في تقييم الاختبارات
إجراءات ومراحل تقييم تحصيلي

أ.د/ العربي عقون
جامعة قسنطينة 2

دراسة ميدانية في تعليمية التاريخ موضوعها اختبار المراقبة الأولى الذي أجري على طلبة السنة الأولى (تاريخ وجغرافيا) بالمدرسة العليا للأساتذة- قسنطينة- (فبراير 2011)

الملخّص:

التقييم هو عملية جوهرية في حقل التعليم عامّةً، والتعليمية على وجه الخصوص، ولا يمكن أن نتصوّر تعليما أو تربية دون تقييم، ومع ذلك فإنّ البعض لا يولي هذه العملية الاهتمام الذي تستحقّ.

في هذا المقال، نحاول تقديم عمل ميداني موضوعه **<u>التقييم التحصيلي</u>** عبر مراحله، بدءاً من التخطيط مرورا بشبكة تحليل، شبكة تصحيح، الحصيلة وأخيرا عرض النتائج.

Résumé :

L'Evaluation est une opération essentielle dans le domaine de l'enseignement en général, et dans la didactique en particulier. Nous ne pouvons imaginer un enseignement ou une éducation sans évaluation. Cependant certains enseignants ne lui donnent pas l'intérêt qu'elle mérite.

Dans cet article nous essayerons de présenter un travail de terrain, dont l'objet est l'**<u>Evaluation sommative</u>**, à travers ses étapes, partant de la planification, passant par la grille d'analyse, la grille de correction, le bilan, et enfin la présentation des résultats.

مقدّمة:

لقد تجاوزت المدرسة الحديثة التلقين والاستظهار إلى آفاق أوسع تمكّن من توظيف آليات عديدة لتنمية قدرات المتعلّم وتحفيز ملكاته وإكسابه المزيد من الكفاءات التي يواجه بها إشكالات التعلّم ... ، وإذا كانت الاختبارات هي المق ياس الذي نحدّد به المعارف وكذا إجادة الفعل

(Savoir et savoir-faire) أي القدرات والكفاءات التي اكتسبها المتعلّم فإنّ البعض مع الأسف قلّما يعتني بهذا الجانب، والحال أنّ معيار الأستاذية المعمول به في التعليم العالي حاليا لا يتعدّى القدرات والكفاءات المعرفية في تخصّص ما مع أنّ معيار المهنية ذو أهمّية بالغة، ولعلّ البعض في الأوساط الجامعية يعتقد بأنّ البيداغوجيا لا تعنيه، وهي موجّهة بالأساس للتعليم ما قبل الجامعي متناسيا بأنّ رفع مستوى الأداء في الجامعة أو في غيرها لا يكون إلاّ بامتلاك الأدوات المهنية الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة في المناهج والبرامج، وعندما يضيف الأستاذ إلى كفاءاته المعرفية في تخصّصه بيداغوجية ذلك التخصّص وعلى الخصوص آليات التقييم (les mécanismes d'évaluation) يكون قد أضاف إلى الجانب النظري الأدوات العملية التي تسمح له بتحقيق أداء مهني عالٍ وناجع.

لعلّ من بين أهمّ العوامل التي دعت إلى بعث مدارس عليا ضمن التعليم العالي لتكوين مؤطّرين أكفاء لصالح التربية والتعليم هو العودة إلى التكوين المتين الذي يجمع بين التخصُّص وبيداغوجيته، أي تزويد المتكوّن بالقدرات والكفاءات التي تجعله مؤهّلا أكثر من غيره للقيام بوظيفة التربية والتعليم، ونرى في هذا السياق أنّ العملية لن تكتمل إلاّ بفتح التكوين في التبريز (Agrégation) على مستوى التعليم العالي أيضا على غرار ما هو معمول به في جامعات الأمم المتقدّمة.

01- التقييم:

ظهر مفهوم التقييم (Evaluation) ببطء واستُعمل أولا في الحقلين الاجتماعي والاقتصادي، ومنذ أواخر القرن الثامن عشر أخذ الوسط المدرسي يسعى إلى توظيفه في الحقل التعليمي إلى أن أصبح الآن آلية مدرجة في عمليات التعليم والتعلُّم، تحمل معها عشرات المصطلحات والمفاهيم التي كانت من قبل موظَّفة في عالمي الاقتصاد والتسيير لا غير وهذا التطوُّر هو الذي نقل التربية من فنّ إلى علم، أي أنّ فنّ التربية ترك المجال لعلم التربية (العربي عقون 2000).

