الفصل الحادى عشر

الامتحانات

١ ــ الامتحانات بين القديم والحديث

يكاد يكون لكل شىء فى الحياة مقياس يقاس به . فالمتر لقياس الأطوال ، والسطوح ، «والترمومتر» لقياس الحرارة ، و «البارومتر» لقياس الضغط الجوى ، والساعة لقياس الزمن . فلا بد والحالة هذه من أن يوجد مقياس تقاس به معلومات الإنسان ، ومعارفه ، وما يحصله التلاميذ فى المدارس . لذلك لجأ الناس إلى وضع نظام الامتحانات ، ويحدثنا الأستاذ « هارتوج Hartog[1] بأن الامتحانات هذه قديمة جداً وأن أول ممتحن كان صينياً . ويؤكد الأستاذ بول منرو [2] أن نظام الامتحانات الحالى بكل ما فيه من تفصيلات كوسيلة لملء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع حوالى سنة ٦١٧ ق . م عند اعتلاء أسرة « تانج » العظيمة العرش .

وكان نظام الامتحانات هو الظاهرة الأساسية فى التربية الصينية ، وذلك لأن هذه الامتحانات لا تمثل القوة المسيطرة على التربية فحسب بل إنها أيضاً تدعم الوسائل التى تقوم على صيانة الكيان الحكومى والاجتماعى ، وهذه الامتحانات مضافاً إليها تعاليم « الديانة الكونفوشية » التى كان يعتنقها الصينيون هى أهم النظم ، والقوى التى كانت تؤثر فى المجتمع الصينى . وفى الحق يمكن اعتبار الامتحانات : الوسيلة التى بها تمكنت التقاليد ، و« التعاليم الكونفوشية » من السيطرة على الطبقة المتعلمة ثم على الحكومة ، فقد تغلغلت فى نفوس هذا العدد العظيم من السكان الذين يقطنون تلك البقاع المترامية الأطراف . على أن

---

(١) Hartog : Examinations.

(٢) P. Monroe : Text Book on the History of Education.

المجهود المدرسى — فى جميع مظاهره — لا يتجه إلى تحقيق حاجات المجتمع أو إلى استيفاء ما تتطلبه الوظائف الحكومية أو المهام الرسمية ، ولكنه يرمى إلى هدف واحد هو النجاح فى الامتحانات ، ولتوضيح ذلك نذكر أن مكافآت الطلبة الناجحين تتيح لهذا النظام الفرصة للتأثير العظيم فى التربية كما أن عظم الصلة بين الامتحان وبين الوظائف الحكومية يشرح لنا كيف أن هذا النظام كان مسيطراً على حياة المجتمع .

وكان النشء فى « أثينا » ، « وإسبرطة » فى العصور القديمة حوالى سنة ٥٠٠ ق . م يؤدى امتحانات بدنية ، وعقلية فى غاية الشدة ، وفى إسبرطة كانت تطبق قوانين الامتحانات على الذكور ، والإناث على السواء . وقد توالت السنون، والأيام، ولا تزال الامتحانات أداة للتعذيب ومصدراً للإرهاب . أما فى العصور الوسطى فكانت الامتحانات شفوية ، وكانت تقتصر على تعريف العبارات ، وشرحها والدفاع عن الرسائل فى الجامعات ، ويدلنا التاريخ على أن الامتحانات ظلت شفوية ردحاً كبيراً من الزمن فى إيطاليا ، وفرنسا ، أما الامتحانات التحريرية فيرجع تاريخها فى « جامعة كمبردج » إلى سنة ١٨٠٠ م ، ومنها انتشرت إلى « جامعة أكسفورد » بإنجلترا ، ومن أوائل الامتحانات التحريرية بأمريكا امتحان « بوستر » سنة ١٨٤٥ .

ولم تتبوأ الامتحانات مكانتها من الأهمية فى الجزر البريطانية إلا فى القرن التاسع عشر، ويبدو أنها كانت قليلة الأهمية فى القرن الثامن عشر حتى فى الجامعات ، وفى هذا يقول « جون سكوت » أحد خريجى جامعة أكسفورد سنة ١٧٦٦ : « لقد كان الامتحان لأى درجة علمية من درجات جامعة « أكسفورد » أمراً مضحكاً فى أيامى . فلقد امتحنت فى اللغة العبرية وفى التاريخ ، فسئلت عن معنى كلمة « جمجمة » باللغة العبرية ، وعن مؤسس إحدى الجامعات ؟ وبعد الإجابة عن هذه الأسئلة ، وبعد الإطراء عليها اعترف الممتحنون بنجاحى واستحقاقى للدرجة العلمية »[1].

---

(١) Ballard : The New Examiner, p. 16.

ولكن إذا كان القرن الثامن عشر هو قرن انحدار ، وانحطاط للامتحانات ، فالقرن التاسع عشر كان ثورة ، وتخمة فيها . فقد خضعت المدارس الأولية الإنجليزية لامتحانات سنوية تجريها الحكومة . وضاق نطاق التعليم الثانوى . واقتصرت أهدافه على إعداد الطلبة لاجتياز الامتحانات . فأصبحت الامتحانات شبحاً يعمل فى ظله كل مدرس ، وكل ناظر ، فكانت مقرونة بالكراهية ، والعداوة لدى التلميذ الصغير ، ولكن مما زاد الطين بلة هو ماترتب على تلك الامتحانات من ترقية للمدرسين أو عقوبة لهم (من نقل أو تشريد . . إلخ) حتى كانت أرزاقهم وأقدارهم مرتبطة كل الارتباط بنتائجهم فى الامتحان ، وها نحن أولاء نستمع لمستر « سنيد » Sneyed [1] بعد أن انتهى هو وزملاؤه من التصحيح ، ورصد الدرجات ، وكتابة الكشوف بأسماء الناجحين يقول : « ها نحن أولاء نقوم بتقديم النتائج إلى ناظر المدرسة ليعتمدها ، ونحن لا ندرى أى أفراح تأتيه أو أى آلام ستحل به » . أليس على تلك النتائج سيتحدد دخله ، وماليته ؟ .

وهكذا نرى أن الامتحانات أصبح لها من القوة ، ومن الأثر السيئ مادفع بعدد ليس بالقليل من مشاهير ذلك العصر رجالا أو نساء إلى كتابة المقالات فى الجرائد الإنجليزية محتجين فيها على نظم الامتحانات ، وإليك ما كتبته بعض الصحف بين سنة ١٨٨٥ ، سنة ١٨٨٨ :

١ — فى نوفمبر سنة ١٨٨٨ كتبت مقالة ضد الامتحانات بأشد لهجة ممكنة فى مجلة « القرن التاسع عشر » تحت عنوان « التضحية بالتربية من أجل الامتحانات » ، مقالة وقع عليها أربعمائة رجل ، وامرأة من مشاهير الشخصيات فى ذلك الوقت .

٢ — وعن جريدة « نورثهامبتن » يقول أحد النظار « فى مدرستى أجهد نفسى عاماً بعد عام ، ولكنى لا أجنى إلا ثماراً تقل عاماً بعد عام » .

٣ — وعن جريدة « كارليل » وهى تندد بالقائمين بالامتحانات فى حديث

(١) Sturt and Oakden : Matter and Method in Education, p. 206.

لها : توفى طفلان صغيران من جراء حمى ألمت بهما أو شىء من هذا القبيل ، ولكن فى الأشهر الأخيرة من حياتهما لم تكن كلماتهما متعلقة بشىء قدر تعلقها بدروسهما وبالامتحانات ، فقد قال أحدهما وهو فى السابعة من عمره فى مساء اليوم الأخير من حياته « يا أبتى إننى لا أستطيع تحريك أصابعى حتى أتمكن من الامتحان فى الغد » ، بينما ظل الآخر يتكلم عن مدرسته ، ودروسه طيلة ليلة كاملة قبل وفاته . وظلت الصرخة قوية حتى انتهى عهد الفوضى ، والإرهاب فى نظام الامتحانات من المدارس ، وحتى ذهبت آثاره السيئة إلى غير رجعة . وما أشبه هذه الحالة — التى كانت سائدة فى إنجلترا فى القرن التاسع عشر — بما هو سائد فى مصر فى الوقت الحاضر. إن الامتحانات فى مصر مبالغ فى قيمتها ، وأهميتها لذاتها إذ أنها أصبحت فى نظر الجميع الغاية التى يرمون إليها ، فأصبحت بذلك مسيطرة على أعمال الناس ، ومشاعرهم فهى ذلك الدكتاتور الذى يخضع له الناظر والمدرس ، والتلميذ ، والذى حول المدارس إلى معامل لتخريج حملة الشهادات ، وصب المعلومات فى أذهان التلاميذ بالصورة التى يصلحون معها للمرور فى هذه الامتحانات .

ومن تلك المقالات التى نشرتها الصحافة الإنجليزية فى القرن التاسع عشر يمكننا أن نتصور هذه الحالة ، وكيف أن الامتحانات كانت قد تعدت حدودها المشروعة ، وأغارت على حقوق المدارس ، فهناك أمران يجب ألا تتحكم فيهما الامتحانات هما :

أولا — يجب ألا تتحكم فى المنهاج فتمليه إملاء .

ثانياً — يجب ألا تتخذ أساساً وحيداً لقياس مدى نجاح عملية التدريس.

