كفايّة بناء الاختبار وبيداغوجيا السّؤال في نظام الـ (ل.م.د) بين صيغة غائبة وصيغة غالبة.

The competence to formulate examination questions in the LMD system between the absent and the dominant formula.

أ. رضا جوامع*

تاريخ الاستلام:03-07-2019 تاريخ القبول:20-10-2019

الملخّص: إنّ الاهتمام بممارسات التّقويم في مؤسّسات التّعليم العاليّ الوطنيّة ليس اختيارا؛ بل ضرورة تتماشى مع التّوجهات على المستوى العالميّ باعتباره جزءاً لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة، وشرطاً أساسيّاً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالميّة. وبصورة أكثر عمقًا؛ تُعتبر عمليّة تقويم أداء الطّالب في مؤسّسات التّعليم الجامعي واحدة من أصعب الأدوار والمسؤوليّات التّي يمارسها عضو هيئة التّدريس، لتميّزها بالتّعقيد والصّعوبة والحساسيّة التّربويّة والاجتماعيّة، واحتياجها للأمانة والموضوعيّة، لأنّها تؤدّي دورا مهمّا في تحديد مستوى المخرجات التّعليميّة، ومن ثمّة التّأثير على مستقبل الطّلاب المهني بدرجة كبيرة.

ولمّا كانت الاختبارات التّحصيليّة في جامعاتنا أكثر أشكال التّقويم شيوعا واستخداما؛ تَغَيَّتْ هذه الدّراسة البحث في بيداغوجيا بناء الاختبارات الجامعيّة، ومدى تمكّن الأستاذ من عمليّة إعدادها والالتّزام بمعاييرها.

الكلمات المفتاحيّة: تقويم؛ اختبارات تحصيليّة؛ جودة؛ تعليم عال؛ عمليّات بيداغوجيّة.

*ج. محمد الشّريف مساعديّة، سوق اهراس-الجزائر،البريد الإلكتروني: refkmm@mail.com

Abstract: Attention to evaluation practices in national higher education institutions is not a choice, but a necessity that corresponds to global trends as an integral part of the educational process and a prerequisite for all academic bodies. The process of evaluating student performance in academic institutions is one of the most difficult roles and responsibilities of the teacher due to its complexity, difficulty, educational and social sensitivity and need. honesty and objectivity, as it plays an important role in determining the level of academic achievement.

Since success tests in our universities are the most common forms of evaluation and use, this study aimed to study the pedagogy of university test construction and the extent to which the teacher prepares the process and respects the standards.

Keywords: Evaluation – Final Examinations – Quality – Higher Education, Pedagogical Operations.

المقدّمة: يستوْجب نجاح المؤسسة الجامعيّة، في إعداد الرّأس المال البشريّ المؤهّل للإنتاج، وتطوير قدراته الإبداعيّة، ورفع مستوى تأهيله، لتلبيّة حاجات المجتمع من التّنميّة المستدامة، الاهتمامَ بقضيّة التّقويم، باعتباره الرّقعة الأكثر قابليّة للاشتعال في التّعليم العاليّ، ومِدْماكًا تنْبني عليه العمليّات البيداغوجيّة والتّكوينيّة في الجامعة. على هذا الطّرْح؛ وانطلاقًا ممّا حَوْصَلَهُ العُلْوَانُ من مَقْصِدِ البحث، وأناره من مسارات؛ تنْخرِطُ هذه الورقة في الإجابة عن التّساؤلات الآتيّة:

إلى أيّ مدى يمكن قَبولُ أنّ بيداغوجيا التّقويم في تعليمنا العاليّ مجرّدَ حركة تصحيحيّة للانحرافات التّي تطال النّظريّة والممارسة داخل أسوار الجامعة الجزائريّة؟ وهل كان التّقويم مهمّة تجَشّمَهَا أصحابُ القرار والأساتذة بمعايير العلم والدّرس، انطلاقا من تُرْبَتِنا وحاجاتنا التّعليميّة وشروطنا الطّبيعيّة العربيّة؟ أم أنها مشروعٌ مُعلّبٌ ومُهرّبٌ إلى أدبيّاتنا الإصلاحيّة المحليّة؟ وهل تُكْفِئُ الاختبارات التّحصيليّة الرّاهنة ثقافةَ التّصديق (الاتّباعيّة) إلى ثقافة التّحقيق (الإبداعيّة)؟ أم أنّها لم تُجانِفْ فعلَ (دوستويفسكي) (Fyodor Dostoyevsky) المُقامِر، المُراهِن دوْمًا على حِسِّهِ وحَدْسِه فقط، والمُنجذِب بقوّة نحو وَهْمِ الرّبح الفوريّ والخياليّ؟ هل قيلَ كلُّ شيء في موضوع التّقويم بعامّة، وبيداغوجيا الاختبارات بخاصّة، ومازال مطلوبا إنجاز كلّ شيء، تصديقا لقَوْلِ (فيليب ميريو) (Philippe Meireiu)؟ أليست مشاركة الطّالب في التّقويم حتميّة تشريعيّة ومنهجيّة وإجرائيّة، تستلزمها حاجةُ الخطط الإصلاحيّة إلى هذه المشاركة من أجل تحقيقها، حيث لا خيْر في تحصيل ذي رأي واحد، أو اجتهاد واحد؟ ثمّ هل أخضع الأستاذ تقويمه (اختباره) للمراقبة والإغناء والتّقويم، تَقِيهِ من المنعرجات المفاجئة في وَضْعيّة الاضطراريّة المفروضة والاستعجاليّة، أم أنّه لا سبيل لتقويم التّقويم (تقويم الاختبار)؟ هل حقّقت الاختبارات –في منظومة التّكوين الجامعيّ الجزائريّ– دَمَقْرَطَةً حقيقيّة وتكافُؤًا شاملا للفرص التّعليميّة؟ لماذا لمّا يَزَلْ القائمون على بناء الاختبارات في جامعاتنا يقفون على ثوابت تقليديّة، والحديث اليوم عن اتجاهات حديثة مثل: التّقويم الإلكترونيّ؟

أسئلة تجمّعها الباحث وطرحها بغرض استثارة النّقاش، وابتغاء التّوصل إلى ردود مقنعة عبر مِحكّات أُقْنوميّة وازنة، تصدّرها الضّبط الاصطلاحي للتّقويم بعامّة، والاختبار بخاصّة، وكذا المفاهيم المُساوِقة، ثمّ فَذْلَكَةِ واقع بناء الاختبارات في نماذج من جامعات الجزائر، وتتنوّرُ الدّراسة –بعد هذا– بحلول

وبدائل في ضوء الفجوات المرصودة، والتّجارب المحليّة والعربيّة والعالميّة النّاجحة في التّقويم. وتنْغلقُ الورقة بالتّقويم الذاتيّ (Auto-évaluation) لأعضاء هيئة التّدريس، كاستراتيجيّة للتّصحيح والتّطوير في نطاق بيداغوجيا الاختبارات.

2- المصطلحات المفتاحيّة، وإنتاج النّسق المعرفيّ: نبدأ بوعي الفجوات والتّصدّعات في الجهاز المصطلحيّ التّربويّ بعامّة، والمعرفة القرائيّة السّائدة لمصطلح التّقويم بخاصّة، جرّاء أمريْن: الأوّل، هو أنّنا في مجابهة ضرورة الكشف عن خاماتٍ إضافيّة - في حدود الأنْفَاسِ الكتابيّة التّربويّة المتعدّدة- لمصطلح التّقويم ومفهومه المُساوِق، طامحين إلى تجاوز حدود الحصريّة، أو المنطق العرفيّ للآراء، والوصول إلى مناطق أكثر انفتاحا، لئلا يكون جهدنا التّقاماً لطعام مَضَغَهُ الغيْرُ.

