

اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية

هبة عبد اللطيف ضضع

كلية التربية / جامعة حلب

Hdodouh1987@gmail.com

تاريخ نشر البحث: ٢٠٢٦ / ١ / ٢٢

تاريخ قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٩ / ٢٨

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٥ / ٩ / ١٧

المستخلص:

هدف البحث إلى معرفة اتجاه مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت استبانة مكونة من (٢٤ فقرة) موزعة ستة أبعاد كل بعد مكون من (٤ فقرات) على عينة مكونة من (٢٣٠) مدرسا ومدرسة موزعة ديموغرافياً تبعاً للجنس والأختصاص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. أظهرت النتائج أن اتجاه مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية في الأبعاد (تذكر، فهم، تحليل، تركيب، تقويم) أعلى من المتوسط، في حين أن متوسط اتجاه مدرسي المرحلة الثانوية نحو تحقيق هدف التطبيق بشكل متوسط. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية وأبعادها تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) بالاختبارات الموضوعية تبعاً لمتغير الاختصاص، وفي بعد الفهم تبعاً للاختصاص.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات أبرزها: ضرورة تدريب مدرسي المرحلة الثانوية على تصميم اختبارات موضوعية تقيس المستويات العليا من التفكير، خاصة مهارة "التطبيق"، وتعزيز التكامل بين الأساليب التقييمية المختلفة لضمان شمولية التقييم، مع توفير أدلة تربوية وبنوك أسئلة معيارية تراعي تصنيفات بلوم المعرفية. وتوصي الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد المدرسين لتشمل مكونات عملية في القياس والتقويم، وتشجع على إجراء دراسات مقارنة بين الاختبارات الموضوعية والبدلية، ودراسة اتجاهات الطلبة نحو هذه الاختبارات، إلى جانب تنفيذ تجارب ميدانية لتحسين جودة التقييم. وتوجه الدراسة توصيات لصناع القرار بضرورة اعتماد سياسة تقييم وطنية قائمة على أسس علمية، وتفعيل الإشراف التربوي، وإنشاء منصات إلكترونية للأسئلة، ومراجعة نظام الامتحانات العامة ليركز على قياس الفهم والتفكير النقدي إلى جانب التذكر.

الكلمات الدالة: اتجاه، الاختبارات الموضوعية، الأهداف المعرفية

Secondary School Teachers' Attitudes towards Employing Objective Tests in Achieving Cognitive Objectives

Hiba Abdullateef Dodouh

Department of Child Education / College of Education / University of Aleppo

Research Summary:

The aim of this study is to explore the attitudes of secondary school teachers toward employing objective tests in achieving cognitive objectives (remembering, understanding, applying, analyzing, synthesizing, and evaluating). To achieve the study's objectives, a questionnaire consisting of 24 items was administered, distributed across six dimensions, with four items in each dimension. The sample included 230 male and female teachers, distributed demographically according to gender, specialization, academic qualification, and years of experience.

The results revealed that the attitudes of secondary school teachers toward employing objective tests in achieving the cognitive objectives in the dimensions of remembering, understanding, analyzing, synthesizing, and evaluating were above average, while their attitudes toward achieving the objective of application were at an average level. Furthermore, the results indicated that there were no statistically significant differences in teachers' attitudes toward employing objective tests in achieving cognitive objectives and their dimensions according to gender, years of experience, and academic qualification. However, statistically significant differences were found in teachers' attitudes toward achieving cognitive objectives (remembering, understanding, applying, analyzing, synthesizing, and evaluating) through objective tests according to specialization, and in the understanding dimension specifically with regard to specialization.

The study concluded with a set of recommendations and proposals, most notably the need to train secondary school teachers in designing objective tests that assess higher-order levels of thinking, particularly the skill of *application*. It further emphasized strengthening the integration of diverse assessment methods to ensure comprehensive evaluation, alongside the provision of pedagogical guides and standardized item banks aligned with Bloom's cognitive taxonomy. The study also recommends revising teacher preparation programs to incorporate practical components in measurement and evaluation, encouraging comparative studies between objective and alternative assessments, and examining students' attitudes toward such tests. In addition, the study calls for the implementation of field experiments aimed at improving the quality of assessment. At the policy level, the study advises decision-makers to adopt a national assessment policy grounded in scientific principles, to strengthen educational supervision, to establish electronic platforms for question banks, and to review the system of public examinations so that it focuses on measuring understanding and critical thinking alongside memorization.

key words: Attitude, objective test, Cognitive objectives

- مشكلة البحث:

تعد الاختبارات التحصيلية إحدى الركائز الأساسية في مجال التعليم والتقييم التربوي، فلها أثر مهم في قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة: المعرفية، المهارية، والوجدانية. وتستخدم هذه الاختبارات وسيلة منظمة لقياس مدى فهم واستيعاب الطلاب للمحتوى الدراسي، ومدى تمكنهم من تطبيق المفاهيم والمعارف المكتسبة في سياقات تعليمية مختلفة. يعتمد نجاح العملية التعليمية على مدى فاعلية الأدوات التقييمية

المستخدمة، ومن هنا تبرز أهمية الاختبارات التحصيلية وسيلة موضوعية لقياس التحصيل الأكاديمي للطلاب وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

تتنوع أنواع الاختبارات التحصيلية وفقاً لطبيعة تصميمها وأهدافها التربوية، ويمكن تصنيفها إلى اختبارات مقالية تتطلب من الطالب إجابات موسعة وتحليلية، واختبارات موضوعية تعتمد على إجابات محددة، مثل أسئلة الاختيار من متعدد، والصح والخطأ، والمزاوجة، وإعادة الترتيب، والاختبارات الصوتية، والاختبارات التطبيقية. تتميز الاختبارات الموضوعية بأنها تعتمد على معايير تصحيح واضحة، مما يحد من التحيز الشخصي في التقييم، ويتيح إمكانية قياس الأداء بشكل عادل ودقيق. وتسهم في توفير بيانات كمية قابلة للتحليل الإحصائي، مما يساعد المدرسين وصناع القرار التربوي على فهم نقاط القوة والضعف لدى الطلاب واتخاذ قرارات تعليمية مبنية على الأدلة.

وفي سياق الاختبارات الموضوعية، ينظر إليها على أنها أداة تقييمية فعالة في تحقيق الأهداف المعرفية للطلاب، فتتيح قياس مدى تذكرهم للمعلومات، وفهمهم للمفاهيم، وقدرتهم على تطبيقها في مواقف جديدة، وتسهم في تقييم مهارات التفكير التحليلي والاستدلالي في بعض الحالات، خاصة عند تصميمها وفق مبادئ علمية دقيقة. وتمتاز هذه الاختبارات بالموضوعية والسرعة في التصحيح، مما يجعلها خياراً مناسباً لتقييم أعداد كبيرة من الطلاب في أوقات زمنية قصيرة.