فالامتحانات يجب ألا تتحكم فى المنهاج وذلك لأن لكل مدرسة من المدارس ظروفها الخاصة التى يجب أن نراعيها ، كما أن لها أهدافها ، ومثلها العليا ، ولذلك يجب أن تترك للمدرسة حرية اختيار مناهجها التى عن طريقها تتحقق تلك الأهداف ، وتلك المثل . كما أن الامتحانات يجب ألا تتخذ مقياساً وحيداً لقياس نجاح المدرسة أو نجاح التدريس ، والمدرسين ، وهذا لا يرجع

إلى أن الامتحانات قد عجزت عن أن تقيس بعض النواحى المعنوية فى التربية ، ولكن لأننا لا يمكن أن نحكم فى شىء من العدالة على مدى نجاح المدرس فى التدريس دون أن نبحث أو ندرس نوع المادة الخام التى طبق عليها المدرس فنه . وإذن فلابد من قياس ذكاء المتعلم بمقياس الذكاء وقياس تحصيله بمقاييس خاصة . ولكن الامتحانات التقليدية لا تعرف مثل هذه الاختبارات وهذا ما جعل الاختبارات الحديثة تقتحم طريقها إلى الظهور . فى نهاية القرن التاسع عشر بدأت دراسة الطفل ، والطفولة ، وانكب جماعة من أئمة رجال التربية على دراسة عقل الطفل النامى دراسة علمية ، وقاموا بأبحاث واسعة النطاق فأمطروا المدارس ، والبيوت بوابل من الاستفتاءات ، وجمعوا الكثير من الحقائق وكان على رأس هذه الحركة المباركة الدكتور « ستانلى هول » (أبو حركة دراسة الطفل) "The Father of Cihild Study" وقد قام هؤلاء البحاثة بدراسة ميول الأطفال ، ومخاوفهم ، ونوع الكذب لديهم ، ولعبهم ، ومحتويات جيوبهم ، وعقولهم . وقد جمعوا الشىء الكثير من المادة ، بحيث طغت على رجال البحث فلم يتمكنوا من استخلاص النتائج أو حل المشكلات التى كانت تواجه المدرس فى الفصل — وظل الأمر كذلك حتى أوائل القرن العشرين ، وهنا نجد أن حركة دراسة الطفل ، والطفولة بدأت تمر بطور جديد منذ أن بدأت حركة التربية التجريبية ، وقد بدأت هذه الحركة على يد « ثورندايك » فى أمريكا ، « وبينيه » فى فرنسا ، « ونيومان » فى ألمانيا ، « وكلاباريد » فى سويسرا ، « وونش Winch » فى إنجلترا ، وكان لهذه الحركة الجديدة أهداف واضحة ، ومحددة . فقد عملت على حل بعض المشاكل التى شغلت أذهان المشرفين على المدارس فى مدارسهم ، وشغلت المدرسين فى فصولهم . فقد حاولت الحركة الجديدة دراسة ما يجب أن يدرس ، ومتى يجب أن يدرس ؟ وكيف يدرس ؟ وفى البداية ، شغلت هذه الحركة ببحوث انتقال أثر التدريب. كما شغلت أيضاً بالبحث عن أى مادة من مواد العقل أكثر إجهاداً للتلميذ وعن أى أيام الأسبوع ، وأى أوقات اليوم الدراسى يظهر على التلميذ الحماسة

للعمل ؟ وفى الحقيقة لم تكن هناك نهاية للمشاكل المثارة ، وللتجارب المعروضة . ولكن على الرغم من ذلك فلم تكن النتائج مما يشجع ويرجع ذلك إلى عوامل :

١ — لم يعرف الممتحنون إبان فترة الحماس لتلك الحركة كيف يمتحنون ؟ وربما يكون الممتحن الجديد قد عرف كيف يمتحن بطريقة أحسن من الممتحن القديم ، وذلك لأنه تمكن من أن يدخل الطرق الرياضية التى تعلمها فى المعامل السيكولوجية وبين جدران الفصل ومع ذلك فلم تكن هذه المعادلات ثابتة أو دقيقة . وكان من نتائج ذلك أن تحول مركز الاهتمام من التجارب إلى القياس . ومن هنا بدأ رجال البحث واحداً بعد واحد يتخلون عن أبحاثهم ، ويوجهون اهتمامهم إلى تحسين وسائل البحث ، وابتداع مقاييس لقياس العمليات العقلية ، ومنتجاتها .

ويمكن أن نتبين ثلاث دلالات فى طريق الإصلاح من القديم إلى الحديث هى :

١ — نشر مقال للدكتور « ريس » Rice فى مجلة « المنبر (الفورم) "The Form" عن القياس العلمى للتحصيل المدرسى .

٢ — ظهور اختبارات الذكاء « لبينيه » سنة ١٩٠٨ .

٣ — وضع اختبارات لقياس ذكاء الجيش الأمريكى سنة ١٩١٧ .

وكانت الدلالة الأولى هى باكورة اختبارات التحصيل ، وكانت الدلالة الثانية باكورة اختبارات الذكاء ، أما الدلالة الأخيرة فكانت باكورة الاختبارات الجمعية فى الذكاء . ومن هنا يتبين لنا أن الممتحن الحديث بدأ يعرف كيف يصل إلى قياس ما يريد قياسه ؟

وأهم ما يميز الاختبارات الحديثة أنها مقاييس حقيقية وإذا كانت الاختبارات القديمة — تهب الدرجات أو تمنحها كما لو كانت هبات أو جوائز تقوم على كرم الممتحن ، ومواهب التلميذ فإن الممتحن الحديث بما فيه من روح علمية دقيقة ، يحتقر أن يعتبر نتائج مقاييسه ، ومعاييره شيئاً آخر سوى أنها اكتشافات جديدة وصل إليها عن طريق تلك المقاييس ، فلقد كانت

موجودة قبل ذلك بالفعل ، ولكن يرجع إلى مقاييسه الفضل فى أنها قد كشفت عنها اللثام .

ويهدف الممتحن الحديث إلى أن يصل إلى أعظم مراحل الدقة فى المقاييس التى يبتدعها ، كما يهمه أيضاً أن تكون تلك المقاييس مدرجة تدريجاً واضحاً وإذا كان الممتحن القديم قد اعتاد أن يضع عدداً قليلا من الأسئلة لمشاكل كبرى ، فإن الممتحن الحديث يضع عدداً عظيماً من الأسئلة القصيرة . فمثلا يطلب الممتحن القديم من الطالب الجامعى أن يجيب عن أربعة أسئلة فى ثلاث ساعات فى حين أن الاختبارات الجمعية للجيش الأمريكى تطلب من الطالب أن يجيب عن ٢١٢ سؤالا فى نصف ساعة . من هنا يتضح لنا أن الممتحن الحديث كان يجزئ اختباراته — هذا من ناحية عدد الأسئلة ، أما من ناحية تصحيح تلك الأسئلة فالممتحن الحديث يهدف إلى أن يكون التصحيح موضوعياً . فيود أن او يضع مقياساً للتصحيح لا تتغير نتائجه مهما تغيرت شخصيات المصححين أو تبدلت الظروف ، والأحوال . فالصرخة الأمريكية فى الوقت الحاضر ترمى إلى حماية الامتحانات من أهواء المصححين .

ويعمد الممتحن الحديث إلى تقنين أسئلته قبل أن يطبقها تطبيقاً جدياً . وهو فى هذا يخالف الممتحن القديم ، فى أى امتحان من الامتحانات العامة توضع أسئلة جديدة لكل مادة كل سنة ، ويحافظ على سرية هذه الأسئلة بكل الوسائل الممكنة حتى يوم الامتحان . ويشترط فى الأسئلة أن تكون جديدة . وبطبيعة الحال لا يتمكن الممتحن من تقرير صعوبتها ، أو من تحديد نوع الإجابة التى يتوقعها من الطلاب ، كما أنه ليس لديه وسيلة لمقارنة تلاميذ هذا العام بتلاميذ الأعوام السابقة (وإن وجدت الوسيلة ، فهى وسيلة عرجاء) ، فهذا الامتحان فى حد ذاته منعزل ، ووحدة قائمة بذاتها ، يخفق فى أن يصل نفسه بغيره من الامتحانات أو يقارن طلبته بغيرهم من الطلبة . أما الامتحان الحديث فيمكن فيه تحديد العلاقة التى

بينه وبين الامتحانات المماثلة . فهو جزء من شبكة معقدة من الاختبارات المتشابهة ، ولما كان الممتحن الحديث يختبر امتحانه بدقة قبل تطبيقها ، فإننا نجده يطبقها على أطفال فى بقاع مختلفة ، ويضع النتائج التى يصل إليها بتحليل رياضى دقيق . ويعمل على التخلص من الأسئلة التى تبدو ضعيفة ، ويضع محلها أسئلة أكثر دقة . ويرتب أسئلته على حسب صعوبتها أو وفقاً لأى نظام يتفق مع أهدافه . ويقارن بين النتائج التى حصل عليها وبين نتائج اختبارات أخرى .

إن الممتحن القديم يصدر أحكامه على الطالب بعد امتحان واحد يجريه عليه ، أما الممتحن الجديد فلا يقنع بأقل من قياسين يطبقهما على تلميذه فيحاول أولا وقبل كل شىء أن يكشف عن المواهب الفطرية له ، ثم يعمل بعد ذلك على اكتشاف الفائدة التى أفادها الطالب أو التلميذ من تلك المواهب : فالامتحان الأول الذى يجريه يحاول به أن يقيس ذكاء التلميذ ، أما الامتحان الثانى فيهدف من ورائه إلى قياس معلوماته . وإذا حتمت الظروف على الممتحن أن يتخلى عن امتحان من هذين الامتحانين فإنه يستبقى امتحانات النوع الأول ، أى يستبقى امتحانات الذكاء ، وذلك لأنه يعتقد اعتقاداً جازماً أن اختبارات الذكاء أكثر أهمية من اختبارات التحصيل. وترجع أهميتها إلى أنها تنبئ بما سيكون عليه الطالب فى المستقبل. فهى تبشر بالمستقبل وليست تلخيصاً للماضى . ومما لاشك فيه أن الاختبارات القديمة لا تتجاهل هذه العوامل ، ولكنها تخفق فى التمييز بينها . فهى تعجز عن أن تنبئنا بمدى ما يعود من هذه الإجابة إلى عامل الذكاء ، ومدى ما يرجع إلى الكتب أو التعليم أو عنصر الحظ.

وثمة ميزة أخرى تميز الاختبارات الحديثة أو الامتحان الحديث ، وهى ذلك القدر الضئيل الذى يتطلبه الامتحان من المجهود الكتابى . فهى تتطلب من التلميذ أن يفكر ويفكر أحياناً بعمق ، لا أن يطيل الكتابة فى حين أن الامتحان القديم يتطلب من التلميذ انطلاقاً فى الكتابة .

مما تقدم يتبين لنا أن النزعة الحديثة فى الامتحانات ترمى إلى أن تطرح

العبء عن أكتاف مصحح الإجابات وتلقيه على أكتاف واضع الأسئلة . بخلاف الحال فى الامتحانات القديمة ففيها يتمكن واضع الأسئلة من الفراغ منها فى عدد بسيط من الساعات ،فى حين أن تصحيح الأوراق يكلفه الجهود الشاقة والوقت الطويل . أما النزعة الحديثة فترمى إلى عكس هذا الوضع ، ولذلك فهى تبذل الجهود فى ابتداع الاختبار ، ومراجعته وتقنينه . فعظم المجهود يبذله الممتحن قبل أن يضع التلميذ يده على القلم ليجيب عن الأسئلة وربما كانت النصيحة التى يدلى بها الممتحن الجديد إلينا هى :

Look after the testing and the marking will look after itself.