والثّانيّ، هو أنّ المصطلحَ مفتوحٌ - لفظا ومعنى-، كثيرُ المرادفات، غزيرُ المقابِلات، فقد قوبِلَ فعلُ (قوّم) في الفرنسيّة بـ: " mesurer, éstimer, évaluer, chiffrer،calculer... " (إدريس، 2007، ص497). وقُوبِل المصدرُ (التّقويم) في اللغة الإنجليزيّة بـ: " rating, appreciation، assessment ،estimation،appraisal،valuation " (البدري، 2006، ص63). وليس ذلك من باب الاعتباط؛ وإنما بسبب اختلاف المرجعيّات البيداغوجيّة، وتبايُن المقاربات العلميّة، التّي تناولت ظاهرة التّقويم. غير أنّ هذا لا يُشَرْعِنُ في الحقيقة تراكم مصطلحاته، وتناسل دلالتّه، لتُفاض بمصطلحات: التّقييم، والقياس، والاختبار، والتّباري...، وتُدمغ على بياض الكتب بمعنى واحد، دون فواصل فارقة، وفوارق فاصلة، لأنّ المصطلح لا يشتمل على أيّ قاعدة تحدّد في كلّ حالة، فيما إذا كان يمكن استعماله. وعليه، يفتقد للحدود الواضحة، والدّقيقة، التّي تجعله علامة دالّة، محدّدة للتّقويم.

فمصطلحُ التّقويم ومعناه المُساوِقُ يمثّلان الرّقعة الأكثر قابليّة للاشتعال في الأدبيّات التّربويّة العربيّة. فقد تجاذبت المصطلحَ تصوّراتٌ متباينة، اِجْتَزَأَتْ المفهومَ حقيقته الدّلاليّة، فأضحى غريبا على المتخصّص، بَلْهَ القارئ المبتدئ. حيث جُوبِهَ المصطلح الأجنبيّ (Evaluation) بالتّقويم، والتّقييم، والتّثمين والقياس، والاختبار، والتّباري... وقد اخترتُ مصطلح التّقويم من جملة هذه المصطلحات، واستعملته خلال الدّراسة، بسبب المعنى التّربويّ الذي سأطرحُه في المتون، والمعنى اللفظيّ الذي ينبني على التّفسير المعجميّ. فقد جاء في (لسان العرب) لابن منظور، في مادة (قوم): "...أَقَمْتُ الشّيءَ، وَقَوَّمْتُهُ فَقَامَ؛ بمعنى اسْتَقَامَ (...)، وَقَوَمَ السّلْعَةَ وَاسْتَقَامَهَا: قَدَّرَهاَ. ويقال: رُمْحٌ قَويمٌ، وقَوامٌ قويم؛ أي مستقيم" (ابن منظور، 2006، ص325). وفي النّواحي الأدبيّة وآثرها ونحوها: قَوّمَ؛ بمعنى حكم في قيمة الأثر، وعيّن قيمته. ويعني التّقويم في اللغة أيضا، تقسيم الأزمنة، وحساب الأوقات وما يتعلّق بها. وفي اللغة الأجنبيّة: (Valuation) بمعنى تقييم؛ أي القيمة أو القدر، و(Evaluation) بمعنى التّعديل والإصلاح والتّحسين والتّطوير (منصور وآخرون، 1996، ص19).

ومِنْ أمثلة هذه التّصوّرات، استخدام مصطلح التّقييم، للدّلالة على معنى التّقويم على الرّغم من مخالفة هذا الاستخدام للمعجم، والتّركيب، والحصيلة التّربويّة. فلم يكن استخدام كلمة التّقييم شائعا في العصور الذهبيّة العربيّة، إذ لا أصل لها في اللغة. غير أنّ عدم استعمال مصطلح التّقييم في تلك الحقب، لم يمنع ذيوعه في العصر الرّاهن، حيث كثر تداوله مشافهة ومكاتبة، فَعَمَّ الفضاء الأدبي واللسانيّ والنّقديّ والعلميّ... الأمر الذي دفع بمجامع اللغة العربيّة إلى إجازة استعمال هذه الكلمة، ابتغاء إثراء القاموس العربيّ. فانحصر – لهذا الغرض– مدلولها في المعاني المعنويّة فحسب، باعتبار أنّ ذلك لا يمسّ

بسلامة النّظام اللغويّ، على طريقة الشّاذّ المسموع الشّائع في اللغة العربيّة، الذي يخالف القياس المتعارف عليه (هني، 1988، ص–ص 255–256).

فقد أجاز المجْمَعُ اللغويّ في القاهرة أَنْ يُقال: قَيَّمْتُ الشّيء تَقْييماً؛ بمعنى حدّدت قيمته، ابتغاء التّمييز بين هذا المعنى، وبين (قَوَّمْتُهُ) التّي تدلّ على التّعديل، وإزالة الاعوجاج (التّونسيّ، 1958، ص–ص 180–184). وهو المسوّغ نفسه الذي استند إليْه "رشدي أحمد طعيمة"، في قوله: "الملاحظ أن هناك خطأ بين الكلمتيْن: تقويم وتقييم. والأصحّ لغويّا، أنْ يقال: (تقويم). فهي من الأصل (قَوَمَ). والتّقويم هنا، يعني أمريْن: بيان قيمة الشّيء وتعديله وتصحيح الخطأ فيه، بينما يقتصر التّقييم على بيان قيمة الشّيء" (طعيمة، 2001، ص80).

نتبيّن بالتّأسيس على ما أَنَفَ، أنّ التّقييم في المفهوم العامّ، بيان قيمة الشّيء دون تعديل أو تصحيح ما أعوَجّ فيه، بخلاف التّقويم الذي يعني هذا الإصلاح (حثروبي، 1999، ص90). وفي الفضاء التّربويّ، جَمْعُ معلومات عن أداء المتعلّم، بضدّ التّقويم الذي يُعنى بتفسير وتحليل هذه المعلومات، لتحديد مدى تقدّم الطّلاب، وكذا تحديد الخطوات التّعليميّة التّاليّة. إنّ التّقييم . بهذا . مُنْدَفِنٌ ضمنيّا في التّقويم.

ويطال الاضطراب التّقويم، آنَ عُدَّ عمليّة تثمين الشّيء بعنايّة، بهدف التّأكّد من قيمته (طعيمة، 1985، ص 38). ويكفي للدّلالة على هذا الوضع، الجمع بين التّثمين والتّقويم. فلمّا كان الأوّل ينضوي تحت مفهوم الحُكْمِ، وكان مصطلح الشّيء يقتصر –هنا– على الصّفة الماديّة والمعنويّة؛ كان التّقويم هو الحكم الصّادر على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو السّلوكات استنادا إلى معايير ومحكّات معيّنة. وعليه كان التّثمين مشروطا بالعنايّة.

والواقع أنّ الوصل أقوى بين التّثمين والتّقييم، منه بين التّقويم والتّثمين، حيث قُصد بالتّقييم التّثمين. وعليه، يُنتظر منه كإجراء، إعطاء نتيجة قياس، أو منح

علامة ترتيبيّة بالنّسبة لمرجع محدّد مسبقا، ثمّ إصدار حكم على هذه النّتيجة التّي تراوح غالبا العلامة. ومن أمثلة الأحكام (جيّد، متوسّط، ضعيف)، (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2004، ص4).

وثمة تصوّر آخر، يجري مجرى مفهوم التّقويم مِنْ حيث التّرجيح وإصدار الحكم، وبضدّه من حيث المحكوم عليه. فالأوّل شيء، والثّانيّ نشاط. ويرى هذا المفهوم أنّ "التّقويم هو إعطاء وزن نسبيّ، أو قيمة وزنيّة، لجانب من جوانب النّشاط، من حيث اكتماله أو نقصانه، أو مِنْ حيث الصّواب، أو الخطأ. وقد يكون هذا الحكم كيفيّا، أو كميّا" (شحاتة، 1998، ص 204)، نحو الثّناء على طالب تفوّق، أو إعطائه العلامة المناسبة.

