الامتحانات التقليدية ومشكلات التقييم

Traditional Examination and Evaluation Problems

عبد العزيز بوبنديرة[1]
جامعة محمد البشير الإبراهيمي (الجزائر)، abdelaziz.boubendira@univ-bba.dz

تاريخ الاستلام: 2022/2/28 تاريخ القبول: 2023/12/24 تاريخ النشر: 2024/3/31

ملخص:

يعتبر الامتحان التقليدي أو المقالي أحد أهم وسائل التقييم التربوي وأكثرها شيوعا واستعمالا، إلا أنها لا تخلو من سلبيات ونقائص تؤثر في مصداقيتها وتقلل من موضوعيتها، نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح. ضمن هذا الإطار تأتي هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على مدى موضوعية التقييم في الامتحانات التقليدية والتطرق إلى أهم الصعوبات والسلبيات التي تعتريه وتؤثر في مصداقيته وموضوعيته.

الكلمات المفتاحية: التقييم ؛ ، الامتحانات التقليدية.

Abstract:

The process of measuring and evaluating educational attainment is one of the main components of the educational process and one of its main components. However, they have disadvantages and shortcomings that affect their credibility and reduce their objectivity, given the subjective factors that interfere with the correction process.

In this framework, this paper highlights the objectivity of evaluation in the traditional exams and addresses the most important difficulties and disadvantages that affect its credibility and objectivity.

Keywords: Assessment; Traditional Exams.

المؤلف المرسل: عبد العزيز بوبنديرة

1. مقدمة:

للتقييم أدوارا متعددة ومهمة في جميع مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، فلا يمكننا الاستغناء عنه في أي مجال من هذه المجالات، والانسان لا يكاد يتوقف عن التقييم وإعطاء قيمة لما يدرك أو يلاحظ، فما من عمل أو نشاط يقام به إلا وتصحبه عملية تقييم وتقويم، إلا أن دور التقييم في المجال التربوي أهم وأشمل وأوسع، إذ يفيد في معرفة جوانب القوة والضعف، وإلى أي حد وصلت إليه العملية التعليمية التعلمية من نجاح في تحقيق أهدافها المسطرة، ومن ثمة فهو يزودنا بمعلومات مهمة تساعد في نجاح عملية التقويم التي تأتي لاحقا، ومن هنا يعد التقييم نشاطا هاما من النشاطات التربوية، التي يجب أن نوليه عناية كبرى، فهو يسمح بانتقاء وكذلك بتوجيه كلّ الطّاقات البشرية المتمثلة في المتعلمين، كما يمثل أداة مهمة تساعد في تقويم سلوكهم وأدائهم، ومن هنا تظهر أهمية وضرورة عملية التقييم وارتباطها بالعملية التربوية في مختلف مراحلها، وذلك من أجل تحسين التّعلم والتكوين، وإعطاء رأي صحيح حول العمل المدرسي.

إلا أنه في الواقع ومادام التقييم فعل إنساني فإنّه لا يخلو من الذّاتية وكذلك من تأثير الظروف التي تحيط به، وخاصة الامتحان التقليدي أو المقالي، الذي يعتبر أحد أهم أشكال التقييم التربوي وأكثرها استعمالا من طرف المعلمين، حيث لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من جانب المعلم، مما يدفع بالكثير من المعلمين إلى استخدامها في جميع المجالات الدراسية وفي جميع الصفوف، إلا أنها لا تخلو من سلبيات وعيوب تؤثر في مصداقيتها وتقلل من موضوعية تقييمها، فهي تتصف بعيوب كثيرة من أهمها عدم الشمولية وعدم ثبات نتائجها، نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.

ومن هنا يتضح أهمية وعي المعلم بسلبيات الامتحانات التقليدية ومشاكل عملية تقييمها ومصادر الأخطاء في هذه العملية، بشكل يمكنه من اتخاذ القرار المناسب أو الاختيار من بين بدائل القرارات، نظرا لأهمية هذه القرارات في تحديد مصائر المتعلمين ومستقبلهم الدراسي والمهني.

-الاشكالية:

لاشك أن التعليم يتضمن الكثير من عمليات التقييم، بمعنى إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار أو البرامج أو النظم، فهو عملية مستمرة متصلة متكاملة شاملة متدرجة تبدأ مع بداية العملية التربوية وتلازمها حتى نهايتها بهدف تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المرسومة.

ويأخذ التقييم التربوي أشكالا متنوعة خلال السنة الدراسية، حيث يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات، قد يكون على شكل استجوابات شفوية وكتابية عروض ووظائف منزلية، فروض محروسة، اختبارات ...وغيرها، ومهما اختلفت أشكال التقييم وتعددت أنواعه فإن الامتحان التقليدي (التحريري) يبقى أحد أهم أشكال التقييم وأكثرها استعمالا، وهو عبارة عن اختبار كتابي يطلب ممن يؤديه كتابة مقال أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه حسب ما يُطلب في السؤال، حيث لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من جانب المعلم، مما يدفع بالكثير من المعلمين إلى استخدامها، نظرا لسهولة بنائها، لذلك تعتبر الامتحانات التقليدية أحد أهم وسائل التقييم التربوي وأكثرها شيوعا واستعمالا في مختلف الأنظمة التربوية العالمية عامة والعربية خاصة، ومنها النظام التربوي الجزائري، وعليها يقوم نظام التعليم والتوظيف وترسم بموجبها أقدار ومصائر الأفراد.