ورغم هذه المزايا، إلا أن هناك تحديات ومحددات تؤثر على فاعلية الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية. من أبرز هذه التحديات أن هذا النوع من الاختبارات قد لا يكون قادراً على قياس المستويات العليا من التفكير، مثل التفكير النقدي العميق والإبداعي، أو القدرة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية. وقد تؤدي إلى تشجيع الطلاب على الحفظ الآلي للمعلومات من دون فهم عميق لها، خصوصاً إذا لم تصمم الأسئلة بعناية لتشجيع مهارات الفهم والتطبيق. بالإضافة إلى أن بعض الطلاب الذين يمتلكون أنماط تعلم مختلفة، مثل المتعلمين الحركيين أو البصريين، قد يجدون صعوبة في التعبير عن إمكانياتهم المعرفية بالاختبارات الموضوعية التقليدية.

وتبرز الحاجة الملحة لهذه الدراسة في ضوء أن امتحانات المراحل النهائية، وخاصة امتحان المرحلة الثانوية (التوجيهي)، أصبحت تعتمد في السنوات الأخيرة بشكل شبه كامل على الأسئلة الموضوعية. هذا جعل التحول من الضروري دراسة اتجاهات المدرسين نحو هذا النمط من التقييم، فاتجاهاتهم وممارساتهم الصفية تؤثر مباشرة في أساليب التدريس وجودة مخرجات التعليم. ومن هنا تتبع أهمية دراسة اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية، حيث تسهم هذه الاتجاهات في تشكيل ممارسات التقييم داخل البيئة الصفية، وتؤثر بشكل مباشر على جودة التعلم ومخرجات العملية التعليمية.

لذا، تتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل التالي:

ما اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية؟

1-أهمية البحث: تتركز أهمية البحث الحالي بـ:

1. أهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التربوية، لكونها أداة أساسية في التعليم، حيث تتيح للمدرسين والتربويين والباحثين وخبراء المناهج القدرة على تقييم مدى نجاح العملية التعليمية واتجاهاتها. وتستخدم نتائجها لاتخاذ قرارات مبنية على الأدلة لتحسين جودة التدريس، وتوجيه المناهج، وتعزيز فعالية استراتيجيات التعلم.
 2. للاختبارات الموضوعية أثر في التقييم التربوي، نظراً لقدرتها على توفير قياس دقيق وموضوعي لأداء الطلاب، مما يساعد في تحديد مستوياتهم الأكاديمية وتحليل مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية. وتسهم في توحيد معايير التقييم، مما يساهم في تعزيز العدالة في قياس التحصيل الدراسي.
 3. تبرز الحاجة إلى دراسة أثر الاختبارات الموضوعية في قياس المعرفة والمهارات، فهي توفر بيانات كمية تساعد في اتخاذ قرارات تعليمية قائمة على التحليل الدقيق للأداء الأكاديمي. وتستخدم في التقييم العادل، مما يعزز من دقة الأحكام التربوية التي تؤثر على مسار التعلم المستقبلي للطلاب.
 4. يُعد تحقيق الأهداف المعرفية أحد الجوانب الأساسية في التعليم، ويساعد على تطوير التفكير النقدي والفهم العميق لدى الطلاب. لذا، فإن قياس هذه الأهداف بدقة وموضوعية يعد أمراً ضرورياً لضمان فعالية العملية التقييمية وتعزيز جودة التعلم. ويساهم ذلك في تحسين طرق التدريس، بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وقدراتهم المعرفية المختلفة.
 5. تُعد المرحلة الثانوية من أكثر المراحل التعليمية تأثيراً في تشكيل المسار الأكاديمي والمهني للطلاب، حيث يتم خلالها بناء المهارات والمعرفة التي تؤهلهم لمتابعة التعليم الجامعي أو الاندماج في سوق العمل. لذا، فإن الاهتمام بفعالية أدوات التقييم في هذه المرحلة، خاصة الاختبارات الموضوعية، يساهم في تحسين جودة مخرجات التعليم وضمان تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.
- 2- أهداف البحث:** يهدف البحث التالي إلى:
1. التعرف على اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم).
 2. معرفة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً لمتغير الجنس.
 3. معرفة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً لمتغير المادة.
 4. معرفة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية في توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً للمؤهل العلمي.
 5. معرفة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية في توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً لسنوات الخبرة.
- 3- حدود البحث:** تشمل حدود البحث الجوانب التالية:

-الحدود الموضوعية: اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة حلب نحو تحقيق الأهداف المعرفية بالاختبارات الموضوعية.

- الحدود البشرية: مدرسو المرحلة الثانوية في مدينة حلب.

-الحدود المكانية: الجمهورية العربية السورية.

-الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

4- مصطلحات البحث: تتوضح مصطلحات البحث بما يلي:

- اتجاه: استعداد نفسي مكتسب ينظم خبرة الفرد السابقة، ويؤثر في استجاباته نحو مواقف أو موضوعات معينة بالقبول أو الرفض [١، ص ١١٢].

وتعرفه الباحثة، بأنه: حالة نفسية معرفية وجدانية سلوكية، تُكتسب بالخبرة، وتوجّه مواقف الفرد واستجاباته نحو ظاهرة أو موضوع معين بالقبول أو الرفض، بما يعكس قناعاته وأفكاره ومشاعره وسلوكه العملي.

- الاختبارات الموضوعية: اختبارات تحصيلية ذات مفاتيح إجابة محددة سلفاً تُقيم فيه إجابات الطالب وفق معيار موحد دون تدخل ذاتي من المصحح، أي إن لكل سؤال إجابة صحيحة واحدة معتمدة، مما يجعل التصحيح موضوعياً وثابتاً مهما اختلف المصححون [٢، ص ٨٩]. وتعرف أيضاً بأنها: اختبارات تتألف من فقرات موضوعية يطلب فيها من المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة من بدائل محددة أو إكمال إجابة قصيرة؛ وبذلك تكون كل فقرة ذات إجابة صحيحة وحيدة لا تقبل التأويل. من أهم أنواع أسئلة الاختبارات الموضوعية: الاختيار من متعدد، والصواب/الخطأ، والمطابقة، والإكمال -جميعها تتميز بأن لها إجابات معيارية ثابتة لا تعتمد على رأي المصحح [٣، ص ١١٢].

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: نوع من الاختبارات التحصيلية التي تحتوي على فقرات ذات إجابة صحيحة واحدة محددة مسبقاً، تصحح وفق مفتاح موحد، وتشمل: أسئلة الاختيار من متعدد، الصح والخطأ، المطابقة، والإكمال. وتحدد بالأدوات المستخدمة فعلاً في الامتحانات النهائية للمرحلة الثانوية، وباستبانة اتجاهات المدرسين نحو توظيفها في قياس الأهداف المعرفية.

- الأهداف المعرفية: وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، يُشير المجال المعرفي إلى الأهداف المتعلقة بتنمية المعارف والمهارات الذهنية للمتعلمين. وتتضمن هذه الأهداف عمليات عقلية وفكرية متدرجة في مستويات هرمية من البسيط إلى المعقد - مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والإبداع حيث ينتقل المتعلم من تذكر المعلومات الأساسية إلى توظيف التفكير العالي [٤، ص ١٢]. وتُعرف الأهداف المعرفية أيضاً بأنها: الأهداف العقلية أو الإدراكية التي تركز على نشاط التفكير لدى المتعلم. وتهدف إلى تطوير القدرات الذهنية في التعامل مع المعلومات والحقائق والمفاهيم، وتركز على نتائج التعلم الفكرية التي يكون العقل محوراً لها، مما يعزز النمو المعرفي والتفكير لدى الطالب ضمن تصنيفات الأهداف التعليمية [٥، ص ٦٧].