وقد أُضيف القياس (Mesurement) في معناه إلى التّقويم، ودلّ على مفهومه، مِنْ حيث هو جمعُ معلومات وملاحظات كميّة عن الموضوع، أو الشّيء، أو الشّخص، الذي نقيس فيه صفة أو ظاهرة معيّنة. وينطبق على تحديد الأرقام التّي يمكن بتوسّلها، الإدراك الكميّ للموجود المَقِيس، سواء أكان شيئا أم سمّة. حيث يستند التّحديد العامّ هذا للقياس على المفهوم العدديّ والمادّي، كأنْ نقدّر محسوسا، فنعطيه قيمة ما. لكن إذا تعلّق الأمر بسلوكات الطّالب مثلا، أو خصائصه الذّهنيّة والوجدانيّة والمهاريّة؛ فإنّ القياس لن يكون بالموضوعيّة نفسها كما في حال المحسوس. فهو – هنا–"يعطي فكرة جزئيّة عن الشّيء الذي نقيسه، حيث يتناول خاصيّة محدّدة فقط. فالقياس عمليّة تقدير أشياء مجهولة الكمّ أو الكيْف، باستعمال وحدات رقميّة متّفق عليها" (شحاتة، 1998، ص 204).

والواقع أنّنا لا نتحسّس دائما الجانب الكميّ للقياس في التّحديدات الموجودة للتّقويم – المتداخل مفهومه مع القياس– في المجال التّعليميّ/التّعلّميّ، كأن يدلّ على "عمليّة تتمثّل في القياس القبليّ والبعديّ للأهداف العمليّة، مع استنتاج إنجاز هذه الأهداف أو عدم إنجازها، وإصدار الحكم القيميّ الإيجابيّ أو السّلبيّ

المناسب" (مارتين، 2001، ص11). إننا نقع في دوغمائيّة عددٍ من المتناقصات، حين نأخذ التّقويم بمعنى القياس، لأسباب كثيرة أهمّها أنّ القياس يقدّر الجزء، ويتناول التّقويم الكلّ، وتتجلّى شموليّة التّقويم التّربويّ للفعل البيداغوجيّ من وجهة نظر (أبريش) (R.Abrecht) ، في تناوله مجموع عناصر هذا الفعل، حيث يُشخّص حالتّه الرّاهنة، عن طريق تحليل مختلف عناصره المكوِّنة، ويمكِّن من التّنبؤ لحالة الفعل التّربويّ المنشود، سواء كان مشروعا أم التّزاما (Abrecht, 1991, P66).

وقد أخلَطَتْ ثُلّةٌ من الباحثين بين الامتحان كأداة، والتّقويم كغايّة، على نحو التّخليط بين التّقويم والتّقييم والتّثمين والقياس. ومؤدى ذلك، أنّه لمّا كانت الاختبارات في جامعاتنا أكبر مؤشّرات التّقويم، وأكثر الوسائل شيوعا واستخداما فيها؛ دلّ التّنقيط على التّقويم، وتحوّل فعلُ التّركيز على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة إلى عمليّة تصنيف الطّلبة في نهايّة السّنة الدّراسيّة، إلى ناجحين وراسبين. وفي هذا المجرى؛ يرى "د. أنور عقل" أنّ التّصوّر القديم لمفهوم التّقويم، جعل الامتحان رديفا له، حيث كان المعنى يدور حول إعطاء درجات للطّلاب، نتيجة استجابتهم لاختبارات تجريها المدارس في نهايّة العام الدّراسيّ، تمهيدا لإصدار أحكام على الطّلاب، ينبني عليها توزيعهم إلى شُعَبٍ، أو نقلهم من صفٍّ إلى آخر (عقل، 2001، ص46).

لقد ابْتَسَرَ هذا المفهومُ القديمُ التّقويمَ قيمتَهُ، حيث عزَلَه على العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة، وصيّره هدفا في حدّ ذاته، عوَضاً من أنْ يقوم وسيلة جَؤودا، وارتفاعا بمستواها. وفي ضوء هذا المفهوم الضّيّق، تحوّل التّقويم إلى حاكم مستبدّ يوجّه عمل الأستاذ والطّالب، ويبعثر أولويّات التّعليم ومرتكزات تطويره، فيصبح التّدريس من أجل الاختبار هو الهدف الأساس.

ولنا في التّحديد الآتي مثالا عن الذين توسّلوا هذا الفكر، حيث يرون "أنّ الاختبار يقيس ما حصّله الطّلاب بعد مرورهم بخبرة تربويّة معيّنة. ويرتبط

بالمنهج الّذي درسه الطّالب. ويُجرى بعد الانتهاء من الوحدة الدّراسيّة، أو في نهايّة الفترة أو نهايّة العام الدّراسيّ، بهدف تحديد مدى التّقدم في تعلم الطّلبة، تحديدا رقميّا يتمّ تسجيله، وعلى ضوئه يتمّ الانتقال أو الرّسوب أو منح الشّهادات" (الجاغوب، 2002، ص236).

كما يكرّس سلطة الأستاذ الذي سيستخدم العلامة للضّغط، والضّبط والثّواب، والعقاب... ويزيد في سلبيّة المتعلّم، حيث يُحْجِمُ عن كشف ضعفه مخافة الملاحظة السّيّئة أو العلامة الضّعيفة؛ بل ويعوّده البخل بالجهد، فلا يركّز إلاّ على الموضوعات التّي سيُمتحن فيها، أو يدخّر قواه طيلة السّنة الدّراسيّة، ولا يستنفرها إلاّ في ليلة الامتحان. فيترتّب على ذلك نتائج سيّئة تلحق بعقول الطّلبة، وانفعالاتهم، وقدراتهم. وقد كان هذا الضّرب في التّقييم يعكس فلسفة تربويّة، مؤدّاها أنّ مواصلة التّعليم يحتاج إلى استعدادات خاصّة، وأنّ مهمّة المدرسة هي اكتشاف أصحاب هذه الاستعدادات. وهُمْ القلّة التّي تسعى المدرسةُ إلى استبقائهم. وغيرهم أكثريّة فاشلة، وجب استبعادها. غير أنّه يبيّن قصور هذه النّظريّة وعقمها، لأنها لا تصوّر حقيقة الواقع. فالفشل في الامتحانات التّقليديّة قد لا يعود إلى نقص في الاستعدادات؛ وإنما إلى خطأ في بناء المنهاج، أو سوء تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها (الدّمرداش، 1988، ص123).

وقد مَنَأَ "بلوم وآخرون" "Bloom et Autres" هذه الفكرة، آنَ أكدّوا على أنّ هدف التّقويم كما هو معمول به في الأنظمة التّربويّة الحاليّة، ينحصر في منح درجات للمتعلّمين، وتصنيفهم إلى ضعاف ومتفوّقين، أو ناجحين وراسبين. إنّه بهذا التّصوّر والإجراء، يكون تقويما هشًّا ومفككًا (Ghanem kahil, 2004, p31)، لأنّ وسائل التّقويم المتبنّاة في أغلب جامعاتنا، والتّي منها الاختبارات، لا تسهم في تحسين التّدريس والاكتساب، ولا تدلّ على تحقّق الأهداف من عدم تحقّقها (Bloom and Others, 1981, p74). وهذا سيُرّ بضدّ الغايّة

الأساسيَةِ التّي يسعى إليها التّقويم باعتباره "عمليّة تحديد مدى التّحقيق الفعليّ للأهداف التّعليميّة" (Tyler, 1950, p103).

بناء على ما سبق، يتّضح أنّ الامتحان لا يعدّل ولا يزيل عِوَجاً، بضدّ التّقويم؛ وإنما يصوّر واقعا. كما أنّ الامتحانات عمليّة نهائيّة تُجرى في نهايّة مرحلة تعليميّة، قد تكون شهريّة، أو فصليّة، أو حوليّة، بخلاف التّقويم الذي قوامه الاستمراريّة. وَحَرِيٌّ بالتّنْوير أنّ الامتحان . بحسب التّصوّر الكلاسيكيّ الذي لمّا يَزَلْ سائدا في جامعاتنا. وَقْفٌ على جهد الأستاذ ليس غير؛ بينما يشارك في التّقويم كلّ من له علاقة بالعمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة. ومن هنا فالاختبار جهد فرديّ، والتّقويم عمليّة جماعيّة تعاونيّة. كما أنّ الاختبار يهبُ نتائج محدودة لا تتعدّى التّحصيل؛ أو بعبارة أخرى لا تتعدّى سعتُهُ (أهمّيته) قياسَ الجانب التّحصيليّ للمتعلّمين على التّقويم الذي يحيط بجميع الجوانب. فالتّقويم هو تحديد قيمة الشّيء، وفي التّربيّة إنّه التّحديد الشّكليّ للنّوعيّة والفعاليّة، وقيمة البرنامج، والنّتائج، والمشروع، والعمليّة، والهدف (Worthen, and Sanders, 1991, p30).

