مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٩٧-٤٣٠ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

واقع الاختبارات المدرسية ومدى ملاءمتها لقياس الأهداف التعليمية

علي حامد الشبيتي

أستاذ مشارك، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين، الطائف،

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١١/٢٣هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٠/٦/٢٦هـ)

ملخص البحث. يتمثل الغرض الأساسي من هذه الدراسة في الوقوف على مدى كفاءة الاختبارات المدرسية على قياس الأهداف التعليمية . ولتحقيق ذلك الغرض، تم استخدام مجموعة من نماذج أسئلة الاختبارات التحصيلية من ١٥ مدرسة ابتدائية ومتوسطة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة :

١- يوجد تباين كبير بين المدارس وفي الصف الواحد تحديدا، من حيث عدد الأهداف المعرفية في كل مستوى، وبالتالي في عدد فقرات الأسئلة وتركيزها، وذلك نتيجة لترك أمر تحديد الأهداف التدريسية بيد المعلم دون وجود دليل يرشده في ذلك.

٢ - تركيز أسئلة الاختبارات التحصيلية على قياس المستويات الدنيا من المعرفة على حساب العمليات العقلية العليا، مما يدل على أن طرق التدريس تركز على نقل الأفكار والمعارف من جيل إلى آخر بعيدا عن التعامل مع المستويات العليا من الأهداف التربوية التي تسعى إلى خلق جيل لديه مهارات التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات. وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء جهاز للقياس والتقويم في إدارات التعليم بالمحافظات تكون مهمته بناء الاختبارات وتطبيقها. وكذلك طالبت الدراسة بضرورة إلزام المعلم بتقديم (ملخص تفسيري) لنتائج اختبارات طلابه.

مقدمـــــــــة

يتطلب تطوير التعليم وتحسين مساراته جهودا كبيرة مستمرة ومتواصلة، تشمل جميع مكونات العملية التربوية ومحاورها الأساسية التي يؤثر كل منها ويتأثر بالآخر. إلا أنه لا يمكن إحداث التطوير دون قياس وتقويم دقيقين لمخرجات العملية التعليمية، وذلك لما بين القياس والتطوير من تلاحم واضح ودقيق. حيث " يعد القياس والتقويم دعامتين رئيستين من دعائم العملية التربوية، ويعتمد نجاحها إلى حد كبير على نجاحهما " [١، ص١٠٢]. إلا أن عملية التطوير هذه، يجب أن تبدأ من إدراك لجميع متغيرات العصر وظروفه التي تؤثر في بنية العملية التربوية، وما تتعرض له من نمو معرفي ومهاري يحقق مطالب التوافق مع احتياجات المجتمع وقدرات الفرد وميوله، وبذلك يكون النظام التعليمي قد بدأ الخطوة الأولى في تحقيق التوازن بين النمو المعرفي والمهني المتواصل وبين حاجات المجتمع التي تتعرض للتغيير بين الحين والآخر. فإذا أردنا أن يكون التغيير وما قد يتبعه من تطوير وتحسين للعملية التربوية أو بعض من أجزائها، قائمًا على أسس علمية وموضوعية، معتمدة في ذلك على تحديد الأولويات التربوية كما يراها القائمون على التعليم بالاشتراك مع المنتفعين منه على اختلاف أنواعهم [٢، ص ١٦]. وبناء على ذلك، سيكون لنتائج الاختبارات وعمليات التقويم المستمرة تأثير واضح على اتخاذ القرارات التي تؤدي في النهاية إلى تحسين العملية التربوية. فالتقويم يجب أن يكون هدفه الأساسي هو تحسين عمليتي التعلم والتعليم أثناء حدوثهما من أجل رفع مستوى الأداء لدى الطلاب. وبالتالي نجد أن هذا النوع من التعليم يساعد المتعلمين على تخطيط عمليات التعلم عن طريق تحديد نقاط القوة والضعف لديهم والتعامل معها [٣، ص ٢٤٩]. وتحقيقًا لهذا الغرض، فلا بد أن يستمد التقويم بياناته من أدوات قياس صادقة وثابتة لتحقيق الثقة بالمعلومات التي جُمعت بواسطة تلك الأدوات، حتى تكون القرارات التي تبنى على تلك المعلومات بعيدة عن الآراء الشخصية والأهواء الذاتية. " المعروف أنه بالمعلومات الدقيقة، الصادقة، الكافية، المتدفقة، المتجددة، السهلة التداول

والاستخدام، يتم ترشيد القرارات والسلوك الإداري وإحكام عمليات التخطيط والبحث والتقدم والمتابعة والتطوير للعمل أيا كان موقعه" [٢ ، ص ١٧] . لأنه يجب ألا ننسى أن القياس في العلوم الإنسانية يقيس أشياء مجردة هي عبارة عن بناءات نظرية لا يمكن ملاحظتها أو رؤيتها بصورة مباشرة " فالمتغيرات السيكولوجية والتربوية تعد بمثابة تكوينات فرضية constructs تحتاج بلورتها إلى أدلة متعددة ودراسات متجددة وفقا لما يطرأ على هذه التكوينات من تغيرات نتيجة تطور المعرفة "[٤ ، ص ١٨] . ونتيجة لذلك، فإن قياس السمات الإنسانية يتطلب إجراءات دقيقة لتحديد تلك السمات أو البناءات النظرية، حتى يتم بعد ذلك اقتراح بعض المؤشرات التي يجب أن تمثل تلك المفاهيم من أجل إمكانية قياسها كميا. " إذ تتأثر هذه الظواهر بالعديد من المتغيرات الصريحة والضمنية مما يجعل عزل المتغير أو السمة المراد قياسها عن غيره من المتغيرات من المشكلات التي تتطلب جهوداً بحثية متواصلة" [٤ ، ص٥٢] . ومن هذا المنطلق فلا أحد ينكر حاجة المدارس في كل مكان إلى معايير عالية الدقة توجه عمليتي التعلم والتعليم، وبالتالي تحقق مكانة عالمية تتمشى مع حاجات المجتمع المتغيرة، كما تساهم في تشكيل حاجيات التلاميذ الذين يصنعون المستقبل [٥ ، ص٢٠]. وبهذه الطريقة، يمكن أن تعكس نتائج تحليل الاختبارات آثارا مفيدة في عملية الرفع من مستوى العملية التعليمية عن طريق الكشف الدقيق عن مواطن الضعف لتلا فيها ومواطن القوة لتعزيزها، حيث " إن تحليل نتائج الاختبارات، يتيح الكشف عن الفئات المتفوقة لكي تحظى برعاية تزيد من تفوقها، وكذا الكشف عن الضعفاء والمتأخرين دراسيا، بغية وضع البرامج العلاجية لهم "[٦ ، ص ٦٨]. ومن هنا تصاعدت الدعوات المنادية بضرورة أن يكون التقويم ملازما للعملية التربوية وجزءا منها لا منفصلا عنها، كما يجب أن يكون ملائما للمحتوى الدراسي وأهدافه وطرائق تدريسه المتنوعة بتنوع تلك الأهداف، على اعتبار أن التقويم يمثل ركنا رئيسا في العملية التعليمية يمكن الحكم من خلاله على أهداف التدريس وطرائقه إضافة إلى كفاءة المعلمين. " وعلى الرغم من أن التقويم يعتبر حلقة في المنظومة التعليمية، إلا أنه يكاد

يكون أكثر الحلقات أثرا في المنظومة كلها. فعلاقة الاختبارات وغيرها من أساليب التقويم بعملية التعلم علاقة تفاعلية وثيقة تهدف إلى الإعداد المتكامل للطالب " [٧ ، ص ٢٩٩]. ومن خلال ما سبق ، يتضح أن القيمة الحقيقية للتقويم تنطلق من مساهمته الفاعلة والمستمرة في عملية تحسين وتطوير الممارسات التربوية على أسس علمية وقواعد منطقية تتمشى مع أهداف العملية التربوية وغاياتها. ولهذا السبب ، جاءت خطة وزارة المعارف في الآونة الأخيرة لتنفيذ مبدأ التقويم المستمر لتساعد المعلم على التعرف عن كثب على استعدادات التلاميذ والعمل على تنميتها ومن ثم توجيهها.

