ما الذي تقيسه الاختبارات "الموضوعية"؟

❑ بدر الدين عامود *

ملاحظة، أودّ استهلال هذا المقال بها . ويتعلق الأمر بما يمكن وصفه بحساسية الموقف التي تلزمني بطمأنة الجميع أفراداً وجماعات ومؤسسات بأنني لم أستهدف أو أقصد أحداً بأيّ من الملاحظات والانتقادات الموجهة إلى طريقة الاختبارات "الموضوعية" التي تستخدمها مؤسساتنا التعليمية لتقويم التحصيل الدراسي عند الدارسين.

إن ما يدفعني إلى الكتابة حول هذا الموضوع الهام هو إيماني غير المحدود بأهمية مراجعة ما نقوم به من أفعال وما نمارسه من نشاطات بصورة دورية ومبرمجة باعتبارها الإجراء العلمي الذي يمكننا من الوقوف على أخطائنا ونقاط ضعفنا والعمل على تجاوزها لاحقاً.

يثير مصطلح الاختبارات "الموضوعية" لدى الكثيرين تداعيات مختلفة المحتوى ومتنوعة الاتجاه. منها ما له صلة بالماضي، ومنها ما يتعلق بالحاضر والمستقبل. وقد تمتد الذكريات التي يثيرها عند السيكولوجي ـ التربوي إلى وقائع قديمة تلامس جذوره وتحكي الكثير عن البيئة العلمية والفكرية التي وُلد وترعرع فيها. كما وإنه يطلّ عبرها على وضع هذه الاختبارات في الحاضر وما يمكن أن يكون عليه حالها في المستقبل.

ومعروف أن الأدبيات التربوية المختصّة تدرج موضوع الاختبارات "الموضوعيّة" ضمن بحث الاختبارات والمقاييس التي تستخدم في قياس وتقويم التحصيل الدراسي في كافة مراحل التعليم. ولعلّ السبيل الذي سوف نسلكه في تناول هذا الموضوع يتّخذ منحىً آخر مختلفاً عمّا تطالعنا به تلك الأدبيات. فالمهمة هنا تكمن في العودة إلى المصادر السيكولوجية التي نهلت منها هذه الاختبارات أسسها وبنيتها ووظيفتها.

* باحث من سورية.

على أنّنا لن نتوقف عند طريقة قياس قدرات الإنسان العقلية وسمات الشخصية التي يقترن بها مصطلح الاختبارات وما عرفه تاريخها من منعطفات وما ارتبط بها من سجالات وحوارات ساخنة نأت بالبعض عن العلمية والموضوعية، وأوقعتهم أسرى رؤاهم الذاتية حينما اتخذوا منها أداةً لإثبات صحّة اعتقادهم في التفوق الطبيعي للإنسان الأبيض. فالوقفة أمام تلك المنعطفات وما ارتسم فيها من مشاهد يتطلب رصدها ووصفها وتحليلها وقتاً طويلاً يخرج الحديث عن تلك المسار الذي يوصلنا إلى الهدف من غير أن ندخل في الشعاب والطرق الملتوية. وبعبارة محددة ومباشرة نقول إن هذا الحديث لن يتعدى البعد السيكولوجي لهذه الاختبارات.

ليس من الصعب التعرّف على الصياغات النظرية التي استند إليها أصحاب هذا الاتجاه في تقويم التحصيل الدراسيّ في مؤسسات التعليم بمختلف أنواعها ومستوياتها، وبناء هذا النوع من الاختبارات بكل مظاهرها. ولا يحتاج الأمر من الباحث سوى معرفة الخطوط التي تصلنا بالنشأة الأولى لها فيكفي فهم تعاليم بعض مدارس علم النفس التي ظهرت في العقود الأولى التي أعقبت استقلاله، ومنها السلوكية والغشتالتية على وجه التحديد.

