

## تضخم التقييم في مخرجات التعليم.

### *Evaluation inflation in education outcomes.*

عبد الوهاب عليلي.

المركز الجامعي مرسلي عبد الله؛ تيبازة (الجزائر).

البريد الإلكتروني: [abdelwahhabalili@gmail.com](mailto:abdelwahhabalili@gmail.com)

تاريخ الإرسال: 2022/11/25؛ تاريخ القبول: 2022/11/27؛ تاريخ النشر: 2022/12/15.

### الملخص:

يهدف هذا المقال إلى التحسيس بخطورة ظاهرة تضخم التقييم باعتبارها ظاهرة عالمية لطالما لوثت العروة الوثقى للبيئة التعليمية الجامعية، فهي مظهر من مظاهر سياسة التقدم إلى الخلف، ولتحقيق هذا الهدف سنشير إلى تصوّرنا للمقصود بمفهوم التضمّن التقييمي الذي يتجاوز المفهوم الضيق لتضمّن الدرجات، ثم نتطرق إلى الأخطاء المرتكبة في عملية التقييم وتقدير الدرجات، كخطأ التساهل وخطأ الصرامة، وخطأ النزعة المركزية، وبعدها نقدّم وجهة نظر نسقية عن المؤشرات الواقعية الدالة على تضخم التقييم، وفي الختام نسلط الضوء على بعض الآثار السلبية الناتجة عن انتشاره.

الكلمات المفتاحية: مستوى الأداء؛ خطأ التقدير؛ تحيز التقييم؛ تضخم الدرجات؛ المسؤولية التفسيرية.

### Abstract:

This article aims to sensitize the seriousness of the phenomenon of evaluation inflation as a global phenomenon that has always polluted the trustworthy handhold of the university educational environment, It is a manifestation of the racing to the bottom, and to achieve this goal we will refer to our perception of what is meant by the concept of evaluation inflation that goes beyond the narrow concept of inflation of degrees, Then we address the errors committed in the assessment and estimation process, such as the Leniency Error, the Severity Error, and the Central tendency Error, and then we present a systemic view of the realistic indicators of the inflation of assessment, and in conclusion we highlight some of the negative effects resulting from its spread.

**Key words:** Performance Level; Rating Error; Assessment Bias; Grade inflation; Accountability.

#### مقدمة:

على الرغم من عدم توفر الأدلة المباشرة، إلا أننا نرجح بأن ظهور مشكلة التضخم قد ارتبط تاريخياً بظهور القياس واعتماد الدرجات واستخدامها في مجال التقييم، فقد أجريت العديد من الدراسات منذ عدة سنوات للنظر في امكانية القضاء على تأثير الهالة وأخطاء التساهل في التقدير، باعتبارها احدي الأسباب التي تؤدي آلياً إلى تضخم التقييم - أنظر مثلاً (Phelps And Others, 1986: 151) - كما أشار (Robert, 2007:01) إلى وجود ثروة من الأدبيات التي ناقشت قضية توزيع

الدرجات الممتازة على الطلاب الذين لا يستحقون دائماً هذه الدرجات، لا سيما على المستوى الجامعي، فتضخم التقييم ليست ظاهرة جديدة، كما أنها لا ترتبط بمجتمع معين، فقد أشارت (الكعابنه، 2018: 540) إلى أن معظم الدراسات تعتبرها ظاهرة دولية انتشرت واستشرت في معظم مؤسسات التعليم العالي.

وقد تضافرت الشواهد التي تؤيد عالمية مشكلة تضخم التقييم فالعديد من الأنظمة التعليمية في القطاعين العام والخاص لا تزال تعاني منها، بدرجات متفاوتة، على غرار النظام التعليمي الكندي والإنجليزي، والأسترالي، النيوزيلندي، والهندي والفرنسي، والكوري الجنوبي، وحتى الألماني بالإضافة إلى النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، ولا تزال هذه المشكلة تناقش باستمرار حسب (Gunn & Kapade, 2018: 01). وقد أكد (Ewing, 2012:141) بأن تضخم الدرجات لطالما كان مصدر قلق لكثير من الجامعات على مدى العقود القليلة الماضية.

إن تصنيف الطلاب على نطاق واسع في الكليات والجامعات كان يعتمد على مقياس يتكوّن من 05 رتب، (A. B. C. D. F) وذلك منذ حوالي قرن من الزمن. وكان في البداية يشار إليه أحياناً باسم "التصنيف العلمي". كانت الرتبة C هي الرتبة المنوالية (الأكثر شيوعاً) لدى الطلاب في مختلف الجامعات إلى غاية اندلاع حرب فيتنام، التي اقترنت بارتفاع كبير لدرجات التقييم، فأصبحت الرتبة A هي الرتبة المنوالية، وتراجع شيوع الرتب C و D و F. ولعل السؤال الذي تطرحه الآن هو: لماذا حدث هذا التراجع للرتب C و D و F في مقابل زيوع الرتبة A؟ (www.gradeinflation.com, 2022).

يشير نفس الموقع أعلاه إلى وجود أسباب معقدة أدت لحدوث ذلك، وقسم تاريخ التضخم إلى حقتين، الأولى كانت في الستينيات (1960) أسماها "حقبة فيتنام لتضخم الدرجات" فقد كان الطلاب الذين لا يحققون النجاح، مهتدين باحتمال أن ينتهي بهم الأمر كجنود في حرب فيتنام، وارتبط الاعفاء منها بضرورة الحصول على الدرجات المرتفعة وتحقيق النجاح، أما الحقبة الثانية والتي لم تنتهي بعد، بدأت في حوالي العقد الأول من القرن الحادي والعشرين أسماها "حقبة الطالب المستهلك أو الطالب الزبون" حيث ظهرت عبارات طنانة جديدة في حقل التعلم والتعليم مثل "نسب النجاح"، "الشهادة للجميع والعلم لمن أراد"، وما يرافها بالدرجة مثل "ريح عاقل تدي العام"، وبدأ التركيز يتزايد على الحياة المهنية لتغطية الرسوم الدراسية، وحرصت المؤسسات التعليمية على ارضاء زبائنهم، ولا شيء يرضي زبائن التعلم، ويضمن وفاءهم للمؤسسة كالدرجات العالية. وتجدر الإشارة إلى أن كل من حقبة فيتنام وعصر العميل أو المستهلك، ساهمتا في نشوء تيار أو اتجاه معارض للدرجات، قائم على قناعة مفادها عدم فائدة الدرجات كأداة للتحفيز، نظراً لما خلفته من بيئة استبدادية أضرت بالتعلم وميقت التعليم، وأفرغتهما من محتواهما.

### 1. مشكلة الدراسة:

في سياق حديثه عن مشكلة معادلة الاختبارات، أكد (الدوسري، 2001: 110) أن درجات الطلاب في مختلف الامتحانات يترتب عليها قرارات مصيرية مختلفة، كالانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى، أو الظفر بمكافآت أو منح، أو الالتحاق بمؤسسة جامعية معينة، أو التحوّل إلى سوق الشغل للعمل بوظيفة محددة، ونظراً لتفاوت هذه الامتحانات فيما

بينها، وافتقارها للعدل في قياس سمة التحصيل الدراسي، فإن الكثير من الطلاب يشكون منها في كل سنة دراسية، وهو ما قد يعكس عدم قدرتها على تحقيق الوظيفة المركزية الحاسمة التي وجدت من أجلها.

وفي ذات السياق، ونظراً لخطورة ما قد يترتب عن استخدامنا للدرجات، أشارا (Reynolds & Livingston, 2013: 116) إلى أهمية الدرجات في العملية التعليمية بشكل عام، ووصفاها بأنها المفاتيح لفهم أداء الفرد على الاختبارات وغيرها من التقييمات الأخرى، وحثاً وأوصياً الطامحين بوظيفة معلم أو أستاذاً بالجامعة بضرورة دراسة ما يتعلق ببناء الاختبارات التحصيلية الصفية واستخداماتها في تعيين التقديرات. وإيماناً بذلك، فقد أفردا لها في كتابهما "إتقان القياس النفسي الحديث: النظريات والطرق" الفصل الثالث كاملاً ليتحدثا عن معناها فقط، باعتبار أنها تستحق انتباهاً خاصاً، فالفهم المستتير لمعنى درجات الاختبارات وكيفية توظيفها أمراً مهماً للغاية، سواءً بالنسبة لوضعها أو بالنسبة لمن وضعت له، أو لغيرهما، كأولياء الأمور، وأصحاب المؤسسات، وصناع القرار، والنقاد وغيرهم.