لقد أحدثت هذه التحوّلات ثورة في عالم التربية، ومنذ بداية القرن العشرين أعيد النظر في قيمة الامتحانات التقليدية، وظهر علم جديد هو علم الاختبارات (Docimologie) الذي انتقد الأساليب المتّبعة في إعداد وتنفيذ الاختبارات وذلك بناء على تحقيقات ميدانية قام بها خبراء متخصّصون، وأخذ هذا العلم يسعى إلى تفعيل التعليم باستحداث طرق وتقنيات قياس أكثر موضوعية وأكثر صرامة. وكما هو معروف يُعتبَر تايلر (Tyler) أبا للتقييم فهو صاحب عبارة: **التقييم في التربية يعني إلى أيّ مدى تمّ؟**، وكانت بحوثه ما بين 1930 و1945 أداة فعّالة لتقييم

مجمل الأهداف التربوية بدلا من الاقتصار على عدد معيّن من المهارات الدراسية (وزارة التربية الجزائرية 1998).

خلال دورات الرسكلة التي أجرتها وزارة التربية لفائدة المعلّمين والأساتذة لاحظنا جدلا حادّا في أوساط هؤلاء حول مصطلح التقييم وهل الأصحّ أن نقول التقييم أو التقويم، وعندما رجعنا إلى القواميس والدراسات المتخصّصة وجدنا أنّ التقييم هو إثبات حالة، والتقويم هو تعديل حالة، وأنّ التقييم ه و تقدير قيمة الشيء أو الحكم في قيمته (جبران مسعود 1978)، وقد اختصر المتخصّصون تعريف التقييم في العبارة الآتية: ملاحظة + قياس+ تقدير+حكم= تقييم، (محمّد زياد حمدان 1986) وقد استُحدِث المصطلح ليقابل الاصطلاح اللاتيني: Evaluation. ولذلك علينا أن نقابل هذا المصطلح اللاتيني بالكلمة العربية التي تطابقه في المدلول وهي التقييم لا التقويم.

إذا كان التقييم في التربية والتعليم هو الحكم في قيمة العمل الاختباراتي ومنه تقدير الكمّ المعرفي المحصّل والكفاءات المكتسبة والموظّفة من قبل المتعلّم فإنّه يجدر بالأستاذ أن يعدّ الآليات التي تمكّنه من صوغ أحكام وتقدير العلامة التي تثمّن العمل الاختباراتي تثمينا حقيقيا خاصّة في العلوم الإنسانية التي يشتكي طلبتها دائما بأنّهم لا يعرفون كيف قُيِّموا، ولا تُقدَّم لهم من قبل أساتذتهم طرائق بديلة بدءا من ضبابية السؤال أحيانا إلى قصوره أحيانا أخرى نقصد بالقصور هنا أن يطرح الأستاذ سؤالا يختبر قدرة واحدة أو في مستوى واحد من مستويات صنّافة بلوم مثلا كأن يكون السؤال موجّها للذاكرة فقط أو للتحليل فقط، وفي هذه الحالة لا نختبر في الطالب كلّ أو بعض القدرات التي يمتلكها ، وعليه ينبغي في بداية تخطيط تقييم ما أن يتمّ تحضير السؤال الذي سيتبارى الطلبة للإجابة عنه تحضيرا منهجيا (www.qu.edu.qa/offices/.../Test_Constraction.pdf 2000) يقوم على:

- نصّ واضح ودقيق لأننا لاحظنا في كثير من الاختبارات ارتجال السؤال من طرف بعض الأساتذة وبلغة ركيكة أحيانا وبجمل مفتوحة على احتمالات مختلفة، وهذا ما يضعف من عزيمة الطالب ويشتّت جهوده.
- إثارة إشكاليات حقيقية أي الابتعاد في العلوم الإنسانية نهائيا عن الأسئلة التي تبنى على النزعة الأيديولوجية مثلا، أي التركيز على الإشكاليات الحقيقية التي يطرحها المقياس المدرَّس.
- تَساوي الطلب أفقيا وعموديا أي أن يتساوى الطلب على استظهار المعلومات مع الطلب على التحليل مثلا.

