

تصورات أولياء الأمور حول أثر امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (التوجيهي) * على الاهل، والطالب، والمعلم، وعلاقته ببعض المتغيرات

إبراهيم أحمد الشرع، نايل درويش الشرعة، مظهر محمد عطيات **

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي تصورات أولياء الأمور حول التوجيهي وعلاقته ببعض المتغيرات. طبقت أداة مكونة من ستة مجالات شملت (42) فقرة على (310) فرداً من أولياء أمور الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات أولياء أمور الطلبة حول المجالات الفرعية والكلية متوسطة (2,86)، وجاء ترتيب المجالات الفرعية تنازلياً على النحو: تصوراتهم حول تطوير التوجيهي، والقلق بسبب التوجيهي، وأثر التوجيهي في الأهل، وأثر التوجيهي في المعلم، وأثر التوجيهي في الطالب، ثم مصداقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة، (2,95، 2,91، 2,90، 2,88، 2,85، 2,25) على الترتيب. كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في تصورات أولياء الأمور على مجال قلق التوجيهي تبعاً لمتغير عدد أبناء الأسرة المتقدمين للتوجيهي. وأظهرت فروقاً دالة إحصائية على مجالي أثر الامتحان في الطالب ترجع إلى المؤهل العلمي للأب، ومصداقيته في قياس تعلم الطلبة لصالح الآباء ذوي المؤهل العلمي ثانوي أو أقل مقارنة بحملة البكالوريوس. وعلى ضوء النتائج يوصي الباحثون بضرورة تطوير امتحان التوجيهي، وضرورة أن لا يقتصر تقييم تحصيل الطلبة على نتائجهم بالتوجيهي واستخدام وسائل أخرى لتقييم تحصيل الطلبة لهذه المرحلة.

الكلمات الدالة: امتحان الثانوية العامة (التوجيهي)، تصورات أولياء أمور الطلبة، مصداقية التوجيهي، تطوير التوجيهي، قلق التوجيهي.

المقدمة

وتزويد المعلمين بالبيانات والمعلومات التي تساعد على توجيه طلبتهم لتحقيق أفضل إنجاز.

ويعد التقويم التربوي من أهم مداخل تطوير التعليم لتشخيص العملية التعليمية بشكل دقيق لتعديل ما انحرف منها، ودعم ما هو جيد. وهو الجزء المكمل لهذه العملية وأحد المؤشرات المهمة الدالة على كفاءة المناهج وطرائق تنفيذها. وعُدَّت الامتحانات من أهم أدوات التقويم للحصول على البيانات المطلوبة؛ إذ تساعد نتائجها في التنبؤ بمدى النمو الحاصل لدى الطلبة في الجوانب المختلفة: الجسمية، والعقلية، والمهارية (منسي، 2003).

وينبغي لأنشطة التقويم أن تغطي مختلف جوانب المعرفة، وتتيح الفرص أمام الطلبة لتعلم عناصرها بما يحسن تعلمهم، ويمكنهم من اتخاذ القرارات. من هنا فإنه ينبغي أن لا يكون التقويم بمنأى عن التدريس، بل يجدر بالأنشطة التقويمية أن تأتي منسجمة مع الأنشطة المستخدمة في التدريس، وبمعنى آخر لا بد أن يستند التدريس إلى التقويم Instruction based evaluation وأن تكون عملية التقويم متنوعة شمولية الطابع

إن عملية التقويم عملية تربوية متكاملة مع عملية التدريس، وهي عملية مستمرة وشاملة تخدّف للتأكد من تحقيق الغايات المرجوة، وتحسين مداخل المنظومة التربوية سواء كانت بشرية أم غير بشرية وتطويرها، ويجب أن يشمل التقويم عملية التقويم ذاتها، للوقوف على مجريات عمليات ضبط الأمور والممارسات المختلفة التي من شأنها أن تؤثر في المخرجات النهائية للعملية التعليمية التعليمية بهدف تحقيق أعلى درجات الإنجاز، وإصلاح مواطن الضعف في العملية التعليمية من خلال تحديد الاتساق بين إنجازات الطلبة والأداف التربوية،

* سيتم الإشارة إلى امتحان الثانوية العامة في هذه الدراسة أينما ورد بـ "التوجيهي".

** قسم المناهج، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن (1، 2). قسم علم النفس، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن (3). تاريخ استلام البحث 2014/12/23، وتاريخ قبوله 2015/03/19.

تكون حافزاً كبيراً لإصلاح التعليم (Ben Jaafar, 2002)؛ إذ أن تطوير عملية التعليم، لابد أن تتزامن مع تطوير وسائل التقويم وبالتالي تقويم أنظمة الامتحانات العامة. وهناك من يرى أن تطوير التعليم يعتمد على إدخال المعلمين والطلبة في نظام أكثر مساهمة، وعليه أصبحت الامتحانات العامة ضرورية لضمان أن يبذل المعلمين مزيداً من الجهد (Monfils, et al., 2003). وستحقق المساواة لجميع الطلبة والمدارس من خلال وضعهم تحت المستوى نفسه من المعايير، وأن الامتحانات العامة تحدد المعرفة المهمة لتعليمها للطلبة (Amrein and Berliner, 2002).

ومن المعارضين لفكرة الامتحانات العامة كل من مادوس وسميث وشبيرد وبوبهام (Madaus, 1988; Popham, 2001; Shepard, 1991) أبرز من بحث الآثار السلبية للامتحانات العامة، وقد تناول هؤلاء الباحثون الآثار النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية للامتحانات العامة من منظورات متعددة، فهي لا تشجع التفكير الناقد (Monfils, et al., 2003).

إن الأصل في الامتحانات العامة أن تُعد لقياس نوعية التعليم وجودته (popham, 1999)، إلا أنه ظهرت حول استخدامها العديد من التساؤلات، بعضها حول أثرها في الطلبة والمعلمين (Kohn, 2000)، وبعضها حول استخدامها في ضبط المديرين والطلبة والمعلمين ومساءلتهم (Braun, 2000). هذا، وقد وجد الباحثون أن الامتحانات عالية الخطورة تضيق المنهاج، وتشوّهه، وأن المعلمين قد كفوا تدريسيهم ليتواءم مع محتوى هذه الامتحانات؛ إذ يركز المعلمون في تدريسيهم على أجزاء المنهاج التي يتكرر ورودها في الامتحانات على حساب الموضوعات التي لا يتوقع أن يغطيها الامتحان حتى لو كانت هذه الموضوعات مهمة، وتشكل الأساس للتعلم الجديد (Shepard, 1991; Cimbricz, 2002; Turner, 2001; Wright, 2002; Madaus, 1988).

الأمر الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بالتدريب على فقرات الامتحان، والتركيز على إعداد الطلبة بشكل أساسي للتقدم للامتحان، ولو كان ذلك على حساب الفهم، فأخذ المعلمون يعرضون نماذج مشابهة أو مطابقة لفقرات الامتحانات من نماذج امتحانات سابقة، ومناقشة الطلبة بكيفية تنظيم إجاباتهم للحصول على علامات على خطوات الحل، نتيجة توزيع العلامات على تلك الخطوات، حتى أصبح الامتحان هو الهدف من التدريس بدلاً من كونه وسيلة لقياس تعلم الطلبة (Moon, et al., 2002; Moon, et al., 2003; Koretz and Hamilton, 2003; Monfils et al., 2003). ولم تُعد علامات الطلبة تُقَسَّر مدى فهمهم ومعرفةً بمحتوى المادة، وأصبحت

تقود إلى استنتاجات صادقة عن تعلم الطلبة (NCTM, 2000). وينبغي أن يكون التقويم تكاملياً Integrated Evaluation لا أن يقتصر على مجرد قياس أداء الطالب في محتوى معين وحسب، وإنما يمتد إلى الممارسات التدريسية والمهام Tasks التي ينفذها الطلبة (Posner, 2004).

تلجأ السلطات التربوية المختلفة إلى استخدام أساليب تقويم متعددة للوقوف على مدى تحقيق ونجاح تنفيذ السياسات التربوية، والسياسات المنهجية، ومنها سياسة الامتحانات للتأكد من جودة تنفيذ المنهاج، وتنفيذ التجديد التربوي باعتبار المنهاج تجديداً تربوياً (Mathison, 1991). وتعد الامتحانات العامة أهم وسائل التقويم بغية تعرف مدى استفادة الطلبة من العملية التعليمية.

وعادة ما تظهر آثار مختلفة للاختبارات بعضها يرتبط بقرارات المعلمين المتخذة حول ممارساتهم الصفية، ولها آثاراً سلبية أخرى تتعلق بصدق المحتوى؛ إذ وجدت بن جفر (Ben Jaafar, 2002) أن فقرات الامتحان لا تقيس أهداف المحتوى. وقد أشار نيل (Neill, 2003) إلى أن الامتحانات العامة لا ترتبط بتحسين علامات الطلبة، ووجد الباحثون في الامتحانات أنه عندما ترتبط الحوافز والعقوبات بنتائج الامتحان فإن دافعية الطلبة للتعلم تنخفض (Amrein and Audrey, 2002). كما إن تحسين علامات الطلبة في الامتحانات العامة لا تعكس بالضرورة تحسناً في إنجازهم أو أدائهم (Shepard, 1991).

والسؤال الذي يطرح نفسه: هل ارتفاع علامات الطلبة في الامتحانات العامة مؤشراً على جودة التعليم أم لا؟ بناءً على ذلك، يتساءل الفرد، هل العلامات المكتسبة مؤشر على حسن تعلم الطلبة أم إنها ببساطة تعكس مدى الإعداد والتدريب للامتحان فقط؟ وربما تكون نتائج الامتحان غير صادقة نتيجة للتعليم على نحو ضيق ليغطي الموضوعات التي يتوقع أن يغطيها الامتحان العام، فترتفع علاماتهم دون تحسن حقيقي في المهارات المقصود أن يقيسها الامتحان (Cimbricz, 2002; Shepard, 1991).

إن الامتحانات العامة قادرة على توجيه التدريس، لأنها تأخذ قوتها من نوع القرارات التي ستتخذ على ضوء نتائجها بحق الطالب، ويكون لها تأثير بمستقبله، وما يترتب عليه من تبعات اجتماعية واقتصادية تطل الأهل، هذا النوع من الامتحانات يدعى امتحانات عالية الخطورة High-Stakes Tests (Madaus, 1988).