وتعرفه الباحثة إجرائياً مجموعة القدرات الذهنية التي يسعى المعلم إلى تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، والمتمثلة في: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب/الإبداع، والتقويم، وفق تصنيف بلوم للأهداف التعليمية. ونقاس بمدى قدرة الاختبارات الموضوعية على الكشف عن هذه المستويات المختلفة في الاختبارات التحصيلية.

5- الإطار النظري والدراسات السابقة:

٥-١- الإطار النظري: تُمثّل الاختبارات الموضوعية أداة تقييم شائعة لكونها توفر تصحيحاً سريعاً وموضوعياً لمدى اكتساب الطلاب للمعرفة [١، ص ٦١]. تمتاز هذه الاختبارات بوجود إجابة صحيحة محددة سلفاً لكل سؤال، مما يجعل عملية التصحيح أكثر دقة وعدالة ويقلّل التحيز البشري في رصد الدرجات [٦، ص ٣٣٥]. وقد أكدت دراسات حديثة أن لهذه الاختبارات تأثيراً كبيراً على العملية التعليمية؛ فهي توجه طريقة دراسة الطلاب للمادة وتعطيهم تغذية راجعة سريعة حول مدى فهمهم [٧، ص ٤٩]. ومع ذلك، يثار جدل حول مدى قدرة هذه الاختبارات على قياس الأهداف /المعرفية العليا لدى الطلاب. فبينما يرى البعض أنها قد تقتصر على قياس التذكر والفهم الأساسي، هناك توجه متزايد نحو تطويرها لقياس مستويات أعمق من التفكير [٨، ص ١١٢].

مفهوم الاختبارات الموضوعية وأهميتها في التعليم

تركز الاختبارات الموضوعية على أسئلة لها إجابات محددة تضمن أن يكون التقييم موضوعياً ومتسقاً. وتساعد في تغطية المحتوى الدراسي خلال وقت قصير، مما يمكن المعلم من تقييم جوانب متعددة من معرفة الطالب في اختبار واحد [٢، ص ٨٩]. وتعطي صورة واضحة عن المستوى المعرفي الطالب نظراً لوضوح معايير التصحيح فيها [٧، ص ٥١]. إلى جانب ذلك، تُعتبر وسيلة فعّالة لتزويد الطلاب بتغذية راجعة سريعة وفورية حول أدائهم، الأمر الذي يعزز تعلمهم الذاتي وتصحيح أخطائهم بسرعة [٥، ص ٦٧]. من ناحية أخرى، تأثير هذه الاختبارات في التعليم يظهر أيضاً في طريقة دراسة الطلاب: فحين يعلم الطلاب أن الاختبار سيكون موضوعياً ويركز على حقائق ومفاهيم محددة، فقد يتبنون استراتيجيات دراسة سطحية تعتمد على الحفظ والتذكر إذا كانت الأسئلة تركز على المستويات الدنيا من المعرفة [٤، ص ١٢]، وعلى النقيض، إذا تضمنت الاختبارات الموضوعية أسئلة تقيس التحليل والتطبيق، فإن ذلك يدفع الطلاب إلى اعتماد استراتيجيات تعلم أعمق تتطلب فهماً أوسع للمادة [٣، ص ١١٤]. لهذا السبب، يشدد الخبراء على ضرورة موازنة الاختبارات مع أهداف التعلم؛ فإذا صُممت الاختبارات الموضوعية بشكل جيد لتقيس المهارات العليا، يمكن أن تصبح أداة قوية لتوجيه التعليم نحو فهم أعمق بدلاً من الاكتفاء على الاستذكار [٦، ص ٣٣٧].

أنواع الاختبارات الموضوعية: المزايا والعيوب

تتضمن الاختبارات الموضوعية عدة أنماط رئيسية، لكل منها خصائصه ومواطن قوته وضعفه. فيما يلي تحليل لمزايا وعيوب أبرز أنواع هذه الاختبارات مع أمثلة تطبيقية في التعليم الثانوي:

١. أسئلة الاختيار من متعدد: تُعد أكثر أنواع الأسئلة الموضوعية شيوعاً. تسمح بتغطية كمية كبيرة من المنهج في اختبار واحد نظراً لإمكانية تضمين عدد كبير من الأسئلة التي يجيب عنها الطالب في وقت محدود [١، ص ٦٥]. ويمكن صياغتها بطريقة تقيس ليس فقط التذكر، بل أيضاً الفهم والتطبيق والتحليل إن صُممت السيناريوهات وخيارات الإجابة بعناية [٤، ص ١٥]. وتشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن الأسئلة متعددة الاختيارات قادرة على قياس مهارات تفكير عليا معينة؛ حيث يمكن للمعلم ابتكار خيارات تتطلب من الطالب تحليل المعلومة أو تطبيقها في سياق جديد قبل اختيار الإجابة [٧، ص ٥٣]. بالإضافة إلى أن هذا النوع، يوفر

- درجة عالية من الموضوعية في التصحيح-فالإجابات صحيحة أو خاطئة بشكل واضح- مما يعزز موثوقية (Reliability) الاختبار ودقته [٩٣، ص ٢]. ولهذا تُستخدم الأسئلة من هذا النوع بكثرة في الاختبارات المعيارية واسعة النطاق لعدالتها وسهولة تصحيحها إلكترونياً.
2. أسئلة الصواب والخطأ تُستخدم لاختبار صحة أو خطأ العبارات المقدمة، وهي وسيلة فعالة للتقييم السريع لكنها قد تعاني من مشكلة التخمين، ويمكن للطالب الحصول على درجة مرتفعة بمجرد الحظ [٣٣٨، ص ٦]. وقد أظهرت الدراسات أن هذا النوع من الأسئلة يكون أكثر فائدة عندما يُضمن تفسير للإجابة الصحيحة بعد الاختبار، مما يعزز من فهم الطلاب [١١٦، ص ٣].
3. أسئلة المطابقة: تُعد فعالة عندما يكون الهدف تقييم قدرة الطالب على الربط بين المعلومات المتقابلة مثل المفاهيم وتعريفاتها، أو المصطلحات واستخداماتها [٧٢، ص ٥]. وتحد من التخمين مقارنة بالاختيار من متعدد إن صممت بشكل صحيح [٩٧، ص ٢].

