التقييم الجامعي بين تكريس الرداءة والتخلف والبحث عن الجودة والإبداع

مولاي بودخيلي محمد

معهد العلوم الاجتماعية - قسم علم النفس - جامعة وهران - الجزائر

لماذا التقييم ؟

إن هذا السؤال يخفى في الواقع من وراءه سؤال آخر أدق وأعمق هو لماذا الإصرار على التقويم التربوي رغم ما تبدى ويتبدى للمختصين من سوء عاقبته على المتعلمين أطفالاً كانوا أم مراهقين وذلك على الصعيدين النفسي والاجتماعي ؟

صحيح أن الامتحانات تضفى على الموقف التقييمي ، بل وعلى ما يتلوه ويسبقه من مواقف تعليمية أيضاً ، جواً من التنافس المرير لا يمكن لأي متعلم أن يعايشه دون أن يصيبه من القلق ما يصيبه ، أو دون أن تصاب حياته الاجتماعية بما يمكن أن تصاب به أزمات أو هزات. وصحيح أيضاً أنه عندما يتناقص قلق الطفل وتخف همومه أن تكتسب روحه الاجتماعية مرونة ولِيناً ، والعلاقات بين الزملاء تتقدم تقدماً حسناً عندما يهجر الطالب الاعتماد على المنافسة التي يزكيها توقع العلاقة وتحديدها ، ويشعل أوارها اللجوء إلى التضيف والدرجات ، وعندما يستوقف بالتالي اللجوء إلى التنافس (أفانزيني 1981 صـ 158) (1) بل وقد يصح أيضاً أن التقويم بشكليه ، القديم والحديث لا يعدو أن يكون وسيلة من وسائل تقسيم المجتمع وتصنيفه وفق معايير هي أقرب إلى تلبية حاجيات المجتمع الرأسمالي منها إلى أي اعتبار آخر وتربوياً كان أم غير تربوي .

وقد أشار إلى هذه النقطة بالذات فرينية reinet (1896- 1966) المربي الذي يرى البعض فيه المؤسس الفعلي للمدرسة الحديثة الفرنسية أن التعليم الرسمي العام ، بكل ما يحمله من إيديولوجية ، وبكل ما يعتمد عليه من وسائل ، إنما يشيد بنى مستلبة مشوهة لأنه نما خلال القرن التاسع عشر مع نمو التصنيع من أجل أن يحمي مصالح طبقة معينة ويوفر لها اليد العاملة المؤهلة .

إنه مؤسسة بورجوازية تهمل الإعداد كي تعني بمعلومات توزعها على الكتل الواسعة دون أن تجتنب من أجل ذلك بعض الضغط والإكراه (م. س. صـ 351).

لكن هل يمكن أن تشكل سلبيات التقييم هذه تمريراً كافياً لكل أولئك شك الذين لجأوا إلى حد المطالبة بإلغاء الامتحانات جملة وتفصيلاً من قاموس الممارسة التربوية ؟

إن الذي لا شك فيه هو أن الأفراد لا يتمايزون فيها بينهم من حيث القدرات والاستعدادات والأداءات فقط وإنما يميلون كذلك إلى إبراز هذه الاختلافات ، أو بعبارة أخرى إلى التدليل على أنهم أحسن من غيرهم في البعض من الميادين .

(1) في مؤسسة سمرهل تحرم أي نزعة إلى البطولة الرياضية النزعة التي لا تنفصل عن روح المنافسة والتزاحم والتي تمثل .. ضرباً من التواطؤ مع الروح الرأسمالية (أفانزيني صـ 443) .

إن الـذين يطـالبون بإلغـاء الامتحانـات والتقـويم مـن المـدارس أو غيرهـا مـن المؤسسات التعليمية منها وغير التعليمية ينسون أو يتناسون إن مجتمعاتنـا كانـت ولا زالـت داثمه الاحتضان لهذا الشكل أو ذاك من التنـافس ، ولـذلك فمـن الغبن أن تحـاول المدرسـة تجاهل كل ذلك بطمس ما تقدر على طمسه من خصائص تنافسية لـدى أطفالهـا لأنهـا حينمـا تفعل ذلك إنما تقوم في الواقع بتجريدهم مما هم فـي أمـس الحاجـة إليـه مـن وسـائل لإثبـات ذواتهم والدفاع عن حقوقهم في مجتمع لا يعترف بغير التنافس قانوناً وبغير الصراع منهجـاً ، وقد يكون لكل ذلك ثمن ، ولكنه ثمن لا بد وأن يدفع في كل حال من الأحوال .

وما دمنا نتحدث عن الواقع ، فإن الواقع هذا يفرض على كل مسير ومهمـا كانـت نوعية المؤسسة أو الهيئة التي يتولى الإشراف عليها أن يحاول من حين لأخر التعرف على ما أحرز ويحرز عليه من نجاح وعلى ما تعرض أو يتعرض له من أخفاق وذلـك مـن أجـل أن يدعم ما يجب تدعيمه من خطوات ويصحح ما يحتاج إلى تصحيح من خطى ومسارات ، وذلك هو لب التقييم تربوياً كان أم غير تربوي ، وذلك هو لب التقييم الجامعي أيضاً .

تشخيص نواحي الضـعف والقوة فـي عمليتـي الـتعلم والتعلـيم وذلـك مـن أجـل أن يتعرف كل من المعلم والمتعلم على ما حقق من أهداف وعلى ما لم يحقـق منهـا لتـدارك مـا يمكن أن يتدارك ممـا فـات ورداً مـا يتوجـب ردأه ، ممـا تصـدع أو مـال إلـى التصـدع مـن الأمور .

وفي الإمكان تلخيص دواعي التقييم الجامعي منه وغير الجامعي في ما يلي :

- قياس مدى كفاية المتعلم من حيث إنجاز الأهداف المرسومة .
- التعرف على الأهداف التي لم تنجز .
- تحديد موقع المتعلمين وترتيبهم من حيث النجاح المحقق .
- إعلام المدرس بنقاط قوة استراتيجية التعليمية وبنقاط ضعفها .
- البحث عن الوسائل التي تساعد على تحسين مردودية التعليم .
- عبـارة أخـرى يمكننـا التقيـيم كمدرسـين مـن أداء وظيفتنـا الإداريـة الأساسيـة المتمثلـة فـي المراقبـة وذلـك بإمـدادنا بالمعلومـات المتعلقـة بمـدى ملائمـة تنظيمنـا للوسائل التعليمية (Davies 1971, p 209) .

وبالإضافة إلى كل ذلك يفرض التقييم نفسه كأداء محاسبة تستهدف تبرير مـا أنفـق من الأموال ، والتأكد من مدى مردوديتهـا ومـن عـدم ذهابهـا سـدى ، وعلـى حـد تعبيـر أنـا بونبوار إذا ارتضى بلد أو تنظيم معين توظيف وسائل وأدوات وأشخاص في مؤسسـة تعلـيم من المعقول أن يطلب تقييم الحاصل الناتج من هذا التوظيف(أنـا بونبـوار 1983 ، ص 38) فمن شأن هذا التقييم المحافظة على الأموال العمومية والعمل على استثمارها خير اسـتثمار، وفي جميع الحالات فإننا نجد أن البعض من الأنظمة التربوية تجعل من التقارير الناتجة عن التقييم دافعها الأساسي نحو الإصلاح. أو التبرير الكافي لما قد يحتاج إليه مـن الاسـتثمارات الإضافية أو الشروع في اتخاذ كافة الإجراءات الممكنة من التغلب علـى مـا قـد يلاحـظ مـن الصعوبات .

كما أننا نجد وفي البعض الآخر منها ما تجعل من تلك التقارير المبرر لاتخاذ كافة أشكال الممارسات العقابية ضد كل من لم يسعفه التقييم في بلوغ ما يرتاح إليه عن النتائج من المدرسين .

ما الذي يقوم المدرس الجامعي بتقييمه ؟

ما الذي يسعى المدرس الجامعي إلى تقييمه لدى الطلاب ؟ وما هي الخصائص التي يرغب في استكشافها لديه ؟

Formatted

قد تختلف الإجابة من مدرس لآخر ، لكن الأهم هو أن عامة المدرسين إنما يبحثون من خلال عملهم التقييمي على التأكد من مدى جودة أو رداءة السلعة التي يقومون بإنتاجها وذلك بغض النظر عن مدى مطابقة أو عدم مطابقة هذه السلعة لما يجب أن تتطابق معه من معايير ومواصفات وأهداف التكوين الجامعي .

إن ما يهمهم أولاً وقبل كل شيء هو التعرف على نوعية هذه السلعة وكذا على نوعية الزبون الذي يقوم باقتنائها والاستفادة منها وهو الطالب . فالشيء الذي يمكن أن يشك في وضوحه أحد من المربين جامعيين أو غير جامعيين ، مدرسيين كانوا أم طلاباً يكمن في أن عملية التقييم تستهدف أساساً وبالدرجة الأولى التأكد من مدى استيعاب الطالب للمقررات الدراسية الرسمية استيعاباً تقنياً لا غير وذلك في الكثير من الأحيان أو التأكد من مدى قدرة الطالب على الاستذكار أو ربما وفي بعض الأحيان من مدى قدرته على فهم ما استطاع أو يستطيع استذكاره ، ما عدا الامتحان أما ما عدا ذلك من القدرات والمهارات التي يفترض من التكوين الجامعي أن يساعد الطالب على تنميتها أو اكتسابها فإننا لا نكاد نجد من بين المدرسين الجامعيين من يولي لها أدنى اهتمام في مختلف العمليات التقييمية التي يقومون بها طوال أو نهاية كل فصل أو سنة .

