

محطات تقويمية (امتحانات عامة) لضبط الكفاية اللغوية

الأستاذ الدكتور سيف الدين الفقراء

جامعة مؤتة

الأحد ٣٠ صفر ١٤٣٩هـ - الموافق ١٩ تشرين الثاني ٢٠١٧م

الملخص

يتناول البحث محطات تقييمية من تجارب الجامعات الأردنية في امتحان الكفايات اللغوية للطلبة الملتحقين بالجامعات، وتناولت فيه الموضوع من خلال محطات تقييمية ثلاث، تشكل محاور البحث، وتتمثل في ما يلي:

١- تقييم نماذج من الأسئلة، وبيان مدى شموليتها وقياسها للمهارات والمعارف اللغوية التي درسها الطلبة في الصفوف المدرسية الثلاثة قبل التحاقهم بالجامعة.

٢- تقييم نتائج الطلبة في امتحانات الكفاية اللغوية الذي أعدته الجامعات في عينة عشوائية.

٣- تقييم تجارب من الجامعات في إعداد المناهج التي أقرتها لتطوير معارف الطلبة اللغوية والأدبية، وتقييم استراتيجيات التعليم المتبعة في ذلك.

والأسئلة التي بني عليها البحث: ما مدى مواءمة الأسئلة التي أعدت لامتحان الكفاية في بيان التحصيل اللغوي للطلبة في العلوم اللغوية والأدبية التي درسوها قبل التحاقهم بالجامعة؟ وما نتائج الطلبة في هذا الامتحان وما مستواهم؟ والسؤال الأخير: ما مضامين المناهج التي أعدتها الجامعات لتطوير الكفايات اللغوية؟ وهل صُممت لاستكمال المعارف اللغوية التي حصلها الطالب في المدارس؟ وما مدى شمولها لحقول المعارف اللغوية والأدبية التي يفترض أن يتقنها الطالب أو يُلَمَّ بها؟

تقوم الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والإفادة من معطيات المنهج الإحصائي في تقييم النتائج من خلال نماذج مختارة من مجتمع الدراسة؛ بهدف تقديم ورقة علمية تقييمية تستند إلى عناصر بيّنة قابلة للقياس.

المقدمة :

امتحان الكفايات اللغوية واحدٌ من القضايا التي تشغل حيّزاً واسعاً من محاور قضايا التعليم العالي في الأردن، سواء على مستوى البكالوريوس عند قبول الطلبة في الجامعة، أم عند تخرجهم فيها، أم في مرحلة الدراسات العليا، والحقيقة أنّ امتحان الكفايات الذي تعقده هيئة الاعتماد للخريجين معدّ إعداداً مناسباً من حيث تركيزه على الكفايات وقياسها، ولكن من خلال خبرتي البسيطة في إعداد هذا الامتحان يبدو لي أنّه يحتاج إلى إطار أوسع ومراجعة أعمق، تأخذ بالحسبان الخطط الدراسية، وإعداد الامتحان إعداداً شمولياً من لجان متخصصة، ليكون مرآة أصدق لواقع تعليم اللغة العربية في الجامعات الأردنية.

أمّا امتحان الكفايات في اللغة العربية لطلبة الدراسات العليا فلا قيمة له البتة؛ لأنّ أصحاب القرار في وزارة التعليم العالي لم يتخذوا قراراً صارماً باعتماده في الجامعات، ولم يقدموا حلاً لتطوير مهارات الطلبة ومعارفهم اللغوية، وترك الأمر اختيارياً للجامعات، على الرغم من الصرخة المدوية التي أطلقها جلالة الملك في الورقة النقاشية السابعة التي قال فيها: "لقد أنعم الله علينا بثروة عزّ نظيرها من القيم العالية واللغة الثريّة والتراث البديع. ولن يستطيع أبناؤنا أن ينهلوا من هذا التراث، إلا إذا أحبوا لغتهم العربيّة، وأجادوها وتفوقوا فيها، وكيف لا وهي لغة القرآن الكريم ولسان الأمة، فهي التي تشكل ثقافتهم وتكوّن بناءهم المعرفي الأصيل".

إنّ تقويم امتحانات الكفاية اللغوية للطلبة قبل التحاقهم بالجامعات، هو مدار هذه الورقة العلميّة، وهدفه تقديم لمحة عن واقع هذا الامتحان في عينة عشوائية من الجامعات، وكشف سلبياته وإيجابياته، وقدمت فيها محطات تقويمية ثلاثاً: إحداها للنتائج، وثانيها للأسئلة، وثالثها للمنهاج المصمّم لتطوير معارف الطلبة

اللغوية ومهاراتهم. والذي لا يمكن أن أخفيه أن الموضوع كبير وعميق، ودراسته دراسة معمّقة وشموليّة تحتاج إلى فريق بحثي متمكّن، لتكون النتائج بحجم المأمول من التغيير نحو الأفضل وإعداد خطط وتصوّر شامل للارتقاء بمستوى طلبة الجامعات في اللغة العربيّة، ولكنّ دراستي هذه ليست إلّا محطة للتشخيص وقرع الجرس.