أى اهتم بإعداد الأسئلة أولا ، فهذا يوفر عليك الجهود فى التصحيح .

(ب) مشكلة الامتحانات

هناك نفر من المدرسين يتخذون موقفاً عدائياً من الامتحانات ، ويؤكدون بكل جرأة أنه لا مكان للقياس فى التربية ، وذلك لأن التربية تهتم أو تعالج أموراً عقلية ، أموراً معنوية كالنزعات ، والميول ، والآمال ، والمثل العليا — وبعبارة أخرى تهتم التربية بأمور هى أبعد ما تكون عن نواحى القياس — والواقع خلاف ذلك فحتى هؤلاء النفر يضطرون بطريق غير مباشر إلى « الامتحان » فى صورة من صوره المختلفة كتشجيع التلميذ النابه، والإطراء على المقال الجيد ، والتفرقة بين أنواع إجابات التلاميذ ، فهم بعبارة أبسط يقسمون تلاميذهم حسب مواهبهم ، ويكافئون المجد ، ويلومون المسىء ، وإذن هم يقومون بالامتحان من غير أن يشعروا بذلك ولا يمكن أن نقول : إن هناك مدرسة من المدارس يمكن أن تدار رحاها دون الإفادة من الامتحان فى أى شكل من أشكاله . فقد لا يكون هناك امتحانات عامة ، وقد لا يكون هناك امتحانات مسابقات ، ولكن لابد من وجود امتحانات بأى شكل من الأشكال حتى تحقق التربية أهدافها . فالتربية تهدف إلى إحداث بعض التغييرات فى المتعلم ، تغيرات لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة فى حد ذاتها ،

ولكن لابد من وسيلة تكون وظيفتها الأساسية إظهار هذا الجزء الخفى . والامتحانات هى أعظم وسيلة لتحقيق هذا الغرض . فعلى هؤلاء المعارضين للقياس فى عملية التربية أن يسلموا بأن الامتحانات ضرورية ، وأنها شر لابد منه : هذا ومن حسن الحظ أن معظم المدرسين يؤمنون إيماناً قاطعاً بأن الامتحانات فى أى شكل من أشكالها جزء هام من العملية التربوية وأنه من الصواب أن نصلح ما بها من عيوب بدلا من أن نقضى عليها . وإصلاح الامتحانات أمر يشغل بال رجال علم النفس التجريبى فى الوقت الحاضر : وهم يؤمنون بأن امتحاناتنا المدرسية بصورتها الراهنة كثيرة المساوئ ويذكرون من هذه المساوئ مايأتى :

أولا — إن عامل المصادفة ، وعامل الحظ يلعبان دوراً كبيراً جداً فيها ويتحكمان فى تقرير مصير الطفل . إذ أن هناك مواطن ضعف كثيرة فى أسئلة الامتحانات التقليدية ، فقد يتعرض الطفل فيها للخروج عن موضوع السؤال كما أن هذه الأسئلة كثيراً ما يشوبها عنصر الغموض . فلا يفهم الطفل معناها ، ويؤكد رجال التربية أن الأسئلة التقليدية بحاجة إلى نضج عقلى قلما يصل إليه الأطفال حتى فى مرحلة التعليم الثانوى ، وإلى جانب ذلك إنه بحكم الزمن توضع الأسئلة قليلة العدد ، وهذه القلة تؤدى حتما إلى ضرورة إغفال أجزاء كثيرة من المنهاج . وبذلك لا يمكننا أن نسلم مطلقاً بأننا عن طريقها نتمكن من قياس قدرة الطالب قياساً صحيحاً . فقد يصادف أن يعرف الطالب الكثير من حقائق المادة ، ولسوء الحظ لا يمكنه أنيجيب عما أمامه من الأسئلة . ويرى الأستاذ « ساندیفورد » أن التلميذ الذى يحصل على ٨٥ ٪ فى امتحان ما ، معناه أنه حصل على ٨٥ ٪ من معرفته لأسئلة الامتحان الموضوعة ، لا أنه عرف ٨٥ ٪ من حقائق المادة كلها إذ أن أسئلة الامتحان من المحتمل جداً أنها لا تتعدى أكثر من ٥ ٪ من المادة المقررة .

ثانياً — إن هذه الامتحانات أصبحت هدفاً فى حد ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لخدمة أهداف التربية فالامتحانات اليوم تدفع بالقائمين على

شئون الأطفال إلى التضحية بأغراض التربية ، وطرقها الحديثة ، وأساليبها المختلفة ، فهم يقومون بإعداد التلاميذ ، وتهيئتهم للامتحانات بدلا من تربيتهم التربية الحقيقية التى تعدهم للكفاح فى خضم الحياة . فقد أصبحت مدارسنا فى الوقت الحاضر معامل لتلقين النشء نتفاً وقشوراً من المعرفة لا رباط بينها ، ولا حياة فيها وإن كان لها أهميتها فى الامتحان وبذلك فقدنا الكثير من الفوائد التى تعود على النشء لو خضعت الامتحانات للتربية الحقة لا العكس .

ثالثاً — إن الامتحانات بشكلها الحالى لا تساعدنا فى الحكم على الأطفال حكماً حقيقياً ، فهى لاتمثل إلا ناحية واحدة من نواحى التربية ، فلا تكشف من نواحى حياة الطفل أكثر من ناحية واحدة هى مبلغ إفادته من مواد الدراسة ، أما عمق تفكيره ، وعبقريته ، ونشاطه ، ومتانة خلقه ، وصلاحيته للحياة الاجتماعية . . فكل هذه اعتبارات أبعد ما تكون عن اهتمام الامتحانات الحالية .

رابعاً — إنها بشكلها المألوف تشجع على الاستظهار والحفظ ، وتقتل عمليات عقلية أرقى كالتفكير ، والقدرة على الحكم ، فلا غرابة إذن أن ينسى التلميذ كل شىء عقب انتهائه من الامتحان ، وأن يلجأ إلى عمل الملخصات المبتورة التى لا يفيد منها إلا فى الامتحان ، ومما يشجعه على ذلك ما يجده من كتب مؤلفة يعدها أساتذة تخصصوا فى هذا العمل ، فأخرجوا لتلاميذهم المنقذ ، والمنجز ، والموجز ، والملخص . . . إلخ فالامتحانات الحالية ، لا تعرفنا شيئاً عما كسبه التلميذ من تقدم فى نواحيه الوجدانية ، والخلقية ، والاجتماعية ، ولا تكشف لنا عن قدرته فى استخدام ما أفاده من خبرة وتجارب فى التصرف فى المواقف الجديدة .

خامساً — لقد أدى نظام الامتحانات إلى خطر صحى وأخلاقى تأثر به التلاميذ تأثيراً عظيماً ، فقبيل الامتحان تعتل صحة التلاميذ ، ويرهقون بالعمل والمذاكرة الطويلة إرهاقاً يؤدى إلى إحداث أضرار جسمية ، ونفسية ، فقرب الامتحان نرى وجوهاً شاحبة ، وجسوماً هزيلة ، وعيوناً غائرة ، كما نلمس أعصاباً مضطربة ، وخوفاً بادياً ، وقلقا واضحاً . . إلخ ، أما أنها عامل من

عوامل ضعف الأخلاق فلأنها تقرن العلم دائماً بأهداف مادية ، فقد تدفع التلميذ إلى التحايل على النجاح بأى شكل من الأشكال ، فقد يقصر اهتماما على بعض أجزاء المنهج التى يتوقع منها الأسئلة ، وقد يعتمد التمويه على الممتحن بأشكال غير خلقية ، كما قد يلجأ إلى الغش بأى شكل من أشكاله ، وأيضاً يؤجل دراسته واستذكاره إلى آخر السنة حيث يمكنه أن يعتمد على مدرس خصوصى يقوم بعملية تلقينه العلم ، وهكذا .

سادساً — الامتحانات الحالية قيامس ذاتى يختلف باختلاف المصحح ، وبعوامل شخصية لا علاقة لها بقدرة التلميذ ، مثل خط التلميذ ، وأسلوبه ، وطريقة عرضه ، وبقدرته الإنشائية ، ومزاج المصحح ، وفكرته عن التلميذ . وعلى ذلك فعنصر الحظ يتدخل فيها تدخلا كبيراً . هذا وسنزيد القارئ تفصيلا عن الامتحانات المدرسية كمقاييس فيما بعد .

من أجل ذلك اتجه رجال علم النفس التجريبى إلى البحث عن مقياس موضوعى لتقدير التلاميذ بدلا من طريقة الامتحانات التقليدية ، فبحثوا عن مقياس يمكن بواسطته اختبار قوى التلميذ ، وقدراته العقلية ، ومقدار تحصيله فى مختلف المواد . لأنه بدون مقياس موضوعى تصبح عملية القياس عديمة القيمة ، كما أنه إذا ترك كل مدرس يقيس مدى نجاح تلاميذه بمقياس خاص تصبح النتائج التى يصل إليها عديمة القيمة بالنسبة لغيره من المدرسين .

ولقد فكر رجال التربية فى حل هذه المشكلة بطريقين :

أولا — فكر البعض فى إلغاء « الطريقة التقليدية Essay Type طريقة المقال » ، كوسيلة للامتحان . فبدلا من أن نضع فى ورقة الامتحان خمسة أسئلة يحتاج كل منها إلى مقال فى الإجابة عنه ، فكروا فى وضع عدد عظيم من الأسئلة قد يصل إلى المائة ، وكل سؤال منه لا يحتاج فى الإجابة إلى أكثر من بضع كلمات . وطبق نفس هذا المبدأ على الرياضة ، فيقدم للتلميذ عدد عظيم من الأسئلة العقلية بدلا من الاقتصار على خمس أو ست مسائل . وهذا الامتحان فى شكله العام شبيه باختبارات الذكاء ، ويطلق عليه اسم

« الاختبارات الحديثة » New Type Tests : وهذه الاختبارات الحديثة تمتاز بميزات واضحة عن الاختبارات التقليدية نلخصها فيما يأتى :

١ — إن تصحيح هذه الاختبارات لا يتأثر كثيراً بالعوامل الشخصية ، فلا دخل لمزاج المدرس أو تقديره فى وضع الدرجة ، فالجواب فى كل سؤال واحد معروف .

