الاختبارات المدرسية كما تراها معلمات التعليم العام (دراسة تطبيقية على معلمات محافظة الأحساء)

عبدالرحمن بن عبد الله النعيم

قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية جامعة الملك فيصل
الأحساء ، المملكة العربية السعودية

الملخص:

ركزت هذه الدراسة عل معرفة اتجاهات معلمات التعليم العام نحو الاختبارات التحصيلية في محافظة الأحساء، ومدى تأثير متغير الخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والعمل الحالي للمعلمة، وموقع المدرسة في اتجاهاتهن نحو الاختبارات. واقتصرت هذه الدراسة على توزيع استبانات على عينة عشوائية من المعلمات العاملات (٤٥٠ معلمة) في قطاع التعليم (بنات) خلال العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ، وقد كانت عدد الاستبانات التي تم تحليلها في هذه الدراسة (٤١٦) استبانة.

وقد استخدم الباحث برنامج الكمبيوتر SPSS 13.0 for Windows في معالجة جميع بيانات الدراسة، وقد شمل ذلك التكرار، والنسبة المئوية، والمتوسطات، والانحراف المعياري، بالإضافة إلى اختبار ت t-test لعينة واحدة واختبار ت t-test لعينتين منفصلتين، وتحليل التباين ANOVA واختبار Alpha Cronbach.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة:

١. أن معلمات التعليم العام في مجتمع الدراسة لديهن اتجاه إيجابي نحو الاختبارات المدرسية، وأن المعلمات اللائي يحملن مؤهل البكالوريوس والمعلمات اللائي يعملن في المرحلة الثانوية كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الاختبارات المدرسية
٢. لا توجد فروق بين اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية أو المؤهل التعليمي وتوجد فروق بين اتجاهاتهن نحو الاختبارات

المدرسية تعزى إلى المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة والعمل الحالي للمعلمة وموقع المدرسة.

وتوصلت هذه الدراسة إلى بعض من التوصيات منها:

١. ضرورة الاهتمام بالاختبارات التحصيلية باعتبارها الأسلوب الأكثر شيوعًا واستخدامًا من قبل المعلمات لقياس التحصيل الدراسي.
٢. عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال القياس و التقويم والاهتمام بهذه الدورات سواء من حيث الكم أو الكيف.
٣. تشجيع إعداد الاختبارات المدرسية الجيدة.
٤. إجراء دراسة تهتم بتطوير برنامج تدريبي يعمل على إكساب المعلمات كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية.

مقدمة :

تسعى المؤسسات التعليمية في أي مجتمع إلى رفع من مستوى أدائها في الجوانب التعليمية والإدارية والخدماتية والإشرافية والإرشادية وغير ذلك؛ ولذا تُعِد برامج متنوعة من أجل الوصول إلى أفضل النتائج والإنجازات بغية تحقيق الأهداف المرسومة. إلا أن الأداء الطلابي يستحوذ على قمة أولويات القائمين على مراحل التعليم العام بخاصة.

وتشير القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام في المملكة إلى اعتبار المدرسة "مؤسسة تربوية اجتماعية ذات مهمة نبيلة وهي أساس بناء الفرد والمجتمع وتكوين شخصيته وتربيته وتزويده بالقيم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات التي تساعده على الإسهام في بناء مجتمعه وتنميته وتطويره علمياً وثقافيا واقتصاديا وحضاريا وسلوكياً" (وزارة المعارف، ١٤٢٠).

وتؤكد التربية الحديثة على ضرورة جودة المخرجات التربوية، وأن تسعى كل مدرسة إلى تحقيقها. وتقاس هذه المخرجات - عادة - من خلال الاختبارات التقليدية التي تقدمها المدرسة؛ ولكون أساليب التقويم المتبعة هي الاختبارات التقليدية والتي لا تقيس سوى الناحية المعرفية للطالب، فإن أساليب التقويم الحديثة تنادي بضرورة التحول من الأساليب التقليدية في الاختبارات والدرجات والتقديرات الاعتبارية إلى

أساليب تحدد الانجازات بدقة وتشخص الكفايات وتقترح أساليب رفع مستوى الأداء والتميز في ضوء محقات مستمدة من واقع حياة المتعلمين (الطلاب) (علام، ١٩٩٤).

وتهدف الاختبارات التحصيلية بشكل عام إلى قياس التحصيل العلمي للطالب أو الطالبة، وتحديد قدراته على العطاء العلمي، وتستخدم أيضاً لإصدار الحكم على انتقال الطالب أو الطالبة من مستوى لآخر؛ حيث معظم أنظمة التعليم في العالم تستخدم الاختبارات في صورتها التقليدية لإصدار هذا الحكم.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية للطلاب أحد أهم عناصر العملية التعليمية في النظام التربوي وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأهداف التعليمية، ومن خلالها يمكن الحكم على درجة جودة النظام التعليمي وكفاءته؛ ولكونها كذلك تسهم في الإجابة على تساؤلات عديدة ذات صلة بالطلاب وأدائهم، وطرائق التدريس، والمناهج، والكتب الدراسية وغيرها؛ ولذلك فهي عناصر متداخلة يؤثر بعضها في بعضها الآخر من أجل الحكم على جودة الأداء من عدمه، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن الطلبة وتقييم الوضع الراهن، والتنبؤ بالأداء المستقبلي.

وتؤكد سياسة التعليم في المملكة على ضرورة قيام الجهات المعنية في مدارس التعليم العام بإجراء الاختبارات التحصيلية للكشف عما وصل إليه الطلاب من المستوى الذي حددت المنهج في المعلومات والخبرات والمهارات وقياس العملية التعليمية في جوانبها المختلفة من خلال دراسة نتائج الاختبارات . (سياسة التعليم في المملكة، ١٣٩٤).

ولما كانت وزارة التربية والتعليم تحرص دائما على إجراء الدراسات التي تتناول جوانب العملية التعليمية في المدارس بهدف رفع أداء هذه المدارس، ولأن مسألة الاختبارات التحصيلية ذات جدوى حيوية للكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائها؛ جاءت هذه الدراسة لاستقصاء اتجاهات المعلمات في مدارس التعليم العام فيما يتصل بالاختبارات الطلابية التحصيلية؛ علها تخدم هذه الناحية الهامة في الحياة التعليمية.

مشكلات الدراسة وأسئلتها:

الاختبارات تلعب دورا فعالا ومؤثرا في توجيه عملية التعليم والتعلم، كما أنها تلعب دورا مهما وخطيرا في تحديد مستقبل الطلاب، بل وفي مستقبل الوطن؛ ولكي تؤدي الاختبارات الأدوار المطلوبة منها بكفاءة عالية، لا بد أن يتم التخطيط لها وبناؤها وتنفيذها وفق أسس علمية، وفي ضوء نظرة تطويرية شاملة للعملية التعليمية؛ لذا فإن الاختبارات لا يمكن الاستغناء عنها رغم ما تتعرض له من انتقادات حول ما تهدف إليه وتركز عليه.

وعلى الرغم من الأهمية والدور الفعال للاختبارات، أصبحت قضية تشغل بال رجال التربية والتعليم من حيث أهدافها ووظيفتها وأساليبها، كما تشغل نتائجها والآثار المترتبة عليها بال الرأي العام عامة وأولياء أمور الطلبة بصفة خاصة، وبالرغم من الانتقادات التي توجه إلى نوعها أو مستواها أو نتائجها؛ فهي ضرورة لا بد منها، ولا بديل عنها؛ لأنها هي وحدها المقياس الذي نحكم به، ولا يمكن الاستغناء عنه في مجال التربية والتعليم.

والاختبارات بوضعها الحالي شبح مخيف - بوجه عام- في مختلف مراحل التعليم ومستوياته؛ مما استدعى نظم التعليم إلى الاهتمام بها، وإهمال جميع ما لا يدخل في نطاقها، ولا تقوى على قياسه؛ وبالتالي أصبحت الاختبارات هدفاً في حد ذاتها، بدلاً من أن تكون وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية؛ مما أدى إلى إساءة الاختبارات إلى العملية التعليمية، وأفقدتها كثيراً من قيمتها ووظيفتها وأهدافها (الغامدي ونورالدين، ٢٠٠٢).

ومن هنا فإن التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات بشكل عام نحو الاختبارات المدرسية أمر ضروري؛ من أجل معرفة الكشف عن جوانب القصور في ممارساتها ومن ثم العمل على تطويرها.

وفي ضوء ذلك فإن الدراسة سوف تركز على اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية وقد انبثقت من هذا الهدف الأسئلة التالية:

١. ما هي اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة (ابتدائي / متوسط / ثانوي)؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المؤهل التعليمي للمعلمة (دبلوم / بكالوريوس)؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى العمل الحالي للمعلمة (معلمة / إدارية)؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى موقع المدرسة (مدينة / قرية)؟

أهمية الدراسة وحدودها:

تزداد أهمية أي بحث تبعًا لأهمية موضوعه؛ وحيث إن هذه الدراسة تتناول موضوع الاختبارات المدرسية باعتبارها أداة رئيسة للكشف عن مقدار ما تحقق من أهداف نظم التعليم والكشف عن أسباب القصور إن وجدت، فإنه بذلك يكسب أهمية كبرى؛ لذلك فإن أهمية الدراسة تكمن في الجوانب التالة:

١. يتوقع الباحث أن تقدم نتائج وتوصيات هذه الدراسة للمعلمين والمعلمات الخطوات المنهجية التي يجب أن تتبع في إعداد الاختبارات المدرسية، والأهمية التي يجب أن تولى لهذه العملية.

٢. كما يأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة في مساعدة المختصين على وضع أطر أساسية لبناء الاختبارات المدرسية، وكذلك وضع ضوابط لاستخدام هذه الاختبارات من خلال التعرض إلى الكيفية النموذجية لإعدادها.

٣. كما ستساهم هذه الدراسة في التعرف على الوضع الراهن للاختبارات المدرسية من وجهة نظر المعلمات، وهذا بالتالي يساعد في الكشف عن جوانب القصور التي قد تعترض طريق المعلمين والمعلمات أثناء إعداد واستخدام الاختبارات المدرسية، والوقوف عند هذه الصعوبات وتوضيحها للمعلمين والمعلمات ليتم تفاديها في المستقبل.

٤. وتتبع أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول وتستقصي اتجاهات المعلمات في مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نظراً لقلة الدراسات التي تناولت هذا الجانب، فضلاً عن توجه متخذي القرار نحو تحفيز الباحثين لإجراء دراسات تتناول العنصر النسائي.

٥. كما يتوقع الباحث أن تفيد دراسته هذه في إجراء دراسات مماثلة في جهات أخرى، أو دراسات تقويمية للأنواع المختلفة من الاختبارات التحصيلية.

واقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من المعلمات العاملات في قطاع التعليم (بنات) في محافظة الاحساء خلال العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية وذلك من خلال التالي:

التعرف على اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية.

الوقوف على تأثير بعض متغيرات الدراسة من (سنوات الخبرة التدريسية، المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة، المؤهل التعليمي للمعلمة، العمل الحالي للمعلمة، موقع

المدرسة التي تعمل بها المعلمة) في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية.

الإطار النظري:

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، إضافة إلى الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب ؛ لذلك حرص المشرفون التربويون على أن تكون هذه الاختبارت ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تتأتى إلا من خلال إعداد وبناء اختبارات تحصيلية نموذجية وفاعلة.