إن المدرس إذن حينما يلج الصف الدراسي لمباشرة عمله التقييمي إنما يلجه وفي ذهنه صورة محددة من النموذج المثالي الذي سيسعى إلى التنقيب عنه في أعماق الطالب الذي يقوم بتقييمه أو إلى مقابلته به ، لكن السؤال الذي يجب أن يطرح وبإلحاح هنا ، ليس هو: ما هو هذا النموذج المثالي لشخصية ذلك الطالب الناجح ؟ وإنما هو: ما هو النموذج المثالي لشخصية الطالب أو ذلك الطالب الناجح الذي يجب أن يبحث عنه المدرس من وراء تقييمه ؟ أهو الطالب الملم إلماماً جيداً بالمادة المدروسة أو بمجموع المواد المكونة للمقرر الدراسي؟ أم هو الطالب القادر على التكيف مع النظام القائم ؟ وبالتالي على أن يتمثل المعارف والحكم المهيأة لتطويعها له (أي للنظام القائم) كما سبق للأجيال السابقة أن فعلت (جارودي 1977 صـ 104).

وكما كان ولا زال الشأن ليس بالنسبة للجامعة وحدها وإنما بالنسبة لسائر المؤسسات التربوية كذلك وفي غالبية النظم والمجتمعات ؟ أم هو القادر على أن يعيش في عالم يتغير بإيقاع لا مثيل تاريخياً له (أي جعله قادراً على خلق المستقبل واختراع ممكنات جديدة) (م.س) . أم هو غير ذلك وذاك من النماذج ؟

قبل الإجابة عن هذه التساؤلات يجب أن لا تغيب عن أذهاننا الحقيقية المتمثلة في أن الذي يحدد نوعية هذا النموذج المنشود وخصائصه المرتضاة ليسوا هم المدرسون وحدهم ، دائماً وفي كل الأوقات ، بل أن المدرسين جامعيين كانوا أم غير جامعيين ليسوا

في الحقيقة أكثر من وسطاء ومفوضين يأتمرون بأوامر من فوضهم ويعملون في نفس الوقت على إثبات أنهم أهل لهذا التفويض ، ذلك أن رب الأسرة أولاً والمدينة بعد ذلك والوطن أخيراً ، لا يطالبون بقيام جهة خاصة بأعباء التعليم ، إلا أنهم عاجزون عن أن يضطلعوا هم أنفسهم بوظيفة يعتبرونها مع ذلك حيوية (أفانزيني صـ 406) ، وهذا يعني أن عملية التقييم ليست بمثل تلك السهولة التي يتصورها البعض ، كما أنها ليست بمثل تلك البساطة التي يراها البعض الآخر ، لأنها تخضع في الواقع لعدد كبير بمثل تلك البساطة التي يراها البعض الأخر لأنها تخضع في الواقع لعدد كبير من الاعتبارات ولعدد أكبر من المؤشرات .

إن المدرس ليس أكثر من عنصر واحد من العناصر العديدة المكونة للنظام التربوي الذي ينتمي إليه ، والذي يتكون أساساً من التفاعلات بين هذه الأجزاء أي من يبادل البلاغات المختلفة التي تحصل ضمن هذه الأجهزة (ف) إذا أخذنا بعين الاعتبار المعلم يجب أن نقبل بأن بلاغات من طبيعة واحدة (مثلاً فيما يتعلق بالطريقة) ولكنها ليست متطابقة - وربما أحياناً متناقضة - يمكن أن تأتيه من عدة جهات على التوالي ، ولذلك فهو يحيك منها شبكة لا يشغر ضمنها إلا منزعجاً (بونسبوار صـ 48) ، والجهات التي تشير إليها بونبوار هنا تتمثل في الهيئات الاجتماعية المعنية والمؤسسات التي سهرت أو تسهر على تكوين المدرسين وخلاصات الأبحاث والنقابات وغيرها من التنظيمات التي تؤثر إيجاباً أو سلباً على عمل المدرس الجامعي بصفة عامة وعلى تقييمه بصفة خاصة .

يجب إذن أن نضع نصب أعيننا كل هذه الجهات ، وكل ما تمثله من مصالح ، وكل ما تمارسه على المدرس من الضغوطات قبل أن نصدر حكماً على هذا الأخير وعلى ما يصدر عنه من سلوكيات ومن ضمنها التقييم ، فإن أحسن بإحسان الكل وإن أساء فبإساءتهم جميعاً ، ولا يجوز مطلقاً أن نجعل عنصراً ما من عناصر النظام التربوي تبعة ما النظام المذكور ، ولا بد من الإشارة كذلك وفي نفس هذا الإطار دائماً إلى أن البيئة التي كابد مشاقها ليل نهار لابد وأن يكون تقييمها قاصراً ، والنتائج التي يمكن أن يؤدي إليها لابد وأن تكون نتائج مضللة لذلك يحبذ البعض تقييم التقييم بدلاً من تقييم الطالب ، أو على الأقل البدء به قبل البدء في تقييم هذا الأخير ، وقد تكون الخطوة الأولى في هذا الاتجاه إحصاء كافة العناصر المكونة للنظام التربوي الجامعي والتعرف على سائر أجزاءه ، فمن شأن مثل هذه المعرفة توضيح الرؤية للمقيم ومساعدته على القيام بمهامه أحسن قيام .

النموذج المثالي للطالب الاجتماعي :

ما هي نوعية الطالب التي ينبغي للتكوين الجامعي أن يسعى إلى إيجادها عبر ما يحدده من أهداف وعبر ما يضعه من مناهج ؟ ذلك هو السؤال نفسه الذي سبق وأن طرحناه منذ حين والذي يتوجب على كل مدرس جامعي طرحه والإجابة عنه ، ليس قبل إقدامه على تقييم من يشرف على تكوينهم من الطلاب فقط ، وإنما قبل البدء في عملية التكوين هذه أيضاً ولا شك أننا سنخطئ خطأ جسيماً إن نحن اعتقدنا أن الإجابة الصحيحة عن هذا السؤال يمكن أن تكمن في اللجوء إلى استنساخ الأنظمة التربوية التي قامت أو تقوم المجتمعات المتطورة باتهاجها فذاك أمر طالما أثبتت التجربة انعدام جدواه وطالما حذر منه المختصون (فهاوتون ، وتريجر) مثالاً حينما يتعرضان لانتقاد الأنظمة التعليمية المتبعة في البلدان السائرة في طريق النمو ، يصلان إلى النتيجة المتمثلة في أن عجز هذه الأنظمة

وإخفاقها في تحقيق ما أوكل إليها من مهمات ، إنما يرجعان إلى أنها أسست خطأ على غرار نماذج مجلوبة غريبة .. تتجاهل الحاجات والتطلعات الخاصة لدى الدول التي نزعم نقلها إليها (أفانزيني صـ 344) ، كما يصلان إلى صياغة القاعدة التي تؤكد على أن أي مجتمع لا يتمثل إلا نموذجاً معيناً من التعليم ، وأن التربية المستوردة حين لا تستجيب لبطالة تبقي غريبة أو في طور الاختبار (م.س).

وإذا كانت عملية استيراد الأنظمة التربوية ومحاولة زرعها في مجتمعات غير المجتمعات التي أنتجتها لا تستطيع تحقيق ما هو مأمول منها من نتائج أو بلوغ ما سطر لها من أهداف من قبل السلطات التربوية ، وذلك حتى حينما تتم عملية الاستيراد هذه ما بين بلدين متقاربين تقارباً ثقافياً كفرنسا والولايات المتحدة ، كما يشير إلى ذلك فوريية حينما يقول إن النظام التربوي في بلد ما وفي عمر محدد من تاريخه وليد بنيته العميقة والعادات التي ترجع غالباً إلى آلاف السنين ، والتي أصبحت جزءاً من تراثه القومي العميق ومحاولة إقامة نظام تربوي في فرنسة شبيه بالنظام التربوي للولايات المتحدة.. سوف تكون أشبه بنقل جسم غريب يجعل أخطاراً قاتلة أو يلفظه الجسم ويأباه (م.س.ص 348) ، إذا كان الأمر كذلك فما مقدار النجاح الذي يمكن أن يتوقع تحقيقه لمحاولة مجتمع عربي كالجزائر تبني نظام تربوي شبيه بنظام تربوي قام بإفرازه مجتمع آخر يختلف عنه من الناحية الثقافية كل الاختلافات كالمجتمع الفرنسي أو المجتمع الأمريكي ؟ لا شك أن نسبة نجاح مثل هذه المحاولة ضئيلة بل وضئيلة جداً وذلك أمر ما كان المعنيون بأمور التربية عندنا أو عند غيرنا ليتأخروا عن إدراكه وما كان لهم أن يتجاهلوه فما خاضوه من تجارب وما تعرضوا له من إخفاق أحسرهم على التسليم بذلك لكن ما بين الشعار المحمول والمعروض عرضاً ، والسلوك المتبع ميداناً ، بون شاسع لم يكن دائماً من السهل اختياره لكن هل يعني كل هذا أن الاستفادة من تجارب الآخرين أمر ممنوع أو مذموم في كل الأحوال ؟ أن ما يجب أن يذم أو يمنع هو الاستنساخ الكامل بتجارب الآخرين وليس مجرد الاستفادة منها ، ولذلك وإجابة على السؤال الذي طرحناه في مستهل هذه الفقرة سنقوم بإيراد جملة من الأهداف العامة التي يجب أن تسعى إلى العمل على تحقيقها مؤسسات التعليم الجامعية أما ما عدا ذلك من الأهداف والتي يمكن أن تتغير من مجتمع إلى أخر أو من جامعة إلى أخرى أو من مرحلة إلى أخرى فقد لا تختلف عن الأولى إلا من حيث تكييفها لتتلائم مع خصائص كل بلد وكل ثقافة ومستجدات كل حين وأوان .