لقد نهض مجمع اللغة العربية الأردنيّ بجهود كبيرة لتلمّس واقع هذا الامتحان، ولا أظنّ أنّه يخفى على مطالع للمواسم الثقافيّة للمجمع تلك الندوات والمحاضرات التي سلّطت الضوء على هذا الموضوع الحيويّ، وأذكر منها على سبيل الاستشهاد لا الحصر، محاضرة الدكتور محمد عصفور في الموسم الثقافي الثاني والثلاثين، بعنوان (امتحان الكفاية اللغويّة) عام ٢٠١٤م، ومحاضراته في الموسم الرابع والثلاثين، بعنوان (اللغة العربية متطلباً جامعياً) لعام ٢٠١٦م. ومحاضرة الدكتور وليد خالص، في الموسم الثقافي الثلاثين، بعنوان (دور الجامعة في تعزيز القدرة اللغويّة وتطويرها) لعام ٢٠١٢م، ومحاضرة الدكتور زياد الزعبي، في الموسم الثقافي السابع والعشرين، بعنوان (اللغة العربية العامة متطلب جامعيّ في الجامعات الأردنيّة: واقعها وسبل النهوض بها) لعام ٢٠٠٩م. وثمة دراسات أُخرى تناثرت عبر الموسم الثقافي للمجمع لامست الموضوع ولم تبحر فيه، ودراسات تناولت جانباً أو أكثر منه جاء على ذكرها الدكتور وليد خالص^(١).

(١) وليد خالص، دور الجامعة في تعزيز القدرة اللغوية وتطويرها، الموسم الثقافي الثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردنيّ، ٢٠١٢م، ص ٤٨١-٤٨٥.

لقد وقفت الدراسة عند محطات ثلاث: الأولى: تقويم نماذج من الأسئلة وبيان مدى قياسها المهارات والمعارف اللغوية والأدبية التي درسها الطلبة في الصفوف المدرسية قبل التحاقهم بالجامعة. والثانية: تقويم نتائج الطلبة في امتحانات الكفاية اللغوية الذي أعدته الجامعات. والثالثة: تقويم تجارب من الجامعات في إعداد المناهج التي أقرتها لتطوير معارف الطلبة اللغوية وتحسينها. وقامت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والإفادة من معطيات المنهج الإحصائي في تقييم النتائج من خلال نماذج مختارة من عينة الدراسة المتمثلة في جامعتين حكوميتين، وجامعة خاصة.

أولاً- تقويم الأسئلة

تتنوع معارف التحصيل اللغوي والأدبي التي يتعلمها الطلبة في المراحل المدرسية، وعادة تكون السنوات الثلاث الأخيرة متضمنة للحقول المعرفية الأساسية، وشاملة للدروس التي تعلمها الطالب في المراحل السابقة من التعليم المدرسي، ويمكن إيجاز الحقول المعرفية في اللغة بما يلي: النحو والصرف، والعروض، والثروة اللغوية (المعجم والدلالة)، والرسم الإملائي، وعلامات الترقيم، والكتابة، أما في حقل الأدب فتتمثل بالأدب القديم ونقده، والأدب الحديث ونقده، والبلاغة، وهذه الحقول المعرفية موجودة كاملة في مرحلة الدراسة المدرسية، وبخاصة في الصفوف الأخيرة، ففي الصف الثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والشرعي تمثلت الدروس في معاني الحروف والأدوات، وكنايات العدد، والإضافة، وكسر همزة إن، والبدل، وعمل المصدر والمشتقات، والتعجب، والنسب، والتصغير، وهذه لم يأت عليها سؤال واحد في امتحان الكفايات في امتحانات إحدى الجامعات، وجاءت أسئلة على الاشتقاق الصرفي وليس على العمل النحوي. وهذا يكشف البون الشاسع بين ما تعلمه الطلبة في المدارس، وما تقيسه الجامعات من كفايات.

وفي حقل البلاغة والنقد الأدبي درس الطلبة: الإسناد، والخبر، والإنشاء، والقصر، والإيجاز والإطناب، في علم المعاني، ودرسوا المحسنات اللفظية، والمحسنات المعنوية في علم البديع. وهذه لم يرد عليها أي سؤال في الكفايات. أمّا في حقل الأدب فتضمن المنهاج قضايا أدبية من الشعر والنثر من العصر الأندلسي، والفاطمي، والأيوبي، والمملوكي، والعصر الحديث. وهذه أيضاً لم يأت عليها سؤال واحد في الكفايات.

وفي منهاج الصف الأول الثانوي الفرعين الأدبي والشرعي، وهو الأوسع من حيث المضامين اللغوية والأدبية قياساً بالفروع الأخرى؛ نجد الدروس التالية في منهاج النحو والصرف: الوحدة الأولى وتضم: نشأة العلوم اللغوية العربية وتطورها، وخصّص لها ساعتان، والجملة الاسمية، وخصّص لها أربع عشرة ساعة، وأفعال المقاربة والشروع، ولها ست ساعات، والجملة الفعلية، ولها خمس ساعات، وأسماء الأفعال، ولها ست ساعات. والوحدة الثانية وتضم: أنواع الجمل، ولها خمس ساعات، والمفعول المطلق، وله ثلاث ساعات، والإعلال والإبدال، ولهما خمس عشرة ساعة^(١).

وفي مجال القضايا الأدبية نجد المنهاج يتضمن الدروس التالية في المستوى الأول: الوحدة الأولى؛ قضايا أدبية من العصر الجاهلي، وتشمل معنى كلمة الأدب وتطورها، ومعنى الجاهلية، والشعر في العصر الجاهلي، والمرأة في الشعر الجاهلي، والنثر في العصر الجاهلي، وفي الوحدة الثانية؛ قضايا أدبية

(١) انظر: إبراهيم دغاس وآخرون، دليل المعلم: النحو والصرف، المرحلة الثانوية، المستوى الأول والثاني، للفرعين الأدبي والشرعي، وزارة التربية والتعليم، ط١، ٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

من صدر الإسلام، وتشمل الشعر في صدر الإسلام، والصحابة والشعر، وشعر الفخر والحماسة، وشعر الرثاء، والنثر في صدر الإسلام. وفي الوحدة الثالثة درس الطلبة الشعر في العصر الأموي، والغزل، والنقائض، والنثر ممثلاً بالخطابة، والتوقيعات، والوصايا والرسائل، وفي المستوى الثاني درس الطلبة وحدتين: قضايا أدبية من الشعر في العصر العباسي، وقضايا أدبية من النثر العباسي^(١).