الفرق بين القياس والتقويم والاختبارات:

تتضمن العملية التربوية كثيراً من المحاور الأساسية التي تحقق لها النجاح اللازم لتنشئة الأجيال البشرية تنشئة صالحة فاعلة في مجتمعها محققة لذاتها ولغيرها التقدم والرخاء والازدهار، وتبدأ هذه المحاور بتحديد أهداف التعليم، والتخطيط له، ثم الوسائل وأوجه المناشط التي يتبعها المعلم والمدرسة لتحقيق هذه الأهداف، ثم أخيراً تأتي عملية التقويم لما تم تنفيذه في ضوء الأهداف. وتعد الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلاب، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، وبذلك يمكن على ضوئه العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

فقد أشار العلماء المتخصصون في مجال القياس والتقويم إلى أنه يمكن أن ننظر إلى القياس على أنه يدل على مفهوم واسع حيث يمكن أن نقيس الخصائص الخاصة بالفرد باستخدام وسائل أخرى غير الاختبارات، كما أنه وسيلة أخرى تسمح بالحصول

على معلومات بشكل نوعي ، كما أنه - أي القياس- يشير إلى الدرجة التي سجلت وإلى العملية التي تم استخدامها (أبوجلاله، ١٩٩٩).

وقد عرَّفَ بعض العلماء التقويم بأنه العملية التي يمكن من خلالها تحديد المعلومات والحصول عليها ذات فائدة في الحكم على متغيرات القرار، كما ينظر الى التقويم على أنه يستخدم لتحديد مدى التناسق بين الأداء والأهداف، كذلك فإن التقويم عملية تسمح لنا باتخاذ أحكام حول قيمة شيء ما سواء كان هذا التقويم يرتبط بمعلومات نوعية أو كمية. وبناء على ما سبق فان القياس ليس هو التقويم ومن المهم الإشارة الى أننا لا نقيس أو نقيم الأشخاص بل نقيس ونقيم بعض خصائص الأشخاص أو صفاتهم (كاظم وآخرون، ١٩٨٩).

أما الاختبارات فهي الأسلوب أو الأداة التي يستخدمها المعلم والتي يمكن من خلالها تحديد مقدار ما حصله الطلبة من خبرة ومهارات وفهم لمقرر من المقررات الدراسية أثناء مرحلة الدراسة (علام، ٢٠٠٠).

الاختبارات التحصيلية:

إن تقويم مدى التقدم الذي يحرزه الطالب يعتبر هدفًا من أهداف مهنة التدريس ودائما ما يحتاج المعلم لتقويم مخرجات التعلم ونتائجه إلى استخدام وسائل مختلفة من أهمها الاختبارات التحصيلية، التي تعتبر من مكونات العملية التعليمية ، بالإضافة الى الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة. ومما لا شك فيه أن المعلم الذي يتقن تعليم طلابه، يتقن ويجيد أيضا اختبارهم، وذلك بتوجيه الأسئلة المناسبة لهم في كل وقت؛ حيث إن فاعلية الطلاب تجاه التعليم تقل بدرجة ملحوظة عندما لا يستطيع المعلم صياغة اختبار المقررات التي يقوم بتدريسها بشكل ملائم (نصر، ٢٠٠١).

ورغم التزايد في استخدام الاختبارات التي تقدمها الوزارة إلا أن الاختبارات التي يقدمها المعلم تظل هي القاعدة الرئيسية في تقويم تحسن الطلاب في المدارس، ولكن هناك الكثير من المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب الكافي في كيفية بناء وإعداد

الاختبارات التحصيلية ورغم ذلك يظل هناك التزام لدى هؤلاء المدرسين يحتم عليهم تقديم أفضل تعليم ممكن لطلبتهم؛ وهذا يعني ضرورة أن تتوفر لدى المدرسين الوسائل، التي تمكنهم من تقويم مدى التقدم الذي أحرزه الطلاب؛ لذلك سوف نشير إلى أهم هذه الوسائل وهي الاختبارات التحصيلية التي سيقتصر مجال البحث عليها.

وقبل بدء التحدث عن مبادئ الاختبارات التحصيلية، وبنائها، وأغراضها، وعيوبها، ينبغي أن نتحدث - بشكل مختصر- عن تطور نظام الاختبارات في المملكة العربية السعودية ومبادئ تقويم الطالب في التعليم السعودي.

تطور نظام الاختبارات في المملكة العربية السعودية:

بدأت أول خطوات التعليم النظام في المملكة العربية السعودية عام ١٣٤٤هـ عندما تأسست المديرية العامة للمعارف للإشراف على التعليم، وفي عام ١٣٥٢هـ صدر نظام المدارس الأميرية الذي يعد أول نظام يتضمن أو خطوات تنظيم الاختبارات في المملكة، وفي عام ١٣٧٠هـ أصدرت مديرية المعارف نظام اختبار الشهادات النهائية بجميع مراحل التعليم، ويعتبر هذا أول نظام متكامل للاختبارات حيث يتضمن تعليمات بخصوص الاختبارات وضوابطها، وبعد ذلك تعاقب صدور القرارات والتعاميم الوزارية ما بين عام ١٣٧٨هـ وحتى عام ١٣٨٧هـ، بخصوص تنظيم الاختبارات الشهرية ومركزية اختبار الشهادات العامة واختيار أعضاء اللجان المشرفة على الاختبارات وكيفية الحفاظ على سرية الاختبارات وظل مفهوم الاختبارات في نظام التعليم السعودي وما يتعلق به من ممارسات تربوية نمطاً تقليدياً في بداية الأمر، حيث كانت المدارس قليلة في عددها ومراحلها وفي تنوعها على الرغم من التطور الذي شهدته عناصر العملية التعليمية وخاصة في مجال القياس والتقويم اللذين أصبحا علمًا له مبادئه ونظرياته؛ لذلك استشعرت الجهات المتخصصة في المملكة أنه لابد من تطوير الوائح المنظمة للاختبارات وتحديثها من وقت لآخر من حيث الهدف، والبناء، والتطبيق، والتحليل (الغامدي ونورالدين، ٢٠٠٢).

المبادئ الأساسية للائحة تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية:

انطلقت لائحة تقويم الطالب من مبادئ أساسية يمكن تلخيصها في الآتي:

- التدرج في إدخال الأفكار الجديدة من أجل تهيئة المعلمين والمعلمات وإعطاء مزيد من الوقت للتجريب.
- تصحيح المفهوم السائد عن الاختبارات.
- إيجاد الفرصة لرفع مستوى الاختبار إعدادًا وتطبيقًا وتحليلاً.
- الحد من مشكلة الهدر التربوي (الرسوب والتسرب).
- الاهتمام بخصوصية المرحلة المبكرة من التعليم الابتدائي (الصفوف الثلاثة الأولى).
- فتح المجال أمام الجهات التعليمية لإعداد اختبارات مقننة تساعد على تقويم التعليم، وممارساته بصورة مستمرة.
- إثارة الانتباه إلى حاجة الميدان التعليمي لتنظيمات وأدلة تعيد للمفاهيم التربوية أهميتها وتجعل الطالب هو محور العملية التعليمية.
- أتاحت اللائحة المجال لتقويمها بعد أربع سنوات من تطبيقها، واقترحت على الجهات ذات العلاقة رفع تقرير تقويمي يشتمل على السلبيات والإيجابيات بناء على معطيات التطبيق (الغامدي ونورالدين، ٢٠٠٢).

مبادئ الاختبارات التحصيلية:

يجب الإشارة إلى أن الدرجة التي تسهم بها الاختبارات التحصيلية في تحسين التعلم والتدريس تتوقف على تلك المبادئ التي تعتمد عليها، حيث يمكن للاختبارات أن توجه انتباه الطلاب تجاه أهداف التدريس أو تبعدهم عنها، كما أنها قد تحفز الطلاب على التركيز على أجزاء محدودة من المقرر أو قد تدفعهم إلى الاهتمام بكل أجزاء المقرر. وسوف نشير فيما يلي إلى أهم المبادئ التي تعد الأساس الذي تعتمد عليه الاختبارات باعتبارها وسيلة ايجابية في عملية التعلم والتدريس كما أشار إليها كل من (ملحم، ٢٠٠٠) و (أبو علام، ١٩٨٧) وهي:

- الدقة في قياس نتاج ومخرجات عملية التعلم: بمعنى أنها يجب أن تركز على نواتج أو مخرجات التعلم بحيث تكون هذه المخرجات متفقة أو نابعة من أهداف تدريس المقرر الذي وضع له الاختبار وقد أشار المتخصصون إلى أن الأهداف التربوية تصنف إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال النفسي الحركي.
- أن تقيس عينة ممثلة لنواتج التعلم ولمحتوى المقرر: حيث إن الاختبارات توجه دائما لقياس عينة من السلوك الذي نريد أن نقيسه لذلك يجب أن تكون أسئلة الاختبار هي عينة ممثلة لأجزاء المقرر مع ربط تلك لأسئلة بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من وراء تدريس المقرر.
- أن يتناسب الاختبار مع الفرض المحدد له: كما هو معلوم يمكن استخدام الاختبارات التحصيلية لأغراض متنوعة، حيث إن هناك أربعة جوانب يمكن استخدام الاختبارات من أجلها:
  - اختبارات القبول في بداية المرحلة التعليمية أو المقرر.
  - اختبارات الفترات لقياس محتوى تقدم الطلاب أثناء دراسة المقرر.
  - الاختبارات التشخيصية للتعرف على المعوقات التي تعترض طريق الطلاب أثناء الدراسة.
  - الاختبارات النهائية مع كل فصل أو عام دراسي.
- أن يكون الاختبار من أجل تحسين التعلم: ينبغي أن يدرك الطلاب أن الاختبار ليس فقط وسيلة لتحديد مستوى التحصيل بل أن الهدف الأساسي هو تحسين مستوى تعلمهم وذلك عن طريق وضوح أهداف التدريس، وأنواع الأسئلة لدى الطلاب.
- ثبات الاختبارات التحصيلية قدر المستطاع: أي أن تكون درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية متفقة إلى حد كبير مع درجاتهم التي حصلوا عليها من خلال بعض الوسائل الأخرى قبل إجراء الاختبار التحصيلي.

بناء الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات التحصيلية إجراءات منظمة لتحديد وتقييم المستوى الذي حققه الطالب أثناء تعلمه ؛ لذلك فإن بناء الاختبار يجب أن يمر بمجموعة من الخطوات أو الإجراءات، أشار اليها (مخائيل، ٢٠٠١) وهي:

- **تحديد غرض الاختبار:** يتعين على المعلم قبل أن يبدأ بإعداد الاختبار أن يحدد غرض الاختبار والهدف اللازم من منه؛ لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج، فالأهداف التي يوضع من أجلها الاختبار كثيرة ومتباينة، فقد يكون الغرض منه قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المنهج الدراسي أو الانتهاء من وحدة دراسية معينة، وقياس تحصيله لنصف الفصل، أو نهاية الفصل، وقد يكون الهدف من الاختبار تشخيصيا لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة، أو في مواد دراسية معينة لاختبارات التي يتم تنفيذها في البرامج العلاجية لتحسين مستوى التحصيل عند بعض الطلاب وما إلى ذلك ؛ فإذا لم يحدد المعلم هدفه بوضوح فلن يكون للنتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر.
- **تحديد الأهداف السلوكية أو الإجرائية أو أهداف التدريس أو ما يعرف بالنواتج التعليمية:** يناط بالمعلم عند إعداده للاختبار التحصيلي أن يركز على خطوة أساسية وهامة تكمن في تحديد الأهداف السلوكية أو ما يعرف بنواتج التعلم التي خطط لها قبل أن يبدأ في عملية التدريس، ويتم تحديد نواتج التعلم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددة وواضحة بعيداً عن الغموض والتعميم .
- **تحليل المادة التدريسية أو تحديد المحتوى:** والمقصود بتحديد المحتوى أو تحليله هو تصنيف وتبويب عناصر مادة التدريس، وللمحتوى أهمية كبيرة في تخطيط الاختبار؛ لأنه الوسيلة التي تتحقق من خلالها الأهداف التعليمية ؛ لذلك يحتاج المعلم إلى تحليل الموضوعات الرئيسية للمنهج بشيء من التفصيل إلى وحدات أو عناصر أو أجزاء أو أقسام تسهل اختبار عينة ممثلة لجميع جوانب المحتوى، ومن هذه العينة

يتم إعداد الأهداف السلوكية، وعلى ضوئها تكتب الأسئلة المناسبة لقياس تحقيقها، ثم يبنى عليها اختبار التحصيل اللازم. والغرض من عملية تحليل المحتوى هو تحقيق الشمول والتوازن في بناء الاختبار. وينبغي أن يوضع في الحسبان أن لكل موضوع دراسي نظاما خاصا من العلاقات الداخلية المترابطة والمتوائمة مع بعضها بعضا؛ لذلك فإن لكل موضوع دراسي طريقة خاصة في تحليل محتواه، تناسب بنيته وتصنيفاته والعلاقات التي تحكمه. ومما يجب ملاحظته أيضاً أن عملية تحليل المحتوى لموضوع ما تختلف من معلم لآخر؛ لأنها تتأثر بالاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار ؛ لذلك فإن الوسيلة المثلى التي يمكن الأخذ بها هي الاعتماد على الفهرس الموجود في الكتاب المقرر.