إن العمل الذي قامت به لجنة كارتيجي للتعليم العالي (1973) بالولايات المتحدة والخاصة بتحديد وصياغة الأهداف العامة التي يتوجب على كل تعليم جامعي حديث أن يعمل على تجسيدها قد قادها إلى إعداد تقرير رائد هو من حيث الشمولية والتنوع اللذين يتمتع بهما أهل لأن يقتدى به ويحتذى على مثاله وفي ما يلي إشارة إلى أهم هذه الأهداف:

1- **الهدف الأول :** إتاحة الفرص التعليمية للطلاب وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لمساعدتهم على النمو والتكيف واكتساب الكفاية الفنية والأكاديمية في المجال المهني الذي يختارونه وبلوغ معايير مناسبة للسلوك الأكاديمي واستكشاف الميول المهنية والثقافية للطلاب وتوجيههم وإرشادهم وتدريبهم.

2- **الهدف الثاني :** تطوير وتنمية المعرفة وقابليات وقدرات الأفراد في المجتمع من أجل تقدم الفكر والمعرفة اعتماداً على البحث العلمي باعتباره مقوماً رئيسياً من مقومات التعليم الجامعي .

3- **الهدف الثالث**: توفير العدالة في فرص التعليم الجامعي لجميع الطلاب الذين أتموا التعليم الثانوي، كما يتضمن هذا الهدف أن تلتفت الجامعة إلى فئات الطلبة الذين لهم حاجات وميول خاصة وأن تمكنهم من الالتحاق بها وأن تتوفر المرونة في المعايير المعتمدة للقبول في الجامعة .

4- **الهدف الرابع :** دعم وتعزيز عمليات الإبداع العقلي ، أن من وظائف الجامعة الأساسية المحافظة على سجلات الماضي وتحليلها ودعم وتعزيز عمليات الإبداع العقلي والفني والتأكيد على استمرارية النشاط العقلي الخلاق لضمان إغناء مستودع المعرفة الإنسانية .

5- **الهدف الخامس:** تقويم المجتمع بهدف تجديده من خلال تنمية الفكر الناقد عند الطلاب أن عملية التجديد الاجتماعي مسؤولية رئيسية من مسؤوليات الجامعة في المجتمع . ولكي تستطيع الجامعة تأدية هذه الوظيفة لا بد أن تعمل على تنمية وتطوير الفكر الناقد عند طلابها وأساتذتها لكي يتمكنوا من تأدية دور الناقد الاجتماعي أو دور تقويم المجتمع (أحمد الخطيب ومحي الدين شوقي 1981 ص200–202) .

وبجانب هذه الأهداف التي قامت لجنة كارنيجي للتعليم العالي بتحديدها تتواجد قائمة أخرى من الأهداف أو الاتجاهات التي أوصت نفس هذه اللجنة بأخذها بعين الاعتبار من قبل مؤسسات التعليم العالي وقد قامت بإعدادها سنة 1972 وضمنتها تقريرها الذي قامت بإصداره تحت عنوان (إصلاح في الحرم الجامعي) وفيه يمكن أن نقرأ مايلي:

1- التنوع : Diversity يتحتم أن تحدد كل مؤسسة أهدافاً خاصة بها وأن تعمل على تحقيقها بدلاً من أن تحاول أن تتطابق في أهدافها مع مؤسسة أخرى كما يتحتم أن تجتهد كل مؤسسة على أن تكون متفردة في نوعها وأن تسعى إلى التفوق استناداً إلى معايير خاصة بها .

2- تعدد الاختيارات : لقد حدث تحول في فلسفة التعليم الجامعي بحيث أصبح التعليم الجامعي يركز على مفهوم أطلق عليه اسم الخبرة التعليمية العريضة بدلاً من الارتكاز على طابع أكاديمي أطلق عليه اسم مواد الثقافة العامة ، ويعتمد هذا المفهوم للتعليم الجامعي (أي الحديث) على تقديم مادة تخصصية يتعمق فيها الطالب في أحد حقول المعرفة وتقديم مواد اختيارية تتاح الفرصة من خلالها للطالب لأن يشبع ميوله واهتماماته ويستوعب وجهات نظر جديدة وأن يعالج مشكلات كبرى ويعمل على تحليلها وأن يوسع كفايته في التفكير في مجالات جديدة.

3- التدريس : التركيز على نوعية التدريس في أي جامعة يحدده مدى الأهمية التي تعلق على التدريس عند أجراء عملية تقويم التعليم الجامعي ويقرره مدى اعتماد الكفاية المهنية للمعلم الجامعي كمعيار للحكم على نوعية وفعالية التعليم الجامعي وهناك بعض المقترحات التي تساعد على أن يحتل التدريس الجامعي مكانته

بحيث يصبح أحد المقومات التي من خلالها يمكن الحكم على نوعية وفعالية التعليم الجامعي:

- إشراك الطلاب في عملية تقويم الكفاية التعليمية للمدرسين.
- إتاحة الفرصة للمدرس الذي يقوم بإجراء أبحاث علمية لأن يأخذ نصاباً أقلا من التدريس.
- إعطاء المدرس الذي يقوم بعملية التدريس بكفاية عالية راتباً موازياً لراتب المدرس الذي يقوم بإجراء الأبحاث العلمية بنفس الكفاية.
- تأسيس برامج في الجامعات لمنح شهادات الماجستير والدكتوراه في مجال الآداب والفنون Doctors of arts and master of philosophy (ترتكز على تكوين المهارات في مجالات التدريس) وبرامج لمنح شهادات دكتوراه الفلسفة ph.d (ترتكز على تكوين المهارات لأجراء الأبحاث العلمية).
- منح جوائز شرف للمدرس المتفوق في التدريس .
- توفير دعم مالي لتطوير عمليات التدريس الجامعي موازياً للدعم المالي المتوفر لدعم الأبحاث العلمية .

4- التوجيه : advising تتضمن العملية التربوية بشكل أساسي جوانب ثلاثية هي التوجيه والتدريس والتقويم.. أنواع البرامج الأكاديمية المحتمل أن يتابعها الطلبة وأنواع المهن التي يرغبون الإعداد لها وأنماط المعيشة التي سيختارونها قد ترتب عليها ظهور حاجات جديدة عند الطلاب كحاجتهم إلى برامج التوجيه في المجالات الأكاديمية والمهنية والشخصية .

5- البحث العلمي : فالمدرس الجامعي يجب أن يحرص على زيادة معرفة طلابه للمادة التي يدرسها وأن يستمتع بالإثارة التي يتبناها البحث العلمي إذا أراد أن ينقل إلى طلابه الطبيعة المتجددة للموضوع المتخصص به ، فإذا كان التدريس يعتبر الوظيفة الرئيسية للجامعة فإن البحث العلمي يعزز هذه الوظيفة لأنه يؤثر على نوعية وطبيعة التدريس الجامعي (م. س. ص 202–208).