وبمراجعة أدبيات الامتحانات العامة، نجد أن النظرة تجاهها تنقسم إلى قسمين، فيرى مؤيدوا الامتحانات أن لها إيجابيات عديدة، وأنها مهمة وأداة فعالة الأثر في التطوير التربوي، وقد

للطلاب، وجمعت البيانات من 28 ولاية، حيث دلت النتائج - بعد تطبيق الاختبارات عالية الخطورة للصف الرابع - أنه قد انخفض تحصيل الطلبة في الرياضيات وبقي نفسه في القراءة، وأن تحصيل طلاب الثامن قد ارتفع قليلاً، وبينت النتائج أن اختبارات عالية الخطورة في ولاية فرجينيا تثبط التحصيل الأكاديمي بدلاً من تمتيته، وأن اختبارات التخرج قد أدت إلى خفض التحصيل الأكاديمي.

وأجرت شيبيرد (Shepard, 1991) دراسة هدفت إلى تقييم أثر الاختبارات عالية الخطورة على التدريس في مدرستين تطبقان نظام اختبارات عالية الخطورة. فقد تم اختيار العينة من 100 مدرسة من مناطق جغرافية مختلفة تطبق اختبارات عامة مختلفة وتضم مجموعات كبيرة من طلاب الأقليات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه عندما يركز المعلم على المهارات الأساسية فإن اهتمامه يقل نحو المهارات العليا والأنشطة المتقدمة في الرياضيات، كما أظهرت أن الصحف اليومية ووسائل الإعلام تحدث ضغطاً على المعلمين لرفع علامات الطلاب، وضغوطات مديري المدارس والأهل. وأن التركيز يزداد في الأسابيع الأربعة الأخيرة على مراجعة الموضوعات التي يتوقع أن يغطيها الاختبار ويكون التركيز على المهارات الأساسية. وأشارت النتائج إلى إهمال الموضوعات أو محتوى المنهاج الذي لا يتوقع أن يرد في الاختبار العام. وأن الإعداد للاختبار يسرق الوقت من التدريس المعتاد، وأنها تخلق سلوكيات غير أخلاقية عند الطلاب مثل الغش.

هدفت دراسة سيمبركز (Cimbricz, 2002) إلى كشف أو فحص العلاقة بين الاختبارات العامة الرسمية state-mandated ومعتقدات المعلمين وممارساتهم. واستخدم الباحث أسلوب التحليل الفوقي (Meta analysis) وأظهرت النتائج أن تأثير الاختبارات الرسمية يعتمد على إدراك المعلمين لها، كما أشارت إلى أن المعلمين كبقوا تدريسيهم وممارساتهم الصفية لتتلاءم مع محتوى الاختبار وشكله، وأن ما يرد في الاختبار يصبح موضع تركيز واهتمام في أنشطة وأسئلة المعلمين الصفية، وقد استغرق الاختبار أغلب وقت الحصة.

وهدف دراسة أبرامز (Abrams, 2004) إلى فحص كيفية تأثير اختبار فلوريدا وسياسات المساءلة المتبعة في التدريس الصفي وتعلم الطلاب. وأظهرت نتائج الدراسة المسحية بأن اختبار فلوريدا منسجم مع الممارسات اليومية في الصف، وأنه يقيس معايير التحصيل العالية. وأبدى المعلمون أنهم بحاجة للوقت لتغطية محتوى الاختبار وأنهم لا يقللون الوقت المعتاد لتدريس المادة التي لا تظهر في الاختبار. وأبدى بعضهم أن الاختبار أثر في ممارساتهم التدريسية، فأخذت الأنشطة

العلامات غير مناسبة كأداة تقييم، ولن تكون مؤشراً صادقاً لتقييم معرفة الطلبة أو تعلمهم (Amrein and Berliner, 2002; Madaus and Thomas, 1993; Neill, 2003).

كل ذلك مؤشر أساسي ومهم على ما تحدثه الامتحانات عالية الخطورة سواء أكان على الطلبة وحالتهم النفسية، أم على المعلمين وممارساتهم، أم على المنهاج والمحتوى المعرفي، وحتى على الإدارة المدرسية للبحث عن أساليب - حتى لو كانت غير مناسبة - لرفع علامات طلبتهم للتخلص من نظام المساءلة ومحاسبة المعلم على نتائج طلبته (popham, 2001; Miriam, 2003). ويخشى بعض النقاد من أن تأخذ الامتحانات عالية الخطورة الوقت التدريسي على حساب البعد الاجتماعي والقيمي الذي ينمي شخصية الطالب المتكاملة (Shepard, 1991).

فهدفت دراسة مريام (Miriam, 2003) إلى تقصي أثر الاختبارات في الممارسات التدريسية ومعتقدات معلمي العلوم في المدارس المتوسطة. شملت العينة 86 معلماً للعلوم في المدارس التي تطبق الامتحانات العامة. وأظهرت النتائج أن المعلمين يقعون تحت ضغط كبير لرفع علامات الطلبة، وأنهم يمضون وقتاً مهماً وكبيراً في إعداد خاص للاختبار خلال العام الدراسي. كما أشاروا إلى بعض الآثار للاختبار في تخطيط التدريس حيث يراجعون المحتوى والمهارات التي يغطيها الاختبارات السابقة، وأنهم يضبطون تسلسل المنهاج بناءً على محتوى الاختبار ويوجهون تقويمهم لينسجم مع محتوى وشكل الاختبار العام. وكان من النتائج المهمة أن الاختبار لا يساعدهم في الحكم على تحسن تعلم الطلاب لأن نتائج الاختبار تقدم صورة غير دقيقة عن تعلم الطلاب.

وهدف دراسة أدرها معهد ويتلام (Whitlam Institute, 2013) لمعرفة اتجاهات أولياء الأمور وتصوراتهم حول امتحان National Assessment Program-Literacy and Numeracy (NAPLAN)، طبقت استبانة من خلال الهاتف على (568) ولي أمر من سيدني Sydney. وأظهرت النتائج أن (65%) من أولياء الأمور يفضلون إجراء الامتحان، وأن (34%) منهم لا يؤيدون الامتحان، وأن (10%) منهم ليسوا متأكدين من مواقفهم من الامتحان. كما بينت النتائج أن (20%) من أولياء الأمور يرون أن أبنائهم يخافون ويتوترون من الامتحان، و(13%) من أبنائهم يخافون من رة فعل الأهل عن نتائجهم ويشعرون بالإحياء من الامتحان، و(30%) يرون أن أبنائهم يشعرون بقلق وتوتر شديد كلما قرب موعد الامتحان.

أما دراسة آمرين وبيبرلنر (Amrein and Berliner, 2002) فهدفت إلى معرفة أثر الاختبارات عالية الخطورة في أداء

والتدريس، فالمعلمون يهتمون بمحتوى الاختبار ويركزون في تدريسهم على تدريب الطلاب على فقرات الاختبار.

وهدف دراسة تورنر (Turner, 2001) إلى تقصي تأثير اختبارات عالية الخطورة في عمل مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية الخبراء في ولاية ماساشوستس Massachusetts. تمت مقابلة (16) معلماً للغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في ولاية Massachusetts لمدة ساعة ونصف. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن المعلمين قد ضيقوا المنهاج، وغيروا أسلوب التدريس. وصمموا التقويم الصفّي بحيث يتوافق مع محتوى اختبار MCAS فربط المعلمون المكاسب والخسارة مع هذه التغييرات، كما أن الاختبار قد قوّض الهوية المهنية للمعلمين، وسلب السلطة من يد المعلمين من خلال السيطرة على المنهاج والتدريس والتهديد بالعقوبات وقد أثر ذلك في سمعة المعلمين المهنية وربما مكانتهم الاجتماعية.

أما دراسة وونغ وباريس (Wong and Paris, 2000) فهدفت إلى مقارنة تصورات الطلاب لنوعين من الاختبارات، الصفية والعامة لمعرفة هل ثمة شعور سلبي لديهم حول الاختبارات بشكل عام أم أنهم يميزون بين أنواع الاختبارات. تكونت العينة من (52) طالباً من الصف الرابع و(39) طالباً من الصف العاشر ممن كانت علاماتهم فوق المتوسط بحسب علاماتهم في الاختبارات العامة Michigan Educational Assessment

Program (MEAP) و California Achievement Test (CAT). ودلت النتائج على أن الطلاب أشاروا بأن الأسئلة في الاختبارات العامة متصلة بالأسئلة الاعتيادية التي يقدمها لهم المعلم في الصف في مبحثي الإنجليزي والرياضيات، مرة أو مرتين شهرياً، وأن طلاب الرابع يعتبرون أن كلا النوعين من الاختبارات متشابه وأنهم يبذلون جهوداً كبيرة فيها، بينما طلاب العاشر يميزون بين الاختبارات الصفية والعامة وكان لهم وجهات نظر سلبية حول الاختبارات العامة أكثر من الاختبارات العادية. ويعتبرون اختبار MEAP أقل فائدة وأهمية من الامتحانات العادية الأمر الذي يجعلهم لا يبذلون جهوداً فيها.

بتفحص الدراسات السابقة نجدها بحثت في جوانب ومتغيرات مرتبطة ارتباطاً مباشراً بعناصر الموقف التعليمي التعليمي؛ إذ بحثت أثر الامتحانات في الطلبة، والمعلم، والمنهاج، والإدارة المدرسية، ومصداقية العلامة في تقييم تعلم الطلبة ودلالاتها في تفسير معرفتهم. أما هذه الدراسة فقد جاءت لتغطي جوانب أخرى لم تتناولها الدراسات السابقة في حدود اطلاع الباحثين؛ مثل أثر الامتحانات العالية الخطورة

التعليمية طابع الاختبار وشكله، ومارس المعلمون أساليب تعليمية تتعارض مع معتقداتهم عن التدريس الجيد، وحاولوا رفع علامات الطلاب بوسائل مختلفة على حساب تعلم الطلاب.