وبنظرة سريعة إلى نموذج واحد من الأسئلة في عينة عشوائية في إحدى الجامعات نجد أنها تضمنت أربعة أسئلة فقط من الموضوعات التي درسها طلبة الصف الأول الثانوي في المستويين الأول والثاني في مجال قضايا النحو والصرف، ولم يأت سؤال واحد عن الأدب أو عن واحدة من قضايا الكبرى أو أعلامه، وهذا دليل آخر على بعد المسافة بين الأسئلة وما اكتسبه الطلبة من معارف لغوية وأدبية في مرحلة ما قبل الجامعة.

إنّ النظام المحوسب في امتحانات الكفاية في الجامعات سيكرر الأسئلة ذاتها بنصّ مخالف، أي أنّ السؤال الأول إذا كان في جمع المؤنث السالم على سبيل المثال سيكون له عشرة نماذج مختلفة، ما يعني أنّ سعة العينة لن تغيّر المضامين والحقول المعرفية، والأسئلة التي تمّ استعراضها في عينة من امتحانات الكفاية توزّعت على النحو التالي (جدول رقم ١):

(١) انظر: علي العرود وآخرون، دليل المعلم: قضايا أدبية، المرحلة الثانوية، المستوى الأول والثاني، للفرعين الأدبي والشرعي، وزارة التربية والتعليم، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

النسبة %	العدد	الحقل المعرفي
٦٠	٣٠	النحو
٢٢	١١	الصرف
٦	٣	المعجم (الثروة اللغوية)
٨	٤	الإملاء
٤	٢	الترقيم
١٠٠ %	٥٠	المجموع

إنّ الحقول المعرفية التي تكشف مستوى كفايات الطلبة، وتقيس مهاراتهم، ويتكون محتواها من معارف، وقدرات، ومهارات، واتجاهات مدمجة ومركبة، غائبة تماماً عن أسئلة الكفايات الجامعية، والأسئلة الموجودة هي من النوع التحصيلي الذي يرتبط بمستوى محدّد من المعارف التي تعلمها الطلبة، فالهدف من دروس النحو والصرف والعروض، والأدب: قديمه وحديثه، والبلاغة والنقد، والدلالة، هو التّكامل في البناء المعرفي للطالب، وإكسابه المهارات المتقنة والمعارف التي تغطي الجوانب اللغوية والأدب العربي، والاختبارات التي تصمّم يجب أن تقيس كفايات الفهم والقدرة على التمييز، والصّحة اللغوية، والجودة، والكتابة الصحيحة، والثروة اللغوية، على مستوى الكلمة، والجملة، والفقرة، والنص^(١). وفي الجانب المعرفي تقيس مدى قدرة الطالب على التذوق الأدبي،

(١) أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٨٩م. ص ٩-١٥.

وتمييز النصوص، ومعرفة رواد الأدب، وإدراك العصور الأدبية، ومضامينها الشعرية والنثرية وقضاياها الكبرى. لكن الأسئلة تركّزت في جانب ضيق كما كشف الجدول رقم (١).

وفي مقابل ذلك نجد عينة أخرى من إحدى الجامعات الخاصة وواحدة من الجامعات الحكومية أعدّ فيها الامتحان إعداداً ممتازاً من حيث المحتوى، وشموله لحقول المعرفة اللغوية والأدبية، إذ قام على إعداد فريق حصل على دورات تأهيلية في الكفايات وبناء الامتحانات والقياس والتقويم، إذ كانت مضامين الامتحان مصممة لقياس التفكير والتذوق من خلال نصوص منتقاة وممثلة، والمهارات النحوية والصرفية والبلاغية، والإملاء، والمعجم (الثروة اللغوية)، والعروض، والمعارف اللغوية، وفيها أسئلة أدبية تمثل فنون الأدب وتاريخه.

إنّ بناء الامتحان في هاتين الجامعتين يتّسق إلى درجة كبيرة مع المهارات والمعارف اللغوية والأدبية التي اكتسبها أو تعلّمها الطلبة في مرحلة المدرسة، وهي مصممة لقياس كفايات لغوية وأدبية لطالب لم يلج إلى الجامعة بعد، والأسئلة موزّعة على الحقول المعرفية بشيء من التوازن، مع طغيان الجانب النحويّ واللغويّ على الجانب الأدبيّ.

ثانياً - تقويم نتائج الطلبة في امتحانات الكفاية

في ضوء معطيات البحث الأول الذي يكشف البون الشاسع بين ما درسه الطلبة في المدارس وما اكتسبوه من معارف ومهارات، وبين مضامين الأسئلة التي صمّمها المدرسون في الجامعات لقياس الكفايات اللغوية، فإنّ نتائج التقويم لا يمكن أن يفصح عنها شيء أفضل من لغة الأرقام. وفي عينتين من جامعتين حكوميتين، ما يدلّ على المستوى الحقيقي لنتائج الطلبة في هذا الامتحان، الذي أجري للطلبة المقبولين في مطلع العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧.