ولكن بالرغم من اعتماد معظم الانظمة التربوية العربية والعالمية على هذه الامتحانات التقليدية كوسيلة للتقييم، وكثرة استعمالها من طرف المعلمين، إلا أنها لا تخلو من سلبيات ونقائص تؤثر في مصداقيتها وتقلل من موضوعيتها، فبالإضافة إلى أن أسئلتها غير شاملة لمفاهيم المادة الدراسية، وأنها تقيّم قدرة المتعلم على الحفظ أو على اختزان المعارف تاركة بذلك جوانب مهمة جدّا من الذّكاء ومكوّنات شخصيّة المتعلم والتي تشمل كلّ تعلمه وتطوره، فإن هذه الاختبارات تتصف بعدم ثبات النتائج نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح، حيث تدخل الذاتية عند إعطاء العلامة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع التقييم ومشكلات الامتحانات التقليدية، ففي سنة 1927 أجرى WEINBERG et LANGIE امتحان كتابي قُيم مرتين من عدة مقيمين، وسمحت هذه الدراسة بملاحظة اختلافات كبيرة بين هؤلاء المقيمين، كما أورد De Landsheere, 1992

دراسة شارك فيه 14 معلم لمادة التاريخ، طلب منهم تقييم 15 ورقة امتحان مرتين في مدة تتراوح ما بين 12 شهر على الأقل و19 شهر على الأكثر، وكانت النتيجة أنه زيادة على وجود اختلاف في التنقيط، وجدوا أن 92 حالة من 210 كان الحكم الثاني للمعلم عكس المعلم الأول (Lecierca & Demeuse, 2004, p285)

إن هذه الهفوات أو الغلطات في عملية التقييم والامتحانات والتي لوحظت من خلال مختلف الدّراسات أدت إلى التساؤل حول مصداقية التقييم وموضوعية التنقيط، والتي تعتبر من أهم مشكلات التقييم عامة والامتحانات التقليدية خاصة، ومن هنا نتساءل ما هي مشاكل التقييم في الامتحانات التقليدية؟

2. تعريف التقييم

كلمة "تقييم" تعني الفعل الذي يسمح بإعطاء "رأي" حول شخص، حول حادثة أو حول شيء، وهذا بالاستناد إلى مقاييس أو معايير.

ويشير داوني **Downie** إلى أنه " إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا"(أبو علام، 2005، ص18)

أما **STUFFLEBEAM (1971-1980)** فيعتبر التقييم "الوسيلة التي تحدد وتعطي المعلومة التي تسمح باتخاذ القرار المناسب، وحسب هذا الباحث فإن الهدف من التقييم ليس أن نبرهن شيء ما، بل أن نحسن "التحسين" وكذلك ان نأخذ القرار المناسب (بولكور، 2006، ص5)

3. التقييم والمصطلحات المشابهة

قبل الخوض في موضوع التقييم التربوي لا بد من إلقاء نظرة على المفاهيم والمصطلحات التي لها علاقة وطيدة بمفهوم التقييم، حيث يعتبر البعض أن القياس والتقييم والتقويم كلها مفاهيم مترادفة وتعني شيئا واحدا، وهذا الخطأ شائع، فتوجد فروق عديدة بين تلك المفاهيم، وسوف نحاول في هذا العنصر التعرض لأهم الفروق بين التقييم وهذه المصطلحات كما يلي:

1.3 الفرق بين التقييم والقياس:

القياس بمعناه العام مقارنة في صورة عددية، ونتيجة المقارنة تتحول إلى أعداد نسميها الدرجات، وتعتمد المقارنة على النواحي الوصفية والكمية، ولقد عُرف القياس

تعريفات متعددة، حيث عرفه كرونباخ Cronbach على أنه "الطريقة المنظمة لمقارنة شخصين أو أكثر" (العبيدي، 2011، ص119)

والقياس عند جيلفورد (J,P,Guilfort) هو "إعطاء عدد أو قيمة لشيء أو حدث وفقا لقاعدة مقبولة منطقيا" (DE LANDSHEERE, 1992 , p21)

فالقياس هو "مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس" وبشكل مبسط يعرف القياس بأنه "عملية الحصول على وصف كمي للدرجة التي يمتلك بها الفرد خاصية معينة" (ملحم، 2005، ص 24) ومعنى ذلك أن القياس يعتمد في جوهره على استخدام الأعداد ويتجلى الفرق بين مفهومي القياس والتقييم فيما يلي:

- يهتم القياس بوصف السلوك، أما التقييم فيحكم على قيمته.
- يقتصر القياس على الوصف الكمي للسلوك أي أنه يعتمد على الأرقام في إعطاء النتيجة النهائية للموضوع المقاس أو المراد قياسه، أما التقييم فيشمل حكما يتعلق بقيمة هذا السلوك، وعليه فالتقييم أكثر شمولا من القياس، والقياس يمثل أداة من أدوات التقويم.
- يقتصر القياس على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون أن يعطي اهتماما للربط بين جوانبه، أما التقييم فيقوم على مقارنة الشخص مع نفسه ومع الآخرين.
- يعتبر القياس أكثر موضوعية من التقييم، ولكنه أقل منه قيمة من الناحية التربوية لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا، أما إذا فسرت تلك النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محددة، واتخذت نتائج هذا التقييم كأساس لمساعدة الطلاب على النمو، فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة، وهذا ما تضطلع به عملية التقويم.

هذا يعني أن القياس يوفر للباحث البيانات والمعلومات الكمية التي يعتمد عليها عند القيام بعمليات التقويم، ولكنه ليس مصدر البيانات الوحيد، فقد تستعصي الظاهرة على التناول الكمي وهنا لا بديل عن الطرق الكيفية في جمع المعلومات، ومعنى ذلك أن التقييم أكثر عمومية وشمولا من القياس.

