

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

عنوان الاطروحة

مقاربة دوسيمولوجية لاختبار نمو الكفايات في بناء الإختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المدرسة الجزائرية.

دراسة تقييمية لفعالية برنامج في التدريب اثناء الخدمة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص: المناهج الدراسية والتقييم التربوي.

إشراف الأستاذة الدكتورة:

بعبين نادية

إعداد الطالب:

خلوة زهر

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
أ.د. عبد الحميد عبدوني	استاذ	رئيسا	جامعة باتنة -1
أ.د. نادية بعبين	استاذة	مشرفا ومقررا	جامعة باتنة -1
أ.د. السعيد عواشرية	استاذ	عضوا	جامعة باتنة -1
أ.د. اليامنة سماعيلي	استاذة	عضوا	جامعة المسيلة.
أ.د. علي لونيس	استاذ	عضوا	جامعة سطيف-2
د. جمعة أولاد حيمودة	أستاذة محاضرة أ	عضوا	جامعة غرداية

السنة الجامعية: 2015-2016.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

عنوان الأطروحة

مقاربة دوسيمولوجية لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المدرسة الجزائرية.

دراسة تقييمية لفعالية برنامج في التدريب اثناء الخدمة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص: المناهج الدراسية والتقييم التربوي.

إشراف الأستاذة الدكتورة:

بعبين نادية

إعداد الطالب:

خلوة زهر

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة	الجامعة
أ.د. عبد الحميد عبدوني	استاذ	رئيسا	جامعة باتنة -1
أ.د. نادية بعبين	استاذة	مشرفا ومقررا	جامعة باتنة -1
أ.د. السعيد عواشرية	استاذ	عضوا	جامعة باتنة -1

أ.د. اليامنة سماعيلي	استاذة	عضوا	جامعة المسيلة.
أ.د. علي لونيس	استاذ	عضوا	جامعة سطيف-2-
د. جمعة أولاد حيمودة	أستاذة محاضرة أ	عضوا	جامعة غرداية

السنة الجامعية: 2015-2016.

الحمد لله الذي بلغني مرادي وهدني ، الحمد لله
لولا ما كنا لنصل الى انجاز هذا العمل المتواضع ؛
فالحمد لله رب العالمين حمدا يليق بجلال وجهه
ومعظم سلطانه.

اتقدم بجزيل الشكر وخالصه الى الاستاذة المشرفة
الفايزة الدكتوراة نادية بعين علي كل
الملاحظات والنصائح التي اسدتها للبحث والطالب
فبارك الله فيك استاذتي المحترمة.

كما لا يفوتني ان اتقدم بالشكر الجزيل الى جميع
اساتذتي الذي درسوني خلال مسيرة الثلاثون عام ،
والى كل من ساهم من بعيد او من قريب في
المساهمة في انجاز هذا العمل.

اهدي هذا العمل المتواضع الى والداي
الاعزاء حفظهما الله ورحمهما وأطال عمرهما
في طاعته.

كما اهدي هذا العمل الى الزوجة الكريمة
والى ابنائي ملاك وأمين والكتكوتة مرام.
والى اخوتي وأخواتي الاعزاء.

الى روح شقيقتي رحمة الله عليهما وبناتهما
ام كلثوم ورقية وفاطمة الزهراء
الى كل الاحبة والخلان الذين صادقوني
وزاملوني منذ الطفولة الى اليوم.

الصفحة	المحتويات
ح	فهرس الاشكال والمخططات.....
خ	فهرس الجداول.....
ر	فهرس الملاحق.....
ز	ملخص الدراسة باللغة العربية.....
ش	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....
ص	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....
1	مقدمة.....

الباب الاول : الاطار النظري

الفصل الاول : اشكالية الدراسة واعتباراتها المفاهيمية

5	1-تحديد الاشكالية.....
11	2-فروض الدراسة.....
11	3-تحديد المفاهيم والكلمات المفتاحية.....
19	4-أهداف الدراسة.....
20	5-اهمية الدراسة.....
21	6-الدراسات السابقة.....

الفصل الثاني : البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء مدخل الكفايات

أولا : التدريب أثناء الخدمة .

68 تمهيد

1-1 التدريب.

69 1-1-1 مفهوم التدريب.

70 2-1-1 أهمية التدريب.

72 3-1-1 أهداف التدريب.

73 4-1-1 أسس ومبادئ التدريب.

75 5-1-1 أنواع التدريب.

76 6-1-1 مراحل وخطوات التدريب.

2-1- تدريب المعلمين أثناء الخدمة

78 1-2-1 مفهوم التدريب أثناء الخدمة.

79 2-2-1 أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة.

83 3-2-1 أهمية التدريب أثناء الخدمة.

85 4-2-1 مبررات ومبادئ التدريب أثناء الخدمة.

86 5-2-1 مسلمات مرتبطة بالتدريب أثناء الخدمة.

87 6-2-1 أنواع التدريب أثناء الخدمة.

88 7-2-1 أساليب التدريب أثناء الخدمة.

ثانيا: البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

2- 1 حركة الكفايات

- 931-1-2مبررات نشأة حركة الكفايات.....
- 972-1-2 مفهوم الكفايات.....
- 983-1-2 انواع الكفايات وتصنيفاتها المختلفة.....
- 1014-1-2الاطر المرجعية في اشتقاق الكفايات.....