١. الجامعة الأولى:

تقدّم للامتحان في إحدى دوراته التي عُقدت خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ م (١٩٤٤) ألف وتسعمئة وأربعة وأربعون طالباً يمثلون كليات الجامعة الإنسانية والعلمية، واعتبرت هذه عينة عشوائية ممثلة للجامعة، وكان متوسط علامات الطلبة في الامتحان (٤٧,٨٥%) أي أنّ المقياس العام للطلبة في الامتحان كان دون حدّ النجاح. وكان توزيع الطلبة في الامتحان حسب علاماتهم على النحو التالي (جدول رقم ٢):

العلامة	العدد	النسبة%
٤٩-٠	١٠٣٩	53,44
٥٩-٥٠	٣٥٠	١٨
٦٩-٦٠	٣٤٧	١٧,٨٥
٧٩-٧٠	١٣٢	٦,٧٩
٨٩-٨٠	٦٣	٣,٢٤
٩٠-١٠٠	١٣	٠,٦٧
المجموع	١٩٤٤	%١٠٠

إنّ الجدول السابق يكشف المستوى المتدني لنتائج الطلبة في امتحان الكفاية، ولا أقول: إنه يكشف المستوى المتدني للطلبة، لأنّ طبيعة الأسئلة لم توضع بكفاية عالية لقياس كفايات الطلبة، وطغى عليها الجانب التحصيلي الذي يستلزم دراسة مسبقة للمادة قبل الامتحان، فنسبة الرسوب ٥٣,٤٤% من الطلبة، ويضاف إليها نسبة الحاصلين على أقل من ٦٠% فيكون المجموع ٧١,٤٤% من الطلبة المتقدمين من ذوي المستوى المتدني في نتائج الامتحان، وهذه يقابلها حقيقة أمثل للعيان، وأسوأ في وقعها في النفس؛ وهي أنّ نسبة تقدير الحاصلين على تقدير امتياز أقل من ١%، ونسبة الحاصلين على جيّد جداً ٣,٢٤%، ونسبة الحاصلين على تقدير جيّد ٦,٧٩%.

لقد حصل (٥) طلاب من المتقدمين على علامة (١٢)، وحصل (١٧) طالباً على علامة (١٦)، وحصل (٣٨) طالباً على علامة (٢٠)، وحصل (٤١) طالباً على علامة (٢٤)، وحصل (٩٧) طالباً على علامة (٢٨)، وحصل (١٢٤) طالباً على علامة (٣٢)، وحصل (١٣٦) طالباً على علامة (٣٦)، وحصل (١٩٦) طالباً على علامة (٤٠)، وجميعهم موزعون على مختلف الكليات العلمية والإنسانية، ما يؤكد تدني مستوى نتائج الامتحان، لا سيما إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ كلّ من حصل على علامة (٦٠) فما دون في الامتحان يدخل في المستوى المتدني في النتائج.

وإذا نظرنا في النتائج من خلال التوزيع حسب التخصصات؛ فإنّنا نرى أنّ الكليات الإنسانية لها النصيب الأكبر من نسب الرسوب في امتحان الكفايات اللغوية، ولعلّ الجدول التالي يعطي صورة لواحدة من عينات الدراسة (جدول رقم ٣).

١٠٠-٨٠		٧٩-٧١		٦٩-٦٠		٥٩-٥٠		٤٩-٠		العدد	الكلية
%١,٥	٣	%٢	٤	%٥	١٠	%١٢,٧	٢٥	%٧٩	١٥٥	١٩٧	إدارة الأعمال
%٠,٧٥	١	%٣	٤	%٦	٨	%١٦	٢٦	%٧١	٩٤	١٣٣	الآداب
/	/	%٥	٤	%٦	١١	%٣٢	٢٤	%٤٨	٣٦	٧٥	التمريض
%١,٧	١	%٥	٣	%١٣,٥	٨	%٢٢	١٣	%٥٧,٦	٣٤	٥٩	الحقوق
%٣,٥	٢	%٥	٣	%٧	٤	%١,٥	٧	%٧١,٩	٤١	٥٧	الشريعة
%١٨	٤٥	%٢٢	٥٦	%٣٦	٩٣	%١٢	٣١	%١٠	٢٥	٢٥١	الطب
%٢	٨	%٤,٦	١٩	%١٦	٦٧	%٢٠	٨٣	%٥٧,٥	٢٣٩	٤١٦	العلوم
/	/	%٢	١	%١٣	٦	%٨	٤	%٧٧	٣٧	٤٨	العلوم الاجتماعية
/	/	%٣	٢	%٥	٣	%١٤	٩	%٧٨	٥٠	٦٤	العلوم التربوية
%٠,٨٢	١		/	%١١	١٣	%٢٢,٣	٢٧	%٦٦	٨٠	١٢١	الزراعة
%٤	٤	%٨	٧	%٣٩	٣٥	%٢٧	٢٤	%٢٢	٢٠	٩٠	الصيدلة
%٣	١٠	%٧	٢٧	%٢٣	٨٦	%١٨	٦٧	%٤٩	١٧٩	٣٦٩	الهندسة
%٢	١	٣	٢	٣	٢	%١٣	٨	%٧٩	٤٩	٦٢	الرياضة

إنّ قراءة إحصائية سريعة للجدول تكشف عن حقائق صعبة في امتحان الكفاءة، فنصف الكليات كانت نسبة الرسوب فيها تزيد على ٧٠%، والكليات الإنسانية كاملة زادت فيها نسبة الرسوب على ٥٠%، وكلية واحدة فقط هي كلية الطب كانت نسبة الرسوب فيها ١٠%، تليها كلية الصيدلة بنسبة ٢٢%، وباقي الكليات جميعها زادت نسبة الرسوب فيها على ٤٨%.