إن تنوع الأدوات المستخدمة في عملية التقييم ورصد درجات الطلاب، وتباين الأغراض التي تجرى من أجلها هذه العملية، واختلاف السياقات التي تتم في إطارها، عادة ما يتمخض عنه أنواع كثيرة من الدرجات، متباينة في صيغها وخصائصها ومختلفة في معانيها وتفسيراتها، فالدرجات الظاهرية -أو كما تسمى الدرجات الكلية أو الدرجات الخام- تستعصي عن التفسير والتأويل المباشر، فهي بذلك محدودة التوظيف وقليلة الاستخدام في أغلب الأحيان، وذلك لمحدودية ما

تقدمه من فائدة، وضالة ما تحققه من نفع، فهي تختلف تماماً عن نوع آخر من الدرجات يطلق عليه الدرجات المحوِّلة - تسمى كذلك الدرجات المشتقة أو الدرجات الموزونة أو الدرجات المعيارية.

إننا لا نبالغ إذا قلنا بأن تخصيص فصل في هذا الكتاب أو ذاك لا يكفي لتحقيق أقصى مستويات الفهم لمعاني الدرجات وإدراك حدودها واستخلاص فائدتها. لتحقيق ذلك - ولا سيما للأغراض النقدية - نحتاج إلى ادراك مفاهيم عملية القياس والتقييم ومكوناتها بشكل عام، وأغراضها والخصوصية التي تتميز بها عن القياس الطبيعي، والافتراضات النظرية أو المسلّمات التي تقوم عليها، وطبيعة أدواتها، والخطوات العلمية التي ينبغي اتباعها في بنائها ونقلها وتكييفها، والشروط الواجب توفّرها لتطبيقها، وطرائق تصحيح اجاباتها ورصد درجاتها، ومستويات قياس تلك الدرجات، بالإضافة الى طبيعة المعالجات والأساليب الاحصائية الملائمة لتنظيمها جدولياً وعرضها بيانياً وتلخيصها والاستدلال عليها. إن اطلعنا على هذه المحاور وما جاورها من امتدادات تاريخية وتطورات راهنة ومستقبلية، سيسهم شيءٌ فشيئاً في اكسابنا القدر الكافي من الحكمة عند تعاملنا مع الدرجات، شرحاً وتأويلاً وتعقيباً وانتقاداً.

## 2. تاريخ الدرجات والتضخم:

لقد أيّد (Lehmn & Mehrens, 2003: 628) بأن التحوّل التاريخي من استخدام الدرجات كعامل مساعد للعملية التربوية إلى استخدامها لاتخاذ القرارات العالية المستوى، واعتبارها دليلاً على جودة المدرسة والمعلم، وما يترتب عنه من مسؤولية تفسيرية *Accountability*، قد جعل التربويين، وبشكل غير مناسب، عرضة للوقوع فيما يسمى

بالتدريس المباشر صوب الاختبار فقط، أي أنهم يقومون بتدريس أسئلة الاختبار بدلاً من محتوى المادة أو نطاقها السلوكي وأهدافه، وقد يسبب هذا ارتفاعاً في الدرجات، لكن هذه الدرجات لا تدل بشكل صادق على مستوى التحصيل.

ويتزايد الجدل في الجزائر حول هذه المشكلة لا سيما عبر وسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة- ولطالما أضر هذا الجدل بسمعة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي- فقد أثرت في نهاية السنة الجامعية 2022/2021 مشكلة إقصاء 94 من أصل 174 طالباً بالمدرسة العليا للرياضيات والذكاء الاصطناعي في عامها الأول وإعادة توجيههم إلى مؤسسات جامعية أخرى، وهو ما دفع ببعض المهتمين إلى المسارعة في رد ذلك إلى وجود تضخم في معدلات البكالوريا للطلاب الذين تم إقصائهم، وعلق بعضهم على فايسبوك قائلاً "نوابغ لكن راسبون" معتبراً هؤلاء الطلاب نوابغ نظراً للمعدلات المرتفعة جداً التي حصلوا عليها في امتحان شهادة البكالوريا والتي لا تقل عن 17.52 من 20.00 للذين لديهم بكالوريا رياضيات، و18.41 من 20.00 بالنسبة للذين لديهم بكالوريا علوم تجريبية، إلا أنهم راسبون بسبب النقطة الاقصائية رغم حصولهم على معدل سنوي يساوي أو يفوق 10 من 20.

كما تثار نهاية كل سنة دراسية مشكلة تضخم المعدلات في شهادة البكالوريا لا سيما بالنسبة لولاية تيزي وزو التي تتال في كل دورة المرتبة الأولى وطنياً من حيث نسب النجاح، كما تثار أيضاً مشكلة تخفيض معدل النجاح حيث تم اعتماد معدل: 09.50 من 20.00 كحد أدنى للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا للسنة الدراسية الحالية 2022/2021 بدلاً من معدل 10.00 من 20.00، وقد أدى هذا التخفيض

إلى تزايد الادعاءات حول صحة نظرية التضخم والتضخيم، وارتفاع عدد المعنيين بالدخول الى قفص الاتهام.

ومن المؤشرات الأخرى البارزة والدالة على وجود التضخم هو الارتفاع المتزايد لمعدلات القبول في الجامعة بالنسبة لطلاب البكالوريا الجدد من سنة لأخرى، لاسيما في بعض التخصصات كالتطب، وفي بعض المؤسسات الجامعية على غرار المدارس العليا للأساتذة، وعلى رأسها المدرسة العليا للرياضيات والذكاء الاصطناعي، هذا الواقع يعزز ارتفاع مستويات القلق والضغط التنافسي لدى الطلاب، ويجعلهم غير سعداء بالمعدلات المرتفعة التي تحصلوا عليها طالما أنها لم تمكنهم من التسجيل في تخصصاتهم المرغوبة، مما يزيد الشكوك حول تحييز العملية التقييمية لصالح منح الدرجات المرتفعة لمساعدة الطلاب على التسجيل بإحدى التخصصات المرغوبة. إن هذا الارتفاع المطرد في معدلات القبول بالنسبة للتخصصات الجامعية المختلفة يؤيد ضرورة الالتفات الى هذه المشكلة لملاحظتها بموضوعية، ووصفها وصفاً علمياً سليماً، وتحديد أسبابها وتحليلها، من أجل ضبطها والتحكم بها.

وعلى الرغم من أن نظرية التضخم التقييمي تتعارض الى حد ما مع ما أشار اليه الفيلسوف والنفساني جيمس فلين *James Flynn* في الثمانينات حول تطور القدرة الذكائية *IQ* لدى البشر وارتفاعها بحوالي 3 درجات خلال كل عقد من الزمن أو ما يسمى بتأثير فلين للذكاء *Intelligence Flynn Effect*، وعلى الرغم من ذلك، وما يثيره من جدل واسع، فإن أهمية تقدير حجم التضخم التقييمي لا تزال قائمة، فما لا يمكننا قياسه وتقديره لا يمكننا ادارته وتحسينه وتطويره وتجويده. فمن الملاحظات التي تثير الاستغراب في مشكلة التضخم التقييمي

ببيئتنا المحلية الجزائرية مقارنة بالدول الأخرى على غرار الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً، هو حجم الأبحاث والكتابات في هذا المجال، فقد حذر تقرير "أمة في خطر" في توصيته الثانية من التضخم، وأوصى بضرورة رفع المعايير الادارية والاختبارات الموحدة، وقد انبثق هذا التقرير عن عمل اللجنة الوطنية للتميز التربوي التي شكلها الرئيس الأمريكي *Ronald Reagan* في سنة 1983 وأسندت لها مهمة تقييم النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبالعودة إلى موقع البوابة الجزائرية للمجلات العلمية (<https://www.asjp.cerist.dz/en>) نجد أن هناك فجوة كبيرة جداً بين المؤشرات الواقعية للتضخم وندرة التغطية العلمية له، حتى لا نقول انعدام التناول البحثي له! وقد أشار (مغلاوي، 2016) بأن عملية تضخيم الدرجات هي عملية مسكوت عنها، وبالفعل فإننا إلى غاية تحرير هذه الورقة (2022/08/17) لم أجد أي محتوى عن موضوع تضخم الدرجات باللغة العربية في موقع *Youtube*! وهذا في حد ذاته مؤشر حقيقي آخر على وجود التضخم. والأخطر من وجود التضخم هو عدم الوعي به، أو تجاهله، أو السكوت عنه، ولذلك تأتي هذه الدراسة كمحاولة للفت الانتباه لهذه المشكلة والإسهام في سد هذه الفجوة، ودعوة المهتمين من الباحثين للإسهام في هذا المسعى.

