم الفردي والجماعي، كما يمنح للمدرّس الوقت المناسب لتقيّم إنجازات المتعلّمين المختلفة وقدراتهم ومهاراتهم، ويساعده في التعرّف على المشكلات التي يعايشونها. (حثروبي، 1999، 105)

### 5. 4. تقيّم الأداء القائم على الحقائق الوثائقية (التقويمية):

وتسمى بسجلات الأداء (البورتفوليو) أو ملفات عمل المتعلّم، أي هي حقائب تعليمية وتقويمية تضمّ مجموع أعمال الطلاب وأدائهم الذي يبرز مدى تحصيلهم ومستوى تقدّمهم في التعلّم، مثل الاختبارات والأبحاث الفصلية والتقارير، والواجبات المنزلية، والمشروعات البحثية، وغيرها من الأنشطة والأعمال التي أنجزها المتعلّم، والتي تعدّ مؤشرا على مدى النّقد الذي أحرزه خلال دراسة المقرر. (الأسود، 2014)

وبناء على ما سبق، فإنّه يتعيّن على المدرّس عدم التركيز على كمّ المعلومات التي يملكها المتعلّم كما هو الحال في نظم الاختبارات التحصيلية السائدة في مؤسساتنا التعليمية، والاهتمام بمدى استطاعة المتعلّم على تقيّم تلك المعارف العلمية وتحديد علاقاتها بالموضوع، وأن يدرك ما يحتاج منها ونوع مصادرها وكيفية استخدامها. وكذلك استخدام وسائل التقيّم التي تتحلّى بالمرونة وتعتمد على الثقة المتبادلة بين المدرّس وطلابه، وتدعم ثقتهم بأنفسهم؛ كالاختبارات التي يسمح فيها باستخدام الكتب

والمراجع، والاختبارات التي يأخذها المتعلم إلى منزله أو إلى المكتبة للإجابة عنها، والأبحاث والمشروعات والاختبارات التي تقوم على أساليب التقييم الذاتي للمتعلّمين.

## 6. مشاكل تقييم المتعلمين:

تعاني منظومة التقييم التربوي من عدّة مشكلات تسبّب في كثير من الأحيان - إخلالا في تقدير جهود المتعلمين، مما يبعدها عن الموضوعية والنزاهة والشفافية في تقرير مصيرهم وإثبات جدارتهم التحصيلية.

وتجدر الإشارة، إلى أنّ هناك نوعان من مشاكل التقييم، فأولها يعود إلى طبيعة الاختبار، وثانيها يعود إلى شخصية المقيّم (المدرّس)، وسيتمّ التفصيل فيها على النحو الآتي:

### 6. 1. مشاكل التقييم المرتبطة بطبيعة الاختبار:

إنّ المتأمّل في الواقع التربوي يجد في كثير من الوضعيات البيداغوجية أنّ هناك فجوة بين التعليم والاختبار وهذا أمر سلبي جدّا، لأنّه يفترض أن يكون هناك توافق وانسجام ما بين محتوى وطرائق التعليم والتكوين وما بين أهداف ومعايير التقييم، ولكن قلّمّا نشاهد هذا التوافق والانسجام على أرض الواقع.

وعليه، فإنّ الانتقادات التي وجّهت للاختبار العادي الذي يوافق الحياة المدرسية للمتعلّم كثيرة، منها: (بولكور، 2006)

1. **التفاهة:** يكون الاختبار تافها إذا كانت الأسئلة المطروحة لا تمثل إلاّ عيّنة صغيرة من مقرر دراسي واسع وثريّ.

2. **عدم الصّحة:** يكمن في الخطأ الذي يرتبط بصياغة سؤال، أو أسئلة متعدّدة الاختيارات؛ أيّ في صياغة السؤال الصحيح والأسئلة الخاطئة.

3. **الغموض:** يخصّ المصطلحات المستخدمة في السؤال، والذي يؤدي بالمجيب إلى تضيق وقت كبير في قراءة وفهم السؤال، مع خطر تقديم إجابة خاطئة.