تلك هي إذن بعض أهم الخصائص التي ينبغي للتعليم العالي أن يسهر على إكسابها رواده من الطلاب الكفاية الفنية والأكاديمية والنمو الفكري والعلمي والقدرة على البحث العلمي والإبداع العقلي والفني وعدم التنكر لمآثر الماضي وسجلاته والمشاركة في قيادة عملية التجديد الاجتماعي وتقويم المجتمع والرغبة في التفوق والتميز والتخصص في أحد حقول المعرفة مع الإلمام بقضايا المجتمع الكبرى والقدرة على التدريس وإيصال المعرفة للآخرين بالنسبة لمن يرغب في ذلك ، وتلك هي السمات الأساسية للنموذج المثالي للطالب الجامعي ، الذي يتوجب على المدرس الجامعي البحث عنه أولاً ، ثم العمل على تشجيعه بعد ذلك من خلال ما يقوم به من تقييم . فما قدرة هذا الأخير على الاضطلاع بمثل هذه الوظيفة ؟ وما مدى إسهامه الفعلي في ذلك ؟

التقييم وتكريس العجز الجامعي :

إذا كان الهم الأول للمدرس الجامعي متمثلاً في الحرص على أن لا يحيد الطالب عن الالتزام المطلق بما حدده من مناهج ومقررات وبما رسم له من أهداف ، وإذا كان الكثير مماً وضع من هذه أو تلك بعيداً كل البعد عن الاستجابة لما يجب أن تضطلع به الجامعة من مهام ، وعما ينبغي لها أن تؤديه من أدوار فإن ما يقوم به هذا المدرس ليس أكثر من الحفاظ على وضعية ما أنفك المختصون يحذرون من سوءها وسوء عاقبتها على الفرد والمجتمع ليس في الجزائر وحدها وإنما في الكثير من غيرها من البلدان أيضاً ، ولقد ذهب البعض من جراء هذا الأمر إلى أبعد الحدود فنادوا بما لا يمكن المناداة به من وضع حد نهائي للمؤسسات التعليمية أو إلغاء كلي للتقييم وتبريرهم لذلك أن المؤسسات التعليمية شأنها شأن المنشآت السياسية والاقتصادية التي تفرزها السوق ، غايتها أن تكرر نفسها وأن تنتج من جديد النظام الذي ينتجها (جارودي صـ 105) والتكرار هذا إنما يتم عن طريق مختلف الممارسات التربوية ليس التقويم سوى أحد أركانها .

1- إن التقويم الجامعي لا يسعى في الواقع إذن إلى التأكد من مدى استفادة أو عدم استفادة الطلاب مما يتلقونه من تكوين بقدر ما يسعى إلى ترسيخ واقع تربوي لا يسعى في الواقع سوى إلى خدمة قوى اقتصادية معينة إذ خلافاً لما تدعيه الأيديولوجية الرسمية، لم تقم المدرسة أصلاً من أجل خير الأطفال بل قامت بسبب الظروف الاقتصادية التي سادت في الغرب إذ استلزم العصر الصناعي الذي بدأ في القرن التاسع عشر انطلاقة ثقافية تجعل المواطنين قادرين على تلبية المطالب التقنية والتكنولوجية المتزايدة (أفانزيني صـ 449) وما بدأ في العصر الصناعي بداية محتشمة لتشييد نظام تعليمي قادر على الاضطلاع بمهمة الحفاظ على المصالح الاقتصادية والاجتماعية لطبقات اجتماعية معينة دون غيرها ، أصبح اليوم واقعاً اجتماعياً من العسير اقتلاعه أو رفضه وذلك لما يقوم عليه من أسس متينة ، ولما يستند عليه من مقومات أمتن ، يكفي للتأكد من ذلك الرجوع إلى ما يصدر من حين لأخر من تقارير عن الجهات المسؤولة حول هذا الموضوع ، وفي التقرير التالي الذي صدر سنة 1961 عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ، مثال واضح عن ذلك يقول هذا التقرير – أن العمال المختصين يحتاجون إلى ثقافة أولية ويحتاج العمال الأكفاء إلى ثقافة ثانوية وإعداد تقني واسع ، وتحتاج الأطر والكادرات المهنية والإدارة المتوسطة إلى مستوى أرفع وإلى طابع أكثر تقليدية وأخيراً يحتاج أفراد المهن الليبرالية وتحتاج الكادرات العليا في الصناعة والإدارة إلى إعداد جامعي أو تقني عال (بارتس كولبورد ، ولو صير سييه 1980 ، صـ 18) ودور التعليم بجميع مستوياته هو الاستجابة لهذه المطالب حتى وإن كانت الاستجابة هذه تتم في غالب الأحيان عن طريق اللجوء إلى الإصلاحات التي تستدعيها المصلحة العامة والتطور الاجتماعي ، أو التي يتم إيهام المعنيين وأشعارهم بأنها تقوم على ذلك وفي كتاب باسرون Basseron – وبورديو Bourdieu (1964) المعنيون بالورشة (الطلاب والثقافة) ويقرران بأن هناك سلكاً من العمال المختصين يتحصل على تفويض اجتماعي لأداء هذه الوظيفة ، ووفقاً لطرق منظمة ومراقبة من قبل الجهاز ، في أماكن وأوقات محددة وباستعمال وسائل مقننة ومراقبة (pleasance et vergn and,1998,p.86) ، وقد يكون التقييم من بين هذه الوسائل ولا ندعى من وراء هذا أن المؤسسات التربوية تعمل وفي كل الأوقات على ترسيخ تبعية التربية بجميع مستوياتها لمصالح فئات اجتماعية معينة وهذا ما لم يجب أن يفهم من

كل ما قيل ويقال بالنسبة لهذا الموضوع ، حتى وإن كان أيليتش yllich قد رأى أن الأنظمة التربوية قد حولت الشخص إلى مجرد أداة للعمل وقلبته إلى محض دولاب من دواليب الإنتاج أياً كان مستوى كفاءته وأياً كان وضعه (أفانزيني صـ 452) إن الذي يجب أن يفهم هو أن التربية لم ترق بمؤسساتها المختلفة إلى ما كان يجب أن ترقى إليه من التنزه عن خدمة مصالح فئة معينة دون ما سواها من الفئات فالتقييم الجامعي يساهم إذن ، ودون إدراك منه في غالبية الأحيان في الحفاظ على وضع أقل ما يمكن أن يقال عنه أنه لا يحظى باستحسان المجتمع وإذا كان دور التقييم بالنسبة لهذا الموضوع غير واضح تماماً فإن دوره يكاد يكون أو يكاد يغدو أكثر اضطراباً عندما يتعلق الأمر بقياس مدى كفاية المتعلم من حيث إنجاز الأهداف المحددة .

2- إن سبب هذا الاضطراب يرجع وبكل بساطة إلى عدم وضوح الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات التعليمية المختلفة إلى تحقيقها وليس في نظر الطلاب فقط وإنما في نظر مكونيهم أيضاً ويعبر عن هذه الضبابية المعيقه والعميقة فيرى حينما يقول أننا لا نعلم ، بالدقة لماذا نعلم وماذا علينا أن نعلم وكيف نعلم وماذا علينا أن نكون لنعلم .. يجهل ذلك كل المسؤولون السياسيون والمعلمون وآباء الطلاب وما نظننا قادرين على تجاوز هذه الشكوك وعلى التحدي للمشكلة الأساسية الآتية :

ما هي الغايات التي ينبغي أن نرسمها للتعليم في النصف الثاني من القرن العشرين؟ وما هي القيم التي يتوجب على هذا التقييم نشرها وبثها ؟ وكيف يتأنى لنا أن نعيد تحديد أهدافه ؟

وفي غياب الجواب على هذه الأسئلة ، يجتاح القلق الآباء ويشككون في مستوى " النتاج " الذي يقدم ، ويحار الطلاب بين الثورة وبين الاتباع السلبي ويجسد المعلمون أنفسهم في ساحة الاتهام (أفانزيني صـ 245) وإذا كانت أهداف التربية غير واضحة المعالم تماماً في المجتمعات الغربية فإنها في المجتمعات العربية أشد غموضاً، ذلك أن السؤال الأكبر الذي ينبغي أن يسأل والذي تفقد أي خطة تربوية معناها بدونه هو السؤال السهل الممتنع : أي إنسان نود أن نكون عن طريق التربية ؟

ما هو النتاج النهائي في شتى ملامحه وصفاته لذلك المصنع الكبير مصنع التربية ولا حاجة إلى القول أن معظم النظم التربوية في العالم وفي الأقطار العربية ما تزال تهرب من هذا السؤال الأساسي وما زالت تعمل وهي غير عالمة بحصاد عملها غير أنها شاءت أم أبت تصطدم في كل يوم بنتائج هذا الإهمال للفلسفة التربوية المنشودة (عبد الله عبد الدائم 1986 صـ 78) ومن نتائج هذا الإهمال عدم القدرة على تقييم ما أنجز وما لم ينجز بل وعدم القدرة على تدعيم ما يجب أن يدعم أو إصلاح ما يتوجب إصلاحه من نقص أو تقصير وبدلاً من أن يساهم التقييم الجامعي في الرفع من مستوى التكوين الجامعي، نراه على العكس من ذلك يساهم في تكريس العجز الذي يعاني منه، ويحيط به من كل جانب، بل وقد يساعد في بعض الأحيان على تكوين أو تخريج طبقات اجتماعية نخبوية تتعالى على مجتمعاتها بدلاً من أن تعمل على تنميتها، وتعيش على هامشها، عوض أن تصارع من أجل الرفع من مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومن شأن كل ذلك أن يؤدي بها في نهاية المطاف إلى إعادة إنتاج أنماط فكرية مستوردة وأساليب حياتية وعادات استهلاكية غريبة عنها كل الغرابة و إلى العجز التام

عن (الشروع في بحث خلاق من الأنماط الثقافية وأساليب التنمية البديلة التي قد تبعث على بروز حضارة ثالثة) يمكن فيها لمواكبة العلم الحديث ، وكذلك مظاهره المادية والفكرية أن تتكامل بتناسق مع التراث الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي لدول الحضارة الثانية النامية (فرانشيسكو ماغاستي 1986 صـ 14).