وبالمقابل نجد الكليات جميعها كانت نسبة الحاصلين فيها على علامة (٧٠-٨٠) أقلّ من ٨%، باستثناء كلية الطب التي بلغت نسبتها ٢٢%، والكليات جميعها كانت نسبة الحاصلين فيها على علامة ٨٠ فما فوق أقلّ من ٤%، باستثناء كلية الطب التي بلغت نسبتها ١٨%. فالظاهرة الأبرز في النتائج أنّ نسبة الرسوب عالية جداً، ونسبة الحاصلين على جيد فما فوق متدنية جداً. وثمة فوارق إحصائية ذات دلالة بين الكليات العلميّة والكليات الإنسانية في نسب الرسوب أو التفوق، كانت في صالح كليات الطب والصيدلة، أمّا كليات الهندسة والعلوم والزراعة فتلتقي نسب النجاح والرسوب فيها مع الكليات الإنسانية.

إنّ الذي يبدو لي من ارتفاع نسبة الرسوب العامة بين الكليات العلميّة والإنسانيّة، والانخفاض الحاد في نسبة الحاصلين على ٨٠% فما فوق؛ هو أنّ الأسئلة واختيارها هو العامل الفيصل في ذلك، لأنها صادرة صدوراً اعتباطياً تنقصه الخبرة والتدريب في إعداد الأسئلة، لا سيّما أنّ واحداً من أبرز النتائج التي ظهرت في الدراسة هو أنّ الأسئلة تؤخذ من المنهاج الذي سيدرسه الطلبة بعد قبولهم في الجامعة، وليس من المناهج التي درسوها في مرحلة ما قبل الجامعة.

١- الجامعة الثانية

إنّ هذه النتائج التي كشفها الجدول في عينة إحصائيّة لإحدى الجامعات، يقابلها نتائج أكثر موضوعيّة في جامعة لها خبرة أطول وأكثر كفاية في إعداد

أسئلة الامتحانات، ولها نصيب أفضل في ارتفاع معدلات القبول الجامعي، فانعكس ارتفاع المعدل على النتائج، وأسهم الإعداد الجيد للامتحان في تحقيق قدر من التوازن في نسب الرسوب والنجاح، ولعلّ الجدول التالي يكشف هذا:

جدول رقم (٤) الفصل الدراسي الأول والثاني من العام ٢٠١٦/٢٠١٧م،
في جامعة حكومية:

الفصل الأول		الفصل الثاني		الإجمالي
العدد	النسبة	العدد	النسبة	
٧٠٩٣	%١٠٠	٢٢٧٤	%١٠٠	
٤٧٢	%٦,٧	١٩٢	%٨	الغياب
٦٦٢٢	%٩٣,٣	٢٠٨٢	%٩٢	المتقدمون
٥٢٨٦	%٧٩,٨	١٣٩٠	%٦٧	الناجحون
١٣٣٥	%٢٠,٢	٦٩٢	%٣٣	الراسبون

ولعلّ مطالعة سريعة للجدول من ناحية إحصائية تقودنا إلى قيم ذات دلالة إحصائية، فعدد المتقدمين للامتحان في الفصل الأول ثلاثة أضعاف المتقدمين في الفصل الثاني، ولكنّ الأصل أن تتسم النسب بالثبات النسبي أو التقارب، ولكن الذي حصل هو أنّ نسبة الرسوب في الفصل الأول ٢٠,١٦%، يقابلها في الفصل الثاني ٣٣,٢٣%، ولعلّ التفسير الذي يبرّر ذلك هو أنّ المتقدمين في الفصل الثاني من ذوي معدلات أقلّ في الثانوية العامة.

وفي الجدول التالي (رقم ٥) تفصيل لتوزيع العلامات ونسبها في
الفصلين الأول والثاني، في تلك الجامعة :

الفصل الأول		الفصل الثاني		العلامة
العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	
١٣٣٥	٢٠.١٦	٦٩٢	٣٣,٢٣	٤٩-٠
٢٠٥٥	٣١	٨٠١	٣٨,٤٧	٥٩-٥٠
٢٠٠٤	٣٠,٢٦	٤٦١	٢٢,١٤	٦٩-٦٠
٩٦١	١٤,٥١	١٠٤	٥	٧٩-٧٠
٢٥٣	٣,٨٢	١٤	٠,٦٧	٨٩-٨٠
١٤	٠,٢١	١٠	٠,٤٨	١٠٠-٩٠

وكشف الجدول أنّ نسبة الحاصلين على علامة دون الخمسين هي ٢٠% في الفصل الأول؛ مقابل ٣٣% في الفصل الثاني، وأنّ نسبة الحاصلين على علامة أقلّ من ٦٠ هي ٣١% في الفصل الأول؛ مقابل ٣٨% في الفصل الثاني، وأنّ نسبة الحاصلين على علامة من (٧٠-٨٠) في الفصل الأول ١٤,٥%، بينما في الفصل الثاني ٥%، وفي ذلك فارق كبير جدير بالاهتمام، والقول نفسه في الحاصلين على علامة ٨٠% فما فوق؛ ففي الفصل الأول بلغت نسبتهم ٤% تقريباً، مقابل ١% تقريباً للفصل الثاني. وهذا الاضطراب في توزيع العلامات مسألة تحتاج إلى مراجعة معمّقة لكشف أسبابها.

