تعقيب على بحث:

محطات تقويمية (امتحانات عامة) لضبط الكفاية اللغوية

الأستاذ الدكتور محمد عصفور

عضو مجمع اللغة العربية الأردني

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

الملخص

يقوم هذا التعقيب على استعراض نقاط الضعف والقوة في هـذا البحـث، مسلطًا الضوء على عنوان البحث الذي يحمل اسم محطات تقويمية، مستعرضًا الأدلة والشواهد الداعمة لذلك، معقبًا فيما بعد على استخدام مصطلح "الكفايات"، وهو ضمنيًّا استخدام غير دقيق، حيث يدل على وجود كفايات متباينة ضـمن اللغة الواحدة، وهو أمر يتناقض مع معنى الكفاية اللغوية بمعناها الشمولي.

كذلك يبحث في الجوانب الإيجابية لنتائج الطلبة فـي بعـض الجامعـات الحكومية والخاصة من خلال تحليلها ومقارنتها بعضها مع بعـض، وملاحظـة مدى تفاوتها من حيث المحتوى والمستوى، داعيًا إلى ما يدعوه "تقديم المنـاهج المعدة للطلبة" للوصول بهم إلى مسـتوى متـوازن ومعقـول مـن المعرفـة.

المقدمة:

هذا هو عنوان البحث الذي وجدتُه في الصيغة التي أُرسِلت إليَّ منه لقراءتها والتعليق عليها. وأنا واثق من أن أخي الدكتور سيف الدين سيعيد النظر في العنوان لأنه يعاني –بصيغته هذه– من قدْر من الاضطراب. كذلك أعتقد أن الدكتور سيف سيعيد النظر في بعض الصياغات والأمور الطباعية مثل استعمال الفاصلة الإنكليزية بدلاً من الفاصلة العربية وما شابه ذلك.

على أن الأهمّ من صياغة العنوان والأمور الأخرى التي يدعونها (accidentals) في علم تحقيق النصوص؛ هو فحوى هذا البحث الذي بذل فيه الباحث جُهداً مشكوراً تناول فيه "محطّاتٍ" في امتحانات الكفاية في اللغة العربية في الجامعات الأردنية، وهي "محطّاتٌ" متفرّقة لا تقع على طريق واحد يمكن أن يوصلنا إلى هدف واضح المعالم نقول عنده: ها قد وصلنا إلى مبتغانا، أو نقول: نعرف منذ الآن إلى أين نتَّجه. ولئن اختلفتُ معه في هذا الأمر أو في سواه فما ذاك إلا في سبيل الاستزادة والاستيضاح لأن أمور اللغات يصعب البتُّ فيها كما قد يُبَتُّ في العلوم الطبيعية.

يصف الدكتور سيف الدين محطّاتِه بأنها "تقويمية" في العنوان ويراوح في المتن بين التقويم والتقييم. لكنَّ بحثه يبقى في نظري أقربَ إلى التقييم منه إلى التقويم، لأن التقويم يحتاج إلى النظر في التفاصيل واقتراح البدائل والعلاجات، وهو ما لم يُتح له، بينما لا يحتاج التقييم إلا إلى نظرة شمولية تدرس المعطيات (وهي في الحالة الراهنة عددٌ قليل من الامتحانات المستعملة فعلاً في بعض الجامعات الأردنية)، وتنظر في نتائج هذه الامتحانات نظرةً إحصائية تحوِّل الانطباعات الأوَّلية التي يشاركه فيها معظم من يهمُّهم الأمر إلى أرقامٍ ذاتِ

معنًى ومصداقية. ومن حقّ الدكتور سيف علينا أن نلاحظ أنه يقول –بتواضع العلماء– أن دراسته هذه "ليست إلا محطَّةً للتشخيص وقرع الجرس" (ص٣).