2.3 الفرق بين التقييم والتقويم:

من الناحية اللغوية أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة أن يقال " قيمت " الشيء تقييما بمعنى حددت قيمته وقدره، وذلك للتفرقة أو إزالة اللبس بين هذا اللفظ وبين "

قوّمته " بمعنى طورته وعدّلته وجعلته قويما أو مستقيما، وهذا يعني أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء، ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير.

في المجال التربوي : يمثل إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ما يطلق عليه التقييم التربوي، وهذا يمكن أن يتبعه إجراء عمليا يتعلق بتحسين وتطوير العملية التربوية، قد يكون في صورة برنامجا علاجيا مثلا، وهذا كله بالطبع يتجاوز معنى " التقييم التربوي " إلى معنى " التقويم التربوي".

ويقصد بالتقويم تلك العملية المنظمة لجمع، تحليل وتفسير المعلومات باستخدام أدوات مختلفة، وذلك تحديد الدرجة التي يحقق بها المتعلمون الأهداف التربوية (ابولبدة، 1987، ص41)

وفي المجال النفسي: يمثل إصدار الحكم على طفل معين بأنه مختلف عقليا مثلا يدخل في باب " التقييم النفسي " إن لم يتجاوز إصدار الحكم على المستوى العقلي، وهذا أمر نادر في الممارسة السيكولوجية، لأن الشائع إن يتبع ذلك " إجراء عمليا" من نوع ما كإلحاق الطفل بمدرسة للتربية الفكرية وتعليمه بطرق تتناسب مع مستواه العقلي ولك هذا من نوع " التقويم النفسي "، أي أن التقويم النفسي هو القاعدة والتقييم النفسي هو الاستثناء.

إذا هناك مصطلحين وهما التقييم والتقويم، الأول ويقصد به بيان قيمة الشيء أما الثاني فمعناه أعم و أشمل و يقصد به عدة معاني، منها بيان قيمة الشيء مع تعديل وتصحيح اعوجاجه.

من كل ما سبق نستطيع أن نفرق بين القياس والتقييم والتقويم في أن القياس هو تقدير كمي يتناول جانب الوصف، بينما التقييم هو إصدار حكم على قيمة الشيء بينما التقويم هو تشخيص وعلاج، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:

الشكل1: الفرق بين القياس التقييم والتقويم

المصدر: عبود، 2005، ص19

4. أنواع التقييم Les différents types d'évaluation

هناك نوعان من التقييم: التقييم المتواصل أو المستمر والتقييم المؤقت.

1.4 التقييم المتواصل (المستمر): التقييم المتواصل يكون داخلي، بحيث أنّ الشّخص الذي يقيّم نتائج العمليّة التربوية هو الذي أنجزها أي هو الذي درّس، مثل الامتحان داخل القسم، ويهدف التقييم المتواصل أو المستمر إلى متابعة المتعلم داخل القسم ومراقبة تقدمه، وهذا بفضل التغذيّة الرّاجعة Feed-back.

4. 2 التقييم المؤقت: التقييم المؤقت يكون خارجي، بحيث أن الحكم أو التّقييم يقوم به أشخاص لم ينجزوا تلك العمل، مثل اللّجنة التي تحكم في البكالوريا أو المسابقة.

أمّا الهدف من التقييم المؤقت فيسمح بإعطاء نتيجة نهائيّة أو حوصلة حول عمل ما ومن تمة تكون أهداف التقييم المتواصل أكثر بيداغوجية وتربويّة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يمكن أن يكون الامتحان من النوع الثّاني أي النهائي نتيجة لامتحانات متواصلة كالنّظام التّعويضي، كما يمكن كذلك أن يكون التقييم المتواصل، تقييم نهائي أي نتيجة في حدّ ذاتها لعدة امتحانات صغيرة (بولكور، 2005، ص6).

وبغض النظر عن نوع التقييم، فإنها جميعا تستخدم لجمع المعلومات بطريقة منظمة ويتم تجميع المعلومات بصورة كمية أو كيفية.

5. أشكال التقييم Les différentes formes d'évaluation

يتفق Bloom مع G.Delandsheereعلى أن أشكال التقييم تختلف مع تنوع أدواره، وهي كما يلي:

1.5 التقييم التّشخيصي:

التقييم التشخيصي هو التقييم الذي يعرفنا على نواحي القوة والضعف أو الخبرات السابقة لدى المتعلمين، ويعرفه **نبيل عبد الهادي** بأنه ذلك التقييم الذي يتم في بداية العام، لمعرفة مواطن الضعف والقوة عند المتعلمين، والمهارات التي تمكنوا منها وسيطروا عليها" (الحصيني، 2006، ص39).

يسمح هذا النّوع من التقييم، بالتّنبؤ عندما نبحث إذا كان المتعلم متمكن من بعض المعلومات أو المعارف أو إذا كانت لديه القدرات الثقافية والعقلية اللاّزمة لمواجهة مادة جديدة أو مرحلة من مراحل التّعليم الآتية(بولكور، 2006، ص7).

2.5 التقييم التكويني:

يكون هذا النوع من التقييم أثناء التّعلم، والهدف منه هو مراقبة تقدم المتعلم في تعلمه ووصوله للأهداف المسطرة، ويساعد أيضا في تحديد سرعة المتعلم أو وتيرته ويسمح كذلك له أن يتعرف على مختلف المراحل التي يمرّ بها أثناء تعلمه، وبهذا يكون دور التقييم التكويني عبارة عن "ضبط التكوين"، وممكن تطبيق المقولة "معرفة أين المتعلم، حتّى نعرف أكثر إلى أي حد ممكن أن يصل" (بولكور، 2006، ص7).