إنّ جدول المقارنة بين الفصلين يقدّم نتائج لصالح الفصل الأول في معيار العلامات، علماً أنّ أسئلة الامتحان مأخوذة من بنك واحد للأسئلة، وهذا يؤكد صلة النتائج بمعدلات القبول، وهو أمر طبيعي ومنطقي، ولكنّ غير المنطقي هو أنّ تكون النتائج في جامعة ثانية سلبية في الفصلين، ونسب الرسوب والعلامات المتدنية عالية، ونسب العلامات المرتفعة غائبة تماماً. وهذا مؤشر على خلل ما في الامتحانات، وليس في الطلبة. إنّ البرنامج المحوسب للجامعة الحكومية الثانية التي كانت موضع الدراسة لا يتيح استخلاص النتائج حسب الكليات، لأنّ الطالب يدخل إلى الامتحان قبل حصوله على الرقم الجامعي، وبالتالي لا سبيل للحصول على قيم إحصائية تتعلق بالطلبة حسب توزيعهم إلى كليات علمية وإنسانية.

٢- الجامعة الثالثة:

وفي عينة ثالثة من إحدى الجامعات الخاصة تقدّم للامتحان (٣٠١) ثلاثمئة وطالب واحد؛ في إحدى دوراته في العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧، وكان توزيع نتائج الطلبة في ذلك الامتحان على النحو التالي في جدول رقم (٥):

العلامة	العدد	النسبة %
٤٩-٠	٢٢٢	٧٤
٥٩-٥٠	٥٥	١٨
٦٩-٦٠	١٨	٦
٧٩-٧٠	٤	١,٣
٨٩-٨٠	٢	٠,٦٦
١٠٠-٩٠	/	/
المجموع	٣٠١	%١٠٠

القراءة الإحصائية للجدول تكشف بجلاء ارتفاعاً حاداً في نسب الرسوب وصلت ٧٥% تقريباً، وإذا أضفنا إليها الحاصلين على علامة أقل من (٦٠)؛ ستكون نسبة الحاصلين على العلامات التي هي دون المقبول ٩٢%. والذي يؤكد تدني المستوى الغياب شبه الكامل لمن حصل على تقدير جيّد فما فوق في الامتحان، على الرغم من أنّ إعداد الامتحان في الجامعة الخاصّة أفضل منه في الجامعات الحكوميّة. والتفسير الذي يبدو لي هو تدني مستوى معدلات القبول في الثانوية العامة، وزيادة نسبة الطلبة الحاصلين على الثانوية العامة غير الأردنيّة، ولست أخفي انطباعي الشخصي أنّ الأسئلة في امتحانات هذه الجامعة أسهل بكثير من الأسئلة في الجامعات الحكوميّة التي اتخذتها عينة للدراسة.

ثالثاً- تقويم المناهج المعدّة للطلبة

حسب تعليمات الجامعة فإنّ خطة المتطلبات الإلزامية تتضمن مادتين لتعليم اللغة العربية لطلبة الجامعة جميعهم؛ مادة اللغة العربيّة (٩٩) وهي مادة محوسبة منذ ثلاث سنوات، ولا تدرّس صفيّاً بل يمكن للطلاب مطالعتها ذاتيّاً من موقع الجامعة الإلكترونيّ، وتشتمل المادة على اثنتين وثلاثين درساً، وهي: أقسام الكلام، والبناء والإعراب في الأسماء، والفاعل، والجملة الاسميّة، والنواسخ الفعلية، والنّواسخ الحرفيّة، والدروس من (١٨-٧) للمنصوبات، والدرسان التاسع عشر والعشرون للأخطاء الشائعة، والدروس من (٢٥-٢١) للمشتقات صرفيّاً، والدروس من (٣٢-٢٦) للكتابة الوظيفيّة^(١). ومن ينجح في امتحان الكفاية الذي تعده الجامعة قبل القبول يُعفى من دراسة هذه المادة، وينتقل إلى مادة اللغة العربيّة (١٠١).

(١) انظر: اللغة العربيّة (٩٩) كلية الآداب/ مركز اللغات، جامعة مؤتة، ط ١، ١٤٣٧ هـ،

أمّا مادة اللغة العربيّة (١٠١) فهي نوعان؛ أحدهما مادة محوسبة، وإذا أخفق الطالب فيها محوسبةً يحقُّ له دراستها تقليدياً في مادة صفيّة، وقد اشتملت على (٤٥) درساً، خُصّصت الدروس الأربعة للمعجم العربيّ، ويليها درسان للحروف العربيّة، والدروس من (١٠-٧) لعلامات الترقيم، والدروس من (١٥-١١) للهمزة وطرق رسمها، والدروس من (٢١-٦) للفصل والوصل في الرسم الإملائي، والدرسان الثاني والعشرون والثالث والعشرون للألف اللينة ورسمها، والدروس من (٢٢-٢٨) للحذف والزيادة في الرسم الإملائي، والدرسان التاسع والعشرون والثلاثون للتاء ورسمها، والدروس من (٤٢-٣١) للإعراب بالعلامات الفرعيّة وهو يتقاطع مع بعض دروس اللغة العربيّة (٩٩)، والدروس الثلاثة الأخيرة للعدد وأحكامه^(١).