موضوع الدراسة

تعاني الاختبارات المدرسية كثيرا من المشكلات الفنية التي تعوق الاستفادة من نتائجها في عمليات التغذية الراجعة ، بهدف تطوير التعليم عن طريق تشخيص ما قد يعتري سبيل تحقيق الأهداف من عقبات وما يواجهها من صعوبات. وتتركز تلك المشاكل تحديدا في عدم توافر الجوانب الفنية عند بنائها وأثناء عمليات التطبيق ، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على مصداقية النتائج المستمدة من تلك الاختبارات ، فالاختبارات التي لا تتوافر فيها الحدود الدنيا على الأقل من الصدق والثبات ، قد تتحول هي إلى غايات في حد ذاتها بدلاً من كونها وسائل للكشف عن بعض معوقات تحقيق الأهداف التربوية وعلاجها. وقد يعود سبب ذلك إلى عدم الاهتمام بإعداد المعلم أو تدريبه في هذا المجال بصورة جديّة ، حيث " يوكل أمر بناء الاختبارات التحصيلية والتربوية في المؤسسات التعليمية إلى معلمين لم يدرسوا علم القياس النفسي والتربوي دراسة وافية ، ولم ينالوا قدرا كافيا من التدريب والخبرة في هذا المجال بما يمكنهم من إعداد هذه الأدوات إعدادا علميا سليما ، وتفسير نتائجها في ضوء المحكات والمعايير المحددة " [٤ ، ص ٥٤]. ومن هنا تتحول تلك الاختبارات إلى مشكلة تربوية في حد ذاتها بدلا من أن تكون جزءا من الحل

التربوي لتلك المشاكل. ولعل هذه الدراسة تقف على مدى كفاءة الاختبارات التحصيلية في بعض مدارسنا في قياس مستويات الأهداف المعرفية.

أهداف الدراسة

إنَّ من أهم الأهداف التي تأمل هذه الدراسة تحقيقها ما يلي :

١- تعزيز مفهوم ربط الاختبارات التحصيلية بالأهداف التعليمية بصورة مباشرة.

٢- المساهمة في تغيير الممارسات السائدة للاختبارات المدرسية بمدارسنا والتي لا تقيس في معظمها إلا الجانب المعرفي في أدنى مستوياته .

٣- تنبيه المعلمين على أن القياس الفعال يتطلب تحديداً دقيقاً وواضحاً لما يجب قياسه .

أسئلة الدراسة

ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

-إلى أي مدى تمثل أسئلة الاختبارات التحصيلية بمدارسنا أهداف المادة العلمية ؟

-إلى أي مدى تقيس الاختبارات التحصيلية المستويات المعرفية المختلفة ؟

- هل يوجد تفاوت بين المدارس في تحديد الأهداف المعرفية وفي عدد أسئلة الاختبار للمقرر الواحد ؟

أدبيات البحث

الإطار النظري

لقد بدأ القياس والتقويم في العملية التربوية باستخدام الملاحظات العابرة التي اعتمدت في بعض الأحيان على المناقشة والحوار والأحكام الذاتية من أجل مساعدة المعلم

على جمع بعض المعلومات عن مستوى تلاميذه وكيفية التعامل معهم، لاتخاذ قرارات تعليمية قد لا تكون صادقة في كثير من الأحيان. ويعود سبب عدم صدق تلك القرارات إلى أنها مبنية على معلومات مستمدة من أدوات غير موضوعية وليست صادقة وفيها كثير من التحيز المبني على الأحكام الذاتية.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى ضرورة توافر أدوات ومقاييس موضوعة لضمان تحقيق انتظام وشمولية وصدق قاعدة القرارات التعليمية حول تقويم أداء الطالب الذي يعد محور العملية التربوية بأسرها. هذا التقويم الذي يجب أن تستخدم نتائجه في تحسين وتطوير البيئة التعليمية بجميع أبعادها ومكوناتها الأساسية، من أجل مساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات حول أنفسهم والتخطيط لمستقبلهم، بالإضافة إلى مساعدة المؤسسات التعليمية والتربوية على اتخاذ قرارات سليمة حول الأفراد الذين تتولى تعليمهم أو توجيههم. ومن هنا نشأت الحاجة إلى ابتكار الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية التي تعتمد على قواعد وأسس علمية وفنية. ولعل من المفيد هنا تعريف بعض المصطلحات التي ورد ذكرها في هذه الدراسة والتي سيتكرر ذكرها في الصفحات التالية أيضا، مثل القياس والاختبار والتقويم، فالقياس: في العلوم الإنسانية كما عرفه كارمنز وريتشارد Carmines and Richard [٨، ص ص ٩-١٠] إسقاط أو تعيين أرقام لصفات الأشياء أو الأشخاص وفق قواعد وقوانين محددة. وهذا يعني أن القياس في العلوم الإنسانية يعتمد على دقة تحديد العلاقة بين الخاصية والأداء الذي يمثل تلك الخاصية، " وليس تحديد هذه العلاقة بالأمر الهين، حيث إن الخصائص المراد قياسها ما هي إلا بناءات مجردة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، مما ينعكس على طبيعة إعداد وبناء الأداة التي يراد منها قياس الأداء [٩، ص ٢٠].

أما الاختبار فهو مجموعة من الإجراءات المنظمة تهدف لقياس عينة ممثلة لسلوك الفرد ومقارنتها. وتأتي أهمية المقارنة هنا بحكم أن الدرجة التي يحصل عليها الطالب من أي موقف اختباري ليس لها معنى ولا يمكن تفسيرها إلا في ظل مقارنتها بمحك آخر للحكم عليها. ويتم ذلك من خلال مقارنة أداء الفرد نفسه مع مواقف اختبارية سابقة

للوقوف على مدى النمو أو التحسن الذي حصل لدى المتعلم في فترة زمنية محددة. أو بمقارنة أداء الفرد مع متوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها، ويسمى هذا النوع بالاختبارات مرجعية المعيار وفيه تستمد أسس الحكم عليه من خارج الاختبار. وأخيراً، يمكن مقارنة أداء الطالب بمدى إتقانه لأهداف تعليمية محددة لقياس مدى النمو لدى المتعلم لأن " الأهداف الكبيرة التي ننشدها من التعليم ينبغي أن تحدد إطار التقويم وأساليبه" [١٠ ، ص ٤١]. على أساس أن أسس الحكم على هذا النوع من الاختبار تأتي من داخل الاختبار ذاته. ويسمى هذا النوع بالاختبارات مرجعية المحك ، وهذا النوع من الاختبارات يؤكد على نوعية الإتقان والكفاية وذلك عن طريق تحديد مستوى للأداء المقبول، كأن يتقن الطالب ٨٠٪ من أهداف المادة المراد تقديمها في صف من الصفوف الدراسية [١١ ، ص ص ١١٤-١١٦]. كما يمكن أن يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية وتحسينها باستمرار، لأن له علاقة مباشرة بالقرارات المتعلقة بالتدريس، خاصة إذا تحققت فيه بعض العناصر الأساسية عند إعداده، مثل، التخطيط الجيد الذي يسبق مشروع الاختبار والمهارات الجيدة في وضعه. وتنقسم الاختبارات إلى نوعين أساسين هما:

١ - اختبارات موضوعية: وتتصف بعدم تدخل ذاتية المصحح في نتائجها، مما يؤدي إلى ثبات الدرجة، نظراً لأن التصحيح لا يتجاوز عملية عد الإجابات الصحيحة فقط، وبالتالي فهي سهلة التصحيح وبعيدة عن التحيز إلى حد كبير، خاصة إذا كانت مصممة بطريقة دقيقة. ومن أمثلتها، اختبار الصح والخطأ، والاختيار من متعدد، والإكمال، والمزاوجة.

٢ - اختبارات ذاتية: وهي الاختبارات التي تتدخل فيها ذاتية المصحح عند تحديده لدرجة الطالب ومن أمثلة تلك الاختبارات (الاختبارات المقالية).

أما التقويم فهو إصدار حكم نوعي على مدى تحقق الأهداف التربوية، لأن من أهم أغراض التقويم هو الوقوف على مدى تحقق تلك الغايات، من أجل تحسين

عمليتي التعلم والتعليم باستمرار. ومن هذا المنطلق، فقد تنوعت أدوار التقويم حتى شملت جميع جوانب العملية التربوية ومكوناتها على أساس أن التقويم يساعد في:

١- الحكم على فعالية التدريس وأثره.