وقد تساعد ملاحظات برتر اندراسل في الكشف عن الخلفية الفكرية والاجتماعية التي انطلق منها مؤسسو هاتين المدرستين. يقول راسل: "إن كلّ الحيوانات سلكت سلوكاً يتّفق مع الفلسفة التي يعتنقها الشخص الملاحظ قبل أن يبدأ ملاحظاته. بل وأكثر من ذلك، فإن هذه الحيوانات قد أوضحت الخصائص القومية لصاحب الملاحظة. فالحيوانات التي قام الأمريكيون بإجراء الدراسات عليها تندفع في حالة من الهياج وبنشاط واستثارة واضحة غير عادية، وفي النهاية تصل إلى النتيجة المنشودة عن طريق الصدفة. أما الحيوانات التي قام الألمان بملاحظتها فتقف ساكنةً وتفكّر، وفي النهاية تصل إلى الحلّ الذي يكون بعيداً عن شعورها الداخلي"(101,5)

وبهذه الفكرة أراد الفيلسوف البريطاني أن يعكس واقعتين؛ تتمثل أولاهما في قصر ممثلي المدرسين تجاربهم على الحيوانات (القردة، الفئران، الطيور...)، وتكمن الثانية في أنّ ما كان يقدمه هؤلاء من تفسيرات لما يلاحظونه على سلوك تلك الحيوانات خلال حلّهم للمشكلة المطروحة إنما كان بوحي الأفكار والتصورات التي يحملونها من قبل.

وبوسعنا إضافة ملاحظة أو واقعة أخرى إلى ما قدّمه راسل، وهي قيام هؤلاء العلماء بتعميم نتائج تجاربهم على جميع الكائنات الحية، ومن بينها الإنسان، كما هي دون زيادة أو نقصان أو تحفظ. وما دفعهم إلى ذلك هو اعتقادهم بعدم وجود فروق نوعية بين الأنواع الحيوانية. وما نلاحظه من فروق سلوكية هي، في نظر ثورندايك أحد المبشّرين بالسلوكية، فروق كمية تعبّر عن تعقيدات ردود أفعال الكائن الحيّ على الموقف الذي يواجهه (352,4).

ولم تكن نظرة الغشتالتيين (الألمان) مختلفة عن نظيرتها لدى زملائهم السلوكيين (الأمريكيين) في هذا الشأن. فقد وجدوا أن القوانين التي نفسّر بها سلوك الحيوان هي ذاتها التي تخضع لها تجليات الوعي الإنساني. ولعلهم ذهبوا إلى أبعد من ذلك حين قرر كورت كوفكا، أحد مؤسسي مدرستهم، أن العمليات

التي تجري في طبقات الجوّ تعدّ أساساً للأخلاق وفلسفة القيم (206,2).

ومن يتتبع النشاط العلمي لهؤلاء وأولئك منذ انطلاقته لا يلقى في هذه المواقف والآراء ما يثير التعجب أو الاستغراب. فمؤسس السلوكية جون واتسون تعرّف على علم النفس عن طريق أنجيل وديوي. وقد دفعته رغبته في التعرف على سلوك الحيوان إلى العمل مع روبرت ييركس أحد أعلام علم النفس الحيواني. وفي سنوات دراسته الجامعية اطّلع على تعاليم الاتجاه الفيزيائي ـ الكيميائي في مقاربة سلوك الحيوانات.

وفي أجواء انقسام الآراء والتصورات حول موضوع علم النفس ومنهجه وما شهدته السنوات الأولى من القرن العشرين من محاولات للخروج من أزمة هذا العلم برز اتجاه في الولايات المتحدة الأمريكية ما لبث أن عبّر عن نفسه على لسان كاتل، وهو أحد روّاد علم النفس الأمريكيين، حينما قال: "لست قانعاً بوجوب حصر علم النفس في دراسة الشعور بحد ذاته، وبوصفه ممكن التمييز عن العالم الفيزيائي... ولكنّ القول الشائع بأن علم النفس غير ممكن الوجود بدون استبطان قول تكذّبه الحقائق الواقعية. ويبدو لي أن معظم البحوث التي قمت بها أنا وأجريت في مختبري لا تقلّ تحرّراً من الاستبطان عن بحوث الفيزياء أو علم الحيوان"(69- 97,2).

ولقد كان لهذا الاتجاه أثره الواضح في اندفاعة واتسون نحو وضع المقدمات لإقامة مدرسة سيكولوجية جديدة تنهض على مبادئ الفلسفة البراغماتية والفلسفة الوضعية التي لاقت صدى واسعاً وإيجابياً لدى الكثير من الباحثين الأمريكيين وأثرت في حركة قسم كبير منهم. فتضافرت جهود هؤلاء لتدعيم إنشاءاتهم الفكرية بما هو مشترك بين هاتين الفلسفتين، ولاسيّما في الحقول الاجتماعية والإنسانية. ومن هذا المنطلق صارت الظاهرة التي تدركها الحواس أو ترصدها الأجهزة دون التعرّض لجوهرها هي موضوع دراساتهم. وأصبح العلم الموضوعي هو العلم الذي يتناول من الأشياء أو الظواهر صفاتها وجوانبها المحسوسة التي يستطيع الباحث أن يلاحظها ويقيسها.