٢ — هذه الاختبارات موضوعية ، ولذلك نجدها ثابتة النتائج Reliable فنتيجة الاختبار لا تتأثر مطلقاً إذا تغير المصحح أو تبدل مزاجه نفسه .

٣ — تمتاز هذه الاختبارات بأنها شاملة للجزء الأعظم من المقرر الدراسى فهى بطبيعتها تمس مقداراً كبيراً من المادة المراد الاختبار فيها .

٤ — إنها توفر عنصر الوقت فالتلميذ يجيب عنها فى وقت قصير ، والمدرس يصححها فى وقت قصير أيضاً ، كما يتمكن أى شخص مختص أو غير مختص من تصحيحها بسهولة طالما كان بيده نموذج الإجابة ، وتوزيع الدرجات على مختلف الأسئلة .

٥ — إن الدرجات التى تعطى على إجابات الطلبة درجات تقيس قدرة الطالب وقوته فى العلم الممتحن فيه ، فهذه الاختبارات لا يمكن التضليل فيها ، إذ لا يستطيع التلميذ أن يغطى جهله بالتحايل على المصحح بالأسلوب كما لا يستطيع كتابة غير ما هو مطلوب منه . . إلخ .

هذا ولو أن بعض رجال التربية يجيزون استخدام هذا النوع الجديد من الأسئلة مع صغار الأطفال إلا أنهم يشكون فى قيمتها النهائية ، ويعز عليهم ترك « الامتحانات التقليدية » ، ويدعون أنه فى علم كالتاريخ مثلا لا يمكن عن طريق الاختبارات الحديثة قياس مدى فهم التلميذ للمادة وهضمه لصورتها العامة ، فالقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ، وبشكل قصصى أمر هام وضرورى بحيث إنه لا يتحقق إذا اقتصرنا على الإجابات المختصرة وبالإضافة إلى هذا النقد تراهم يوجهون إلى الاختبارات الموضوعية مواطن الضعف الآتية :

١ — إنه ليس من السهل وضع أسئلة « الاختبارات الحديثة » فهى

تحتاج إلى مجهود جبار، فوضع مائة سؤال فى مادة من المواد مثلا يحتاج من المدرس جهوداً جبارة ، ووقتاً طويلا .

٢ — إنها لا تشجع على التفكير ، كما أنها تحرم التلاميذ من إظهار القدرة عن التعبير عن أفكارهم بشكل منطق مرتب .

٣ — إنها تشجع على التخمين فى الإجابة ، وهذا غير مجد وإن أصاب أحياناً .

٤ — إن هذه الاختبارات لا تقيس إلا معرفة الطفل للحقائق ، وتهمل اعتبارات أخرى كثيرة مثل معرفة درجة هضم المادة ، وحسن تطبيقها ، ولذلك يشك كثير من المربين — وهم على حق — فى نوع التعليم الذى تقيسه هذه الاختبارات .

٥ — إن هذه الاختبارات لا تتيح الفرصة للتلميذ النابه المطلع فى أن يظهر قدرته لأن الأسئلة موضوعة فى جميع أجزاء المقرر التى درسها جميع التلاميذ على السواء .

٦ — إن الإجابة على هذه الأسئلة تتطلب نوعاً آخر من التعليم مخالفاً تماماً للطريقة التى يطالب التلميذ باتباعها فى استخدام معلوماته فى الحياة .

من أجل ذلك ينصح بعض المربين بالتوفيق بين القديم ، والحديث ، وينادون بأن تشمل أسئلة الامتحان تنوعاً كافياً . فيمكن الإجابة على بعضها بكلمة ، كما يجاب عن البعض الآخر بجملة ، والبعض الثالث بفقرة ، هذا وقد اختلفت الآراء فى تصحيح أوراق الإجابة ، فالبعض يرى إعداد نموذج مفصل لها ، ووضع درجات على نقط محددة ، وعلى نوع معين من المعلومات ، وبعبارة أخرى : إنهم ينزعون إلى تجزئة الإجابة . أما البعض الآخر فيفضل التصحيح بماتتركه الإجابة من أثر عام ، يكونه الإنسان بعد أن يقرأ الأوراق كلها مرة واحدة : وأحسن طريقة للتصحيح هى أن يفكر المصحح فى جميع الإجابات الصائبة المحتملة ، ويوزعها على مقياس ذى خمس مراتب .

هذا ويمكن تطبيق نفس هذه المبادئ على تصحيح « المقالات الأدبية »

فبدلا من تجزئة المقالات إلى « نقط » يقيسها المصحح بمقياس ذى خمس مراتب حسب قيمة كل مقال . ويصحح المقال عادة فى ضوء استيفائه للنقط الأساسية الآتية :

١ — ترتيب الأفكار . Range of Ideas.

٢ — نوع الأفكار . Quality of Ideas.

٣ — أسلوب الكتابة . Style.

٤ — الدقة الفنية . Technical Accuracy.

٥ — الشكل العام . General Form.

وبعد ملاحظة هذه البنود الخمسة يتمكن المصحح من الحكم على المقال بمرتبة من المراتب الخمس وهى : ممتاز ، وجيد جداً ، وجيد ، ومقبول ، وضعيف .

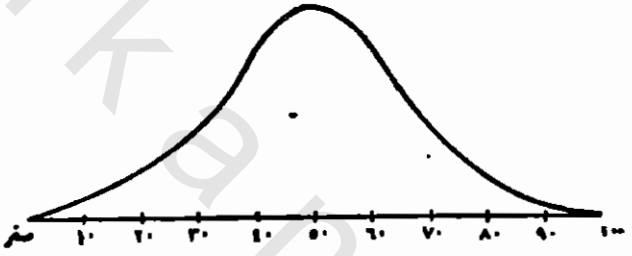
ويجب أن تكون الأسئلة فى الامتحانات من النوع الواضح الخالى من اللبس ، وأن تستوفى الشروط الآتية :

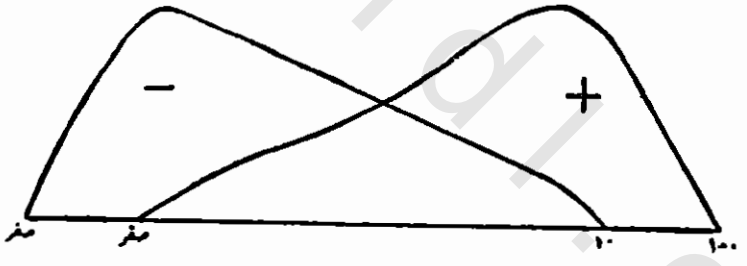
أولا — أن تكون بحيث تشبع حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة . وبذلك يصادف جميع التلاميذ بعض النجاح ، كما يصادفون أسئلة صعبة تحتاج إلى القدرة على التفكير . ومن المستحسن أن ترتب أسئلة الامتحان ترتيباً تصاعدياً من حيث الصعوبة . فالأسئلة السهلة يجب أن تكون فى الصدارة ، إذ أنها تساعد على خلق الثقة فى نفوس التلاميذ العصبيين .

ثانياً — وأن تكون من حيث الطول والاتزان بحيث تشغل أمهر التلاميذ طيلة وقت الامتحان ، وإذا لم يتحقق هذا الشرط فشلت الأسئلة فى التفرقة الحقيقية بين أحسن التلاميذ ، وبين غيرهم : وقد يعترض البعض على طول الأسئلة نظراً لأنها تسبب شعوراً غريباً عند الممتحنين ، ويرد على هذا بأن هذا الشعور يزول بالتمرين ويجب على المدرسين ، وعلى التلاميذ أن يعرفوا أنه فى امتحان مالم يتمكن جميع التلاميذ من الإجابة على جميع الأسئلة .

ثالثاً — بعد الانتهاء من التصحيح يجب أن تتأمل النتيجة والدرجات التى حصل عليها التلاميذ ، فبهذا يمكن الحكم على ورقة الأسئلة بأنها معقولة أو غير

معقولة « فالامتحان الجيد » هو الذى تكون نتجته متمشية مع منحنى التوزيع العادى ، هذا إذا كان عدد التلاميذ كبيراً . وإذا كان هناك عيب فى الامتحان أخذ المنحنى شكلا « ملتوياً » ويعرف هذا الالتواء فى اللغة الإنجليزية باسم Skewness . وقد يكون هذا الالتواء بشكل « إيجابى » أو بشكل سلبى ، والالتواء الإيجابى دلالة قاطعة على عيوب واضحة ، وظاهرة فى الامتحان كسهولة الأسئلة أو سهولة التصحيح أو الغش . كما يستدل من المنحنى على صعوبة الأسئلة أو ضعف الطلبة . . إلخ من العوامل .





وعلى الرغم مما يوجه إلى الامتحانات من نقد فإنه لا يمكن الاستغناء عنها ، وذلك لأهميتها ، ولأنها أيضاً لا تخلو من فوائد منها :

١ ــ أنها تذكى روح الهمة فى التلاميذ وتمكن الكثير منهم من بذل الجهد ولم شتات معرفتهم المهوشة وتكوين نسيج علمى عقلى مهضوم .

٢ ــ لها أثر تهذيبى عظيم فى الحياة المدرسية .

٣ ــ أهميتها عظيمة للمدرس فهى تقيس كفايته كمدرس ، وتذكى فى نفسه الحماس كى يتقدم ، ويعدل من طرقه إذا أثبتت النتائج إخفاقه .

٤ ــ أن الامتحانات تمدنا بمعرفة حالة كل طفل على حدة كما أنها أيضاً تفشى سر طرق التدريس إن كانت قوية أو ضعيفة .

٥ ــ تشخص الصعوبات التى يلاقيها الطالب فى دراسة المادة ، والمعلم فى تدريسها .

ومما لاشك فيه أن هناك أموراً تربوية هامة تعجز الامتحانات عن قياسها ، إذ أن المقياس الحقيقى للتربية لا يتوقف على مقدار التحصيل العلمى بقدر ما يتوقف على مدى عمق ، واتساع ، واستمرار ميول تلاميذنا التى يكونونها أثناء حياتهم الدراسية ، ومع تسليمنا بهذه الحقيقة فإننا لا يمكننا إنكار أهمية العلم والمعلومات فى عملية التربية ، وليس ثمة أى تعارض مطلقاً بين الميل ، والمعرفة ، وإذا أخذنا « الأخلاق » كمقياس للتربية وجدنا أنه حتى فى هذه الحالة يلعب العامل العقلى دوراً واضحاً فى بناء الأخلاق . والواقع أن الأهداف المثالية للتربية لا يمكن أن تتعارض مطلقاً مع النتائج الطيبة للامتحانات .