٢ - الحكم على قيمة المناهج التعليمية وتطويرها.

٣ - الحكم على نجاح التجارب المتعلقة بتحسين عمليات التعلم والتعليم.

٤ - دوره في تدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك عن طريق كشف بعض الاحتياجات التدريبية.

٥ - الحكم على مدى فعالية التقنيات التربوية.

٦ - متابعة التقدم العلمي والنمو المعرفي للمتعلم.

٧ - يعمل التقويم على توفير معلومات تساند التربويين والمخططين على إصدار قرارات عن مدى تحقق الأهداف التربوية بالإضافة إلى قرارات كفاية التعليم وجدواه.

٨ - على ضوء نتائج الاختبار يتحدد نجاح الطلاب أو رسوبهم، ونقلهم من صف لآخر، ومنحهم الشهادات.

ويمكن تلخيص هذه الأدوار المتعددة في دورين رئيسين هما:

١ - الدور البنائي التشخيصي للتقويم formative evaluation .

٢ - الدور الختامي التجميعي للتقويم summative evaluation.

[٤ ، ص ٤٠].

خصائص قياس التحصيل الدراسي

من أجل أن يكون لنتائج القياس والتقويم تأثير واضح ومباشر على اتخاذ القرارات التربوية التي تهدف إلى التطوير المستمر والمبني على نتائج علمية، فلا بد أن يعتمد بناء الاختبار على محكات من أهمها:

١ - التخطيط لمشروع الاختبار : لا يعتمد إعداد الاختبارات التحصيلية في أغلب المدارس على التخطيط المسبق لبناء تلك الاختبارات ، مما أدى إلى عدم الاستفادة من نتائجها في تطوير التعلم وتحسين مخرجاته. ويعود سبب ذلك إلى أن تلك الاختبارات تأتي في الغالب وفق ما يراه المعلم مناسبا من وجهة نظره الشخصية ، دون الاعتماد على خطة واضحة ومحددة تتضمن أغراض الاختبارات التدريسية ، أو تحديد الأوزان النسبية لموضوعاته ، مما أدى إلى اضطراب النتائج ، وعدم استقرارها ، وتدني مستوى الثقة بها ، حيث " ليس نادرا أن تكون نسبة نجاح الطلاب والطالبات في هذه الامتحانات إما متدنية وإما مرتفعة بالنسبة لما كان متوقعا منها " [١٢ ، ص ٦٦]. ويتطلب التخطيط السليم قبل وضع الاختبار استعراض الوظائف التي نتوقع أن يقيسها الاختبار في مجاله ، وذلك في ظل وظائف المدرسة وأهدافها العامة والخاصة ، إلا أن تلك الاختبارات ما زالت تعاني كثيرا من ضعف التخطيط وربما غيابه كليا على حد قول ثورندايك و هيجن [١١ ، ص ١٨٥]. وقد يعود السبب الرئيس لعدم التخطيط المسبق لمشروع الاختبار إلى عدم توافر المهارات الجيدة لدى المعلمين في عملية وضع الاختبارات التحصيلية ، نظرا للنقص البين في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها في هذا المجال " وإن نقص الإعداد المهني للتدريس في الدول العربية ، يعد من العوامل التي لا تعطى اهتماما في عملية تقويم المدرسين لأعمال التلاميذ" [٦ ، ص ٧٥].

٢ - تحديد الأهداف التعليمية تحديدا إجرائيا على شكل نواتج تعليمية لكي تكون قابلة للقياس من أجل ضمان الربط المباشر بين الأهداف التعليمية بمستوياتها المتعددة ، وكل من طرائق التدريس التي يجب أن تتنوع بتنوع الأهداف وأدوات قياس وتقويم العملية التربوية. هذا الإجراء يمكّن المدرسة فيما بعد من ربط المعلومات المستمدة من نتائج الاختبارات بمدى تحقق الأهداف أو عدمه ، ومن

ثم اقتراح البرامج العلاجية على ضوء ذلك. أو بمعنى آخر، تساعد عملية تحديد الأهداف بصورة دقيقة على تحقيق عملية المطابقة بين أدوات القياس والتقويم وبين الأهداف التربوية، لأنه من الخطورة أن يؤكد التقويم على أشياء معينة لا تتفق مع الأهداف ونتائجها التعليمية. ويتضح ذلك عندما " يركز التقويم على قياس وتقويم تعلم التلاميذ للحقائق والمفاهيم والقوانين في مجال معرفي معين على مستوى الحفظ والاسترجاع الذي يمثل أدنى مستويات المجال المعرفي، بينما تؤكد الأهداف على مهارات التعلم والاكتشاف، ومدى إيجابية التلاميذ في التوصل إلى هذه المعرفة بأنفسهم، أو على تنمية سلوك المتعلم المرتبط بمستويات الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والنقد للمعرفة التي يدرسها التلاميذ" [١ ، ص ١٠١].

٣ - أن تتنوع أسئلة الاختبار بتنوع الأهداف التعليمية بمختلف مجالاتها ومستوياتها حتى يتحقق التلاؤم والانسجام بين الأهداف التعليمية ونوع الأسئلة التي تقيسها.

٤ - أن تتحقق عملية التمثيل بين المحتوى الدراسي بما يتضمنه من أفكار، ومفاهيم، وحقائق، ومعارف ،وبين أسئلة الاختبار التي يجب أن تمثل ذلك المحتوى، على اعتبار أن عملية التمثيل تحقق صدق المحتوى فيما يتعلق بالاختبارات التحصيلية التي هي محور حديثنا في هذه الدراسة. لأن الأسئلة التي لا تعكس الأهداف التدريسية بصورة واضحة، تؤدي إلى خلق خلل في مصداقية الاختبار على أساس أن في الاختبار -هذه الحالة - لا يقيس ما وضع لقياسه. ويتطلب تحقيق تلك الغايات، إعداد جدول للمواصفات يشتمل على مفردات المقرر الدراسي وأهداف كل مفردة أو موضوع، مع تحديد الوزن النسبي لها، ثم وضع الأسئلة التي تتفق مع مجالات الأهداف ووزنها النسبي.

العلاقات العضوية بين مكونات العملية التعليمية

يتطلب تحسين العملية التربوية وتطويرها نظرة شاملة وفاحصة لجميع فرص التعليم والتعلم داخل البيئة المدرسية ومن خلال مكوناتها ومحاورها الأساسية، كالمناهج، وطرائق التدريس وتقنياته، وعمليات التقويم، ودور المعلم في تنفيذ تلك المهام المتشابكة، من أجل دفع المتعلم للتفاعل مع العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ونتيجة لذلك، فالاختبارات التحصيلية تتأثر بعوامل متعددة، مثل: الأهداف، وطرائق التدريس وتقنياته، وطبيعة المحتوى وتنظيمه، والغرض من التقويم وطبيعته [١٣ ، ص ١٢]. فعن طريق الاختبارات التحصيلية نستطيع أن نحكم على مدى فعالية طريقة التدريس ونجاحها في عملية توصيل المعلومة للمتعلم وما قد تتركه من أثر مستمر في سلوكه. ويتضح مما سبق، أن الاختبارات التحصيلية تتأثر بعوامل عدة، يأتي في مقدمتها الأهداف التعليمية بمجالاتها المختلفة، ومدى تحديد تلك الأهداف على شكل نواتج تعليمية تتمثل في سلوك المتعلم من أجل قياسها والحكم عليها بصورة دقيقة وصادقة على اعتبار أن" الصياغة الواضحة للأهداف تفيد كدليل وموجه لكلا عمليتى التدريس والتقويم " [١١ ، ص ١٨٦] . كما أن الاختبارات التحصيلية تتأثر بعامل آخر لا يقل أهمية عن العامل السابق، ألا وهو طرائق التدريس وتقنياته. فطالما أن الأهداف التعليمية تتنوع مجالاتها ومستوياتها، فإن ذلك يستلزم تنويعا في طرائق التدريس وتقنياته يتفق مع مجالات الأهداف ومستوياتها. حيث أكدت كثير من الدراسات على أن البناء المعرفي لدى المتعلم يختلف باختلاف طرائق التدريس والتقنيات المستخدمة لتقديم تلك المعارف والمهارات وما تفرزه العملية التربوية من خبرات، على أساس أن هناك علاقة تفاعلية قوية بين نوع الاختبار وطريقة التدريس التي تقدم بها المعلومات. ويعزى سبب ذلك إلى أن التنظيم المعرفي لدى المتعلم يختلف باختلاف الطريقة التي تقدم بها المعرفة له.وبناء عليه يجب أن تتنوع أسئلة الاختبار تبعا لذلك [١٤ ، ص ٣٢]. ومن هنا يمكن النظر إلى التدريس" على أنه منظومة يمثل التقويم

فيها ركنا رئيسا نحكم من خلاله على باقي مكونات تلك المنظومة من أهداف تدريسية واستراتيجيات وطرق تدريس وتقنيات تعليمية" [٧ ، ص ٢٩٩] .