### 3. تساؤلات الدراسة:

يحاول هذا المقال من خلال العرض النظري، والشرح، والتحليل، الاجابة على أربعة تساؤلات مترابطة ومتكاملة فيما بينها، كما يلي:

1. ما المقصود بتضخم التقييم؟
2. ما هي الأخطاء المرتكبة عند تقدير الدرجات؟

3. ما المؤشرات الواقعية الدالة على تضخم التقييم؟
4. ما هي أهم الآثار السلبية المترتبة عن تضخم التقييم؟
4. أهمية الدراسة:

يمكننا القول أن أهمية هذه الدراسة تتجلى في كونها من الدراسات العربية القليلة التي تطرقت إلى موضوع جد مهم، يرتبط مباشرة بجدوى العملية التعليمية وجودتها، فهي تقرب مفهوم التضخم التقييمي في سياق نسقي للقائمين على عملية رصد الدرجات بصفة خاصة، والمشتغلين بالتقييم بصفة عامة، من معلمين وأساتذة ومسؤولين، وأصحاب قرار، سواء في قطاع التربية أو في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، بالإضافة إلى أصحاب المؤسسات التي تعتمد في تسييرها على توظيف واستقطاب الموارد البشرية التي ينتجها هذين القطاعين، وتعرفهم بالمخاطر والأضرار الكثيرة المحتملة، الناجمة عن التضخم التقييمي التي سيتكبدّها المجتمع لاحقاً، وتسلب الضوء على المهددات المختلفة التي تشكّلها له، وتدعو جميع المعنيين إلى ادراكها والوعي بها، والعمل على علاجها، والتعاون من أجل كبحها ومكافحتها.

#### 5. تعريف التضخم:

يؤيد (Arenson, 2004:01) بأن مصطلح تضخم الدرجات يستخدم لوصف ميل الأستاذ أو القائم بعملية التقييم بشكل عام إلى منح درجات أكاديمية أعلى تدريجياً لأعمال الطلاب وأنشطتهم البيداغوجية كانت ستحصل على درجات أقل في الماضي. فتضخم الدرجات حسبه هو تقييم اجابات الطلاب في الامتحانات وغيرها من الأنشطة ومنحها درجات أعلى مما تستحقه. وعليه فإن تضخم الدرجات هو نتيجة حتمية

لأحد أكثر أنواع خطأ التقدير شيوعاً وهو خطأ التساهل لدى القائمين بعملية التقييم ورصد الدرجات.

ويُدعم (O'Grady & Quinn, 2007: 03) هذا التعريف بوصفه نتيجة لانخفاض معايير التعليم والتقييم، فتضخّم الدرجات حسبها عبارة عن نمط من التحسّن في علامات الامتحان لا يعادل مستوى التحسّن في التعلّم.

وينظر (Robert, 2007) إلى تضخّم الدرجات عموماً على أنه ينعكس على التوقعات الأكاديمية للمعلم أو المدرسة تجاه الطلاب؛ وكلما زاد تضخّم الدرجات انخفضت التوقعات والعكس صحيح.

ومع ذلك، فإن الدرجات المرتفعة أو المعدلات المرتفعة في حد ذاتها لا تثبت التضخّم، فليس من الصواب أن نحكم على كل درجة مرتفعة بأنها مضخّمة، لكي يكون هناك تضخّم من الضروري أن نثبت أن جودة الاجابة التي قدمها الطلاب أو أي عمل آخر من أعمالهم تستحق فقط درجة أقل من الدرجة التي منحت لها، وهذا ما عبّر عليه (2014 Myron, في كتابه "وضع الدرجات حصافة لا تعسف" الذي طرح من خلاله تساؤل أساسي مفاده: إلى أي مدى تعكس درجات الطلاب تعلمهم الحقيقي؟ معتبراً ذلك بأنه القضية الأكثر أهمية في مجال التحصيل الأكاديمي. فكلما تلاشت تلك العلاقة الارتباطية أو انخفضت بين الأداء الحقيقي والدرجة كلما دل ذلك على وجود التضخّم.

وبناءً على ما سبق، يمكننا القول بأن مفهوم تضخّم التقييم كمشكلة تربية مؤذية يتعلق بتلك المسافة الموجودة بين السلعة والتمن أو المنتج والسعر، فالسلعة هي الأداء أو الانجاز أو التحصيل أو الملمح أو البروفيل الخاص بالموارد البشري سواء كانت مؤسسة أو أستاذ أو مسؤول

أو طالب، أما الثمن فهو ما نمحه لتلك السلعة من تركيبة أو درجة أو مكافأة أو منحة أو ترقية أو علاوة وغيرها. ولما كانت السلعة الغالية فقط هي التي تستحق ثمن غالي، فإن الحكمة التقييمية تقتضي منا أن نعدل بين المنتج والسعر، وأن يكون ما نمحه من ثمن مكافئاً للسلعة، فكلما ارتفعت تقييماتنا عن القيمة الحقيقية لإنجازات المؤسسة كلما زاد حجم التضخم، وكلما ارتفعت تقييماتنا عن القيمة الحقيقية لأداء الأستاذ كلما زاد حجم التضخم، وكلما ارتفعت تقييماتنا عن القيمة الحقيقية لتحصيل الطالب كلما زاد حجم التضخم.

إننا نتحدث في الأروقة بمشاعر مليئة بالإحباط والأسف والحسرة بأن المستوى الأكاديمي يزداد انخفاضاً! ويستمر في التدهور! إلا أن ما نرصده من درجات لا يؤيد ذلك! نتناول مثلاً مستوى الطلاب، المقبلين على التخرج، منخفض بشكل عام في مجال منهجية البحث، وذلك انطلاقاً من الملاحظات الميدانية المتسقة التي نقوم بجمعها طيلة كل سنة جامعية من خلال تفاعلنا معهم وإشرافنا على مذكرات تخرجهم وتقييمها ومناقشتها، لا سيّما في الطورين الأوّل (الليسانس) والثاني (الماستر)، إلا أن متوسط درجات الطلاب في مادة مذكرة التخرج جيد، ولم يكن يوماً منخفض! فإذا استطرّدنا في المقارنة فإننا سنجد مثلاً أن متوسط درجات الطلاب في مادة المنهجية في مرحلة الماستر مرتفع عن متوسط نفس المادة في مسابقة الدكتوراه، وعلى الرغم من اختلاف أغراض اختبارات الدورة العادية عن أغراض اختبارات مسابقة الدكتوراه، إلا أن الانخفاض الشديد لمتوسط هذه الأخيرة يدعم النزعة العامة نحو التساهل والتضخيم، وكأن مفهوم التضخيم مشبع بمفهوم التزييف والتناقض أو ما يعرف بفجوة الانجاز *the proficiency gap* أو

فجوة التحصيل *Achievement Gap*. ففي سياق مسابقة الدكتوراه مثلاً يتعلق مفهوم التضخم بتلك الفجوة بين نسب النجاح المتوقعة والمحقة لطلاب مؤسسة جامعية معينة. كما يتعلق مفهوم التضخم التقييمي بطرح ثلاثة تساؤلات زمنية جوهرية كما يلي:

تساؤل الزمن الماضي: ما الذي تعلمه الطلاب في الجامعة؟ أو ما الذي اكتسبوه؟ ماذا أنجز الأستاذ؟ ما الذي حققته المؤسسة؟  
تساؤل الزمن الحاضر: ما مدى التكافؤ بين ما تم اكتسابه أو إنجازه أو تحقيقه وما تم رسده من درجات وتقييمات؟  
تساؤل الزمن المستقبل: ما القدرة التنبؤية لتلك التقييمات؟ وما مدى قدرتنا مستقبلاً على المنافسة تعليمياً ومهنيًا بنجاح؟  
إن تضخم الدرجات مشكلة كبيرة، أما تضخم التقييم فهو مشكلة أكبر، لذلك ينبغي أن نحرص دوماً على بلوغ المعايير الأعلى والمحكات الأعلى في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية وليس الدرجات الأعلى.