احتكاما إلى المعنى الحديث، فإنَ التّقويم يعني العمليّة التّي يقوم بها الفرد أو الجماعة، للحكم على مدى نجاح الظّاهرة التّعليميّة أو فشلها في تحقيق الأهداف التّي ينطوي عليها البرنامج الدّراسيّ، وكذلك رصد نواحي القوّة والضّعف فيها، ابتغاء الجودة في تحقيق هذه الأهداف، عن طريق الاستزادة من نقاط القوّة الكامنة، واستيلاد آليّات وقائيّة أو إنمائيّة، وتلافي جوانب الضّعف، وردم فجواتها، ومحو آثارها وإفرازاتها (إبراهيم، 2004، ص713)، وعليه؛ يتّضح أنّ التّقويم لا ينحصر مفهومه في تشخيص الواقع فحسب؛ بل يمثّل كذلك علاجا للنّقائص والعيوب. إنّه إجراء تشخيصيّ وقائيّ، وعلاجيّ شامل لنواحي النّموّ والتّحصيل كلّها. سِمَتُهُ العقلانيّة، والاستمرار، والتّكامل، والشّمول والتّدرّج. يبدأ مع بدايّة العمليّة التّربويّة، ويلازمها حتى النّهايّة، رَوْماً في

التّحقيق الموفّق للأهداف، متوسّلا إجراءات وتقنيّات حديثة في عمليّات القياس وجمع البيانات وتحليلها. وهو في الغرف الصّفيّة ضابطُ إيقاع – إنجازت المشابهة – يُزكّي الأهداف أو يُبْطِلُها، ويَحْضُر في اختيار المّادة الدّراسيّة وتنظيمها وترتيبها وعرضها، ويَطالُ الطّرائق، ويضبط ممارسات الأستاذ، ويرسم صلاحيّاته، فلا يتفرّد بالتّقويم؛ بل يترك مجالا أَرْحَب (Abrecht, 1991, P104)، يساعد مِنْ خلاله التّلميذَ في تعديل السّلوك، وشدّ التّصحيح الارتجاعيّ (Feed–Back)، كما يساعد أيضا على إحكام العمليّة أو المُرسلة الموالية، وتكييفها، وضبطها، في ضوء الأهداف المحدّدة (Galisson et D. Coste, 1976, P218).

ولم تقف هذه التّعاريف عند هذه السّمات كمعايير تقويميّة؛ بل امتدّت لتحمل مضامين أكثر اتّساعا، وعُمقا وتنوّعا. فقد أكّد عدد من الباحثين على طبيعة وقيمة الدّور الوصفيّ للتّقويم، داعين إلى أوصاف غنيّة من البرامج والعمليات متجاهلين الطّبيعة الحكميّة للتّقويم (Herman, and Fitz–Gibbon, 1987, p44)، كما اختصّ فريق آخر بالمُثُل (القيم الاجتماعيّة) (House, 1981, p92). وألقى آخرون الأضواء على استخدام أساليب في تحليل الكلفة في التّقويم (Levin, 1983p130)، إنّ هذا النّمو في مفهوم التّقويم لم يقف عند هذه المظاهر؛ بل اتسع ليتضمّن التّعقيد الاجتماعيّ والسّياق السّياسيّ الذي يحدث من خلال التّقويم (McClintock, 1984, pp 77–95). وهو الأمر الذي يوضّح بجلاء علاقة التّقويم بصنع السّياسة وتنفيذها، وبالتّخطيط طويل المدى. مَظِنَّةُ الحديث؛ يتّضح من هذه التّعاريف والآراء والاتجاهات المتباينة حول مفهوم التّقويم وأدواره، أنّه لم يعد يركّز على أهداف البرنامج؛ بل اتّسع مداه واهتماماته ليتضمّن عمليّاته وأنشطته ومخرجاته وتفاعلاته مع الجمهور وهكذا يستطيع المقوّمون أن يختاروا من بين هذه الأنماط والمعايير، ما يساعدهم في بناء تصوّراتهم الخاصّة في عمليّة التّقويم، والاستفادة منها في

استيعاب أفضل للمشكلات التّي قد يواجهونها في تخطيط البرامج والمشاريع وتنفيذها (Chinapah, and Miron, 1990, p82).

3- واقع بناء الاختبارات التّحصيليّة في الجامعة الجزائريّة... عرض ونقد:

أصبح تقويم التّعليم العاليّ (Assessment Of University Education) -على المستوى العالميّ- جزءاً هامّا في العمليّة التّعليميّة، كما أصبح شرطاً أساسيّاً تستوجبُه جميع هيئات الاعتماد الأكاديميّ العالميّة مثل هيئة (ABET) التّي اعتبرته المحور الرّئيسيّ لعمليّة الاعتماد برمّتها، ولهذا فإنّ نسبة مؤسّسات التّعليم العاليّ في الولايات المتّحدة التّي تطبّق أساليب متنوّعة في التّقويم، أو التّي لديها خطط شبه جاهزة للبدء في تطبيقها، تصل (72%) من مجموع تلك المؤسّسات، ممّا جعل من التّقويم كمحور رئيس في عمليّة شاملة، تستهدف تجويد التّعليم الجامعيّ (شحاتة، 2003، ص185).

وفي إطار هذا التّوجه أصبحت الاختبارات أهم المؤشّرات والشّواهد التّي تتّمتع بوزن نسبيّ عالٍ من الأهميّة في تقويم الطّالب الجامعيّ، وتتكون من مجموعة من الأسئلة أو المثيرات التّي يُعوّل على نتائجها الكميّة في قياس وتقويم قدرات هؤلاء الطّلاب، ومعرفة مستواهم التّحصيليّ، وبالتّالي الوقوف على مدى تحقّق المخرجات والنّواتج التّعليميّة، والكشف عن مواطن القوّة والضّعف في المنظومة المؤسّسيّة، ليمكن -في النّهايّة- التّحسين والتّطوير (زنياتي، 2005، ص-ص 265-285).

وقد أفرز الاعتماد المكثّف في السّنوات الأخيرة على الاختبارات الموضوعيّة في مؤسّسات التّعليم العالي بالجزائر، بل اقتصار التّقويم في الكثير من الأحيان على هذه النّوعيّة من الاختبارات، نظرا لبعض مميّزاتها النّسبيّة، التّي جعلت منها الأداة الرّئيسة في تقويم الطّلاب تقريباً، ولعلّ تلك المكانة للاختبارات الموضوعيّة جاءت بسبب ما قد يشوب الاعتماد على الاختبارات المقاليّة من بعض أوجه القصور المتمثل -أهمّها- في غياب معايير التّصحيح. فقد "كانت

اختبارات المقال المعروفة هي النّوع الوحيد الذي يستخدمه الأستاذ، وقد تعرّض هذا النّوع لكثير من النّقد، بسبب عدم توافر شروط التّقويم الجيّد فيها، وبخاصّة بُعدها عن الموضوعيّة، ممّا يجعل تقديرات الأساتذة للطّلاب غير دقيقة وغير عادلة" (الدّمرداش، 1966، ص132).