وأخيرا، يجب أن تتنوع أدوات القياس والتقويم لتتفق مع كل من الأهداف وطرائق التدريس التي يجب أن تختلف باختلاف وتنوع الأهداف. ولتحقيق ذلك، فلا بد من صياغة واضحة للأهداف التعليمية لكي تكون موجها لعمليتي التدريس والتقويم على حد سواء. ويتضح مما سبق، أن العلاقة واضحة وجلية بين التدريس والاختبار "فمحتوى الاختبار ومشتق مما تم تدريسه، أو مما سوف يدرس، وخطة الدريس هي المصدر الأساسي لمادة الاختبار " [١١ ، ص ٥٧] .إلا أن الممارسات الحالية تدل على "عدم وضوح الترابط العضوي بين محاور إعداد الدرس في أذهان الغالبية العظمى من المعلمين، فالأهداف السلوكية في واد، والأساليب والإجراءات في واد آخر، ثم التقويم ينفصم عنها تماماً" [١٥ ، ص ٥٠] .

الدراسات السابقة

ركزت معظم الدراسات السابقة على أهم المشاكل التي تتكرر دائما في أدوات القياس والتقويم مما يقلل من قيمتها التعليمية في اتخاذ القرارات التربوية. ففي دراسة أجراها [١٢] حول موضوع" كيف نجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل، " لخص الباحث في مقدمة بحثه بعض سلبيات الاختبارات التحصيلية التي تمارس في التعليم، ومن أهمها :

١- لا يخضع توزيع الدرجات إلى معايير واضحة بل يعتمد توزيع الدرجات على النواحي الذاتية لواضع الأسئلة ولا علاقة لها بالوزن النسبي للموضوع.

٢- اعتماد سلم التصحيح على اعتبارات ذاتية في الغالب.

٣- لا يستفاد من نتائج تلك الاختبارات في عملية التغذية الراجعة.

كما ركز الباحث على أهمية العلاقة بين الاختبارات وتحقيق الأهداف التعليمية، وما يجب أن تقوم به تلك الاختبارات في مجال تطوير البيئة التعليمية. وقد طالب الباحث بضرورة ربط الاختبارات بصورة واضحة بالأهداف، ويتحقق ذلك عن طريق تحديد الأهداف التعليمية تحديدا واضحا حتى تستطيع الاختبارات أن تؤدي دورها بصورة فعالة ودقيقة. هذا، وقد أكد الباحث في دراسته، أن تحصيل الطالب يتأثر بعاملين أساسيين هما:

١ - عوامل احتمالية: مثل البيئة، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، والفروق الفردية وهي عوامل يصعب التحكم بها.

٢ - عوامل حتمية: مثل مستوى المادة العلمي وطرائق التدريس وتقنياته والوقت المخصص لذلك، والتمارين والتطبيقات، وهي عوامل يمكن التحكم فيها من قبل القائمين على النظام التعليمي. وعلى هذا الأساس، اقترح الباحث نموذجا رياضيا للدرجات يمكن عن طريقه تحقيق قدر كبير من الموضوعية في توزيع الدرجات وتصحيحها.

وفي دراسة حول " قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى للتعليم الأساسي " أجراها الزغيمي [٦] ، جاءت أهمية الدراسة من أن التقويم يجب أن يكون عملية مستمرة ملازمة وملائمة للموقف التعليمي بما يتضمنه من محتوى وأهداف، تحقيقا لعملية الترابط بين الأهداف التربوية والاختبارات التحصيلية. وللتأكد من ذلك، قام الباحث بإجراء مقارنات بين الأوضاع التعليمية في الوطن العربي من حيث أدوات قياس التحصيل وطرق التدريس في السنة الرابعة من التعليم الأساسي. هذا، وقد أكد الباحث أن من بين الأسس الهامة في قياس التحصيل هي عملية التحديد للأهداف التعليمية على شكل سلوك للمتعلم، وذلك من أجل الربط بين الأهداف وعملية التقويم من أجل تحقيق مصداقية الاختبار. وقد استخدم الباحث عينة مكونة من ٤٠٨ موجهين ومدراء مدرسة ومعلمين في إحدى عشرة دولة عربية، وقد توصل الباحث إلى نتائج كان من أهمها:

- لا يوجد اهتمام كبير بعملية تحديد الأهداف التعليمية بين دول العينة، كما لا يتم إعلام التلاميذ بتلك الأهداف.
- لا يعتمد وضع الأسئلة على جداول للمواصفات أو تحديد الوزن النسبي للأهداف، وبالتالي اعتمدت عملية منح الدرجات على شخصية المعلم دون وجود معايير تحكم ذلك.
- لا يوجد أي تنسيق أو انسجام بين طرق التدريس والأهداف المحددة وطرق القياس والتقويم. وفي النهاية، طالب الباحث بضرورة تدريب جميع الفئات المسؤولة عن التعليم بصورة مباشرة حول إجراءات قياس التحصيل. وفي دراسة قام بها الآغا [١٣] حول تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة، حيث تسعى الدراسة إلى تحديد مدى التزام الاختبارات العامة النهائية للصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة بمراعاة الأسس الفنية للاختبارات التحصيلية. وقد استخدم الباحث كعينة لبحثه عشرة اختبارات عامة من اختبارات الأعوام ١٩٨٢م-١٩٩٣م. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسئلة في الغالب تركز على قياس المعرفة (التذكر)، فقد وصلت في بعض الأحيان إلى ٩٣٪ على حساب المستويات الأخرى. أما بالنسبة للمستويات العليا من الأهداف، فهي تكاد أن تكون مهملة في الأسئلة، مما قد يدفع الطلاب إلى الحفظ من أجل استرجاع المعلومة لأغراض الاختبار فقط. هذا، بالإضافة إلى أن الأسئلة أهملت المجالات الأخرى من الأهداف. كما أن الأسئلة عموما لا تمثل الوحدات الدراسية للمقرر في أغلب الأعوام.

وفي دراسة قامت بها العمادي [١٦] بعنوان "دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر،" هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع تلك الأسئلة الواردة في كتب المواد الاجتماعية، وأسئلة اختبارات

نهاية الفصل للمرحلة الإعدادية ومدى تباينها ومجالاتها ونسبها في كلا الجانبين، لما لذلك من أهمية بالغة في عملية تطوير وتحسين العملية التربوية بجميع جوانبها. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقويم عمل الطالب يتأثر بكل من أساليب التدريس المختلفة وعملية تحديد أهداف المادة المراد قياسها. فإذا كانت الأهداف واضحة ومحددة في ذهن المعلم والمتعلم، وكانت طرائق التدريس تختلف باختلاف وتنويع الأهداف ومستوياتها، فإن ذلك سينعكس على الاختبارات ويؤدي إلى تحسين مستواها والاستفادة من نتائجها كتغذية راجعة لتطوير العملية التعليمية. كما أن طريقة عرض المادة العلمية في الكتب والأنشطة المصاحبة لها لا تساعد على إثارة العمليات العقلية لدى التلاميذ من حيث توظيف واستخدام المعلومات، وعلى هذا الأساس، فهي تقتل المشاركة الإيجابية من قبل التلاميذ. كما وجدت الباحثة أن الاختبارات في المرحلة الإعدادية تركز على قياس المستويات الدنيا من الأهداف التربوية. ونتيجة لذلك، جاءت عمليات التدريس مركزة على التلقين وتخزين المعلومات لاسترجاعها دون استثارة لأساليب التفكير والعمليات العقلية العليا. وفي الختام، دعت الباحثة إلى ضرورة استخدام مداخل وأساليب متنوعة في تدريس المادة، مثل أسلوب حل المشكلات، والحوار والمناقشة مع التوسع في استخدام التقنيات التربوية.