والحقيقة أنّ بناء المادتين غير مدروس، فحقّ مضامين مادة اللغة العربيّة (٩٩) أن تدرّس بعد مادة (١٠١)، وفي جميع الأحوال لا تركز المادتان على المهارات اللغويّة التي يجب تنميتها عند الطّلبة المتمثلة بالقراءة والاستماع والكتابة والمحادثة، ولا تغطي حقول المعارف اللغويّة الأساسيّة في اللغة، وعند مقارنة هاتين المادتين بمواد المهارات اللغويّة أو مهارات الاتصال في الجامعات الأخرى؛ نجد أنّ المادتين اللتين تدرّسان تحتاجان إلى رجوع نظر عميق، لتكونا مكملتين لما اكتسبه الطّلبة من معارف ومهارات لغويّة في مرحلة المدرسة، وأن تتضمننا معارف جديدة لم يكتسبوها في المرحلة المدرسيّة حتّى يكون لديهم إضافة نوعيّة في مهارات اللغة والاتصال اللغويّ.

(١) انظر: يوسف سحيمات، وفايز محاسنة، وخليل الرفوع: اللغة العربيّة (١٠١) كلية الآداب/ مركز اللغات، جامعة مؤتة، ط١، ١٤٣٧هـ، ٢٠١٦م.

وثمة مسألة في غاية الأهمية في قضية تقويم المنهاج، وتتمثل في أنّ نسبة النجاح في امتحان الكفايات ٤٧%، وهذه النسبة معفاة من مادة (٩٩)، أي أنهم لا يدرسون القضايا اللغوية الواردة في المادة التي تشتمل على مسائل في النحو والصرف كما بيّنت سابقاً، ويدرسون مادة اللغة العربية (١٠١) فقط، وهذه المادة فيها (١٥) درساً في النحو، من أصل (٤٥) درساً، وباقي الدروس في المعجم والإملاء والترقيم، ونسبتها ٦٦%، في حين أنّ امتحان الكفايات في تلك الجامعة لم يشتمل إلا على ١٠% من الأسئلة النحويّة؛ بواقع (٦) ستة أسئلة من أصل (٥٠) سؤالاً. وهذا دليل على أنّ تصميم المادتين من حيث المحتوى غير مناسب؛ لأنّ حقّ مادة اللغة العربية (٩٩) من حيث المضامين أن تكون بدلاً من مادة اللغة العربية (١٠١). والنتيجة التي يمكن أن نخلص لها بجلاء في ضوء هذا الوضع أنّ الطلبة لا ينمّون تحصيلهم اللغوي، وخطط الجامعة لا تحقّق الحد الأدنى من تنمية القدرات اللغويّة لهم.

وبالمقابل نجد أنّ مادة مهارات الاتصال في جامعة ثانية طوّرت بشكل مناسب إلى درجة عالية، لأنّها تقوم على اختيار نصوص رفيعة وممثلة من القرآن، والحديث النبويّ، والشعر والنثر قديماً وحديثاً، وفيها مسعى لتطوير مهارات اللغة الأربع، وفيها تمثّل لعناصر تنمية المعارف اللغويّة والأدبيّة في مختلف حقول اللغة، نحواً وصرفاً ومعجماً ودلالة، وعروضاً، وأدباً ونقداً، وبلاغة، وفيها تنوع يوسّع مدارك الطلبة الأدبيّة في فنون الأدب. وثمة اتساق تكامل ما بين مهارات الاتصال (١٠١) ومهارات الاتصال (١٠٢). وهذا القول ينسحب على جامعات أخرى طوّرت متطلبات الجامعة في حقل اللغة العربية^(١).

(١) انظر: زياد الزعبي، اللغة العربية العامة متطلب جامعي في الجامعات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها، الموسم الثقافي السابع والعشرون، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠٠٩، ص ٤٣١-٤٣٣.

وفي واحدة من الجامعات الخاصة موضع الدراسة، كانت محتويات مادة اللغة العربيّة (١) مصمّمة على غرار كتاب مهارات الاتصال المعتمد في منهاج الثانويّة العامة، وفيه شمول للمهارات والمعارف اللغويّة والأدبيّة، إذ يقوم على اختيار نصوص منتقاة من القرآن والحديث النبويّ والشعر والنثر، وعليها أسئلة للفهم والاستيعاب، والتحليل والتذوّق، واللغة والمعجم، والتدريبات النحويّة والصرفيّة، والمهارات الإملائيّة، وعلامات الترقيم، وفيها فقرات للمحادثة، والكتابة، والتواصل المعرفي. وهي مبنية بأسلوب مقبول لتنمية المهارات والمعارف الأدبية واللغويّة، ولكنها تحتاج إلى تحقيق مزيد من التوازن في توزيع الدروس، والشمول للحقول المعرفيّة اللازمة لبناء المهارات والمعارف اللغويّة للطلبة.