ويبدو لي منذ البداية أن الدكتور سيف لا يقيم تمييزاً واضحاً بين الامتحانات التحصيلية وامتحانات الكفاية اللغوية، ولا ينظر إلى طلبة الجامعات نظرةً تفرِّق بين حاجات الطلبة المتخصِّصين في أقسام اللغة العربية والشريعة الإسلامية (وربما القانون) وبين طلبة التخصُّصات الأخرى، ولا سيّما التخصُّصات العلمية التي ما تزال تُدَرَّس باللغة الإنكليزية. فمن بين الأسئلة الأساسية التي يقيم الدكتور سيف بحثه عليها هذا السؤال: "ما مدى موائمة [كذا] الأسئلة التي أُعِدَّت لامتحان الكفاية في بيان التحصيل اللغوي للطلبة في العلوم اللغوية والأدبية التي درسوها قبل التحاقهم في الجامعة؟" (ص٢). ولذلك فهو يتحدَّث مثلاً عن "إعداد المناهج التي أقرَّتها الجامعات لتطوير معارف الطلبة اللغوية والأدبية"، متجاهلاً فيما يبدو أن الطلبة لا يتابعون دراسة المواد المتعلِّقة باللغة العربية والأدب العربي (باستثناء المادتين الإجباريتين) خارج أقسام التخصُّص المذكورة. كذلك فإنه يُحصي مفردات مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مكان آخر من بحثه (ص٥) وينتقد امتحاناً للكفاية اللغوية في إحدى الجامعات لأنه لم يشمل أسئلة عن نواحٍ معيَّنةٍ في البلاغة وتاريخ الأدب العربي. ويستنتج من ذلك وجودَ بَوْنٍ شاسعٍ "بين الأسئلة وما اكتسبه الطلبة من معارفَ لغويةٍ وأدبية في مرحلة ما قبل الجامعة" (٦).

كذلك يبدو لي أن الدكتور سيف غيرُ دقيق في استخدامه مصطلحَ الكفايات. فالجملة الأولى من بحثه تقول الآتي: "امتحانُ الكفاياتِ اللغويّةِ واحدٌ من القضايا التي تشغَل حيّزاً واسعاً من محاور قضايا التعليم العالي في الأردن" (ص٣). فصيغة الجمع في كلمة "الكفايات" تدلُّ على وجود كفاياتٍ متباينةٍ ضمن اللغة الواحدة كأنْ يكون الطالبُ الجامعيُّ ذا كفاية عالية في النحو ولكنه ضعيفٌ في

الصرف، أو أن يجيد التعبير عن أفكاره، ولكنَّ أخطـــاءه النحويـــةَ والإملائيـــةَ كثيرة. إن هذا التفتيت للكفاية اللغوية يتناقض مع معنى الكفاية اللغوية بمعناهـــا الشمولي. فَمَنْ تهمُّه سلامةُ التعبير في العربية تهمُّه بالدرجة نفسِها سلامةُ النحو والإملاء ومعرفة الاشتقاقات والجذور. فالكفايةُ اللغويةُ في أيِّ لغة من اللغـــات كلٌّ متكاملٌ من النواحي جميعها، ولذلك فإن الامتحانات المقنَّنةَ أو المعياريةَ في اللغات يشار إليها بصيغة المفرد مع أن أسئلتها تتناول نـــواحِيَ متباينـــةً مـــن الظاهرة اللغوية. وأنا أعتقد أن فكرة "الكفاية اللغوية" جاءتنا من الغرب: من علم القياس والتقويم (والأصحّ أن نقول "التقييم" لأن هذا هو هدف الامتحانات). وفي الإنكليزية يتحدَّثون عن (Language proficiency) وليس (proficiencies)، لأن الكفاية اللغويَّة كلٌّ متكامل. والكفاية يمكن تدعيمُها، سواءٌ للناطقين باللغـــة القومية أو بلغة ثانية، بما يُدعى بالمهاراتِ اللغويةِ الأربع المعروفة: الاستماع، والتحدُّث، والكتابة، والقراءة. وإذا ما أُعِدَّت هذه المهاراتُ الأربعُ إعداداً حسناً، وجرى تدريبُ المتعلِّمين على إتقانها تدريباً مستمرّاً، فإن النتيجة المرجوَّة منهـــا مجتمعةً هي الارتفاع بمستوى الكفاية اللغوية.

ومن الملاحظ أن الدكتور سيف يطالب، في جانبٍ من نقاشه للمسألة، بـــأن تعكس الامتحانات تحصيل الطلبة في المرحلة الثانويـــةِ فـــي مجـــالات النحـــو والصرف والبلاغة والأدب، ويعود بعدئذٍ ليغيِّر رأيه بقوله بعدئذٍ في ص٦:

"إنّ الحقول المعرفيّة التي تكشف مستوى كفايات الطلبة، وتقيس مهاراتهم، ويتكون محتواها من معارف، وقدرات، ومهارات، واتجاهات مدمجة ومركبـــة، غائبة تماماً عن أسئلة الكفايات الجامعيّة، والأسئلة الموجودة هـــي مـــن النـــوع التحصيليّ".