ولعلَّ تحديد مهمة العلم على هذا النحو هو الأساس الذي بنى عليه واتسون نظريته السيكولوجية التي بدأ بالدعوة إليها في أوّل مقال نشره منذ قرن تماماً، أي في عام 1913، تحت عنوان "علم النفس كما يراه السلوكي". فقد ضمّنه تصوره حول موضوع علم النفس ومنهجه.

استهل واتسون مقاله بنقد عنيف لجميع المدارس التي ظهرت على الساحة السيكولوجية خلال أكثر من نصف قرن. وحمَّل ممثليها مسؤولية الأزمة التي آل إليها علم النفس بسبب استمرارهم في استخدام المفاهيم والمصطلحات الفلسفية القديمة كمادة يتعين على العلم الجديد معالجتها وتعويضها بأخرى تتماشى مع التطورات العلمية وتستجيب لمتطلبات إقامة علم نفس موضوعي يقف بمحاذاة العلوم الطبيعية وغيرها من العلوم الدقيقة. يقول: "يبدو أن الوقت قد حان ليتخلّص علم النفس من كلّ إشارة إلى الشعور ومن ملاحظة الحالات النفسية... إن من الممكن كتابة علم النفس دون الإشارة إلى (الشعور) و(الحالات النفسية) و(النفس) و(فحوى الخبرة) و(الإرادة) و(التصور) وما إلى ذلك..." (92,1).

والبديل الذي يقترحه واتسون هو التوجه إلى السلوك بوصفه موضوع العلم الفتي ودراسة ما

يتبدى للحواس من استجابات يقوم بها الكائن الحي وما يصدر عنه من ردود أفعال على المثيرات الخارجية. فالسلوك ـ في اعتقاده ـ هو مجموعة المهارات والعادات التي تتشكل في مجرى تفاعل الإنسان والحيوانات مع البيئة المحيطة. وهذا ما يؤكده عندما يتابع قوله: "إن من الممكن كتابته (أي علم النفس ـ ب.ع .) ضمن حدود (المثير والاستجابة) و(تكوين العادات).."(92.1).

فبداعي التأسيس لعلم نفس موضوعي، علينا أن نتخذ من السلوك الخارجي القابل للملاحظة الموضوعية والقياس ووحدته الأساسية: المنبه والاستجابة (S ← R) موضوعاً له مع التأكيد على استبعاد الوعي عن دائرة اهتمامه، بل ونفي وجوده تماماً كظاهرة تستحق البحث والمتابعة بجميع تجلياته ومختلف مستوياته (الإدراك، التخيل، التذكر، التفكير، الإرادة، العواطف...).

التضحية بالوعي، إذن، هي المقدمة الضرورية التي تضفي الموضوعية على علم النفس، ذلك لأن من شأن التخلّص منه والاستعاضة عنه بالاستجابة (السلوك) كمادة لدراسته تمكين الباحث من استخدام الملاحظة الخارجية كمنهجٍ تستبدل به الملاحظة الذاتية (الاستبطان) التي كانت موضوعيتها موضع شك بالنسبة لمؤسس المذهب الوضعي وأتباعه.

والتأكيد على دراسة السلوك وما يشتمل عليه من مهارات حسية وحركية وكلامية وما تعرفه العضوية من تغيّرات خارجية وداخلية (أجهزة النطق، النشاط الهرموني) وإبعاد الوعي عن دائرة الاهتمام، إنما يعني التركيز على جانب واحد من الواقعة النفسية، وهو الجانب الإجرائي أو التنفيذي، وإغفال الجانب الآخر، وهو الجانب التوجهي.

ومن السهولة بمكان إدراك هذه الحقيقة لدى متابعة النشاط العلمي لممثلي هذه المدرسة على الصعيدين النظري والعلمي (التجريبي). فما تظهره هذه المتابعة هو أن المهمّ ـ بالنسبة لهم ـ هو رصد استجابات الحيوان (الإنسان) في أثناء عبوره المتاهة أو حلّه المشكلة المطروحة والوصول للهدف (علبة النهاية)، وكيف أن سلوكه يتحسّن (يتعلّم) كلما لاحت أمامه فرصة تكرار المحاولة، بينما يغفلون تماماً وعن قصد الأسباب التي تكمن وراء ذلك. فمعرفة تلك الأسباب (كيف ولماذا؟)، أي تقديم تفسير لتلك الوقائع النفسية لم تكن يوماً من بين اهتماماتهم.