2-2 البرنامج القائم على الكفايات

- 1051-2-2 مفهومه.....
- 1062-2-2 مواصفات البرنامج القائم على الكفايات.....
- 1103-2-2 خطوات البرامج التدريبية القائمة على الكفايات.....
- 1144-2-2 ايجابيات وسلبيات البرامج القائمة على الكفايات.....
- 116 خلاصة

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها

- 118تمهيد.....
- 1191- تساؤلات الدراسة الاستطلاعية.....
- 1202- مصطلحات استطلاعية.....

121	3- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....
122	4- المنهج المستخدم.....
122	5- عينة الدراسة.....
124	6- أدوات جمع البيانات.....
130	7- اساليب المعالجة الاحصائية:.....
131	8- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية.....
159	9- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة.....
163	خلاصة.....

الفصل الرابع : الاجراءات المنهجية والتطبيقية

للداسة النهائية.

اولا: الاجراءات المنهجية .

165	1-1 المنهج المستخدم.....
166	2-1 مجتمع وعينة الدراسة.....
166	1-2-1 وصف العينة.....
167	2-2-1 توزيع خصائص العينة.....
169	3-1 ادوات جمع البيانات.....
169	1-3-1 الاختبار القبلي/البعدي.....

169	.....1-1-3-1 توصيف الاختبار القبلي
173	.....2-1-3-1 تقدير الشروط السيكومترية
174	.....2-3-1 المعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي)
174	.....1-2-3-1 توصيف عام لخطوات اعداد البرنامج
174	.....1-1-2-3-1 الاطار العام للبرنامج
175	.....2-1-2-3-1 مراحل البرنامج التدريبي المقترح
190	.....3-1-2-3-1 صدق محتوى البرنامج التدريبي
192	.....4-1 اساليب المعالجة الاحصائية
ثانيا: الاجراءات التطبيقية في عرض ومناقشة نتائج الدراسة النهائية.	
193	.....1-2 عرض نتائج القياس القبلي
194	.....2-2 عرض نتائج القياس البعدي
195	.....3-2 دلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي
196	.....4-2 حساب قوة وحجم التأثير
197	.....5-2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات
204	.....-التوصيات والاقتراحات
206	.....خاتمة
208	.....المراجع
221	.....الملاحق

فهرس الأشكال و المنططات

الصفحة	العنوان يوضح	الرقم
73	هرم الاهداف التدريبية.	01
77	خطوات عملية التدريب.	02
103	مسار تحول المقررات لكفايات.	03
166	خطوات التصميم التجريبي المعتمد.	04
253	العلاقة بين التقويم وعملية التدريس.	05
277	نموذج سيزار بيرزيا في تحديد مستويات الاهداف.	06
281	هرم بلوم للمجال المعرفي.	07
287	تراتبية فئات كراثهول الوجدانية.	08
294	هرم مراقي صنافه هارو للمجال النفسي الحركي.	09
299	تطور مستويات الكفايات.	10
300	تطور مستويات الكفايات حسب نمو وبناء الكفاية.	11
304	الطبيعة البنائية للتعلمات.	12
305	خريطة تحليل المحتوى.	13
308	صنافات تحليل المحتوى.	14
312	تمثيل نسب أنشطة المادة من حيث الاهمية.	15

الرقم	العنوان يوضح	الصفحة
01	الفوارق الاكثر دلالة في تصحيح الاجابة	53
02	النسب المئوية لقررات الرسوب والنجاح .	54
03	معدلات ثلاثة تلاميذ والدرجات العليا والدنيا.	54
04	توزيع النقاط المقدمة من طرف المصححين.	55
05	توزيع النقاط المتطرفة لـ 26 ورقة والفوارق بينها.	57
06	علامات المعطاة لـ 6 اجابات في العلوم الاج والاق من طرف 6 مصححين.	61
07	المعالم الاحصائية لدراسة سوشو.	61
08	توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.	122
09	توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الاقدمية.	123
10	توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير طبيعة المادة المدرسة .	124
11	توزيع بنود الاداة حسب المحاور الرئيسية والمجالات الفرعية.	127
12	النسب المئوية لصدق المحتوى.	128
13	تفريغ استجابات العينة على بنود المحور الاول.	133
14	متوسط الاستجابات على بنود المحور الاول.	135
15	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الاول تبعا لمتغير الجنس.	136
16	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الاول تبعا لمتغير الاقدمية.	138
17	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الاول تبعا لمتغير طبيعة المادة.	139