وأخيرا، فقد أجرى إبراهيم [١٧] دراسة حول" أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس دار الفكر بجدة: دراسة تحليلية،" والتي أشار الباحث في بدايتها إلى أنه طالما أن الاختبار هو قياس لشيء ما(العائد التربوي في هذه الحالة) نتوقع تحققه لدى المتعلم نتيجة لتعرضه لخبرات معينة، فلا بد من تحديد ذلك الشيء لكي نتمكن من قياسه كخطوة أولى وأساسية . وعلى هذا الأساس، فقد قام الباحث بتحليل جميع أسئلة المدارس الابتدائية والمتوسطة للفصل الأول من عام ١٤٠٨هـ مسترشدا في ذلك بالمستويات الستة التي وضعها "بلوم" في المجال المعرفي. وقد توصل الباحث إلى أن الاختبارات التي قام بتحليلها تعاني من بعض الأخطاء التي تتراوح بين عدم وضوح

المطلوب من الاختبار إلى عدم تحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها على شكل نواتج تعليمية. ونتيجة لذلك، فقد أوصى الباحث بما يلي:

١ - ضرورة تحديد الأهداف المعرفية بجميع مستوياتها حتى لا يبقى التركيز على المستويات الدنيا منها.

٢ - ضرورة إعادة تخطيط الكتب المدرسية من أجل تحديد الأهداف السلوكية بصورة واضحة وجلية.

٣ - طالب الباحث بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية صياغة الأسئلة التي تعكس الأهداف التربوية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

عينة الدراسة

لقد قام الباحث في البداية بجمع ٦٣ نموذجا من نماذج أسئلة الاختبارات التحصيلية إلى أعدت وطبقت في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٩هـ والتي قام بجمعها مديرو المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والمرشحون من محافظة الطائف والباحة والليث وعددهم ٦٣ متدربا، وهؤلاء يمثلون الدورة الحادية عشر في كلية المعلمين بالطائف، والتي تم تنفيذها في الفصل الدراسي الأول ١٤٢٠هـ. حيث قام الباحث بتكليف كل متدرب (مدير مدرسة أو وكيل) بإحضار نموذج من أسئلة الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ من المدرسة المرشح منها، كل حسب تخصصه. وقد طلب الباحث من كل متدرب بضرورة التعاون مع معلم المادة الدراسية بالمدرسة من أجل تحديد جميع أهداف الموضوعات المقررة تحديداً إجرائيا على شكل نواتج تعليمية حسب مفردات المادة، على اعتبار أن تحديد أهداف كل مفردة أو موضوع يسهل كتابة بنود الاختبارات ويحدد مدى انعكاس الأهداف التدريسية، ومن ثم يتم تضمينها في جدول للمواصفات يتم وضعه من قبل المتدرب ومعلم المادة الأساسي - الموجود بمدرسة المتدرب

- لاستخدامه كمعيار للحكم على مدى صلاحية الاختبار من حيث تمثيله للمحتوى وقياسه للأهداف التعليمية خاصة المعرفية منها، وذلك من أجل التأكد من مدى صدق محتوى الاختبار، بالإضافة إلى مقارنته بالاختبارات الأخرى الواردة في عينة هذه الدراسة . وقد كان هدف الباحث من وراء هذا الإجراء المتمثل في تحديد الأهداف بعد وضع الأسئلة وتطبيقها بالمدارس من قبل المعلمين ، لكي يتمكن الباحث من الوقوف على مدى الاهتمام بتحديد الأهداف التربوية عند بناء الاختبارات التحصيلية في المدارس ومدى انعكاسها في فقرات الأسئلة . ونظرا لعدم تكافؤ الأسئلة سواء من حيث عدد المواد أو الصفوف الدراسية ، فقد قام الباحث باختيار أسئلة، المواد الدراسية التي توافر منها ٣ نماذج من ثلاث مدارس بالصف الواحد . وأخيراً ، قام الباحث باختيار ١٥ نموذجا من ١٥ مدرسة من مدارس العينة، بحيث تمثل تلك الأسئلة خمسة مقرات دراسية من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بواقع ٣ نماذج لكل مقرر دراسي بالصف الواحد من ثلاث مدارس مختلفة .

أداة البحث

انطلقت فكرة الأداة أساسا من أن وضع الاختبارات التحصيلية وبناءها يعتمد بالدرجة الأولى على معيارين رئيسين هما :

١-تحديد مواضيع المقرر الدراسي التي سيدور الاختبار حولها .

٢-تحديد الأهداف التربوية تحديدا إجرائيا من أجل قياسها . ومن هذا المنطلق، قام الباحث بتصميم جدول مواصفات يحتوي على بعدين أساسيين، أحدهما يمثل البعد الرأسي ، ويتضمن مواضيع المقرر الدراسي أو المحتوى المراد تحليله . أما البعد الآخر ، فيمثل البعد الأفقي ، ويحتوي على عدد الحصص المخصصة في الخطة الدراسية طويلة المدى لكل موضوع من موضوعات المقرر ووزنه النسبي ،أو الأهمية النسبية له بالنسبة للموضوعات الأخرى في المادة الدراسية ،

ثم مستويات الأهداف المعرفية الستة (انظر ملحق الدراسة). وقد اعتمد الباحث عند تصميمه لأداة البحث على جداول المواصفات الموجودة في كثير من كتب الاختبارات والمقاييس والتقويم التربوي عموما ، وذلك ضمانا لمصداقية محتوى الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها

إن الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو التحقق من مدى قياس الاختبارات التحصيلية لمستويات الأهداف المعرفية ، فإن الباحث قد استخدم الأساليب الإحصائية البسيطة ، مثل التكرار والنسب المئوية لتحليل بيانات الدراسة . وفيما يلي عرض لجداول الدراسة مع مناقشة النتائج.

جدول رقم ١ . تحليل أسئلة اختبار مادة القواعد للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

المدارس / مستويات المعرفة					
		١	٢	٣	المجموع
تذكر	عدد الأهداف	٩	١٢	٦	٢٧
	الوزن النسبي*	٣٢	٣٨	٢٤	٣٢
	عدد الفقرات	٤	٦	٤	١٤
	٪	٢٩	٤٠	٢٧	٣٢
فهم	عدد الأهداف	٧	٤	٢	١٣
	الوزن النسبي	٢٥	١٣	٧٠٠	١٥
	عدد الفقرات	٣	٢	١	٦
	٪	٢١	١٣	٠٠٧	١٤
تطبيق	عدد الأهداف	١٢	١٤	١٧	٤٣
	الوزن النسبي	٤٣	٤٤	٦٨	٥١
	عدد الفقرات	٧	٧	١٠	٢٤
	٪	٥٠	٤٧	٦٧	٥٥
تحليل	عدد الأهداف	١	٢	-	٣
	الوزن النسبي	١	٠٠٦	-	٠٠٧
	عدد الفقرات	١	-	-	-
	٪	١	-	-	-
تركيب	عدد الأهداف	١	-	-	-
	الوزن النسبي	١	-	-	-
	عدد الفقرات	١	-	-	-
	٪	١	-	-	-
تقويم	عدد الأهداف	١	-	-	-
	الوزن النسبي	١	-	-	-
	عدد الفقرات	١	-	-	-
	٪	١	-	-	-
المجموع	عدد الأهداف	٢٨	٣٢	١٥	٧٥
	عدد الفقرات	١٤	١٥	١٥	٤٤

❖ الوزن النسبي للمستوى = عدد الأهداف لكل مستوى × ١٠٠ / عدد الأهداف الكلي لجميع مستويات المعرفة

يتضح من جدول رقم ١ أن عدد الأهداف لمادة القواعد للصف الثالث متوسط هي ٢٨، ٣٢، ٢٥ في ثلاث مدارس على التوالي. كما أن عدد فقرات الأسئلة هي ١٤، ١٥، ١٥ في ثلاث مدارس أيضا. ويبدو أن هناك اختلافًا واضحًا في عدد الأهداف في كل مستوى من المستويات الدنيا بين المدارس الثلاث. ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى عدم تحديد الأهداف التدريسية من قبل واضعي المناهج، وبالتالي تُركت العملية لما يراه المعلم داخل كل مدرسة. كما أن فقرات الأسئلة تركز في الغالب على المستوى التطبيقي في جميع المدارس، حيث بلغ الوزن النسبي لهذا المستوى ٥١٪ كمتوسط لثلاث مدارس مجتمعة. كما يظهر ذلك واضحا من الوزن النسبي لكل مدرسة على حدة، حيث بلغ ٤٣، ٤٤، ٦٨ على التوالي. وهذا شيء طبيعي في مادة مثل قواعد اللغة العربية، والتي تهدف إلى ترسيخ القضايا التطبيقية في أذهان المتعلمين وممارساتهم أكثر من غيرها من المستويات الأخرى. إلا أن ذلك التركيز جاء على حساب المستويات العليا من الأهداف كالتحليل والتركيب، والتي تتمثل في عمليات التمييز وإيجاد الفروق بين بعض موضوعات المقرر المتشابهة منها والمختلفة، مما يساهم في بناء العمليات العقلية العليا لدى المتعلم.