- **إعداد جدول المواصفات " الوزن النسبي"**: يمثل كل من المحتوى والأهداف السلوكية المعرفية بعدين أساسيين في إعداد جدول المواصفات "الوزن النسبي"، فمصمم اختبار في منهج دراسي معين يحتاج لهذين البعدين أن يلتقيا مع بعضهما بعضا في مخطط واحد، يبين كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من المحتوى بشكل متكامل، يمكن أن يعول عليه في إعداد الاختبار، ومن خلال الجدول يتحدد عدد الأسئلة التي بدورها تحدد كل جانب من جوانب المحتوى بناء على الأهمية النسبية لكل موضوع بالنسبة للموضوعات الأخرى في المنهج المقرر، كما تتحدد فيه أيضاً مستويات الأهداف أو النواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع. ويحقق جدول المواصفات الفوائد التالية:

١. الشمولية المطلوبة في الاختبارات التحصيلية ما كان منها في منتصف الفصل، أو في نهايته، فالأسئلة التي تعد بناء على جدول المواصفات لابد أن تغطي كافة المنهج المقرر، وبنسب متوازنة حسب حجم كل موضوع.
٢. يعطي للاختبار مصداقية المحتوى الذي تتطلبه مواصفات الاختبارات الجيدة.

٣. يساعد على الاهتمام بجميع مستويات الأهداف، وعدم التركيز على مستويات معينة أقل أهمية من المستويات الأخرى، "كالمعرفة أو التذكر" التي تعد من المستويات الدنيا.
٤. يعطي جدول المواصفات الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المقرر، وذلك عندما يقوم المعلم بتوزيع الأسئلة في الجدول حسب الأهمية النسبية لها.

أغراض الاختبارات التحصيلية:

عندما نتحدث عن أغراض الاختبارات؛ فلا بد أن نشير إلى نقطة هامة وهي أنه لا توجد أغراض أو أهداف خاصة بالاختبارات في حد ذاتها؛ فأغراضها أو أهدافها - في حقيقة الأمر- متصلة ومرتبطة بأغراض القياس والتقويم بصفة عامة، وهي محددة من خلال مجموعة من الأدوات، ولكن على الرغم من ذلك يمكن تحديد بعض أغراض الاختبارات على النحو التالي (جرادات وآخرون ، ٢٠٠٢) و (ملحم، ٢٠٠٠):

- **التشخيص:** أي محاولة تلمس جوانب القوة والضعف عند الطلاب في تحصيل المقررات الدراسية مع ما يستتبع ذلك من اتخاذ بعض القرارات أو الإجراءات التربوية من أجل تدعيم الجوانب الإيجابية والعمل على تلافي الجوانب السلبية، ويجب أن نشير إلى أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص ولكن ذلك لا ينفي عن الاختبارات التحصيلية الصفية وظيفة التشخيص.
- **التصنيف:** أي تصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة؛ لكي يتم إلحاق كل طالب بالتخصص الذي يتناسب مع مستواه وميوله؛كما يساهم التصنيف في تنويع أساليب وأنشطة التدريس بما يتلاءم ومستوى كل مجموعة من هؤلاء الطلاب.
- **قياس التحصيل والتقدم:** والمقصود به تحديد مدى التقدم الذي يحرزه الطلاب نحو بلوغ أهداف المقرر من الناحية التربوية على اعتبار أن الطلاب هم محور العملية التربوية.

- **تدعيم وتحفيز الدوافع:** حيث إن الاختبارات تعتبر من الدوافع التي لا يمكن تجاهلها عند القيام بتوجيه الأنشطة الطلابية تجاه التحصيل الدراسي وفي ضبط عملية التعليم.
- **التغذية الراجعة للمعلم والطالب:** تعتبر الاختبارات تغذية راجعة تجاه العملية التعليمية حيث إنها توضح جوانب الضعف والقوة عند الطلاب مما يمكن المدرس من العمل على تعديل وتنويع وتطوير أسلوبه في التعليم، كما أنها تعطي الفرصة للطالب لمراجعة طرق تحصيله للمواد الدراسية والعمل على تنظيم أوقاته الدراسية.
- **تقويم المقررات والبرامج الدراسية:** وفيها يستخدم الاختبار من أجل تجميع المعلومات والحقائق تجاه المناهج الدراسية، ومدى تحقيق تلك المناهج للأهداف التربوية التي وضعت من أجلها حتى يمكن اتخاذ القرارات التي تساهم في تطوير تلك المناهج لكي تساير الأهداف التربوية للمجتمع.

عيوب الاختبارات:

لا يمكن في سياق الحديث عن هذا البحث الخاص بالاختبارات إلا أن نشير إلى الأضرار والمساوئ الكثيرة وخاصة الاختبارات التي يمكن أن يطلق عليها الاختبارات التقليدية، وتصنف هذه الأضرار إلى ما يلي:

- **أضرار نفسية:** بفعل السهر والإجهاد لا يستطيع التلميذ التركيز ؛ وبالتالي تسوء النتائج، وتزداد حالات القلق والخوف، وهو ما يعرف باسم قلق الاختبار، وهو يتألف من مكونين هما: الانفعالية والقلق (النبهان، ٢٠٠٤).
- **أضرار اجتماعية:** وتتركز في توتر العلاقة بين التلميذ والمعلم، وبين التلاميذ بعضهم بعضا، وكذلك بين أسر هؤلاء التلاميذ ؛ بسبب الرسوب المتكرر، والفشل.

- **أضرار صحية:** إهمال المذاكرة أولا بأول يؤدي إلى تراكم الدروس؛ وبالتالي اللجوء إلى السهر، وتناول المنبهات والإكثار من شرب الشاي والقهوة؛ مما يؤدي إلى إصابتهم بالهزال، والاصفرار، والدوخة (ملحم، ٢٠٠٠).
- **أضرار تربوية تعليمية:** تتمثل في عدم استفادة الطلاب من وقت الفراغ في الترفيه، وتنمية رغباته وهواياته ؛ وذلك نظرا لتركيز الطلاب على الواجبات المنزلية ، والدروس الخصوصية وإن كان هناك اتجاه في الدول المتقدمة يجعل الطلاب يؤدون واجباتهم الدراسية بالمدرسة قبل الذهاب للمنزل.
- **أضرار مادية واقتصادية:** تتمثل في رسوب أعداد كبيرة من الطلاب، واستنفاذ مرات الرسوب؛ مما يؤدي إلى حرمانهم من متابعة الدراسة ومنهم من يقل معدله الأكاديمي؛ فيلجأ الأهل إلى الاستعانة بالدروس الخصوصية؛ مما يكلف ميزانية الأسرة أعباء إضافية.
- **أضرار خلقية:** تتمثل في لجوء بعض الطلاب إلى محاولة الغش؛ مما يؤدي إلى انحرافهم خلقيًا من أجل النجاح.

مشكلات نظم الاختبارات في المؤسسات التعليمية:

يقتصر التقويم في المؤسسات التعليمية على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية، وإن لم تكن الوحيدة، والتي يعتمد عليها في إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات التربوية، بشأن مستويات الطلاب، والانتقال من صف إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى. فقد أشارت نتائج دراسة (الحامولى، ١٩٩٦) والتي هدفت إلى تقييم القرارات الوزارية المتعلقة بسياسة التعليم فى الفترة من ١٩٨٥م إلى ١٩٩٠م إلى أن سياسة الوزارة التقويمية تشير إلى أن نظام التقويم هو نظام امتحان الطلاب ؛ مما يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في "الشمولية ـ التكاملية ـ الاستمرارية". ويضيف (أبو حطب، ١٩٩٥) أن الأسئلة التي تقيس النواحي المعرفية نوعان هما:

أ) أسئلة إنتاج الاستجابات: مثل الإجابات القصيرة - ملء الفراغ - أسئلة المقال الطويلة.

ب) أسئلة انتقاء الإجابة: وهى أسئلة موضوعية "الاختيار من متعدد - المزاوجة - الاختيار من بديلين"، ومن أهم المشكلات المرتبطة بهذه الأنواع والتى تؤثر في التحصيل هى مشكلة كتابة وصياغة الأسئلة ؛ لأن عدم وضوح السؤال ودقته يؤدي إلى فهمه بطريقة تؤدي إلى إجابة خاطئة. وهذا ما أكدته نتائج دراسة (البنا، ٢٠٠١) من أن أسئلة امتحانات الكيمياء للثانوية العامة في الأعوام ١٩٩٨، ١٩٩٩، ٢٠٠٠ لا تعطي صورة حقيقية لما تقيسه من أهداف، حيث إن ما يظهر من صياغتها يختلف عما تقيسه بالفعل.

ومن أبرز المشكلات التي ترتبط بالاختبارات التحصيلية ما تتعلق بما تقيسه أسئلة الاختبارات ونوعها والتي توجز فيما يلى:

- أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لا تعطي صورة حقيقية عما تقيسه من أهداف تعليمية ، بمعنى عدم صدق الاختبارات في قياس الأهداف التعليمية كما تعكسها أهداف المحتويات الدراسية.
- لا تقيس الاختبارات الأهداف المهارية والوجدانية.
- لا تراعي كثيرُ من الاختبارات الوزن النسبي والأهمية النسبية لكلٍ من موضوعات المحتوى، والأهداف التعليمية، وتوزيع أسئلة الامتحانات على المحتوى (الدوسري، ١٩٩٩).