وهدف دراسة جونسون (Johnson, 2001) إلى كشف تصورات معلمي الصف الرابع والخامس في إحدى مدارس فلوريدا الكبرى أثر برنامج فلوريدا للمساءلة في ممارسات المعلمين في الصف. وتكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الرابع والخامس في إحدى المدارس الكبيرة في فلوريدا. وكانت أهم النتائج أن المعلمين قد كرسوا جل وقتهم في التدريس في التركيز على الموضوعات والمواد التي يغطيها الاختبار، بينما تم إهمال أو تجاهل الموضوعات الأخرى التي لا يهتم بها الاختبار. إضافة إلى ذلك شعر أغلبية المعلمين بعدم الراحة في مواقفهم التعليمية حيث اعتقد 67% منهم أن نظام المساءلة لم يحسن نوعية التعليم

أما دراسة هيرمان وجولان (Herman and Golan, 1991) فقد بينت أن المعلم يكرس وقتاً كبيراً للاختبار، وتركز اهتمامهم على تدريس محتوى الاختبار، نتيجة للضغوط الكبيرة التي يواجهها المعلمون من الإدارة المدرسية. أما دراسة فوجلر ورفاقه (Vogler, et al., 2002) فقد توصلت إلى أن المعلمين يغيرون في ممارساتهم التدريسية بسبب الاختبارات؛ حيث زاد تركيزهم على أسئلة التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات واستخدام الأسلوب الاستقصائي والواجبات المنزلية المكتوبة.

وهدف دراسة بومش (Bumsch, 2003) إلى تقصي آثار الاختبارات العامة في المعلمين والطلاب. تكونت العينة من 125 معلماً استمر منهم حتى نهاية الدراسة 55 معلماً. وبينت النتائج أن للاختبار آثاراً إيجابية وأخرى سلبية في ممارسات المعلمين أثناء التدريس. وأن الاختبار يشكل ضغوطاً على المعلمين. وأبدى المعلمون أن الآثار السلبية قد فاقت آثاره الإيجابية، حيث دفعهم إلى حذف بعض الموضوعات التي تبدو في نظرهم موضوعات غير مهمة نتيجة للوقت المكرس لإعداد الطلاب للاختبار.

وهدف دراسة كورتر (Koretz and Hamilton, 2003) إلى استطلاع استجابات المعلمين حول أثر الاختبارات العالية الخطورة التي تنطوي على مساءلة. وتكونت عينة الدراسة من (94) معلماً، تم استبعاد (10) معلمين، تمت مقابلة المعلمين لمعرفة أنواع استجاباتهم لاختبارات عالية الخطورة. وأظهرت النتائج أن هناك ضغوطاً تُمارس على المعلمين لتحسين علامات طلابهم في الاختبار، حيث شعر أكثر من (ثلث) المعلمين بأن اختبار MCAS لا يصطف مع المنهاج المدرسي في مدارسهم، كما تبين أن للاختبار نفسه تأثيرات في المنهاج

وتأخذ نتيجة الطالب أحد الصور الآتية: ناجح، أو لم ينجح، أو لم ينجح (لم يجتاز جميع المباحث)، أو استنفذ حقه في التقدم لامتحان الثانوية العامة (لم ينجح المشترك متطلبات النجاح في أربع دورات امتحانية في حدها الأقصى)، أو محروم بسبب الرسوب المدرسي (إذا رسب مدرسياً في جميع المباحث التي سجلها في الدورة الامتحانية)، أو محروم بسبب الغياب المدرسي (إذا غاب مدرسياً في جميع المباحث التي سجلها في الدورة الامتحانية)، أو محروم بسبب مخالفة تعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (مخالفة سلوكية مثل الغش)، أو غائب ثانوية عامة (إذا غاب المشترك عن امتحان الثانوية العامة لجميع المباحث التي سجلها في الدورة) (وزارة التربية والتعليم، 2011).

وقد طال امتحان التوجيهي عدة تغييرات منذ بدايته وحتى اليوم، حيث عقد هذا الامتحان لأول مرة في السنة الدراسية 1933/1934، تقدم له (20) طالباً نجح منهم (11) طالباً جميعهم من الفرع الأدبي، وأول مجموعة تقدمت للفرع العلمي في هذا الامتحان كانت في السنة الدراسية 1961/1962 بلغ عددهم 1226 طالباً نجح منهم 1069 طالباً بنسبة 87%، إذ كان يعقد لمرة واحدة، ثم ألحق به امتحان لمن قصر في مادة من المواد الرئيسية فقط (فيما كان يعرف بامتحان المتركة) وشمل جميع المباحث للصف الرابع الثانوي آنذاك ثم أدخل الصف الثالث الثانوي للمرحلة الثانوية عام 61/60، عندها أطلق عليه امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (التوجيهي)، (وزارة التربية والتعليم، 1980).

وفي العام 2001 ألحق بامتحان الثانوية العامة امتحان تكميلي لمن لم ينجح في بعض المواد، ويعقد هذا الاختبار في نهاية الفصل الدراسي الأول ثم أصبح يعقد مرتين "الدورة الشتوية والدورة الصيفية" ثم أدخل على الاختبار تطوير جديد عرف باسم "نظام الحزم" إذ قسمت المواد إلى حزمتين (أ وب) يختار الطالب إحداها في الفصل الأول ويتقدم للحزمة الثانية في الفصل الثاني.

وتمثلت محاولة التطوير الأخيرة في اتباع نظام المستويات المكون من أربعة مستويات؛ المستوى الأول والثاني للصف الأول ثانوي والثالث والرابع للصف الثاني الثانوي، ويتقدم الطالب في نهاية الفصل الأول لمواد المستوى الثالث وينتهي الفصل الثاني يتقدم لمواد المستوى الرابع. ورغم ما قيل يظل مشروعا لنا أن نتساءل: كيف يؤثر امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في المنهاج والتدريس، وكيف يؤثر في تعلم الطلبة ودافعيتهم؟ بل وكيف يؤثر في النظام المدرسي ككل؟ ونظراً لما لحق امتحان التوجيهي من ضرر نتيجة لمحاولة

"التوجيهي" في الأهل، والمعلم والطالب، وعلاقة تصورات أولياء الأمور بمهنة الأب ومستواه التعليمي كما تتناول هذه الدراسة جانباً مهماً ألا وهو تطوير التوجيهي أو إضافة أساليب تقييم أخرى له لتخفيف وطأته على كل من المعلم والطالب والأهل. مما سبق يتبين أن للامتحانات العامة أثراً سلبياً لا يعيرها أصحاب القرار التربوي وصانعو السياسات التربوية اهتماماً كبيراً، وعليه فقد أصبح من الضروري البحث في هذه الآثار وتتبعها في الميدان التربوي في الأردن. إذ يخضع الطلبة في الأردن في نهاية المرحلة الثانوية إلى امتحان عام هو امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة ويطلق عليه بـ"التوجيهي". ويشكل هذا الامتحان أداة مفصلية في تحديد مستقبل الطالب الأكاديمي والاجتماعي، وحتى الوظيفي؛ إذ تُعد نتيجة الطالب فيه هي الأساس لتحديد قبوله في الجامعة وتحديد نوع التخصص الذي يُقبل فيه، وعليه فإن امتحان التوجيهي يُعد امتحان عالي الخطورة.

ومهما يكن الأمر فإن الأصل في امتحان التوجيهي أن يفيد في تقييم العملية التعليمية التعلمية، ويهدف بالأساس إلى تطويرها. وتحسين مستوى مدخلات النظام التربوي ليعكس بصدق عملية تنفيذ المنهاج والتخطيط الفعال لمستقبل المسيرة التربوية (الشيخ، 1994). كما ينبغي أن تكشف نتائجه عن نقاط القوة ومواطن الضعف. ولما كان امتحان التوجيهي، امتحاناً عالي الخطورة، فإن أثره يمتد لينعكس على حياة الأسرة وعلاقاتها الاجتماعية ووضعها الاقتصادي لما يترتب عليه من متطلبات يحتاجها الأبن. فقد بات من الضروري النظر في دراسة تصورات أولياء أمور الطلبة حول هذا الامتحان، ومن جهة أخرى النظر في إمكانية تطويره ووضع بديل مناسب عنه، أو إشراك وسيلة تقويم أخرى معه ليفي بالغرض ويحقق المساواة بين الطلبة.

توطئة لامتحان التوجيهي

إن امتحان التوجيهي يأتي في نهاية المرحلة المدرسية، ويتقدم له الطلبة إما عن طريق الدراسة النظامية (الذين أنجزوا الصف الأول الثانوي بنجاح)، أو عن طريق الدراسة الخاصة (الطلبة الذين استنفذوا حقه في استكمال المواد الراسبين بها خلال 4 دورات امتحانية متتالية أو وأمضى ثلاث سنوات دراسية بعد إنهاء دراسته بنجاح لمرحلة التعليم الأساسي، أو أنهى الصف الثالث الإعدادي بنجاح (أو ما يعادله) كطالب نظامي أو غير نظامي من مدرسة حكومية أو خاصة داخل المملكة أو خارجها لعام 1989 م فما قبل). ويحق لمن لم ينجح متطلبات النجاح خلال أربع دورات أن يتقدم للامتحان كطالب جديد.

السؤال الأول: ما تصورات أولياء أمور الطلبة حول أثر التوجيهي على كل من: الأهل، والطالب، والمعلم، والقلق بسبب التوجيهي، وتطوير التوجيهي، ومصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في تصورات أولياء أمور الطلبة حول أثر التوجيهي تعزى إلى المتغيرات: عدد الابناء المتقدمين للتوجيهي، ومهنة الاب، والمؤهل العلمي للأب؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التوجيهي نفسه لما له من أثر أساسي في تحديد من هم الطلبة الذين سيلتحقون بالجامعات الحكومية من جهة، ومن جهة أخرى ما يترتب على الأهل من آثار اجتماعية واقتصادية ونفسية في أثناء إعداد أبنائهم للتقدم للتوجيهي، وبعد التقدم له لما يترتب عليه من تبعات اقتصادية كبيرة تبعا للجامعة التي سيقبل بها الطالب بناء على نتيجته في التوجيهي؛ حيث أن الأهل والطلبة على حد سواء ينتظرون بفارغ الصبر نتائج القبول الموحد للجامعات الحكومية التي ترتبط بنتيجتها بشكل أساسي ووحيد بنتيجة الطالب في هذا التوجيهي. كما تتبع أهميتها من أهمية التوجيهي على المستوى التربوي؛ إذ يمثل الوسيلة الوحيدة والأهم لقياس تحصيل الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية. ناهيك عن خطورة القرار الذي يتخذ في رسم وتحديد مستقبل الطالب الأكاديمي عند حصول الطالب على نتيجة تقل عن معدل القبول لدخول الجامعة الحكومية، أو إمكانية اختيار تخصص يرغبه الطالب؛ وما يترتب على عدم قبول الطالب في الجامعات الحكومية، وبالتالي التحاقه بجامعة خاصة أو التحاقه ببرنامج التعليم الجامعي الموازي وما يترتب على ذلك من متطلبات مالية كبيرة تفوق في أغلب الأحيان قدرة الأهل وإمكاناتهم الاقتصادية، خاصة عندما يجتمع للعائلة الواحدة أكثر من ابن لهم في الجامعة.