4. **المحافظة:** هي أنّنا نجبر المجيب على تقديم الإجابة التي تتماشى مع الأفكار المسبقة للمدرّس.

5. **الصعوبة:** إنّ صعوبة المادة تكمن في بحث المجيب عن السؤال المناسب خصوصا إذا كان المتعلّم لم يتوقّع ذلك السؤال.

6. الإيحاء: ينتج عن صياغة غير صحيحة للسؤال الذي يوحى للمجيب الجواب الصحيح، ونجد هذا النوع في الاختبارات الشفهية Q.C.M.

6. 2. مشاكل التقييم المرتبطة بشخصية المقيّم:

هناك بعض الأخطاء التي قد يرتكبها المدرسون عند تقييمهم لأداء المتعلمين، من شأنها أن تسبّب خلا في تقدير مستواهم الدراسي، وربما خطرا على مستقبلهم المهني باتخاذ قرارات مصيرية مضلّة بناء على التقييم الممنوح لهم. وبذلك، فإنّ عملية التقييم قد تواجه بعض المشكلات، منها: (بولكور، 2006)

## 1. عدم وضوح معايير التقييم:

ويقصد بذلك، الأخطاء في فهم وتفسير طريقة التقييم بما تتضمنه من معاني. وهنا، يذكر (Byrne, 1979) أنّه حين تأكّد من عدم ثبات المصحّحين بالجامعة المفتوحة لأسئلة المقال، قام بتحليل الأسئلة وتعليمات التصحيح التي تعطى للمصحّحين، كما تعرّف على آرائهم من خلال استبيان ومقابلات شخصية، واكتشف أنّ تعليمات الاختبار وأسئلته هما السبّب في تباين المصحّحين في تقدير الدرجات، ويعود السبّب في ذلك إلى غموضها وعدم وضوحها، إضافة إلى عدم إفادة المصحّحين بالتوجيهات اللازمة بشأن الأسئلة متعدّدة الجوانب والإطار الذي يضبط الأسئلة، وعدم وضوح التعليمات الخاصة بطول الإجابة المطلوبة وعدم كفاية التفاصيل، لذلك اتّجهت الأنظار إلى هذه العوامل مما أثار بطبيعة الحال مشكلة أنّ الاتفاق على خطة تقدير الدرجات إنّما يعني ضمنا الاتفاق على إجابة السؤال.

## 2. عدم وفاء المقيّم نفسه:

إنّ عدم وفاء المقيّم نفسه في تقييم العمل نفسه يرجع لعدّة عوامل، أولها هي الظروف الصحية، سواء كانت من الجانب النفسي أو من الجانب العقلي، هذه الظروف تتغيّر من حين إلى آخر وتؤثر على عملية تقييم المدرّس، فإذا كان هذا الأخير في صحة جيّدة سيكون التأثير إيجابيا، وإذا كان في صحة سيّئة فإنّ التأثير سيكون سلبيا لا محالة.

وبإمكاننا كذلك تفسير هذا الاختلاف بالعلاقة التي تربط المدرّس بالطالب، والجميع يعلم أنّ هذه العلاقة هي أساس كلّ العملية التعليمية-التعلّمية، فإذا كانت

العلاقة سليمة فالنتيجة تكون إيجابية، وإذا كانت العلاقة متوترة فهذا سيؤثر بالسلب على العملية التربوية، وبالتالي على تقييم الطالب.

هناك كذلك مرتبة الورقة بين باقي الأوراق، فإذا جاءت هذه الورقة بعد عمل جيد وكانت متوسطة سيكون الحكم عليها قاسيا، وإذا جاءت الورقة نفسها بعد عمل رديء سيكون الحكم نوعا ما إيجابيا مقارنة بالأول.

### 3. الأفكار المبتذلة:

تتمثل في الحكم الذي يكونه المدرس على المتعلم، فإذا أخذ المدرس فكرة سلبية على المتعلم منذ البداية فإن هذه الفكرة ستصاحب المتعلم طوال تدرسه عند هذا المدرس، والعكس صحيح.