وإذا كان ما يحدث في مدارسنا هو مجرد قياس التحصيل باستخدام الاختبارات؛ فإن عملية تحديد مواطن الضعف وعلاجها، وتحديد مواطن القوة؛ لتدعيمها لم تكن ممارسة في الواقع التعليمي؛ وذلك لعدم توفر تغذية راجعة حقيقية. وتؤكد نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعًا لقياس التحصيل، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون

أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم (أبو علام، ٢٠٠١)، (Tittleand Pape, 1995)، (Doran *et al.*, 1998)، ويعاني النظام الحالي للامتحانات من قصور في تحقيق الأهداف التعليمية ويرتبط بمجموعة من المشكلات والمظاهر السلبية حددتها نتائج بعض الدراسات والبحوث ومنها:

- تعتمد كثيرُ من الاختبارات على الأسئلة المقالية بدرجة كبيرة وأحيانا على الأسئلة الموضوعية (عفيفي، ٢٠٠١)، (نصر، ٢٠٠١).
- ارتفاع مستوى القلق والخوف المرتبط بالاختبارات، ووجود هدر مالي كبير؛ نتيجة إتاحة فرص أوسع للدروس الخصوصية (عفيفى، ٢٠٠١)، (أبوعلام، ٢٠٠١).
- الاقتصار على الاختبار النهائي الذى يعقد في نهاية الفصل الدراسى وعدم توزيع الدرجات على مدار العام (عفيفى، ٢٠٠١).
- يؤدي النظام الحالي للاختبارات إلى انتشار الدروس الخصوصية مما يؤدي إلى هدر الاقتصاد الوطني (محمود ، ٢٠٠١).
- كما توضح نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات في معظم مدارسنا تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز فى معظمها على المستويات المعرفية الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا (الرازحي ، ٢٠٠١).

الدراسات السابقة:

أشارت العديد من الدراسات الميدانية إلى أهمية الاختبارات التحصيلية في نظم التعليم، فهي لا تُعنى فقط بالكشف عن مستويات تحصيل الطلاب والطالبات وتحديد هذه المستويات بواسطة درجات أو نقاط أو تقدير يُعطى لهم، بل إن الوظيفة الأهم هي الكشف عن مقدار ما تحقق من أهداف نظم التعليم والكشف عن أسباب القصور إن وجدت؛ لذا يجب أن ترتبط الاختبارات ارتباطًا وثيقًا بأهداف التعليم؛ لتساعد على معرفة مدى اقتراب النظام التعليمي من تحقيق أهدافه (الزهراني، ٢٠٠٦).

لذا فقد أكدت دراسات كل من (نصر، ٢٠٠١)، (عفيفي، ٢٠٠١)، (أبو علام، ٢٠٠١)، (الرازحي، ٢٠٠١)، (غنيمة، ١٩٩٦)، وورقة عمل (صبور، ١٩٩٥)، و(كاظم

وآخرين، ١٩٨٩) على ضرورة تبني القياس الموضوعي، والتقويم المستمر إضافة إلى التقويم النهائي؛ لأن ذلك يسهم في تعويد الطلبة على التفكير بعمق في المحتوى، ويخلق التنافس الإيجابي بين الطلاب مما يزيد فاعلية العملية التعليمية، وأن يتضمن الاختبار النهائي أسئلة مقالية ذات إجابات محددة، وأخرى موضوعية متنوعة لضمان العدالة بين الطلبة ومراعاة الفروق الفردية وبعد قلق الاختبارات عن الطلبة، وتبنى مشروع بنوك الأسئلة والتركيز على المستويات العقلية العليا، مع الاعتماد على التقويم من خلال الأنشطة التي ترتبط بمواقف الحياة الواقعية.

وأوضحت دراسة (محمود، ٢٠٠١) أنه يجب أن تركز أسئلة الاختبارات التحصيلية على قياس المستويات العليا للتفكير، وأن تعوِّد الطلبة على النقد، والتفكير المنظم، وقد لاحظ أن أسئلة كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية موضع التحليل والتي تم اختيارها عشوائيًّا، كانت تركز في معظمها على قياس المستويات المعرفية الدنيا، وبخاصة مستوى التذكر والفهم، ولكن اهتمامها بالمستويات المعرفية العليا كان محدودًا. ونادى بضرورة إعطاء الاختبارات أهمية وبذل الجهد في صياغتها، والتركيز على الأسئلة التفكيرية، والاطلاع، والتعمق في المحتوى قبل صياغة الأسئلة، وحل المشكلات النفسية التي تعترض الطلاب قبل الاختبارات.

ونادى أيضاً بضرورة استخدام سجلات الأداء التي تضم عينات من عمل الطلاب، ومساعدة الطالب على التقويم الذاتي على اعتبار أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من لهم علاقة بهذه العملية، وهذا يسهم في القضاء على مشكلة القلق من الاختبارات والخوف من الفشل والرسوب.

وفي دراسة (الرازحي، ٢٠٠١) عَرض لنتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الاختبارات في الأقطار العربية؛ حيث توضح الدراسات أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق، والشمول، والموضوعية؛ مما ساهم في زيادة قلق التربويين على ذلك؛ حيث تركز في معظمها على التذكر والحفظ، مع إهمال المستويات العليا،

ونادى بضرورة التركيز على المستويات العقلية العليا عند وضع الاختبارات؛ لتعويد الطلاب على التفكير المنظم والتفكير بعمق وأن يُبْذل الجهد في صياغة الاختبارات، وأن يتم إجراء العديد من الدورات للمدرسين في هذا الشأن.

وأوصى كل من هامبلتون وودمان، Hambleton & Wedman, 1997 بضرورة التخلص من المشكلات المرتبطة بالاختبارات المعتادة - التقليدية - والتي تتمثل في عدم موضوعيتها، وعدم قدرتها على تقديرات النطاق الواسع للمحتوى، كما أنها لا توفر تقييمًا تشخيصيًّا جيدًا، وذلك من خلال تبني الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي التي تمد الممارسين بأطر، تسهم في تطوير عملية التقويم، وتوفر موضوعية القياس، وتركز على تقويم الكفايات Competencies بدلاً من تقويم الأداء، والاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة في تطوير النماذج السيكومترية الحديثة التي تسهم في تطوير طرق بناء الاختبارات وتحليل بنياتها.

وأضاف كل من هامبلتون وسلاتر Hambleton & Slater, 1997 أن الاختبارات في الوقت الحالي مهمة للطلبة حيث تبث روح التنافس الإيجابي بينهم، وتمر أيضاً بتغيرات أساسية، وإحدى هذه التغيرات هو الانتقال من الاعتماد على القياس الكلاسيكي إلى تبني النماذج الحديثة للتغلب على عيوب الاختبارات التقليدية ومنها تباين درجات الأفراد بتباين مستويات صعوبة المفردات.

وتجدر الإشارة إلى أن التذبذب في نسب تمثيل الأهداف المعرفية بمستوياتها في الاختبارات ربما يرجع لعدم الالتزام من قبل واضعي الاختبارات باستراتيجية واضحة مبنية على أهداف محددة، تأخذ بعين الاعتبار مشكلات التقويم لتلافيها بهدف تطوير نظم الاختبارات في الوضع الراهن والمستقبلي، وهذه إشكالية الاختبارات التقليدية أو المعتادة التي هي أسيرة النظرية الكلاسيكية، وفى هذا الصدد تشير نتائج دراسة (الحامولى، ١٩٩٦) إلى أن القرارات الوزارية فيما يتعلق بإعداد الاختبارات تضع شروطاً يجب توافرها فيمن يضع الاختبارات تنتمي فقط إلى الجانب الشخصي أو الإداري، ولم

تتطرق إلى المهارة والكفاءة التي ينبغي توافرها في واضع الاختبارات، ولم تحدد معايير الكفاءة التي يُختار على أساسها من يكلف بوضع الاختبارات.

وفي دراسة أخرى أكد (منصور، ١٩٩٥) على وجوب الاعتماد على الاختبارات لأنها عادلة في تحديد مستوى الطلبة والانتقال من صف لآخر، وأن الاختبارات مهمة للمعلم؛ لمعرفة وضع الطلبة في الفصل، ومدى التقدم في مستواهم العلمي، وأنه يجب استخدام أكثر من معيار عند تفسير درجة الطالب على الاختبار وعدم الاقتصار على معيار واحد فقط من المعايير التالية:

- المعيار السيكومتري "موقع الفرد بالنسبة لأقرانه".
- المعيار الأديومتري "موقع الفرد بالنسبة لمحك محدد تحديدًا دقيقًا".
- موقع الفرد بالنسبة لنفسه من وقت لآخر.
- موقع الفرد بالنسبة لما يطمح أن يكون عليه مستواه.

وحول هذه الظاهرة أجريت أيضا العديد من الدراسات والتي اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية لبعض المواد الدراسية، ومعرفة آراء المعلمين تجاه الاختبارات؛ بهدف تشخيص الوضع الراهن للاختبارات من أجل تطوير الورقة الامتحانية، ومراعاة الأسس والمعايير التي يجب أن تكون عليها هذه الورقة. ومن بين هذه الدراسات: ما قام بها المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بجمهورية مصر العربية منذ نشأته ١٩٩٠م؛ لتقديم حلول علمية لمشكلات التقويم بصفة عامة، والاختبارات بصفة خاصة؛ حيث تم إعداد العديد من المشاريع البحثية كدراسات تقويمية، إما لأدلة تقويم الطالب، أو تقويم الأوراق الامتحانية للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في سبيل تطوير أدوات التقويم؛ إيمانًا بأن إصلاح التقويم يؤدي إلى إصلاح التعليم، وكان من أبرز الجهود للمركز عقده للمؤتمر العربي الأول (٢٠٠١م)، والذي عرض فيه عدد من البحوث، وأوراق العمل حول مشكلات نظم الاختبارات الحالية فى الوطن العربى، والنظرة المستقبلية لتطويرها، ودراسات حول الاتجاهات المعاصرة فى التقويم "نظرية

الاستجابة المفردة والاستفادة منها في بناء بنوك الأسئلة، ومشكلات عدم الملاءمة والتقويم الحقيقي".

ومن أهم نتائج هذه الدراسات دراسة (ريان، ١٩٩٤) والتي سعت لتقويم نماذج أسئلة المقررات الدراسية لجميع المواد الدراسية في المرحلة الثانوية؛ وذلك بهدف الارتقاء بها حتى تكون أداة فعالة لتطوير المنهج وتحقيق أهدافه، وتطوير الأسئلة؛ لاستخدامها في بناء بنود الأسئلة؛ وقد أسفرت النتائج أن نماذج الأسئلة في العام ١٩٩١/٩٠م بجمهورية مصر العربية كانت تركز في معظم المواد الدراسية على المستويات الثلاثة الأولى للأهداف المعرفية "التذكر - الفهم - التطبيق" مع قدر محدود لقياس المستويات العليا للأهداف المعرفية، وتضمنت نماذج الأسئلة نوعَيْ الأسئلة المقالية والموضوعية، وأن الاختبارات بشكل عام لم تُعطَ أهمية كبرى، ولم تبذل الجهود الكافية من المعلمين في صياغتها وتطويرها، ونادى بضرورة الاهتمام وبذل الجهد بالاختبارات.

وأوضحت دراسة أخرى لـ (كاظم وآخرين، ١٩٨٩) أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة، وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحيانًا على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقويم المستمر، ونادرًا ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعَّلة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فبدرجة أقل، ونادراً ما تشمل الاختبارات المستويات العليا للأهداف المعرفية.

وقد أشارت دراسة جرين وستيجر (Green and Stager, 1986) إلى زيادة قوة الاتجاه الإيجابي لدى المعلمين نحو الاختبارات، بزيادة مستوى المرحلة التي يدرس فيها، بينما أشارت إلى عدم وجود أثر لعدد مقررات القياس والتقويم التي يدرسها المعلمون على اختلاف اتجاهاتهم نحو الاختبارات. وقد أضافت هذه الدراسة متغير الجنس وأظهرت أن المعلمين أبدوا اتجاها إيجابيا نحو الاختبارات المدرسية أقوى من المعلمات. كما أشارت إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين جنس المعلم ، والمرحلة التي يدرس فيها.