لكن، لعلّ أفضل ما في بحث الدكتور سيف تحليلُه نتائجَ الطلبة التي حصل عليها من جامعتين حكوميَّتين وجامعة خاصَّة، وهي نتائج تدلُّ على المســـتوى الحقيقي المحزن للطلبة المقبولين في مطلع العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧. كان

متوسِّطُ علامات الطلبة في إحدى الجامعتين الحكوميَّتين ٤٧,٨٥٪، فعلَّق الدكتور سيف على هذه النتيجة بقوله إن الخلل في الامتحان "لأن طبيعة الأسئلة لم توضع [في رأيه] بكفاية عالية لقياس كفايات الطلبة، وطغى عليها الجانب التحصيلي الذي يستلزم دراسة مسبقة للمادة قبل الامتحان" (ص٨).

وقد وجد الدكتور سيف أن التحليل الذي أجراه في الجدول الثالث من بحثه يُظهِر أن "الكلِّيّات الإنسانية لها النصيب الأكبر من نِسَبِ الرسوب في امتحان الكفايات اللغوية" (ص٩). وهذه النتائج تحتاج إلى دراسة خاصَّة تقوم بها الجهاتُ ذاتُ العلاقة في وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي، وربما وزارة التربية الاجتماعية، لأن الشائع لدى شرائحَ عريضةٍ في المجتمع هو أن من يلتحقون بالتخصُّصات الإنسانية أقلُّ ذكاءً وتحصيلاً من الملتحقين بالتخصُّصات العلمية. وقد قيل في يومٍ من الأيّام إن طلبة الكلِّيات العلمية في الجامعة الأردنية مشغولون بالعلم والدراسة، بينما ينشغل طلبة الكليّات الإنسانية "بالطوشات" والكلام الفارغ.

على أن هذه مسألةٌ جانبيةٌ بطبيعة الحال. وإذا عدنا إلى بحث الدكتور سيف فإننا نجده يلوم الامتحان لا المستوى المتدنّي الذي حصل عليه الطلبة من الكفاية اللغوية بعد اثنتي عشرة سنة من الدراسة السابقة للمرحلة الجامعية. فالدكتور سيف يرى "أنّ الأسئلة واختيارها هو العامل الفيصل في ذلك، لأنّها 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، لا من المناهج التي درسوها في مرحلة ما قبل الجامعة**" (ص١٠).

ومن الواضح هنا تحيُّز الباحث للامتحانات التحصيلية (فكأنه يقول: لو وضعت الأسئلة اعتماداً على المنهاج الذي درسه الطلبة لجاءت نتائجهم أفضل).

لكنه يتجاهل حصول نسبة لا بأس بها من الطلبة على علامات عالية مع أن الأسئلة جاءت من منهاج جامعي لم يدرسوه.

ينتقل الدكتور سيف بعد ذلك إلى امتحان جامعة حكومية أخرى، ويصف نتائج الامتحان فيها بأنها "أكثر موضوعية" لأن للجامعة "خبرةً أطولَ وأكثرَ كفايةً في إعداد أسئلة الامتحانات، ولها نصيب أفضلُ في ارتفاع معدَّلات القبول الجامعي [حسب تعبيره]، فانعكس ارتفاعُ المعدل على النتائج، وأسهم الإعداد الجيّد للامتحان في تحقيق قدْر من التوازن في نسب الرسوب والنجاح" (ص١٠).

لكن يلاحظ في الجدول (٥) أنَّ نسبة الحاصلين على معدَّل ٨٠-٨٩ أقلُّ من ٤٪، وأنَّ نسبةَ الحاصلين على ٩٠-١٠٠ تساوي خُمْسَ الواحد بالمئة، أي أن النتائج مشابهة لتلك التي وجدناها في الجامعة الأخرى. ونلاحظ أيضاً أن نسبة الراسبين تزيد عن ٢٠٪، بينما بلغ عدد الحاصلين على علامات تتراوح بين ٥٠-٦٩ حوالي ٤١٠٠ طالب من مجموع ٧٠٩٣ طالباً وطالبة تقدَّموا للامتحان، وهذه نسبة عالية أيضاً. ثم عقد الباحث مقارنةً بين نتائج الفصل الأوَّل ونتائج الفصل الثاني في الجامعة الثانية، ووجد أن النتائجَ في الفصل الثاني أسوأُ، وذلك لأن معدَّلات القبول في الفصل الثاني أدنى.

لا شكَّ في أن الباحث محقٌّ في استنتاجه أن ثمَّة صلةً بين نتائج امتحانات الكفاية اللغوية ومعدَّلات القبول –أي نتائج الثانوية العامَّة– وهذا أمرٌ لن يجادله فيه أحد لأن أصحاب المعدَّلات العالية، سواء في الفرع العلمي أو الفرع الأدبي، لديهم الدافعية العالية للتميُّز في جميع المباحث.