3- وكثيراً ما يعمل التقييم الجامعي على إضفاء نوع من الشرعية على ظاهرة تربوية شاذة لا يكاد يخلو منها أي مجتمع متخلف ، وتتعلق هذه الظاهرة بانفصام شبه كلي للتعليم الجامعي عن المجتمع الذي تتواجد فيه وعن القضايا التي تشغل باله وبال أفراده ويعبر عن هذا الوضع الغريب عبد الله عبد الدائم عندما يقول " أن التربية في البلاد العربية ما زالت تشكو في محتواها وبناها من آفتين كبيرتين : أولاهما ضعف ارتباط النظام التربوي كما ومحتوى بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة ، والثانية على عدم وضوح الفلسفة التربوية التي تثوي وراء هذا النظام وضعف ارتباطها بالفلسفة الاجتماعية العامة (عبد الله عبد الدائم صـ 82) ورغم الجهود التي ما فتئ المسؤولين يبذلونها من أجل رداً هذا الصدع إلا أن النتائج لا زالت بعيدة كل البعد عن الهدف المنشود ، والمتمثل في ربط الجامعة بالواقع الاجتماعي والاقتصادي لكل من البلدان العربية والبلدان المتخلفة أو السائرة في طريق النمو على حد سواء . وبنفس ظاهرة الانفصام هذه أشار إليها فرانشيسكو ما غاستي – الخبير البيروفي – وهو يتحدث عن انتشار العلم الغربي بالبلدان التي لم تشارك في إنتاجه وإبداعه لقد قال وكانت مواكبة العلم في هذه البلدان نشاطاً مقتصراً على النخبة والرواد المنعزلين الذين افتقروا للروابط العضوية مع بيئتهم الاجتماعية على الأقل فيما يتعلق بنشاطهم العلمي (فرانشيسكو غاستي صـ 18) .

4- ومن نقائص التعليم العالي التي يعمل التقييم الجامعي على تزكيتها وترسيخها لدى الطلاب ليس في الجامعات العربية وحدها فقط وإنما في أغلبية البلدان السائرة في طريق النمو أيضاً ، التخلف العلمي الذي ما انفكت حدته تزداد يوماً بعد يوم والذي ما انفكت هوته ما بين البلدان المنتجة للعلم والبلدان المستوردة له تتسع حيناً بد حين ولذلك فإن النخبة التي تقوم جامعات الدول المتخلفة بتكوينها والرواد الذين يقومون بقيادة قاطرة البحث العلمي غالباً ما يجدون جهودهم تتلازم في صلبها مع تأخر زمني بما أن جبهات المعرفة كانت تستطلع في أماكن أخرى من العالم وكانوا يتلقون المعلومات من التطورات والاكتشافات متأخرة تأخراً لا يمكن تجنبه (م.س).

5- وإذا كان هناك من مشكل ما أنفك يؤرق مسؤولي التربية في المجتمعات المتطورة فهو المشكل الخاص بإيجاد نوعية من التربية لا تكتفي بأعداد الطالب للحياة كما كان شأنها من قبل ولا يزال وإنما تسعى معها إلى إعداد الطالب إعداداً يمكنه من أن يضطلع بالتطور وأن يقوده ويوجهه على حد تعبير جوليان هكسلي ويبدو من خلال ما يؤكده أكثر من واحد من المفكرين أن هذا الهدف لم يدرك بعد . إن المهمة الأولى للتربية كما يؤكد ذلك جارودي (لا يمكن أن تكون بعد تكييف الطفل (والطالب) مع نظام قائم يجعله يتمثل المعارف والحكم المهيأة لتطويعه له ، كما سبق للأجيال السابقة أن فعلت بل أن مهمتها على العكس هي مساعدته على أن يعيش في عالم يتغير بإيقاع لا مثيل له تاريخياً أي جعله قادراً على خلق المستقبل واختراع ممكنات جديدة) (جارودن صـ 104) ، وأن تكون أنظمتنا المدرسية والجامعية الحالية – كما يضيف المفكر المذكور –

لا تستجيب إطلاقاً لهذه الحاجة الجديدة فتلك بديهية كانت إنفاجارات 1968 (آيار) في جامعات العالم كله وألوان الرفض الطلابية خلال السنوات التالية أعراضاً كاشفة لها على نحو وحتى (م.س) وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للأنظمة التربوية المتطورة فما الذي يمكن أن ينتظره المرء من الأنظمة التي لا تزال تبحث عن مكان لها في هذا العالم ؟ ثم ما الذي يمكن أن يقوم به التقييم في هذا المجال ؟

وهل يعقل أن يقوم بأكثر من تقرير واقع هو أبعد من أن يكون قد ساهم في إيجاده وضعه ؟ وليس التقييم أولاً وقبل كل شيء تقريراً لعمليتي التعلم والتعليم ؟

6-وثمة نقيصه أخرى من نقائص التقييم لا تعود هذه المرة إلى طبيعة المناهج المتبعة بقدر ما تعود إلى طبيعة التقييم ذاته إذا يصبح هذا الأخير وفي العديد من الأنظمة هدفاً يرتجى لذاته وغاية ما بعدها غاية ، وذلك بدلاً من أن يكون مجرد وسيلة بهدف المدرسون من ورائها تدارك ما فاتهم وطلابهم من الأهداف التعليمية عن طريق التعرف عليها . وقد أبان ذلك أحد الباحثين عندما قال " وما أشبه هذه الحالة – التي كانت سائدة في انجلترا في القرن التاسع عشر – بما هو سائد في مصر في الوقت الحاضر. أن الامتحانات في مصر مبالغ في قيمتها وأهميتها في مصر في الوقت الحاضر لذاتها إذ أنها أصبحت في نظر الجميع الغاية التي يرمون إليها فأصبحت بذلك مسيطرة على أعمال الناس ومشاعرهم فهي ذلك الدكتاتور الذي يخضع له الناظر والمدرس والتلميذ والذي حول المدارس إلى معامل لتخريج حملة الشهادات (خير الله عمار 1985 صـ 204) ويؤدي هذا الوضع الشاذ بالنسبة للبعض من المنظرين إلى خلق اسماه البعض طغمة من رأسماليي المعرفة يقول أفانزيني: معبراً عن هذا الرأي هنالك إذن ثورة ضد تضخم إدارة تدعى احتكار العمل التربوي وتخضع الحصول على الأعمال والوظائف والنجاح المهني لامتلاك درجات تمنحها أو تراقب وحدها منحها فتخلق بذلك طغمة من رأسمالي المعرفة وترد العلاقات بين الأشخاص إلى علاقات بين المهنيين أصحاب الشهادات وبين زبائنهم (أفانزيني 450) .

7-ولا شك أن أكثر عيوب التقييم الجامعي وغير الجامعي كذلك شيوعاً هو الاقتصار أو التركيز على قياس جانب واحد من جوانب التكوين هو الجانب المعرفي وتجاهل ما سواه من الجوانب تجاهلاً يكاد يكون شبه تام . وأمر كهذا لم يكن ليؤدي إلا إلي ترسيخ النظرة التقليدية للامتحانات التي لا ترى فيها أصحابها سوى وسيلة من وسائل تقدير ما تراكم لدى الطالب من معارف ومعلومات وما تجمع له منها أو يحفظه عن ظهر قلب وقد أفرزت هذه النظرية وضعاً تربوياً شاذاً عبر عنه أحد الطلبة بقوله : لقد تعلمنا في المدرسة الحفظ ولا شيء غير الحفظ وكنا نكتب رؤوس أقلام وأفكار على الجدار والمنضدة لتساعدنا على الإجابة .. (خير الله العصار ص 327) وحتى حفظ المعلومات لا يشكل في الحقيقة سوى مستوى واحد أو شكل واحد من أشكال النشاط الفكري المكونة للمجال المعرفي وهي ووفقاً لبلوم المعرفة أو التذكر ، الفهم ، التطبيق، التحليل والتركيب والتقويم .

المهام الحديثة للقيم الجامعي:

لقد تحدث ماجر وسيمورارد Mageref simorarde في كتابهما المعنون (التقويم في الميزان) عن التقييم بعبارات هي أقرب إلى وصف واقعة التربوي منها إلى وصف ما كان

يجب أن يكون عليه هذا الواقع وقد كانا صادقين إلى أبعد الحدود قالا : التقويم... التصحيح... التنقيط ... عندما أسمع كلمة تقويم أخرج قلماً أحمر ... الجميع يريد النقاط الإدارة، الزملاء، الأباء، التلاميذ.. فالنقطة تخبرني عن مستوى التلميذ : هذا لا يجد صعوبات أو حصل على معدل القسم ، أو أنه لا يتابع جيداً التقويم أيضاً هو : هذا تلميذ حسن .. هذا منتبه .. هذا مشاغب .. أو خجول جداً .. أو يهتم بجو القسم . والتقويم أيضاً نظرة يحملها هذا التعليق مثل لم يعبر جيداً .. أو غير صحيح .. أو غير دقيق .. (محمد شارف حرير ونور الدين خالدي 19995 صـ 86) وكل هذه العبارات إنما تعني في مجملها أن عملية التقييم ليست أكثر ولا أقل من عمل يتم من خلاله مقاضاة المتعلم أو الطالب أو محاكمته على ما صدر منه من سلوكات محددة في مواقف معينة هي الامتحانات . وغلباً ما تنتهي هذه المحاكمة بإدانة الطالب وتصنيفه ، إن قصر أو فشل ، أو بتبرئته والثناء عليه ، إن جاد أو أصاب فهل العمليات التقييمية المختلفة مجرد أحكام قضائية تستوجب الثناء والمديح أحياناً وتستدعي العقاب والتعنيف أحياناً أخرى ؟ بالتأكيد لا حتى وإن كانت الممارسات اليومية لمدرس مختلف الأطوار التعليمية بالنسبة لهذا الموضوع ، تثبت عكس ما نسعى إلى تأكيده وتقرير مالا مفر من تقريره من وجوب إعادة النظر في مفهوم التقييم وحقيقته وأهدافه وأساليبه .