## 6. الأخطاء المرتكبة في عملية التقييم وتقدير الدرجات:

لقد أشار (مغلاوي، 2016: 03) إلى تلك العلاقة المشبعة بالأراء الذاتية والأحكام الشخصية الموجودة بين الفلسفة التربوية التي يعتنقها الأساتذة أو يقدسونها أو يؤمنون بها، وما يرصدونه من درجات لأنشطة الطلاب وأعمالهم المختلفة، والتي عادة ما تتميز بالشد والجذب بينهما، بل إننا نرى أنها تمتد إلى غيرهما من الأطراف الأخرى على غرار ممثلي الإدارة وأولياء الأمور، ومن يتقمص دورهما كالمنظمات الطلابية، التي لطالما شكّلت هاجساً متخماً بالمشاحنة والضعوط، تصل في بعض الأحيان إلى

العنف بمختلف أشكاله الرمزية واللفظية والبدنية، وقد تتعدى ذلك إلى التهديد بالقتل! وما يترتب عنه من متابعات قضائية ذلك كله، من أجل النجاح بغير زاد، والظفر بحق العباد، والزج بالمؤسسة فيما يقوِّضها عن أداء رسالتها، ولو تطلب ذلك سد أبوابها.

أما (Nitko,2014:483) فقد فصل أكثر في مخرجات تلك العلاقة، حيث أشار إلى وجود العديد من الأخطاء التي يمكن أن تقع فيها عند قيامنا بعملية التقييم وتقدير الدرجات لأعمال الطلاب المختلفة سواء كانت اختبارات أو غيرها، وأكد بأن ضرورة ادراك هذه الأخطاء والوعي بها والعمل على تجنبها يقع ضمن المسؤولية المهنية للقائمين بهذه العملية باعتبار أنها تعكس نوع من المحابة أو التحيز، فهي في نهاية المطاف تلوث نقاء عملية التقييم وتلطخ صدقها، وتقدم لنا انطباعات مضللة عن قدرات الطلاب وامكانياتهم، والشكل الموالي يوضح أهم تلك الأخطاء:



الشكل رقم (01): ثلاثة أنواع من أخطاء التقييم وتقدير الدرجات

ويتضح من خلال الشكل أعلاه أن خطأ التساهل *Leniency Error* أو انحياز السقف، ويؤدي إلى التضخم، ويقع فيه القائم بعملية التقدير حينما ينزع إلى منح درجات أعلى من مستوى أداء الطلاب، ويمكننا أن نسمي هذه الفئة من واضعي الدرجات بأصحاب الاتجاه المسرف أو المفرط (المبذّر)، ويمثل هذا الوضع وضع الراحة بالنسبة للطلاب والأساتذة ولا سيما بالنسبة لإدارة المؤسسة، باعتبار العلاقة

الارتباطية الموجبة بين مستويات التسهّل ونسب النجاح، فكلما زادت نسبة التسهّل كلما ارتفعت نسب النجاح، ولا شك أن هذه الأخيرة هي مصدر سعادة المدير أو المسؤول عن المؤسسة لأنها أهمّ معاييرها في نجاح العملية التعليمية والموسم الدراسي، وقد تكون سبباً في الحصول على المنح والعلاوات أو الترقّيات إلى مناصب أعلى. فالطالب مرتاح لأنه حقق النجاح بأقل جهد ممكن وبأفضل مما كان يتوقع، والأساتذ مرتاح لأنه نال رضا الطرفين، رضا الطلاب ورضا الإدارة. وتجدر الإشارة إلى أن خطأ التسهّل في التقييم، قد يكون امتداد لخطأ التسهّل في التدريس واحترام محتوى عروض التكوين، بالإضافة إلى خطأ التسهّل في بناء الاختبار ومراقبته. وبالعودة إلى التعريف وبالنظر إلى الخصوصية التراكمية للتضخم التقييمي، فإن أصحاب هذا الاتجاه يجدون أنفسهم مخيّرين بين احترام المعايير أو عدم احترامها (تخفيضها)، فالأول ينتج عنه رسوب معظم الطلاب، والثاني ينتج عنه نجاح معظمهم، والملاحظات الميدانية ترجّح أن عواطفهم -وربما مآربهم- تميل بهم للخيار الثاني.

وعلى العكس من ذلك، فإن خطأ الصرامة *Severity Error* أو انحياز القاع، ويؤدي إلى الانكماش، ويقع فيه القائم بعملية التقدير حينما ينزع إلى منح درجات أدنى من مستوى أداء الطلاب، ويمكننا أن نسمّي هذه الفئة من واضعي الدرجات بأصحاب الاتجاه المجحف أو المفرط (المقتّر)، وإذا كان خطأ التسهّل يورث وضع الراحة بالنسبة لأطراف البيئة التعليمية، فإن خطأ الصرامة يورث ضدها. وتجدر الإشارة إلى أن الطلاب المتميّزين، الذين يدركون امكانياتهم الأكاديمية بشكل أفضل، ويحتفظون بقيمة التعلم في أعلى هرم قيمهم الحياتية،

لا يثيهم هذا النوع من الخطأ على مواصلة التعلم بكل شغف، لكنه قد يثني غيرهم.

وبين هذين الطرفين يحدث خطأ النزعة المركزية *Central tendency Error* وذلك عندما يميل القائم بعملية التقدير إلى رصد درجات متوسطة لمعظم الطلاب بغض النظر عن مستوى أدائهم. وهناك مجموعة من الأسباب أو العوامل التي تؤدي إلى الوقوع في هذه الأخطاء، منها:

1. تأثير الهالة *Halo Effect*: لا شك أن الأستاذ يشكّل انطباعاً ما على الطلاب الذين يدرسهم، أو بعضهم على الأقل، وقد لا يحدث هذا كثيراً في حصص المحاضرات وذلك باعتبار حجم التفاعل القليل بينه وبين طلابه، لكنه يحدث كثيراً في حصص الأعمال الموجهة. ويحدث تأثير الهالة حينما يسمح الأستاذ لهذه الانطباعات التي كوّنّها حول طلابه بالتدخل في عملية رصد درجاتهم أو التأثير في وضعها بغض النظر عن مستوى أدائهم في الامتحان أو في أي نشاط بيداغوجي آخر. فإذا كان مستوى أداء طالب معين يستحق العلامة 14 من 20 في الامتحان النهائي، لكننا منحناه العلامة 15 من 20 نظراً لمعرفتنا المسبقة به بأنه طالب جيد (يواظب على حضور المحاضرات مثلاً) فإننا نكون حينئذ تحت تأثير الهالة، وبالمقابل إذا كان مستوى أداء طالب معين يستحق العلامة 14 من 20 في الامتحان النهائي، لكننا منحناه العلامة 13 من 20 نظراً لمعرفتنا المسبقة به بأن مستواه متوسط أو ربما أقل من المتوسط (لا يواظب على حضور المحاضرات مثلاً) فإننا نكون حينئذ تحت تأثير الهالة أيضاً. أذكر مرة أنني ضبطت طالبة تغش في إحدى الامتحانات النهائية باستخدام قصاصة صغيرة، وبعد الامتحان حررت تقرير وأرفقته

بالقصاصة التي عثرت عليها بحوزتها، وسلمته للإدارة، فلما أخبرت أستاذة المادة التي أجري فيها الامتحان بما حدث، قالت لي هذا مستحيل! إنها أفضل طالبة في المجموعة!