الخاتمة والتوصيات:

- ١- بينت الدراسة أنّ ثمة ارتفاعاً حاداً في نسب الرسوب في امتحان الكفاءة اللغوية يصل إلى ٧٥% في بعض الجامعات، ومتوسطه العام في الجامعات موضع الدراسة ٥٧%، يقابله انخفاض كبير في نسب الطلبة الحاصلين على ٨٠ فما فوق؛ ففي الجامعات موضع الدراسة لم يزد على ١%. وبلغت نسبة متوسط الطلبة الحاصلين على علامة ٦٠ فما دون حوالي ٧٦%.
- ٢- بيّنت الدراسة أنّ ثمة تفاوتاً ذا دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في الفصلين الأول والثاني، كان في مصلحة الفصل الأول من حيث نسب النجاح والرسوب، وارتفاع معدل العلامات.
- ٣- كشفت الدراسة تفاوتاً كبيراً في بناء الاختبارات؛ ففي بعض الجامعات تتسم بالشمولية والتنوع وهي مصممة لقياس الكفايات اللغوية والأدبية، ومتسقة مع المهارات والمعارف التي اكتسبها الطلبة في مرحلة ما قبل الجامعة، وفي بعض الجامعات كانت الأسئلة من حقول معرفية ضيقة من النحو والصرف والإملاء، وبُنيت من المنهاج الجامعي الذي لم يدرسه الطالب بعد، فكانت نسب الرسوب عالية في تلك الجامعة بسبب الأسئلة بالدرجة الأولى. وبيّنت الدراسة أنّ كثيراً من الحقول المعرفية في الأدب واللغة والبلاغة والعروض التي درسها الطلبة قبل الجامعة لم يتمّ التطرق إليها في امتحانات بعض الجامعات.
- ٤- المناهج المصممة لتطوير معارف الطلبة اللغوية والأدبية ومهاراتهم وتنمية قدراتهم، فيها تفاوت كبير بين الجامعات، فبعضها طور المناهج بأسلوب علمي يستوفي المهارات وينمي القدرات، وقسم منها اعتباطي يفتقر إلى أدنى المعايير في إعداد المنهج.
- ٥- تؤكد الدراسة على أهمية توصية الدكتور محمد عصفور في الموسم الثقافي الثاني والثلاثين لمجمع اللغة العربية المتضمنة إنشاء مركز لأبحاث اللغة

العربية يعمل على تطوير الامتحان ويسعى إلى تطوير طرق تدريس اللغة العربية. وأقترح في هذه المناسبة إنشاء مركز وطني أردني للقياس والتقويم على غرار ما هو معمول به في العالم من حولنا، وتطوير مركز الاختبارات في هيئة الاعتماد ليصل دوره إلى إعداد الامتحانات وتنفيذها، وتدريب العاملين في الجامعات على بناء الاختبارات والمناهج وتصميمها، والنهوض بمهمة الامتحانات.

٦- السعي إلى إعداد إطار عام للمناهج المصممة لتطوير المعارف اللغوية والأدبية لطلبة الجامعات، تتسق مع ما درسه الطلبة في مرحلة ما قبل الجامعة وتطور معارفهم، ولا يعقل أن يدرس الطلبة الحاصلون على علامة ٨٥% فما فوق المادة نفسها التي يدرسها طلبة حصلوا على علامات دون العشرين، أي لا بدّ من إعداد مساقات تتناسب وقدرات الطلبة وتتجاوز حدود مادة مهارات الاتصال (١٠٠) و(١٠١) وما يقابلها في الجامعات، إلى مواد إجبارية تدرّس على امتداد أربع أو ثلاث سنوات؛ على غرار ما هو معمول به في بعض الجامعات الإقليمية المحيطة بنا، وتكون واحدة منها موجهة لطلبة تخصص بعينه، مثل اللغة العربية لطلبة القانون، والطب، والاقتصاد، وهكذا، ويمكن الاستفادة من المناهج التي صممتها جامعة آل البيت في هذا المجال.

٧- إعداد دراسة متخصصة ومتكاملة عن واقع امتحانات الكفاية في الجامعات الأردنية، تتناول الأسئلة، والنتائج والمناهج المقررة، وتربط النتائج بالتخصصات ومعدلات القبول، وتكشف التفاوت بين الجامعات، وتشخص الخلل، لتكون هذه الدراسة مدخلاً لمؤتمر تربوي أكاديمي يهدف إلى تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الأردنية.

المراجع:

- حنورة، أحمد حسن، المهارات اللغوية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٨٩م.
- الحيارى، عبد الكريم، منهاج تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، الموسم الثقافي الرابع والثلاثون، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٦م .
- الحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، ط١، ٢٠٠٣م.
- دغاس إبراهيم، وآخرون، دليل المعلم: النحو والصرف، المرحلة الثانوية، المستوى الأول والثاني، للفرعين الأدبي والشرعي، وزارة التربية والتعليم، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.
- الزعبي، زياد، اللغة العربية العامة متطلب جامعي في الجامعات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها، الموسم الثقافي السابع والعشرون، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠٠٩م.
- سحيمات، يوسف، وفايز محاسنة، و خليل الرفوع: اللغة العربية (١٠١) كلية الآداب/ مركز اللغات، جامعة مؤتة، ط١، ١٤٣٧هـ، ٢٠١٦م.
- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة، استراتيجيات التعليم في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، ط١، ٢٠٠٧م.
- العرود، علي وآخرون، دليل المعلم: قضايا أدبية، المرحلة الثانوية، المستوى الأول والثاني، للفرعين الأدبي والشرعي، وزارة التربية والتعليم، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.
- عصفور، محمد، اللغة العربية متطلباً جامعياً، الموسم الثقافي الرابع والثلاثون، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٦م.

- عصفور، محمد، امتحان الكفاية اللغوية، الموسم الثقافي الثاني والثلاثون، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٤م.
- العموش، خلود، اللغة العربية في التعليم العالي، الموسم الثقافي الرابع والثلاثون، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٦م.
- مركز اللغات، جامعة مؤتة: اللغة العربية (٩٩) كلية الآداب، ط١، ١٤٣٧هـ، ٢٠١٦م.
- وليد خالص، دور الجامعة في تعزيز القدرة اللغوية وتطويرها، الموسم الثقافي الثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠١٢م.