من ذلك يتبين لنا أن الامتحانات لا غنى للتعليم عنها ، وأنها أصبحت جزءاً متميزاً فى تسيير عجلته ، فهى لازمة فى الفصل ، ولا زمة فى المدرسة ولازمة كوسيلة للكشف عن مدى هضم الطفل للمادة قبل أن ينتقل إلى مادة أرقى . وإذا كان الأمر كذلك فجدير بنا أن نتساءل : متى ، وكم مرة يعقد الامتحان للتلاميذ ؟ تعقد الامتحانات فى بعض المدارس فى نهاية كل فترة دراسية ، وفى نهاية العام يعقد امتحان عام . أما بعض المدارس الأخرى فتعقد الامتحان مرة فى نصف السنة ومرة فى آخر العام . وهذا أمر يتوقف غالباً على أمور إدارية ، فإذا كان المنهاج معداً لسنة دراسية فلا بد عندئذ من أن يكون هناك امتحان عام يعقد فى نهاية العام ، يضاف إليه امتحان أو أكثر أثناء العام الدراسى ويستحسن أن يكون فى نهاية فترة من الفترات . أما إذا كان المنهاج لنصف سنة دراسية ، وإذا كان النقل من فرقة إلى أخرى يحدث فى نهاية ستة شهور فيعمل امتحان واحد للفرقة الواحدة كل ستة شهور . هذا ويأخذ الامتحان شكلا من أشكال ثلاثة : فهو إما تحريرى ، أو شفهى ،

أو عملى ، وقد تحتم الضرورة اتخاذ الوسائل الثلاث أو اثنتين منها فقط لقياس كفاية التلميذ . ومن المستحسن ألا نقتصر على وسيلة واحدة منها ، فالامتحان التحريرى يكشف عن قدرة الممتحن على ترتيب الأفكار ، وتنظيمها ، كما يبرز أسلوبه ، ومدى هضمه للحقائق — أما الامتحان الشفوى فيكشف عن لباقة التلميذ ، وسرعة فهمه ، وقوة ذاكرته ، وحسن معالجته للمواقف الجديدة . والامتحان العملى يكشف عن مرونة أصابع التلميذ ، ومهارته اليدوية وملاحظته ، وذكائه العملى .

والآن وقد عرضنا للامتحانات وما يكمن وراءها من مشاكل مختلفة ، وآراء متضاربة ، وأدلينا برأينا ، وقررنا ما عن لنا صوابه من الأحكام — نرى أن ندع المجال لغيرنا من أصحاب المذاهب الفلسفية المختلفة ليعلنوا لنا رأيهم ، وما يلوح لهم من وسائل ناجحة فى تحقيق الهدف التربوى من الامتحانات وما يرونه من الأساليب الناجعة لتفادى ضرر هذه المشكلة وما تحمله فى طيها من عقد وأزمات . وهدفنا من ذلك أن تستبين وجهات النظر المختلفة ، حتى يكون القارئ على بينة من أمره حين يفضل إحداها على الأخرى ، وحين يحاول أن يكون لنفسه رأياً خاصاً أو فلسفة جديدة فى هذا الموضوع .

حـ — الامتحانات فى ضوء المذاهب الفلسفية

إن طبيعة ووظيفة الامتحانات الحالية ، وكيفية إدارتها من الموضوعات التربوية التى قتلت بحثاً فى أيامنا الأخيرة . وقد أثبت ذلك أن كل فرد تقريباً أصبح يتبرم بكل نوع من أنواع الامتحانات المعروفة . ومع ذلك ، وعلى الرغم من هذا التبرم لم يقبل واحد من رجال التربية والتعليم إلغاء الامتحانات إلغاء تاماً . وقد يرجع السبب الرئيسى لهذا التبرم إلى أن جميع المدرسين يعرفون الكثير من الحالات التى يرسب أصحابها على الرغم من قدرتهم ومثابرتهم على العمل ، وهذا فى نفس الوقت الذى ينجح فيه غيرهم من التلاميذ الذين هم دونهم قدرة ومثابرة . لذلك يشعر رجال التربية بشىء من التحدى عند حدوث

مثل هذه المآسى ويحاولون قدح زناد أفكارهم للبحث عن مقياس أكثر دقة لقياس تحصيل وقدرة التلاميذ وهم يظنون أن الوقت قد حان لضرورة معرفة بعض الطرق لقياس التحصيل المدرسى بحيث تكون نتيجة القياس متناسبة مع قدرات التلميذ العامة . على أن ما اخترعه بعض رجال التربية من اختبارات تعرف باسم « الاختبارات الحديثة » « The new style examinations » مازال ينظر إليها غيرهم من المربين نظرة سخرية ، كما أن بعض الأهداف أو النواحى الموضوعية التى يضعها بعض الممتحنين نصب أعينهم قد تبدو غير مقبولة فى أعين غيرهم : والواقع أن مناقشة كبار رجال التربية فى هذا الموضوع قد تبدو مناقشة ثائرة غير مستنيرة ، وربما كان الخلاف أعمق من أن ينتبه إليه كل من الطرفين المتخاصمين . وقد يكون هذا الخلاف عميقاً جداً بحيث يقترب من ذلك الخلاف الذى تدور رحاه بين أنصار هذه الفلسفات الرئيسية الثلاث وهى : الواقعية ، والمثالية ، والعملية . وإذا وقفنا بين مفترق طرق تلك الفلسفات فلا بد من أن نختار التوازن بينها لنخرج بفلسفة ذاتية ولنشق الآن طريقنا إلى تلك الفلسفات الثلاث :

١ — الفلسفة الواقعية

ا — يحتم الواقعى : على الممتحن أن يكون عليماً بالأهداف التى يرمى إليها . فما يبحث عنه لا يعدو أن يكون تحصيلا موضوعياً من جانب التلاميذ : ويقصد بهذا القدرة على تكرار المعلومات الموضوعية ، وعلى إثبات فهم العلاقات الموضوعية الداخلية فى دراسة أى موضوع من الموضوعات : وهذا الفيلسوف الواقعى نفسه يتوقع أن يبتدع الممتحن مقياساً موضوعياً لقياس هذا التحصيل الموضوعى . وإن ما يثير غضب هذا الفيلسوف هو الاهتمام بالمستويات ، ووجهات النظر الذاتية سواء أكان هذا من جانب التلميذ أم من جانب الممتحن .

ومن أجل هذا لا تلحقنا الدهشة إذا ما عرفنا أن هذه العقلية الواقعية تشك

فى قدرة المدرس على تقدير التلميذ و « الحكم » عليه . ولقد عرضت أوراق الامتحانات من « نوع المقال » Essay Type على عدد ليس بالقليل من المدرسين ليقدرها كل منهم فكانت النتيجة متفقة تماماً مع ما كان يتوقعه كل عضو من أعضاء لجنة الامتحان . ومعنى هذا أن مدرساً من المدرسين وليكن « ا » قد يرتب ثلاث أوراق من أوراق الإجابة بالشكل الآتى : ورقة فى المرتبة الأولى ، وورقة فى المرتبة الثانية ، وورقة فى المرتبة الثالثة ، أما المدرس « ب » فقد يرتب نفس الأوراق الثلاث بشكل عكسى : أما المدرس « حـ » فقد يتصور أن الأوراق الثلاث جميعها فى مستوى واحد وأنها مثلا فى المرتبة الثانية .

ومن أكبر العيوب التى توجه إلى الأسئلة التقليدية صعوبة تصحيحها . ومنذ سنوات مضت بدأت التربية الحديثة توجه النقد اللاذع للامتحانات ، وتوالى عليها الحملات ، ولقد أثبتت التجارب أن عنصر المصادفة ، والعامل الشخصى لهما أكبر الأثر فى تقدير نتائج الامتحانات ، لدرجة أن أكد البعض أنه لا توجد مقاييس حقيقية للتقدير ، وأنه إذا اتفق اثنان فى تقدير درجة ما ، فإن هذا الاتفاق لايكون إلا من قبيل المصادفة. ويقول الأستاذ « ب. واليس »[1] B.C. Wallis وهو من كبار هيئة الممتحنين الإنجليز ما يأتى : « نحن جماعة الممتحنين لم نتدرب قط على مهمتنا التى نقوم بها . فنحن فى أشد الحاجة إلى مدرسة أو معهد لتدريب الممتحنين على التقدير كما أننا فى مسيس الحاجة أيضاً إلى معهد يبحث نتائج الامتحانات . إن أطفالنا ، وفلذات أكبادنا هم فى نظرى أكثر أهمية من النباتات ، ومع ذلك فنحن نتساءل ما هى المدرسة التى يمكن أن نعتبرها بمثابة حقل لتجارب التربية الحديثة ؟ وأين معهد الأبحاث الخاصة بالامتحانات الذى يمكن أن نتتبع فيه مدى نجاح ما عالجناه وما سنعالجه من مشاكل » ؟

وكى نزيد القارئ توضيحاً نسوق إليه بعض الأمثلة التى بها يثبت إخفاق

---

(١) B.C. Wallis; Education in a Changing Commonwealth, p. 11.

تقدير الممتحنين لأوراق الإجابة .

أولا — لقد أثبتت التجارب التى قامت بها لجنة الامتحانات المدرسية بجامعة « درهام » ، أن هناك اختلافات عظيمة بين المصححين فى تقدير الدرجات وكانت التجربة قائمة على تصحيح أوراق الإجابة فى اللغة الإنجليزية ، قام بالتصحيح فيها سبعة من المدرسين المتمرنين ، وقد تصادف أن سبعاً من أوراق الإجابة أرسبها اثنان من المصححين فلما عرضت على غيرهما من المصححين نجحت جميعها ، وكان نجاح بعضها نجاحاً مشرفاً للغاية .

ثانياً — أقيم امتحان للتاريخ فى إحدى الجامعات الأمريكية وقام بتصحيح الإجابة فيه ستة من الأساتذة ذوى الكفاءة الخاصة ، وكان من المقرر أنه إذا رسبت إحدى الأوراق عند أحد المصححين لا بد من عرضها على بقية الأعضاء لإبداء رأيهم فيها ، وقد تصادف أن قام أحد هؤلاء المصححين بعمل نموذج للإجابة ليستعين به فى التصحيح ، ولكن من سوء حظ هذا المصحح أن خلط هذا النموذج بغيره من الأوراق الراسبة ، فمر هذا النموذج على بقية المصححين ، فتعرض بذلك الأستاذ المحترم للرسوب من بعض زملائه .