وذلك بالنسبة لمختلف الأطوار التعليمية ، حتى وإن كانت حاجة التعليم العالي إلى مثل إعادة النظر هذه أكبر وأشد وذلك لما لهذا التعليم بالذات من عظيم التأثير في رسم المعالم المستقبلية لكل مجتمع ، على تحديد وتيرة وسيرة ونمو .

إن الأهمية القصوى للتقييم التي يجب أن يستشعرها كل مرب أو مدرس تنبع من طبيعة ملازمة هذه العلمية لأي نشاط تعليمي أو تربوي من مبتداه إلى منتهاه بل وإلى ما أبعد من ذلك ، كما ينبع كذلك من كثرة ما ترمى إلى تحقيقه من أهداف وعلى مختلف الأصعدة أنه إجراء يبدأ من قبل الفعل التعليمي إلى نهايته أنه بهذا المفهوم وسيلة تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها ومكوناتها ، التقويم مفهوم أشمل وأعم من النقطة ، ومن النتيجة النهائية أنه متعدد الموضوعات ، متنوع العناصر شامل ومستمر يشخص ويصحح ويكون (م.س صـ 87) ولذلك فإن التقييم ينقسم إلى أنواع عدة هي التقييم التشخيصي أو التقييم التمهيدي ، والتقويم التكويني والتقييم التحصيلي ، وتقييم التقييم، ولكل نوع من الأنواع الأربعة هذه مهام محددة لا يمكن لأي من الأنواع الأخرى القيام بها .

(1) إن التقييم التشخيصي أو التمهيدي عملية يبتغي المدرس من ورائها التعرف على مدى استعداد الطلاب لما هم مقبلون عليه من تعلم وعلى مدى تهيؤهم لتحصيل ما هم مطالبون بتحصيله أو سيطالبون به من معارف ومهارات ومن شأنه تبيان ما يعاني منه المتعلم من نقائص ، وتحديد ما ينبغي اتباعه لتدارك ذلك من سبل ، ولذلك فليس من إضاعة الوقت في شيء البدء في بداية كل سنة دراسية بإخضاع الطلاب لمثل هذه التقييم ليتسنى بعد ذلك لكل مدرس أن يتخذ من الإجراءات ما يتماشى مع ما يمكن أن تفسر عنه هذه العملية من نتائج ومع ما يمكن أن تتمخض عنه من أوضاع وقد يجد البعض من المدرسين في الحصص التطبيقية المجال الأمثل والفضاء الأرحب للقيام بهذه الإجراءات التصحيحية أو العلاجية ، وحبذا لو كان التقييم التشخيصي تقييماً مقنناً لأنه سيفضي حينها إلى معرفة أدق لكافة ما يحتاج المدرس إلى معرفته من تفاصيل حول ما يعاني منه الطالب من تقصير في هذه المقرر أو ذاك .

(2) وإذا كان من غير الممكن من الناحية العملية أن تخلو العمليات التعليمية جميعها من مشاكل وصعوبات قد تؤدي في النهاية إلى سوء في التحصيل أو عجز عنه فمن الطبيعي بل ومن الواجب أن يلجأ المدرس من حين لآخر إلى تقصي هذه الصعاب وأسبابها واستجلاء كل ما من شأنه أن يعيق السير الطبيعي لما يقوم به من مهام وكل ذلك إنما يتم عن طريق ما يدعى أو ما دعاه سكريفن Scriven بالتقييم التكويني ويحدد بلوم Bloom وظيفة أو وظائف هذه النوع من التقييم قائلاً بأنه يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم أو ضعفهم ويحدد بسرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب (م . س . صـ 99) ومن المفيد الإشارة هنا إلى ضرورة تجنب اللجوء الدائم إلى التقييم التكويني المفاجئ لأنه قد يصبح في بعض الأحيان ، مصدر إحباط وقلق للطلبة بدلاً من أن يكون مصدر تحفيز واستعداد دائم لهم إذ أظهرت بعض التجارب والملاحظات في جامعة عنابة أن هذا النوع من الامتحانات يثير الكثير من القلق لدى الطلاب وذات مرة احتج الطلاب على أحد الامتحانات الفجائية وخرجوا جميعاً من قاعة الامتحان (خير الله عمارة صـ 333) ومثل هذا التصرف إنما يعني أن الهدف التكويني والتصحيحي للتقييم قد لا يفهم على حقيقته في بعض الأحيان .

(3) التقييم التحصيلي : وقد يدعى بالتقييم النهائي أو التجميعي أو الإجمالي وعادة ما يأخذ شكل اختبارات شتى تمكن من معرفة مدى ما تعلمه الشخص من متابعته لبرنامج معين أو مقرر دارسي محدد وهذا يعنى أنها تأتي مع نهاية كل سنة دراسية أو إثر الانتهاء من فترة تكوينية أو تدريبية محددة ، طالت أم قصرت وبطبيعة الحال فإن هذا النوع من التقييم يجب أن يكون أعمل من التقييمين السابقين وهو يستخدم بالتالي للتمييز ما بين الناجح والراسب من الطلاب وما بين من يمكنه الارتقاء إلى مستوى أعلى من التعليم منهم ومن لا يمكنه ذلك .

(4) تقييم التقييم : إنه نوع من التقييم من النادر أن يلجأ إليه لأنه يهدف وعلى غير المعتاد إلى مقاضاة القاضي الذي اعتاد على إصدار الأحكام على الأخرين وهو المدرس بدلاً من مقاضاة من اعتاد على ولوج قفص الاتهام وهو الطالب أو المتعلم والسعي كل السعي هنا هو محاولة التأكد من مدى ملائمة الوسائل التقييمية بأشكالها المختلفة لقياس ما صممت لقياسه وبالدقة المطلوبة من مهام ومهارات أو وبعبارة أدق التأكد من أن التقصير حينما يكون هناك تقصير إنما يرجع إلى المتعلم لا إلى عملية القياس أو التقييم ولذلك فإن عملية التقييم كيما تكون مؤدية لما حدد لها من أغراض شتى ، ذكرنا منها ما ذكرنا لا يجب أن تكون متمثلة في تقييم تحصيل المتعلمين وحدهم بل يجب أن تتمثل أيضاً في تقييم الظروف التي يتم فيها التعليم والطرق المتبعة فيه بل وفي تقييم المقيم ذاته وما يستعين به من وسائل كذلك .

لكن التقييم لا ينتهي هنا أنه يستدعي وبالإضافة إلى كل ما سبق ذكره والإجابة عن مجموعة من التساؤلات أو الإستجابة لمجموعة من الشروط أو المتطلبات فإذا كان الفاحص مسؤولاً – على سبيل المثال – عما يجب أن يحتويه اختبار في التاريخ .. فإنه سوف يواجه بعض المسائل الصعبة فهل يجب أن يؤلف الاختبار من أسئلة واقعية عن الأسماء والأماكن والتواريخ ؟ فهذه أسهل في التأليف أو التصحيح ولكن معظم مدرسي

التاريخ لا يعتبرون نقل مثل هذه المعرفة الواقعية الهدف الرئيسي من مقرر في التاريخ ؟ أم هل من الواجب أن تكون الأسئلة حول الحركات والتيارات التاريخية ؟ وإذا كان الأمر كذلك فأي حركات ؟ وأي تيارات ؟ والمؤرخون يختلفون في درجة تأكيدهم على الحركات السياسية والاقتصادية والثقافية ، وكذلك تختلف الكتب ويختلف المعلمون ثم هل من الواجب أن يقيس اختبار في التاريخ المهارات والمعارف والتي تهتم المقررات في هذه المادة بتعلمها ؟ وهل يجب أن يتضمن مثل هذا الاختبار الأسئلة التي تساعدنا على الحكم على مدى قدرة الطالب على قراءة وفهم النصوص التاريخية أو الحكم على مدى قدرته على التفكير عندما يتتبع الجذور التاريخية لمشكلات قائمة في عصرنا الحاضر ؟ (اليونا أتايلر 1978 ص98) . ويقترح ليونا وكأول خطوة للإجابة عن هذه التساؤلات المشروعة تشكيل لجنة من المدرسين الأكفاء يتدارس أعضاءها فيما بينهم ما يتناسب وهذه التساؤلات من حلول واقتراحات ، وهذا هو بالضبط ما لجأ إليه بلوم وجماعة من زملاءه حينما لاحظوا ما يمكن أن تسفر عنه تقديرات المدرسين بالنسبة لموضوع تقييم أعمال الطلبة من اختلافات ولا بأس أن نشير هنا ولو على سبيل المثال للتدليل على ذلك قبل الحديث على بلوم إلى ما أصبح يعرف بتحقيق كارنيجي الدولي (1936) الذي تولى فيه كل من هارتوج Hartog ورودر Rhoder من بريطانيا المهمة التقريرية وفيه عهد إلى خمسة أساتذة تصحيح أعداد كبيرة من أوراق الامتحانات الخاصة بالباكلوريا . وكانت النتيجة أن الاختلافات بين تقديرات المصححين بلغت ثلاثة عشرة (13) نقطة – من عشرين – في مواضع الإنشاء الفرنسية واثنتي عشرة نقطة (12) في اللاتينية والفلسفة وتسع نقاط (9) في اللغة الإنجليزية والرياضيات وثمان نفط (8) في الفيزياء وأعيد تصحيح 3 أوراق ليقوم بالمهمة هذه المرة ستة وسبعون (76) أستاذاً وأدى ذلك إلى أن جعلت النسخة الأولى على نقاط تتراوح ما بين 1 , 13 على عشرين .