الاختبارات الموضوعية ومستويات التفكير العليا (هرم بلوم)

يُعد تصنيف بلوم للأهداف التعليمية من أكثر النماذج تأثيراً في بناء المناهج الدراسية وأدوات التقييم، إذ قدّم إطاراً هرمياً للمجال المعرفي يبدأ من المستويات الدنيا مثل التذكر والفهم، ثم يتدرج إلى التطبيق والتحليل، وصولاً إلى المستويات العليا المتمثلة في التقييم والإبداع [٦٧، ص ٥]. وقد ارتبط هذا النموذج تاريخياً باستخدام الاختبارات المقالية لقياس التفكير المتقدم، في حين ساد الاعتقاد بأن الاختبارات الموضوعية تقتصر على قياس التذكر أو الفهم الأساسي. غير أن الأدبيات التربوية الحديثة بيّنت أن هذه النظرة تقليدية وقاصرة، ويمكن لتصميم فقرات موضوعية وفق مبادئ علمية دقيقة أن يجعلها أداة فعّالة لقياس المستويات العليا من التفكير. فمثلاً أن صياغة أسئلة الاختيار من متعدد التي تتضمن بدائل تمثل مفاهيم خاطئة شائعة، أو مواقف حياتية معقدة، تجبر الطالب على التحليل والنقد قبل اختيار الإجابة الصحيحة، وبذلك تقاس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات [٣١١، ص ٩]. وأكد الباحثون أن الاعتماد على مواقف جديدة أو سيناريوهات تطبيقية داخل الأسئلة الموضوعية يجعلها قادرة على استثارة مهارات التقييم والإبداع، مما يوسع نطاقها لتشمل المستويات العليا في هرم بلوم، وليس الاقتصار على المستويات الدنيا فقط. لذا، فإن الاختبارات الموضوعية يمكن أن تُصمّم لتكون أداة شاملة وفاعلة في تقويم الأهداف المعرفية بكافة مستوياتها، وهو ما يجعلها ذات صلة مباشرة بالتحويلات الراهنة في الامتحانات النهائية للمرحلة الثانوية.

٥-٢- الدراسات السابقة:

هدف الدراسة هيجل (د. ت) [١٠] إلى التعرف على فاعلية استخدام مدرّسات اللغة الانكليزية الأساليب الاختبارات الموضوعية واختبارات الاستجابة المقيدة في التحصيل الطالبات الصف الثاني متوسط لأهمية الاختبارات التحصيلية، تكونت عينة البحث من (٦٢) طالبة موزعين بين المجموعتين اختار الباحث المجموعتين بصورة عشوائية بطريقة القرعة، حيث مثلت شعبة (١) المجموعة الأولى التي اختبرها بطريقة أسئلة املاً الفراغات، وكان عند الطالبات فيها (٣٢) طالبة وشعبة (جـ) المجموعة الثانية واختبرها بطريقة الصح والخطأ

وكان عدد الطالبات فيها (٣٠) طالبة، وقد بلغ العدد الكلي للمجموعتين (٦٢) طالبة، أما أداة البحث فقد قام الباحث ببناء اختبار بالطريقتين املا الفراغات والصح والخطأ والتوصل إلى تفوق المجموعة الأولى التي اختبرت بطريقة املاً الفراغات على المجموعة الثانية التي اختبرت بطريقة الصح والخطأ.

هدفت دراسة كاظم (٢٠٠٥) [١١] إلى تعرف على أثر الاختبارات الموضوعية والمقالية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية، ولتحقق من أهداف البحث استعملت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبيتين، وتكونت عينة البحث من (٥٢) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في إحدى مدارس بغداد/الرصافة الاولى، بواقع (٢٦) طالبة في كل مجموعة، وبعد أن تحددت المادة العلمية التي تضمنت الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة الصف الثاني المتوسط لنصف السنة الدراسي الثاني في مادة التربية الاسلامية البالغ عددها خمسة موضوعات، صاغت الباحثة أهدافًا سلوكية لتلك الموضوعات، وكان عددها (٦١) هدفًا وأعدت خططًا تدريسية لها. وقامت الباحثة بتدريس الموضوعات بنفسها مع إجراء سلسلة من الاختبارات الموضوعية والمقالية التي تقدم للطالبات لغرض تعويد الطالبات على نمط الاختبارات الموضوعية أو المقالية إذ كانت المجموعة التجريبية الأولى تتعرض إلى سلسلة من الاختبارات الموضوعية أما المجموعة التجريبية الثانية فقد تعرضت إلى سلسلة من الاختبارات المقالية. أظهرت النتيجة وجود فروق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت لها الاختبارات الموضوعية، وأن للاختبارات الموضوعية أثرًا إيجابيًا في تحصيل الطلبة، وإيصال المعلومات وترسيخها على نحو فعال، وتسهيل التعلم لديهم.

هدفت دراسة دروزه (٢٠١١) [١٢] إلى إيجاد درجة مراعاة المعلمين في مدرس قفيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، ومعرفة أي من المستويات يراعونها أكثر من غيرها، ولتحقيق هذا الغرض أخذت عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات بلغت (٤٠٠) فرداً ومنهم (١٧٤) ذكراً و (٢٢٦) أنثى، أظهرت النتائج أن المعلمون يراعون مستويات بلوم للأهداف المعرفية بنسبة جيد جداً وقد حظي مستوى التذكر أعلى مستوى يليه مستوى الفهم ومن ثم التحليل ومن ثم التطبيق ومن ثم التركيب ومن ثم التقويم بفروق دال إحصائية، ومن يظهر فرق دال إحصائي بين مستويي التذكر والتحليل ولا بين التركيب والتقويم. ووجدت الدراسة أن هنالك فروق في المستويات المعرفية تبعا للمرحلة الدراسية وخضوعهم لدراسة ولصالح المرحلة الثانوية والخضوع للدورات أكثر.

هدفت دراسة جاسم والكاسم (٢٠٢٠) [١٣] إلى تحديد تأثير الاختبارات الموضوعية والمقالية على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية، باستخدام المنهج التجريبي واستعملوا الاختبارات الموضوعية والمقالية أدوات لجمع البيانات، وطبقت على عينة مكونة من ٥٢ طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في إحدى مدارس مديرية تربية ديالى موزعة على مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الاختبارات الموضوعية. هذا يشير إلى أن استخدام الاختبارات الموضوعية يؤدي إلى تحسين تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية.

تهدف دراسة سعدوني ورشيدة (٢٠٢١) [١٤] إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية التدريسية ودرجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية باختلاف الجنس والأقدمية. لجمع بيانات الدراسة باستخدام أداتين: الأولى استبيان يقيس درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية من إعداد الطالبتين، والثانية استبيان يقيس الفاعلية الذاتية التدريسية من إعداد نافز أحمد بقيقي (٢٠١٦)، وبعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما وزعتا على عينة من الأساتذة بمدرستي ورقلة وتوقرت قوامها ٢٦٦ أستاذا.

أظهرت النتائج وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية بين الأساتذة الذين يطبقون شروط اختبارات التحصيل الموضوعية ونظرائهم الذين لا يطبقونها وهذه الفروق لصالح الأساتذة الذين يطبقون شروط اختبارات التحصيل الموضوعية. ولا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس. لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف التقديرية.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها مفاهيم البحث من حيث الاختبارات الموضوعية والأهداف المعرفية، في حين تختلف هذه الدراسة في أنها دراسة وسبر آراء مدرسي المرحلة في تحقيق الأهداف المعرفية بالاختبارات الموضوعية في الجمهورية العربية السورية، حيث تعد الدراسة الأولى محلياً في حنود علم الباحثة.

6- الدراسة الميدانية:

٦-١- منهج البحث: استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة وطبيعتها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيق [١٥، ص ٣٧٠]، حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو تحقيق الأهداف المعرفية في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) بالاختبارات الموضوعية

٦-٢- مجتمع البحث: اشتمل مجتمع البحث جميع مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة حلب في الاختصاصين العلمي والأدبي.