فالسّؤال الأوْحَدُ –في غير المقال التّركيبيّ– مُقْصٍ وغير علميّ، وليس من الموضوعيّة السّؤال عن جزء بسيط من البرنامج، وإغفال جُلّ المادّة التّعليميّة لأنّ الموقف –هنا– تحصيليّ. علاوة إلى الغبن الذي يشهدُه الطّالبُ بسبب السّؤال الأوحد الإقصائيّ. وفي هذا السّياق يقول الأستاذ الدّكتور (يحي دعّاس):"رأينا في بعض الاختبارات التّي أشرفنا على إجرائها بجامعة سوق أهراس، كيف أنّ عددا كبيرا من الطّلبة يغادر قاعة الامتحان في الدّقائق الأولى، مباشرة بعد تلقي مواضيع الاختبار (Sujets)، وبعضهم لزِم الامتحان لكنّهم ردّوا أوراق الإجابة بيضاء" (دعاس، 2008، ص131).

وقد لوحظ بالجامعة المذكورة، مجانبةُ بعض الاختبارات للموضوعيّة، حيث استهدفت الأسئلة الطّلبة المتفوقين دون غيرهم، ممّا يُصيّرُ إلى الجزْم بوجود نيّة التّعجيز. كما لوحظ –أيضا–ابتعادها عن التّمايز، إذ لم تستطع بعض الاختبارات الكشف عن الطّلبة المتفوقين والمقبولين والضّعاف. والشّاهد أنّ أكثر الطّلبة النّاجحين في مسابقة ما بعد التّدرّج (ماجستير)، بشعبة الرّياضيّات بجامعة سوق أهراس في أكتوبر (2005)، كانت معدّلاتهم دون (20/8)؛ بل إنّ بعضهم قُبِلَ بمعدّل (20/3). وهي نتائج مؤسفة يمكن تفسيرها بأحد التّفسيريْن: إمّا أنّ هؤلاء المرشّحين لم يتلقّوا كلّهم تكوينا رياضيّاتيا –في أثناء تدرّجهم– متوسّطا على الأقل، وهذا هو المفروض بيداغوجيّا، حيث يستدعي ذلك إعادة النّظر في تسجيل الطّلبة بشعبة العلوم الدّقيقة، أو في طبيعة البرامج المقرّرة أو في طرائق تدريسها... والتّفسير الثّاني هو أنّ هؤلاء المترشّحين قد تحصّلوا على أصفارٍ في بعض مواد المسابقة، أو كانت علاماتهم أكثر من

الصّفر بقليل (دعاس، 2008، ص133). وهو الأمر الذي يلغي فكرة التّمايز، وبيداغوجيا بناء الاختبارات.

وَبِتَوَسُّلِ نموذج آخر للاختبارات التّحصيليّة بجامعة بسكرة، وبتوسُّلِ بحث أجرَتهُ "صباح ساعد"، و"وسيلة بن عامر" على مجتمع الدّراسة من الاختبارات التّحصيليّة للمقررات النّظريّة الخاصة بنهايّة السّنة الجامعيّة (2012/2013)، البالغ عددها (48) اختبارا تحصيليّا، للسداسيّيْن: الأوّل والثّاني والامتحانات الاستدراكيّة من مختلف مقاييس السّنة الثّانيّة والثّالثّة علوم التّربيّة. وعيّنة تمثيليّة تكوّنت من (36) اختبارا تحصيليّا، تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة (القرعة)، بالاعتماد على الأساليب الإحصائيّة التّاليّة: النّسبة المئويّة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياريّ (ساعد، وبن عامر، 2017، ص–ص 85–88)، خَلُصتْ الباحثتان: إلى أنّ أساتذة التّعليم العاليّ لا يستخدمون المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التّحصيلي الجيّد (الاسم واللقب والمستوى، والمادّة، وتاريخ الاختبار، والزّمن المحدّد لإجرائه...)، اتّكاء على نسبة (30.55%) من هؤلاء من يلتزمون بالمعايير المطلوبة. ويعود ذلك إلى أن أساتذة التّعليم الجامعي لا يعتمدون على هذه التّعليمات بشكل جيّد، لقلة درايتهم بأهميتها العمليّة في تصميم اختباراتهم التّحصيليّة، مع ما لأهميّة هذه المعايير في رفع ثبات وصدق الاختبار.

زيادة إلى أنّهم لا يستخدمون المعايير المطلوبة في مجال إعداد فقرات الاختبار التّحصيليّ الجيّد، بدليل أنّ (34.25%) من يستخدمها. وتلك في الواقع نسبة ضعيفة. ويمكن تفسير ذلك إلى ضعف تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التّحصيلّيّة، حيث نجد أن معظم الأساتذة من تخصصات مختلفة، وأنّهم تلقوا تكوينا نظريّا أكثر منهم تطبيقيّا، لا في مجال التّقويم التّربوي بعامّة، وبناء الاختبارات التّحصيليّة بخاصّة.

وعن أكثر أنواع الاختبارات التّحصيليّة استخداما من طرف أساتذة التّعليم العالي تحصّلت الباحثتان على أعلى نسبة مئويّة، كانت للأسئلة المقاليّة بنسبة تقدّر بـ(52.77%)، ويمكن تفسير ذلك إلى سهولة إعدادها، وأنها لا تتطّلب وقتا كبيرا، بالإضافة إلى آن بعض المقاييس المُدرَّسة تتماشى مع هذا التّنوع من الأسئلة، ناهيك عن الهدف من الاختبار المسطّر من طرف الأستاذ من حيث ما يراد قياسه من المستويات العليا من التّفكير كالتّحليل والتّركيب والتّقويم وتنظيم الأفكار... وأقل نسبة مئويّة كانت للأسئلة الموضوعيّة بنسبة مئويّة تقدّر بـ(47.23%)، توزعت بـ(27.77%) لأسئلة التّكميل، و(13.88%) لأسئلة الصّحيح والخطأ، ويمكن إرجاع انخفاض النّسبة إلى صعوبة إعداد هذا النّوع من الاختبارات الموضوعيّة، خاصّة من حيث انتقاء البدائل والمموهات بشكل يتوافق مع صياغة فقرات الاختبار الموضوعي الجيّد، لا سيما أنها تكون قادرة على إرباك المفحوصين. أما أسئلة الاختيار من متعدّد؛ فقد أخذت نسبة (5.55%)، ولم تأخذ أسئلة المطابقة أيّ نسبة. وقد يرجع ذلك إلى أن الأساتذة يرون عدم مناسبة هذا النّوع من الأسئلة للطّالب في هذه المرحلة، تبعا للاعتبارات السّالفة الذّكر. بالإضافة إلى قصورها على قياس المهارات الدّنيا (المعرفة، والفهم)، كما أنّه لا وجود لمقاييس كثيرة تحتاج إلى أسئلة المطابقة.

وفي دراسة ميدانيّة بجامعات الشّرق الجزائريّ، تمّ أَخْذُ عيّنة من طلبة جامعات (قسنطينة، وعنابة، وسطيف، وباتنة)، بلغ عدد أفرادها (421) طالبا وطالبة، ممّن أوشكوا على التّخرج (طلبة السّنة الرّابعة، والسّنة الخامسة)، منهم (53%) ذكورا، و(47%) إناثا، بنسبة (80%) من الطّلبة المشرفين على التّخرّج، و(20%) من طلبة أقسام الماجستير. وجدير بالإشارة أنّ أفراد العيّنة قد تمّ توزيعهم على الاختصاصات الآتيّة: علوم إنسانيّة واجتماعيّة، بمجموع (212) طالبا وطالبة، وعلوم وتكنولوجيا، بمجموع (209) ؛ أي (421) طالبا وطالبة، اتّضح أنّ أكثر الاختبارات الشّائعة، والمستخدمة من طرف الأساتذة

هي اختبارات التّذكّر، حيث جاءت الدّلالة بـ(68%)، إلى جانب (44%) من الأساتذة الذين يستخدمون الامتحانات التّي تتطلّب الفهم للإجابة عن مفرداتها (اختبارات الفهم). وأوضح أنّ (24%)، و(19%) من المُجيبين يستخدمون امتحانات تتطلّب التّطبيق والتّحليل على التّوالي. أمّا الامتحانات التّي تقيس القدرة على التّركيب؛ فلم تستخدم إلا بنسبة (8%). وفي فرعيّة أخرى تبيّن الدّراسة الاستطلاعيّة إجْماعَ أفراد العيّنة، بأنّ الامتحانات لا تغطي أسئلتها موضوعات البرامج المقرّرة. وهو ما تُجلِّيهِ نسبةُ (71%)، مقابل (29%) من الأفراد الذين أجابوا بأنّ أسئلة الامتحانات تغطي موضوعات البرامج الدّراسيّة (بوعبد الله، ومقداد، 1998، ص– ص 46–62).