وربّما كان مجرّد الإيحاء أو التلميح بوجود شيء ما داخل العضوية من قبل بعضهم مدعاة لهجوم عنيف من قبل البعض الآخر بهدف العودة عن الخطأ وتصويب المسار. الم يثر استخدام ثورندايك وبصورة عابرة لمصطلح الإحساس بالرضا عند القطّة، واستخدام تولمان مفهوم "اللوحة الإدراكية" كموجه لسلوك فئران تجاربه حفيظة زميلهما السلوكي غاثري وتحذيره من مغبة الوقوع في خطأ إدراج مثل هذه المفردات التي تشير، ولو من بعيد، إلى أيّ من مظاهر النفس في النصّ السلوكي؟.

ويتجلى حرص السلوكيين على مراعاة المبادئ والقواعد الصارمة التي بنيت عليها مدرستهم على نحو أكثر وضوحاً في تهيئة الشروط اللازمة والدقيقة التي يتطلبها الموقف التجريبي الذي يجد الإنسان أو الحيوان نفسه فيها. فقد كان على المفحوص في تجاربهم أن يستجيب إلى المنبهات التي يستدعيها الموقف

بصورة محددة مسبقاً. وكانت استجاباته الصحيحة تعزّز في الغالب بتقديم إثابة تلبي حاجته إلى الطعام. في حين أن استجاباته الخاطئة لا تعزز أو يعاقب على قيامه فيها عن طريق حرمانه من إشباع حاجته أو عن طريق صدمة كهربائية أو صوت مزعج...إلخ. وكانت هذه المواقف التجريبية تتدرج في تعقيدها حسب البنية العضوية للكائن الحي ودرجة تطورها مع الحفاظ على المبدأ الذي ينشأ ويتطور وفقه سلوك الأحياء على اختلاف أنواعها وتفاوت درجاتها على سلم النشوء والارتقاء. فمن المتاهة البسيطة التي تضع الفأر أمام خيارين (التوجه نحو علبة النهاية أو العكس) إلى الموقف الاجتماعي الذي يجد الإنسان فيه نفسه أمام عدد من الخيارات مروراً بالصندوق الذي توضع فيه الحمامة وتحصل على الطعام بنقرها أحد الأزرار التي توجد داخل الصندوق...إلخ.

والاختبارات "الموضوعية"، ولاسيما التي تعتمد في محتواها وبنائها على الاختيار من متعدد أو الخطأ والصواب أو المزاوجة هي محاكاة لذاك الموقف التجريبي على الورق. فهي تتخذ من استجابة الطالب أو التلميذ على عدد محدد من المثيرات معياراً لتقويم معارفه في جزء أو أكثر من المقرر الدراسي.

وعلى الرغم ممّا قيل حول ثبات هذه الاختبارات وصدقها وموضوعيتها، فإنها، في الواقع، لا تقيس سوى المرحلة النهائية للواقعة النفسية، أي الفعل. بينما تستبعد في الأساس وفي الممارسة الجانب التوجّهي منها. وهذا الجانب المستبعد ذو أهمية خاصة في الحياة النفسية. وعلى معرفته يتوقف نجاح العملية التربوية ـ التعليمية إلى حدّ بعيد. فهو يشمل، بالإضافة إلى ما يختزنه المفحوص من معارف، ما يتمتع به من قدرة على تحليل تلك المعارف وتركيبها وتعميمها وتجريدها ومقارنتها وعلاقاتها وغيرها من أساليب تستخدم في هذه العمليات العقلية وسواها مما يتصل بنشاط التذكر.

إن المهمة المحورية للتعليم تكمن في تنمية قدرات الدارسين على الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والكلام فضلاً عن تربية مشاعرهم وانفعالاتهم وعواطفهم وصفاتهم الإرادية الإيجابية. لذا فإن عملية التقويم لا تقتصر على قياس استجابة الفرد على بعض المثيرات، أو إذا شئت فقل على الموازنة بين إجابة وأُخرى والتعرف على الأصح منهما. وعلينا أن نشدد على كلمة التعرف كنوعٍ من أنواع التذكر، هو أقصى ما يعمل الاختبار "الموضوعي" لقياسه.