٦-٣- العينة: تكونت عينة البحث من عينة عشوائية من مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة حلب، وتوزعت عينة البحث وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الاختصاص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) كما موضح في الجدول التالي:

الجدول (١). توزع العينة على وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٧٢	٣١,٣%
	إناث	١٥٨	٦٨,٧%
الاختصاص	نظرية	١٩٨	٨٦,١%

١٣,٩%	٣٢	تطبيقية	سنوات الخبرة
٥٢,٢%	١٢٠	أقل من خمس سنوات	
٣١,٣%	٧٢	بين خمس وعشر سنوات	
١٦,٥%	٣٨	أكثر من عشر سنوات	
٤٩,٦%	١١٤	أجازة	المستوى التعليمي
٥٠,٤%	١١٦	دبلوم	

٦-٤- أدوات البحث: تكونت أداة البحث من (٢٤) مفردة ذات ليكرت خماسي من نوع التقرير الذاتي، موزعة على خمس محاور عن اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو تحقيق الأهداف المعرفية بالاختبارات الموضوعية ولكل بعد (٤) فقرات لكل محور مصاغة بشكل إيجابي.

والتأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس بالتأكد من دلالة الصدق (صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي) ودلالة الثبات (ثبات ألفا كرونباخ، ثبات التجزئة النصفية، ثبات بالاعادة) كما موضح:

١. صدق الاستبانة: وذلك من تم التأكد من صدق المقياس بصدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي كما موضح: أ. صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض مقياس على خمس محكمين مختصين في المجال النفسي والتربوي في جامعة حلب، وللتأكد من سلامة صياغتها اللغوية ووضوح عبارتها ومناسبتها للعينة المدروسة، وتعديل بعض فقرات المقياس وكانت نسبة اتفاق المحكمين أعلى من (٨٠%) على ملائمة فقرات الاستبانة لما وضع لأجلها ويعد مؤشرا لتحقيق صدق المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتأكد من هذا الافتراض بدراسة شدة العلاقة بين كل مفردة من مفردات استبانة اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو تحقيق الأهداف المعرفية بالاختبارات الموضوعية للاستبانة، باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بالاستعانة ببرنامج SPSS، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول (٢). الاتساق الداخلي لفقرات استبانة

البعد	الترتيب	بعدها	الدرجة الكلية	البعد	الترتيب	بعدها	الدرجة الكلية
التذكر	١	0.719**	0.833**	التحليل	١٣	0.798**	0.799**
	٢	0.692**	0.881**		١٤	0.763**	0.865**
	٣	0.658**	0.859**		١٥	0.752**	0.863**
	٤	0.510**	0.704**		١٦	0.656**	0.756**
الفهم	٥	0.813**	0.845**	التركيب	١٧	0.772**	0.806**
	٦	0.698**	0.721**		١٨	0.709**	0.809**
	٧	0.631**	0.764**		١٩	0.690**	0.731**
	٨	0.731**	0.778**		٢٠	0.819**	0.878**
التطبيق	٩	0.776**	0.763**	التقويم	٢١	0.724**	0.762**
	١٠	0.686**	0.786**		٢٢	0.719**	0.753**
	١١	0.641**	0.725**		٢٣	0.722**	0.705**
	١٢	0.720**	0.807**		٢٤	0.744**	0.772**

من الجدول السابق نلاحظ أن قيم معاملات الارتباط الفقرة ببعدها وبالدرجة الكلية جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

2. ثبات الاستبانة: التأكد من ثبات استبانة الاختبارات الموضوعية وفاعليتها في تحقيق الأهداف الموضوعية من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية بما يأتي:

أ. ألفا كرونباخ: حساب ثبات ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS.

ب. التجزئة النصفية: حساب معامل التجزئة النصفية باستخدام برنامج SPSS بعد تقسم المقياس لفقرات زوجية وفقرات فردية، وقد لخصت الباحثة النتائج بما يلي:

الجدول (٣). معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للاستبانة وابعادها

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	البعد
0.848	0.838	التذكر
0.828	0.780	الفهم
0.906	0.837	التطبيق
0.830	0.772	التحليل
0.850	0.740	التركيب
0.867	0.815	التقويم
0.963	0.948	الكلية

من الجدول السابق نلاحظ أن قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية أكبر من (٠,٨٠) وهي مؤشرات ثبات جيدة، وهو مؤشر على الثبات.

٥-٦- حدود الدراسة:

-الحدود الموضوعية: اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة حلب نحو تحقيق الأهداف المعرفية بالاختبارات الموضوعية.

- الحدود البشرية: مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة حلب.

-الحدود المكانية: الجمهورية العربية السورية في محافظة حلب-مدينة حلب.

-الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤.

٦-٦- إجراءات البحث:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالاختبارات الموضوعية والأهداف المعرفية.

2. إعداد الاستبانة وفق المحاور المحدد وعرضها على المحكمين.

3. تعديل بعض الفقرات وفق آراء ومقترحات المحكمين.

4. تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مدرسا ومدرسة من مدرسي المرحلة الثانوية

5. التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس من صدق (صدق الاتساق الداخلي) وثبات المقياس (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية).

6. تطبيق الاستبانة على عينة البحث.

7. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

8. الحصول على الاستنتاجات والتوصيات.

٦-٧- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

2. معامل ألفا كرونباخ.

3. معامل التجزئة النصفية.

4. اختبارات للعينة الواحدة (one sample t test).

5. اختبارات للعينات المستقلة (independent sample t test).

6. تحليل التباين الأحادي (one way anova).

7- نتائج الدراسة ومناقشتها:

الهدف الأول: التعرف على اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم).

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة عن اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو تحقيق الأهداف المعرفية بالاختبارات الموضوعية (التذكر، الفهم، التحليل، التطبيق، التقويم) باختبارات للعينة الواحدة one sample t test، وباستخدام برنامج spss أظهرت النتائج:

الجدول (٤). دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق

الأهداف المعرفية والمتوسط الفرضي

المستوى المعرفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التذكر	230	14.400	3.088	12	11.788	229	0.000	دالة
الفهم	230	12.774	3.169	12	3.703	229	0.000	دالة
التطبيق	230	12	3.315	12	0.000	229	1.000	غير دالة
التحليل	230	13.774	3.054	12	8.808	229	0.000	دالة
التركيب	230	13.665	3.038	12	8.313	229	0.000	دالة
تقويم	230	12.774	3.197	12	3.671	229	0.000	دالة
الكلية	230	79.387	16.058	72	6.976	229	0.000	دالة

من الجدول السابق نلاحظ أن:

1. قيمة الدلالة ($\text{sig}=0.000<0.05$) في مقارنة بين متوسط اتجاهات المدرسين نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية في الأبعاد (تذكر، فهم، تحليل، تركيب، تقويم) والدرجة الكلية للأهداف المعرفية والمتوسط الفرضي، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسط اتجاهات المدرسين نحو تحقيق الأهداف المعرفية في تحقيق الأهداف المعرفية في الأبعاد (تذكر، فهم، تحليل، تركيب، تقويم) والدرجة الكلية للأهداف المعرفية والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط العينة.

2. قيمة الدلالة ($\text{sig}=1>0.05$) في مقارنة بين متوسط اتجاهات المدرسين نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الهدف المعرفي التطبيق والمتوسط الفرضي، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات المدرسين نحو الهدف المعرفي التطبيق والمتوسط الفرضي.