وأوضحت دراسة تلفسون وآخرين (Tollefson *et. al,* 1985) إلى زيادة قوة الاتجاه الإيجابي نحو الاختبارات بزيادة التدريب والتأهيل في مجال القياس والاختبارات، وكذلك زيادة قوة الاتجاه الإيجابي بزيادة مستوى المرحلة التي يدرسها المعلم.

كما كشفت أيضا نتائج دراسة جلكسون (Gullickson, 1984) إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الاختبارات التحصيلية؛ حيث يعتبرونها الوسيلة الوحيدة التي تساعد التربويين على معرفة مدى ما تحقق من أهداف تربوية، والوسيلة الوحيدة في إصدار الحكم على نجاح أو فشل الطالب.

ومن الدراسات الأخرى أيضاً دراسة لمبرت (Lambert, 1980) والتي كشفت عن وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الاختبارات، حيث لاحظ أن النسبة الكبيرة من المعلمين لا يؤيدون الاختبارات التحصيلية؛ كونها تسبب مشكلات نفسية للطلبة وتسهم في زيادة الهدر التربوي كما أنها أصبحت هدفاً للمعلم والطالب.

تصميم وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج المسحي، الذي يعتبر مناسبا لطبيعة مثل هذه الدراسة، التي تهتم بتقصي الآراء، وللإجابة عن أسئلة الدراسة؛ ومن ثم التحقق من فروضها؛ قام الباحث بإعداد استبانة متكاملة (انظر الملحق) لغرض جمع معلومات عن اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية.

الاستبانة وطريقة بنائها:

لقد قسمت استبانه الدراسة الحالية إلى جزأين، الأول يتناول المعلومات الشخصية والمهنية عن المستجوبين، أما الجزء الثاني فيتكون من (٢٨) عبارة؛ لقياس اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية، وأخيرا تم إتاحة الفرصة للمعلمات للتعبير عن آرائهن عن الاختبارات المدرسية. وقد تدرجت خيارات

الإجابة على فقرات الاستبانة على سبع فئات أو درجات، حيث تمثل الدرجة (١) أقل قيمة للاتجاه، والدرجة (٧) أعلى قيمة للاتجاه. وقد احتوت الاستبانة تقريبا على عدد متساوٍ من العبارات الإيجابية والسلبية؛ فالعبارات السلبية في الاستبانة كانت كالتالي (١، ٣، ٤، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٧، ٢٨)، وباقي العبارات ذات اتجاه إيجابي في الصياغة.

ولضمان صدق الاستبانة؛ قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين؛ للتعرف على مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد تركت الحرية للمحكمين في إجراء التعديلات اللازمة على عبارات الاستبانة. وبعد جمع هذه الاستبانات قام الباحث بتعديل محتواها في ضوء مقترحات المحكمين وأصبحت قابلة للتطبيق.

وللتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا Alpha Cronbach) وكان معامل الثبات للاستبانة (٠,٨٣) مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة للبحث العلمي.

مجتمع وعينة الدراسة :

يمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء في مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، وقد سحبت عينة عشوائية يقدر عددها بنحو (٤٥٠) معلمة، ووزعت الاستبانات عليهن للإجابة عليها، وقد عاد من الاستبانات (٤٣٠) استبانة، وتم استبعاد عدد (١٤) استبانة؛ نظرًا لنقص بياناتها؛ مما يعني أن الاستبانات القابلة للتحليل كانت (٤١٦) استبانة، أي ما نسبته (٩٢ ٪) من الاستبانات الموزعة على العينة. والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة من حيث المراحل التعليمية التي يعملن بها.

جدول (١)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للمرحلة التعليمية التي يعملن بها

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة
المرحلة الابتدائية	٢٠٥	٤٩٪
المرحلة المتوسطة	١٠٣	٢٤٪
المرحلة الثانوية	١٠٨	٢٥٪
المجموع	٤١٦	١٠٠٪

ويحمل أفراد العينة مؤهلات علمية متنوعة والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للمؤهل.

جدول (٢)

يوضح توزيع العينة وفقا للمؤهل

المؤهل	العدد	النسبة
دبلوم متوسط	١٢٨	٣١٪
بكالوريوس	٢٨٨	٦٩٪
المجموع	٤١٦	١٠٠٪

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج الكمبيوتر SPSS 13.0 for Windows في معالجة جميع بيانات الدراسة، وقد شمل ذلك التكرار، والنسبة المئوية، والمتوسطات، والانحراف المعياري، بالإضافة إلى اختبار ت t-test لعينة واحدة واختبار ت t-test لعينتين منفصلتين، وتحليل التباين ANOVA واختبار Alpha Cronbach.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها سوف يقوم الباحث بعرض نتائج التحليل الإحصائي لكل سؤال على حدة وذلك وفق ما يلي:

أولا: اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات:

للتعرف على اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية والكشف عن العوامل التي يمكن أن تؤثر في تحديد نوع الاتجاه وقوته، قام الباحث بحساب قيمة (ت) لمقارنة استجابات المعلمات بالعلامة الحيادية (١١٢)، حيث إن فقرات الاستبانة تتكون من (٢٨) عبارة، والاستجابات تتدرج من (١- ٧) فئات، فإن العلامة الحيادية تساوي (٢٨×٤=١١٢)، على اعتبار أن العلامة (٤) تمثل الحد الفاصل بين الاتجاه الإيجابي نحو الاختبارات المدرسية، والاتجاه السلبي نحوها، وأن الحصول على العلامة (أعلى من ٤) تعني أنه يوجد لدى معلمات التعليم العام اتجاه إيجابي نحو الاختبارات المدرسية، وأن الحصول على العلامة (أقل من ٤) تعني أنه يوجد لدى معلمات التعليم العام اتجاه سلبي نحو هذه الاختبارات، وأن التساوي الإحصائي للوسط الحسابي مع العلامة الحيادية (٤) يعني أنه لا يوجد لدى معلمات التعليم العام اتجاه محدد نحو الاختبارات المدرسية. والجدول التالي يوضح اختبار (ت) لمقارنة استجابات المعلمات بالعلامة الحيادية (١١٢):

جدول (٣)

يوضح قيمة (ت) لمقارنة استجابات معلمات التعليم العام بالعلامة الحيادية

استجابات المعلمات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	٤١٦	١٤٤,٧٧	٢٨,٠٧	٢٣,٨١١	٠,٠٠١❖

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) ٢٣,٨١١؛ حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمات على عبارات الاستبانة ١٤٤,٧٧ ، والانحراف المعياري ٢٨,٠٧، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٠١؛ وهذا يعني أن معلمات التعليم العام في مجتمع الدراسة لديهن اتجاه إيجابي نحو الاختبارات المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جلكسون (Gullickson, 1984) والتي أشارت إلى أن هناك اتجاهات

إيجابية لدى عينة الدراسة نحو الاختبارات المدرسية. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة لمبرت (Lembert, 1980)، والتي أشارت إلى وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الاختبارات المدرسية. وهذا - بطبيعة الحال- يعطينا مؤشرا على أن لكل مجتمع فلسفته الخاصة بالاختبارات، ودورها في العملية التربوية.

وللتعرف على تأثير بعض المتغيرات في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية؛ قام الباحث باستخدام المختبر الإحصائي (ت) لعينة واحدة بعد تقسيم أفراد العينة وفقًا لبعض العوامل الدومغرافية.

وتم تقسيم متغير سنوات الخبرة التدريسية إلى أربعة مجموعات، شملت (من ٠ – ٥ سنوات، و من ٦ – ١٠ سنوات، ومن ١١ إلى ١٥ سنة، ومن ١٥ سنة فأكثر)، ولغرض اختبار تأثير متغير سنوات الخبرة التدريسية على اتجاه معلمات التعليم العام بمحافظة الأحساء؛ قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات تمثل كل مجموعة سنوات الخبرة المحددة؛ ومن ثم استخدام المختبر الإحصائي (ت) لعينة واحدة للتحقق من طبيعة اتجاهات المعلمات نحو الإختبارات المدرسية وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

يوضح قيمة (ت) لمقارنة استجابات معلمات التعليم العام بالعلامة الحيادية تبعًا لسنوات الخبرة التدريسية

سنوات الخبرة التدريسية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
من ٠ – ٥ سنوات	٦٩	١٤١,٩٩	٢٥,٠٢	١٠,٦٢	❖٠,٠٠١
من ٦ – ١٠ سنوات	١٦١	١٤٥,٨٤	٢٥,٩٦	١٦,٥٤	❖٠,٠٠١
من ١١ إلى ١٥ سنة	٧٦	١٤٣,١٣	٣١,٧١	٨,٠١	❖٠,٠٠١
من ١٥ سنة فأكثر	١١٠	١٤٦,٢٠	٣٠,٢٤	١١,٨٦	❖٠,٠٠١

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لكل مجموعة من معلمات التعليم العام - وفقا لسنوات خبرتهم التدريسية- دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، وقد كان ترتيب اتجاهات المعلمات وفقا لسنوات الخبرة مقارنة بالعلامة الحيادية (١١٢) كالتالي:

- المعلمات ذوات الخبرة "من ١٥ سنة فأكثر" كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الاختبارات المدرسية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه المجموعة من المعلمات ١٤٦,٢٠ والانحراف المعياري ٣٠,٢٤ .
- المعلمات ذوات الخبرة " من ٦ – ١٠ سنوات" جئن في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ١٤٥,٨٤ وانحراف معياري ٢٥,٩٦.
- المعلمات ذوات الخبرة " من ١١ إلى ١٥ سنة" حصلن على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ١٤٣,١٣ وانحراف معياري ٣١,٧١.
- المعلمات ذوات الخبرة " من ٠ – ٥ سنوات" حصلن على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي ١٤١,٩٩ وانحراف معياري ٢٥,٠٢.

وهذه النتيجة تعني أن معلمات التعليم العام في مجتمع الدراسة لديهن اتجاه إيجابي نحو الاختبارات المدرسية ، بغض النظر عن سنوات الخبرة التي قضينها في العملية التدريسية.

أما متغير المؤهل التعليمي للمعلمة فقد تم تقسيمه إلى مجموعتين، شملت (الدبلوم، والبكالوريوس)، ولغرض اختبار تأثير متغير المؤهل التعليمي للمعلمة على اتجاه معلمات التعليم العام بمحافظة الأحساء؛ قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، تمثل كل مجموعة المؤهل التعليمي للمعلمة؛ ومن ثم تمَّ استخدام المختبر الإحصائي (ت) لعينة واحدة للتحقق من طبيعة اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية وقد كانت النتائج واضحة كما في الجدول التالي:

جدول (٥)

يوضح قيمة (ت) لمقارنة استجابات معلمات التعليم العام بالعلامة الحيادية تبعا للمؤهل التعليمي للمعلمة

المؤهل التعليمي للمعلمة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدبلوم	١٢٨	١٤٢,٨١	٣٠,٣٩	١١,٤٧	❖٠,٠٠١
البكالوريوس	٢٨٨	١٤٥,٦٤	٢٦,٩٨	٢١,١٦	❖٠,٠٠١

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ومن الجدول (٥) يتضح أن قيمة (ت) لكل مجموعة من معلمات التعليم العام - وفقا لمؤهلهن التعليمي- دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وقد كان ترتيب اتجاهات المعلمات - وفقا لمؤهلهن التعليمي- مقارنةً بالعلامة الحيادية (١١٢) كالتالي:

- المعلمات اللائي حصلن على مؤهل البكالوريوس كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الاختبارات المدرسية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه المجموعة من المعلمات ١٤٥,٦٤ والانحراف المعياري ٢٦,٩٨ .
- المعلمات اللائي حصلن على مؤهل الدبلوم جئن في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ١٤٢,٨١ وانحراف معياري ٣٠,٣٩.