142	تفريغ استجابات العينة على بنود المحور الثاني.	18
145	متوسط الاستجابات على بنود المحور الثاني.	19
147	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثاني تبعا لمتغير الجنس.	20
148	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثاني تبعا لمتغير الاقدمية.	21
149	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثاني تبعا لمتغير طبيعة المادة.	22
151	تفريغ استجابات العينة على بنود المحور الثالث.	23
154	متوسط الاستجابات على بنود المحور الثالث.	24
155	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثالث تبعا لمتغير الجنس.	25
156	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثالث تبعا لمتغير الاقدمية.	26
158	توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثالث تبعا لمتغير طبيعة المادة.	27
167	توزيع افراد العينة التجريبية حسب متغير الجنس	28
167	توزيع افراد العينة التجريبية حسب متغير المادة المدرسة.	29
168	توزيع افراد العينة التجريبية حسب متغير الاقدمية.	30
175	الاطار العام للبرنامج التدريبي.	31
193	متوسطات الاداء على الاختبار القبلي.	32
190	دلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي.	33
196	دلالة معامل حجم التأثير.	34
259	الفرق بين الانواع الثلاثة للتقويم في ضوء بعض المتغيرات.	35

270	المقارنة بين الاختبارات المقالية والموضوعية.	36
278	التمييز بين مستويات الاهداف التربوية.	37
286	قائمة الافعال السلوكية في المجال المعرفي.	38
292	قائمة الافعال السلوكية في المجال الوجداني.	39
296	قائمة الافعال السلوكية في المجال النفسي الحركي.	40
309	المراقبي المعرفية للمحتوى الدراسي.	41
311	حجم المعلومات والمفاهيم بالنسبة لانشطة المادة.	42
312	نسب تمثيل الانشطة في المادة التعليمية	43
313	توزيع المراقبي المعرفية على انشطة المادة.	44
313	توزيع نسب المراقبي المعرفية على نسب تمثيل أنشطة المادة.	45
314	نسب أهمية المراقبي المعرفية مقارنة مع نسب أهمية أنشطة المادة.	46
315	عدد بنود الاختبار وفق أنشطة المادة.	47
316	الصورة النهائية لجدول المواصفات.	48

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان يوضح	الرقم
221	الصورة الاولية لأداة الدراسة الاستطلاعية.	01
228	الصورة النهائية لأداة الدراسة.	02
234	قائمة المحكمين.	03
235	فقرات الاختبار التحصيلي القبلي/البعدي في كفايات بناء الاختبارات.	04
244	مفتاح تصحيح الاختبار القبلي/البعدي.	05
245	نتائج الإختبار القبلي.	06
246	نتائج الإختبار القبلي و البعدي.	07
247	الاختبار التحصيلي للدراسة الدوسيمولوجية والاجابة النموذجية.	08
249	صورة لاجابة التلميذ E5 مصححة من طرف الاستاذ P17 .	09
251	الصورة النهائية للبرنامج التدريبي.	10
373	استمارة تقييم المتدرب للبرنامج التدريبي.	11

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى بناء برنامج تدريبي أثناء الخدمة واختبار فعاليته في تنمية كفايات بناء

الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ، وقد صممت الدراسة لمحاولة الاجابة على التساؤل الآتي:

ما مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ؟ وتأسس هذا

التساؤل الرئيسي على خطوتين اساسيتين هما:

اولا : تشخيص الاحتياجات التدريبية. ثانيا : بناء وتجريب فعالية البرنامج التدريبي.

وعليه فقد تم اجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 240 معلم بمتوسطات بديرية التربية لولاية

سطيف ، طبقت عليهم استمارة لرصد كفايات بناء الاختبارات التحصيلية ساعدت في تشخيص

الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، وقد دلت نتائجها تعبير أفراد العينة عن حاجات تدريبية بوزن نسبي فاق

المتوسط.

وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة النهائية فقد تم بناء برنامج تدريبي في ضوء كفايات التخطيط للاختبار

وإعداد فقراته وإخراجه ، وكذا كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه ، قدم البرنامج خلال السنة الدراسية

2013/2012.

وقد تم استخدام التصميم التجريبي بقياس قبلي-بعدي للمجموعة الواحدة والتي بلغ عددها 24 معلما

اختيروا بالطريقة العشوائية ، وطبق عليهم اختبار قبلي وبعدي لقياس نواتج التغير، وقد اسفرت نتائج

الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسط درجات معلمي

المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية (التي تلقت البرنامج التدريبي في كفايات بناء الاختبارات) قبل

وبعد تلقي التطبيق البعدي، وعلى ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات و الاقتراحات

والتي يمكنها أن تسهم في تطوير كفايات بناء الاختبارات وتنمية الثقافة التقويمية للمعلمين.

résumé

La présente recherche a pour objectif de concevoir un programme de formation continue et d'expérimenter son efficacité à développer chez les enseignants du cycle moyen des établissements de la wilaya de Sétif les compétences d'élaboration des examens et tests d'évaluation des acquisitions de leurs apprenants.

La démarche que nous avons adoptée s'articulait sur deux phases complémentaires: dans une première étape exploratoire, une enquête par questionnaires a été menée auprès d'un échantillon de 240 enseignants en vue de déceler leurs besoins de formation dans le domaine d'élaboration des examens scolaires; l'analyse des données a montré que les interrogés manifestent des besoins de formation dont la proportion était nettement au dessus de la moyenne. Ces résultats nous ont servi dans une deuxième étape de concevoir un programme de formation dont les compétences étaient inventoriées en trois domaines: la planification des examens, le choix des items et la correction et l'analyse des données.