وتكون هذه الفكرة ناتجة عن "عدوى" للنتائج المدرسية للمتعلمين، فمثلا عمل ضعيف أنجزه المتعلم يؤدي بالتفكير أو التخمين أنّ العمل الذي سيأتي من بعده سيكون ضعيفا، وإذا تأكدت هذه الفكرة فإنّ العمل الثالث الذي سينجزه المتعلم سيقم بالصفة نفسها أي سلبيا، ويزداد هذا التحريف خاصة إذا كان المدرس لديه أوراقا كثيرة للتقييم. وتجدر الإشارة، إلى أنّه قد أجريت عدّة أبحاث في هذا الشأن، ولوحظ عند التصحيح أنّ نسبة نسيان الأخطاء في عمل الطالب "النجيب" تكون أعلى من نسبة نسيان الأخطاء في عمل الطالب "الضعيف"، ويفسر العلماء هذه الظاهرة بعدم وعي المدرس بما يفعله، لأنّه في اللاشعور ينتظر من الطالب "الضعيف" أن يعمل أخطاء أكثر من زميله النجيب، وهكذا تتأكد لدى المدرس الفكرة التي لديه عن كلّ طالب.

### 4. رتبة الورقة في التقييم أي التسلسل:

إنّ المرتبة التي توجد فيها ورقة التقييم تؤثر كذلك على عملية وكيفية التقييم عند المدرس، فإذا حدث أن جاءت ورقة بعد عمل ممتاز فإنّها بالضرورة ستقيم بطريقة سلبية، وإذا الورقة نفسها جاءت بعد عمل ضعيف فستقيم إيجابيا، وهذا لأنّ المدرس لا يقيم حسب معايير موضوعية دقيقة وضعت أثناء بناء الاختبار بل يقيم بالمقارنة؛ أي عند تقييمه لأعمال طلابه يقوم بمقارنتهم مع بعضهم البعض وهذا خطأ.

ضف إلى ذلك، إذا مرّ المدرس بظروف صعبة أو غضب لسبب ما، فإنّ ورقة المتعلم التي تقع بين أيدي المدرس في تلك اللحظة ستعاقب ولو لم تستحق ذلك.

## 5. الميل نحو الوسط:

وهو أن يميل المقيّم إلى النزعة المركزية في تقدير مستوى المتعلمين، أي منح علامات متوسطة لأغلبية الطلاب حين لا تتوفر لدى المقيّم معلومات تكفي لتقييمهم بشكل سليم، أو عندما لا يمثل التقييم أهمية لدى المقيم في أن يضع تقديرات سليمة لأداء طلابه.

## 6. الميل نحو التشدد:

حين يلجأ المدرّس إلى منح تقديرات أقل من مستوى الأداء، ويُندر أن يمنح تقديرات مرتفعة.

وفي هذا الشأن يذكر (Pieron, 1963) بأنّ معظم المقيّمين ضيّقين؛ بمعنى أنّهم لا يستخدمون سلم التتقيط من (0 - 20) بكامله، فمثلاً يقيّمون من (5 إلى 12)، وبهذا لا يعطون لكل الطلاب درجاتهم الحقيقية.

## 7. التقدير المتساهل:

قد يتساهل المقيّم أحياناً في منح تقديرات عالية لأداء المتعلمين، قد تصل إلى حدّ المبالغة في تقيّمهم.

## 8. خطأ الهالة:

هناك بعض المدرّسين يتأثرون كثيراً بالمظاهر ويغرّهم المتعلّم، فمثلاً إذا كان نظيفاً، ملابسه أنيقة وأسلوبه في الحديث جيّداً، خطّه جميل، فيأخذ عنه المدرّس فكرة بأنّه طالب نجيب ومجتهد، وإذا كان الطالب عكس ذلك فتكون لدى المدرّس فكرة سلبية عنه، أي أنّ المدرس يكتفي إلّا بمظهر المتعلّم ولا يهتم بالأصح وهو العمل الذي ينجزه.