- أن يلمس السؤال جوهر الموضوع.

وقد حدّد خبراء التربية جملة من العناصر التي- في حال توفُّرها- تكون أداة القياس وجيهة، وهي:

- الصلاحة(Validité): إذا تمكّنت أداة القياس من قياس ما هو مفروض قياسه حسب الأهداف المسطّرة.
- الملاءمة(Adéquation): إذا تطابقت أداة القياس بشكل وافٍ مع غرض التقييم.
- التغطية(Couverture): إذا لامست أداة القياس كلّ جوانب الموضوع المعيّن.
- الطول (Longueur): إذا راعت أداة القياس حدّا معيّنا (حجم مادّة الإجابة المفترَضة) يضمن إنجازها.
- الاقتصاد (Economie): إذا روعي في إنجاز أداة القياس الحدّ الأدنى من الوسائل ومدّة الاجتياز والتحضير والتصحيح (العربي عقون 2000).

وتهدف هذه الدراسة إلى:

- التعريف بالتقييم وأهمّيته.
- التعريف بشبكات التقييم للتدرّب على استعمالها في كل اختبار يجرى على الطلبة الدارسين.
- التأكيد على التخطيط للاختبارات وعدم ترك الموضوع للصدفة والارتجال.
- ضبط سؤال أو أسئلة الاختبار (التعليمة Consigne) ليكون الأستاذ على بيِّنة من المستويات المعرفية الذي يختبر فيها طلابه.
- تحويل الاختبارات إلى أدوات بيداغوجية فعالة وتنمية الاستعداد لها لدى الدارس عوض التشنج منها.
- كما أننا لم نشأ الدخول في تعقيدات التخصص بل أردنا أن تكون هذه الدراسة مدخلا يساعد الزملاء في أقسام كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية على اكتساب مهارات التقييم وعلم الاختبارات وهي مهارات ضرورية جدا لكل مدرّس.

منهجية الدراسة

عيّنة الدراسة

تتكوّن عيّـــنة الدراسة من 53 طالبا هم مجموع طلبة السنة الأولى في تخصص أستاذ التعليم الثانوي لمادّتي التاريخ والجغرافيا في المدرسة العليا للأساتذة (Ecole Normale Supérieure) وهذا مثال من اختبار في التاريخ، يمكن تطبيقه على وحدات بيداغوجية ومقاييس أخرى في يوم دراسي أو ورشة يشرف عليها خبير متخصّص وكان القصد من اختيار هذه

العيّــنة بيداغوجيا وهو على الخصوص إشراك طلبه التدرّج في مجالي التقييم والتقويم لإعدادهم لوظائف التدريس التي تنتظرهم بعد التخرّج.

02- تخطيط تقييم:

في التحضير لتقييم السداسي الأول في مقياس تاريخ وحضارة المغرب القديم، قمنا بناء على الاشتراطات المذكورة أعلاه بصوغ نصّ السؤال أو التعليمة (Consigne) وإعداد تخطيط تقييم له وهذا المثال من اختبار في التاريخ ، يمكن تطبيقه على وحدات بيداغوجية ومقاييس أخرى في يوم دراسي أو ورشة يشرف عليها خبير متخصّص، بحيث يتم تحليل المحتوى وفق أساليب وإجراءات

صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية تم تجزئتها إلى أهداف قابلة للقياس.