Le programme dument validé, il a été expérimenté durant l'année pédagogique 2012-2013 selon le plan expérimental de pré-test/post-test avec un échantillon aléatoire de 24 enseignants. Le dépouillement et l'analyse des résultats nous ont permis d'enregistrer l'existence de différences significatives entre les moyennes des scores obtenus avant et après la poursuite de la formation ($\alpha = .01$), ce qui confirme l'efficacité du programme mis en œuvre.

Nous estimons que les propositions et recommandations que les résultats obtenus nous ont permis de signaler peuvent contribuer à l'enrichissement de la culture évaluative de nos enseignants et au développement de leurs compétences en matière de confection d'outils d'évaluation.

abstract

This study aimed to construct in-service training program and to investigate the effect of this program in development of test construction competencies of teachers in the middle school, the study was designed to answer the following question:

How effective training program in the development of test construction at the middle school level? This main question is divided on two sub-questions:

First, the diagnosis of training needs. Second, test construction and its efficiency in the training program.

The sample of the prospective study consisted of 240 teacher at the Department of Education chosen from Setif, they were administrated a questionnaire to demonstrate the competence of achievement test construction. At the same time it helped in the diagnosis training needs of teachers. And the findings indicated that the sample subject determined a training need of a relative weight above average.

In order to achieve the goal of the final study, we constructed a training program in the light of planning test competence and preparation for the test and its paragraphs, correction test efficiencies, results analysis. The program implemented during the school year 2012/2013.

This study used the experimental design with a pre-and post test for one sample consisted of 24 teachers selected randomly "randomness sample", the findings showed a significant differences at the level ($\alpha = 0.01$) in the grade average of experimental group after and before the administration of post test.

The study ends with a conclusion and recommendations for the development of test construction competency, and evaluation culture awareness.

يشكل العنصر البشري الركيزة الاساسية لأي نهضة أو حضارة أو لأي أمة من الامم ، حيث أنه المحرك الاساسي والبناني الفاعل للحضارة الانسانية بجميع جوانبها ؛ لذا فان الشعوب والامم تحرص على تنميته والاهتمام بقدراته و اعداده للمستقبل.

وفي هذا الاطار تحتل التربية والتعليم دورا مؤثرا في تكوين شخصيات الافراد وصناعة العقول ، ومكانة اساسية وحاسمة في المجتمعات المعاصرة ، لذلك فان العائد التربوي أصبح من المؤشرات العامة التي تعبر على درجة نمو وتطور هذه المجتمعات ، وفي سبيل تحقيق تلك الاهداف تحمل المدرسة مسؤولية اعداد التلاميذ للتفاعل الصحيح مع المجتمع والتوافق معه وإعدادهم نظريا وعمليا وفنيا للحياة.

وعليه فان نجاح المدرسة في تحقيق الاهداف المنشودة والمرجوة منها ؛ يرجع بالدرجة الاولى للمعلم هذا الاخير الذي يعتبر - الى جانب التلميذ- أحد الاقطاب الفاعلة ، وهو بحاجة دائمة للتدريب لمواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة ؛ إذ ان اعداد المعلم يحظى باهتمام كبير في الالونة الاخيرة ، كما اكدت ذلك عديد الدراسات والتقارير والتي منها تقرير اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل امريكا بأنه لا سبيل لتشييد مدرسة جيدة دون معلمين جيدين .

ولعل الهدف الاهم والمتوخى من تدريب المعلمين هو رفع وتحسين وتجديد كفاية المعلم ؛ بحيث يضمن مواكبة أحدث الافكار والأساليب والطرائق ذات الصلة بمحتوى ومضمون المهنة ، وإكسابه المعارف والمهارات اللازمة للقيام بالدور البناني الذي يؤمل منه تحقيقه ، وتهيئة البيئة التعليمية التعلمية التي يتفاعل معها التلاميذ لاستثمار امكاناتهم وطاقتهم الكامنة.

ومن ابرز ملامح التقدم التربوي في مجال اعداد وتدريب المعلمين ظهور حركة قوية تدعو الى اعداد المعلمين وتدريبهم على اساس الكفايات ، ومن خلالها توالى البرامج التدريبية القائمة على الكفايات هذه

الآخيرة التي لا يمكن الوصول إليها ؛ إلا عبر أعداد متكامل ومتناسق ومتجانس ودقيق يشتمل على تنمية وإكساب المعلمين كفايات معرفية وأدائية ، وجدانية و انتاجية ... الخ ، وهناك تصور لكفاياته في ضوء منظومة متكاملة من الاجراءات المتناغمة والمتفاعلة بين سلوكه وأساليبه وأنشطته ؛ والتي من اهمها سلوكيات أثناء تخطيط الدروس وسلوكيات أثناء التنفيذ وسلوكيات أثناء تقويمها ، هذه الآخيرة التي تعد احد تلك الكفايات التدريسية ومن اهمها ، كونها من الافعال التي ترافق التدريس كنظام من بدايته الى نهايته ، فهو يعد احد الاركان الاساسية للفعل التربوي ، ويتنوع بتنوع مراحل العملية التعليمية التعليمية ، وذلك باستخدام ادوات مختلفة منها الاختبارات التحصيلية ؛ التي تمكن اي استاذ من قياس الفارق بين الاهداف المتوخاة والنتائج المكتسبة ، ولكن كفايات اعدادها وبناءها تظهر بدرجات متفاوتة عند اعضاء هيئة التدريس .