وعلى عملية التقويم هذه أن تستهدف أكبر قدر ممكن من قدرات الدارس وتهتم بقياسها بشكل دقيق قدر المستطاع.

وما دمنا نتحدث عن قدرات معرفية وضرورة تطويرها لدى الناشئة فإنه من المهم الوقوف عند أحد أهم مركباتها، وعصارة تفاعلها، ونعني الفهم. فهذا المستوى من المعرفة الذي يُبنى على المحاكمة والاستدلال والمقايسة والمقارنة والتركيب عبر التحليل، هو ما يتطلع إليه المعنيون بشأن التعليم ويدعون إلى تطويره لدى الدارسين. فما بالنا نعمل على لجمه وردعه حينما نطالب الطالب الجامعي في العلوم الإنسانية والاجتماعية بخاصة باختيار الإجابة التي نراها أو يراها مرجعه هي الإجابة الأكثر صواباً ودقة، في الوقت الذي نعلم فيه أن المجال في هذه العلوم مفتوح على الاختلاف والتنوع في الآراء والتصورات؟ لماذا لا نتيح لفهمه ولقدراته فرصة

التعبير عن نفسها لكي يكون التقويم أكثر دقةً وعمقاً وشموليةً؟.

قد يعترض بعض العاملين في الميدان على ذلك ويصفون ما نقوله بغير الواقعي تحت ذرائع عديدة منها ضخامة أعداد الطلبة ممّا يجعل تقويم تحصيلهم الدراسي في نهاية كل فصل أو عام دراسيين بغير هذه الطريقة ـ حسب زعمهم ـ أمراً في غاية الصعوبة، إضافة إلى أنّ هذه الاختبارات لا تتأثر ـ كما يتأثر سواها ـ بالعامل الذاتي. حسناً!! ومع أنّ في هذا الاعتراض تلوح نزعة التهرب من مسؤولية البحث عن طرائق أفضل توصلنا إلى الهدف المحوري من العملية، فإنّ الخبرة الموروثة عن طلائع أجيال الباحثين تمدّنا بما يضمن ثقتنا بأنفسنا، ويحفزنا للبحث عن وسائل أكثر تطوراً لتقويم أدائنا. وهنا يطرح سؤال عمّا إذا بمقدورنا تضمين اختبارات التحصيل أسئلة نطرح من خلالها مواقف وحالات أمام الدارس تتطلب منه استدعاء ما اطلع عليه في شأنها وإبداء رأيه فيها وتصوره حولها على أساس ما يجريه من مقايسات ومقارنات..إلخ لنرى إجاباته عليها والتي لا تتجاوز الواحدة منها أسطراً معدودة ومن ثم عما إذا كان بالإمكان أن يشمل الاختبار عدداً من الأسئلة تكون بمثابة عينة ممثلة للمقرر الدراسي قادرة على قياس وتقويم عيّنة ممثلة للقدرات المعرفية والعمليات العقلية عند الدارسين!!

إننا نطمح من خلال هذا النوع المقترح من الاختبارات أن نكوّن لدى طلابنا وتلاميذنا القدرة على التفسير والتعبير بدل الاقتصار على الوصف والتشوير، وأن نزودهم بالملحكمة المنطقية والملاحظة الدقيقة والتحليل والتعليل والتعميم، وتجاوز النظرة السطحيّة إلى الظاهرة والدخول إلى عمقها والوقوف على ما بين صفاتها الداخلية والجوهرية من صلات وما تقوم به من وظائف. ويعني ذلك، بإيجاز، تطوير التذكر المنطقي والإدراك الغائي والتفكير النظري العلمي عند الدارسين.

وتدلل وقائع الحياة والخبرة الميدانية على أن استخدام الأساليب العلمية في نقل المعارف العلمية إلى الناشئة وتقويم قدراتهم على تمثلها واستيعابها بصورة منطقية يطيل عمر هذه المعارف في أذهانهم بفضل ما تزودهم به تلك الأساليب من عمليات معرفية تيسر لهم طرق الاحتفاظ بها واستعادتها في الوقت المناسب.

ولعلَّ أهمية الاختبارات المقترحة لا تتوقف عند هذه الحدود، وإنما تتعدّاها إلى سدّ الطريق أمام احتمال توصل المفحوص إلى الإجابات الصحيحة عن طريق الصدفة أو التخمين أو الغش.