(1) تخطيط تقييم

النمط	تقييم تحصيلي	المستوى الصنّافي	معرفة، فهم
الفترة	نهاية السداسي (17. 01. 2011)	المستوى الدراسي	سنة أولى جذع مشترك (تاريخ وجغرافيا)
أداة القياس	اختبار تحصيلي	الأهداف	قياس الكفاءات المعرفية التي حصّلها الطالب خلال سداسي.
نمط أداة القياس	كتابي	المادّة	تاريخ وحضارة المغرب القديم

(2) التعليمة

التعليمة: من خلال دراستك، سجّل في نقاط مختصرة ومركَّزة ما يلي:

- **خصائص المغرب القديم الاجتماعية واللغوية.**
- **مضمون وصية ميسيبسا وما ترتّب عنها.**

3-بناء شبكة تحليل:

شبكة تحليل هي عمل دقيق يتطلّب من الأستاذ امتلاك قدرات وخبرات وكذا الاستيعاب العميق للتقييم وأنماطه فضلا عن تحكُّمه في الوحدة البيداغوجية التي يدرّسها ويختبر فيها طل بته، وشبكات التحليل متنوّعة بتنوُّع المواضيع، ونقترح في ما يلي شبكة تحليل للتعليمة أعلاه، تتضمّن الإجراءات العملية (خطوط عريضة للإجابة)، تقابلها معايير النجاح وهي الشروط التي تجعل الطالب – في حال الالتزام بها – يحقّق النجاح في عمله:

(3) شبكة تحليل

الإجراءات (خطوات العمل)	معايير النجاح
• **خصائص المغرب القديم:** أ – **الخصائص الاجتماعية:** النظام الاجتماعي، القبيلة والأسرة، التركيبة القبلية، المجموعات القبلية الكبرى ... . ب – **الخصائص اللغوية:** اللغة عموما، اللغة الليبية، لهجاتها، الكتابة الليبية، الظروف التي واجهتها... .	-تسجيل كامل دون إطناب. -استشهاد دقيق. -تسلسل منهجي.
• **وصية ميسيبسا :** -**مضمون الوصية:** الوصية لثلاثة (تقليد نوميدي قديم) الحرص على استمرار المملكة قوية وموحّدة، اقتسام المُلْك لا المملكة... . -**ما ترتّب عنها:** عدم الانسجام بين الورثة الثلاثة، فرصة لروما وجاليتها بسيرتا للتحريض من طرف خفي على الانقسام والصراع، قيام الحرب، مقتل يمبسال وأدربال وإبادة الجالية الرومانية بسيرتا، التدخّل الروماني، مؤامرة القبض على يوغرطة	-اختصار دون حذف ما هو أساسي. -استشهاد دقيق.
• **تحرير وهيكلة الموضوع:** – مخطّط الإجابة.	-التسلسل. -احترام قواعد اللغة ... .

04- بناء شبكة تصحيح :

من خلال شبكة التحليل أعلاه يمكن أن ننتقل إلى خطوة موالية هامّة في مسار التقييم وهي إعداد شبكة التصحيح التي ينبغي على الأستاذ المقيّم أن يراعي فيها ما يلي:

01-04 – اختيار المعايير [11] وتحديد توازنها (أي منحها تقديرات عددية متوازية) ويكون هذا الاختيار بصوغ المهامّ (***les Tâches***) [12] التي يُراد من الطالب أن ينجزها، فالمهمّة هي العمل المطلوب من الطالب إنجازه، وقد يتضمّن السؤال الواحد عدّة مهامّ نلاحظها من بدء تحليل الموضوع إلى النتائج المطلوبة. وكلّ معيار له وزنه [13] أي القيمة العددية الممنوحة له من قبل المقيِّم فالمعيار (***Critère***) كما هو معروف هو ميزة أو سمة تسمح بتمييز شيء أو مفهوم وإبداء

حكم تقديري فيه (***Petit Larousse, 1990***)، وإذا تساوت المعايير في العلامة العددية فإنّ ذلك يعني توازن الخبرات والمعلومات والكفاءات المراد تقييمها، وينبغي أن يعكس التساوي في القيمة العددية التوازن في تلك الخبرات المقيَّمة.

توجد ثلاثة جوانب أساسية لا بدّ من التقيُّد بها في اختيار المعايير وهي:

- العدد وهو أن يكون عدد المعايير في كلّ قسم من أقسام شبكة التصحيح مناسبا للباقة العددية الموزَّعة على المعايير.
- الاستقلالية أي تجنُّب الحشو والتكرار في المعايير، لأنّ التكرار يكافئ الطالب المجدّ مرّتين ويعاقب الطالب الضعيف مرّتين (مثال: عندما نضع معيار تسلسل الأفكار ثمّ معيار الأسلوب نكافئ مرّتين ونعاقب مرّتين لأنّ المقصود بالتسلسل والأسلوب هو شيء واحد في واقع الأمر).
- الوجاهة والمقصود بها ارتباط المعيار بالتعلُّم أي القياس الحقيقي والفعلي لاستيعاب محور أو امتلاك مهارة ما [14] والغرض من القياس بمعيار عند سكالون وهو عالم تربية هو أن يزوِّد المتعلّم بمفـــــعول رجعي (Rétroaction) حول منتوجه أو أدائه ليتمكّن من تعديل تعلُّمه، لا مجرّد الاستغراق في تأمُّل سلبي (العربي عقون 2000).