وفي هذا السياق بالذات جاءت الدراسة الحالية للإحاطة بموضوع التقويم التربوي بصفة عامة وتحليل مفاهيمه ، وكذا بالتركيز على كفايات بناء الاختبارات وخطواتها الاساسية ، خاصة وان البرنامج التدريبي المقترح تم بناؤه في ضوء قائمة الكفايات التعليمية في مجال بناء الاختبارات والتي يحتاج المعلمين والمعلمات التدرب عليها .

وفي سبيل تحقيق الهدف العام تأتي هذه الدراسة في عدة فصول ، يتناول الفصل الاول اشكالية الدراسة من حيث تأسيساتها النظرية والامبريقية ، ومن خلال تساؤلاتها وفرضياتها وكذا لإطارها المفاهيمي وأهميتها وأهدافها ، بالإضافة الى تناول الدراسات السابقة ونقاط تقاطعها او اختلافها مع الدراسة الحالية .

اما الفصل الثاني فتطرق للبرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء مدخل الكفايات ، من خلال توضيح وتحليل التدريب كعملية من حيث المفهوم والأهمية والأهداف والأسس والأنواع والمراحل هذا من جهة ،

وتتاول تدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث تحليل المفهوم والمسلّمات والأساليب من جهة اخرى ، بالإضافة الى تناول البرامج التدريبية القائمة على الكفايات من حيث مبادئها وخطواتها.

هذا عن الاطار النظري للدراسة ، والذي تم فيه تناول فصلين فقط ، علما انه يفترض ان يكون هناك فصل لكفايات التقويم وبناء الاختبارات ، من خلال التركيز على الاختبارات التحصيلية من حيث المفاهيم والأهمية والأغراض والتصنيفات وانتهاء بخطوات اعدادها، الا انه واجتنبنا للتكرار فقط تم سحبه بمبرر ان البرنامج التدريبي - الموضح في الملاحق- شمل مختلف المفاهيم والعناصر التي توفي بالغرض.

اما الاطار الميداني فقد تم تناوله في فصلين ؛ تطرق الاول لتوصيف الدراسة الاستطلاعية من خلال عرض تساؤلاتها ، عينتها وأدواتها ونتائجها .

اما الفصل الثاني من الاطار الميداني فتناول الدراسة النهائية في شقين ، تناول الاول الاجراءات المنهجية المتبعة والموظفة لجمع البيانات ، وتحليل مفصل للمنهج والعينة وأدوات جمع البيانات وأساليب المعالجة الاحصائية ، اما الشق الثاني فتطرق للإجراءات التطبيقية والتي اشتملت على عرض نتائج الدراسة وتحليل دلالتها ومناقشتها في ضوء الفرضيات ، لتنتهي الدراسة الى مجموعة من التوصيات والاقترحات.

ونأمل ان تكون هذه الدراسة منطلقا لدراسات مستقبلية في موضوع المدرسة الجزائرية أحوج ما تكون بحاجة الى نتائجه لتحقيق أهدافها ، ومهما بلغ العمل الانساني سيبقى لا محالة يشوبه النقص والقصور والله العزة والكمال وبه التوفيق وهو المستعان.

الجاب الأول

الإطار النظري

الفصل الأول

خطة الفصل الأول

إشكالية الدراسة و إعتباراتها المفاهيمية

- 1 - تحديد الإشكالية
- 2 - صياغة الفرضيات
- 3 - تحديد المفاهيم والكلمات المفتاحية
- 4 - أهداف الدراسة
- 5 - أهمية الدراسة
- 6 - الدراسات السابقة

1- تحديد الإشكالية:

يعد المعلم الكفئ الركيزة الأساسية للعملية التعليمية والقائد الذي يسير بها الى تحقيق أهدافها المنشودة ، فهو الشخص المنوط به تصميم المواقف التعليمية التي تدفع التلميذ الى المشاركة في العملية التعليمية التعليمية، فمهما كانت جودة المناهج ووفرة الامكانيات من كتب ووسائل تعليمية وأبنية وإرشاد وتوجيه... الخ، فلا يمكن تحقيق أهداف التربية إلا بالمعلم الناجح المتمكن من مادته التعليمية ومن مهارات تدريسها .

وفي هذا المجال يرى جودنغس (Goodings, 1984 , p35) أن " نجاح المدارس أو فشلها في تحقيق أهدافها، انما يرجع بالدرجة الأولى إلى معلمها وما يتوفر لديهم من مهارات "

لذلك فقد أصبح الاهتمام بإعداد المعلم يحظى باهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء اكان ذلك عالميا أو محليا، من حيث مسؤولياته وبرامج اعداده وتدريبه وتقويمه، سواء تعلق الأمر ببرامج اعداده قبل الخدمة وفي أثناءها، لأن غاية هذه الأخيرة هي اكتساب المعلم الكفايات العامة والخاصة والتي تتناسب مع التغيرات التي أفرزتها مخرجات المعرفة الانسانية في شتى جوانب الحياة العامة، فبرامج التدريب في أثناء ممارسة المهنة أو ما يصطلح عليها في الأدب التربوي بتدريب المعلمين أثناء الخدمة والتي تعبر عن كل الأنشطة التي تبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناء على الأهداف المخططة، ثم ينتقل الى تصميم البرامج التدريبية الملبيه لتلك الاحتياجات والتي تحقق النمو المهني وتسعى إلى تحسين الكفايات التدريسية Teaching competency بحيث تتلائم مع متطلبات العصر، وهذا ما أكدته الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في تقريرها الذي قدم نقدا لاذعا للعديد من الممارسات السلبية في مجال التعليم وأهمها اعداد المعلم وتدريب المعلمين الأكفاء (أبو زيد، 1998، ص 43).