تشير نتائج الدراسة إلى أن هناك اتجاهات إيجابية ذات دلالة إحصائية لدى مدرسي المرحلة الثانوية نحو استخدام الاختبارات الموضوعية في تحقيق معظم الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التحليل، التركيب، والتقويم)، بينما لم تكن هذه الاتجاهات ذات دلالة فيما يخص هدف "التطبيق". تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري، فقد أوضح الباحثون، مثل: بلوم [٤] وأندرسون وكروثال [٥]، أن الاختبارات الموضوعية غالباً ما تُستخدم بكفاءة لقياس المستويات الدنيا والمتوسطة من التفكير المعرفي، مثل التذكر والفهم، ويمكن توظيفها لقياس التحليل والتقويم إذا صيغت الأسئلة بعناية. وقد دعمت الدراسات السابقة ذلك، مثل: دراسة كاظم (٢٠٠٥) [١١] وجاسم والكاظم (٢٠٢٠) [١٣]، التي أظهرت تفوق الطلاب الذين أجري تقويمهم باختبارات موضوعية في مواد مثل التربية الإسلامية واللغة العربية، ما يعكس فاعلية هذا النوع من التقييم في إيصال المعلومات وترسيخها.

في المقابل، فإن عدم وجود فروق ذات دلالة في بعد "التطبيق" يعكس أحد الانتقادات الشائعة للاختبارات الموضوعية، التي أُشير إليها في الإطار النظري ودعمتها دراسة هيجل (د.ت) [١٠]، فأظهرت نتائج متفاوتة باختلاف نمط السؤال المستخدم. ويبدو أن المدرسين إما لا يرون في الاختبارات الموضوعية وسيلة فعالة لقياس مهارات (التطبيق)، أو إنهم يفتقرون للخبرة في تصميم أسئلة موضوعية تتطلب من الطالب استخدام معرفته في مواقف جديدة - وهو ما يتطلب مستوى من التصميم التربوي المتقدم.

ترى الباحثة أن هذه النتيجة تسلط الضوء على ضرورة تدريب المدرسين على تصميم اختبارات موضوعية تقيس مستويات التفكير العليا، بما في ذلك "التطبيق"، خاصة في المرحلة الثانوية التي تُعد مرحلة انتقالية نحو التعليم الجامعي وسوق العمل. إن تعزيز قدرة المدرسين على إعداد اختبارات تدمج بين التذكر والتطبيق سيسهم في تحقيق توازن معرفي وتربوي أكثر عمقاً وفاعلية.

الهدف الثاني: معرفة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، والتقويم) تبعاً لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، والتقويم) تبعاً لمتغير الجنس، باستخدام اختبارات للعينات المستقلة independent sample t test، وباستخدام برنامج spss، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول (٥). دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق

الأهداف المعرفية تبعاً للجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التذكر	انثى	158	14.139	3.053	1.908	228	0.058	غير دالة
	ذكر	72	14.972	3.108				
الفهم	انثى	158	12.861	2.933	0.615	228	0.539	غير دالة

				3.649	12.583	72	ذكر	
غير دالة	0.346	228	0.944	3.044	11.861	158	انثى	التطبيق
				3.848	12.306	72	ذكر	
غير دالة	0.720	228	0.359	2.845	13.823	158	انثى	التحليل
				3.488	13.667	72	ذكر	
غير دالة	0.430	228	0.790	2.85١	13.772	158	انثى	التركيب
				3.42٣	13.43١	72	ذكر	
غير دالة	0.869	228	0.165	3.034	12.797	158	انثى	التقويم
				3.549	12.722	72	ذكر	
غير دالة	0.852	228	0.187	14.61٢	79.253	158	انثى	الكلبي
				18.959	79.68١	72	ذكر	

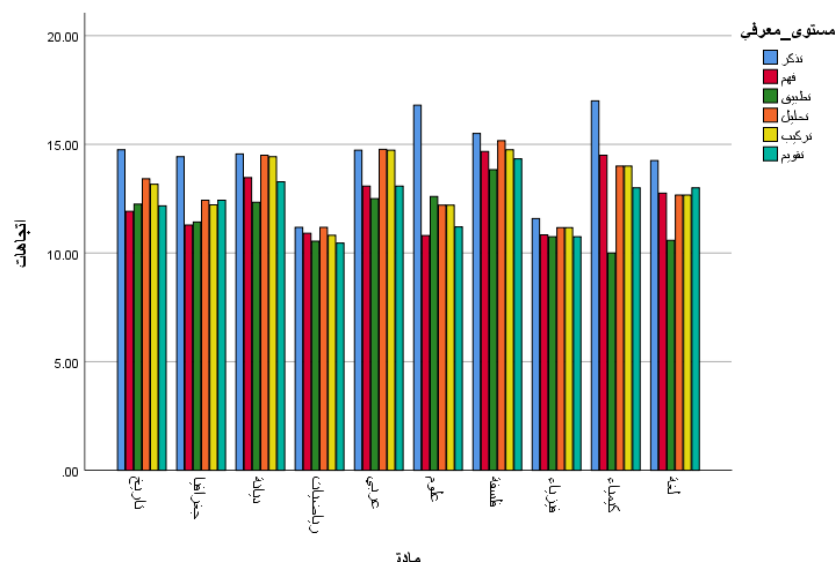
من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الدلالة ($\text{sig} > 0.05$) ومن ثم لا توجد فروق توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) تبعاً لمتغير الجنس.

تشير نتائج التساؤل الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو تحقيق الأهداف المعرفية بالاختبارات الموضوعية تبعاً لمتغير الجنس، وهو ما يعني أن المدرسين والمدرسات يتبنون اتجاهات متقاربة نحو استخدام هذا النوع من الاختبارات لتحقيق أهداف مثل التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم. تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سعدوني ورشيدة (2021)، التي بينت أن الفاعلية الذاتية التدريسية لا تختلف باختلاف الجنس، ولم تُسجل فروق في تطبيق شروط الاختبارات الموضوعية بين الذكور والإناث. مما يعزز فكرة أن الاختبارات الموضوعية تُنظر إليها أداة تقييمية فعالة بشكل متساوٍ من قبل كلا الجنسين في بيئات التعليم. في ضوء الإطار النظري، يعكس هذا التجانس في الاتجاهات أن الثقة في موضوعية هذا النوع من التقييم تجعل المدرسين والمعلمات يرون فيها وسيلة عادلة وموثوقة لقياس الأداء المعرفي، من دون أن يتأثر ذلك بخلفيتهم أو نوعهم الاجتماعي. ويُعزز ذلك من عدالة استخدام هذه الاختبارات كأداة موحدة في النظم التعليمية، حيث لا تختلف فاعليتها أو قبولها باختلاف الجنس.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تؤكد أهمية التدريب المهني الموحد للمدرسين والمعلمات في تصميم وتوظيف الاختبارات الموضوعية، باعتبار أن الاتجاه نحو استخدامها متقارب، مما يسهّل تنفيذ برامج تطوير مهني تستجيب بشكل جماعي لاحتياجات الهيئة التدريسية من دون الحاجة لتفريق على أساس الجنس.

الهدف الثالث: معرفة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً لمتغير المادة.

