

الخلفية التاريخية

للامتحان

1. سوانح مختارية
قسم

علوم النفس وعلوم التربية
جامعة السنية
بـوهران-

المقدم:

يعد التقويم في العملية التعليمية والتربوية بصورة المقاييس الأساسية التي يتقرر بموجب نتائجها المسار التعليمي للمنظومة التربوية بعامه وتأتي الاختبارات التحصيلية للتلاميذ كوسائل بيداغوجية يستخدمها المعلمون لتقويم عمل التلميذ المدرسي وما استطاع تحصيله من معارف طيلة السنة الدراسية . ومن كثرة استعمال هذه الوسيلة الوحيدة في التقويم التعليمي ، وبدون مراعاة لشروط وظروف وطرق الاستعمال ، ومن ثم آثار النتائج النهائية للاختبارات أصبح من المحتم بحث هذه الوسيلة التقويمية بكل ما تحمله من ايجاب و عيوب . وهذا ما سيتعرض له هذا المقال .

إن النصوص التاريخية والتراث الأدبي لتاريخ التربية تشير إلى أن التقويم، ونظام الامتحانات كان معمولاً به منذ آلاف السنين، قبل الميلاد المسيحي في الحضارات الشرقية والغربية، وذلك قصد الفرز والتمييز في القدرات والمواهب العلمية والمهنية والدينية والحرية... إلى غير ذلك لدى الأفراد المتعلمين، لكي تسند إليهم مناصب تسيير شؤون البلاد، ونجد تأكيداً لذلك عند بول منيرو إذ يقول : " إن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من تصفيات، كوسيلة ملء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع منذ حوالي 617 قبل الميلاد عند اعتلاء أسرة -تائج- العظيمة العرش في الصين". (1)

ويسخلو النظام التربوي في الحضارات الآشورية، والبابلية، والسومرية، والفرعونية في الشرق وكذا الحضارة اليونانية (2) وغيرها في الغرب من تقويم التعلم، وهذا ما تشير إليه أيضاً كتابات العالم الأمريكي وول ديورانت. (3)

إن أنظمة الإمتحانات والاختبارات لم تظهر بظهور المدارس والتعليم والحكومات في الصين أو غيرها، وإنما صاحبت تطور الإنسان منذ أن كان بدائياً يعيش على الصيد والزراعة... لأن هذه المهنة تحتاج إلى تعلم مكسب بطريقة مباشرة من الوالدين سواء بطريقة منظمة، أو عن طريق الممارسة بالمحاولة والخطأ.

وإذا أسجناها إلى شبه الجزيرة العربية لإلقاء نظرة خاطفة على الإمتحان قبل الإسلام وبعده بقليل فإننا لا نجد نظاما ظاهرا للإمتحان فيها، لأن نظام التعليم كان شبه منعدم فيها، إلا أنه كان هناك مقاييس اختبارية بها يمتحن الرجال والنساء في السلوكات اليومية والصفات الشخصية كالبطولة والمروعة والشجاعة والأنفة والفروسية وركوب الخيل، والقدرة على نظم الشعر... وغير ذلك.

وإذا ألقينا نظرة على المغرب العربي في شمال إفريقيا ونصفنا مقسمة ابن خلدون، فلا نجد فصلا مخصصا للإمتحان، وقد خصص فصولا في مواضيع تعليمية أخرى، إلا أننا نجد إشارة إلى ما يسميه بالاختبار أو الامتحان وهو الحلق في العلم، وعندما يحذق الطالب في علم من العلوم يجازى من طرف معلمه أو شيخه ويسمح له بالارتقاء والانتقال إلى تعلم آخر، وهنا بمثابة شهادة اعتراف للحاذق في الفرع الذي تعلمه. ومصطلح الحلق في العلم لا يمكننا أن نعرفه إلا بالامتحان. (4)