محصول الحديث إنّ النّمط في الاختيارات التّحصيليّة ليس وصفة أو توصيّة رسميّة وجب على الأساتذة الالتّزام بمشموله، وتطبيقه بحذافيره؛ بل يخضع النّمط إلى طبيعة التّخصّص الجامعيّ، والمادّة الدّراسيّة، والمستوى والفروق الفرديّة... غير أنّ الغالب في جامعاتنا هو السّؤال المقاليّ. وقد نادى البعض بالاعتماد على الاختبارات الموضوعيّة في ضوء ما أسفر عنه تطبيق الاختبارات المقاليّة من مأخذ ونقاط ضعف، تتصلّ –كما سلف الذّكر– بذاتيّة التّصحيح، واختلاف الدّرجة باختلاف المصحح، وكذلك ضعف صدق المحتوى لهذه النّوعيّة من الاختبارات، لقلّة عدد الأسئلة التّي يتضمّنها، ومشكلات صياغة الأسئله التّي تؤدى إلى اختلاف درجة فهم الطّلاب للمقصود من الأسئلة، كما يحتاج تصحيحها لوقت أطول، لاجتهاد الطّلاب في كتابة أكبر قدر ممكن من الصّفحات... (صعدى، 2014، ص225).

إلاّ أنه وعلى الجانب الآخر، أفرزت ممارسات التّقويم المعتمد على الاختبارات الموضوعيّة العديد من نقاط الضّعف التّي يمكن أن تمثّل تحدياً حقيقيّا لجودة نظم التّقويم في مؤسسات التّعليم العالي منها: الاقتصار على قياس مستويات ومهارات دُنيا، لا تتناسب وقدرات الطّالب الجامعيّ، تتركّز

غالبيتها في مستويات التّذكر، وبعض جوانب الفهم. إضافة إلى ما قد يؤدّى إليه التّخمين والحظّ دوراً أساسيا في نتائج الاختبار. إضافة إلى بروز مشكلة خطيرة هي مشكلة الغش وما يترتب عليها من تهديد حقيقي للقيم الجامعيّة حيث تشكّل الاختبارات مواقف ضاغطة ومثيرة للقلق للطلاب، تصل إلى حدّ مَرَضِيٍّ، فيلجؤون إلى عمليات الغش للهرب من الضّغوطات الشّديدة التّي يواجهها، ونلحظ أثرها في تحطيم البناء القيمي والخلقي لأجيال متتابعة، وقد تمتد آثارها السّلبيّة إلى ما بعد التّخرج (السّعد، 1996، ص–ص 23–45).

من الفجوات التّي وجبَ رَدْمُها –أيضا– ما طالعني من امتحانات تحصيليّة لجامعات أخرى، بطريقة غير مباشرة (الشّبكة العنكبوتيّة)، أو ما اطلعتُ عليه من اختبارات في الجامعة التّي أشتغل بها، حيث لم يُراع أصحابها استخدام مصطلحات تُطابق مصطلحات البرنامج الوزاريّ، إضافة إلى إغفال العلامات الجزئيّة التّي وجب أن توضع أمام كلّ سؤال على ورقة الموضوع (الامتحان) بحيث تتفاوت تلك العلامات الجزئيّة، بحسب أهميّة كلّ سؤال والهدف منه. وممّا زاد في الأمر نقيصةً، غياب الإجابات النّموذجيّة في بعض الاختبارات على الرّغم من تقنين الوزارة الوصيّة لهذه العمليّة، من خلال قرار (711) المؤرّخ في (3 نوفمبر 2011)، (وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلمي، قرار (711)، 3نوفمبر 2011، ص6).

4– **التّقويم الذاتي (Auto–Evaluation) لأعضاء هيئة التّدريس كاستراتيجيّة للتصحيح والتّطوير في نطاق بيداغوجيا الاختبارات:** يتعيّن على كافة أعضاء هيئة التّدريس أن يكونوا مهتمين، بصفتهم مهنيّين مختصّين، بمعرفة ما يمكنهم عمله لتحسين تدريسهم وتقويمهم. فالتّعليم العالي في حاجة ماسّة إلى أساتذة يجدّدون ويبادرون على الدّوام، يحملون فكرا إبداعيّا خلاقا، فلا ينبغي أن يتّخذ الأستاذ لنفسه إيقاعا لا يتغيّر؛ بل ويفرضه على الجميع (بناني 1991، ص73)، ودروسا سِمتُها الببغائيّة، تفتقر إلى التّعديل والإضافة

والتّجديد المستمرّ. فالضّرورة تحتّم على الأستاذ أن يضع نفسه –عقلا ووجدانا– محلّ الطّالب الذي يميّز في كثير من الأحيان بين المعرفة الغثّة وبين المعرفة الدّسمة الخصبة. وبين المعلومات القديمة الباليّة وبين المعلومات الجديدة. وبين الطّريقة المشوّقة والطّريقة المُمِلّة المُنوِّمَة.

ولعلّ اهمّ أساليب النّقد الذّاتي المراجعة الدّوريّة للدّروس والأعمال الموجهة والاختبارات المقدَّمَة، بهدف إثرائها وتعديلها وتطويرها، استنادا إلى التّطوّر السّريع للمعلومة على محور الزّمن في عصر الانفجار الرّقميّ والعولمة التّي طالتّ جميع مناحي المعرفة.

ويكون ذلك من خلال ما توفّر لدينا من أدلّة ومراجع ومعينات حديثة ودروس ومحاضرات ألقاها أصحاب الخبرة من أساتذة وباحثين في مواد نُشرف على تدريسها. وكم يفاجأ الأستاذ عندما يتجرّد من الذاتيّة والتّعالي، فيقرأ قراءة ناقدة ما يقدّمه من معارف ومعلومات، وكيف يقدّمه؟ بثغرات كثيرة على المستوى المعرفيّ والمنهجيّ (صاري، 2006، ص77).

ويرتكز نجاح تقييم الذّات في مجال العمل الأكاديميّ الجامعيّ على فكرتيْن: الأولى أّن نفترض في عضو هيئة التّدريس توفّر مناسبة من الوعي بالذّات بكلّ ما لَهَا وما عليْها. أمّا الثّانيّة هي أن تتوفّر في عضو الجهاز الأكاديميّ الرّغبة والعزيمة في تعديل وتطوير ذاته المهنيّة إلى الأفضل باستمرار. وعليه؛ يَنْطَرِحُ السّؤال: بماذا نهتمّ في تقييم الذّات؟ فيكون من المفيد التّذكير أنّ أهمّ ما نهتمّ به عادة في تقييم الذّات: محتوى المقرّرات التّي ندرسها، ودرجة الإسهام في تحقيق الأهداف، ونوعيّة التّفاعل والعلاقات مع الزّملاء والطّلبة، والإسهام في أنشطة الجماعات المهنيّة والعلميّة، ومدى الالتّزام بقواعد الأخلاق الأكاديميّة (جوهر، 1985، ص81).