3.5 التقييم التجميعي

يهدف إلى إصدار حكم على المتعلم من حيث مدى تمكنه من تحقيق أهداف التعلم، بمعنى تحديد مكتسبات المتعلم المحققة التي تمت عبر مراحل معينة، ووفقا لأهداف محددة (Cardinet, 2018 ,p103)

ولذلك يعرفه Barlow بقوله "إنه يحكم على مجموعة أعمال نهائية" (سرير، خالدي، 2002، ص158).

6. دور الأهداف التعليمية في التقويم التربوي

تشير الأهداف التعليمية إلى الأغراض التي تنشدها العملية التعليمية–التعلمية، والتي تتجلى في عملية إكساب الفرد لأنماط سلوكية أو أدائية معينة من خلال المواد الدراسية والطرق التعليمية المتنوعة والمتوافرة في الأوضاع المدرسية(نشواتي، 2003، ص48)

وتشكل الأهداف التعليمية الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية وتعتبر الموجه الرئيسي لنشاطات المعلم والمتعلم على حد السواء، وتتجلى أهمية ودور الأهداف التعليمية في ثلاثة مجالات هامة هي: المنهاج، التعليم والتقويم(نشواتي، 2003، ص48)

ففي مجال التقويم تساعد الأهداف التعليمية في توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية، فالأهداف تسمح للمعلم والمربين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم (نشواتي، 2003، ص48)

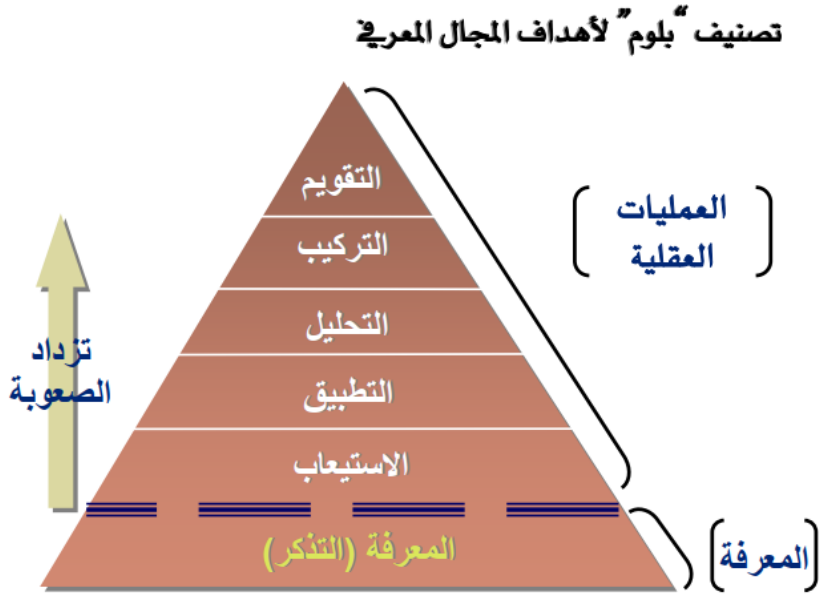
وفي هذا الصدد وحسب (سعادة، 2001) فقد تم طرح العديد من التصنيفات المتعلقة بالأهداف التعليمية في مجالاتها المختلفة، ويعتبر تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) إحدى أهم المحاولات الأولى في هذا الصدد (معوش، 2022، ص300)

حيث صنف بلوم وجماعته الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مجالات: المجال المعرفي، المجال الوجداني، والمجال النفس حركي، وفيما يلي نبذة مختصرة عن هذه المجالات:

1. **المجال المعرفي:** ويضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان، وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل...وتندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات العقلية (معوش، 2022، ص301)

وقد وضع بلوم تصنيفا للأهداف في الميدان العقلي–المعرفي، اشتمل على ستة مستويات، مرتبة ترتيبا هرميا وهي: المعرفة، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم، والشكل رقم (02) يوضح هذه المستويات:

الشكل2: تصنيف بلوم لمستويات الأهداف في المجال المعرفي



المصدر: الرشيد، 2009، ص10

2. **المجال الانفعالي الوجداني:** يتضمن الأهداف المرتبطة بالمشاعر والعواطف والانفعالات مثل الميول والتقدير والاتجاهات والقيم.

3. **المجال النفسي الحركي:** يتضمن نتاجات التعلم ذات العلاقة بالمهارات الحركية والمهارات اليدوية(الرشيد، 2009، ص09)

إن تصنيف الأهداف التعليمية في هذه المجالات لا يعني انعزال أحد أنواع السلوك كليا عن الأنواع الأخرى، بل هناك تداخل أنواع السلوك التي تنضوي تحت ميادين

الأهداف الثلاثة، إلا أن هذا التصنيف يوفر فائدة كبيرة في مجال تسهيل عملية التعلم بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم على حد السواء(نشواتي، 2003، ص72)

7. الامتحانات التقليدية

يقصد بالامتحانات التقليدية (التحريرية) كل امتحان مقالي أو إنشائي يعطي فيه الفاحص مجموعة من الأسئلة للمتعلم ويطلب منه أن يجيب عنها في حصة أو أكثر وهي تبدأ غالبا بكلمات مثل(عدّد، أذكر، اشرح، ناقش، قارن....وغيرها).