إن الأفكار والتصورات والانطباعات والاتجاهات والميول التي نكوّنها حول طالب معيّن ومستوى أدائه الأكاديمي من شأنها أن توقعنا كقائمين بعملية تقدير الدرجات في خطأ التساهل (منحه أكثر من مستوى أدائه) إذا كانت تلك الأفكار والتصورات والانطباعات والاتجاهات والميول تشكّل لدينا مشاعر ايجابية نحوه، وتوّد لدينا احساس بالرضى بشكل عام عن ذلكم الطالب ومستواه. أما إذا كانت تلك الأفكار والتصورات والانطباعات والاتجاهات والميول تشكّل لدينا مشاعر سلبية نحوه، وتوّد لدينا احساس بالرفض بشكل عام عن ذلكم الطالب ومستواه، فإننا في هذه الحالة نقع في خطأ الصرامة (منحه أقل من مستوى أدائه).

وعليه فإن تأثير الهالة يمكن أن يكون هو السبب الذي يوقعنا في خطأ التساهل أو خطأ الصرامة، كما يمكن أن يكون هو السبب الذي يوقعنا في خطأ النزعة المركزية، فإذا كانت تلك الأفكار والتصورات والانطباعات والاتجاهات والميول لا ترقى لكي تشكّل لدينا مشاعر ايجابية أو سلبية، فهي المنطقة الوسط التي توّد لدينا احساس بالحياد بشكل عام عن ذلكم الطالب ومستواه، فإننا في هذه الحالة نقع في خطأ النزعة المركزية (منحه أقل أو أعلى من مستوى أدائه). وفي هذا السياق أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها (Phelps 1986:151 And Others). وجوداً دالاً لخطأ التساهل وتأثير الهالة، مما أدى إلى التشكيك في كفاية وصحة التقارير التي قدمها المعلمون.

2. **التحيز الشخصي *Personal Bias***: وهو أخطر من تأثير الهالة، ويطلق هذا النوع من التحيز على كل ميل غير مبرر أكاديمياً نحو فئة ما أو مجموعة ما أو طائفة ما دون أخرى، ومثال ذلك ميل الأستاذ لطلاب من غير جنسه وتفضيله لهم بغض النظر عن مستوى أدائهم، فقد يمنح أستاذ ما أعلى درجة في الامتحان لطالبة ما، وقد تعطي أستاذة ما أعلى درجة في الامتحان لطالب ما، وهناك أنماط أخرى من التحيز الشخصي، كتلك التي تكون على أساس المستوى الاقتصادي، أو المنطقة السكنية، أو الديانة، أو مستوى التدين، أو الانتماء العرقي.

وقد يكون التحيز الشخصي شعوري عن وعي، وقد يكون غير شعوري بلا وعي، كما قد يكون إرادي أو غير إرادي، وقد يحدث هذا الأخير عن طريق الوساطات، وممارسة الضغوط والابتزاز وغيرها. وتزداد خطورة التحيز الشخصي حينما يتم تبنيه من قبل إدارة المؤسسة أو المسؤول عنها، من خلال الانخراط في تقديم تعليمات شفوية من أجل تفضيل طالب أو فئة من الطلاب في المعاملة والتقييم، على غرار بعض أعضاء المنظمات الطلابية.

3. **التحيز المنطقي *Logical Bias***: ويختلف عن التحيز الشخصي في كونه يبنى على معتقدات خاطئة تبدو أنها منطقية بالنسبة للأستاذ أو للقائم بعملية التقييم، ومثال ذلك أن نمح الطلاب الذين تحصلوا على معدلات مرتفعة في البكالوريا درجات مرتفعة في الجامعة، لأننا نعتقد خطأً بأن المتفوقين في البكالوريا لا بد أن يتفوقوا في الجامعة، أو نمح درجات منخفضة للطلاب في المحاضرة لأنهم تحصلوا على درجات منخفضة في الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية لنفس المادة، لأننا نعتقد خطأً بأن التحصيل في المحاضرة مرتبط بالتحصيل في الأعمال

الموجهة أو الأعمال التطبيقية، لكنهما ليسا كذلك دائماً في واقع الحال، أو نعضو عن الطلاب المتفوقين في المجلس التأديبي، لأننا نعتقد خطأً بأن الطلاب المتفوقين لا يغشون في الامتحانات رغم توفر أدلة المخالفة. وتجدر الإشارة إلى أن التحيز المنطقي قد يحدث بسبب اهمال الواجبات المهنية والتكاسل في القيام بها واللامبالاة اتجاهها، ويتعزز هذا الوضع أكثر في المؤسسات التي لا تفعل أنظمة المساءلة على مواردها البشرية.

### 7. المؤشرات الدالة على تضخم التقييم:

ما هي مؤشرات التضخم؟ وكيف يتم تشخيصه؟ أعتقد أن هذان هما السؤالان الأساسيان اللذان ينبغي طرحهما بالنسبة لمشكلة تضخم التقييم، وعلى الرغم من أهمية الوعي بهذه المؤشرات في نجاح أي استراتيجية علاجية لهذه المشكلة إلا أنني لاحظت أن معظم الأدبيات تجنبت طرحهما، ونحن لا ندعي أننا نمتلك الاجابة على هذين السؤالين، لكننا فيما يلي نستطيع تقديم بعض المؤشرات التي تم استخلاصها من الأبحاث والدراسات التي كتبت حول هذا الموضوع، بالإضافة إلى تراكم المكتسبات جراء الخبرة المهنية، بالإضافة إلى استقراء الواقع والمناقشة مع الاخوة والزملاء الثقة:

1. سياسات القبول والتسجيل والتوظيف والترقية للموارد البشرية (طلاب وإداريين وأساتذة) تنطلق أزمة التضخم التقييمي بتخفيض المعايير الخاصة بالقبول والتسجيل والتوظيف والترقية للكوار البشرية والانحدار نحو اعتماد نظام الكوطة والمحاصصة والتوصية والمحسوبية، والتعليمات الشفوية التي لا تتماشى مع النصوص القانونية والتنظيمية. فمثلاً يتم تسجيل العديد من الطلاب للدراسة

في الماجستير دون أن تتوفر فيهم شروط لجان الترتيب والتوجيه، حتى وإن كان لديهم سوابق تأديبية، بالإضافة إلى تمديد عمليات إعادة التسجيل في التخصصات والمستويات المختلفة إلى غاية عشية الامتحانات النهائية، بالإضافة إلى ذلك فإن عمليات التوظيف لا تقوم دائماً على تحديد احتياجات حقيقية، فبعض التخصصات مفتوحة بدون أساتذة في التخصص، وبعض التخصصات بها فائض في نسبة التأطير فلا يجد أساتذتها ما يدرسونه، وبعض الأساتذة تم توظيفهم بدون أن تفتح التخصصات التي وظّفوا لصالحها! فضلاً عن التحديات المتعلقة بالتعاقد مع الأساتذة المؤقتين.

أما الترقية في المناصب العليا، وبالإضافة إلى اعتمادها على نسب النجاح، فهي في معظمها خاضعة لمدى ولاء الأدنى لمن هو أعلى وطاقته له. فالذين تمت ترقيته بتساهل، ثم دال الأمر لهم بعد ذلك، لن يترددوا في توظيف غيرهم من الأساتذة بتساهل، كما لن يترددوا في قبول وتسجيل الطلاب بتساهل في التخصصات والمستويات المختلفة، وإن الأساتذة الذين تم توظيفهم بتساهل، سيحرصون على رد الجميل لمن وظّفهم واسعاده، ودعم ولايته والمساعدة في ترقيته، لذلك لن يترددوا في اسعاد طلابهم وتقييمهم بتساهل، وإن تقييم الطلاب بتساهل هو بطريقة أخرى اعداداً لهم ليكونوا خيبة أمل هائلة لمجتمعهم لاحقاً.

وفي هذا السياق وضّحاً (Marx & Meeler, 2013:39) في بحثهما الدور المحوري الذي تلعبه الجامعات في تضخيم متوسط درجات الطلاب (GPA)، وذلك من خلال "تغيير قواعد اللعبة الأكاديمية" والتباين في السياسات الأكاديمية وتعديلها، وكيف

يمكن للطلاب في بعض الجامعات الاستفادة من اللوائح الأكاديمية لتضخيم المعدلات التراكمية، مما يجعل المقارنة الفعالة بينهم غير ممكنة.