كما وتتبع أهميتها من حيث كونها أداة توضع بين يدي أصحاب القرار في السلطة التربوية التي تنظر في تطوير التوجيهي، والتي تعمل على وضع مقترحات من شأنها تقليل الفجوة بين المنهاج الرسمي والمنهاج المنفذ، وتخفيف القلق الكبير الذي يشعر به كل من الطلبة والأهل والمعلمين على حد سواء نتيجة لهذا الامتحان. ناهيك عن الكلفة المالية التي تتحملها الدولة والتي ربما تكون على حساب مشاريع تربوية تنمية تحسن البيئة التعليمية وترفع سوية العملية التعليمية.

كثير من الطلبة مخالفة تعليمات الامتحان، ومحاولتهم الغش بأساليب متعددة ومتنوعة للحصول على علامات مرتفعة بشتى الأساليب؛ لأن العلامة هي الوسيلة الوحيدة التي تحدد تخصص الطالب في الجامعة. واهتمام وزارة التربية والتعليم بالمحافظة على سلامة إجراءات الامتحان ودقته في تحديد نتائج الطلبة، من خلال محاربة جميع وسائل انتهاك هذا الامتحان، والتصدي لهذه الوسائل وما ظهر في الآونة الأخيرة من مشكلات متنوعة، وما صرح به وزير التربية والتعليم في وضع جميع الإمكانات لمحاربة ذلك (الدقس ورفاقه، 2014؛ القسوس، 2014).

لذا جاءت هذه الدراسة لتستقصي تصورات أولياء أمور الطلبة حول أثر امتحان التوجيهي في بعض المتغيرات، كما أنها تستقصي تصوراتهم حول تطوير الامتحان وما إذا كانوا يرون أن إشراك وسيلة تقويم أخرى معه لنقيّم أداء الطالب يخفف من تبعات هذا الامتحان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لم يعد خافياً على أحد حجم القلق والتوتر والضغط النفسي الذي يلحق بالطلبة وأولياء أمورهم عند اقتراب وقت التقدم للتوجيهي، وما قد يترتب على الأهل من تبعات اجتماعية واقتصادية نتيجة أداء أبنائهم في الامتحان. ونتيجة لارتباط دخول الطالب الجامعة بعلامته بالتوجيهي فقط، بات من الضروري تقويم ما إذا كان التوجيهي صادقاً في كونه الأداة الوحيدة التي يحكم بها على مستقبل الطالب، أم أن هناك حاجة لإعادة النظر به.

ويرى بعض أولياء أمور الطلبة أن التوجيهي يولد لدى الطلبة الرعب والمتاعب والتحديات، وهناك من الطلبة من يراه عقاب لهم وكأن وزارة التربية خصم لهم. ومن خلال خبرة الباحثين في تدريس طلبة المرحلة الثانوية، وما كان يلاحظ عليهم من قلق وتوتر وارتباك لما قد يترتب عليه من قرارات تحدد مستقبل الطالب الأكاديمي وبالتالي الوظيفي. والتوجه العام لدى وزارة التربية والتعليم نحو تطويره والطروحات والآراء المختلفة والمتباينة حول ذلك، وقلق التوجيهي الذي ينتاب الطالب وكل الأطراف المحيطة به، وما يترتب عليه من تبعات مختلفة ومتنوعة على أطراف العملية التعليمية (الطالب، المعلم، الأسرة) ولما كانت الدراسات التي بحثت بشكل شامل ومتكامل حيثيات هذا الامتحان وتضميناته قليلة جداً، ولعدم وجود دراسات تعتبر امتحان التوجيهي امتحان عالي الخطورة كان لا بد من تغطية جميع الجوانب ذات العلاقة، وعليه جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي تصورات أولياء أمور الطلبة حول أثر امتحان التوجيهي في الأردن على كل من أولياء الأمور، والمعلمين، والطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات (المؤهل العلمي للأب، مهنة الأب، عدد أبناء الأسرة المتقدمين للتوجيهي). كما تهدف إلى الكشف عما إذا كانت تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي تختلف باختلاف المؤهل العلمي للأب، ومهنته، وهل تختلف تصوراتهم باختلاف عدد الأبناء الذين سبق ان تقدموا لامتحان.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

امتحان شهادة الثانوية العامة (التوجيهي): امتحان يعقد في نهاية المرحلة المدرسية وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم بشكل كامل من حيث الإعداد، والتنفيذ، والمراجعة التقييم والتمويل ويمثل امتحان نهاية المرحلة الثانوية العامة.

المؤهل العلمي للأب: هو أعلى مؤهل علمي حصل عليه الأب من مؤسسة تعليمية معتمدة، وفي هذه الدراسة له أربعة مستويات (ثانوي أو أقل، دبلوم أو كلية مجتمع، بكالوريوس، دراسات عليا).

مهنة الأب: المهنة أو الوظيفة التي يعمل بها الأب سواء كانت حكومية أم خاصة ولها أربع مستويات (في التعليم، ووظيفة غير التعليم، أعمال حرة أو عمل خاص، ولا يعمل).

عدد الأبناء الذين تقدموا للتوجيهي: هم عدد أبناء الأسرة الذين سبق وتقدموا أو سيتقدمون لامتحان التوجيهي وقت تطبيق الدراسة وفي هذه الدراسة له ثلاث مستويات (لا أحد، أول ابن عندهم يتقدم، أكثر من ابن تقدم).

تصور ولي الأمر: تصور ولي الأمر هو ما يحمله ولي الأمر من توجهات أو أفكار أو معتقدات حول امتحان التوجيهي فيما يتعلق بأثر الامتحان على أي من الأطراف المتأثرة به أو مصداقيته أو تطويره، ويقاس في هذه الدراسة بمتوسط استجابة ولي الأمر على الأداة المعدة لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الطلبة الذين لهم أبناء يدرسون في الصف الثاني الثانوي في العام الدراسي 2013/2012 في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم الأولى في منطقة عمان الغربية في الأردن. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (310) فرداً اختيروا عشوائياً؛ حيث وزعت (450) نسخة من الأداة على أولياء أمور الطلبة من خلال أبنائهم في المدارس أعيد منها (310) ما نسبته 69% تقريباً.

أداة الدراسة

طور الباحثون أداة لأغراض هذه الدراسة تكونت من (42) فقرة موزعة على ستة مجالات فرعية وهي: أثر التوجيهي في الأهل وله (10) فقرات، وأثر التوجيهي في الطالب مثلته (7) فقرات، وأثر التوجيهي في المعلم تكون من (7) فقرات، ومصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة مثلته (5) فقرات، والقلق بسبب التوجيهي تكون من (8) فقرات، وتطوير التوجيهي وله (5) فقرات صيغت الفقرات بصورة إيجابية (الملحق (1)). من نوع ليكرت رباعي التدرج (1= لا أوافق قطعياً، 2 = لا أوافق، 3 = أوافق، 4= أوافق بشدة). وقد حدد مستوى التصور على النحو (أقل من 2= درجة منخفضة)، (من 2 وأقل من 3 = درجة متوسطة) (من 3 وحتى 4= درجة مرتفعة)

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق الأداة بعرض صورتها الأولية (47) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من المهتمين في المناهج والتدريس والقياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مناسبة الفقرات وصياغتها اللغوية، وانتماء الفقرات لمجالاتها. وبعد جمع ملاحظات المحكمين وآرائهم وتحليلها، أخذ بجميع الآراء والملاحظات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، فحذفت بعض الفقرات ونقلت بعض الفقرات إلى مجالات أخرى، وتم التعديل اللغوي لبعض الفقرات، فأصبحت بصورتها النهائية مكونة من (42) فقرة.

وللتحقق من ثبات الأداة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من أولياء الأمور من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. وحسب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وقد تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية بين (0.86)، و (0.91) وللمجال الكلي (0.95)، وهي قيمة عالية ومناسبة للسير بإجراءات تطبيق الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- تمت مراجعة المقالات والدراسات المرتبطة بموضوع الامتحانات عالية الخطورة.

- تمت مراجعة تعليمات امتحان التوجيهي وشروطه ومراحل تطوره في الاردن.

- طور الباحثون أداة لقياس تصورات أولياء الأمور حول التوجيهي تكونت من (47) فقرة في صورتها الأولية وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها أصبحت مكونة من (42) فقرة.

- وزع (450) نسخة من أداة الدراسة عشوائياً على أولياء الأمور من خلال أبنائهم في المدارس وأعيد منها (310) نسخة ما نسبته 69% تقريباً مثلت عينة الدراسة.

- جمعت الاستبانات المعادة وتم تغريغها في الحاسوب

باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية SPSS. -
أجري التحليل الإحصائي المناسب للإجابة على أسئلة الدراسة، لاستخلاص النتائج والتوصيات.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:
حجم العينة وطبيعة اختيارها، والخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من صدق وثبات. كما يقتصر تعميم نتائجها على مجتمع آخر بمدى التشابه بينه وبين عينة هذه الدراسة. كما اقتصر على أولياء الأمور في منطقة عمان.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحديد مستوى تصورات أولياء الأمور عن المجالات الفرعية والمجال الكلي، كما أجري تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وحسب اختبار شيفيه Scheffe لمعرفة مصدر الفروق.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على "ما تصورات أولياء أمور الطلبة حول التوجيهي على المجالات الفرعية (أثر التوجيهي في

الأهل، وفي الطالب، وفي المعلم، والقلق بسبب التوجيهي، وتطوير التوجيهي، ومصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة) وعلى المجال الكلي؟" وللإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمجال الكلي ومجالاته الفرعية (تصورات أولياء أمور الطلبة حول أثر التوجيهي في: الأهل، والطالب، والمعلم، وتصوراتهم حول مصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة، وحول تطوير التوجيهي، والقلق بسبب التوجيهي) ورتبت تنازلياً، كما هو مبين في الجدول (1).