للإجابة عن التساؤل التالي قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية في مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً لمتغير الاختصاص (رياضيات، فيزياء، كيمياء، اللغات، تاريخ، جغرافيا، قومية، فلسفة، علوم، ديانة)، كما موضح في الشكل البياني التالي:



الشكل (١). اتجاهات المدرسين

فقد صنف الباحث المواد لتخصصات نظرية وتخصصات تطبيقية، وتم دراسة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو تحقيق الأهداف المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم) بالاختبارات الموضوعية تبعاً لمتغير المادة، باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة independent sample t test، وباستخدام برنامج spss، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول (٦). دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق

الأهداف المعرفية تبعاً للأختصاص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التذكر	نظري	198	14.636	2.687	2.935	228	0.004	دالة
	تطبيقي	32	12.938	4.690				
الفهم	نظري	198	13.010	2.967	2.855	228	0.005	دالة
	تطبيقي	32	11.313	3.963				
التطبيق	نظري	198	12.182	3.241	2.084	228	0.038	دالة
	تطبيقي	32	10.875	3.590				
التحليل	نظري	198	14.111	2.729	4.323	228	0.000	دالة
	تطبيقي	32	11.688	4.044				
التركيب	نظري	198	14.005	2.723	4.385	228	0.000	دالة
	تطبيقي	32	11.563	3.967				
التقييم	نظري	198	13.061	2.902	3.463	228	0.001	دالة
	تطبيقي	32	11	4.265				
الكلية	نظري	198	81.000	14.268	3.919	228	0.000	دالة
	تطبيقي	32	69.375	22.157				

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الدلالة ($\text{sig} < 0.05$) ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم)، ولصالح الكليات النظرية حيث تلاحظ الباحثة أن قيم متوسطات اتجاهات مدرسي

المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) في الاختصاصات التطبيقية أقل من اتجاهات مدرسي الاختصاصات النظرية، وإن اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية في جميع المستويات المعرفية أخفض من المتوسط.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطبيعة المعرفية للتخصصات النظرية مثل اللغة العربية، التربية الإسلامية، والتاريخ، تجعلها أكثر قابلية لقياس مخرجاتها بالاختبارات الموضوعية التي تركز على المفاهيم، الفهم، والتحليل اللغوي أو النصي. وهذا ما أكدته دراسة كاظم (2005) [١١] ودراسة جاسم والكاظم (2020) [١٣]، إذ أثبتنا فاعلية الاختبارات الموضوعية في تحسين التحصيل في مواد نظرية كاللغة العربية والتربية الإسلامية. في المقابل، قد يجد مدرسو التخصصات التطبيقية، مثل: الفيزياء، الكيمياء، والرياضيات، أن الاختبارات الموضوعية غير كافية وحدها لقياس المهارات الإجرائية أو القدرة على حل المشكلات متعددة الخطوات أو إجراء التجارب، والتي تتطلب أساليب تقييم أكثر تفاعلاً مثل المسائل المفتوحة أو المشروعات أو التقييم العملي، مما يؤدي إلى انخفاض اتجاهاتهم نحو استخدامها.

وترى الباحثة أن هذا التفاوت في الاتجاهات يعود إلى اختلاف طبيعة مخرجات التعلم بين المواد؛ فبينما تركز المواد النظرية غالباً على استيعاب المفاهيم وتحليل النصوص، تعتمد المواد التطبيقية على تطبيق المهارات والمعادلات وتحليل النتائج العملية، وهي مهارات قد يصعب تقييمها بالكامل بأسئلة من نوع "اختر الإجابة الصحيحة". ومن ثم، تؤكد هذه النتيجة الحاجة إلى تطوير نماذج اختبار موضوعي أكثر تخصصاً تناسب المواد التطبيقية، وإلى تدريب المدرسين في المواد العلمية على كيفية تصميم أسئلة موضوعية تقيس التطبيق والتحليل بدقة.

الهدف الرابع: معرفة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية في توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً للمؤهل العلمي.

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة، دبلوم)، باستخدام اختبارات للعينات المستقلة independent sample t test، وباستخدام برنامج spss، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول (٧). دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق

الأهداف المعرفية تبعاً للمؤهل العلمي

البعد	مؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التذكر	أجازة	114	14.211	2.814	-0.922	228	0.357	غير دالة
	دبلوم	116	14.586	3.336				
الفهم	أجازة	114	13.246	2.929	2.258	228	0.025	دالة
	دبلوم	116	12.310	3.337				
التطبيق	أجازة	114	12	3.204	0.000	228	1.000	غير دالة
	دبلوم	116	12	3.434				
التحليل	أجازة	114	13.930	2.902	0.767	228	0.444	غير دالة

				3.202	13.621	116	دبلوم	
غير دالة	0.511	228	0.658	2.87 ^٦	13.798	114	أجازة	
				3.196	13.535	116	دبلوم	
غير دالة	0.571	228	0.567	2.949	12.895	114	أجازة	تقويم
				3.432	12.655	116	دبلوم	
غير دالة	0.518	228	0.647	15.025	80.07 ^٩	114	أجازة	الكلية
				17.050	78.70 ^٧	116	دبلوم	

من الجدول السابق نلاحظ أن:

1. قيمة الدلالة ($\text{sig} > 0.05$) وبالتالي لا توجد فروق توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية: (التذكر، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

2. قيمة الدلالة ($\text{sig} < 0.05$) وبالتالي توجد فروق توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية في بعد الفهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل العلمي الأدنى.

تشير النتائج إلى وجود اتجاهات متقاربة بين المدرسين الحاصلين على مؤهلات مختلفة نحو استخدام الاختبارات الموضوعية لتحقيق هذه الأهداف. وتُعزز هذه النتيجة ما ورد في الإطار النظري من أن طبيعة الاختبارات الموضوعية بما تتسم به من وضوح وسهولة في الاستخدام تجعلها مقبولة لدى جميع فئات المدرسين، بغض النظر عن خلفيتهم الأكاديمية. ومع ذلك، فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد "الفهم" فقط تبعاً للمؤهل العلمي، ولصالح ذوي المؤهل الأدنى (البكالوريوس)، وهو ما قد يُعزى إلى أن المدرسين الأقل تأهيلاً يميلون للاعتماد على الأهداف الأساسية مثل الفهم في ممارساتهم التقييمية، ويجدون في الاختبارات الموضوعية أداة مناسبة لقياس هذا البعد بشكل مباشر. أما المعلمون الحاصلون على مؤهلات عليا، فقد تكون لديهم نظرة أكثر تحفظاً تجاه قدرة هذه الاختبارات على قياس الفهم العميق، ما يفسر ضعف اتجاهاتهم في هذا الجانب.

الهدف الخامس: معرفة دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية في توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) تبعاً لسنوات الخبرة.