أما متغير المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة فقد تم تقسيمه إلى ثلاث مجموعات، شملت (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)؛ ولغرض اختبار تأثير متغير المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة على اتجاه معلمات التعليم العام بمحافظة الأحساء؛ قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات تمثل كل مجموعة المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة؛ ومن ثم تمَّ استخدام المختبر الإحصائي (ت) لعينة واحدة للتحقق من طبيعة اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية وقد كانت النتائج واضحة من الجدول التالي:

جدول (٦)

يوضح قيمة (ت) لمقارنة استجابات معلمات التعليم العام بالعلامة الحيادية تبعا للمرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة

المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الابتدائية	٢٠٥	١٤١,٠٢	٣٠,٩١	١٣,٤٤	❖٠,٠٠١
المتوسطة	١٠٣	١٤٦,٤٩	٢٧,١٥	١٢,٨٩	❖٠,٠٠١
الثانوية	١٠٨	١٥٠,٢٤	٢١,٦٩	١٨,٣٢	❖٠,٠٠١

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وبالتأمل في الجدول السابق اتضح أن قيمة (ت) لكل مجموعة من معلمات التعليم العام - وفقا للمرحلة التعليمية اللاتي يعملن بها- دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ؛ وقد كان ترتيب اتجاهات المعلمات - وفقا للمرحلة التعليمية اللاتي يعملن بها- مقارنة بالعلامة الحيادية (١١٢) كالتالي:

- المعلمات اللائي يعملن في المرحلة الثانوية كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الاختبارات المدرسية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه المجموعة من المعلمات ١٥٠,٢٤ والانحراف المعياري ٢١,٦٩.
- المعلمات اللائي يعملن في المرحلة المتوسطة جئن في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ١٤٦,٤٩ وانحراف معياري ٢٧,١٥.
- المعلمات اللائي يعملن في المرحلة الابتدائية جئن في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ١٤١,٠٢ وانحراف معياري ٣٠,٩١.

وهذه النتيجة تعكس بالفعل الواقع الفعلي لاتجاهات المعلمات في المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث ترى المعلمات اللائي يعملن في المرحلة الثانوية أهمية الاختبارات المدرسية، ودورها في تقييم الطالبات، وأثرها في نجاح العملية التعليمية. في حين نلاحظ أن المعلمات اللائي يعملن في المرحلة الابتدائية اتجاهاتهن ورؤاهن نحو الاختبارات -

على الرغم من كونها إيجابية - أقل من اتجاهات ورؤى المعلمات الأخريات لها، سواء في المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

وللوقوف على طبيعة استجابات أفراد عينة الدراسة جميعا؛ قام الباحث بتحليل بيانات الاستبانة التي تم جمعها، والحصول من خلالها على المتوسطات والانحراف المعياري لجميع العبارات وكانت على النحو التالي:

جدول (٧)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبانة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبارات تعود الطالبات التنافس الإيجابي	٦,١٩	١,٤٦
القرارات الهامة التي تبنى على العلامات يجب أن تدفع التربويين لزيادة الاهتمام بالاختبارات	٦,٠٦	١,٤٧
الاختبارات تدفع المعلمات للاطلاع والتعمق في المحتوى الدراسي	٥,٨٣	١,٨٠
استغلال نتائج الاختبارات بشكل جيد يرفع من فعالية العملية التدريسية	٥,٧٨	١,٨٦
الزمن الذي تقضيه الطالبات في قاعات الاختبار طيلة حياتهن الدراسية زمن ضائع	٥,٧١	١,٨٨
الاختبارات تعود الطالبات على التفكير المنظم	٥,٦٩	١,٧٩
توفر الاختبارات العدالة في رصد العلامات للطالبات	٥,٦٨	١,٩٨
الفهم الخاطئ لأغراض الاختبارات من قِبَل بعض من لهم علاقة بها لا يبرر التقليل من أهميتها	٥,٦٦	٣,٩٠
تستهلك الاختبارات ميزانية المدارس بدون فائدة	٥,٥٩	٢,٠٢
الجهد الذي تبذله المعلمات في إعداد الاختبارات جهد ضائع	٥,٥٣	١,٩٩
تضفي الاختبارات جوًّا من النشاط والحركة على العملية التربوية	٥,٥٣	١,٨٧
مضار الاختبار أكثر من فوائده	٥,٤٥	١,٩٣

تابع جدول (٧)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبانة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهما قدمنا من جهد في تحسين الاختبارات وتطويرها يبق جهدا قليلا مقارنة بأهميتها	٥,٤٤	١,٧٧
العلامات المدرسية أرقام ليس لها معنى	٥,٤٣	٢,١٨
الاختبارات تعود الطالبة التفكير بعمق	٥,٣٩	١,٨٨
المشاكل التي تسببها الاختبارات على مستوى الأسرة تبرر إلغاءها	٥,٢٨	٢,١٧
الاختبارات تعود الطالبات الأنانية وحب الذات	٥,٢٥	٢,١٦
الاختبارات عامل من العوامل التي تجعل من مهنة التدريس مهنة ممتعة	٥,١٦	٢,٠٥
قلق الطالبات من الاختبارات سبب يبرر إلغاء الاختبارات	٥,٠٩	٢,٢٧
لا تستحق الاختبارات الاهتمام الذي يعطى لها	٥,٠٨	٢,٣٠
تنمي الاختبارات التعاون بين الطالبات	٤,٨٧	٢,٠٤
أصبحت الاختبارات كلمة مريحة نتيجة للإيجابيات الكثيرة المرتبطة بها	٤,٧٤	٢,٠٨
الاختبارات تعود الطالبات التفكير الناقد المستقل	٤,٥٧	٢,٠٢
الاختبارات تربك الوضع التربوي في المدارس	٤,٥٧	٢,٣٤
الاختبارات تجعل تدريس المعلمات موجها لأغراض الاختبارات بالدرجة الأولى	٤,٤٣	٢,٣٦
الخطوة الرائدة في مجال الاختبارات المدرسية هي تقليل عددها تمهيدا لإلغائها	٤,٤١	٢,٣٨
من الأفضل استغلال الطاقات البشرية في إدارات التربية والتعليم لتحسين العملية التربوية بدلا من إهدارها في الاختبارات	٣,٦٧	٢,٣٣
تعطي المعلمات الاختبارات أهمية أقل مما تستحقه	٢,٦٦	٢,١١

يتبين لنا من خلال الجدول (٧) أن هناك - بشكل عام- اتجاها إيجابيا نحو الاختبارات المدرسية، من وجهة نظر المعلمات في محافظة الأحساء، ويظهر ذلك جليا

من خلال إجاباتهن عن بنود وعبارات الاستبانة، فالعبارة التي تنص على أن "الاختبارات تعود الطالبات التنافس الإيجابي" أخذت أعلى متوسط حسابي (٦,١٩) وانحراف معياري (١,٤٦)؛ مما يعطي مؤشرًا على أن المعلمات يرين أهمية الاختبارات المدرسية، ودورها في خلق التنافس الإيجابي بين الطالبات. أما عبارة "القرارات الهامة التي تبنى على العلامات يجب أن تدفع التربويين لزيادة الاهتمام بالاختبارات" ؛ فقد جاءت في المرتبة الثانية في الأهمية ؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٦,٠٦) والانحراف المعياري (١,٤٧)، وهذه النتيجة كذلك تؤكد أهمية الإختبارات المدرسية، ونتائجها الإيجابية من وجهة نظر المعلمات. أما عبارة "الاختبارات تدفع المعلمات للاطلاع والتعمق بالمحتوى الدراسي" فقد حصلت على متوسط حسابي (٥,٨٣) وانحراف معياري (١,٨٠)؛ وهذا يوضح كذلك النظرة الإيجابية من قِبَل معلمات محافظة الأحساء للاختبارات التحصيلية.

وفي المقابل حصلت عبارة "تعطي المعلمات الاختبارات أهمية أقل مما تستحقه" على أقل متوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (٢,١١)؛ وهذه النتيجة توضح أن المعلمات في محافظة الأحساء ينظرن إلى أنفسهن بأنهن لم يعطين الاختبارات التحصيلية تلك الأهمية التي تناسبها؛ مما يوحي بأنه من المفروض أن تعطي المعلمات أهمية أكبر للاختبارات التحصيلية. أما عبارة "من الأفضل استغلال الطاقات البشرية في إدرات التربية والتعليم لتحسين العملية التربوية بدلا من إهدارها في الاختبارات"؛ فقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (٢,٣٣) ؛ وهذه النتيجة تعكس الاتجاه الإيجابي نحو الاختبارات التحصيلية؛ فالمستجيبات - من خلال الإجابة على هذه العبارة- يوضحن أن الاختبارات التحصيلية ذات أهمية وينبغي عدم التفريط في أهميتها وأن ما يبذل من جهد ووقت فيها له أهميته.

ثانيا: اختبار الفروق في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية:

للإجابة عن السؤال الثاني لهذه الدراسة، والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية؟"؛ للإجابة عليه قام الباحث بحساب تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء في كل مجموعة من المجموعات الأربع موزعات حسب سنوات الخبرة التدريسية

سنوات الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من ٠ – ٥ سنوات	٦٩	٥,١٤	٠,٨٩٤
من ٦ – ١٠ سنوات	١٦١	٥,٢١	٠,٩٢٧
من ١١ إلى ١٥ سنة	٧٦	٥,٠٤	١,١٣٢
من ١٥ سنة فأكثر	١١٠	٥,٢٢	١,٠٨٠

جدول (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة التدريسية	١,٨٥٩	٣	٠,٦٢٠	٠,٦٥	٠,٦١
الخطأ	٤١٥,١٣١	٤١٢	١,٠٠٨		
المجموع	٤١٦,٩٩٠	٤١٥			

يتضح للمتأمل في النتائج المتوصل إليها من الجدولين السابقين أن قيمة ف (٠,٦٥) غير دالة إحصائية: بمعنى أنه لا توجد فروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية؛ وهذا يشير إلى أننا لا نستطيع أن نعتمد على الخبرة التدريسية في تطوير اتجاهات إيجابية نحو الإختبارات المدرسية لدى معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء، وأن جميع معلمات التعليم العام في المحافظة بصرف النظر عن خبراتهن التدريسية بحاجة إلى خلق ظروف تعليمية تؤدي إلى تطوير هذا الاتجاه ليصبح أقوى مما هو عليه الآن.

ثالثا: اختبار الفروق في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة:

للإجابة عن السؤال الثالث لهذه الدراسة، والذي نصُّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة (ابتدائي / متوسط / ثانوي)؟"؛ قام الباحث بحساب تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين.

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء في كل مجموعة من المجموعات الثلاث موزعات حسب المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة

المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإبتدائية	٢٠٥	٥,٠٤	١,١٠
المتوسطة	١٠٣	٥,٢٣	٠,٩٦٩
الثانوية	١٠٨	٥,٣٧	٠,٧٧٥

جدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة	٨,١٨٧	٢	٤,٠٩	٤,١٣٦	❖٠,٠١٧
الخطأ	٤٠٨,٨٠	٤١٣	٠,٩٩٠		
المجموع	٤١٦,٩٩	٤١٥			

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

فالجدولان السابقان يوضحان نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة؛ حيث بلغت قيمة ف (٤,١٣٦) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥): بمعنى أنه توجد فروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة. ولغرض التعرف على هذه الفروق قام الباحث بحساب اختبار توكي Tukey HSD.