وأما النسخة الثانية فكانت التقديرات التي تحصلت عليها تتراوح ما بين (16,3)، وأما الثالثة والأخيرة فكانت النتائج فيها تقع ما بين 14.4 نقطة (Sillamy,1983,P,223).

وأما بالنسبة لما تمخضت عنها الأعمال التي قام بها بلوم وزملاؤه بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة قد تمثلت في ميلاد إحدى أهم الأدوات التربوية المساعدة على التقييم الموضوعي الجيد للطالب وإنتاجه وذلك في شكل كتاب نشر لبلوم سنة 1964 وقد تم تأليفه بالتعاون مع كل من كراتوول وماسيا وذلك بالإضافة إلى بلوم بطيعة الحال وقد تم تخصيصه للأهداف العاطفية أو الوجدانية .

أما محاولة تصنيف الأهداف التربوية الخاصة بالمجال الحي الحركي فقد تولى القيام بها سيمبون Simpson سنة 1969م ، وجدير بالذكر هنا أن لجنة الممتحنين الجامعيين الأمريكيين بدأت سلسلة اجتماعاتها الدورية سنة 1948 ببوسطن لتنهيها بشيكاغو عام 1956 كما رأينا منذ قليل ويعرف بلوم الأهداف التربوية قائلاً ((إنني أعني بالأهداف التربوية التحديد الواضح للطرق الرامية إلى تغيير سلوك التلاميذ)) أي الوسائل التي بواسطتها نغير طريقتهم في التفكير وعواطفهم وأفعالهم .. لذلك وجب على كل مدرس تحديد أهداف كل حصة بترجمتها إلى سلوك يمكن ملاحظته وتصنيفه حسب انتمائه إلى حد المجالات الثلاثة التالية :

- المجال المعرفي : ويعني بالمعلومات وبتطوير الملكات الفكرية .

- المجال العاطفي أو الانفعالي ويعني بتطور المواقف والاهتمامات والقيم والقدرة على التكيف .
- المجال الحسي الحركي ويعني بالملكات الحسية والمهارات اليدوية والمهارات الحركية عند التلاميذ (محمد شارف سرير ونور الدين خالدي صـ 55 – 56) .

إن تقويم نتيجة أي نشاط تربوي ومهما كانت طبيعته بدون تحديد واضح للأهداف التي يراد بلوغها من وراءه (أي النشاط التربوي) لا يمكن أن يؤدي الوظيفة المتوخاة منه ولا يمكن أن يحدد للمدرس ما الذي يتوجب عليه سلوكه من مناهج وطرق بل أن مثل هذا التقويم قد لا يكون أكثر من فرصة لتعنيف هذا المتعلم أو عقابه أو مدح الطالب والثناء عليه ولذلك فإن على المدرس أن يحترم ويأخذ يعين الاعتبار ووفقاً لسكريفن scriven (1967) وتجانساً ثلاثياً يتمثل في :-

- مطابقة المحتوى التدريسي للأهداف المسطرة .
- مطابقة المحتوى التدريسي لطرق ووسائل التقييم .
- مطابقة الأهداف لطرق ووسائل التقييم .

ولا شك أن تقدير درجة التجانس الثلاثي هذا هو الذي يستطيع أن يمدنا بالمؤشرات الخاصة بضعف النظام المتبع وبشكل التكوين الخاص الذي قد يكون المدرس في حاجة إليه ، وبدون ذلك لا يمكن أن نتحدث بجديه وواقعية عن تقييم الطالب أو المتعلم، ولذلك فإن الخطوة الأولى التي يتوجب على المدرس القيام بها هو تحديده للأسس الفلسفية التي تقوم عليها قيم ومبادئ المجتمع الذي ينتمي إليه لأن غرض المؤسسة التعليمية يجب أن يتناسب شكلاً ومضموناً مع طلب المجتمع وتوجهاته ، إما إلى تحقيقها ومن ثمة الوصول إليها عبر المدرسة أو الجامعة ولا بد أن تحدد هذه الأغراض أو الأهداف تحديداً إجرائياً ، والإجراء كما حددها برزيا Berzia هي الإطار الملموس للفعل والتطبيق المباشر (محمد شارف سرير ونور الدين خالدي صـ 39) فالهدف الإجرائي يجب أن يأخذ شكل سلوك أو إنجاز قابل للملاحظة والقياس وبعيداً بالتالي كل البعد عن أي التباس أو غموض وبعد تحديد الأهداف الإجرائية تأتي الخطوة الثالثة والمتمثلة في تحديد الطرق والوسائل التقييمية المناسبة أو المتناسبة مع الأهداف المذكورة وقد تأتي بعد ذلك خطوة رابعة يحاول المدرس من خلالها تقييم تقييمه وإصلاحه بعد ذلك .

ومن النماذج التقييمية التي بدأت في الانتشار ما بين المربين نموذج كولي Cooly (1975) وفيه يلجأ المدرس في البداية إلى تقييم المهارة أو الأداء الأولى للطالب وذلك من أجل بناء قاعدة واضحة يمكن الاعتماد عليها في تحديد وقياس مدى التغيير الناتج عن عملية التعلم ويأخذ هذا النموذج بعين الاعتبار جمله من العوامل كفرص التعلم وعوامل التحفيز وبنية المحتوى ومجريات العملية التعليمية وما سواها وبذلك تقاس النتائج دون إهمال للعوامل التي ساعدت على بلوغها وبهذه الطريقة يمكن الوصول إلى تقييم حقيقي وفعلي لعملية التعلم .

ملاحظات حول أهداف التقييم الجامعي :

(1) يجب أن يلازم التقييم التربوي كافة الأنشطة التربوية والتكوينية من بدايتها إلى نهايتها ، وذلك باعتباره جزءاً لا يتجزأ من هذه الأنشطة بل وجزءاً لا يختلف عما سواه من الأجزاء من حيث الأهمية أن لم يفقها .

(2) أن لا يقتصر على قياس القدرات المعرفية للطالب فهذه ومهما كانت أهميتها لا يمكن أن تصنع من الطلاب مواطنين قادرين على تحمل ما ينتظرهم من أعباء في مختلف مجالات الحياة ولقد كان بوهان فيخته موفقاً غاية التوفيق حينما أعلن في خطاباته للأمة الألمانية بما أن التربية الوطنية التي تحظى عليها لا تتوخى في المقام الأول تنشئة العلماء ، وإنما الرجال فحسب فمن الجلي أن يكون تثقيف هذا الحب (أي حب الأخر) واجباً على التربية بشكل لا يقل أهميته عن الأول (فيختنة 1979 صـ 180) وغني عن البيان أن الجامعة يجب أن تسعى إلى تكوين العلماء المواطنين لا العلماء وحدهم ولا المواطنين وحدهم .

(3) إضافة إلى ما جاء في الفقرة السابقة وتكمله لها ، يمكن أن نقول بأن التقييم يسعى إلى قياس عمليتي التعلم والتعليم وإلى كل ما يمت إلى هاتين العمليتين بصلة من نتائج وعمليات وبذلك فإنه لا يشمل .. قياس التحصيل فقط ، بل يتعداه إلى قياس اتجاهات التلاميذ ميولهم ،ُمثلهم ،طريقتهم في التفكير ،عاداتهم وتكيفهم الفردي والاجتماعي (رشدي لبيب وآخرون 1983 صـ 156) وإذا كان الأمر كذلك وجب أن تشتمل عملية التقييم على سائر الوسائل الممكنة من جمع أكبر قدر من مر بنا كما أنها عملية مستمرة ، وكلية ومتكاملة .