يتضح من الجدول (1) ان مستوى تصورات أولياء أمور الطلبة حول المجالات الفرعية والمجال الكلي جاءت جميعها بمستوى متوسط؛ فقد تراوحت الأوزان النسبية للمجالات الفرعية بين 63.68% و 73.75% وللمجال الكلي 71.40%. ولمعرفة مستوى تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في المجالات الفرعية، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من المجالات الفرعية، وفيما يلي تفصيل لهذه التصورات على النحو الآتي:

أولاً: تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في الأهل:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمجالات الفرعية وللمجال الكلي لتصورات أولياء الأمور حول التوجيهي

مجال التصور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	مستوى التصور
التصور حول تطوير التوجيهي	2.95	.408	73.75	متوسط
القلق بسبب التوجيهي	2.91	.461	72.84	متوسط
أثر التوجيهي على الأهل	2.90	.399	72.61	متوسط
أثر التوجيهي على المعلم	2.88	.369	72	متوسط
أثر التوجيهي على الطالب	2.85	.418	71.29	متوسط
مصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة	2.25	.511	63.68	متوسط
الدرجة الكلية	2.86	.258	71.40	متوسط

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في الأهل ومستوى تصوراتهم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	مستوى التصور
21	التبعات الاجتماعية التي تلحق بالأهل بعد إعلان نتائج التوجيهي ثقيلة وصعبة	3.23	0.782	81.25	مرتفع
5	تتأثر السلوكيات الأسرية داخل المنزل (مشاهدة التلفاز، الانترنت، الرحلات،...) عند وجود ابن لهم سيتقدم للتوجيهي	3.17	0.854	79.25	مرتفع
29	تبرز تبعات اقتصادية جديدة لدى الأسرة نتيجة وجود ابن لهم سيتقدم للتوجيهي	3.11	0.778	77.75	مرتفع
18	تتأثر الناحية الاقتصادية للأسرة في السنة التي سيتقدم فيها ابنهم للتوجيهي	3.09	0.927	77.25	مرتفع
14	تتغير أنماط حياة الأسرة الاجتماعية في السنة التي سيتقدم ابنهم للتوجيهي	3.05	0.863	76.25	مرتفع
8	تساعد نتائج التوجيهي الأهل في تحديد تخصص أبنائهم في الجامعة	2.94	0.911	73.5	متوسط
12	يواجه الأهل صعوبة في مساعدة أبنائهم للتقدم للتوجيهي	2.91	0.841	72.75	متوسط
16	تتأثر ساعات نوم الأهل بسبب وجود ابن لديهم سيتقدم للتوجيهي	2.88	0.913	72	متوسط
13	لدى الأهل معلومات كافية تهيئهم لمساعدة أبنائهم في تقديم التوجيهي	2.44	0.781	61	متوسط
1	التوجيهي يساعد الأهل في السيطرة على أبنائهم	2.22	0.829	55.50	متوسط
	الكلية	2.91	0.399	71.61	متوسط

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في الطالب ومستوى تصوراتهم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	مستوى التصور
2	ينبغي أن يحصل الطلبة على نماذج سابقة للتوجيهي للاطلاع عليها	3.45	.712	86.25	مرتفع
10	أرى أن التوجيهي يحدد مصير الطالب المستقبلي	3.41	.786	85.25	مرتفع
37	يعاني الأهل توتراً بسبب وجود ابن لديهم سيتقدم للتوجيهي	3.36	.740	84	مرتفع
25	يتلقى الطالب تعليماً جيداً في السنة التي سيتقدم فيها للتوجيهي	2.79	.818	69.75	متوسط
6	يساهم التوجيهي بتزويد الطلبة بخبرات تربوية جيدة	2.59	.830	64.75	متوسط
23	يقيس التوجيهي جوانب الإبداع لدى الطالب.	2.20	.908	55	متوسط
27	يعزز التوجيهي روح الإبداع والنشاط لدى الطلبة	2.17	.887	54.25	متوسط
	الكلية	2.85	0.418	71.29	متوسط

في الأهل.

ثانياً: تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في الطالب

يوضح الجدول (3) أن مستوى تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في الطالب متوسط؛ حيث حصلت ثلاث فقرات على مستوى مرتفع تراوحت أوزانها النسبية بين 84% و 86.25%، في حين حصلت أربع فقرات على مستوى متوسط تراوحت أوزانها النسبية بين 54.25% و 69.75%. وربما تفسر هذه النتيجة بأن أولياء الأمور يربطون تصوراتهم حول التوجيهي بتصورات أبنائهم عنه، وما يشعرون به نتيجة لمعاينة

يوضح الجدول (2) أن مستوى تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في الأهل متوسط؛ حيث حيث أن الأوزان النسبية للفقرات ذات المستوى المرتفع في هذا المجال جاءت في حدودها الدنيا، وكذلك الأمر للفقرات ذات المستوى المتوسط مما جعل التصور العام لهذا المجال في مستوى متوسط. هذا وقد توزعت فقرات هذا المجال مناصفة بين المستويين المرتفع وتراوحت أوزانها النسبية بين 76.25% و 81.25%، والمستوى المتوسط وتراوحت أوزانها النسبية بين 55.5% و 73.5%. وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم استقرار تصورات أولياء الأمور وعدم تثبتهم من طبيعة تصوراتهم حول أثر التوجيهي

أبنائهم وقلقهم من التوجيهي. ومن جهة أخرى، ربما تشكل لدى أولياء الأمور قناعات مرتبطة بالتوجيهي نتيجة لما يسمعونها عن صعوبة التوجيهي من أبنائهم بعد تقديم التوجيهي أثرت في تصوراتهم؛ إذ أنهم يأخذون بأراء أبنائهم على محمل الصدق دون التحقق منها أو من صدقيتها. وتتفق هذه النتيجة في بعض جوانبها مع نتيجة (Wong and Paris, 2000)؛ إذ اشارت إلى أن تعلم الطلبة أصبح إجرائي بسبب الامتحان، واتفقت مع نتيجة (Shepard, 1991) حيث أصبح تركيز التعلم على الجانب المعرفي عوضاً عن نمو الشخصية المتكامل وعدم الاهتمام بالجانب الاجتماعي

ثالثاً: تصورات أولياء أمور الطلبة حول مصداقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة:

خامساً: التصورات حول القلق بسبب التوجيهي:

يوضح الجدول (5) أن مستوى تصورات أولياء أمور الطلبة

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تصورات أولياء الأمور حول مصداقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة ومستوى تصوراتهم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	مستوى التصور
30	يعتبر التوجيهي مقياساً مناسباً لقياس فعالية تدريس المعلم	2.77	.880	69.25	متوسط
11	يقيس التوجيهي مجالات التعلم المهمة لدى الطلبة	2.65	.836	66.25	متوسط
32	يبذل المعلم جهداً كافياً لإعداد الطالب للتقدم للتوجيهي	2.65	.853	66.25	متوسط
22	يقيس التوجيهي المعلومات والمهارات الضرورية التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة	2.39	.836	59.75	متوسط
3	تقيس نتائج التوجيهي تحصيل الطالب بشكل دقيق	2.27	.877	56.75	متوسط
	الكلية	2.55	0.511	63.78	متوسط

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تصورات أولياء الأمور حول تطوير التوجيهي ومستوى تصوراتهم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	مستوى التصور
17	أرى أن تتم بعض التعديلات الطفيفة على التوجيهي	3.23	.791	80.75	مرتفع
7	يجب إجراء تعديلات جوهرية على التوجيهي.	3.20	.882	80	مرتفع
35	يجب استخدام وسائل تقويم أخرى إضافة إلى التوجيهي لتقييم الطالب	3.19	.865	79.75	مرتفع
26	يجب عدم الاستمرار بتطبيق التوجيهي كما هو.	2.99	.980	74.75	متوسط
33	أؤيد الاستمرار بتطبيق التوجيهي كما هو.	2.13	1.007	53.25	متوسط
	الكلية	2.95	0.408	73.75	متوسط

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تصورات أولياء أمور الطلبة حول القلق بسبب التوجيهي ومستوى تصوراتهم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	مستوى التصور
38	يثير التوجيهي القلق عند الأهل	3.35	.760	83.75	مرتفع
34	يثير التوجيهي مخاوف متنوعة عند الطلبة	3.34	.771	83.5	مرتفع
24	تتأثر ساعات نوم ابني الذي سيتقدم للتوجيهي	3.33	.748	83.25	مرتفع
36	التوجيهي يثير مخاوف متنوعة عند الأهل	3.31	.730	72.75	مرتفع
31	التوجيهي يزعج الأهل الذين لديهم ابن سيتقدم له	3.13	.951	78.25	مرتفع
39	يعتبر التوجيهي بالنسبة شيء مجهول من حيث هدفه وأهميته	2.39	.907	59.75	متوسط
28	التوجيهي بالنسبة شيء غامض وغير مفهوم	2.32	.908	58	متوسط
20	التوجيهي مقياس عادل لتقييم تحصيل الطلبة	2.13	.953	53.25	متوسط
	الكلية	2.91	0.461	72.84	متوسط

التوجيهي؛ وقد حصلت خمس فقرات من هذا المجال على مستوى مرتفع وتراوح أوزانها النسبية بين 83.75% و 78.25%. وحصلت ثلاث فقرات على مستوى متوسط وتراوح أوزانها النسبية بين 53.25% و 59.75%. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور قلقون بسبب التوجيهي لما له من تأثير في أوضاعهم الحياتية المختلفة سواء أكان مستقبل أبنائهم أم مما يلحق بهم من نفقات اقتصادية قد تفوق قدراتهم المالية وما يلحق بهم وبأبنائهم من آثار اجتماعية على ضوء نتائج أبنائهم في التوجيهي. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن كثيراً من أولياء الأمور قد خبروا التوجيهي من خلال تجارب أبنائهم السابقة فيه، وما يؤكد ذلك أن 187 فرداً من أولياء الأمور بين أفراد العينة قد تقدم أبنائهم لامتحان التوجيهي سابقاً وهو ما يشكل 50% من العينة، مما أثر في النتيجة العامة لتصوراتهم حول قلق التوجيهي.