ويعتمد نجاح أي برنامج تدريبي من ناحية التخطيط و التنفيذ والمتابعة في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين ؛ حيث أن هذه الأخيرة تعبر عن " الفجوة بين مستوى الأداء الحالي، ومستوى الأداء الذي يجب أن يكون عليه (مرسى، 1997، ص 15- 64) .

كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد تطبيقا مهما لمبدأ من مبادئ علم النفس والنظرية الانسانية لأبراهام ماسلو (Maslow)، وهو أن سلوك الانسان يهدف إلى اشباع حاجات معنية يتم اكتسابها عن طريق التعليم والتدريب والخبرة (حسين زيتون، 1996، ص 3) .

ولما كان المعلم المدرس يتفاعل في غرفة الصف وبيئة التدريس كنظام ؛ فإن هذا الأخير يعبر عن منظومة متكاملة من الاجراءات المتناغمة والمتفاعلة بين سلوك المدرس وأساليبه وأنشطته سعيا إلى تحقيق الأهداف والأنشطة المخطط لها، كما يؤدي الى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم (نبيلة زكي ابراهيم، 1994، ص 08) .

ومن المحاولات الحالية لتحسين المواقف التعليمية توجيه الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق أسس علمية جمعتها حركة شاملة سميت بحركة التكوين القائمة على الكفايات (توفيق مرعي، 1983 ، صص 21- 22) ومن أهم مهارات المعلم التدريسية كما حددها Mcknigner؛ في تحديد الأهداف والتمهيد أو التهيئة ، توجيه الأسئلة و استخدام طرائق التدريس، التعزيز والتقويم .

هذا الأخير الذي يعد نظاما فرعيا فعلا ضمن التدريس كنظام شامل ، بحيث لا بد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسس وكفاياته، إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سماحة، 1993، صص 98 - 105).

هذا ما أكدته بعض الدراسات على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث تضمنت قائمة الاحتياجات التي تعبر عن نقص في امتلاكها في مجال المادة الدراسية وأساليب التدريس والتقييم؛ والحديث عن الأخير هو في ضمنه اشارة تثير في عمقها الى استراتيجيات الأسئلة وبناء الاختبارات؛ بحيث تثير بعض الدراسات إلى تدني في كفايات المعلمين المتعلقة بالتقييم وتدني ممارستهم لها، وأنهم يواجهون صعوبة في بناء الاختبارات وإدارة السؤال الصفي .

ويذكر (جابر عبد الحميد ، 1986 ، ص153) أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصودا للتدريب على وضع الأسئلة، وينبغي أن يركز انتباهه على اعتبار أن هناك ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات التلاميذ وبين أنواع الأسئلة التي يصوغها، فإذا كان المعلم يركز في اسئلته على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر الطالب تفكيرا ابتكاريا في شتى مراحل التعليم .

وإذا كان المعلمون بصفة عامة بحاجة الى التدريب والإعداد قبل وفي أثناء الخدمة، ومعلمي المرحلة المتوسطة أكثر حاجة من غيرهم كون هذه المرحلة تتفاعل مع متغيرات سيكو نمائية مثل المراهقة في خصائصها العقلية والانفعالية، وموقع وقيمة استراتيجيات الأسئلة الصفية ضمن العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم ؛ ويذكر هنا أن المدرستين السلوكية والمعرفية اعطتا اهتماما واضحا للأسئلة .

حتى أن سكينر Skinner العالم الأمريكي السلوكي نفسه أكد أهمية الأسئلة كمثيرات للتعلم وأنها كلما كانت منظمة متسلسلة ، كان ذلك مؤيدا لتعلم قوي .

كما أن كبار المعرفين مثل برونر Broner بياجيه Piaget وأوزيل Osbel أكدوا إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ للمناقشة والوصول للأفكار الجديدة (قطامي ، 1989 ، ص ص 90- 91) .

والمتتبع للواقع التربوي الجزائري ومع وجود سرعة في التكيف مع المستجدات دون أخذ في الاعتبار للمتغيرات الرئيسية للعملية التعليمية التعليمية؛ سواءا تعلق الامر ببناء المناهج في المواد المختلفة او بالاهتمام بمختلف عناصرها كالمعلم والمتعلم والأهداف والتقييم... الخ، كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقييمية التي يمارسها المعلمون في المدرسة في كثير من المجتمعات تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية (موزة المناعي ، 2004، ص 68) بالإضافة الى أن هذه العمليات لم تخضع في فلسفتها وخصائصها الأدائية للتحليل والتقييم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في التقييم Formation en évaluation فالمتأمل للاختبارات و الأسئلة يؤكد من خلال دراسة مشكلات التقييم ذاته سواء في خطواته أو فيما يترتب من آثار في فهم التعليمات، وفي هذا الصدد يقول ج.ج روسو في أحد صفحات كتابه اميل Emile: " ان حل اسئلة صعبة يرتبط أحيانا بطريقة طرحها".