(4) من الأهداف الأساسية التي يجب أن يسعى إليها التقييم الجامعي سعياً حثيثاً احتضان الإبداعية لدى الطلاب والعمل على اكتشافها ، واستثمارتها وإتاحة الفرص لبروزها ويؤكد فرانشيسكو ساغاستي F.Sagasty في إحدى مقالاته (1986) أهمية هذا الهدف حينما يقول (ربما كانت الميزة الأكثر أهمية للثورة العلمية التكنولوجية التي وصف كوزنيتش Kusnets,s بأنها ابتكار يصنع عهداً جديداً هي اكتشاف وتحسين منهجية الابتكار) (فرانشيسكو ساغاستي ، 1986 ، صـ17) وبديهي أن بعض أنواع التقييم أبعد من أن تساهم في هذه المهمة الجليلة ، ولذلك فإن الأثار المترتبة عنها غالباً ما تزول بعد انتهائها مباشرة ، وما تمزيق الكراريس والكتب بعد النجاح سوى دليل وخير دليل على ذلك . ولا بد من الإشارة هنا إلى (أن ثمة نقطة تربوية هامة في إطار التنمية الفكرية للطالب قد خفيت عن أولئك الذين يقفون موقف عداء من الأسئلة التقليدية ويطلبون أن تحل النماذج الحديثة محلها).

(5) إن المقارنة والاختزال والنقاش تشكل بعض العمليات الأولية في الفكر العلمي وهي في جوهرها لا تختلف اختلافاً كبيراً عما يجريه العقل من تحليل وتركيب واستدلال وبناء علاقات ، إن الاختبار المقالي ليس وسيلة قياس سيئة في ذاتها وإنما الممتحن نفسه يساهم إلى حد كبير في جعلها كذلك (خير الله عمار صـ 307).

وفي إطار احتضان الإبداعية دائماُ تسعى معظم جامعات العالم إن لم نقل كلها إلى تشجيع طلابها وإفساح المجال للمنتسبين إليها لخوض غمار الدراسة الذاتية

المستقلة ، وهي نوع من الدراسة تعتمد أول ما تعتمد على المجهود الذاتي للطالب وعلى قدرته على التعلم دون اللجوء الدائم والمستمر للأستاذ وهذا هو ما يحدث عندما يكلف الطالب بإعداد مشروع التخرج أو المذكرة التي تمكنه من الحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس ويتنبأ لوفباري وغيره أن البقاء في مجتمع الغد يتطلب تربية دائمة في نظام تربوي يتصف بالتدريب الفردي ومن هنا فإن الدراسة المستقلة تعتبر تحضيراً طبيعياً لهذه التربية المستديمة في مجتمع الغد (أحمد الخطيب ومحي الدين توق 1981 صـ 269) ولذلك فمن شأن تقييم الأعمال التي تنتسب إلى مثل هذا النوع من التعليم تشجيع الطلاب ، وخاصة المتفوقين منهم والمبدعين ، على اكتساب المهارات التي تمكنهم من استغلال قدراتهم لاستغلال الأمثل وذلك من خلال حثهم على التفاعل الإيجابي والمبدع مع المعرفة ووسائلها المختلفة وتشكل الدافعية ، وحب الاستطلاع ، والتوجيه الذاتي والقدرة على التفكير الناقد المبدع والتعرف على المصادر المختلفة والقدرة على استعمالها (م.س. ص 268) أهم ركائز هذا التفاعل ، وأهم شعاره كذلك وإذا كان الأمر كذلك فمن المفيد بل ومن الواجب على المدرسين الجامعيين وابتداء من السنة الجامعية الأولى تكليف طلابهم جامعات وفرادى بإعداد بحوث ومشاريع يتوخون من خلال تقييمها غرس ما نتحدث عنه من سمات وما أشرنا إليه من مهارات .

(6) إن اللجوء الدوري للاستعانة بالوسائل التقييمية ذات التصميم الجيد للكشف عن درجات تحصيل الطلاب يساهم مساهمة فعالة في تسهيل عملية التعلم وذلك بالنسبة لكافة أنواع المتعلمين ولكافة الأطوار التعليمية إذ يساعد على كشف نقاط ضعف الطالب والمدرس والمقررات الدراسية إلى حد سواء من ناحية كما يساعد من ناحية أخرى على رسم ما يمكن من التغلب عليها من خطوات وعلى تحفيز المتعلم والمهمة الأخيرة هذه لا تحتاج في الواقع على الكثير من الأدلة فهناك من هذه الأخيرة ما يكفي وما يغني ولذلك وكما تقول أنا ستازي فإن الامتحانات التحصيلية عندما تستعمل كأداة مساعدة على التعلم فإنه من الأفضل أن يتعرف الطلاب على أخطائهم في أسرع وقت ممكن بعد أداءهم للامتحانات (Anastasi.A,1988,P.415).

(7) لكي يؤدي التقييم الجامعي وغير الجامعي ، ما يجب علية تأديته من أدوار يقترح بيرون (1963-1881) عالم النفس الفرنسي الذي يرجع إليه الفضل في إنشاء علم الامتحانات جملة من الإجراءات يمكن تلخيصها فيما يلي : تعليم الأساتذة كيفية التصحيح والمبادئ الأساسية لعلم الإحصاء ، وجوب سعي أعضاء اللجان التصحيحية إلى التنسيق في ما بينهم من أجل وضع سلاليم تنقيط موحدة توصلهم في نهاية المطاف إلى الاتفاق حول النقطة أو النقاط النهائية وتعميم اللجوء إلى التصحيحات المزدوجة ، وضرورة التركيز على المعارف الأساسية والتساهل في ما دونها وهذا دونما نسيان لمراجعة السجل المدرسي أو الدراسي للطالب (Sillamy P. 223).

(8) يتعين على المؤسسات الجامعية في البلاد النامية بصفة عامة والبلاد العربية بصفة خاصة الحرص على إكساب طلابها بجانب ما تكسبه إياهم من معارف علمية دقيقة ومهارات تقنية عالية القوى المعنوية والصلابة الفكرية وحتى الانتماء الحضاري والتشبع الثقافي الذاتي وغيرها من السمات التي تعمل على توثيق صلاتهم

بمجتمعاتهم وترجمة كل ذلك إلى إنجازات في مستوى ما يعلق عليهم من الآمال وكل ذلك إنما يتم عن طريق تشييد نظام تقييمي مناسب وفعال لا يكتفي في مجملة بتقدير وتقويم تعلم وإنجازات الطلاب وحدهم وإنما يقوم وبالإضافة إلى ذلك بتقويم المناهج والمقررات بل والمقيمين أنفسهم وما يستعينون به من وسائل .

(9) لقد مر بنا أن البعض من المربين لا يستريحون للتقييم ولما يخلفه من صراع وتنافس ما بين المتعلمين بل ولقد طالب البعض بإلغاءه جملة وتفصيلاً من المناهج التربوية وبما أن هذا الإلغاء أمر من الصعب أن لم نقل من المستحيل تحقيقه من الناحية العملية فقد يكون من المفيد إيجاد بدائل تقييمية خالية من كل ما من شأنه أن يثير التنافس ويبدو أن تقييم الأعمال المنضوية تحت لواء الدراسة الذاتية المستقلة إن هو إلا شكل من أشكال هذه البدائل أن هذا التقييم لا يستطيع أن يخلص الطلاب من روح المنافسة العالية فقط ، وإنما يستطيع وبالإضافة إلى ذلك أن يغذي روح التعاون فيما بينهم وذلك حينما تكون الأعمال المقيمة أعمالاً جماعية يشترك في إنجازها أكثر من طالب وبذلك يكون في مقدور التقييم الجامعي أن يصبح وسيلة تعاون وتلاحم بدلاً من أن يكون وسيلة تنافس وتناحر.

المراجع :

1. أحمد الخطيب ومحي الدين شوف (1981) اتجاهات جديدة في التعليم الجامعي – الجامعة العربية المفتوحة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، بيروت ، دار ألف باء للطباعة والنشر .
2. آنا بونبوار (1981) التربية المستقبلية - ترجمة موريس شربل ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية .
3. بارتسون كولبوردس ولوميرسيية (1980) ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية- ترجمة زهير المعداوي ، بيروت ، دار ابن خلدون .
4. خير الله عمار (1985) مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية - الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية .
5. رشدي لبيب جابر عبد الحميد ومنير عطا الله (1983) الأسس العامة للتدريس ، بيروت ، دار النهضة العربية .
6. روجيه جارودي (1977) مشروع الأمل ، بيروت ، دار الآداب .
7. عبد الله عبد الدائم (1986) تطوير التربية العربية لمواجهة الصراع العربي الإسرائيلي - المستقبل العربي - 8 مارس 86 صـ 78 .
8. في أفانزيني (1981) الجهود والتجديد في التربية المدرسية - ترجمة عبد الله عبد الدائم – بيروت ، دار العلم للملايين .
9. فرانشيسكو ساغاستي (1986) الحضارات وعملية التنمية المستقبل العربي-8 مارس86 صـ 13–25
10. فيختة ي ، غ (1979) خطابات إلى الأمة الألمانية ترجمة سامي الجندي ، بيروت ، دار الطليعة .
11. محمد شارف سرير ونور الدين خالدي (1995) التدريس بالأهداف وبدأ نموذجية التقويم لا مكان .
12. ليونا أ ، تايلر (1978) الاختبارات والمقاييس ، ترجمة سعد عبد الرحمن ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.