2. **عروض التكوين:** تستمر أزمة التضخّم التقييمي من خلال تخفيض المعايير المتعلقة بعروض التكوين غير الملائمة، وغير المحيثة، وغياب آليات مراقبتها أو تغييبها، مما يؤدي إلى عدم احترامها، وتقديمها بطريقة مبتورة نوعاً وكماً، كتخفيض عدد الدروس، وتخفيف محتواها بشكل يشوّه جوهر العملية التكوينية.

3. **طرائق التدريس غير الفعّالة،** إن تخفيض معايير طرائق التدريس هو مظهر آخر من مظاهر أزمة التضخّم التقييمي، كاعتماد الطرائق الروتينية السلبية في تقديم البحوث بحصص الأعمال الموجهة، واختلاف هذه الطرائق باختلاف الأساتذة، من فوج لآخر ومن مجموعة لأخرى بالنسبة لطلاب المستوى الواحد والتخصص الواحد، نظراً لغياب عمل الفريق وضالة الجهود التنسيقية، التي من شأنها أن تضمن توحيد المفاصل الأساسية الكبرى في العملية التكوينية على غرار طرائق التدريس.

4. **انخفاض جودة الاختبارات وإدارتها:** ويظهر ذلك من خلال تردّي الخصائص السيكمومترية من ثبات وصدق وموضوعية للاختبارات التي يتم الاعتماد عليها في عملية التقييم، سواءً المستمر أو النهائي، وعدم تمثيلها لمحتوى عروض التكوين، واعتمادها على المستويات المعرفية الدنيا كالحفظ، وتباينها من فوج لآخر ومن مجموعة لأخرى بالنسبة لطلاب المستوى الواحد والتخصص الواحد، وعدم وجود أيّ جهود لتطوير بنوك أسئلة، ويزداد هذا الوضع تدهوراً

بالنسبة لامتحانات الدورة الاستدراكية. بالإضافة إلى التساهل في مراقبتها، وارتفاع نسب القابلية للغش الأكاديمي فيها، الذي تنتشر مظاهره بشكل مقزز على جدر القاعات الدراسية، وأبوابها ونوافذها ومقاعدتها، في مقابل العمل على تعطيل الدور المحوري للمجالس التأديبية في كبجه وهو ما يؤيده (مغلاوي، 2016: 15). بالإضافة إلى نمطية الاختبارات المعتمدة، وصعوبة تصحيحها، والضغوطات المختلفة من أجل رفع درجاتها، سواءً من طرف الطلاب أو من يمثلهم، كأولياء الأمور والمسؤولين الإداريين والتنظيمات الطلابية، فقد أشارت (Meier & all, 2006: 69) إلى أن المعلمين وجدوا صعوبة في عملية استخدام نماذج التقييم عند مقارنتها بتقديرات الخبراء. كما أكد (Spores, 2019: 25) في مدخل كتابه، على ضرورة وجود الاختبارات المقننة من أجل التشخيص والتقييم الدقيق، وبيّن من خلال عدة أمثلة في الفصل الخامس المتعلق باختبارات الانجاز بأن قياسنا للمهارات الأكاديمية بدقة وتحديدنا للاحتياجات التعليمية، يزيد من امكانية حصولنا على تعليم أفضل بدرجة مقننة أو مرضية.

5. النزعة غير المبررة لارتفاع درجات مواد معينة: من المظاهر الأخرى للتضخم التقييمي هو الارتفاع المحسوس لدرجات عدد من المواد ومعدلاتها مقارنة بمواد أخرى لنفس الطلاب، على سبيل المثال، نجد في مجالات العلوم الاجتماعية والانسانية بأن درجات مذكرات التخرج، وتقرير التبرص، والاعلام الآلي، واللغة الانجليزية، مرتفعة مقارنة بدرجات غيرها من المواد، وقلة عدد الراسبين بها، بالإضافة إلى ذلك التباين غير المبرر بين نقاط المحاضرة والأعمال الموجهة لنفس

- المادة. ولا شك، أنّ الثقة من الأساتذة والأكاديميين يؤيدون بأنّ مهارات هؤلاء الطلاب في البحث والحاسوب واللغة لا تزال ضعيفة.
6. **تخفيض المعدل المقبول للنجاح:** وفرض قرار الانقاذ على لجان المداولات السيّدة! وفي هذا السياق أشار (Robert, 2007) بأن النهج السائد للعديد من معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية عندما يتعلق الأمر بتوقعات الطلاب هو "إلى أي مستوى تستطيع النزول؟"، بالإضافة إلى ذلك، لاحظ مثلاً القرار الرئاسي القاضي بالسماح لجميع طلاب الطور الثاني (الماستر) المشاركة في مسابقة الطور الثالث (الدكتوراه)، بعدما ما كانت المشاركة متاحة فقط أمام الطلاب الحاصلين على تصنيفات مرتفعة. لاحظ مثلاً السماح لجميع طلاب الطور الأوّل (الليسانس) بالتسجيل في الطور الثاني. إن الأمر هنا لا يتعلق بتخفيض المعايير فحسب! إنه يتعلق بإهمالها تماماً.
7. **ارتفاع المعدلات التراكمية وزيادة عدد التصنيفات المرتفعة لا سيما التصنيف (A) مقارنة ببقية التصنيفات الأدنى.** كما تمت الإشارة إليه في [gradeinflation.com](http://gradeinflation.com) لاحظ مثلاً التقييمات التي يتم منحها عند مناقشة أبحاث الدكتوراه، كلها مشرف جداً! على الرغم من أن المتتبع لأطوار المناقشة يلمس ذلك التباين بين مستوى البحث والتقييم الذي منح له. على أمل أن تؤثر الاصلاحات الأخيرة الخاصة بتنظيم الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث تأثيراً ايجابياً على هذا الواقع.
8. **ارتفاع نسبة الناجحين بشكل عام،** وقد عبر (Loveless,2006:01) عن هذا الوضع بالخلاصة التي توصل إليها العديد من المحللين والتي مفادها بأن تضخم عدد الطلاب الذين يثبتون الكفاءة في التقييم

الوطني للتقدم التعليمي (NAEP) بشكل مصطنع قد أدى بالعديد من الولايات إلى "التسارع نحو القاع".

لاحظ أن التكوين الجامعي باختصار شديد هو مضمار يقطعه الطلاب، يمثل القبول والتسجيل فيه نقطة الانطلاق، وتمثل المداورات وعلان النتائج النهائية نقطة الوصول. وطيلة هذا المضمار نكون عرضة للتورط في تضخم التقييم بتساهلنا، حسناً، يبدو أننا ندرك الآن بأن مفهوم التضخم التقييمي لا يتعلق بمنح درجة أعلى من مستوى الأداء فحسب، إنه ذلك الكل المتكامل من الأفكار والمعتقدات والعواطف والانفعالات والسلوكيات والممارسات والتوجهات غير الملتزمة مهنيًا وغير المسؤولة أخلاقياً التي تؤثر على أي مرحلة من مراحل ذلك المضمار، وتخرجها على أنها أفضل مما هي عليه في الواقع، مما يؤدي إلى إعاقة عملية التكوين وتشويهها، وربما إلى فشلها وإفلاسها. فيزهد فيها ذويها وأقاربها، ويحتقرها من لا يعرفها. وقد تجلّت القيمة العلمية للورقة البحثية التي نشرها كل من (Marx & Meeler, 2013: 39) في محاولتهما إعادة صياغة مفهوم تضخم الدرجات من معناه الضيق المرتبط مباشرة بالدرجات والمعدل التراكمي إلى اعتباره جزئياً دالة لمجمل العمليات المؤسسية التي يحدث فيها التضخم.