وتتحدث الأدبيات المختصّة عن عدد غير قليل من سلبيات الاختبارات "الموضوعية" والتي يتجسد أهمها في أنّ هذه الاختبارات تفسح المجال للصدفة والتخمين والغش. وكلما كان عدد الخيارات التي تعرض على المفحوص قليلاً، اتسع هذا المجال أكثر، ورجحت كفة الصدفة والتخمين على كفة المعرفة واليقين وكفة الغش على كفة الاعتماد على النفس.

وللتخفيف من الارتياب في قدرة هذه الاختبارات على الحكم ومن آثارها السلبية في التقويم لجأ أنصارها إلى الإحصاء بهدف تصحيح أثر التخمين أو الصدفة في البنود، وبالتالي الوصول إلى تقويم دقيق للمعرفة الحقيقية للمفحوص. وقد أمكن التوصل إلى وضع المعادلة التالية: ص ـ خ

ن - 1

حيث أن ص هي عدد الإجابات الصحيحة، وخ هي عدد الإجابات الخاطئة.

أما ن فتدلّ على عدد الاحتمالات أو الخيارات المطروحة.

ولتوضيح كيفية تطبيق هذه المعادلة لتصحيح أثر التخمين أو الصدفة نسوق المثال التالي:

في اختبار من نوع الاختبار من متعدد عدد احتمالات الإجابة فيه 5 قدّم أحد الطلاب 12 إجابة صحيحة و8 إجابات خاطئة. فالدرجة التي يستحقها في هذا الاختبار هي 10 وليست 12. وهذه النتيجة هي ما يوصلنا إليها تطبيق معادلة التصحيح: 12 ـ 1.5/8 (3، 345)

والحقيقة أن الاختبارات "الموضوعية" والنظريات التي شكلت حاضنتها لم تسلم من النقد العنيف داخل الولايات المتحدة الأمريكية منذ خمسينيات القرن الماضي. فقد حمّل العلماء والمربون ممثلي المدرسة السلوكية والتربية البراغماتية مسؤولية تخلف المنظومة التربوية ـ التعليمية في البلاد وانحدار المستوى المعرفي عند الدارس الأمريكي.

وذهب هؤلاء النقاد إلى القول بأن قوانين ثورندايك وواتسون في التعلّم ومبادئ جون ديوي في التربية عطلت البحث عن الطرائق والشروط التي من شأنها تنمية قدرات التلاميذ العقلية والمعرفية والاهتمام بمتطلبات المجتمع الثقافية وعجزت عن تحويلها إلى دوافع ذاتية تحرك المواطن الأمريكي نحو المشاركة في تلبيتها وتحقيق الأهداف الاجتماعية. كتب ريتشارد هوفستادتر يقول: "تحت شعار تلبية حاجات الشبيبة أُدخلت إلى المناهج الدراسية موضوعات وعناوين لم تعلم التلاميذ الكيمياء، بل كيفية استخدام وسيلة التطهير، ولا الفيزياء، بل قيادة السيارة وصيانتها، ولا علم الأحياء بل السبيل إلى حديقة الحيوان، ولا شكسبير أو ديكنز، وإنما كيفية كتابة رسالة عملية" (9، 356).

كما عبّر توماس بونير عن هذا المناخ التعليمي بقوله: "المشاركة في الأندية وفي الرياضة والجوقات الموسيقية تجلب الهيبة والاحترام أكثر مما تجلبه النجاحات الأكاديمية: فالحماسة في العمل الأكاديمي هي شيء غير دارج في مدارسنا" (7، 179).

وفي هذا السياق نشر ج. برونر مقالاً بعنوان "ماذا بعد جون ديوي؟" ليبيّن فيه خطأ التربية البراغماتية التي اقتصر نشاطها على تلبية حاجات الدارسين وتحريرها. ومما جاء في هذا المقال قوله: "إن تحرير الغرائز والاستعدادات ليس هدفاً بحدّ ذاته، بل هو إحدى المحطات على الطريق إلى المعارف" (8، 17).