وعليه يمكن تعريف الاختبار المقالي على أنه اختبار كتابي يطلب ممن يؤديه كتابة مقال أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال، بحيث يستطيع المتعلم الاسترسال في الكتابة مع مراعاة الصحة في التعبير والدقة في استخدام المفاهيم والأفكار والمصطلحات والقواعد العلمية، والقدرة على العرض والشرح والتحليل والاستنباط وربط المعلومات بعضها ببعض، وقد تتطلب الإجابة الحكم على الموضوع الذي يدور حوله السؤال (ملحم، 2005، ص208).

وقد ظهرت الامتحانات التحريرية لأول مرة في جامعة كامبردج سنة1800م ومنها إلى جامعة اكسفورد بإنجلترا، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهرت الامتحانات التحريرية عام 1845م عندما أدخلتها جامعة بوستن وأخذت بها كنظام مطور للتقويم (عقل، 2001، ص18)،

وتمتاز الامتحانات التحريرية بخصائص إيجابية نورد بعضها فيما يلي:

1.7 إيجابيات الامتحانات التقليدية

–تساعد هذه الامتحانات عل إظهار قدرة المتعلم في كتابة العبارات الواضحة والمفهومة، وإظهار مدى فهم المتعلم للعلاقة بين أجزاء المادة، ومدى قدرته في التمييز بين النقاط الهامة وغير الهامة(كراجة، 1997، ص136).

– تعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة، وتمكين المتعلم من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة.

–ملاءمتها لقياس قدرات المتعلم الممتحن، وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه، ومعلوماته التي يدونها في الاختبار.

– تكشف عن قدرة الممتحن في استخدام معارفه في حل مشكلات جديدة.

-غالبا ما يكون عدد الأسئلة المقالية قليلا مقارنة بعدد الأسئلة الموضوعية(المظفر، 2010، ص427)

وتحتل هذه الاختبارات المكانة الثانية بعد الاختبارات الشفهية من حيث الانتشار والاستعمال، وبخاصة في الدول العربية التي تستخدم هذا النوع بنسبة تزيد عن 80% سواء في المراحل التعليمية في التعليم العام أو على المستوى الجامعي (كراجة، 1997، ص136)

وعلى الرغم من محاسن هذه الامتحانات وكثرة استخدامها، إلا أن هذا النوع من الامتحانات يواجه بعض العيوب والسلبيات، سواء من حيث محتواها أو من حيث تقييمها، حيث توصف بانها ذاتية التصحيح وأن أسئلتها لا تشمل على المادة الدراسية كلها، بالإضافة إلى تركيزها على الحفظ والتذكر ...وغيرها من العيوب التي تقلل من مصداقيتها. ولذلك فمن الأهمية التعرف على سلبيات وعيوب هذا النوع من الامتحانات وتوعية المعلمين بها، من أجل العمل على تخفيف وتقليل هذه السلبيات وتحسين وتدعيم مزاياها وإيجابياتها، بالنظر إلى أهميتها وشيوعها خصوصا في مراحل التعليم المتوسط والثانوي، لذلك سيتم التركيز على فيما يلي أهم سلبيات الامتحانات التقليدية بصفة عامة، ومشكلات تقييمها بصفة خاصة:

2.7 نقد الامتحانات التقليدية:

يمكن القول أن للامتحانات التقليدية عيوب خاصة بها وناجمة عن طبيعتها وملازمة لها في مختلف البيئات، وإن كانت توجد بدرجات متفاوتة، ومن هذه العيوب ما يلي:

-عدم الشمولية: الاختبار المقالي يتكون من عدد قليل من الأسئلة، ويصبح بذلك الاختبار عينة غير ممثلة لجوانب المادة الدراسية المراد قياسها ولا تغطي سوى جزء ضئيل من المادة ولا تمثل المنهاج تمثيلا صحيحا، حيث لا يمكن لأسئلة الاختبارات المقالية أن تغطي قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية، إذ يجب أن تقتصر على عدد محدود من الأسئلة تتناول جزءا محدودا من هذه المادة فقط (نشواني، 1998، ص 614)، وعليه فإن المتعلم الذي يحصل على 90% في امتحان التاريخ مثلا لا يعرف 90% من مادة التاريخ التي يدرسها، وإنما من المادة التي غطتها الأسئلة فقط.

- تلعب الصدفة أو الحظ دورا كبيرا في هذه الامتحانات، فقد ينجح المتعلم في هذه الامتحانات أو يرسب ليس بناء على ما يعرفه فقط من معلومات، وإنما يحدث أن تأتي

الأسئلة أو بعضها من الأجزاء التي طالعها أو ركز عليها فينجح، أو من الأجزاء التي لم يهتم بها أو لم يدرسها جيدا فيرسب، وفي دراسة قام بها بوسي وجد أن الحظ أو الصدفة تلعب دورا كبيرا كلما قل عدد الأسئلة.

–الميل إلى الحفظ: حيث يتطلب الامتحان المقالي (الانشائي) ملأ عدد من الصفحات في وقت محدود، مما يجعل المتعلمين يميلون إلى حفظ المعلومات كي يتمكنوا من الإجابة في الزمن المحدد دون تنظيم أو تركيز، خاصة إذا كلان المعلمون يشجعون هذا الأسلوب من الاستذكار فيضعون أسئلة تستدعي الحفظ مثال ذلك: عدّد، أذكر ومتى وأين، ولخص...الخ (ملحم، 2005، ص209).

– قد تكون الامتحانات التقليدية فوق مستوى المتعلمين أو دونه، إذ من الصعب أن يضع الفاحص امتحانا يكون في مستوى المتعلمين، وهذا يتضح بالنظر إلى نتائج الامتحانات الوزارية، فهي إما منخفضة وإما مرتفعة أي أنها تكون صعبة أو سهلة.