سادساً: التصورات حول أثر التوجيهي في المعلم

يوضح الجدول (7) أن مستوى تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في المعلم متوسط؛ حيث حصلت ثلاث فقرات في هذا المجال على مستوى مرتفع، وتراوح أوزانها النسبية بين 79% و 89.25%. وحصلت أربع فقرات على مستوى متوسط وتراوح أوزانها النسبية بين 56.25% و 68.5%. وربما يرجع السبب في ذلك إلى عدم اطلاع أولياء الأمور على ما يترتب على المعلم من قرارات بناء على نتائج طلبته في التوجيهي في المدارس الخاصة على وجه الخصوص، والتي غالباً ما يرتبط تجديد التعاقد مع المعلمين على ضوء نتائج طلبتهم في التوجيهي من أجل المحافظة على

يوضح الجدول (4) أن مستوى تصورات أولياء الأمور حول مصداقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة بشكل عام جاءت متوسطة؛ وقد حصلت جميع فقرات هذا المجال على مستوى متوسط وتراوح أوزانها النسبية بين 56.75% و 69.25%. وربما يعزى سبب ذلك إلى أن أولياء أمور الطلبة انطلقوا في تصوراتهم عن مصداقية التوجيهي نتيجة لربطهم نتائج أبنائهم في التوجيهي وما كانوا يعتقدونه عن مستوى الأبن من وجهة نظرهم. فغالبا ما يعتقد أولياء أمور الطلبة أن مستوى تعلم الأبن أفضل من المستوى الذي يحصل عليه في التوجيهي، وعادة ما يبررون تصوراتهم هذه ويعزونها إلى أمور كثيرة مثل: صعوبة الأسئلة أو خروج أسئلة التوجيهي عن المنهاج المقرر، والقلق الذي ينتاب الطالب في أثناء تقديمه التوجيهي، أو لأمور إدارة الامتحانات في قاعات الامتحانات. وربما يعزى ذلك إلى ما ظهر في الآونة الأخيرة من حالات غش والتحديات التي تواجه الوزارة للحد من هذه الظاهرة أو ضبطها بشكل دقيق مما أثر في تصورات أولياء الأمور حول مصداقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتائج الدراسات (Cimbricz, 2002; Koretz and Hamilton, 2003; Neill, 2003; Amrein and Berliner, 2002; Shepard, 1991) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن أسئلة الامتحانات تقيس المهارات من المستويات الدنيا، وأن علامة الطالب لا تعكس مستوى تعلمه.

رابعاً: تصورات أولياء أمور الطلبة حول تطوير التوجيهي

يوضح الجدول (6) أن مستوى تصورات الأهل حول القلق بسبب التوجيهي متوسط وجاء في الترتيب الثاني بعد تطوير

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: نص السؤال الثاني على "هل توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات أولياء أمور الطلبة حول التوجيهي تعزى إلى المتغيرات: عدد الابناء المتقدمين للتوجيهي، ومهنة الأب، والمؤهل العلمي للأب؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أولياء الأمور حول امتحان التوجيهي لمجالات الفرعية والكلية، وأجري تحليل التباين الأحادي ANOVA لكل متغير على حدة. وفيما يلي تفصيل لهذه النتائج على النحو الآتي:

أولاً: بالنسبة لعدد أبناء الأسرة المتقدمين للتوجيهي

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في المعلم ومستوى تصوراتهم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	مستوى التصور
9	يجب أن يبذل المعلم جهداً أكبر لإعداد طلبته للتوجيهي	3.57	.639	89.25	مرتفع
15	يفضل المعلمون المدارس التي تكون نسبة نجاح طلبتها بالتوجيهي عالية	3.25	.773	81.25	مرتفع
41	التوجيهي يشغل وقت المعلم بسبب انشغاله بالتدريس الخصوصي	3.16	.839	79	مرتفع
42	يعاني المعلمون الذين يشكون من التوجيهي ضعفاً في المحتوى	2.74	.900	68.5	متوسط
40	يوجه المعلمون طلبتهم للالتحاق بالمراكز الخاصة التي تعدهم للتوجيهي	2.62	.916	65.5	متوسط
19	يوحي بعض معلمي صف التوجيهي لطلبتهم بانهاء المادة المطلوبة لدفعهم إلى عدم الحضور إلى الدوام المدرسي قبل نهاية الفصل	2.58	.968	64.5	متوسط
4	يوجد لدى المعلمين وقت كافٍ لإعداد الطلبة بشكل مناسب للتقدم للتوجيهي	2.25	.901	56.25	متوسط
	الكلية	2.88	0.369	72	متوسط

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أولياء الأمور حول التوجيهي

في المجالات الفرعية والكلية تبعاً لمتغير عدد أبناء الأسرة المتقدمين للتوجيهي ومستوى تصوراتهم

المجالات	عدد الأبناء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أثر التوجيهي في الاهل	لا أحد	61	2.90	.366
	أول ابن عندهم يتقدم	62	2.95	.386
	أكثر من ابن تقدم	187	2.89	.414
	الكلية	310	2.90	.399
أثر التوجيهي في الطالب	لا أحد	61	2.78	.389
	أول ابن عندهم يتقدم	62	2.90	.423
	أكثر من ابن تقدم	187	2.86	.425
	الكلية	310	2.85	.418
مصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة	لا أحد	61	2.50	.425
	أول ابن عندهم يتقدم	62	2.58	.588
	أكثر من ابن تقدم	187	2.55	.512
	الكلية	310	2.55	.511

تطوير التوجيهي	لا أحد	61	2.98	.345
أول ابن عندهم يتقدم	62	2.97	.407	
أكثر من ابن تقدم	187	2.93	.428	
الكل	310	2.95	.408	
لا أحد	61	2.96	.399	
أول ابن عندهم يتقدم	62	3.03	.393	
أكثر من ابن تقدم	187	2.86	.494	
الكل	310	2.91	.461	
لا أحد	61	2.80	.361	
أول ابن عندهم يتقدم	62	2.91	.378	
أكثر من ابن تقدم	187	2.90	.367	
الكل	310	2.88	.369	
لا أحد	61	2.84	.240	
أول ابن عندهم يتقدم	62	2.91	.264	
أكثر من ابن تقدم	187	2.85	.261	
الكل	310	2.86	.258	

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات تصورات أولياء الأمور
حول التوجيهي في المجالات الفرعية والكلية تبعاً لمتغير عدد الابناء ومستوى تصوراتهم

المجالات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أثر التوجيهي في الأهل	بين المجموعات	.138	2	.069	.434	.648
	داخل المجموعات	48.955	307	.159		
	الكل	49.094	309			
أثر التوجيهي في الطالب	بين المجموعات	.452	2	.226	1.293	.276
	داخل المجموعات	53.620	307	.175		
	الكل	54.072	309			
صدق التوجيهي في قياس العلم	بين المجموعات	.231	2	.116	.441	.644
	داخل المجموعات	80.581	307	.262		
	الكل	80.812	309			
تطوير التوجيهي	بين المجموعات	.152	2	.076	.454	.636
	داخل المجموعات	51.323	307	.167		
	الكل	51.475	309			
القلق بسبب التوجيهي	بين المجموعات	1.393	2	.697	3.322	.037 *
	داخل المجموعات	64.361	307	.210		
	الكل	65.754	309			
أثر التوجيهي في المعلم	بين المجموعات	.532	2	.266	1.966	.142
	داخل المجموعات	41.535	307	.135		
	الكل	42.067	309			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.209	2	.104	1.577	.208
	داخل المجموعات	20.319	307	.066		
	الكل	20.528	309			

*دال احصائياً عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$

معرفتهم بخصوصية التوجيهي والعبء الملقى على الأبن. وربما يزيد من قلقهم الخوف من النظرة الاجتماعية المرتبطة بنتيجة ابنهم في التوجيهي ورغبة الأهل في ظهور مستوى أبنائهم الأكاديمي في التوجيهي عاليا في نظر الآخرين.

ثانياً: تصورات الأهل حول التوجيهي تبعاً لمتغير مهنة الأب

توضح النتائج في الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات أولياء الأمور حول التوجيهي في المجالات الفرعية والكلية تبعاً لمهنة الأب. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب تحليل التباين الأحادي، الموضحة نتائجها في الجدول (12).

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في تصورات أولياء الأمور حول التوجيهي بالنسبة للمجالات الفرعية جميعها والكلية، تبعاً لمتغير مهنة الأب، وربما هذا يبين أن تصورات أولياء أمور الطلبة حول التوجيهي متقاربة وأنهم لا يختلفون في آثار التوجيهي في الأطراف المتأثرة به مثل الأهل والمعلمين والطلبة، ولديهم تصورات متقاربة حول أهمية تطوير التوجيهي وما يحدثه من قلق لديهم ولدى أبنائهم والآخرين. وربما يشير ذلك إلى أن أولياء أمور الطلبة يحملون تصورات متقاربة على اختلاف مهنتهم انطلاقاً من الحس الأبوي لمستقبل الأبن.

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في المجالات الفرعية والكلية لتصورات أولياء الأمور حول التوجيهي بالنسبة لعدد الأبناء المتقدمين للتوجيهي، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول (9) تلك النتائج.

يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مجال القلق بسبب التوجيهي تبعاً لعدد أبناء الأسرة المتقدمين للتوجيهي، حيث بلغت قيمة ف (3.322) بمستوى دلالة (0.037) بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بالنسبة للمجالات الفرعية الأخرى والمجال الكلية. ولمعرفة مصدر الفروق بين المتوسطات، حسب اختبار شيفيه Scheffe، ويبين الجدول (10) تلك النتائج.