وما يلفت انتباه المتتبع المهتم والموضوعي هو الانحسار التدريجي لثقة الباحثين في قدرة الاختبار "الموضوعي" على أداء الوظيفة التي وُجد من أجلها خلال العقود القليلة الماضية. فقد توقفت مؤسسات علمية وتعليمية عن استخدام هذه الوسيلة في القياس أو التقويم المعرفي. ولا يتصورن أحد أن ما نعنيه هنا بالاختبارات التي لم تَعُدْ تستخدم في تلك المؤسسات هي الاختبارات التي يصفها أساتذة الجامعات في فترات الامتحانات ـ كما هو الشأن في مؤسساتنا، وإنما تلك الاختبارات المقننة التي تتّسم بثبات وصدق عاليين وتستخدمها كليات ومعاهد لقبول المرشحين للانتساب إليها. وهذا ما تبرزه أدبياتهم بصراحة ووضوح.

فقد جاء في كتاب "مدخل إلى علم النفس" ما يلي: "لقد توقفت كليات كثيرة عن استخدام الاختبارات المقنّنة كاختبار التقويم الدراسي (SAT) أو اختبار الجامعة الأمريكية (ACT) لتقويم الطلاب الذي يسعون وراء القبول الجامعي بحجّة أنهما متنبئان ضعيفان بنجاح الطالب الكلي في الجامعة أو في الحياة" (6، 436).

وفي هذا الوقت الذي وجدت فيه انتقادات أهل العلم وذوي الخبرة في الولايات المتحدة الأمريكية صداها الإيجابي على أرض الواقع حيث التبدلات في الرؤى والأفكار ذات الصلة بالتعليم وبوسائل وطرائق التقويم الدراسي والمعرفي بدأنا نلملم ما تخلوا عنه ونتمسك فيه وندافع عنه. فما أخذناه عنهم في العقود الأخيرة، ومازلنا نزهو به ونتباهى بموضوعيته وصوابه لم يعد بالنسبة لهم موضوعياً أو صحيحاً.

واستطراداً نقول بأننا مازلنا نعكس في سلوكنا بوعي حيناً وبدونه أحياناً إعجابنا بإنتاجهم. فنحن نعبّر عن كافة الوقائع والمظاهر النفسية بمفرداتهم ومصطلحاتهم. وما الضير في استخدام مصطلح المهارة للدلالة على أي مظهر من المظاهر التي يكتسبها الإنسان طالما أنهم يفعلون ذلك؟. هكذا يردّ البعض على ما نقول.

ليس ثمّة من يشكّ في وجود مهارات كثيرة ومتنوعة يكتسبها الفرد خلال حياته، كالمهارات الحركية ـ الحسيّة والمهارات اللغوية والمهارات الذهنية.. إلخ. ولكن هذا المصطلح لا يشمل كافة جوانب النفس. فإلى جانب المهارات توجد القدرات. والفرق واضح بين المهارة والقدرة، ومن غير الجائز إغفاله والخلط بين ما يدل عليه كل منهما. فكما أن ليس بمقدورنا استخدام مصطلح القدرة عوضاً عن المهارة عندما يدور الكلام عن السباحة وقيادة الدراجة والسيارة والتنضيد والكتابة والعد والعمليات الحسابية.. إلخ، فإننا نخطئ باستعمال مصطلح المهارة بدل القدرة عند الحديث عن المقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والمحاكمة والتعبير والاستدلال وغيرها من العمليات العقلية.

ولئن كانت المهارة بالنسبة للسلوكيين هي المصطلح الذي يتناسب مع منطلقاتهم بدلالته على مجموعة الاستجابات الظاهرية الخارجية (الحركية، الحسية، الكلامية...)، فإن القدرة هي المصطلح الذي يعبّر عن المظاهر النفسية الداخلية التي لم يعترف السلوكيون بوجودها.

وتجدر الإشارة إلى أن الأسئلة التي تحتويها الاختبارات "الموضوعية" في بعض الأحيان وتطالب المفحوص بإتمام جملة أو عبارة أو بملء الفراغات في النص بالكلمات المناسبة التي تقترح عليه إنما تصاغ على مبادئ النظرية الغشتالتية. ويرى ممثلو هذه النظرية أن الموقف الإشكالي الذي يصادفه الإنسان والحيوان تؤلف شروطه الجديدة والخروج منه كهدف نهائي وإدراك الكائن الحي أو تفكيره دائرة مفتوحة أو خطاً متقطّعاً. ولا يستطيع الوصول إلى الهدف منه إلا إذا أغلق الدائرة أو سدّ فجوات الخط وجعله متصلاً. وهذا يعني أنه لا يتوصل إلى الحل الصحيح إلاّ إذا شكلت الشروط والهدف والإدراك صيغة جديدة وانتظمت في دائرة مغلقة أو خط متصل ـ وبتطبيق هذه القاعدة على أسئلة إتمام العبارة أو ملء الفراغات يرى الغشتالتيون أن توصل الطالب إلى الإجابة الصحيحة يتمّ عن طريق الاستبصار، أي الفهم.