ثالثاً — عملت تجارب أخرى واسعة النطاق فى كل من أمريكا ، وأوربا ، وكانت نتائجها مخيبة لآمال رجال التعليم ، وذلك لأنها تمخضت عن حقائق ما كان يؤمن بها المهيمنون على شئون الامتحانات ، إذ أثبتت هذه التجارب أن ورقة الإجابة الواحدة قد ينالها من أحد المصححين درجة تكاد تقترب من درجة الكمال ، فى حين تنال من مصحح آخر الرسوب التام ، وبذلك اختلف تقدير المصححين اختلافاً واضحاً ، وظهر هذا الاختلاف بوضوح فى المواد التى تحتم الإجابة فيها استخدام طريقة الموضوعات ، كما هو الحال فى المواد الاجتماعية ، والإنشاء ، ومما يثير الدهشة حقاً أن المصحح الواحد قد يختلف تقديره لإجابة من الإجابات إذا عرضت عليه تلك الإجابة فى مناسبات مختلفة : فقد عرضت مجموعة من الأوراق — بعد مدة من الزمن — على نفس الممتحن الذى سبق أن قدرها ، وقد وجد أنه هو نفسه يختلف مع

نفسه فى تقديرها ، وقد يعكس ترتيبها لدرجة أنه قد يضع فى المرتبة الثالثة بعض الأوراق التى كانت فى المرة السابقة ضمن أوراق المرتبة الأولى ، كما قد يضع بعض أوراق المرتبة الثالثة فى الصف الأول .

وخلاصة هذا القول أن الممتحنين بشر ، وأن هذه التجارب أثبتت ما يعرفه الجميع من ضعف الطبيعة البشرية ، وتأثرها . ولم تقتصر هذه التجارب وأمثالها على التاريخ والأدب فحسب ، حيث يتوقع الجميع اختلافاً فى الآراء ، ولكنها أجريت أيضاً على « العلوم » ، وحتى على الرياضة » وكانت النتيجة اختلافاً واضحاً فى آراء المصححين حتى فى المواد التى كان يتوقع الجميع توافق الآراء فيها .

ولما أثبتت التجارب أن « حكم » المدرسين على التلاميذ يتأثر بناحية الضعف البشرى ، والناحية الذاتية ، بدأ أنصار الفلسفة الواقعية يبحثون فيما إذا كان من الممكن البحث عن طريقة لا تتأثر أسئلتها ، ولا الإجابات عنها بالاختلافات الذاتية ، كما بدأوا يبحثون أيضاً عن الأسئلة التى تقيس حقيقة المعلومات وتكشف عن كنه عقلية التلميذ ، ومبادئه ، ولذلك نجد أنهم قد بدأوا يبتعدون كل البعد عن تلك الأسئلة التى تبدأ بالألفاظ المعهودة مثل .

١ — « ناقش هذا المبدأ أو تلك النظرية » إذ أن كلمة ناقش لا بد ، أن تقحم عناصر ذاتية فى الإجابة .

٢ — « اكتب ملخصاً عن موضوع من الموضوعات » لنفس السبب السابق ذكره .

٣ — أسئلة « هل تظن . . . أن كذا ، وكذا . . . وإذا كان الأمر كذلك فلماذا . . ؟

٤ — أسئلة (ماذا تفضل . . . مع ذكر السبب . . ؟ »

٥ — أسئلة « عبر بعبارتك عن . . . كذا ، وكذا . . . ؟ »

٦ — أسئلة « كيف تعالج موقفا من المواقف . . . ولماذا ؟ »

أما المجال الذى لا تختلف فيه الآراء فقد حصره الواقعيون فى أمرين هامين هما :

أولا ــ مجال الحقائق أو ميدان المعرفة .

ثانياً ــ مجال العلاقات .

ففى مجال الحقائق الموضوعية يضع الممتحن قائمة بالحقائق الهامة نصب عينيه ثم يبتكر أسئلة مبسطة ليرى بعينى رأسه هل يعرف تلاميذه تلك الحقائق أو لا يعرفونها، فالأسئلة التى يضعها سهلة بسيطة بطبيعتها تبتعد كل البعد عن الغموض ، كما تبتعد أيضاً عن اختبارات الذكاء العامة ، وقد تأخذ هذه الأسئلة أشكالا مختلفة نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ ــ أسئلة الخطأ ، والصواب .

٢ ــ أسئلة الاختيار من إجابات متعددة .

٣ ــ اختبارات التكميل .

٤ ــ اختبار الربط .

٥ ــ اختبار الترتيب .

٦ ــ اختبار التوفيق .

وإليك نبذة مختصرة عن كل من هذه الأسئلة والاختبارات .

١ ــ أسئلة الخطأ ، والصواب :

يسأل الطفل سؤالا معيناً ، وتذكر عدة أجوبة مختلفة لهذا السؤال بعضها صواب وبعضها خطأ ، ويطلب من الطفل أن يضع علامة الصواب أمام الإجابة الصحيحة ، وعلامة الخطأ أمام الإجابة غير الصحيحة : وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة .

مثال ١ : بعض العبارات الآتية صحيحة والبعض الآخر خطأ ، فإذا كانت العبارة صحيحة فضع علامة الصواب(√) على الخط المنقط ، وإن كانت خطأ فضع عليه علامة (×) .

(ا) المستقيم أقرب بعد بين نقطتين . . . .

(ب) تكثر التماسيح فى شاطئ البحر الأبيض قرب الإسكندرية .....

(حـ) تقع القاهرة على خط الاستواء .

٢ – الاختيار من إجابات متعددة : ومن أمثلتها ما يأتى :

(ا) إن مكتشف أمريكا هو : « دريك – كولبس – كوك – رالى » .

(ب) عاش « شكسبير » فى عهد : (هنرى الثامن – أليصابات – الملكة آن – جورج الثالث) .

(حـ) إن أول من أدخل التبغ فى إنجلترا هو (حنا كابوت – توماس كروميل – سير والتر راى – روجر ألان) .

(د) إن رئيس الوزارة الإنجليزية إبان الثورة الفرنسية هو : (وليم بت – روبرت والبول – روبرت بيل – وليم إيوارث غلادستون) .

(هـ) إن الذى انتصر فى موقعة الطرف الأغر هو : (ولنجتن – دريك – غوردن – نلسن » .

٣ – اختبار التكميل :

وهذا الاختبار عبارة عن جمل ، وعبارات تحذف بعض كلماتها أو عباراتها ، ويطلب من التلميذ تكملة الجملة بما يملأ فراغ الكلمات المحذوفة

مثال : أمامك عبارات والمراد تكملتها :

(ا) ترجع شهرة المحلة الكبرى إلى . . .

(ب) إن أهم الصناعات القائمة فى محافظة قنا هى . . . . وذلك لوجود . . . وتصدر هذه السلع إلى بقية القطر بواسطة . . . وذلك . . . . . .

(حـ) إن التربية الحقة هى تلك التربية التى تضع التلاميذ أمام .... تصارعها وتصارعه وتكون النتيجة ذلك . . .

٤ – اختبار الربط :

يوفق التلميذ بين الألفاظ أو بين العبارات المرتبطة أشد الارتباط ببعضها

١ – الصيف النجاح ؛

٢ ــ الشـــتاء	العرق
٣ ــ شهر رمضان	اللعب
٤ ــ الامتحان	الأمطار
٥ ــ الطفل	الصيام

٥ ــ اختبار الترتيب :

وفى هذا الاختبار يعطى الطفل أو التلميذ مجموعة من الكلمات أو من العبارات ويطلب منه ترتيبها :

مثلا: (١) الحرارة .... (٢) بخار الماء ... (٣) التصاعد. ..
(٤) التكاثف.... (٥) المطر

(١) ٣ ..... (٢) ٥ ..... (٣) ٧ ....
(٤) ٩ ..... (٥) ١١

٦ ــ اختبار التوفيق :

وهذا عبارة عن جدولين أحدهما للأسئلة ، والآخر للأجوبة ، ولكن الأجوبة توضع بغير ترتيب الأسئلة ، ويكلف الطفل وضع كل جواب أمام السؤال الذى يتفق وجوابه أو يضع رقم الإجابة بدلا منه .

١ ــ متى تبدأ إجازة وسط السنة ؟	جمال عبد الناصر
٢ ــ من الذى أمم قناة السويس ؟	فى أوائل فبراير
٣ ــ متى خلع الملك السابق عن عرشه	فى ميدان المحطة
٤ ــ أين يوجد تمثال رمسيس ؟	فى ٢٦ من يوليو سنة ١٩٥٢

تلك هى الاختبارات الحديثة التى يلخص الأستاذ « برنكلى » Brinkley[1] مزاياها فيما يأتى :

أولا : إن الاختبارات الحديثة اختبارات موضوعية لا تتأثر مطلقاً بالعوامل

(١) Brinkley: Values of New Examination, p. 5-7.

الشخصية ، ولا بالأهواء الذاتية ، كما أنها لا تعطى للمصحح مطلقاً فرصة التأثر بعوامل ثانوية كحسن الخط أو القدرة على التعبير ، وترتيب الأفكار .

ثانياً : هى أكثر ثباتاً من الامتحانات التقليدية ، وتوزيع الدرجات فيها أكثر اتساعاً ، وبذلك تكشف عن نواح كثيرة لا يتأتى الامتحانات القديمة الكشف عنها .

ثالثاً : إن الامتحانات الحديثة تمتاز بتعدد أسئلتها ، وبكثرتها ، وبذلك تشمل مقداراً كبيراً من المادة المراد الامتحان فيها . وهذا يجعل المدرس يهتم بكل جزء من أجزاء المادة ، ولا يقتصر على حشو أذهان الأطفال بالمهم منها فقط .

رابعاً : إن الاختبارات الحديثة تشجع على تكوين بعض العادات المستحبة. كسرعة التفكير ، وعدم الخروج عن الموضوع ، وفهم الأفكار أكثر من وعيها أو حفظها ، وتحديد الإجابة ، وعدم الاكتفاء بالتعميمات السريعة .

خامساً : إن الاختبارات الحديثة تمكن المدرس من مقارنة فصوله بعضها ببعض أو بعض أجزاء الفصل بالبعض الآخر ، كما أنها تمكنه أيضاً من القيام بالتجارب العلمية فى طرق التدريس ، ومحتوى المادة .

سادساً : إن الاختبارات الحديثة لا تقتصر أهميتها على قياس الأغراض التى ترمى إليها فحسب بل هى فى الواقع اختبارات تعليمية ، وتشخيصية ، وعلاجية .