<u>04- 02- بناء سلّم تقدير</u>، ومن الشائع أنّ السلّم هو توزيع باقة نقاط على باقة معايير ثمّ يتمّ بعد ذلك توزيع داخلي، كما هو واضح في شبكة التصحيح أدناه [15] وفي هذا السياق ينصح خبراء التقييم أن يبتعد المقيّم قدر الإمكان عن تغليب قيمه الشخصية عند وضع المعايير وتقدير علامة كلّ معيار خاصّة في العلوم الإنسانية التي هي ميدان فسيح للأفكار والأفكار المضادّة، لأنّ الطالب قد يكون ضحيّة تقييم مذهبي أو أيديولوجي ... إلخ والتقدير (Pondération) كما بيّــنه لوجوندر هو "**توزيع قيمة عددية على كلّ عنصر من عناصر مجموعة أهداف أو مجموعة أسئلة فرعية ... أو معايير بحيث تشير القيمة العددية إلى أهمّيته داخل المجموعة**" [16] (Legendre(R.) 1993)، والتقدير عموما هو نسبة مئوية بحيث أنّ مجموع المعايير ي ساوي 100 % وتتدرّج المعايير من العلامة الكاملة إلى الصفر ، ولا ينبغي البتّة أن يجعل المقيّم من المعايير مجالا لأحكام اعتباطية أو جزافية وعليه أن ينطلق دائما من أنّ ردّ فعل الطالب (أي عمله) هو فعل ذكي عالج به إشكالية السؤال، ومن هذا المنطلق تُستخلَص المؤشّرا ت التي يقرّر منها بناء معيار لتقييم معارف الطالب العلمية الخالصة.

04- 03- تحديد عتبة النجاح وهي العلامة التي تعبّر عن الحدّ الأدنى للنجاح وتعبّر عن أنّ الطالب حصّل كمّا معرفيا وخبرات وكفاءات تؤهّله للنجاح.

04- 04- توقُّع تفسيرات ممكنة .

04- 05- تسجيل أحكام وقرارات محتملة.

(4) شبكة تصحيح (قائمة معايير)

Grille de correction (Liste de Critères)

المعيار 01: الخصائص الاجتماعية في المغرب القديم	التقدير
تسجيل تامّ ومركّز للخصائص الاجتماعية في المغرب القديم.	5/5
تسجيل تامّ.	5/4
تسجيل كافٍ تقريبا.	**5/3عتبة النجاح**
تسجيل غير كافٍ.	5/2
تسجيل ناقص.	5/1
لا تسجيل.	00
المعيار 02 - الخصائص اللغوية في المغرب القديم	**التقدير**
تسجيل تامّ ومركّز للخصائص اللغوية في المغرب القديم.	5/5
تسجيل تامّ.	5/4
تسجيل كافٍ تقريبا.	**5/3عتبة النجاح**
تسجيل غير كافٍ.	5/2
تسجيل ناقص.	5/1
لا تسجيل.	00

المعيار 03- مضمون وصية ميسيبسا وما ترتب عنها	التقدير
تسجيل تامّ ومركّز لمضمون وصية ميسيبسا وما ترتّب عنها.	5/5
تسجيل تامّ.	5/4
تسجيل كافٍ تقريبا.	**5/3عتبة النجاح**
تسجيل غير كافٍ.	5/2
تسجيل ناقص.	5/1
لا تسجيل.	00