وبما أن النصوص والعبارات التي تقدّمها الاختبارات "الموضوعية" هي من القصر وما

تقترحه من الكلمات لإتمام العبارة أو ملء الفراغات هي من القلّة ما يجعل اختيار المفحوص لها وتقديم إجاباته عليها يعتمد على الصدفة أو التخمين وليس على الفهم. وهذا ما يحمل على النظر إليها مثلما يُنظر إلى أسئلة الاختبار من متعدّد وأخواتها من قبيل إما.. وإما، من حيث أنها تفتح الباب أمام احتمال أن تأتي إجابات المفحوص عليها عن طريق التخمين أو الصدفة والغش.

إن وضع اختبارات موضوعية حقاً تفي بغرض التقويم المعرفي والدراسي على نحوٍ يستجيب لأهداف التربية والتعليم في عصر التطور العاصف للعلم والتقنية مهمة ضرورية يجب الاضطلاع بها. وتوفير الشروط العلمية والمادية لأداء هذه المهمة هو حاجة ملحة ينبغي عدم التردد أو تأجيل العمل من أجل تلبيتها. وثمّة مهمة أُخرى لا تقلّ عنها، إن لم تكن أكثر أهمية وإلحاحاً وهي التفكير في تقويم العملية التعليمية ـ التربوية برمتها بدءاً ببناء المؤسسة التعليمية وشروطها الفيزيقية والاجتماعية، وانتهاءً بتقويم التحصيل الدراسي والمعرفي عند الدارسين مروراً بتقويم الهيئة التعليمية والتدريسية والمنهج والكتاب والخطة الدراسية والتجهيزات المخبرية.. إلخ.

وتستمد هذه المهمة قيمتها من تصور الدور الذي يلعبه كل عنصر أو طرف في تلك العملية وضرورة تكامل تلك الأدوار كي تحقق هذه العملية أهدافها السامية. حقاً إن الطالب هو محور النشاط التعليمي. وهو من نوّد الارتقاء بقدراته ومعارفه ومهاراته وإعداده إعداداً يستجيب لمتطلبات المجتمع المعاصر. ولذا فإنّه هو من يتوجب علينا التعرّف على ما أحرزه من تقدم بصورة دورية ووفق خطّة وبرنامج معينين. ولكنّ وقوفنا على أيّ نقص أو قصور في تحصيله الدراسي والمعرفي لا يسوّغ تحميله المسؤولية الكاملة عن ذلك. فما دامت هناك عوامل موضوعية خارجية تؤثر في العملية التعليمية وفي أداء الطالب كعامل ذاتي، فإنّ من المنطقي أن تتحمل قسطاً هاماً من تلك المسؤولية.

ما تقدم يكسب هذه الدعوة أهمية قصوى تجعلها ملحة وضرورية عبر ما تضمنه من مسوغاتها العلمية والعملية. وهي، وإن جاءت في ظروف غير مواتية، فإن الاستجابة لها تنتظر لحظة استنفار جهود جميع المواطنين، كل من موقعه وفي ميدانه، لتضميد جراح وطننا العزيز والنهوض بمجتمعنا في شتى مناحي الحياة.

المراجع

1 ـ عاقل فاخر. مدارس علم النفس. ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1981.

2 ـ عامود بدر الدين، علم النفس في القرن العشرين، ج1، ط1، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.

3 ـ عبد الرحمن سعد. القياس النفسي (النظرية والتطبيق). هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة 2010.

4 ـ ليونتيف أ. مشكلات تطور النفس. ط4، جامعة موسكو، موسكو، 1981، بالروسية.

5 ـ منصور طلعت وآخرون. أسس علم النفس العام. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978.

6 - Atkinson E Hilgard's introduction of psychology. Edward E.Smith and others. 140th ed.. Thompson. Mason (USA), 2006.

7 – Bonner T. N. Sputniks and the Educational (crisis in America. "the journal of higher education" April, 1958.

8 – Bruner J. after John Dewey what? "American Education today". N.Y. 1964.

9 - Hofstadter R. Anti – in • intellectualism in American life. N.Y. 1966.

❑❑