على أن الاختبارات الحديثة لا تخلو من عيوب جدير بنا أن نذكر : منها ما يأتى :

أولا : إن هذه الاختبارات لا تسمح للطفل مطلقاً بأن ينظم أفكاره ، ويرتبها ، وخاصة فى المواد التى تحتاج لإبراز عنصر حسن التعبير .

ثانياً — إن هذه الاختيارات بطبيعتها تتكون من أسئلة متعددة ، وكل سؤال يتعلق بنقطة صغيرة من المادة ، وما دام الأمر كذلك فهذه الاختبارات لاتقيس إلا قدرة الطفل على استيعاب الحقائق الفردية أكثر من فهم الحقائق العلمية العامة .

ثالثا : يعتمد تفوق الطفل فى هذه الاختبارات على معرفة الحقائق المجردة أكثر من معرفة العلاقات ، وربط الأسباب بالمسببات ، وهذا من شأنه أنه يؤثر فى صحة الاختبار. فالهدف الرئيسى من الامتحان هو معرفة مدى هضم الطالب للحقائق ، وكيفية استخدامها لا مجرد الحفظ والاستيعاب .

رابعاً : قد تشجع هذه الاختبارات بعض الأطفال على الحدس ، والتخمين.

خامساً : قد تدعوه هذه الاختبارات إلى عدم التفكير فى الموضوع ، فقد يكتفى الطالب باستظهار حقائق متناثرة خالية من الربط ، والمعنى .

سادساً : لا يمكن استخدام هذه الاختبارات فى قياس بعض المواد الدراسية كالرسم ، والخط ، والإنشاء .

سابعاً : إنها تحتاج فى تكوينها إلى وقت طويل من المدرس إذ ليس من السهل أن نتصور الوقت اللازم لوضع مائة سؤال أو خمسين كى يقوم الطفل بحلها فى بضع دقائق .

والآن رأينا ما كان من رأى « الرجل الواقعى » فى عمل اختبارات من نوع حديث ، وما كان من أمر هذه الاختبارات ومحاسنها ، ومساوئها ، وعرفنا أن الرجل الواقعى يهتم بأمرين هما : نوع الحقائق ، ونوع العلاقات التى يجب أن يعرفها التلميذ وتقدير التلميذ بمقدار ما يهضمه من تلك الحقائق ، وما يعرفه من تلك العلاقات — على أن ما يتصوره مدرس من المدرسين قد ينطوى على حقائق هامة قد يتأثر بالناحية الذاتية ولذلك نجد أن الواقعى يحاول التخلص من ذاتية المدرس ومن تأثير العنصر الشخصى بشكلين أو بطريقتين هما :

أولا : يطلب من أحد المدرسين وليكن « ا » أن يكتب قائمة بالحقائق الهامة لمادة من المواد والعلاقات الهامة فى تلك المادة ، ثم تعرض هذه القائمة ، على مدرسين آخرين ، وليكونوا ب ، حـ ، د ويطلب منهم الحكم عليها ، وبهذا الشكل وبالاحتكاك بين المدرسين يمكن التخلص من العناصر الذاتية التى تتحكم فى الأسئلة ، وتصبح الأسئلة مصدقة لقول الشاعر الإنجليزى : —

What remains will be so pure,

It will bear The examination of the most severe.

وحتى هذا لا يطمئن إليه الواقعى من المربين إذ أنه لاحظ أنه حتى هذه اللجان من كبار الممتحنين كثيراً ما تقوم بوضع أسئلة يتمكن أى تلميذ من الإجابة عنها بسهولة أو لا يتمكن أى تلميذ من الإجابة عنها قط . وفى نظر الواقعيين أن أىسؤال عديم « القيمة الشخصية » لا يساعد على فصل « الناجحين من الراسبين » هو سؤال لا قيمة له . ولا يستحق أن يوضع فى ورقة من أوراق الامتحان سواء اعتقد المدرس أنه سؤال هام جدير بالطفل أن يجيب عنه أو لم يعتقد . الطريقة الوحيدة للحكم فيما إذا كان للأسئلة « قيمة تشخيصية » أم لا هى تطبيقها على تلاميذ أقوياء ، وعلى تلاميذ ضعفاء كى نتمكن من معرفة قيمة الأسئلة ذاتها . وبعبارة أخرى يجب أن تكون الأسئلة مقننة ، ويجب أن نحاسب تلاميذنا على إجاباتهم بقياسها على ماعندنا من إجابات مقننة .

وبهذه الطريقة يتمكن « الواقعى » من ابتكار اختبارات تتلخص من عنصر الذاتية من جانب التلاميذ ، ومن جانب الممتحن ، ومما لا شك فيه أن مثل هذا الإعداد لهذه الأسئلة لا بد وأن يكلف الممتحن جهوداً جبارة ، ووقتاً طويلا . ولكن بعد ما يتمكن المدرس من عملها يسهل عليه أن يطبقها فى أى وقت وبأقل جهد . إن مثل هذه الاختبارات هى بدون شك تتمثل فيها الكفاية ، وتربط النهاية العظمى للتحصيل الموضوعى بالنهاية الصغرى للمجهود .

٢ — المذهب المثالى فى عمل الامتحانات

إن الرجل المثالى يمتاز بوضوح الهدف أمام عينيه ، وهذا الهدف لا يخرج عن الوصول إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه قدرات الشخص الذاتية . ولذلك نجد أنه يبحث ، ويفتش عن أسئلة الامتحانات التى تعمل بطبيعتها على تنشيط عقل الطالب إلى أقصى حد ممكن ، وبذلك يتمكن من أن يشجع الممتحن على أن يلم شتات نفسه ويبذل أقصى جهده فى الإجابة عن الأسئلة . ولما كانت شخصيات الأفراد تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً كان نوع الأسئلة

التى يرمى المثالى إلى البحث عنها يناقض تمام المناقضة تلك الأسئلة التى يرمى « الواقعى » إلى ابتداعها . فالواقعى يبحث عن أسئلة يمكن أن يجاب عنها بشكل صائب ، وبطريق واحد . أما الرجل المثالى فيبحث عن الأسئلة التى لا يتفق طالبان فى الإجابة عنها ، والتى تتحدى بطبيعتها قوة كل طالب على حدة . فالأسئلة التى يمكن الإجابة عنها بوضع علامة الصواب أو الخطأ أمامها أو بوضع خط تحت نوع الإجابة — مثل هذه الأسئلة لا تروق مطلقاً فى نظر الرجل المثالى . والتلميذ إما أن يعرف هذه الأسئلة أو يجهلها ، وهو فى كلتا الحالتين لا يشعر مطلقاً باللذة فى عرض آرائه الصائبة ،ولا يشعر بمرارة لألم إذا كانت إجاباته خاطئة .

فالأسئلة التى يحبذها « الرجل» المثالى هى بعينها الأسئلة التى يرفضها « الرجل الواقعى » . أسئلة تأخذ شكل (ناقش — اشرح — انتقد) وهذا نوع من الأسئلة كفيل فى نظر المثالى بأن يتيح الفرصة للتلميذ كى يبرز شخصيته ويبرز معرفته ، ويدلى بذكائه ، وبقدراته الخاصة . على أن نوع الإجابة التى يتطلبها الرجل المثالى هى نقيض الإجابة التى يتطلبها الرجل الواقعى . فالمثالى يتطلب « المقال »، والمقال يتيح للفرد الفرصة للتعبير ، ولإبراز عمق البصيرة ، وللنمو الشامل . وفوق هذا نبرز العبقرية . زد على ذلك أن مثل هذه الأسئلة تتيح للتلميذ فرصة تحدى الشىء المجهول بخلاف أسئلة الحقائق ، وأسئلة المعرفة فى نظره بعيدة عن الناحية الجمالية ، ولا تفسح المجال للتعبير عن الذاتية . فالأسئلة المبنية على مشاكل هى النوع الذى يتطلب عبقرية وقدرة ، وهى بعينها الأسئلة التربوية .

وإذا كان المقال ضرباً من ضروب التعبير عن العنصر الذاتى فكيف يمكن تصحيح مثل هذا الشىء ؟ هل هناك مبادئ معينة يتمكن الممتحن من الاستعانة بها ؟ أو تصحيح مثل هذه الإجابات أمر ذاتى أيضاً ؟ إن الرجل المثالى يؤمن إيماناً قاطعاً بأن الإجابة عن الأسئلة المقالية تحتاج إلى أمرين هامين، هما :القدرة على الحكم، والبصيرة النافذة فى تصحيح المقال .

ولما كان يعتقد أن القدرة على الحكم ، والبصيرة النافذة لم يصبحا بالأمور الهامة لدى المربى الحديث فى الوقت الحاضر ،لذلك نراه ينادى بأن المبادئ التى يجب أن تطبق عند تصحيح المقالات هى مبادئ العقل نفسه ، وهذه المبادئ هى :

١ — القدرة على الفهم	Comprehensiveness
٢ — الوضوح	Clearness
٣ — النشاط العقلى	Vigour
٤ — الوحدة	Unity
٥ — العمق	Depth
٦ — العبقرية	Originality

فإذا كان كاتب المقال قد تمكن من أن ينظر إلى المشكلة بعين فاحصة ، وأن يجعل مقدمة مقاله ، وطريقة عرضه ، وخاتمته مرتبطة متصلة بصلب المشكلة ، وإذا كانت الأدلة التى أدلى بها تؤدى إلى نتيجة واحدة محتملة . وإذا كانت النتائج وثيقة الصلة بمقدماتها ، وإذا كانت حركة الأفكار منتظمة . عندئذ يحكم الرجل المثالى على المقال بالامتياز ، وهذا يدل فى نظره على عقلية من النوع الممتاز تمكن صاحبها من الكشف عن الصفات العقلية اللازمة لحل المشكلة فى وقت محدد هو وقت الامتحان .