– الغموض: تتصف بعض الأسئلة بالغموض، ويؤدي غموض بعض الأسئلة إلى فهمها بأشكال مختلفة من قبل المتعلمين، ومن ثم تختلف إجابتهم وتتنوع بحسب فهمهم لها، مما يتعذر على الفاحص أن يقارن بين إجابات المتعلمين جميعهم (ملحم، 2005، ص210).

– تتطلب عملية تصحيح هذا النوع من الاختبارات وقتا كبيرا إذا ما قورن بالوقت المستغرق في تصحيح الأسئلة الموضوعية(نشواتي، 1998، ص64)، مما يضطر المصحح إلى تصحيحها في عدة جلسات، فيؤدي ذلك إلى نسيانه بعض أسس التصحيح أو المستوى العام لإجابات المتعلمين، ومن ثم إلى استعمال معايير مختلفة إلى حد ما في كل مرة (عبود، 2005، ص53–55).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من الباحثين والمختصين من حاولوا تقديم اقتراحات وحلول لتحسين وتلافي بعض هذه السلبيات، خاصة ما تعلق بكيفية بناء الأسئلة ونوعيتها وأسلوبها، وفي المقابل يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت إلى سلبيات وصعوبات تقييم وتنقيط مثل هذه الامتحانات على المستوى العربي، على عكس الدول المتقدمة التي شاعت فيها هذه الدراسات المركزة على صعوبات وأخطاء التقييم ونحاول فيما يلي عرض أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجهها عملية التقييم في الامتحانات التقليدية.

3.7 مشاكل التقييم في الامتحانات التقليدية:

– **تأثير الميل المركزي L'effet de tendance centrale:** غالبًا ما يلاحظ أن المقيمين يركزون على تقديرهم على درجات وسط السلم (المعدل)، بمعنى توزيع أغلب علاماتهم حول المعدل، ويمكن تفسير ذلك أن بعضهم لديهم تصور منحنى غوس (La courbe de Gausse) في أذهانهم كمرجع عند توزيعهم للعلامات على المتعلمين، وبالتالي يعتقدون أن أغلب المتعلمين يجب أن يكونوا في مركز المقياس (منتصف)، حتى أن بعض المقيمين يلجأ إلى تغيير بعض العلامات بحيث يكون المنحنى أكثر "مثالية"، بحيث ينتج نموذج (توزيع النقاط) مقبول بشكل شائع، إذ يوجد عدد قليل من الطلاب المتفوقين وعدد قليل من الطلاب الضعفاء (ضعيف جدًا أو جيد جدًا)، ولكن الكثير من الطلاب والأغلبية منهم يكونون في المتوسط نسبيا. (Lecierca & Demeuse, 2004, p281).

– **تقليص مدى العلامات:** من المفروض أن تتراوح علامات المتعلمين بين صفر وعشرون، ولكن عند التصحيح لا يضع المصحح صفرا لورقة المتعلم الذي لم يكتب شيئا، بل يعطيه علامة دون علامة النجاح، وقد يجد أن المتعلم قد ذكر كل شيء فلا يعطيه علامة كاملة، وهكذا نجد أن مدى علامات بعض المدرسين يتراوح بين 20–90% وبعضهم لا تتعدى علاماته 80% طيلة حياته التدريسية.

–لا تمكّن هذه العلامات من قياس تحصيل المتعلم قياسا صحيحا نظرا لقلة أسئلتها وأغفالها جزءا كبيرا من المنهاج.

– اختلاف علامات (درجات) الاختبار المقالي في المعنى حتى وإن تساوت رقميا أو ظاهريا، فقد تكون الدرجة 80% درجة ممتازة عندما تكون درجات غالبية المتعلمين متدنية، وقد تكون سيئة عندما تكون درجات غالبية المتعلمين أعلى من هذه الدرجة (ملحم، 2005، ص210) ، وقد تكون العلامة 60% أفضل من 80% في امتحانين مختلفين إذا كانت الأولى فوق الوسط والثانية دون الوسط، مما يجعل المقارنة بين المتعلمين أمرا متعذرا(عبود، 2005، ص56).

– **ذاتية التصحيح:** لا تتوقف علامة المتعلم على ما بورقته من معلومات، وإنما على من صحح ورقته أيضا، حيث يتأثر بعض المصححين بعوامل مثل جنس المتعلم خطه،

أسلوبه، شخصيته أو فكرته السابقة عنه، الأوراق التي تسبق ورقته، الوقت الذي صححت به الورقة ترتيب تصحيحها، وحالة المصحح النفسية (عبود، 2005، ص56).

وفيما يلي تفصيل لبعض مظاهر ذاتية التصحيح:

– يتأثر المصحح بعدة عوامل في تصحيحه كخط المتعلم وأسلوبه أو سلامة إملائه وحسن ترتيبه لورقته ونظافتها وصحة إعرابه، فإذا كانت هذه جيدة حصل على علامات أكثر، وإذا كانت سيئة حصل على علامات أقل، إذ أنها توحي للمصحح بأن المتعلم لم ينضج بعد، كذلك أن انعدام الترتيب وعدم وضوح الخط يزعج المصحح ويثير عداءه للمفحوص(المتعلم)، ويعرقل فهمه أو ادراكه لما يقول، لا سيما حين يتعذر على المصحح قراءة خط المتعلم(عبود، 2005، ص 55)، وفي هذا الصدد فقد أظهر (Chase, 1968) أن الخط الرديء يؤدي إلى تقليص وتخفيض العلامة الممنوحة للمتعلم (Lecierca & Demeuse, 2004, p283).