وقد تبين من خلال نتائج هذا الاختبار وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات المعلمات في المرحلة الابتدائية؛ حيث حصلن على متوسط حسابي (٥,٠٤)، وانحراف معياري (١,١٠) واتجاهات المعلمات في المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي (٥,٣٧) وانحراف معياري (٠,٧٧٥) وذلك لصالح المعلمات في المرحلة الثانوية. وبالنظر في نتائج الدراسات السابقة يلاحظ أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة تلفسون وآخرون (Tollefson, *et. Al,* 1985) ودراسة جرين وستيجر (Green and Stager, 1986)؛ حيث ركزت كلتا الدراستين على زيادة قوة الاتجاه الإيجابي بزيادة مستوى المرحلة التي يدرس فيها المعلم.

رابعا: اختبار الفروق في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المؤهل التعليمي للمعلمة:

للإجابة عن السؤال الرابع لهذه الدراسة والذي نصُّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المؤهل التعليمي للمعلمة (دبلوم/بكالوريوس)؟"؛ قام الباحث بحساب اختبار t-test للفروق بين اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي للمعلمة ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار t-test.

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي للمعلمة

المؤهل التعليمي للمعلمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دبلوم	١٢٨	٥,١٠	١,٠٩	- ٠,٩٤٧	٠,٣٤٤
بكالوريوس	٢٨٨	٥,٢٠	٠,٩٦٣		

يلاحظ من النتائج التي توصل البحث إليها من الجدول (١٢) أن قيمة ت (-٠,٩٤٧) غير دالة إحصائيا: بمعنى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي للمعلمة، وهذه النتيجة منطقية؛ حيث إن كلا المؤهلين (دبلوم، بكالوريوس) يؤكد على ضرورة الاهتمام بالاختبارات المدرسية، أثناء الإعداد التربوي للمعلمة.

خامسا: اختبار الفروق في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى العمل الحالي للمعلمة:

للإجابة عن السؤال الخامس لهذه الدراسة والذي نصُّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى العمل الحالي للمعلمة (معلمة / إدارية)؟"؛ قام الباحث بحساب اختبار (ت) t-test للفروق بين اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير العمل الحالي للمعلمة، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار (ت) t-test.

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير العمل الحالي للمعلمة

العمل الحالي للمعلمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معلمة	٣١٥	٥,٢٢	٠,٩٨٥	١,٨٩٨	٠,٠٤٩
إدارية	١٠١	٥,٠١	١,٠٤٢		

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

كشفت النتائج في الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير العمل الحالي للمعلمة؛ حيث بلغت قيمة ت (١,٨٩٨) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المعلمات اللائي يقمن بالتدريس الفعلي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن ٥,٢٢ والانحراف المعياري ٠,٩٨٥ ، وهذه النتيجة منطقية؛ تؤكد أن اكتساب المعلمات للمهارات والكفايات الأساسية في القياس والتقويم اثناء إعدادهن، وممارسة ذلك أثناء العمل في حقل التعليم ينعكس على اتجاهاتهن نحو الاختبارات المدرسية.

سادسا: اختبار الفروق في آراء معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى موقع المدرسة:

للإجابة عن السؤال السادس لهذه الدراسة والذي نصُّه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى موقع المدرسة (مدينة / قرية)؟"؛ قام الباحث بحساب اختبار (ت) t-test للفروق بين اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير موقع المدرسة ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار (ت) t-test.

جدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير موقع المدرسة

موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قرية	١٥٥	٥,٣١	٠,٨٧٣	٢,٣٧٤	٠,٠١٨❖
مدينة	٢٦١	٥,٠٨	١,٠٦٤		

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت (٢,٣٧٤) وهذه النتيجة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥؛ وهذا يشير إلى أن اتجاهات المعلمات اللائي يعملن في المدارس التي تقع في القرى تختلف عن اتجاهات المعلمات اللائي يعملن في المدارس التي تقع في المدن ؛ وذلك لصالح المعلمات اللائي يعملن في القرى؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (٥,٣١) والانحراف المعياري (٠,٨٧٣). وقد يكون السبب وراء هذه النتيجة يعود إلى قلة عدد الطالبات في مدارس القرى؛ مما ينعكس إيجابا على اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية والتفاعل الإيجابي معها.

الخاتمة والتوصيات:

تعتبر عملية القياس والتقويم جزءا من مهام المعلمة، وتشكل المرحلة الأخيرة من عملية التعلم والتعليم، ونقطة البداية لتعلم جديد أو لاحق، وتهدف هذه العملية إلى معرفة مواطن الضعف والقوة في عمليتي التعلم والتعليم؛ بهدف إدخال تحسينات عليها، من حيث أساليب التدريس أو الوضع التعليمي أو المادة الدراسية وغير ذلك.

وتعتبر الاختبارات المدرسية الوسيلة الميسرة والمباشرة لقياس تحصيل الطلبة في المدارس، ولكنها ليست الوحيدة بالطبع ولا الفُضْلى، ولكنها الأداة الأكثر عمومية واستخداما لأغراض تقويم كل من الكتاب المدرسي، وأداء الطالب والمعلم. كذلك فإن الاختبارات ليست مجرد قياس ما وصل إليه مستوى الطالب في المواد التي يدرسها، وإنما تعدت ذلك بمراحل بعيدة، إنها اليوم يمكنها أن تعطينا إضافة إلى المدى الذي وصل إليه الطالب، مدى ما يمكن أن يصل إليه إذا ما نال الفرصة المناسبة، والإعداد اللازمين. إن بإمكاننا اليوم - بفضل التطور الهام في أساليب المناهج والتربية وعلم النفس- أن نكشف مكنونات العقل الإنساني، وقدراته المختلفة، ومستوى الذكاء، والمزاج، والميول، وكل ما يتعلق بحياة الإنسان، لا مجرد اختبار لمعرفة مدى التحصيل الدراسي، وما حصل عليه الطلاب من معلومات، من المواد التي درسوها خلال السنة الدراسية.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود أثر لبعض المتغيرات موضع الدراسة على اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية، وغياب أثر المتغيرات الأخرى على الاختبارات المدرسية، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

١. أظهرت النتائج أن قيمة اختبار (ت) ٢٣,٨١١ بمتوسط حسابي ١٤٤,٧٧ وانحراف معياري ٢٨,٠٧؛ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٠١)؛ وهذا يعني أن معلمات التعليم العام في مجتمع الدراسة لديهن اتجاه إيجابي نحو الاختبارات المدرسية.

٢. أن معلمات التعليم العام في مجتمع الدراسة لديهن اتجاه إيجابي نحو الاختبارات المدرسية بغض النظر عن سنوات الخبرة التي قضينها في العملية التدريسية.
٣. المعلمات اللائي يحملن مؤهل البكالوريوس كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الاختبارات المدرسية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه المجموعة من المعلمات ١٤٥,٦٤ والانحراف المعياري ٢٦,٩٨.
٤. المعلمات اللائي يعملن في المرحلة الثانوية كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الإختبارات المدرسية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه المجموعة من المعلمات ١٥٠,٢٤ والانحراف المعياري ٢١,٦٩. وهذه النتيجة تعكس بالفعل الواقع الفعلي لاتجاهات المعلمات في المراحل التعليمية المختلفة حيث ترى المعلمات اللائي يعملن في المرحلة الثانوية أهمية الاختبارات المدرسية، ودورها في تقييم الطالبات وأثرها في العملية التعليمية، في حين نلاحظ أن المعلمات اللائي يعملن في المرحلة الابتدائية اتجاهاتهن (على الرغم من كونها إيجابية نحو الإختبارات المدرسية) إلاأنها أقل من نظرة المعلمات لها سواء في المرحلة المتوسطة أو الثانوية.
٥. لا توجد فروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية، وهذا يشير إلى أننا لا نستطيع أن نعتمد على الخبرة التدريسية في تطوير اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات المدرسية لدى معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء.
٦. توجد فروق بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة، وهذه الفروق بين اتجاهات المعلمات في المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمات في المرحلة الثانوية وذلك لصالح المعلمات في المرحلة الثانوية.
٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي للمعلمة.

٨. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمات التعليم العام في محافظة الأحساء نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير العمل الحالي للمعلمة لصالح وظيفة المعلمة.

٩. أوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمات اللائي يعملن في المدارس التي تقع في القرى تختلف عن اتجاهات المعلمات اللائي يعملن في المدارس التي تقع في المدن وذلك لصالح المعلمات اللائي يعملن في القرى.

لذا فالدراسة الحالية توصي بالتالي:

١. الاهتمام بالاختبارات التحصيلية في برامج إعداد المعلمات؛ وذلك نظرا لأهمية الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأسلوب الأكثر شيوعًا واستخدامًا من قبل المعلمات لقياس التحصيل الدراسي.

٢. عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال القياس و التقويم والاهتمام بهذه الدورات سواء من حيث الكم أو الكيف.

٣. تشجيع إعداد الاختبارات المدرسية الجيدة من خلال تكريم المعلمات المتميزات في هذا المجال.

٤. تفعيل دور الإشراف التربوي من خلال إصدار نشرات دورية تشجع المعلمات على التعلم الذاتي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية وتزودهن ببعض الأفكار والمقترحات والنماذج لأسئلة الاختبارات التحصيلية الجيدة.

٥. إجراء دراسة تحليلية لبرنامج إعداد المعلمات بكليات التربية وكليات إعداد المعلمات فيما يتعلق ببناء الاختبارات التحصيلية.

٦. إجراء دراسة تهتم بتوضيح مصداقية التقويم المبني على الاختبارات التحصيلية التي تعدها المعلمات.

٧. إجراء دراسة تبحث في أسباب عدم الاهتمام بتفعيل أساليب تطوير كفايات المعلمات في مجال بناء الاختبارات التحصيلية.

٨. إجراء دراسة تهتم بتطوير برنامج تدريبي يعمل على إكساب المعلمات كفايات أعداد الاختبارات التحصيلية.

المراجع :

أولا: المراجع العربية

١. أبو جلاله، صبحي حمدان (١٩٩٩): اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢. أبو حطب، فؤاد (١٩٩٥): أنواع الأسئلة. في الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي. ط٢، جامعة عين شمس، ص ٢٣٥- ٢٤٦.

٣. أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٧): قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.

٤. أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠١): النظريات الحديثة فى القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات "ورقة عمل" المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة ٢٢- ٢٤ ديسمبر، ص ٩٣- ١١٩.

٥. البنا، حمدي عبد العظيم (٢٠٠١): دراسة تحليلية للمستويات المعرفية فى امتحانات الكيمياء للشهادة الثانوية العامة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الرابع، العدد الأول، يناير ص ٩- ٣٥.

٦. جرادات، عزت وآخرون (٢٠٠٢): مبادئ القياس والتقويم ، عمان، جهينة للنشر.

٧. الحامولي، طلعت كمال (١٩٩٦): تقويم طلاب التعليم الأساسي والثانوي "دراسة تقويمية"، مجلة علم النفس، السنة العاشرة، العدد (٣٩) ٨٤- ١٠٨.

٨. الدوسري، إبراهيم مبارك (١٩٩٩): إطار مرجعي في التقويم التربوي بدول الخليج العربي، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الرياض.

٩. الرازحي، عبد الوارث عبده (٢٠٠١): تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة. المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢- ٢٤ ديسمبر، ص ١٠٧- ١٢٠.

١٠. ريان، فكري حسن (١٩٩٤): تقويم نماذج أسئلة المواد الدراسية في التعليم الثانوي لعام ٩١/٩٠، قسم البحوث، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.