## 9. خطأ الحداثة:

يفترض أنّ التقييم الفعلي لسلوك المتعلمين هو ما تم اكتسابه خلال شهور ماضية، لا أن يكون التقييم لخبرات حديثة يسهل تذكرها من قبلهم.

## 10. التحيز:

أي تحيز المدرّس في تقييم المتعلم بناء على جنسه، صداقته، قرابته، منصبه المهني.

## 11. الاختلافات بين المقيمين:

إنَّ الاختلافات بين المقيمين في تعريفهم للأداء وفهمهم له تؤدي إلى عدّة أخطاء، ويعود ذلك إلى الاختلاف في الإدراك بينهم، إذ أنّ ما يراه المقيم الأول متوسط قد يراه الثاني ممتاز أو العكس، فضلا عن ذلك فقد يركّز أحد المقيمين على الأخلاق، في حين يركّز الآخر على الإنجاز أو النتائج أو غير ذلك. (Novit, 1986, 160-161)

## 12. التأثير الإداري:

قد يخشى المقيم الأثر المترتب على إعطاء تقديرات ضعيفة من ناحية نظر الإدارة إليه، إذ ليس ببعيد أن تؤدي التقييمات الضعيفة إلى تعليق المسؤول على أنّ السبب في ذلك راجعا إلى عدم قيام المدرّس بالعمل اللازم لتحسين أداء المتعلّمين الذين يحصلون على تقديرات ضعيفة. (بربر، 1997، 141)

## 7. إجراءات تعديل الفروق:

يقصد بها (Noizet et Caverni) مجموعة من التدابير التي تتفّذ لتقليل الفروق في التقييم أو التنقيط، وبالتالي ستسمح وتسهّل المقارنة بين العلامات أو تسهّل علينا مقارنة العلامات بين بعضها البعض.

هناك نوعان من الإجراءات: إجراءات بعد التقييم، وإجراءات قبل التقييم. (بولكور، 2006)

## 7. 1. الإجراءات بعد التقييم:

تحتوي هذه الأخيرة على طريقتين في التعديل.

### 1. تعديل المعدّل:

وهو أن يطلب من المقيم أن يضيف نقطة، أو أن يرفع كلّ نقطة بنقطة حتى تقترب من المعدّل العام.

والهدف من هذا هو تصحيح الأخطاء لتقليل اللامساواة بين الطلاب، وإعطاء فرص النّجاح نفسها لكلّ المتعلّمين مهما كان مستواهم.

ورغم أنّ هذا الإجراء كان ناجحا وجاء بنتائج إيجابية لأنّه انطلق من تفكير لا جدال فيه، إلّا أنّ المقيمين لا يعترفون به، لأنّهم يعتقدون أنّ الفروق ليست من صنعهم، ولا تعود إلى المعايير التي يستخدمونها في التقييم، ولكنها عائدة لمستوى المتعلّمين.

## 2. تعدّد التقيّم:

يلاحظ أنّ الإجراء السابق ذكره يسمح بتعديل النقاط وبالتالي المعدلات، ولكن لا يغيّر من الترتيب الذي يوجد فيه المتعلّمين، فمثلاً بإمكان مقيّمين أن يكون لهما المعدل نفسه، ولكن ترتيبهما للمتعلّمين أنفسهم سيختلف من مقيّم إلى آخر، فبإمكان المتعلّم الموجود في المرتبة العاشرة عند المقيّم الأوّل أن يكون في المرتبة السادسة عند المقيّم الثاني، في هذه الحالة تعديل المعدل يجيز بتسوية النسبة المئوية للناجحين، ولكنه لا يغيّر أيّ شيء في مصير المتعلّم الذي يرسم عند الأوّل وينجح عند الثاني. ولكي تكون عند هذا المتعلّم فرص النّجاح نفسها عند المقيّمين، يجب أن يكون ترتيبه أو تكون مرتبته هي نفسها عند الاثنين، ولكي يتحقّق ذلك يقترح العلماء استعمال التقيّم المتعدّد، ويبرّر (Bacher) استخدام هذا النوع من التقيّم لسببين اثنين: 1. الأوّل راجع ونابع من العلامة نفسها، لأنّ معدل عدد كبير من التقديرات أيّ تقيّم متعدّد يكون فيه الخطأ أقلّ من تقيّم فريد ومنعزل.