وجدير بالتّنوير أن هناك نماذج كثيرة لتقييم الذات في مجال العمل الأكاديميّ الجامعيّ، منها ما يتعلق بالإعداد العام، والسّلوك والأداء داخل

قاعات الدّرس واستراتيجيّات التّعليم المستخدمة والاختبارات والتّقييم. غير أنّ ما يهمّنا في اقتراح نموذج تقييم الذّات –هنا– هو ما تعلق بالاختبارات باعتبارها مسائل خطيرة الشّأن، لا ينبغي أن نتصدى لها بدون علم ودرايّة بأساليبها وتقنياتها وأهدافها وغاياتها. لذلك نرى أن يقوّم عضو هيئة التّدريس الجامعيّ بالتّزود بالمعلومات الكافيّة بفنون الاختبارات والتّقييم. وعليه أن يسأل نفسه باستمرار السّؤالين التّاليين، وأن يكون قادرا عن الإجابة عنهما بطريقة إيجابيّة (غيلاسبي، 2006، ص87):

–هل أمتلك قدْرا كافيا من المعلومات عن الاختبارات وأساليبها ونوعيّاتها، وعن أساليب التّقييم وغاياته وأهدافه؟

–هل أهتمّ باستخدام تقنيّات القياس التّي تصلح للتّعرف على درجة الفهم عند الطّلبة، ومدى قدرتهم على تطبيق ما اكتسبوه من معارف؟

5– خاتمة... (حصائلٌ وتوصيّات): قَادَتْ الدّراسة إلى نتائج وتوصيّات وازنة، جمعها الباحث في الآتي:

– التّقويم في مؤسّسات التّعليم العالي–مصطلحا ومفهوما وإجراءً– سَقَالَةُ منصوبةُ (An erected Scaffold) تساعدُ الباحثَ والأستاذ في بلوغ مواطن عصيّة، وشبكةُ علاقات بين متغيّرات مستقلّة وثابتة؛

– إنّنا نستطيع – الآن– أن نقول في خيْبَة: إنّ المُمَارَسَ في جامعاتنا هو التّقييمُ بمعنى القياس والتّقدير ومنح العلامات والملاحظات، وليس التّقويم بمعنى تشخيص الإكراهات، والبحث عن مداخل ممكنة لردم الفجوات وإصلاح منظومة التّعليم العالي في بلادنا بما تعْتوِرُهُ من أقطاب (الأهداف، والمحتوى وطرائق التّدريس، والأعمال الفرديّة والجماعيّة الصّفيّة واللاّصفيّة والاختبارات...)، حيث لم يجد مفهوم الاختبارات الحقيقيّة مكانا يليق به، غير أكفان الورق الذي كُفِّن فيه. لأنّ أغلبها –على صورتها هذه– هلاوِسٌ جامعيّة لا تخرّج عقلا نقّادا ورصّادا؛ بل طالبًا وعاءً لظرْف المعلومات، واستظهارها

أنّى اقتضى الموقف التّعليميّ ذلك. فيؤول بهذا، إلى كتلة جفّ فيها ماء الحياة وتوقّف لديها نبض الحركة؛

- تلعب الاختبارات التّحصيليّة دورا بارزا في جميع أنواع البرامج التّعليميّة، فهي الأسلوب الّذي يستخدم كثيرا – وحّتى الآن– في تعيين وتحديد تحصيل الطّلبة. فالاختبار التّحصيلي خطوة نظاميّة لتقدير واقع تعّلم الفرد وعلى قياس وتقويم المعطيات التّعليميّة (البغدادي، 1998، ص 103)؛

- سمة الاختبارات البيداغوجيّة التّحصيليّة التّي تَعِنُّ للمطّلِع عليها في جامعاتنا، هَوَسٌ بالكمّ والنّزوع إلى الشّموليّة، تُمَظْهِرُ الرّغبةَ في تدريس كلّ شيء، وعلى هذا يُطلب من الطّالب أن يقول كلّ شيء– هو الآخر –، في غياب مشروع تقويميّ جادّ؛

- صياغة الأسئلة بلغة خاليّة من الغموض، والأخطاء مع مراعاة دقة التّعبير، وعلامات التّرقيم. وكذلك وضوح الأسئلة وتنسيقها وتنظيمها ومناسبتها للزّمن المخصّص؛

- أن يحقق الاختبار مزيدا من تعزيز التّعليم، وترسيخ المعلومات وتنشيط الفكر، وتحقيق النّواتج التّعليميّة اللازمة؛

- تنسيق الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، مع مراعاة الفروق الفرديّة، وتناسب المستويات المختلفة؛

- أن تكون الأسئلة من الشّموليّة لأجزاء البرنامج بمكان، ولا يصح الاقتصار على موضوعات بعينها؛

- أن تغطي الأسئلة جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفيّة، كالتّذكر، والاستيعاب، والتّطبيق، والتّحليل، والتّركيب، والتّقويم؛

- تنويع الأسئلة، مع مراعاة التّوازن الكمي والكيفي بين أنماط الأسئلة المختلفة؛

- يجب وضع أنموذج للإجابة مرفقا للأسئلة، على أن توزع عليه العلامات الجزئيّة (سلّم التّنقيط) وفقا لجزئيات السّؤال وفقراته؛

- جامعاتنا في حاجة إلى ثقافة الاختبار، ثقافةٌ تمتدّ إلى مدى أبعد من تصميم السّؤال وبناء الاختبار، فهي تتضمّن شبكة من الأنشطة التّي تمتدّ بدورها إلى إجراء الاختبار، وإلى أشكال من كتابة الأرقام واستخدامها (Wolf, and Gardner, 1991, p116)، ومن المجالات الرّئيسة لها التّأكيد على التّرتيب النّسبي للطالب بدلا من الإنجاز الحقيقي، والاهتمام بالكمّ في تصنيف الطّلاب إلى ناجحين أو راسبين بدلا من النّوع الذي يؤكّد على المهارات التّي تعلّموها، والتّأكيد على الأداء الفردي والتّنافسي بدلا من الأداء الجمعي والتّعاونيّ، والاهتمام بالمحتوى والحقائق والمفاهيم المجزأة بدلا من الاهتمام بالخبرات المتكاملة.

- ضرورة تطوير السّياسات والإجراءات التّي تؤدي عملا أفضل في تقويم التّقدم بالتّعليم العالي، وبخاصّة الملأ الذي يتعلم فيه الطّلاب مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي، يتطلب إنجازها استخدام مهارات عقليّة عاليّة المستوى (Ennis, 1958, p–p 28–31)، ومن الطّبيعي أن يتطلب تحقيق هذه المهمات نظرة جديدة إلى التّقويم في التّحول من ثقافة الاختبار، القائمة على فلسفة التّقويم النّسبيّ (Norm–Referenced Evaluation) إلى ثقافة التّقويم التّطوري، القائم على فلسفة التّقويم المطلق (Criterion–Referenced Evaluation).

- عقد دورات تدريبيّة وورش عمل لأعضاء هيئة التّدريس الجامعيّ، لتعريفهم بثقافة التّقويم الحقيقيّ للطلّبة، وبناء الاختبارات التّحصيليّة وإخراجها التّوبوغرافيّ، ومعايير ضمان جودتها.

- إعداد دليل تدريبي لأعضاء هيئة التّدريس، يتضمّن أمثلة تطبيقيّة لاستراتيجيّات تقويم الطّلبة.

- التّطوير المستمر لمناهج التّعليم العالي والخطط التّعليميّة الجامعيّة، في ضوء المستجدات والتّطورات الحديثة والمتسارعة في مجال التّقويم الحقيقيّ للطّلبة.

- إدخال القياس والتّقييم الرّقمي كتقنيّة في الإجراءات الأساسيّة لمسيرة العمليّة التّعليميّة في الجامعات الجزائريّة، من خلال الأقراص الصّلبة، والتّقييم الشّبكي عبر الانترنيت، والتّقييم التّقليدي المُحَوْسَبْ، والتّقييم الرّقمي المتكيّف مع القدرات المعرفيّة والمهاريّة للمتقدّمين للاختبار. وفي هذا يقول "ديفيدسون" "Davidson": "يجب أن لا نقّلل من الدّور المتوقع للاختبار الحاسوبي في العمليّة التّعليميّة. فمن المحتمل – في المستقبل القريب– أن يتمّ إعطاء الطّلاب اختبارا محوْسَبا في اليوم الأوّل من الفصل الدّراسي، فيحدّد هذا الاختبار تفاصيل المنهج التّعليميّ الذي يجب تدريسه، بناء على احتياجات الطّلاب المعرفيّة والمهاريّة" (Davidson, 2005, p104).