ولقد كانت الإمتحانات تجرى على الطلاب بطريقة شفاهية في الغرب خلال القرون الوسطى إلى غاية بداية عصر النهضة في أوروبا. وحسب بعض المراجع لم تظهر الإمتحانات الكتابية إلا سنة 1800م في إنجلترا في جامعة كمبرج ثم أكسفورد، ثم في أمريكا سنة 1845 بجامعة بوسطن. (5)

لقد ظلت الامتحانات في شكلها التقليدي الشفهي المقاتلي تجرى بشكل متعب وإذا كانت تستغرق عدة أيام تفوق 13 يوما (6) مع كل ما تحمله من سليات. وقد ظهرت إنتقادات لتلك الامتحانات من طرف أدجوارث EDGORTH البريطاني و دافيد ستارش DAVID STARCH الأمريكي، واشتكى هذان الأخيران من العلامات الممنوحة للطلاب والفروق الشاسعة في التصحيح والتقييط بين المصححين.

وأتساءل انعقاد المؤتمر الدولي للإمتحانات المنبثق من طرف مؤسسة كارنيجي في نيويورك (7)، والذي حضره كبار العلماء من بينهم سيرمن SPEARMAN، و بيرون PIERON و سيريل برت CYRIL BURT كانت تدخلاتهم وانتقاداتهم تمثل في مجملها فيما يلي :

- إختلاف المصححين في المعدل الذي ينطلق منه كل واحد منهم في التقييط وتقدير العلامة.
- عدم التكافؤ في صعوبة الأسئلة من سنة إلى أخرى.
- قصور الأسئلة على جانب من المنهاج.

بعد ذلك ظهرت حركة القيلس في كل من أوروبا وأمريكا وترزعما بعض العلماء نذكر منهم ستانلي هول STANLY HALL وبنيه BINET و ثورندايك THORNDIKE و كلابارد CLAPARED (وكانت حركة نشيطة اهتمت بالسلوك والميول، والدكاء عند الأطفال، فساهمت دراسات كثيرة في إعطاء أسلوب جديد في مناهج التدريس، ومنه أسلوب الامتحانات التي تهدف إلى القيلس العلمي للتحصيل المدرسي، وخاصة بعد صدور مقال العالم الأمريكي رايس RICE عن الامتحانات، ونشر بينيه للاختبارات الذكاء في فرنسا سنة 1908،

تغير بذلك وجه الامتحان، فأصبحت حديثة موضوعية بعدما كانت تقليدية مقالية. فبين ما يقلس في التلميذ من أهداف سلوكية وعقلية، انطلاقاً من إعداد للأسئلة، ز مفاتيح للتصحيح عند المدرس، وهذه المقاييس ثابتة لا تتغير بتغير المصححين حسب أهوائهم. (8)

أما الدول العربية فلم تظهر فيها دراسة تخص الامتحانات الرسمية إلا سنة 1961 حينما انعقد مؤتمر تربوي في بيروت ضم ممثلين من الدول العربية بدعوة من دائرة التربية في الجامعة الأمريكية. وكان هدفه دراسة واقع الامتحانات في الدول العربية، والخروج بتوجيهات من شأنها أن تكون موحدة. وانعقد مؤتمر آخر في الجزائر بقسنطينة سنة 1964 بدعوة من الدائرة الثقافية في الجامعة العربية، حضر ممثلو أغلبية الدول العربية. وقد أجرى المؤتمر مسحاً كاملاً تقريباً لأساليب الامتحانات المتبعة في تلك الدول، وخرج بتوصيات تدعو إلى ضرورة إعادة النظر في الامتحانات في البلاد العربية قصد تحسينها وتطويرها، وقد وظف تلك التوصيات عدد من البلدان مثل الأردن والعراق ومصر والسودان. (9)