وثمة نقطة هامة جديرة بالذكر . « فالواقعى » يصحح الإجابات بألفاظ هى صواب أو خطأ ، ويقصد بهذا أن الإجابات صحيحة بالقدر الذى ترتبط به وتتفق مع مستويات الحقائق ، وإذا كانت الإجابات خاطئة فمعنى هذا أنها لم تصل إلى ذلك المستوى الذى يتفق ، والحقائق العامة . فالمقياس الذى يقيس به الرجل الواقعى قيم الأشياء هو معيار « ربطها بالحقائق » fact Correspondance أما الرجل المثالى فلا يهتم مطلقاً بارتباط الإجابة ارتباطاً موضوعياً بالحقائق أو عدم ارتباطها . كما أنه لا يهتم مطلقاً إذا كان الطالب يتفق مع الممتحن أو لا يتفق . وكل ما يهمه هو الصفات العقلية التى يبرزها كاتب

المقال ، فإذا كان التماسك ، والعمق ، والعبقرية واضحاً كانت درجة المقال عالية . وإذا كان التماسك ، والعمق واضحين ، ولكن التلميذ يكرر مذكراته التى استقاها عن أستاذه بمعنى أن الصفات العقلية الظاهرة هى صفات المدرس لا التلميذ كانت درجة المقال منخفضة . فمعيار قياس المقال فى نظر المثالى هو التماسك ويقصد بالتماسك والانسجام ، تلك الوحدة المنظمة المؤسسة على موجة واحدة من موجات البصيرة .

إن هذه الاختلافات الواضحة بين وجهتى النظر « الواقعية » ، « المثالية » لها أثر واضح فى التطبيقات التربوية وفى النظريات التعليمية . ويتضح أثرها إذا كان الامتحان من ذلك النوع الذى ستسمح نتائجه لصاحبه فى المستقبل بمجانية لمتابعة التعليم أو بمكافأة أو وظيفة ، ولذلك لا بد وأن يبدو الخلاف واضحاً وظاهراً إذا كان معظم الممتحنين من « الواقعيين » أو من « المثاليين » . فقلما تخلو لجنة من لجان الامتحان من النوعين ، وإذا كان هناك اختلاف بين الممتحنين من حيث المبدأ ومن حيث طريقة الامتحان فلا بد وأن نتوقع اختلافاً من حيث النتيجة ، وهناك خطر أخلاقى واضح يظهر فى طريقة تطبيق الواقعيين لا متحاناتهم ، فمعيار الاتفاق مع الحقائق قد يكون معناه عملياً ، الاتفاق التام مع آراء الأستاذ ، وهذا ما لا يرضاه المثاليون ، وهذا أيضاً الأمر الذى لم يتخذ ضده جماعة الواقعيين الحيطة . فالخنوع لا العبقرية هو من منتجات طريقة الواقعيين . وعن ذلك فلا بد وأن يحدث خلاف فى التقدير بين الفريقين ، ويكون خطره واضحاً فى حياة التلميذ .

٣ — البراجماسيون ، ورأيهم فى الامتحان

إن « الرجل البراجماسى » يلاحظ الاختلاف فى الأهداف التى يرمى إليها كل من « الواقعى » و « المثالى » فيجد أن « الواقعى » يبحث عن مقياس مريح ، وثابت النتائج ، لقياس التحصيل الموضوعى . فالواقعى عندما يمتحن الطفل ، لا يحاول أن يربى مطلقاً ، ولكنه يهدف إلى قياس النتائج الموضوعية

التى أمكن الوصول إليها بطرق أخرى . أما الممتحن المثالى فهو فى امتحانه يحاول أيضاً أن يستكمل تربية التلميذ ، ويحاول استكمالها بطريقته الخاصة ، فيطرح أمام الطالب موضوعات من نوع المقال وهذه الموضوعات تحتاج بطبيعتها للمناقشة ، ولاستثارة أكبر طائفة لدى التلميذ الممتحن للإجابة، والبراجماسى لا يرى فى طريقة المثالى وسيلة لقياس تحصيل التلميذ الناتج عن طرق تعليمية أخرى . ويمكن أن نلخص أوجه الخلاف فى نقطتين : هما : على التلميذ فى امتحان معين أن يمر بمجال عظيم الاتساع ووقته محدد بوقت الامتحان . ومعنى هذا أن على التلميذ أن يعالج أربع أو خمس مشاكل أو مقالات مرتبطة بأجزاء المنهج المختلفة بدلا من أن يكتب مقالا واحداً مرتبطاً بجزء محدد من المنهاج ، ومعنى هذا أيضاً أن وقت الامتحان المحدد يحتم عليه أن يحدد مدى الوقت الذى يجب أن يخصصه لكل سؤال . ولما كان بعض التلاميذ يحسنون الإجابة تحت ظروف الامتحان فى حين أن البعض الآخر لا يجيدها، لذلك وجدنا البراجماسى — ولو أنه لا يعارض فى أن مثل هذه الامتحانات حافز عظيم الأهمية — يشعر أنه لا يمكن الاعتماد عليها كوسيلة لقياس تحصيل التلميذ .

« والبراجماسى » مثله كمثل « الواقعى » يقنع بأن تتحقق أهداف التربية والتعليم فى الوقت المخصص للدراسة ، وهو يلجأ إلى فترات الامتحان لقياس مدى النجاح العام الذى استطاع تلميذ من التلاميذ إحرازه فى مادة من المواد أو فى جزء منها ، فهو لا يهتم بمصطلحات « صدق الامتحان»[1] "Validity" التى تحبذها الاختبارات الحديثة إذ يعتقد أن الإجابات « بنعم » من الممتحن ، أو الإجابات « بنعم » من جميع الممتحنين على سؤال معين ، فى نظره لا يعبر عن درجات متساوية من المعلومات الموضوعية . ولكنه مع ذلك يعتقد أن هذه الطريقة ترتبط ارتباطاً عالياً مع غيرها من الطرق التى تستخدم لقياس تحصيل

---

(١) معنى صدق الامتحان أن تكون المعلومات التى يختبرها هى نفس مايراد اختبارها فإذ كان الامتحان فى مادة التاريخ فليس من العدل أن يكون للإنشاء أو الخط أو الهجاء أو الرسم أو النظافة والتنظيم نصيب فى تقدير الدرجة .

التلميذ الموضعى ، كما أنه من السهل جداً تطبيقها تطبيقاً عملياً . ويقول البراجماسى إذا كان من نتائج هذه الطريقة البسيطة القدرة على ترتيب التلاميذ بشكل لا يقل عن أعظم الطرق التى يستخدمها أمهر الممتحنين فلماذا إذن لا نترك أمر التربية لفترات الدراسة ، ولماذا لا نستخدمها عند رغبتنا فى قياس قدرة التلميذ على التحصيل ؟

فالبراجماسى يتفق مع الواقعى فى طريقة الامتحان ولو أنه يخالفه من حيث المبدأ . ولكنه لا يهتم بالامتحانات نفس الاهتمام الذى يوليه لها الرجل « الواقعى » وهو يرى أن تحصيل التلميذ لا يعدو أن يكون قدرته على حل المشاكل التى تجابهه فى المعمل أو فى الفصل بنجاح : ولكنه يرى أن هذه المشاكل جميعها نوعية . كل منها تحل بطريق خاص . وإذا ما حلت هذه المشاكل فلا داعى مطلقاً لعمل الامتحانات . وقيمة الامتحانات عندئذ لا تدرس من وجهة نظر التلميذ كتلميذ ، ولكن من وجهة نظر المؤسسة كمؤسسة : فهى وسيلة اجتماعية مريحة يقبلها البراجماسى . والبراجماسى كمرب يعمل على تقليل قيمتها ، ولا يعطيها من الأهمية إلا القدر القليل . فمثلا لا يعطى للامتحانات النهائية فى بعض المعاهد من الأهمية أكثر من ٢٥ ٪ من التقدير الكلى للطالب : ويعمل البراجماسى على ألا تتبوأ الامتحانات أكثر من القيمة عند تقدير تلميذ ، ويعطى $\frac{٢}{٣}$ التقدير للعمل طيلة العام الدراسى .

ونظراً لاختلاف الآراء بين وجهات نظر الفلاسفة من الواقعيين ، والمثاليين والعمليين فهناك نزعة ترمى إلى التوفيق وتعرف باسم « الامتحان الشامل » ، وهنا نجد أن المجال متسع فهو لا يقصر على محتوى هذا المنهج أو ذاك ولكن يمتد فيشمل الموضوع كله ، فورقة أسئلة برمتها قد تشمل « المنطق » ، و« علم النفس والميتافيزيقا » وقد تشمل جل « التاريخ القديم » أو كل « الأدب اليونانى » أو كل « الطبيعة » أو « الأحياء » وتكون الأسئلة من النوع العام الذى يحتاج فى الإجابة إلى الإلمام التام بمجال الدراسة . ومثل هذه الأسئلة من النوع النقدى وتحتاج إلى بصيرة نافذة ويقول فى ذلك الأستاذ « باجلى » ما يأتى :

« إن قيمة الامتحان تتوقف على قوتها فى تحريك صاحبها لبذل مجهود عقلى لتنظيم قدر عظيم من الحقائق والمبادئ بشكل منسق . . فأسئلة الامتحان يجب أن تكون واسعة شاملة ، مصاغة بشكل لا يشجع على مجرد ذكر ما وعته الذاكرة ، ولكن بشكل يكشف عن القدرة على هضم كميات عظيمة من المعرفة ، وربط الحقائق والمبادئ فى شكل منظم »[1].

والامتحانات الشاملة أو المعقولة Comprehensive ما زالت موضوعة فى بوتقة البحث ، وهى كجميع الحلول التى ترمى إلى التوفيق بين الوجهات المتعارضة لا تحظى بالقبول التام ، وهى ما زالت تخفى تحت سطحها مواضع الاختلاف الرئيسية بين أنصار الفلسفة الواقعية ، والمثالية ، والعملية ، وطالما كان الخلاف متعمقاً فنحن نشك فيما إذا كان هذا النوع الجديد من الامتحانات سيعمر طويلا أم لا ؟

المراجع

1. Gallbraith, W. : Examinations.
2. Hartog, P.J. and Rodes, E.C. : An Examination of Examinations.
3. Miller, G.F. :Objective Tests in High School Subjects.
4. Bagley, W.C. : The Educative Process.
5. Rupert C. Lodge : Philosophy of Education.
6. Green and Birchenough : A Primer of Teaching Practice.
7. T. Raymont : Modern Education.
8. C. Bloor : The Process of Learning.
9. Hughes & Hughes : Learning and Teaching.
10. Ballard : The New Examiner.
11. Wallis, B.C. : The Technique of Examining Childern.
12. H. Warld & F. Roscoe : The Approach to Teaching.

١٣ — رابطة التربية الحديثة مشكلة الامتحانات

١٤ — عبد العزيز القوصى : الإحصاء فى التربية وعلم النفس

(١) W.C. Bagely: The Edncative Process, P. 394.