2. أمّا السبب الثاني فإنّه يعود إلى أنّ المقيّمين عند تقيّمهم للعمل نفسه لم يعطوا الأهميّة نفسها لمختلف الأبعاد (مثل الأفكار، الأسلوب، الأخطاء الإملائية) التي يدور حولها التقيّم، ولهذا فإنّ اللجوء إلى عدّة مقيّمين يعني أنّ في معدل نقاطهم بإمكان لكلّ بعد أن يظهر بالثقل نفسه الذي يعطيه إياه مجموع المقيّمين. ولكن في الواقع يقتصر هذا الإجراء على تقيّم مزدوج أيّ مرتين فقط، ثم يؤخذ معدلها ويعطى للمتعلّم، أو يطلب من المقيّمين أن يتشاورا حتى يصلا إلى علامة مشتركة بعد قراءة ثانية للورقة التي وقع حولها الاختلاف.

وهذا النوع من الإجراءات يؤدي بنا إلى النوع الثاني من الإجراءات.

## 7. 2. التعديل قبل التقيّم:

تشتمل هذه الطريقة من التعديل على ثلاث أنواع من الإجراءات:

1. اعتماد التنقيط المناسب لكلّ عمل.

2. استخدام جدول التنقيط.

3. تنفيذ التشاور بين المقيّمين.

## 1. اعتماد التنقيط المناسب لكل عمل:

من المعروف أنّ معظم المدرّسين يستخدمون سلم التنقيط الذي يحتوي على (20) درجة، وهناك من يضيف إمّا نصف درجة أو ربع درجة عند التمييز بين مختلف الأعمال أو الأوراق، ضنّا منه أنّ هذا سيكون من العدل بين المتعلّمين، ولكن هذا مجرد وهم لأنّه لا يحلّ المشكلة.

ولتقادي مثل هذه الأعمال، هناك من يقترح طريقة أخرى للتقييم تكمن في استخدام سلم تنقيط يحتوي على (05) درجات، وفي هذا الشأن يذكر Reuchlin "إنّ استخدام سلم تنقيط يحتوي على عدد قليل من الدرجات يقلّل من البداية -أيّ قبل التقييم- خطر ملاحظة ترتيب مقيّمين اثنين للعمل نفسه أو الورقة نفسها في فئتين مختلفتين"، لأنّ الفرق في الدرجات سيكون صغيرا (05) لا (20).

## 2. استخدام جدول التنقيط:

يتمّ هذا الإجراء وفق طريقتين:

### أ. طريقة خارجية:

هذه الطريقة تعني كلّ تقييم أجراه مقيّم لم يشارك في صياغة أسئلة الاختبار؛ مثل امتحان شهادة البكالوريا، حيث قبل الشروع في عملية التقييم تعطى للمقيّم إرشادات بسيطة تخصّ معايير التقييم، مثلا تقسيم العلامة إلى عدد من النقاط؛ كاختبار الإنشاء تعطى (07) نقاط لتتوّع الأفكار، (05) نقاط للأسلوب، (05) نقاط للخطة...