يتضح من نتائج اختبار شيفيه الموضحة في الجدول (10) أن قلق الأهل الذين سيتقدم عندهم أول مرة أحد أبنائهم للتوجيهي يفوق قلق الأهل الذين تقدم أكثر من واحد من أبنائهم للتوجيهي. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور الذين سيتقدم لهم أول مرة أحد أبنائهم للتوجيهي لم يمروا بخبرات سابقة في إعداد الأبناء والتعامل معهم للتقدم للتوجيهي، مما تشكل لديهم مخاوف معينة. وربما يعزى أيضاً لحرص أولياء الأمور على أن يحصل أول ابن لهم يتقدم للتوجيهي على نتيجة تؤهله لدخول الجامعة بشكل عام والجامعة الحكومية بشكل خاص، وربما يعزى ذلك إلى عدم إدراك الأهل وعدم

الجدول (10)

نتائج اختبار شيفيه لفحص الفروق بين متوسطات

تصورات أولياء الأمور حول قلق التوجيهي تبعاً لمتغير عدد الأبناء المتقدمين للتوجيهي

المتوسطات	عدد الأبناء	أول ابن عندهم يتقدم	أكثر من ابن تقدم للتوجيهي
2.96	لا أحد	-.06924	.09467
3.03	أول ابن عندهم يتقدم للتوجيهي	-	*.16391
2.86	أكثر من ابن تقدم	-	-

*دال احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لتصورات أولياء الأمور
حول التوجيهي لجميع مجالات الأداة، تبعاً لمتغير مهنة الأب ومستوى تصوراتهم

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مهنة الاب	المجالات
.371	2.94	81	في التعليم	أثر التوجيهي في الاهل
.420	2.91	107	وظيفة غير التعليم	
.403	2.85	96	أعمال حرة أو عمل خاص	
.371	2.97	26	لا يعمل	
.399	2.90	310	الكلي	
.365	2.80	81	في التعليم	أثر التوجيهي في الطالب
.422	2.89	107	وظيفة غير التعليم	
.444	2.85	96	أعمال حرة أو عمل خاص	
.462	2.91	26	لا يعمل	
.418	2.85	310	الكلي	
.476	2.49	81	في التعليم	مصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة
.512	2.57	107	وظيفة غير التعليم	
.549	2.54	96	أعمال حرة أو عمل خاص	
.469	2.66	26	لا يعمل	
.512	2.55	310	الكلي	
.363	2.97	81	في التعليم	تطوير التوجيهي
.432	2.92	107	وظيفة غير التعليم	
.398	2.98	96	تجارة/ صناعة/ حرة	
.481	2.89	26	لا يعمل	
.408	2.95	310	الكلي	
.450	2.94	81	في التعليم	القلق بسبب التوجيهي
.510	2.87	107	وظيفة غير التعليم	
.413	2.96	96	تجارة/ صناعة/ حرة	
.461	2.87	26	لا يعمل	
.461	2.92	310	الكلي	
.385	2.85	81	في التعليم	أثر التوجيهي في المعلم
.368	2.89	107	وظيفة غير التعليم	
.368	2.90	96	تجارة/ صناعة/ حرة	
.336	2.91	26	لا يعمل	
.369	2.88	310	الكلي	
.232	2.85	81	في التعليم	الدرجة الكلية
.291	2.85	107	وظيفة غير التعليم	
.249	2.86	96	تجارة/ صناعة/ حرة	
.233	2.88	26	لا يعمل	
.258	2.86	310	الكلي	

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي

لمتوسطات تصورات أولياء أمور الطلبة حول التوجيهي في المجالات الفرعية والكلية تبعاً لمتغير مهنة الأب

المجالات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أثر التوجيهي في الأهل	بين المجموعات	.516	3	.172	1.084	.356
	داخل المجموعات	48.577	306	.159		
	الكلية	49.094	309			
أثر التوجيهي في الطالب	بين المجموعات	.457	3	.152	.870	.457
	داخل المجموعات	53.615	306	.175		
	الكلية	54.072	309			
صدق التوجيهي في قياس تعلم الطلبة	بين المجموعات	.705	3	.235	.897	.443
	داخل المجموعات	80.108	306	.262		
	الكلية	80.812	309			
تطوير التوجيهي	بين المجموعات	.277	3	.092	.552	.647
	داخل المجموعات	51.197	306	.167		
	الكلية	51.475	309			
القلق بسبب التوجيهي	بين المجموعات	.496	3	.165	.776	.508
	داخل المجموعات	65.258	306	.213		
	الكلية	65.754	309			
أثر التوجيهي في المعلم	بين المجموعات	.179	3	.060	.436	.728
	داخل المجموعات	41.888	306	.137		
	الكلية	42.067	309			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.023	3	.008	.117	.950
	داخل المجموعات	20.504	306	.067		
	الكلية	20.528	309			

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أولياء أمور الطلبة

حول التوجيهي في المجالات الفرعية والكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب ومستوى تصوراتهم

المجالات	المؤهل العلمي الأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أثر التوجيهي في الأهل	ثانوي أو أقل	135	2.94	.397
	دبلوم كلية مجتمع	61	2.85	.412
	بكالوريوس	88	2.89	.407
	دراسات عليا	26	2.87	.342
	الكلية	310	2.90	.399
أثر التوجيهي في الطالب	ثانوي أو أقل	135	2.96	.430
	دبلوم كلية مجتمع	61	2.78	.392
	بكالوريوس	88	2.72	.397
	دراسات عليا	26	2.91	.336
	الكلية	310	2.85	.418
مصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة	ثانوي أو أقل	135	2.64	.497
	دبلوم كلية مجتمع	61	2.54	.437
	بكالوريوس	88	2.41	.561
	دراسات عليا	26	2.55	.485

511.	2.55	310	الكلية	تطوير التوجيهي
441.	2.95	135	ثانوي أو أقل	
374.	2.95	61	دبلوم كلية مجتمع	
408.	2.94	88	بكالوريوس	
317.	2.98	26	دراسات عليا	
408.	2.95	310	الكلية	القلق بسبب التوجيهي
498.	2.93	135	ثانوي أو أقل	
442.	2.93	61	دبلوم كلية مجتمع	
386.	2.94	88	بكالوريوس	
517.	2.72	26	دراسات عليا	
461.	2.91	310	الكلية	أثر التوجيهي في المعلم
363.	2.85	135	ثانوي أو أقل	
378.	2.95	61	دبلوم كلية مجتمع	
390.	2.90	88	بكالوريوس	
295.	2.86	26	دراسات عليا	
369.	2.88	310	الكلية	الدرجة الكلية
271.	2.89	135	ثانوي أو أقل	
244.	2.85	61	دبلوم كلية مجتمع	
249.	2.82	88	بكالوريوس	
237.	2.82	26	دراسات عليا	
258.	2.86	310	الكلية	

ثانياً: المؤهل العلمي للأب

بتفحص النتائج في الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات أولياء الأمور حول التوجيهي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول (14) تلك النتائج.

يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية في المجالين الفرعيين: أثر التوجيهي في الطالب، ومصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة؛ حيث بلغت قيمة F (7,144) و (3,902) تقابل مستوى دلالة (0.000)، (0.009) على الترتيب، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بالنسبة للمجالات الفرعية الأخرى والمجال الكلي. ولمعرفة لصالح من تعود الفروق بين المتوسطات، حسب اختبار شيفيه Scheffe، ويبين الجدول (15) تلك النتائج.

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (15) أن تصورات أولياء الأمور ذوي المؤهل العلمي ثانوي أو أقل يرون أن التوجيهي يؤثر في الطالب بشكل ما أكثر مما يراه أولياء الأمور ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس حول أثر التوجيهي في الطالب. وربما هذا التصور يشيئ بنوع من التخوف لدى من كانت مؤهلاتهم العلمية

ثانوي أو أقل نتيجة لتخوف الأب من عدم حصول الأبن على نتيجة تؤهله لدخول الجامعة ليعوض بذلك ما فات الأب من فرصة الدراسة في الجامعة. فغالبا ما يحرص الآباء على توفير هذه الفرصة للأبن وهو ما يولد لديهم تصورات متباينة تثير مخاوف معينة لديهم من أثر التوجيهي في الطالب وهذا ما يتفق مع وجود قلق لدى الأهل من التوجيهي.

وكذلك الأمر بالنسبة لمصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة فقد كانت تصورات أولياء الأمور ذوي المؤهلات العلمية ثانوي أو أقل حول قدرة التوجيهي على قياس تعلم الطلبة أعلى من تصورات الآباء من حملة مؤهل البكالوريوس. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور ذوي المؤهلات العلمية ثانوي أو أقل ليس لديهم خبرات علمية أو تربوية تمكنهم من الحكم بشكل علمي أو موضوعي على مدى مصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة، ويقتصر حكمهم على التوجيهي بحسب نتائج أبنائهم دون الخوض بأهداف التوجيهي أو بمفاهيم القياس والتقويم الدقيقة، فهم يبنون تصوراتهم في حدود معرفتهم، وغالبا ما يعتمدون في بناء تصوراتهم على الإشاعات وما يسمعون من غيرهم ومن أبنائهم حول التوجيهي.

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات تصورات أولياء الأمور
حول التوجيهي في جميع المجالات الفرعية والكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب ومستوى تصوراتهم

المجالات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الاحصائية
أثر التوجيهي في الأهل	بين المجموعات	.414	3	.138	.867	.459
	داخل المجموعات	48.680	306	.159		
	الكلية	49.094	309			
أثر التوجيهي في الطالب	بين المجموعات	3.539	3	1.180	7.144	*.000
	داخل المجموعات	50.533	306	.165		
	الكلية	54.072	309			
مصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة	بين المجموعات	2.978	3	.993	3.902	*.009
	داخل المجموعات	77.835	306	.254		
	الكلية	80.812	309			
تطوير التوجيهي	بين المجموعات	.030	3	.010	.059	.981
	داخل المجموعات	51.445	306	.168		
	الكلية	51.475	309			
القلق بسبب التوجيهي	بين المجموعات	1.175	3	.392	1.857	.137
	داخل المجموعات	64.579	306	.211		
	الكلية	65.754	309			
أثر التوجيهي في المعلم	بين المجموعات	.480	3	.160	1.178	.318
	داخل المجموعات	41.587	306	.136		
	الكلية	42.067	309			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.317	3	.106	1.602	.189
	داخل المجموعات	20.210	306	.066		
	الكلية	20.528	309			

*دال احصائياً عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$

الجدول (15)

نتائج اختبار شيفيه لفحص الفروق بين متوسطات تصورات أولياء الأمور حول أثر التوجيهي في الطالب ومصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للأب

المجال	المتوسطات	المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	دراسات عليا
تصورات الأهل حول أثر التوجيهي في الطالب	2.9587	ثانوي أو أقل	.17419	*.24282	.04664
	2.7845	دبلوم كلية مجتمع	-	.06863	-.12754
	2.7159	بكالوريوس	-	-	-.19618
	2.9121	دراسات عليا	-	-	-
تصورات الأهل حول مصادقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة	2.6430	ثانوي أو أقل	.10526	*.23614	.09681
	2.5377	دبلوم كلية مجتمع	-	.13089	-.00845
	2.4068	بكالوريوس	-	-	-.13934
	2.5462	دراسات عليا	-	-	-

*دال احصائياً عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بمجموعة التوصيات وهي:

1- لقد حصل مجال تطوير امتحان التوجيهي على أعلى متوسط وعليه، يوصي الباحثون بضرورة تطوير امتحان التوجيهي ووضع معايير محددة وواضحة لآلية العمل ليستند التطوير إلى معايير ذات جودة عالية تُبقي على مكانته وأهميته كامتحان عام لنهاية المرحلة الثانوية.