Combien la solution des questions difficile dépend quelque fois de la façon de la posée.

أو من خلال مؤشرات السهولة والصعوبة ودرجات الثبات بين الفاحصين هذا بالضبط ما اثارته واهتمت به الدراسات والتجارب الدوسيمولوجية، في العقود الأولى من القرن العشرين مع كل من هنري بيرون Henri piéron بيير بوفيت Pierre bovet والباحثة جادول Jadowille 1931 ونوازي Noiset وكفارنيه Caverni (عبد الحق منصف، 2007- ص 128) فالدوسيمولوجيا تعني بالدراسة المنظمة لأساليب التنقيط ، ومعرفة المتغيرات الفردية الداخلية ، والمتغيرات بين الأفراد المخصصين من منظور سرعة الانجاز والمعايير وسلام التنقيط وتقنين الامتحانات(محمد الصابر، 1999 ، ص 34) .

بالإضافة الى أن نقد طرق التنقيط والتصحيح وتشخيص الفجوات الموجودة بين الفاحصين les correcteurs بالبيانات الاحصائية ومجالات التضارب الحقيقية (Gilbert Delandsheer, 1992,p27) ومن ثم تحليل عوامل وجود تلك الثغرات في التعامل مع الوضعية الاختبارية Determiner les types d'erreurs entre les correcteurs لذلك حاولت نتائج تلك البحوث اعادة الاعتبار للبعد التكويني في التدريس ؛ إذا لا يمكن احداث تغيرات في عمليات التقويم دون احداث تغيير في التطورات السائدة حول التكوين (Ch,Delrome, 1988,p22).

ومن خلال اطلاع الباحث على مجموعة من الامتحانات اليومية في مواد علمية وأدبية والتي يقوم ببنائها المعلمين في المرحلة المتوسطة ، بحيث أكدت المعاينة الأولية افتقاد كثير من تلك الامتحانات الى فنيات صياغة السؤال الجيد؛ بالإضافة الى أنها تقيس مستوى التذكر الذي يبقى أساس المستويات العقلية العليا ولكنه ليس النتيجة التي تسعى الاصلاحات الجديدة لبلوغها ، كون أنها تبنت مقارنة الكفايات في الإصلاحات(PPC) التي باشرتها الوصايا مطلع سبتمبر 2003 دون الأخذ في الاعتبار نواحي القصور في الممارسات التقويمية السابقة التي تم بناؤها في ضوء بيداغوجية الأهداف(PPO)، هذا ما يجعل الواقع الجديد الذي تستجيب في ضوئه منظومة تكوين المعلم لمتطلبات البيداغوجية الجديدة يعرف فجوات نظرية وتطبيقية ؛ فالأول يرتبط بالتصور المفاهيمي الضيق لمحتوى التعلم المعرفي ومساراته النظرية خاصة أن لنظريات التعليم محور التأثير في ممارسات تصميم التدريس (أبو رياش حسين محمد، 2007، ص25) أما المنحى الثاني فيتعلق بالفجوات التطبيقية والتي تعبر عن صعوبات بكفايات الأداء التقويمي performance evaluation competency في مجالات التقويم بالكفايات عموما ومفاهيمه كالإدماج والبيداغوجية الفارقية والمشروع والواجبات اللاصفية وحل المشكلات والدعم والاستدراك والمراقبة المستمرة وبيداغوجية الخطأ والتغذية الراجعة... الخ .

من رحم المنطلقات النظرية و الميدانية السابقة ، جاءت الدراسة الحالية لتقويم فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة .

تكمّن إذا اشكالية الدراسة في محاولة الاجابة على التساؤل الآتي :

مامدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة؟ ويتأسس هذا التساؤل الرئيسي على خطوتين رئيسيتين :

أولا : تشخيص الاحتياجات التدريبية .

ثانيا : بناء وتجريب فعالية البرنامج التدريبي .

2/ فروض الدراسة:

1-2 الفرض العام :

للبرنامج التدريبي فعالية في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة .

2-2 الفرض الإجرائي :

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية (البرنامج التدريبي في كفايات بناء الاختبارات) قبل وبعد تلقي التطبيق البعدي.

3/ تحديد المفاهيم والكلمات المفتاحية :

سيحتوي هذا العنصر على تحديد المفاهيم الرئيسية التي تضمنتها الدراسة، دون اغفال التطرق الى المفاهيم التي تتقاطع مع العنوان في تناولاته الامبريقية .

ويمكن حصر المفاهيم في :

مقاربة -دوسيمولوجية-اختبار - الكفايات -بناء الاختبارات -فعالية - برنامج تدريبي أثناء الخدمة- معلم المرحلة المتوسطة.

المرحلة المتوسطة .