للإجابة عن التساؤل قامت الباحثة باختبار دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث أخذت الباحثة ثلاث مستويات لمستويات الخبرة: (أقل من خمس سنوات، بين خمس سنوات وعشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)، باستخدام تحليل أنوفا One Way Anova، كما مبين في الجدول التالي:

الجدول (٨). دلالة الفروق في اتجاهات مدرسي المرحلة الثانوية نحو توظيف الاختبارات الموضوعية

في تحقيق الأهداف المعرفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
تذكر	بين المجموعات	10.887	2	5.444	0.569	0.567
	داخل المجموعات	2172.313	227	9.570		
	الكلية	2183.200	229			

0.404	0.909	9.135 10.053	2 227 229	18.271 2281.973 2300.243	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	فهم
0.314	1.165	12.777 10.971	2 227 229	25.554 2490.446 2516.000	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	تطبيق
0.290	1.245	11.588 9.309	2 227 229	23.175 2113.068 2136.243	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	تحليل
0.473	0.751	6.946 9.248	2 227 229	13.891 2099.330 2113.222	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	تركيب
0.473	0.751	7.688 10.242	2 227 229	15.375 2324.868 2340.243	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	تقويم
0.866	0.144	37.539 259.804	2 227 229	75.078 58975.482 59050.561	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	الكلي

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الدلالة ($\text{sig} > 0.05$) ومن ثم لا توجد فروق توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو توظيف الاختبارات الموضوعية في تحقيق الأهداف المعرفية (التذكر، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وتدل هذه النتيجة على أن الخبرة التربوية، سواء كانت قصيرة أم طويلة، لا تؤثر بشكل جوهري في توجهات المدرسين نحو استخدام الاختبارات الموضوعية كأداة لقياس الأهداف المعرفية. وهو ما يمكن تفسيره في ضوء الإطار النظري بأن طبيعة الاختبارات الموضوعية -لما تتميز به من بساطة ووضوح في التصميم والتصحيح- تجعلها مقبولة وسهلة الاستخدام لدى المدرسين من مختلف مستويات الخبرة. وأن الاتجاهات نحو هذه الاختبارات قد تكون ناتجة عن توجهات مؤسسية أو تدريب تربوي موحد يُقدّم لجميع المدرسين في مراحل مختلفة من الخدمة، مما يفسر تقارب وجهات النظر بينهم.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعكس أهمية التكوين المستمر لجميع المدرسين بغض النظر عن سنوات الخدمة، فلا يعتمد التقدم في الممارسة المهنية على تراكم السنوات فقط، بل على مدى انخراط المعلم في تطوير أدواته التربوية وتحديث معارفه في مجال التقويم. وتشير النتيجة إلى أن بناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام أدوات التقييم الفعالة مثل الاختبارات الموضوعية يمكن ترسيخها منذ السنوات الأولى في الخدمة إن توفرت البيئة التدريبية المناسبة.

التوصيات والمقترحات:

1. عقد ورش تدريبية متخصصة للمدرسين: في مجال تصميم وبناء الاختبارات الموضوعية، مع التركيز على كيفية صياغة أسئلة تقيس المستويات العليا من التفكير المعرفي، خاصة "التطبيق" و"التحليل"، بما يضمن تحقيق أهداف المنهج بصورة أكثر شمولاً وعمقاً.

2. تعزيز التكامل بين أدوات التقييم المختلفة: بتشجيع استخدام الاختبارات الموضوعية إلى جانب الأساليب الأخرى مثل: الاختبارات المقالية، والمشاريع، والعروض الصفية، بهدف تحقيق تقييم شامل ومتوازن لمخرجات التعلم.
3. تطوير أدلة تربوية إجرائية موجهة للمدرسين، تتضمن نماذج إرشادية لصياغة الأسئلة الموضوعية بمراعاة المستويات الستة لهرم بلوم، بحيث تغطي كافة المهارات المعرفية من التذكر إلى التقييم.
4. إعادة النظر في برامج إعداد المدرسين في كليات التربية بما يضمن إدماج مقررات متخصصة في القياس والتقييم الحديث، مع التركيز على بناء اختبارات موضوعية فعالة وذات جودة تربوية عالية.
5. إنشاء بنوك أسئلة معيارية مصممة وفق الأهداف المعرفية للمناهج الدراسية، مع تصنيفها بحسب المستوى المعرفي المستهدف، وتوفيرها للمدرسين لاستخدامها وتطويرها في السياقات الصفية.
6. إجراء دراسة مقارنة لقياس فاعلية الاختبارات الموضوعية في مقابل الاختبارات البديلة مثل: (التقييم القائم على الأداء أو المشروعات) في تحقيق الأهداف المعرفية العليا.
7. دراسة اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الموضوعية، وتحليل تصوراتهم في مدى عدالتها وقدرتها على قياس الفهم الحقيقي، مما يساهم في تحسين تصميم الاختبارات بناءً على منظور المتعلم.
8. بحث العلاقة بين استخدام الاختبارات الموضوعية والتحصيل الأكاديمي الفعلي في المواد ذات الطابع التطبيقي، لا سيما في الرياضيات والعلوم، التي أظهرت انخفاضاً في اتجاهات المدرسين.
9. إجراء تجربة ميدانية لقياس أثر تدريب المدرسين على تصميم اختبارات موضوعية تستهدف مهارات "التطبيق" و"التحليل" على تحصيل الطلاب، ومقارنة نتائجهم مع طلاب لم يتعرضوا لمثل هذا النوع من التقييم.
10. تحليل مضمون الاختبارات المدرسية الفعلية في المدارس الثانوية بهدف الوقوف على مدى مراعاتها لمبادئ التصميم التربوي، وتوزيعها على مستويات بلوم المعرفية، وتحديد مواطن القوة والقصور فيها.

CONFLICT OF IN TERESTS

There are no conflicts of interest

المراجع:

- [1] الإمام، عبد الرحمن. (١٩٨٧). القياس والتقييم في العملية التعليمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [2] McMillan, J. H. (2013). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (6th ed.). Pearson.
- [3] Luckesi, C. C. (2014). *Assessment of learning: An approach to better understand educational processes*. Vozes.
- [4] Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.

- [5] Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- [6] أبو سرحان، عطية عودة. (2000) *دراسات في أساليب تدريس التربية الإجتماعية والوطنية*. ط١. عمان: دار الخليج للنشر.
- [7] Scully, D.(2017). Constructing multiple-choice items to measure higher-order thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 22(4).
- [8] Luckesi, C. C. (2014). *Assessment of learning: An approach to better understand educational processes*. Vozes.
- [9] Haladyna, T. M., Downing, S. M., & Rodriguez, M. C.(2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3).
- [10] هيجل، منصور كاظم.(د.ت). فاعلية استخدام مدرسات اللغة الانكليزية لأساليب الاختبارات الموضوعية واختبارات الاستجابة المقيدة في التحصيل لطالبات الصف الثاني المتوسط *مجلة الجامعة العراقية، العدد ٤٥، جزء ٢*.
- [11] كاظم، رغد إسماعيل جواد.(٢٠٠٥). أثر الاختبارات الموضوعية والمقالية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية – ابن رشد، جامعة بغداد: العراق.
- [12] دروزة، افنان نظير.(٢٠١١). درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس *مجلة جامعة النجاح، ١٠، ٢٥*.
- [13] جاسم، ليث عثمان نصيف، & عبد الكاظم، محمد هادي.(٢٠٢٠). أثر الاختبارات الموضوعية والمقالية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية *مجلة الباحث، ٣٧، ١*.
- [14] سعدوني، سناء، وزروقي، رشيدة.(٢٠٢١). درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح: الجزائر.
- [15] ملحم، سلمي. (2000) *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.