وتجدر الإشارة الى أن التفاعل الدينامي بين هذه العوامل المتشابكة والمركبة الآنف الذكر من شأنه أن يؤرّم مشكلة التضخم أكثر، ويضاعف آثارها السلبية وعواقبها الوخيمة. وعلى الرغم من ذلك، يمكن أن يلعب فريق ميدان التكوين، بما في ذلك فرق التكوين والفرق البيداغوجية واللجان البيداغوجية ولجان المداورات دوراً مهماً - إذا أعطيت لها التعليمات والصلاحيات والامكانيات اللازمة- في

مكافحة التضخّم لا سيما على مستوى تجويد معايير القبول والتوجيه، وتحسين محتوى عروض التكوين، ومراقبة تنفيذها بطرائق تدريسية فعّالة، واعداد بنوك أسئلة ذات جودة سيكومترية، وإدارتها وتقييم نتائجها وتحليلها، فهذه الطريقة يمكننا على الأقل تقدير حجم أو نسبة التضخّم. وتبقى الخطوة الموالية هي العمل على دحرها وتخفيضها إلى الحد الأدنى الممكن. في هذا السياق أيدّ (Lehmn & Mehrens, 2003) ما كتبه (Scriven, 1975) حول مشكلة انحياز التقييم والسيطرة عليه، وضرورة استخدام شخص مستقل وخارجي لجمع البيانات وإجراء التقييم، واعتبر ذلك من الخطوات الأساسية في محاولة تقليل الانحياز. بالإضافة الى ما سبق، يمكن أن تلعب المساءلة الحقيقية، دوراً مهماً في مكافحة التضخّم، تصوّر كيف يكون الواقع التقييمي إذا اضيف لمعايير ترقية المسؤولين الأكاديميين - مثل معيار نسب النجاح - معياراً آخر يتعلق بنسب التضخّم ويعاقب عليه؟ أليس ذلك منصفاً؟

### 8. الآثار السلبية لتضخّم التقييم:

وصف التربويون تضخّم الدرجات بأوصاف شبه مروّعة، في محاولة منهم للتحسيس بعواقبه، فقد وصف بأنه كابوس، وبأنه سرطان اجتماعي واقتصادي، وبأنه ظاهرة خبيثة (O'Grady & Quinn, 2007: 03) كما وصف من قبل آخرين بأنه اعداد للفشل، وبأنه اعداد لخيبة أمل هائلة مستقبلاً، وبأنه تسابق نحو القاع (Loveless, 2006). أما نحن فنصفه بالعملة المزوّرة، كثرتها تشعرك بالثراء، غير أنها لا تساوي شيئاً.

وفيما يلي، سنحاول الاشارة الى بعض الآثار السلبية لهذه

المشكلة، كما يلي:

1. إن الخطورة في مشكلة التضخّم تكمن في عدم قدرتنا على تقدير ما يلحقه بنا من أضرار وخسائر، وكلما ازددنا جهلاً بحجمه، ازددنا جهلاً بعواقبه، فإذا لم تكن تعلم كم تملك، فإنك حتماً لن تعلم حجم خسائر، لا سيما حينما ننظر اليه بنظرة جزئية تحجب عنا حقيقته، (ماذا يحدث في المجتمع إذا منحنا مثلاً أداءً ضعيفاً في مادة ما درجة متوسطة أو درجة عليا؟) لكننا ندرك حجم الدمار الذي يلحقه التضخّم بالمجتمع بشكل أفضل عندما ننظر اليه بنظرة جيشطالتيه تتبعية لتأثيراته البسيطة المتراكمة تدريجياً وببطء عبر مدة زمنية، هذه النظرة الشمولية المتكاملة أو المقاربة النسقية *Systemic approach*، تمكّننا من تجميع شتات تلك النظرات الجزئية المتناثرة، فتزيح ذلك الغطاء الخادع وتزرع تلكم الغشاوة التي جعلت على أبصارنا، وأوهمتنا بأن ذلكم الارتفاع إنّما يعود لجودة البيئة التعليمية، وكفاءة الأساتذة، ويعزى لتحسّن طرائق التدريس، ويرجع لتطور قدرات الطلاب.

2. إذا نظرنا الى ظاهرة الغش الأكاديمي نظرة شمولية فإننا حتماً سنجد أنها تنطلق من مرحلة الغش في القبول والتسجيل وصولاً إلى الغش في عملية المداولات وإعلان نتائجها، مروراً بمرحلة الغش في التدريس والتقييم. فإذا سلمنا بأن تضخّم الدرجات هو مظهر من مظاهر الغش في عملية التقييم، فهو بذلك يضرب القلب النابض لعملية التكوين في العمق ويهشم دلالاتها، وعلى نسق القول الشهير "مخالطة الأضداد تفتت الأكباد" فإنه متى ما حلّ الغش فقد الصدق.

3. إن تضخّم الدرجات يُلطخ نقاء عملية التقييم ويجعلها غير موثوقة (مستويات ثباتها منخفضة) ويشكك في صلاحيتها (مستويات

صدقها متدنية) فالدرجات المضخّمة هي بالضرورة درجات مغشوشة، والدرجات المغشوشة لا يمكن أن تكون صادقة، إننا لا نستطيع الاعتماد مثلاً على درجات البكالوريا المضخّمة في التنبؤ بنجاح الطلاب في الجامعة، إن الاعتماد عليها سنحصد من جرّائه نتائج غير مرغوبة مستقبلاً نظراً لضعف قدرتها التنبؤية، فهي لا تعكس المستوى الحقيقي لأداء الطلاب في الوقت الحاضر، فكيف لها أن تتنبأ بنجاحهم في المستقبل؟

4. إن تضحّم الدرجات يصوّر معدلات الطلاب بأكبر مما هي عليه في الواقع، ويسوّق المؤسسة التعليمية أو الجامعية بأنها أفضل من خلال نسب النجاح المرتفعة التي تسجلها. فهو يقدم لنا صورة ايجابية مزيّفة عن ملمح الطلاب والمتخرجين وعن مقدار القيمة المضافة التي يمكنهم تقديمها، من جهة، ومن جهة أخرى، يقدم لنا صورة ايجابية مزيّفة عن قيمة المؤسسة التعليمية أو الجامعية، ومدى قدرتها على اقناع المجتمع الذي أوجدها في الثقة بما تنتجه من معرفة أو فيما تقدمه له من خدمات. وقد أيد (Gunn & Kapade, 2018: 01) بأن مشكلة تضحيم التقييم تورث ادعاءات بانخفاض المعايير -أو ما يصطلح عليه بانخفاض المستوى- كما تؤدي عادة إلى التقليل من قيمة المؤهلات. وهذا ما أشار إليه (Bryant, 2013:01) أيضاً في مقاله المنشور عبر صحيفة نيويورك تايمز عند مقابلته *Laszlo Bock* النائب الأوّل لمدير شركة *Google* للعمليات الذي أكّد له بأن المعدلات التراكمية لا قيمة لها كمعيار في تقييم المرشحين للوظائف، على عكس المقابلات السلوكية المنظمة، التي وصفها بأنها ناجحة جداً لأنها تسمح للفاحص بالكشف عن الطريقة الفعلية التي تفاعل بها

أولئك المرشحين في المواقف الواقعية. بالإضافة الى ذلك فقد اعتبر بأن البيئات الأكاديمية بيئات مصطنعة، بعد عامين أو ثلاثة أعوام تصبح قدرة الموظف على الأداء في *google* لا علاقة لها تماماً بأدائه عندما كان في الجامعة. وقد دَعَم (O'Grady & Quinn, 2007:3-6) هذا الطرح من خلال تأكيدهما على دور ما يمكن تسميته بالاستهلاك التعليمي في تجلية المعنى الحقيقي لدرجات الامتحانات، أي أن هذه الأخيرة لا نستطيع أن نعرف حقيقتها إلا بعد تذوّقها أي بمعنى اختبارها في الواقع العملي، فمكان العمل هو إحدى السياقات الأكثر قدرة على اختبار الشهادة والدرجة العلمية، فالمؤسسة التي توظف خريجاً بتقدير مشرف جداً، سرعان ما تتراجع في الإعجاب بذلك التقدير إذا خيب أملها من حيث المعارف النظرية والمهارات المهنية والسلوكيات الأخلاقية المتوقعة.

5. يؤدي التضخّم التقييمي إلى أضرار أخرى على غرار تمييع مفهوم النجاح، وضياع مفهوم الاختبار، وتراجع ترتيب قيمة التعلم في سلم ترتيب القيم لدى الطلاب، والتي تعد قيمة أساسية ينبغي أن تتبوأ لديهم سقف أولوياتهم. ولا شك أن تراجع ترتيب هذه القيمة من شأنه أن يؤثّر سلباً على ما يرتبط بها من قيم أخرى، كتقدير العلم والعلماء، والتفكير والمفكرين، والتميز والتميزيين، ومن زهد في السقف اكتفى بالقاع، ومن زهد في العلم والتعلم سيكتفي بالدرجات، ويتشدّق بها، ويوالي عليها ويعادي عليها. وشتان بين من يقدّس الفكرة ومن يقدّس الدرجة، وبعدان بين طالب الأفكار وطالب العلامات.