المعيار 04- هيكلة وتحرير الموضوع	التقدير
تحرير وهيكلة منهجية دقيقة.	5/5

تحرير وهيكلة منهجية.	5/4
تحرير وهيكلة مقبولة نوعا ما.	**5/3 عتبة النجاح**
تحرير وهيكلة ضعيفة.	5/2
تحرير وهيكلة ضعيفة جدّا.	5/1
لا تحرير ولا هيكلة.	00

[ينبغي على المقيّم أن يعود إلى شبكة التحليل والتقييم لتحديد مدلول تسجيل تامّ للخصائص الاجتماعية وسيجد أن المقصود هو : القبيلة والأسرة، التركيبة القبلية، المجموعات القبلية الكبرى ... ومنه يستخلص إن كان التسجيل تامّا أو أنّه ناقص وهذا لتقدير العلامة بدقّة]

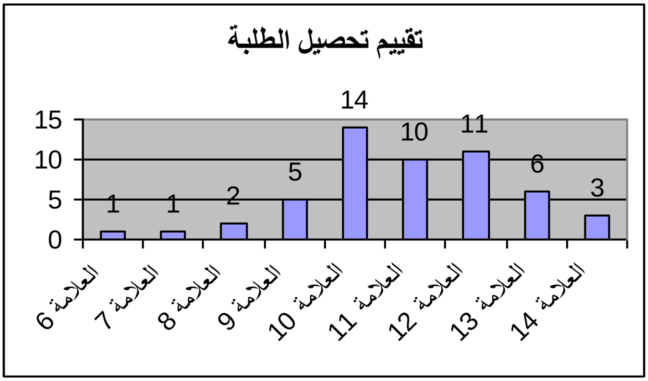
على المقيّم (وهو الأستاذ طبعا) بعد الانتهاء من إعداد وتطبيق هذا التخطيط أن يدرس نتائج طلبته وأن يحاول الوقوف على المستوى العامّ، وأن يشخّص عوامل النتائج السلبية والإيجابية معا (NOUGUIER– BARRIOL Stéphanie, 2000) والجدول المبيّن أدناه أحد الأدوات التي تساعده في هذا المجال:

(5) الحصيلة بالأرقام

العلامة	**عدد الحاصلين عليها**	**التقدير**
20	**00**	//
19	**00**	//
18	**00**	//
17	**00**	//
16	**00**	//
15	**00**	//
14	**03**	**جيّد جدّا**
13	**06**	**جيّد**
12	**11**	**حسن**
11	**10**	**مقبول**
10 عتبة النجاح	**14**	**متوسّط**
09	**05**	**دون**
08	**02**	"
07	**01**	"
06	**01**	"
05	**00**	

04	00	
03	00	
02	00	
01	00	

(6) الحصيلة في رسم بياني



ومن خلال الجدول والتمثيل البياني اللذين يسجّلان النتائج بالأرقام يمكن للأستاذ أن يحسّن أداءه وأن يتدارك المحور أو المحاور التي لم يستوعبها طلبته جيّدا ومنه الخروج بنتيجة وبقرار بيداغوجي علمي يشخّص الضعف المسجّل، ونلاحظ في جدول النتائج بالأرقا م أعلاه المعطيات الآتية:

- عدد الطلبة 53.
- عدد الطلبة الذين وصلوا عتبة النجاح 14.
- عدد المتفوّقين 9.
- عدد الحاصلين على نتائج مقبولة 21.
- طلبة دون المستوى 9.

06- عرض النتائج:

ينبغي على الأستاذ المقيّم أن يعرض هذه النتائج على طلبته ومعه أوراق الإجابة مصحَّحة، وأن يجري معهم حوارا "بيداغوجيا" يبيّن فيه نقاط الضعف والقوّة من خلال رموز التصحيح (شروح مرموز لها Annotations حيث أنّ لكلّ أستاذ مقيّم رموزه التي يخطّها بقلم التصحيح الأحمر، ليعبّر بها عن الصواب أو الخطأ، مثل : خ ل خطأ لغوي، خ ع خطأ علمي، ت س :

تقطّع في السياق؛ ويمكن أن يستعمل بدل الحروف رموز : خطّ: ــــــــــ ، علامة الضرب X ، دائرة O ... إلخ [19]، وأن يقدّم البدائل، وأن يبيّن لطلبته مثلا ما هو التسلسل وما ذا يعني الاختصار دون حذف ما هو أساسي وما المقصود باللغة السليمة ...، لحثّهم على تدارك الخلل تدريجيا فتقلّ شيئا فشيئا في الاختبارات الموالية وهذا من شأنه أن يقوّي الرغبة في العمل في المراحل الموالية، وهو ما يقصده ماجير في العبارة التي عنون بها كتابه الهامّ وهي: إيقاظ الرغبة في التعلُّم، (Mager (R.F.)1990) [20].