جدول رقم ٢ . تحليل أسئلة اختبار مادة/ الرياضيات للصف الخامس الابتدائي لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس		١	٢	٣	المجموع
تذكر	عدد الأهداف	١٢	٩	١٤	٣٥
	الوزن النسبي	٢٩	٢٤	٢٩	٢٨
	عدد الفقرات	٦	٥	٩	٢٠
	٪	٢٦	٢٣	٣١	٣٠
فهم	عدد الأهداف	١٠	٧	١٢	٢٩
	الوزن النسبي	٢٤	١٩	٢٥	٢٣
	عدد الفقرات	٧	٥	٨	٢٠
	٪	٣٠	٢٣	٢٨	٣٠
تطبيق	عدد الأهداف	١٦	١٥	١٨	٤٩
	الوزن النسبي	٣٨	٤١	٣٨	٣٩
	عدد الفقرات	١٠	٥	١٠	٢٥
	٪	٤٣	٣٣	٣٥	٣٧
تحليل	عدد الأهداف	٤	٦	٤	١٤
	الوزن النسبي	٠,٠٩	١٦	٠,٠٨	١١
	عدد الفقرات	–	–	٢	٢
	٪	–	–	٠,٠٧	٠,٠٣
تركيب	عدد الأهداف	–	–	–	–
	الوزن النسبي	–	–	–	–
	عدد الفقرات	–	–	–	–
	٪	–	–	–	–
تقويم	عدد الأهداف	–	–	–	–
	الوزن النسبي	–	–	–	–
	عدد الفقرات	–	–	–	–
	٪	–	–	–	–
المجموع	عدد الأهداف	٤٢	٣٧	٤٨	١٢٧
	عدد الفقرات	٢٣	١٥	٢٩	٦٧

يلاحظ من جدول رقم ٢ أن المدارس الثلاث تختلف اختلافاً واضحاً في مجموع أهداف مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وكذلك في عدد فقرات الأسئلة التي جاءت في اختبار نهاية الفصل للوقوف على مدى تحقق تلك الأهداف. وقد جاءت الأرقام على النحو التالي: ٤٢، ٣٧، ٤٨ للأهداف و ٢٣، ١٥، ٢٩ لفقرات الأسئلة على التوالي. كما يتضح أيضا من خلال المقارنة بين الأهداف المحددة من قبل معلمي مادة الرياضيات وفقرات الأسئلة المخصصة لقياس مدى تحقق الأهداف. نلاحظ أن فقرات الأسئلة لا تغطي من محتوى المادة إلا في حدود ٥٠٪ تقريبا من المحتوى، وستؤثر مثل هذه الممارسات في الإخلال بصدق محتوى الاختبار. هذا بالإضافة إلى أن مثل تلك الاختلافات الواضحة بين المدارس قد ترسخ في أذهان التلاميذ مبدأ عدم تكافؤ الفرص التعليمية. والأكثر من ذلك، أن التركيز واضح على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية على حساب المستويات العليا التي تركز في الغالب على تدريب التلاميذ على اكتشاف العلاقات بين المفاهيم الرياضية المختلفة ولتجعل منها مادة حيوية يتفاعل معها التلاميذ بصورة رسختها طرق التدريس التلقينية التقليدية وما يتبعها من اختبارات تركز على القوانين والإجراءات الحسابية الروتينية. ومن خلال استعراض الباحث لنوعية الأسئلة المستخدمة في المدارس الثلاث، وجد أنها تركز على الإجراءات الحسابية الروتينية والبعيدة عن تدريب يساهم في تثبيت الفكرة السائدة في أذهان الكثير من التلاميذ بأن الرياضيات مادة مجردة لا صلة لها بالواقع.

جدول رقم ٣ . تحليل أسئلة اختبار مادة العلوم للصف الأول متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس		١	٢	٣	المجموع
تذكر	عدد الأهداف	٣٨	٣١	٢٩	٩٨
	الوزن النسبي	٦٨	٦٥	٦٦	٦٦
	عدد الفقرات	٢٢	١٧	١٦	٥٥
	٪	٣٩	٣٥	٣٦	٧١
فهم	عدد الأهداف	٨	٩	١٠	٢٧
	الوزن النسبي	١٤	١٩	٢٣	١٨
	عدد الفقرات	٤	٦	٤	١٤
	٪	١٣	٢٣	١٨	١٨
تطبيق	عدد الأهداف	١٠	٦	٥	٢١
	الوزن النسبي	١٨	١٣	١١	١٤
	عدد الفقرات	٤	٣	٢	٩
	٪	١٣	١٢	٠٩	١٢
تحليل	عدد الأهداف	١	٢	-	٣
	الوزن النسبي	٠,٠٣	٠,٠٨	-	٠,٠٢
	عدد الفقرات	١	١	-	١
	٪	١	٠,٠٣	-	٠,٠١
تركيب	عدد الأهداف	-	-	-	-
	الوزن النسبي	-	-	-	-
	عدد الفقرات	-	-	-	-
	٪	-	-	-	-
تقويم	عدد الأهداف	-	-	-	-
	الوزن النسبي	-	-	-	-
	عدد الفقرات	-	-	-	-
	٪	-	-	-	-
المجموع	عدد الأهداف	٥٦	٤٨	٤٤	١٤٨
	عدد الفقرات	٣٠	٢٦	٢٢	٧٨

يتضح من جدول رقم ٣ أن هناك تركيزا كبيرا جدا على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية في المدارس الثلاث وتبعتها بطبيعة الحال فقرات الأسئلة التي ركزت هي الأخرى على تلك المستويات. حيث يمثل مستوى التذكر ما نسبته ٦٦٪ للمدارس الثلاث ؛ أما بالنسبة لكل من مستوى الفهم والتطبيق، فقد كانت نسبتهما ١٨٪ و١٤٪ على التوالي. كما يلاحظ أن هناك تفاوتا كبيرا في عملية تحديد الأهداف بين المدارس الثلاث، حيث كانت الأهداف للمدارس الثلاث ٥٦، ٤٨، ٤٤ على التوالي. وقد يدل ذلك أن أمر تحديد الأهداف متروك للمعلم دون وجود حدود دنيا لعدد تلك الأهداف من قبل واضع المنهج يسترشد بها المعلم أثناء عمله، سواء أثناء اختياره لطرق التدريس والوسائل المعينة أو في عملية بناء الاختبارات التي تقيس تلك الأهداف. والأكثر من ذلك، أن مجموع فقرات الأسئلة في المدارس الثلاث (٧٨) لا تغطي من محتوى مادة العلوم بالصف الأول متوسط إلا ما نسبته ٥٣٪ تقريبا. أي بمعنى آخر، أن هناك أكثر من ٤٠٪ من محتوى المادة الدراسية لم يرد عليه أي نوع من أنواع الأسئلة. وأخيراً، ومن خلال استعراض الباحث لفقرات الأسئلة المستخدمة بالمدارس الثلاث، وجد أنها تركز على أسئلة المقالة القصيرة مثل (عرّف، اذكر، وعدّد) وهي أسئلة مهمتها استدعاء المعلومة التي نتوقع أن الطالب قد حفظها، وكأن غاية هذه المادة هي عملية حفظها في ذهن المتعلم إلى حين أن يتم استدعاؤها وقت الاختبار، مما ساهم في تحويل الاختبارات في مدارسنا إلى غايات في حد ذاتها يسعى لها التلميذ بكل الطرق والوسائل.