–**عدم وفاء نفس المقيم:** تتأثر عملية التقييم بعوامل داخلية تتعلق بالمصحح نفسه كالتعب والشرود الذهني، وكذلك الجانب الصحي للمصحح، بحيث يمكن لنفس المصحح إعطاء علامات مختلفة لنفس الورقة حسب ظروفه الصحية والعقلية، حيث أن هذه الظروف تتغير من حين إلى آخر وتؤثر على عمليّة التقييم للمعلم، فإذا كان هذا الأخير في صحة جيدة سيكون التأثير إيجابي وإذا كان في صحة سيئة فإن التأثير سيكون سلبي، ويتبين هذا التأثير الإيجابي والسلبي من خلال البحث التالي:

طلب من 14 أستاذ في مادة التاريخ أن يقيّموا مرتين 15 ورقة امتحان في مدة لا تتجاوز 12 أو 19 شهر بعد التقييم الأوّل، فكانت النتيجة أن في 92 حالة على 210 كان الحكم الأوّل يختلف عن الثاني (Lecierca & Demeuse, 2004, p285)

– **الأفكار المبتذلة Les stéréotypes:** يميل المعلم المصحح إلى منح وإعطاء العلامة للمتعلم حسب معرفته السابقة به وبأعماله السابقة، حيث يتكون لدى المعلم فكرة أو حكم عن مستوى المتعلم من خلال تقييمه لأعماله السابقة، فيتأثر الحكم الحالي على المتعلم بالحكم السابق، وهو ما يعرف ب"عدوى النتائج"(Lecierca & Demeuse, 2004, p282).

فإذا أخذ المعلم فكرة سلبية على المتعلم منذ البداية فإنّ هذه الفكرة ستصاحب المتعلم طوال تمدرسه مع هذا المعلم، والعكس صحيح، وتكون هذه الفكرة ناتجة عن "عدوى" للنتائج المدرسية للمتعلم، فمثلا عمل ضعيف أنجزه المتعلم يؤدي بالتفكير أو

التخمين أن العمل الذي سيأتي من بعده سيكون ضعيف، وإذا تأكدت هذه الفكرة فإنّ العمل الثالث الذي سينجزه المتعلم سيقيم بنفس الصفة أي سلبيا، ويزداد هذا التحريف Déformation خاصة إذا كان المعلم لديه أوراق كثيرة للتقييم (بولكور، 2006، ص19).

– **أثر الهالةEFFET DE HALO:** يمكن أن يحدث الخطأ في التقييم نتيجة لتأثر بعض المعلمين بخصائص المتعلم كحسن مظهره وحضوره ولباسه ولغته وأسلوبه في الحديث وغيرها، فمثلا إذا كان نظيف ملابسه جميلة وأسلوبه في الحديث سليم خطّه جميل، فيأخذ عنه المعلم فكرة بأنّه متعلم نجيب ومجتهد، أما إذا كان المتعلم عكس ذلك، فتكون لدى المعلم فكرة سلبية عنه (Lecierca & Demeuse, 2004, p283).

كما قد تؤثر علامة الجواب السابق على علامة الجواب اللاحق، فإذا كان الجواب السابق ممتازا حصل انطباع لدى المصحح مفاده أن هذا المتعلم جيد متمكن من المادة، ومن ثم يميل إلى أن يعطي الجواب الثاني علامة أكثر مما يستحق، كما يتأثر المصحح باسم المتعلم إذا كان يدرسه فالاسم مرتبط بذهنه بأجوبة ممتازة دائما، مما يجعل المصحح أكثر تسامحا معه ويسمى هذا بأثر الهالة Halo Effect، أما إذا كان اسم المتعلم مرتبطا بأجوبة رديئة دائما أو كان جوابه السابق رديئا، فإن المصحح يكون أكثر تشددا معه، ويغمطه بعض حقه ويسمى أثر الانطباع هذا بأثر الثورنة Horn Effect (عبود، 2005، ص 54)

– **رتبة الورقة في التقييم أي التسلسل:** إن الرّتبة التي توجد فيها ورقة التقييم تؤثر كذلك على عمليّة وكيفية التقييم عند المعلم، فإذا حصل أن جاءت ورقة بعد عمل ممتاز فإنّها بالضّرورة ستقيّم بطريقة سلبية، وإذا نفس الورقة جاءت بعد ورقة ضعيفة فستقيّم إيجابيّا، وهذا لأنّ المعلم لا يقيّم حسب معايير موضوعيّة وضعت أثناء بناء الامتحان، بل يقيم بالمقارنة، أي عند تقييمه لأعمال المتعلمين يقوم بمقارنتهم مع بعضهم البعض وهذا خطأ، ضف إلى هذا إذا مرّ المعلم بظروف صعبة أو غضب لسبب ما، فإنّ المتعلم الذي يمر بين أيدي المعلم في تلك اللحظة سيعاقب ولو لم يستحق ذلك (بولكور، 2006، ص19).

من خلال كلّ ما ذكر نلاحظ أن التقييم النهائي للمتعلم لا يكتسي كلّ الموضوعيّة التي تتطلبها التربية الحديثة، وما دام التقييم فعل إنساني فإنّه لا يخلو من الذّاتية وكذلك من تأثير الظروف التي تحيط به.