07- المعالجة:

بعد التعرّف على النتائج ينبغي أن يطرح الأستاذ المدرّس/المقيّم السؤال الآتي على نفسه:

هل يعود الضعف المسجّل إلى:

- ضعف الطلبة والاستعداد غير الكافي للاختبار؟
- صعوبة السؤال أو عدم وضوحه كفايةً؟
- نقص أداء الأستاذ؟

وبعد دراسة مختلف مراحل التقييم كما رأينا يمكن التوصّل إلى النتائج الآتية:

- عدد الطلبة الحاصلين على نتائج متدنّية محدود (9 طلبة).
- الأغلبية من الطلبة تجاوزوا عتبة النجاح (21 طالبا) وتتقدّمهم مجموعة متفوّقة (9 طلبة).

ومنه يمكن استنتاج الأسباب التي جعلت البعض من الطلبة يتعثّر في الاختبار مثل:

- قلّة الاستعداد.
- الاضطرابات الحاصلة في إيواء الطلبة الجدد.
- صعوبة تكيّف البعض من طلبة السنة الأولى مع الحياة الجامعية اجتماعيا وعلميا.
- ضعف المواظبة على الحضور في المحاضرات.

على ضوء مثل هذه النتائج، يعِدُّ الأستاذ خطّة معالجة، تتضمّن الوسائل والطرائق والأعمال النظرية والتطبيقية التي يراها كفيلة بتدارك الضعف المسجَّل ويشرع في تنفيذها في السداسي الموالي، لقد لاحظنا أنّ البعض من الطلبة يلجأ – في حال حصوله على علامة متدنّية – إلى الاتصال بأساتذة المقاييس الأخرى لمنحه علامات إضافية تعوِّض العلامات التي تنقصه، فيستجيب البعض دون الشعور بخطر ما يقْدم عليه لأنّه يم نح النجاح لمن لا يستحقّ ، ويشجّع الكسالى وأكثر من ذلك يطعن في جهد وعمل زميله ، فيكون ردّ فعل بعض الأساتذة الذين وقعت في حقّهم مثل هذه المواقف اللاأخلاقية وضع علامات إقصائية حتّى لا يستطيع زملاؤهم إلغاء تقييمهم [21].

الهوامش:

(1) حمدان(محمّد زياد) ، (1986) تقييم وتوجيه التدريس،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص28

(2) عقّون (العربي)، (2000) مدخل إلى التقييم التربوي، قسنطينة، الجزائر، ص6 .

(3) مسعود (جبران) (1978)، قاموس الرائد، المجلّد 2 نشر دار العلم للملايين، بيروت، ص ص 1211 – 1212

(4) وزارة التربية الجزائرية (أكتوبر 1998)، التقييم، نشرة داخلية، ص ص 3–5.

(5) الخطيب (عمر سالم) والزعبي (طلال عبد الله)، أثر التدريس باستعمال نموذج في التعليم البنائي في التحصيل ... في مجلة الدراسات التربوية والنفسيةالمجلد (3) العدد (2) يونيو 2009 ــ دورية محكّمة صادرة عن جامعة السلطان قابوس، مسقط عُمان، ص ص 1–29.

(6) Legendre (R.), (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, paris, mot : Pondération.

(7) Mager (R.F.), (1990) Pour éveiller le désir d'apprendre, trad. De l'Anglais par Mme Lontjens-Crohn, éditions BORDAS, Paris.

(8) NOUGUIER-BARRIOL Stéphanie, (2000) EVALUATION SOMMATIVE ET PROGRESSION DES ELEVES, IUFM de l'Académie de Montpellier, France.

(9) Petit Larousse, (1990) Paris, Mot : Critère.

www.qu.edu.qa/offices/.../Test_Constraction.pdf