جدول رقم ٤ . تحليل أسئلة اختبار مادة التاريخ للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس		١	٢	٣	المجموع
تذكر	عدد الأهداف	٢٨	٢٩	٢٦	٨٣
	الوزن النسبي	٦٦	٨١	٨٤	٧٦
	عدد الفقرات	١٦	٢٠	١٥	٥١
	٪	٦٤	٧٧	٧٥	٧٢
فهم	عدد الأهداف	١٠	٧	٥	٢٢
	الوزن النسبي	٢٤	١٩	١٦	٢٠
	عدد الفقرات	٧	٦	٥	١٨
	٪	٢٨	٢٣	٢٥	٢٥
تطبيق	عدد الأهداف	-	-	-	-
	الوزن النسبي	-	-	-	-
	عدد الفقرات	-	-	-	-
	٪	-	-	-	-
تحليل	عدد الأهداف	٤	-	-	٤
	الوزن النسبي	١٠	-	-	٠,٠٤
	عدد الفقرات	٢	-	-	٢
	٪	٠,٠٨	-	-	٠,٠٣
تركيب	عدد الأهداف	-	-	-	-
	الوزن النسبي	-	-	-	-
	عدد الفقرات	-	-	-	-
	٪	-	-	-	-
تقويم	عدد الأهداف	-	-	-	-
	الوزن النسبي	-	-	-	-
	عدد الفقرات	-	-	-	-
	٪	-	-	-	-
المجموع	عدد الأهداف	٤٢	٣٦	٣١	١٠٩
	عدد الفقرات	٣٥	٢٦	٢٠	٧١

يتضح من جدول رقم ٤ أن معظم فقرات أسئلة مادة التاريخ في الصف الثالث متوسط تركز على مستوى التذكر، وهو المستوى الأدنى من مستويات المعرفة، حيث بلغت نسب فقرات الأسئلة ٦٤، ٧٧، ٧٥ للمدارس الثلاث على التوالي، وبمتوسط بلغ مقداره ٧٢٪ للمدارس الثلاث مجتمعة. فالتركيز هنا على عمليات استدعاء المعلومات واسترجاعها، وكأن هدف مادة التاريخ الوحيد هو الحفظ دون سواه. وبالرجوع إلى فقرات الأسئلة المستخدمة في المدارس الثلاث وجد أنها تركز على الوقائع والأحداث دون محاولة الاستفادة من الخبرات والتجارب التاريخية الماضية في تطوير الحاضر والتخطيط للمستقبل على ضوء التغيرات الحالية. ولعل من الأشياء الواضحة في هذا المجال، أن المدارس تتفاوت في عملية تحديد أهداف المادة الواحدة حيث بلغت الأهداف ٤٢، ٣٦، ٣١ للمدارس الثلاث على التوالي. ويدل ذلك على عدم وضوح الأهداف في أذهان المعلمين الذين يقومون على تدريس هذه المادة، وبالرغم من أن المقرر الدراسي واحد في جميع المدارس ودون استثناء. إلا أن عدم الدقة في تحديد الأهداف، أو عدم وجود رؤية واحدة مشتركة بين جميع المدارس، سيؤدي في النهاية إلى عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص الذي تسعى معظم أنظمة التعليم في العالم إلى تحقيقه، وذلك عن طريق تهيئة جميع الظروف والإمكانات المتكافئة في النظام التعليمي.

جدول رقم ٥ . تحليل أسئلة اختبار مادة/ العلوم للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس		١	٢	٣	المجموع
تذكر	عدد الأهداف	٢٨	٢٤	٢١	٧٣
	الوزن النسبي	٥٨	٦٦	٦٦	٦٣
	عدد الفقرات	١٩	١٣	١٧	٤٩
	٪	٦١	٧٦	٦٨	٦٧
فهم	عدد الأهداف	٩	٦	٤	١٩
	الوزن النسبي	١٩	١٧	١٣	١٦
	عدد الفقرات	٦	٣	٢	١١
	٪	١٩	١٨	٠,٠٨	١٥
تطبيق	عدد الأهداف	١٠	٦	٧	٢٣
	الوزن النسبي	٢١	١٧	٢٢	٢٠
	عدد الفقرات	٥	١	٦	١٢
	٪	١٦	٠,٠٦	٢٤	١٦
تحليل	عدد الأهداف	١	١	١	٣
	الوزن النسبي	٠,٠٢	١	١	١
	عدد الفقرات	١	١	١	٣
	٪	٠,٠٣	١	١	١
تركيب	عدد الأهداف	١	١	١	٣
	الوزن النسبي	١	١	١	٣
	عدد الفقرات	١	١	١	٣
	٪	١	١	١	٣
تقويم	عدد الأهداف	١	١	١	٣
	الوزن النسبي	١	١	١	٣
	عدد الفقرات	١	١	١	٣
	٪	١	١	١	٣
المجموع	عدد الأهداف	٤٨	٣٦	٣٢	١١٦
	عدد الفقرات	٣١	١٧	٢٥	٧٣

ومن خلال استعراض البيانات الواردة في جدول رقم ٥ يتضح أن التركيز على الأهداف المعرفية ذات المستويات الدنيا، حيث بلغ متوسط نسبة المستوى الأول في المدارس الثلاث مجتمعة ٦٣٪. كما بلغت نسبة كل مدرسة من المدارس الثلاث في هذا المجال ٥٨، ٦٦، ٦٦ على التوالي. ونتيجة لذلك، جاء التركيز على أسئلة التذكر والاستدعاء التي بلغت نسبتها ٦٧٪، كما بلغت نسبة كل مدرسة من المدارس الثلاث في نفس المجال ٦١، ٧٦، ٦٨ على التوالي. أما المستويات الأخرى من المعرفة، فقد نالت قدرا محدودا، سواء فيما يتعلق بأهداف المادة الدراسية أو فقرات الأسئلة بطبيعة الحال. فقد جاء متوسط نسبة الأهداف المحددة لمستوى الفهم في حدود ١٦٪ للمدارس الثلاث، وفقرات الأسئلة لم تتجاوز ١٥٪. أما بالنسبة لمستوى التطبيق في مادة العلوم، فقد بلغت نسبة أهدافه (٢٠٪) وفقراته لم تتجاوز ١٦٪. وقد يدل ذلك على أن مادة العلوم في المرحلة المتوسطة، مازالت تدرس بالطريقة التقليدية ولأغراض الاختبار فقط، وليس الهدف منها تكوين مهارات لدى المتعلم، يستفيد منها في حياته المستقبلية. ويتضح ذلك من إهمال واضح للمستويات المعرفية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم عند تحديد أهداف هذه المادة، وبالتالي تدريسها وتقويمها. وأخيراً، فقد اتضح للباحث وبعد الرجوع إلى نوعية تخصصات المعلمين بالمدارس الثلاث، أن أحدهم متخصص في مادة الفيزياء، والآخر كيمياء، والثالث أحياء، وبالتالي جاء التركيز في فقرات الأسئلة على الموضوعات ذات العلاقة المباشرة بتخصص المعلم على حساب الموضوعات الأخرى.