2- بينت النتائج أن مصداقية التوجيهي في قياس تعلم الطلبة لم تكن بالمستوى المرجو منه، وعليه، يوصي الباحثون بضرورة أن لا يقتصر تقييم تحصيل الطلبة على علامتهم بالتوجيهي وحسب، بل أن يُصار إلى إشراك وسيلة أخرى مع التوجيهي لتقييم تحصيل الطلبة مثل: امتحان قبول لدخول الجامعة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

الدقس، جعفر؛ والتل، صهيب؛ والقضاة، علي؛ وعبيدات، بكر؛ والحراري، أحمد، 2014، وزير التربية: نتائج "شئوية التوجيهي" تتزامن مع موعد إعلانها العام الماضي، جريدة الدستور الأردنية، الأربعاء 2014/1/8 العدد رقم 16698، صفحة 11 الجزء الأول.

الشيخ، عمر حسن، (1994). مشروع مراقبة وتقييم الأداء المدرسي، المركز الوطني للبحث والتطوير، سلسلة منشورات المركز 29، عمان، الأردن.

القسوس، نزيه (2014). حوار مع وزير التربية والتعليم، جريدة الدستور الأردنية، الأحد 2013/12/8 العدد رقم 16667 الأحد، صفحة 11، الجزء الأول.

لقاء على التفاضل الأردني، 2013، لقاء متلفز جمع وزير التربية والتعليم ووزير الداخلية على التلفزيون الأردني، 2013/12/29 الساعة السابعة مساء.

منسي، محمود عبد الحليم، (2003). التقويم التربوي، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر.

وزارة التربية والتعليم، (1980). تاريخ التربية والتعليم في الأردن 1921-1970، قسم الوثائق التربوي، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (2011). تعليمات رقم (7) لسنة 2011: تعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

المراجع الأجنبية

Abrams, L. M. (2004). Teachers' Views of High Stakes Testing: Implication for the Classroom Policy Brief. National Board on Educational Testing and Policy at Boston College, from: <http://edpolicylab.org>

3- نتيجة لوجود مستوى من القلق والتعبات الاقتصادية على الأهل، يوصي الباحثون بعقد ورش وحوارات مع الأهل للتعريف بالتوجيهي وكيفية التعامل مع الأبناء الذين سيتقدمون للتوجيهي، وتعريف الأهل بأهمية التوجيهي والهدف الحقيقي منه.

4- إجراء لقاءات مع أفراد المجتمع لتوعيتهم بمصداقية امتحان التوجيهي في قياس تعلم الطلبة، وتوعيتهم بتخفيف وطأة التوجيهي على أبنائهم من خلال متابعة تعلم أبنائهم باستمرار بالتعاون مع المدرسة، وعدم اللجوء إلى زيادة توتر الأبن؛ بتذكيره واستمرار الضغط عليه بضرورة تحصيل معدلاً يؤهله لدخول التخصصات العالية مثل الطب والهندسة.

5- إجراء دراسات أخرى تبحث ارتباط التوجيهي بمتغيرات ديموغرافية مثل: الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، وعدد الأبناء في الأسرة، ومكان السكن وغيرها.

Abrams, L. M., Pedulla, J. J. and Madaus, G. F. (2003). View from the Classroom: Teachers' Opinion of Statewide Testing Programs (1). Theory into Practice. 42, (1): 18-31.

Amrein, A. L. and Berliner, D. C. (2002). The Impact of High-Stakes Tests on Student Academic Performance: An Analysis of NAEP Results in States with High-Stakes Tests and ACT, SAT, and AP High School Graduation Exams. Education Policy Studies Laboratory, 1, (18): 1068-2341.

At: <http://cie.asu.edu/volume6/number8/index.html>.

Ben Jaafar, S. (2002), The Effects of External Testing on Curriculum Implementation. Unpublished master thesis, University of Toronto. Canada.

Braun, H. (2000). Strategies for Dealing with High-Stakes State Tests, Phi Delta Kappan, 82, (2): 115-119.

Bumsch, C. A. (2003). An Investigation of the Effects of Standardized Testing on Teaching and Students. Unpublished Master thesis, Central Connecticut State University.

Cimbricz, S. (2002). State- Mandated Testing and Teachers' Beliefs and Practice. Education Policy Analysis Archives, 10, (2), Available from:

Gordon, S. P. and Reese, M. (1997). High stakes testing: Worth the Price? Journal of School Leadership, 7, (4): 345-368.

Herman, J. and Golan, S. (1991). Effects Of Standardized Testing On Teachers and Learning -Another Look) CSE Technical Report 334) Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing

- Available
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. Reston. VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. Reston. VA: NCTM.
- Neill, M. (2003). The Dangers of Testing, Educational Leadership, 60, (5): 43-47.
- Popham, W. J. (1999). Why Standardized tests don't Measure Educational Quality? Educational Leadership, 56 (6): 8 -15.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test? Educational Leadership, 58, (6): 16-20.
- Posner, G. J. (2004). Analyzing the Curriculum. Third Edition, McGraw-Hill Company, Now York.
- Practices. Education, 123, (1): 39-55.
- Shepard, L. A. (1991). Effects of High Stakes Testing on Instruction. Paper Presented at: The Annual Meeting of The American Educational Research Association and the National Council on Measurement in Education, Chicago.
- Testing: Ethical Issues. Journal of Curriculum and Supervision, 6, (3): 201-212.
- Turner, C. L. (2001). High- Stakes Testing and the Work of English Teachers: An In-Depth Interview Study of Massachusetts English Teachers' Experiences with the MCAS. DA I, 62/04 P.1372.
- Vogler, K.E., Bernard, N. Kress, J. S. and Elias, M. J. (2002). The Impact of High Stakes, State- Mandated Student Performance Assessment on Teachers Instructional
- Whitlam Institute (2013). The Experience of Education: The impacts of high stakes testing on School students and their families. University of Western Sydney.
- Wong, C. A. and Paris, S., G. (2000). Student Beliefs about Classroom Testing and Standardized Tests. Issues in Education, 6, (1/2): 47-67.
- Wright, W. E. (2002). The Effects of High Stakes Testing in an Inner- City Elementary School, The Curriculum, The Teachers and The English Language learners, Current Issues in Education (On- Line), 5, (5): available at: <http://cie.ed.asu.edu/volume5/number5/> .
- (CRESST). University of California.
- Hoffman, J. V., Assaf, L.C. and Paris, S. G. (2001). High Stakes Testing in Reading: Today in Texas, Tomorrow? Reading Teacher, 54, (5): 482- 493.
- <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n2.html>.
- Johnson, J. (2001). The effects of Florida's accountability program on classroom practices: The teachers' perspective. DAI, 62/01, P.139.
- Kohn, A. (2000). The Case Against Standardized Testing: Rising The Scores Ruining The Schools, Portsmouth, NH: Hieneman.
- Koretz, D. M. and Hamilton, L. S. (2003). Teachers' Responses to High Stakes Testing and The Validity of Gains: A Pilot study. Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing CRESST, Los Angeles, CA.
- Madaus, G. (1988). The Influence of Testing on the Curriculum. In L. Tanner (Ed.), Critical Issues in Curriculum (87th yearbook of the study of national Society for Education) (NSSE), Part 1.
- Madaus, G. and Thomas, K. (1993). Testing as a Mechanism of Public Policy. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 26, (1): 6-11.
- Mathison, S. (1991). Implementing Curriculum Change through State- Mandated
- Miriam, J. (2003). A Descriptive Study of the Reported Effects of State- Mandated Testing on the International Practices and Beliefs of Middle School Science Teachers, Doctoral Theses, University of Virginia, and UMI Number 3091147.
- Monfils, L., Firstone, W., Schorr, R., Hicks, J. and Polovsky, T. (2003). Teaching to the test in New Jersey: A Follow-up study, from: Cepa.gse.Rutgers.edu/LM teaching to the test AERA pdf
- Moon, T. R., Brighton, C. M. and Callahan, C. M. (2002). State Standardized Testing Programs: Friend or Foe of Gifted Education. Roeper Review, 25, (2): 49-61.
- Moon, T. R., Callahan, C. M. and Tomlinson, C. A. (2003). Effects of State Testing Programs on Elementary Schools With High Concentrations on Student Poverty- Good News or Bad News?. Current Issues in Education] on-line [6, (8):

Parents' Perceptions on the Effect of High School Certificate Exam (Al-Tawjihi)* on Parents, Teachers, Students and its Relationship with Some Variables

*Ibraheem A. Shara, Nayel D. Sharah, Madher M. Attiat ***

ABSTRACT

The study aimed to investigate Jordanian parents' perceptions of the General High School Certificate Examination (Tawjihi) and its relationship with some variables. A four Likert-scale questionnaire consisted of forty-eight (48) items in six (6) domains was distributed to 310 parents.

The findings of the study showed that the level of parents' perceptions was generally moderate (2.86). Which were ranked decently as follows: Their perceptions of test development, Test Anxiety, Test Influence on Parents, Test Influence on Teachers, Test Influence on Students, Test Credibility in Assessing Student Learning (2.95 ، 2.91 ، 2.90 ، 2.88 ، 2.85 ، 2.25) respectively.

Further, the findings showed statistically significant differences in parents' perceptions of test anxiety due to the number of children taking the Tawjihi examination. The findings also revealed statistically significant differences in parents' perceptions of the test influence on students and its credibility in assessing student learning due to the parent qualification and its credibility in measuring student learning in favor of those holding a high school certificate or less, compared with those holding a B.A.

In light of the findings, the researchers recommended that the Ministry of Education should develop the Tawjihi Examination, and the importance of not limiting students evaluation due to their results on Tawjihi and should use other assessment techniques to evaluate their procurement for this stage.

Keywords: High School Certificate Examination (Tawjihi); Parents' Perceptions; Tawjihi Credibility; Tawjihi Development; Tawjihi Anxiety.

* General Secondary Certificate Exam =Tawjihi.

** Department of Educational Administration and Foundation, School of Educational Sciences, Jordan (1,2). Department of Psychology, Al- Bala'a Applied University, Jordan (3). Received on 23/12/2014 and Accepted for Publication on