8-آليات التغلب على سلبيات الامتحانات المقالية:

إن عمل الاختبارات علم له قواعد وأسس علمية من حيث وضع الأسئلة واختيارها وأنواعها وضوابط كل نوع، ولا يقتصر على وضع مجموعة من الأسئلة من المقرر، بل لا بد من التأمل في قواعد الامتحانات وأصولها ومبادئها ونظامها ومناهجها ومتطلباتها ودقائق أمورها **(المظفر، 2010، ص396)**

وهذه بعض المقترحات التي يمكن إتباعها لتحسين فاعلية الأسئلة المقالية:

– التنويع في الأسئلة، بحيث تغطي جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفية، كالتذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم (المظفر، 2010، ص445).

– يجب أن تكون الأسئلة مناسبة للوقت ولمستوى المتعلمين من حيث العدد والصياغة الدقيقة (كراجة، 1997، ص159)

–صياغة السؤال بطريقة يكون المطلوب منها واضحا كل الوضوح، وتجنب الصيغ المفتوحة، أو الناقصة.

– صياغة السؤال بحيث يستثير السلوك الممكن قبوله، كدلالة على حدوث الناتج التعليمي المرغوب فيه.

– البدء في سؤال المقال بألفاظ، أو عبارات تدل على نوعية السؤال، مثل: بين الفرق، قارن من حيث، انقد، وضح كيف، ميز بين، ويراعى عدم البدء في السؤال المقالي بكلمات مثل: أين، ومتى، ومن، وماذا، لأن مثل هذه الكلمات تستخدم في الأسئلة الموضوعية.

–وضع إجابة نموذجية لكل سؤال يعمل بها عند التصحيح بكل دقة ممكنة، وتحديد العناصر التي تعطي أجزاء من العلامة على كل فرعية من فرعيات السؤال (المظفر، 2010، ص428)

–كما يستحسن أن توضع الدرجات على كل سؤال قبل أن يبدأ المتعلمون في الإجابة مما يعطيهم مجالا لتنظيم الوقت والجهد المناسب لكل سؤال (كراجة، 1997، ص159)

ويرى الباحث أن هذه الاقتراحات وغيرها والتي وضعها المختصون والمهتمون بمجال القياس والتقويم، يمكن أن تساعد المعلمين في التخطيط الجيد لبناء الامتحانات المقالية، وبالتالي التقليل من عيوبها وسلبياتها، بالنظر إلى أهميتها وكثرة استخدامها من طرف المعلمين.

9. خاتمة:

من خلال كلّ ما تقدم ومن خلال الدّراسات والتجارب التي قام بها الباحثون في مجال التقييم والتقويم التربوي، يمكننا أن نقول أن الامتحان التقليدي الذي نصادفه طوال حياتنا المدرسيّة لا يسمح بالوصول إلى الموضوعيّة في التقييم، وبالتالي سيُكثر من الفروقات بين المتعلمين، هذه الفروقات المدرسيّة تكون لها أثر كبير على الفروقات الاجتماعية وبالتالي تكبر الهويّة بين المتعلمين، وهكذا تلعب الامتحانات التقليدية دورا خطيرا في تخلف التعليم وتخلف المجتمع، فالامتحانات هي مرآة النظام التعليمي كله، فهي تعكس الحقيقة لا المظهر.

لذلك فإننا من الواجب أن نبحث عن أسلوب أدق في تقييم وتقويم المتعلم، وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول الامتحانات التقليدية ومشكلات تقييمها، فإذا كان مصير المتعلم مرتبط بهذه الامتحانات فلا بد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن المصداقية والموضوعية، العدل والإنصاف بين المتعلمين من أجل الابتعاد عن التحيز ومنح فرص متساوية للمتعلمين في النجاح والتفوق.

قائمة المراجع:

•أبو علام، رجاء محمود.(2005). تقويم التعلم، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•أنور، عقل.(2001). نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

•حياة، عبود.(2006). محاضرات السنة الأولى: مقياس التقويم المدرسي، فرع: علم النفس التربوي – توجيه مدرسي ومهني– جامعة التكوين المتواصل، قسنطينة.

•سامي، بن مصبح غرمان الحصيني.(2006). مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

•سامي محمد، ملحم.(2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•شفيقة، بولكور.(2006). محاضرات سنة ثانية فرع: علم النفس التربوي –توجيه مدرسي ومهني– جامعة التكوين المتواصل، قسنطينة.

•فؤاد، ابو حطب.(1996). القدرات العقلية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

•محمد جاسم العبيدي.(2006). القياس النفسي والاختبارات، دار الثقافة، عمان، الأردن

•محمد سبع، ابو لبدة.(1987). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط5، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن.

•محمد، شارف سرير، نور الدين، خالدي.(1995). التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر.

•المظفر، أبو لبيد.(2010). طرق التدريس وأساليب الامتحانات، مكتبة طريق العلم، جمهورية باكستان الاسلامية

•روعة بنت عبد المحسن، الرشيد.(2009). تصنيف بلوم للمجال المعرفي، الإصدار الأول، الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بجدة، وحدة التخطيط والتطوير، المملكة العربية السعودية.

•عبد القادر، كراجة.(1997). القياس والتقويم في علم النفس –رؤية جديدة–، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

•عبد المجيد، نشواتي.(1998). علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•عبد المجيد، نشواتي.(2003). علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•عبد الحميد، معوش.(2022). التربية الوجدانية للطفل المفهوم الغائب في الأسرة والمدرسة، مركز اليقظة البيداغوجيا، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

•Cardiet, Jean.(1986). Evaluation scolaire et mesure. Revue française de pédagogie, volume 81, pp 103-108

•De Landsheere, G. (1992). Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie. Bruxelles: Editions Labor et Paris: Fernand Nathan.

•Dieudonne Lecierca, Marc Demeuse.(2004).Docimologie Critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves, Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.