وباختصار، يوجد تباين واضح بين المدارس في الصف الواحد من حيث عدد الأهداف المعرفية في كل مستوى، وبالتالي في عدد فقرات الأسئلة وتركيزها، وكأن المقررات الدراسية ليست قاسما مشتركا بين جميع المدارس. وهذا دليل واضح على أن أمر الأهداف التدريسية متروك للمعلم عملية تحديدها، يعبث فيها كما يشاء وفقا لما يراه، وبالتالي، تختلف تلك الرؤية الذاتية من مدرسة إلى أخرى، مما أدى إلى اختلاف بين

وواضح في عدد الأسئلة وطبيعتها، وسينعكس ذلك على نتائج الاختبارات بطبيعة الحال. كما أنه لا يوجد علاقة واضحة بين عدد الأهداف في كل خلية من خلايا جدول المواصفات وبين عدد الأسئلة المخصصة لتلك الخلية، وقد يدل ذلك على أن أسئلة الاختبارات التحصيلية في المدارس توضع بدون مراعاة لموضوعات المنهج ووزنها النسبي أو أهمية الموضوعات نفسها. ولعل من الواضح أن تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا من الأهداف التربوية، يدل على أن طرق التدريس تركز على نقل الأفكار والمعارف من جيل إلى آخر بعيدا عن التعامل مع المستويات العليا من الأهداف التربوية التي تسعى إلى خلق جيل لديه مهارات التفكير الناقد، والإبداع، وحل المشكلات، وبناء شخصية الفرد داخل الجماعة من خلال العمل الجماعي. ونتيجة لذلك، فإن أسئلة الاختبارات لا تساعد المتعلم على ربط أجزاء المعرفة بعضها بالبعض الآخر، بل تنظر لها وكأنها معارف ومهارات معزول كل منها عن الآخر. وعلى هذا الأساس، فالاختبارات التحصيلية تهمل في الغالب قياس العمليات العقلية العليا، مما قد يساهم في تدني مستوى التفكير العلمي والتجريبي عند المتعلمين نتيجة لعدم إدراكهم للأسس العلمية والعلاقات السببية بين المفاهيم والحقائق التي تعتمد في الغالب على درجات عالية من التحليل، والتركيب، والتقويم، والتي لا تتوافر في اختباراتنا التحصيلية التي تكرس مبدأ الترديد اللفظي للمعرفة دون أن تساهم في تغيير حقيقي في أسلوب التفكير. وهذه النتيجة تستدعي ضرورة أن تسارع وزارة المعارف بتطوير مناهج التعليم العام، بحيث تتضمن الأهداف التدريسية بصورة واضحة ومحددة للمعلم والمتعلم على حد سواء. وبهذه الطريقة يتمكن المعلم من اختيار طريقة التدريس التي تتمشى مع الهدف والوسائل المناسبة لتحقيقه، وأخيرا الطريقة الملائمة لقياسه وتقويمه.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن طرح بعض التوصيات والمقترحات التي منها:

١ - يتطلب الأمر سرعة إنشاء جهاز للقياس والتقويم في إدارات التعليم بالمحافظات المختلفة، تكون مهمته إجراء عمليات القياس والتقويم لمخرجات التعليم للاستفادة من النتائج العلمية المستقلة كعمليات تغذية راجعة هدفها تطوير النظام التعليمي باستمرار. ويجب أن يكون لدى ذلك الجهاز أدواته المتنوعة لجمع المعلومات الموضوعية، حتى تقف الوزارة على المستوى الحقيقي للنظام التعليمي مستخدمة أدوات قياس وتقويم موجودة، خاصة إذا كان لدى الجهاز التربوي شئ من الاستقلالية ضمانا للموضوعية وتحقيقا لمصداقية البيانات وما يترتب عليها من تحليلات وتفسيرات. أما إذا بقيت الوزارة معتمدة في المعلومات التي تجمعها عن النظام التعليمي باستخدام نتائج الاختبارات ووسائل التقويم التي يضعها المعلمون، والتي تتباين من مدرسة لأخرى، بل تتباين داخل المدرسة الواحدة، فإن تلك المعلومات ستكون متباينة ولا يمكن الاعتماد عليها البتة، لأنها مستمدة من محكات غير متكافئة على الإطلاق وليس لها مصداقية.

٢ - عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف التعليمية وبناء الاختبارات التحصيلية وتفسير نتائجها.

٣ - ضرورة إلزام المعلم بأن يقدم بعد كل اختبار تحصيلي يجريه لتلاميذه ملخصا تفسيريًا لدرجات الطلاب يحدد فيه الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ أثناء الاختبار، وذلك للاستفادة منها في عملية تشخيص وعلاج بعض مشكلات العملية التربوية، حتى تتحول الدرجات الصماء التي تعطى للتلميذ إلى عمليات تفسيرية حيّة تساهم في رفع مستوى التعليم بواسطة إضاءة الطريق للمعلم والمتعلم على حد سواء.

ملحق الدراسة

جدول تحديد الأهداف المعرفية وأوزانها النسبية وعدد فقرات الأسئلة المستخدمة لكل موضوع من موضوعات مادة .....

بالصف ..... في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ.

الأهداف / المحتوى	عدد الحصص	نسبة التركيز *	تحديد الأهداف المعرفية بطريقة إجرائية						المجموع
			مستوى التذكر	مستوى الفهم	مستوى التطبيق	مستوى التحليل	مستوى التركيب	مستوى التقويم	
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
المجموع									

* نسبة التركيز = عدد حصص الموضوع / المجموع الكلي للحصص

المراجـــــــع

[١] أبو سماحة ، كمال . " دور القياس والتقويم في العملية التربوية. "*التربية* ، ٢٢ (١٩٩٣م)، ٩٨-١٠٥.

[٢] بشارة ، جبرائيل. " التطوير التربوي : أسسه ومستلزماته. "*المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ١ (١٩٨٩م)، ١٠-٢٠ .

[٣] Topping, K. "Peer Assessment between Students in College and Universities." *Review of Educational Research* , 68, no. 2 (1998), 246-76.

[٤] عـــلام ، صلاح الدين . *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٤٢٠هـ .

[٥] Sabers, L. Darrell, and Donna S. Sabess. "Conceptualizing, Measuring, and Implementing Higher Standards." *Educational Researcher*, 8, no. 6 (1996), 19-21.

[٦] الزغيمي ، محمد " قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى للتعليم ورفع مستوى التحصيل ، *رسالة الخليج العربي* ، ٢٧ (١٩٨٨م) ، ٢٠٦-٢٢٨ .

[٧] الرئاسة العامة لتعليم البنات ." بنوك الأسئلة ودورها في تطوير أساليب التقويم الجامعي." ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة : رؤى مستقبلية ، في الفترة من ٢٥-٢٨ شوال ١٤١٨هـ ، الرياض.

[٨] Carmines, Edward G., and Richard A. Zeller. *Reliability and Validity Assessment*. 2 nd ed. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

[٩] الشبيتي ، علي. " صدق البناء النظري لأدوات جمع المعلومات في البحوث التربوية والنفسية وانعكاس ذلك على تفسير النتائج. " *رسالة الخليج العربي*، ٦٩ (١٤١٩هـ) ، ١٧-٦٢ .

[١٠] القرني ، علي. " الآفاق الجديدة في تقويم الطالب." اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم ، أبها ١٨-١٤١٨/١٢/٢٢هـ.

[١١] ثورندايك ، روبرت ، واليزابيث هيجن. *القياس والتقويم في علم النفس والتربية*. ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس. عمان : مركز الكتب الأردني ، ١٩٨٩م .

[١٢] جانو ، عصام ." كيف تجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل." *رسالة الخليج العربي* ، ٢٧ (١٩٨٨م)، ٢٠٦-٢٢٨ .

[١٣] الآغا ، إحسان. " تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس غزة ." *التقويم والقياس النفسي والتربوي*، ٣ (١٩٩٤م) ، ٩-٤٤.

[١٤] Haertel, E. "Construct Validity and Criterion Referenced Testing." *Review of Educational Research*, 55, no. 1 (1983), 23-46.

[١٥] عوض، أحمد، ودخيل الله الدهماني. " دراسة تحليلية لمحتوى إعداد معلمي اللغة العربية لدرس القراءة بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة." بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث لإعداد المعلم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ

[١٦] العمادي، أمينة. " دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الإجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر." *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، ٧ (١٩٩٨م)، ٢٣-٥٧.

[١٧] إبراهيم، فوزي. " أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس دار الفكر بجدة: دراسة تحليلية ." *دراسات تربوية*، ٤ (١٩٨٨م)، ٢٨٩-٢١٦.

The State of School Examinations and Their Appropriateness for Measuring Instructional Objectives

Ali H. Al-Thubaiti

Associate Professor, Dept. of Education and Psychology, Teachers College, Taif, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of this study is to increase the value of educational tests for all people working in school systems as well as other beneficiaries. To accomplish this purpose, the researcher used 15 test formats from different elementary and intermediate schools. The major findings of the study were as follow:

1- There are major variations between schools in terms of specifying instructional objectives, because teachers have no specific directions to follow or any meaningful training in this matter.
2- Most educational tests concentrate on the low educational cognitive levels at the expense of the higher ones, such as assessing critical thinking and problem solving.

Recommendations:

1- The Ministry of Education should establish an independent department of measurement and testing in each school district for developing and administering achievement tests.
2- Teachers must conduct explanation summaries for the achievement tests of their students.