وعندما انتقل الدكتور سيف إلى الجامعة الخاصَّة وجَّه اللوم في تدنّي النتائج إلى معدَّلات الطلبة في الثانوية العامة لا إلى الامتحان. فالامتحان في هذه

الجامعة أفضل من أمثاله في الجامعات الحكومية برأيه. لكن ما يستدعي النظر بعد ذلك هو أنه يصف الامتحان المذكور بأنه "أسهل بكثير من الأسئلة في الجامعات الحكومية" رغم المديح الذي كاله لهذا الامتحان قبل هذا الحكم الشخصي عليه.

أخيراً ينتقل الباحث إلى ما يدعوه "تقويم المناهج المعدَّة للطلبة"، ويبدأ باستعراض المناهج التي تشملها مادّتان في اللغة العربية في جامعة مؤتة فيما يبدو، إحداهما برقم ٩٩ والثانية برقم ١٠١، ويرى 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 تغطيان حقول المعارف اللغويّة الأساسية في اللغة، وعند مقارنة هاتين المادتين بمواد المهارات اللغويّة أو مهارات الاتصال في الجامعات الأخرى؛ نجد أنّ المادتين اللتين تدرّسان تحتاجان إلى رجع نظر عميق، لتكونا مكملتين لما اكتسبه الطّلبة من معارف ومهارات لغويّة في مرحلة المدرسة، وأن تتضمنا معارف جديدة لم يكتسبوها في المرحلة المدرسيّة، حتى يكون لديهم إضافة نوعيّة في مهارات اللغة والاتصال اللغويّ.

هذا هو النقد البنّاء الذي نريده. فلنعترف منذ البداية أن من الصعب التوصّل إلى كتابٍ أو كتبٍ مثالية ترضي جميع المختصّين في مجال تعليم اللغة القومية، ولكن النقد البنّاء كفيلٌ بتقليل العيوب وتدارك النواقص. وبصفتي من المشتغلين في تدريس لغة أخرى غير العربية فلا أرى غضاضة في الاستفادة مما توصّل إليه الغربيّون في تدريس لغاتهم القومية لوضع كتبٍ شبيهة بها من حيث العناصر التي تركِّز عليها، مع الأخذ بنظر الاعتبار أن لكلِّ لغةٍ

خصائصها التي تميِّزها عن غيرها، ولها تاريخها المختلف، ولهـا مشـكلاتها الخاصة بها.

وأودُّ قبل أن أختم هذه الكلمة أن أشير إلى مسألة مهمّة يمكن تلمُّسها فـي بحث الدكتور سيف، وهي أن امتحانات الكفاية في الجامعات الأردنية، الحكومية منها والخاصة، ليست موحَّدة، وأن هذه الامتحانات تتفاوت من حيث المحتـوى والمستوى. ونحن نعرف أن طلبة الثانوية العامة في الأردن يتقدَّمون لامتحـان موحَّد في مادة اللغة العربية. وأنا أرى أن المنطق يقتضي أن يجـري اختبـار الكفاية اللغوية لديهم بالتقدُّم لامتحان موحَّد آخر جرى اختباره في وزارة التربية والتعليم وأجازه مجمع اللغة العربية الأردني مؤخَّراً. وأنـا لا أقـول إن هـذا الامتحان يتَّصف بالكمال، ولكنَّ استعماله يحقِّق أمراً مهمّاً وهو أنه يقيس كفايـة خرّيجي الثانوية العامة في اللغة العربية في الأردن بمقياس واحد بحيث تنتفـي الحاجة لانتقاد امتحان هذه الجامعة أو تلك لهذا السبب أو لغيره. ومن الممكـن بعد ذلك أن يجري العمل على تطوير ذلك الامتحان تَبَعاً لما قد يتبيَّن فيـه مـن نواقصَ أو عيوبٍ لم يكن بالإمكان تبيُّنها بسبب صغر حجم العيِّنة التـي طُبِّـق الامتحان عليها بالمقارنة مع أعداد خريجي الثانوية العامة في كلِّ سنة.

أشكر الأستاذ الدكتور سيف الدين الفقراء على هذا الجهد الطيِّب، وأشـكر مجمعَ اللغة العربية الأردني على إتاحة هذه الفرصة لي للتعرُّف على أخٍ كـريمٍ من جامعة مؤتة. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.