وذلك لأسباب كثيرة أهمها: ارتفاع جوانب صدق أدوات القياس، وقلّة الحاجة لعمليات الطّباعة والتّصوير، وقصر الوقت المستغرق في الأداء، والدّقة المتناهيّة في التّقويم ورصد النّتائج، وكذلك موضوعيّة التّقييم وعدالتّه، والحدّ من حالات تسرّب الأسئلة (الدّامغ، 2004، ص103).

6- مكتبة البحث:

أوّلا- المصادر والمراجع العربيّة والمعرّبة:

1. إبراهيم، مجدي عزيز، موسوعة التّدريس، عمان : دار المسيرة، ط1، 2004.

2. إدريس، سهيل، المنهل، قاموس فرنسيّ . عربيّ، لبنان : دار الآداب، بيروت، ط38، 2007.

3. البدري، رمضان محمد علي، قاموس المرجع، القاهرة : دار الرّوضة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2006.

4. البغدادي، محمد رضا، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التّدريس، –بين النّظريّة والتّطبيق –، الأردن: دار الفكر العربي، عمان، 1998.

5. بناني، رشيد، من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، المغرب : الدّار البيضاء، ط1، 1991.

6. ابن منظور (ت.711ه)، لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالدّ رشيد القاضي، بيروت : دار صبح، وايديسوفت، ط1، مجلد11، 2006.

7. بوعبد الله، لحسن، ومقداد، محمد، تقويم العمليّة التّكوينيّة في الجامعة، دراسة ميدانيّة بجامعات الشّرق الجزائريّ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1998.

8. التّونسيّ، محمد خليفة، التّقويم والتّقييم، مجلّة الرّسالة، الكويت، عدد 826، 1368ه.

9. الجاغوب، محمّد عبد الرّحمن، النّهج القويم في مهنة التّعليم، عمان : دار وائل، ط1، 2002.

10.جوهر، صلاح الدّين، التّقييم الذاتيّ في مجال العمل الأكاديميّ، مجلة الجامعة، قطر: جامعة قطر، 1985.

11.حثروبي، محمد صالح، نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، الجزائر : دار الهدى، 1999.

12.دعاس، يحي، في بيداغوجيا بناء الاختبار، مجلة ابوليوس، الجزائر : جامعة محمد الشّريف مساعديّة، سوق اهراس، 2008.

13.الدّامغ، خالدّ بن عبد العزيز، المستقبل الرّقمي للقياس والتّقييم التّربوي ، دراسة تحليليّة نقديّة ، المجلة العربيّة للتربيّة، القاهرة: المنظمة العربيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم، مجلد5 ، عدد 2، 2004.

14.الدّمرداش، سرحان، وكامل منير، المناهج، القاهرة : مطابع البلاغ ، ط1، 1966.

15.الدّمرداش عبد الحميد برهان، المناهج المعاصرة، القاهرة : دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1988.

16.زنياتي، مازن، أصول تقييم أداء الأستاذ والطّالب والسّيطرة على الأنتان في كليّة طبّ الأسنان في ضوء معايير الجودة الشّاملة ونظم الاعتماد، المؤتمر القوميّ السّنويّ الثّاني عشر لمركز التّطوير الجامعي "تطوير أداء الجامعات العربيّة في ضوء معايير، الجودة الشّاملة ونظم الاعتماد، القاهرة : جامعة عين شمس، ديسمبر 2005.

17.ساعد، صباح، وبن عامر، وسيلة ، تقييم كفايّة بناء الاختبارات التّحصيليّة لدى أساتذة التّعليم الجامعيّ وفق معايير الاختبار الجيّد دراسة تحليليّة للاختبارات التّحصيليّة، للسداسيّيْن: الأول والثّاني، للسنوات الجامعيّة: من 2012-2013، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، بسكرة : جامعة محمّد خيضر، عدد28، مارس 2017.

18.السّعد، أحمد، ظاهرة الغش في الامتحانات، العامة والمدرسيّة، مجلة البحوث والدّراسات التّربويّة، الجمهوريّة اليمنيّة : مركز البحوث والتّطوير التّربوي، صنعاء، السّنة الرّابعة، عدد11، 1996.

19.شحاتة، حسن، التّعليم الجامعيّ والتّقويم الجامعيّ، بين النّظريّة والتّطبيق، القاهرة : مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، 2003.

20."ــ"، المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق، القاهرة : مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، مصر، ط1، 1998.

21.صاري، محمد (2006)، التّقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعيّ، مجلّة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة : جامعة محمد خيضر.

22.صعدى، إبراهيم عبدة، معايير بناء اختبار الكتاب المفتوح في ضوء التّوجهات الحديثة لجودة التّقويم في مؤسّسات التّعليم العالي، المجلّة الدّوليّة التّربويّة المتخصّصة، المملكة السّعوديّة : جامعة الملك عبد العزيز، مجلد3، عدد11، تشرين 2014.

23.طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربيّة، مكّة المكرّمة : وحدة البحوث والمناهج، 1985.

24.طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السّيّد، تعليم العربيّة والدّين. بين العلم والفن، القاهرة : دار الفكر العربيّ للطّبع والنّشر، ط1، 2001.

25.عقل، أنور، نحو تقويم أفضل، القاهرة : دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، 2001.

26.ف. ألفيرا مارتين، ترجمة د. فضيل دليو، منهجيّة تقويم البرامج، الجزائر : مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2001.

27.كاي هير غيلاسبي، دليل تطوير هيئة التّدريس، إرشادات عمليّة، وأمثلة، ومصادر، ترجمة: د.زهير السّمهوري، الرّياض : مكتبة العبيكان، 2006.

28.منصور، عبد المجيد سيد أحمد، وآخرون، التّقويم التّربويّ، الأسس والتّطبيقات، مصر : دار الأمين، 1996.

29.هني، خير الدّين، تقنيّات التّدريس، الجزائر: مطبعة أحمد زبانة، ط1، 1988.

30.وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّقويم التّربويّ، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة، الجزائر، الملف 15، 2004.

31.وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلمي، قرار (711)، المؤرّخ في (3نوفمبر 2011)، الجزائر، 2011.

ثانيا- المراجع الأجنبيّة:

1. Bloom. B. and Others،: Evaluation to improve learning ،MC. Graw Hill ،Book Company. 1981.

2. Chinapah، Vinaugum and Miron، Gay: Evaluating Educational Programs and Projects: Holistic and Practical Considerations، Paris. 1990.

3. Davidson, Peter.: Computerized Testing. In Dwight, L. et al « The Fundamentals of Language Assessment » (Edt). Zayed University : the Authors ،2005.

4. Ennis,R.H.: « Critical Thinking and the Curricumum ». National Forum, 65. 1958.

5. Ghanem kahi: le mode d'exploitation de l'évaluation، Magazine éducatif، Centre éducatif de recherche et développement، Beyrouth، Liban، Vol.30. 2004.

6. Herman، J.L. Morris، L.L and Fitz-Gibbon، C.T.: Evaluator's Handbook، Sage publication، ، Beverly Hills. 1987.

7. House. James. Work stress and social support (Addison-Wesley series on occupational stress، Addison-Wesley Pub. Co 1981.

8. Levin، H.M.Cost-Effectiveness: A Primer، Sage publication، ، Beverly Hills. 1983.

9. McClintock، C. Toward: A Theory of Formative Program Evaluation، in D.Deshler (ed). Evaluation for

Program Improvemet، New Direction for Continuig Education، San Francisco، C.A : Jossey-Bass. 1984

10.R. Galisson et D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues ،Librairie Hachette ،France. 1976.

11.Roland Abrecht: L'évaluation formative ،une analyse critique ،De Bœck-Université ،Bruxelles ،Belgique. 1991.

12.Tyler، R.W Basic Principales Of Curriculum And Instruction، University of Chicago، Chicago، Press. 1950.

13.Wolf, Dennie, Bixby, Janet, Gleen II, John, and Gardner, Howard, To use their minds well : Investing New Forms of Student Assesment, Review of Research in Education, Vol16. 1991.

14.Worthen، B.R. and Sanders، James: The changing face of educational evaluation، Theory into pratice، Vol 30. 1991.