١١. الزهراني، محمد مفرح (٢٠٠٦): واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٢. الغامدي، حمدان، ونور الدين عبدالجواد (٢٠٠٢): تطور نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
١٣. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٣٩٤)، ص ٣٩.
١٤. صبور، محمد صادق (١٩٩٥): خصائص الاختبار الجيد. فى الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي، ط٢، جامعة عين شمس ص ٢١٥- ٢٣٤.
١٥. عفيفي، صديق (٢٠٠١): اتجاهات تطوير نظم تقويم الامتحانات (ورقة عمل)، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ٢٢- ٢٤ ديسيمبر، ص ٦٣- ٧٠.
١٦. علام، صلاح الدين (١٩٩٤): التوجهات المستقبلية لتقويم تحصيل الطلاب في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين (ورقة عمل)، المؤتمر العلمي الثالث بدولة البحرين: التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم. ٣- ٥ مايو.
١٧. علام، صلاح الدين (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوى والنفسى ـ أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربى.
١٨. غنيمة، محمد متولي (١٩٩٦): تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة ، قسم البحوث، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بالقاهرة.
١٩. - كاظم، أمينة محمد، مراد، صلاح و بطرس، إسحاق (١٩٨٩): تطور نظم الامتحانات بمراحل التعليم العام وبناء بنوك الأسئلة في بعض الدول العربية. حقة دراسية إقليمية حول تطوير الامتحانات وبناء بنوك الأسئلة في الدول العربية، برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (إبيداس) القاهرة ٢٥- ٢٩ نوفمبر، ص ١- ٤٣.
٢٠. محمود، حسين بشير (٢٠٠١): تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي "ورقة عمل" المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة ٢٢- ٢٤ ديسمبر، ص٧٩- ٨٥.
٢١. مخائيل، أمطانيوس (٢٠٠١): القياس والتقويم في التربية الحديثة، جامعة دمشق، دمشق.
٢٢. ملحم، سامي (٢٠٠٠): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٢٣. منصور، رشدي فام (١٩٩٥ ب): تعدد زوايا الرؤية عند تفسير درجات الاختبار وعند بنائه ـ ضرورة تربوية. في الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي، ط٢، جامعة عين شمس، ص ٢٠٧- ٢١٤.

٢٤. النبهان، موسى (٢٠٠٤): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٥. نصر، محمد علي (٢٠٠١): رؤية مستقبلية لتفعيل الامتحانات والتقويم التربوي بالتعليم العام في إطار مفهوم الجودة الشاملة. (ورقة عمل)، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ٢٢- ٢٤ ديسمبر، ص ٥-٢٤.

٢٦. وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية (١٤٢٠): القواعد التنظيمية لمدراس التعليم العام، (ص٣).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Doran, R.; Chan, F. and Tamir, P. (1998): "Science educator's guide to assessment". Eric, No (ED 423126).

- Green, K. and Stager, S. (1986): Measuring Attitudes of Teachers Toward Testing. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 19, 141-151.
- Gullickson, A. (1984): Teacher Perspectives of their Instructional Use of Tests. Review of Educational Research, 77, 244-248.
- Hambleton, R.K. and Slater, S.C. (1997): Item response theory models and testing practice: Current international status and future directions, European Journal of Psychological assessment, 13(1), 1-4.
- Hambleton, R.K. and Wedman, I. (1997): Introduction of the special issue: Advances in assessment practices, European Journal of Psychological assessment, 13(1), 1-4.
- Lambert, R. (1980): Teacher Attitudes on Testing: Amultiple Perspective College Board Review. 118, 29-30.
- Tittle, C.K. and Pape, S. (1995): "Selected references for assessment and evaluation of mathematics and science teaching reforms in classrooms a bibliography". Eric, No. (ED 395797).
- Tollefson, N. Tracy, D. Kaiser, J. and Kleinsasser, A. (1985): Teachers Attitude toward Tests. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

ملحق

استبيان
اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية

أختي المعلمة....

تعلب الاختبارات دوراً هاماً في العملية التربوية، فعلى ضوء نتائجها يتم اتخاذ الكثير من القرارات التي تنعكس آثارها على الطالبة بشكل خاص، وكل الأطراف المشاركة في العملية التربوية بشكل عام، كما تنعكس آثراها على المجتمع.

إن عملية دراسة الاتجاهات نحو الاختبارات مهمة جداً، وذلك لأن ماهو معروف عنها قليل جداً، ولكون الاتجاهات بشكل عام هي العامل المحرك للقيام بأي نشاط، فقد أشار التربويون في مؤلفاتهم وبحوثهم إلى أن الاتجاهات تضفي على إدراك الفرد ونشاطاته معنى يساعد على إنجاز الكثير من الأهداف.

من هذا المنطلق فإن هذا الاستبيان يهدف إلى جمع معلومات مختلفة فيما يتعلق باتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية. سوف تستخدم إجاباتكن لمجرد التحليل الإحصائي.

لذا آمل أن تأخذ من وقتك دقائق معدودة للإجابة على جميع فقرات الاستبيان التالية.

شكراً جزيلاً لمساعدتك وتعاونك.

الباحث

د. عبدالرحمن بن عبدالله النعيم

جامعة الملك فيصل

الجزء الأول

معلومات شخصية ومهنية

يرجى ملء الفراغات بالإجابة المناسبة بوضع إشارة (✓) على الاختيار المناسب من الآتي:

أ – الخبرة التدريسية:

( ) من ٠- ٥ سنوات

( ) من ٦- ١٠ سنوات

( ) من ١١ إلى ١٥ سنة

( ) ١٥ سنة فأكثر

ب- ما هو مؤهلك التعليمي:

( ) دبلوم

( ) بكالوريوس

( ) أخرى

ج- ما هي المرحلة التعليمية التي تعملين بها الآن:

( ) ابتدائي

- ( ) صوف دنيا (صف أول، ثاني، ثالث)

- ( ) صفوف عليا (صف رابع، خامس، سادس)

( ) متوسط

( ) ثانوي

د – العمل الحالي:

( ) معلمة

( ) مرشدة طلابية

( ) مديرة

( ) وكيلة

الجزء الثاني

الرجاء قراءة العبارات التالية ثم اختيار الإجابة التي تصف اتجاهاتك نحو الاختبارات المدرسية بوضع علامة (✓) عند الدرجة المناسبة لرأيك على اعتبار أن الدرجة (٧) تعني أنك موافقة بشدة على ما أشارت إليه العبارة، والدرجة (١) تعني أنك ترفضين بشدة ما أشارت إليه العبارة المعنية، والدرجات التي بين هاتين القيمتين توضح درجة موافقتك على العبارة. ليس هناك إجابات خاطئة وأخرى صائبة. إذا كانت هناك عبارات غير واضحة أو تحتمل أكثر من إجابة أرجو أن تعلق على ذلك بحرية على ظهر هذه الورقة. ولك شكري مرة أخرى على مساهمتك.

م	الفقرة	موافق بشدة (٧)	(٦)	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	أرفض بشدة (١)
١	مضار الاختبار أكثر من فوائده							
٢	الاختبارات تعود الطالبة التفكير بعمق							
٣	الجهد الذي تبذله المعلمات في إعداد الاختبارات جهد ضائع							
٤	الزمن الذي تقضيه الطالبات في قاعات الاختبارات طيلة حياتهن الدراسية زمن ضائع							
٥	الاختبارات تعود الطالبات على التفكير المنظم							
٦	الاختبارات تدفع المعلمات للاطلاع والتعمق بالمحتوى الدراسي							
٧	القرارات الهامة التي تبنى على العلامات يجب أن تدفع التربويين لزيادة الاهتمام بالاختبارات							
٨	الاختبارات تعود الطالبات التنافس الإيجابي							

م	الفقرة	موافق بشدة (٧)	(٦)	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	أرفض بشدة (١)
٩	الاختبارات تعود الطالبات التكفير الناقد المستقل							
١٠	قلق الطالبات من الاختبارات سبب يبرر إلغاء الاختبارات							
١١	المشاكل التي تسببها الاختبارات على مستوى الأسرة تبرر إلغائها							
١٢	تستهلك الاختبارات ميزانية المدارس بدون فائدة							
١٣	من الأفضل استغلال الطاقات البشرية في الرئاسة العامة لتعليم البنات لتحسين العملية التربوية بدلاً من إهدارها في الاختبارات							
١٤	استغلال نتائج الاختبارات بشكل جيد يرفع من فعالية العملية التدريسية							
١٥	الاختبارات تعود الطالبات الأنانية وحب الذات							
١٦	تضفي الاختبارات جواً من النشاط والحركة على العملية التربوية							
١٧	تنمي الاختبارات التعاون بين الطالبات							
١٨	تعطي المعلمات الاختبارات أهمية أقل مما تستحقه							

م	الفقرة	موافق بشدة (٧)	(٦)	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	أرفض بشدة (١)
١٩	الاختبارات تربك الوضع التربوي في المدارس							
٢٠	الخطوة الرائدة في مجال الاختبارات المدرسية هي تقليل عددها تمهيداً لإلغائها							
٢١	لا تستحق الاختبارات الاهتمام الذي يعطي لها							
٢٢	الفهم الخاطئ لأغراض الاختبارات من قبل بعض من لهم علاقة بها لايبرر التقليل من أهميتها							
٢٣	مهما قدمنا من جهد في تحسين الاختبارات وتطويرها يبق جهداً قليلاً مقارنة بأهميتها							
٢٤	الاختبارات عامل من العوامل التي تجعل من مهنة التدريس مهنة ممتعة							
٢٥	أصبحت الاختبارات كلمة مريحة نتيجة للإيجابيات الكثيرة المرتبطة بها							
٢٦	توفر الاختبارات العدالة في رصد العلامات للطالبات							
٢٧	العلامات المدرسية أرقام ليس لها معنى							
٢٨	الاختبارات تجعل تدريس المعلمات موجها لأغراض الاختبارات بالدرجة الأولى							

عند الرغبة في إضافة أي معلوم أخرى تثري من خلالها البحث. آمل التلطف بكتابة ذلك:

شكراً لتعاونكن ونتمنى لكن التوفيق والنجاح في حياتكن العملية

School Tests as Conceived by Female Public Education Teachers: A Study Applied to Female Teachers in Al-Ahsa Governorate

Abdulrahman A. Al-Naim

College of Education, king Faisal University
Al-Ahsa, Saudi Arbia

Abstract:

This study has focused on identifying the attitudes of female public school teachers toward achievement tests in Al-Ahsa Governorate on the one hand, and the effect of the variables of teaching experience, educational stage, academic qualification, teachers' current position, and school location on their attitudes toward school tests on the other. The study is confined to questionnaires distributed among a random sample of 450 regular teachers in the female education sector during the academic year 1426-1427 H. A total of 417 questionnaires have been analyzed in this study.

The researcher used Spss 13.0 for Windows in dealing with all the study data. This involved frequency, percentage, average rates, standard deviation, in addition to a T-test for one sample, a T-test for two samples, ANOVA and Alpha Cronbach test.

The study yielded the following findings:

1- Female public education teachers have a positive attitude toward school tests, and female teachers holding a BA/BSC along with those teaching at the secondary level have a more positive attitude toward school tests.
2- No significant differences among the female teachers' attitudes toward school tests attributable to the teaching experience or academic qualification variables have been found. However, significant differences have been found among their attitudes toward school tests due to the variables of the educational level, current position and school location.

On the basis of this study the following recommendations have been made:

1- Emphasizing the importance of giving due consideration to achievement tests since they are considered the method which is more commonly used, by teachers to measure academic achievement.
2- Holding training sessions in the field of measurement and evaluation with a focus on quality as well as quantity.
3- Encouraging the design of school tests that are up to par.
4- Conducting a study geared toward developing a training program intended to acquaint female teachers with the requirements of preparing achievement tests.