وإذا تصفحنا ما كتب عن المنظومة التربوية الجزائرية قديماً وحديثاً، وسلطنا الضوء بصورة شاملة وموجزة عن نظام الامتحانات فيها، فلا نجد إلا قبيل 1980. فالدراسات في هذا المجال ضئيلة جداً، اللهم إلا بعض المبادرات كذلك التي قام بها درغال و ن خالـد، وهما أستاذان بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر حول تمثيل النجاح المدرسي عند المدرسين والتلاميذ في المرحلة الأساسية (10). وقد قاما بدراسة الفروق الموجودة بين الامتحانات والتقويم المستمر وهذا من خلال مقارنة نتائج تلاميذ أربع ولايات (الجزائر، مستغانم، وهران، البليدة)، فوجدوا أن المعدلات السنوية للتسعة أساسي مرتفعة جداً عن نقاط امتحان شهادة التعليم الأساسي، إذ استطاعا تسجيل فرق 05 نقاط بين المعلمين (بين المعدل السنوي للتلميذ ومعلمه في امتحان الشهادة).

كما قاما بدراسة مقارنة بين مراكز التصحيح للولايات الأربعة، فوجدوا أيضاً فروقاً شاسعة في طريقة التقويم المستعملة في هذه المراكز، إذ أن هناك اختلاف في وضع سلا لم التقيط ووجدوا أن طرق التقويم المستعملة بعيدة كل البعد عن ذلك لكون بعض مراكز التصحيح تستعمل سلماً معيناً للتقيط للساهل مع التلاميذ، وأخرى متشددة، وهذا ما يدل على أن مصطلح النجاح والرسوب بعيدين كل البعد عن كونهما متكافئين.

وهناك دراسة أخرى قام بها مركز التوجيه المدرسي لولاية سيدي بلعبس -الجزائر- والتي حاولت إبراز مساوئ الامتحانات في الجزائر (11) وبينت أنه لا يمكننا الحكم على التلاميذ في الامتحان فقط، إذ يمكن للتلميذ التمكن من تسعة عشر درسا من مجموع عشرين درسا، والدرس الذي لم يتمكن منه يقلم له يوم الامتحان، والتلميذ الآخر يتمكن من درس واحد من مجموع عشرين درسا فينجح الثاني ويرسب الأول.

يسقترح المركز ألا تعتمد نقاط الامتحانات فقط للمرور من مرحلة إلى أخرى بل لابد من حساب نقاط التقويم المستمر.

إن واقع المدرسة الجزائرية، اليوم، مرتبط بمجملّة من الأهداف النفسية والتربوية والاجتماعية المحددة من طرف أصحاب القرار السياسي، والتي يفترض أن تتحقق عند التلميذ في زمن محدد -مدة إلزامية التعليم- تلك الأهداف المعيارية التي استمدت جانبا بسيطا من الجوانب التربوية العالمية المبنية على نتائج الدراسات والنظريات لعلماء النفس والتربية، وهي مسطرة نظريا في المراسيم والقوانين.

المراجع

- 1- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف مصر، ط3 1963، ص 387.
- 2- نظلة الحكيم، جمهورية أفلاطون، دار المعارف، مصر ط3، 1969، ص ص 126-127.
- 3- وول ديورانت ترجمة محمد بدران، قصة الحضارة، المجلد الأول، ج2، جامعة الدول العربية، القاهرة، ط2
1965، ص ص 31، 105، 106
- 4- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، تاريخ العسلامة ابن خلدون، ط2، 1979 ص 1038.
- 5- صالح عبد العزيز، نفس المرجع السابق، ص 288.
- 6- غانم سعيد العبيدي، التقويم والقياس في التربية والتعليم، مطبعة شفيق، بغداد ط1، 1970، ص 22.
- 7- صالح عبد العزيز، نفس المرجع السابق، ص 288.
- 8- نعيم عطية، التقويم الهادف، نفس المرجع السابق، ص 12.
- 9- درغال و ن خالد، تمثيل النجاح المدرسي عند المدرسين والتلاميذ مجلة الجمعية الجزائرية للبحث في تعلم
النفس، العدد رقم 04، الجزائر 1994 ص ص 76-77.
- 10- لا غا عبد الغني، دراسة مقارنة لثلاث عمليات للقبول إلى السنة الأولى ثانوي، مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس المركز العمومي للتوجيه المدرسي والمهني، سيدي بلعباس، الجزائر 1990.