6. يؤدي التضخم التقييمي إلى تكريس العجز في الأماكن البيداغوجية باستمرار، وازدحام الصفوف، وهو ما ينعكس على جودة التكوين. كل المسجلين يتوقعون النجاح من وجهة نظرهم، ومؤهلين للنجاح من وجهة نظر المسؤولين عليهم، الذين يعانون سنة بعد أخرى من ضغط التعداد، ويتوجب عليهم التخلص من أكبر عدد منهم، حتى يتمكن من استيعاب الناجحين الجدد القادمين من المراحل الأدنى. ويستفيد من هذا الضغط العديد من الطلاب سواءً الذين تكرر فشلهم في نفس المستوى، أو أولئك الذين لديهم عقوبات تأديبية. كما يستفيد العديد من الطلاب من إعادة التوجيه لتخصصات أخرى بعد تكرر رسوبهم في تخصص معين.

وتتلخص عواقب تضخم الدرجات حسب (O'Grady & Quinn, 2007:01) في تقويض دور الامتحانات كآلية أساسية لمراقبة الجودة والجدارة في العملية التعليمية حسب المعايير وحجب مشكلاتها، وتخفيض مستوى حافز الانجاز لدى محاور هذه العملية (المسؤولون والأساتذة والطلاب) وتضليل واضعي السياسات التعليمية وأصحاب العمل بخصوص مخرجات النظام التعليمي، كما رجّح أن تؤدي هذه المشكلة الى إلحاق أضرار خطيرة بالاقتصاد والقدرات التنافسية المختلفة للبلاد والأمة على الصعيدين الوطني والدولي.

### خاتمة:

إن التحدي الكبير بالنسبة لمشكلة تضخم التقييم هي كيفية إثباته، وما هي البيانات والأدلة التي ينبغي علينا جمعها للبرهنة على وجوده. هذا التحدي يعد في نفس الوقت خصوصية بالنسبة لهذه المشكلة، الخصوصية الأخرى تتعلق بالجرأة أو الشجاعة البحثية،

باعتبار أنه يصنّف المتحدث عنه أو الباحث فيه في خانة "المعارضة" ولن ترضى عنك السلطة ولا المعارضة حتى تتبع ملتهم. وبغض النظر عن ذلك، لا تزال هناك تحديات حقيقية بخصوص التعريف وطرائق التقدير، والمؤشرات، والمخاطر.

الخصوصية الأخرى للتضخم التقييمي هي الخصوصية التراكمية، أي أن حاضره يتأثر بماضيه ويؤثر في مستقبله، فهو عبارة عن إرث بأئس يتراكم عبر الزمن، ويزداد بؤسه كلما ازداد زمنه، فحجمه في الجامعة مثلاً هو امتداد لحجمه في الثانوية، وسيؤثر لاحقاً على حجمه في سوق العمل، إنه صناعة أكاديمية لبضاعة مزجاة تصدر للمجتمع، تكلفة انتاجها لا تقدر بثمن، وعواقب استيرادها واستهلاكها كذلك.

وفي الأخير، نقول إن أفضل ما يمكن أن نحصده جراء مكافحتنا لمرض تضخم التقييم هو القدرة على تحقيق العدل التقييمي *Assessment Fair* أو التقييم العادل أو العدالة التقييمية *Assessment Fairness* الذي يدل على تلك المساواة وذلك التكافؤ بين السريرة والعلانية، أي ذلك التوازن بين ما نحمله من درجات أو شهادات (الظاهر أو العلانية) وبين ما نملكه فعلاً من معارف ومهارات وقيم (الباطن أو السريرة)، وعندها تعود الثقة بين المجتمع والجامعة وتتعزيز في مخرجاتها، على أمل أن نصل يوماً ما الى مقام الاحسان التقييمي *Assessment charity* أين يصبح ما نملكه فعلاً من معارف ومهارات وقيم أكبر وأعظم مما نحمله من درجات أو شهادات. قال المولى ﷺ: "إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ" (سورة النحل، آ:90).

## قائمة المصادر والمراجع:

- ❖ القرآن الكريم.
- 1- الدوسري راشد حماد، (2001). «معادلة الاختبارات: مفهومها، وطرقها، ومشكلات تطبيقها». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 2، العدد 4، ص. ص: 107..141.
- 2- كعابنه نايل عوده، (2018). «تضخم العلامات: دراسة تحليلية لعلامات طلبة جامعة شقراء». *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، مجلد 12، العدد 03، ص.ص: 539.552.
- 3- مغلوي، أحمد، (2016). «تضخم الدرجات في المؤسسات التربوية كسلوكيات مدمرة للطلاب والمجتمع». *مجلة الباحث*، ص.ص: 209..231
- 4- Anthony J. Nitko (2016). *التقويم التربوي في السياق المدرسي*، ترجمة أحمد حسين الشافعي، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- 5- Cecil R. Reynolds & Ronald B. Livingston (2013). *إتقان القياس النفسي الحديث: النظريات والطرق*، ترجمة صلاح الدين محمود علام، ط1، الأردن: دار الفكر.
- 6- Irvin J. Lehmn & William A. Mehrens (2003). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، ترجمة، هيثم كامل الزبيدي، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- 7- John M. Spores (2019). *المرشد الاكلينيكي في التقييم والاختبارات النفسية*، ترجمة، مراد علي عيسى، عيد جلال أبو حمزة، تيسير الياس شواش، محمد صبري سليط، ط1، عمان: دار الفكر.
- 8- Myron Dueck (2015). *وضع الدرجات .. حصافة لا تعسف: استراتيجيات التقييم التي تحفز التلاميذ وتساعدهم على التعلم*، ترجمة شحدة فارح، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- 9- Arenson, Karen W. (2004). "Is It Grade Inflation, or Are Students Just Smarter?". *The New York Times*. Retrieved 6 December 2015.
- 10- Bryant, A. (2013). "Corner office: In head-hunting, big data may not be such a big deal". *The New York Times*. Available:

[http://www.nytimes.com/2013/06120/business/in-head-hunting-big-datamay-not-be-such-a-big\\_deal.html?pagewanted=all&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2013/06120/business/in-head-hunting-big-datamay-not-be-such-a-big_deal.html?pagewanted=all&_r=0)

11- Ewing, Andrew M. (2012). "Estimating the Impact of Relative Expected Grade on Student Evaluations of Teachers", *Economics of Education Review*, v31 n1 p141-154 .

12- Gunn, Andrew; Kapade, Priya. (2018). "The university grade inflation debate is going global", University World News, retrieved 30 May 2018 . <https://www.gradeinflation.com>

13- Loveless, Tom. (2006). "The 2006 Brown Center Report on American Education: How Well Are American Students Learning? With Special Sections on the Nation's Achievement, the Happiness Factor in Learning, and Honesty in State Test Scores". Volume II, Number1 ,Brookings Institution

14- Martin O'Grady and Simon Quinn. (2007). "The Consequences of Grade Inflation". Network for Irish Educational Standards .

15- Marx, Jonathan; Meeler, David. (2013). "Strike Four! Do-Over Policies Institutionalize GPA Distortion". *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, v21 n1 p39-53.

16- Meier, Sherry L.; Rich, Beverly S.; Cady, JoAnn. (2006). "Teachers' Use of Rubrics to Score Non-traditional Tasks: Factors Related to Discrepancies in Scoring", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, v13 n1 p69-95.

17- Phelps, Le Adelle; And Others. (2006). "A Performance-Based Cooperating Teacher Report". *Journal of Teacher Education*, v37 n5 p32-35 Sep-Oct 1986

18- Phelps, LeAdelle; And Others. (1986). "The Effects of Halo and Leniency on Cooperating Teacher Reports Using Likert-Type Rating Scales". *Journal of Educational Research*, v79 n3 p151-154.

19- Robert, Laurie. (2007). *Are we setting up students to fail? Excellent school marks don't necessarily lead to excellent exam marks*, director of education policy, Atlantic Institute for Market Studies.

20- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education*.