بمعنى آخر وضع سلم للتنقيط، يعني تقسيم عمل المتعلّم على عدد معيّن من أعمال صغيرة؛ كالكتابة بدون أخطاء، عدم الخروج عن الموضوع، بالإضافة لما سبق. وبجانب هذه الطريقة، هناك طريقة أخرى أكثر صعوبة ولكنها ناجعة وفعّالة؛ وهي:

### ب. قائمة المصادفات السلبية والإيجابية:

بمعنى آخر نفترض عند تقييم عمل ما أنّنا سنصادف أو لا نصادف معلومات داخل هذا العمل، وهذا يؤدي بنا لمنح أو خصم عدد من الدرجات، مثلا في اختبار مادة التاريخ، وجود "سنة معيّنة" تسمح للمتعلّم بربح عدد معيّن من الدرجات، ولكن إذا نسي بعض المعلومات فهذا يؤدي إلى فقدانها، وهذا لأنّ التعلّم لا يظهر فقط من

خلال تقليص الأجوبة الخاطئة، بل يظهر أيضا من خلال إكثار الأجوبة الصحيحة، ولهذا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار كلّ من المصادفات الإيجابية والمصادفات السلبية. ولكن في الواقع المعاش، وعند كثير من المدرّسين استخدام قائمة المصادفات؛ يعني استخدام المصادفات السلبية فقط، وهكذا يكون التقييم إلّا من الجانب السلبي بسحب عدد معيّن من الدرجات.

### 3. تنفيذ التشاور بين المقيمين:

إنّ استخدام الجدول يسهل عملية التقييم ولكنه لا يوضّح أهداف وأغراض الاختبار، وهذا ما يقلّل من قيمته، ولتجويد عملية التقييم يقترح المختصّون إجراء التشاور بين المقيمين، هذه الأخيرة تسمح بتوضيح الهدف، وكذلك تقليص الاختلافات ما بين المقيمين، لأنّ الاستشارة والمناقشة تسمحان بالتبادل ما بين المعنيين، وتوضيح أيّ غموض قد يُحتمل.

### 8. خاتمة:

من خلال كلّ ما ذكر، يلاحظ أنّ التقييم النهائي للمتعلم لا يكتسي كلّ الموضوعية التي تتادي بها التربية الحديثة، وما دام التقييم عمل إنساني فإنّه لا يخلو من التحيز والذاتية الشخصية، وكذلك من تأثير الظروف التي تحيط به.

وعليه، فإنّه يُنصح بتكوين المدرّسين في مجال كفايات التقييم التربوي، بدءا بمعرفة طبيعته وأنواعه، ومعايير وكيفية إجرائه، وكذلك التعرّف على مختلف الأخطاء التي قد يقع فيها المقيمون لتجنبها وإنصاف المتعلمين في تقدير أدائهم.

### 9. قائمة المراجع:

الأسود، الزهرة. (2014). الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيّرات الشخصية. أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة ورقلة: الجزائر.

بربر، كامل. (1997). إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.

بولكور، شفيقة. (2006). علم التباري ومشاكل التقييم. مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية توجيه مدرسي ومهني. الجزائر: جامعة التكوين المتواصل.

حثروبي، محمد الصالح. (1999). نموذج التدريس الهادف. الجزائر: دار الهدى.

زيان، ميلود. (1998). أسس تقنيات التقييم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية. الجزائر: دار هومة.

- عبد الهادي، نبيل.(2002). مدخل إلى القياس والتقييم التربوي واستخدامه في مجال التدريس  
الصفّي. طبعة(2). عمان: دار وائل.
- الطنّاي، عفت.(2011). التدريس الفعّال: تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه. طبعة(2).  
عمان: دار المسيرة.
- الفتلاوي، سهيلة.(2003). كفايات التدريس. عمان: دار الشروق.
- قطامي، يوسف وآخرون.(2000). تصميم التدريس. عمان: دار الفكر.
- منسي، محمود.(1994). القياس والإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار المعارف.
- Byrne, C.(1979). Tutor Marked Assignments at the Open University: A Question  
of Reliability. *Teaching at a Distance*. 15, 34- 43.
- Novit, M. S.(1986). *Essentials of Personnel Management*. 2nd Ed. Englewood  
Cliffs. N.J: Prentice-Hall.
- Pieron, H.(1963). *Examen et docimologie*. Paris: P.U.F.