1-3 : مقارنة: Approach –Approche: 1-1-3: المعنى اللغوي :

هي طريقة معالجة موضوع ما أو فهمه (سهيل إدريس ، 1995 ، ص 305) .

3-1-2 : المعنى الاصطلاحي:

تشير الى كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه وترتكز كل مقارنة على استراتيجية للعمل (الفاربي عبد اللطيف وآخرون ، 1994 ، ص 21)، كما تعتبر الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع ، أو الطريقة التي يقدم بها الشيء؛ وهي أساس نظري يتكون عن مجموعة المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي، وما يلاحظ أن كل مقارنة تطرح مشاكل منها مشكلة مشروعيتها كمقارنة (الحسن اللحية ، 2006 ، ص 27).

3-1-3 : المعنى الاجرائى :

المقارنة أنواع وهي متغيرة وتخضع لاستراتيجيات متغيرة كذلك تحكمها عوامل متغيرة بتغير الوضعيات والنشاطات التربوية (رمضان ارزىل ، محمد حسونات ، 2002، ص70)، لذلك فالمقارنة تعني اتجاه وموقف مبني على رؤى وموازنات لنمذجة حقائق تخضع لتطبيقات، ترتبط بمجال أو بحقل مفاهيمي أو مهمة أو نشاط أو نظام .

3-2 : دوسيمولوجيا: Docimology /Docimologie:

3-2-1 : المعنى اللغوي :

يشير هنري بيرون (Pierron , H ; 1969 , p 6) بأنه اقترح هذه التسمية Docimologie من خلال الكلمة اليونانية dokime ومعناها اختبار، و dokimostikos التي تشير الى دراسة تقنيات الامتحان ومنه فالدوسيمولوجيا تعني اصطلاح علم التباريو علم الامتحانات.

* j'ai proposé ce terme à partir des mots grec relatifs aux examens : (épreuve) , et Apte à examiner.

* Pierron , H connu comme le fondateur du terme Docimologie.

3-2-2 : المعنى الاصطلاحي :

يعرفه ج . دولندشير (De Landsheere , 1974 , p 13) بأنه الدراسة النسقية لأدوار التقويم في التربية ويشير نوازيه وكفارني (Noizet et caverni 1978 , p 8) ، الى علم التباري كعلم النفس التقويمي la psychologie de l' évaluation ، بحيث يمثل حسبهما الدراسة التجريبية لسلوك التقويم عملياته و منتجاته ، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في أحكام وتقديرات المصححين.

3-3 :الاختبار :test:

يشير عبد الرحمان عدس الى أن الاختبار والفحص والامتحانات والسؤال الصفي مفردات مترادفة حيث تحمل المعنى الواحد نفسه، ولتحديد المعنى المقصود يرى أن الاختبار أو أى مصطلح لهذا المفهوم مناظر له يعني وسيلة أو طريقة تقدم للمفحوص سلسلة من المهمات وعليه أن يستجيب لها، بحيث أن طريقة الاستجابة تدل على مقدار ما عنده من تلك الصفة (عبد الرحمان عدس ، 1997 ، ص 21)، ويعبر الاختبار كذلك على مجموعة من الإجراءات المنظمة لقياس مقنن standardization measure systematic precedes لعينة من السلوك Behavioral sample استنادا الى ميزان عددي أو نظام تصنيفي (scale or classification system) (صلاح الدين محمود علام، 2006، ص ص 30-31).

ونشير الى أن الاختبار كمفهوم يقصد تلك العينة المقننة من المفردات والبنود الموجهة في الوضعية القبليّة pré-test situation لفئة معلمي المرحلة المتوسطة، وكذلك في الوضعية البعدية post-test situation لتجميع قياسات لغرض من الأغراض، ويستدل عليه بالدرجات الكمية التي يحصل عليها المفحوص قبل وبعد التجربة .

4-3 : الكفايات competences

1-4-3 : المعنى اللغوي:

يشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب والقدرة عليه وفعلها كفى يكفي كفاية، أي استغنى به من غيره، ومن المفيد في هذا السياق الإشارة الى كلمة efficiency بالكفاية وليس الكفاءة التي تعني تترجم حسبهم competence وقد استقر عن هذا الرأي الأول مجمع اللغة العربية (كمال عبد الحميد زيتون ، 2003 ، ص 21).

2-4-3 : المعنى الاصطلاحي:

يعرف كل من هوستون وهاوسام (Houston and haowsam ,1992,p38) الكفاية بأنها امتلاك المعلمين والمعلمات المعارف والمهارات والقدرات، كما القدرة على العمل كما أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعددة، وهي حسب J.S.Brwner جيروم برونر حديث عن الذكاء في مفهومه العام، وعن الذكاء العلمي أو الاجرائي للتعرف من خلال ذلك على كيف ان نعرف؟ فالكفاية تفرض في الواقع الفعل وتعديل المحيط (عبد الكريم غريب ، 2003 ، ص 10) .

وفي هذا السياق يشير الحسن اللحية أن الكفايات تدقق في مكانة المعارف في الفعل ، فالمعارف هي موارد لتحديد وحل المشاكل، ويعني ذلك أنه على المعارف أن تكون متوفرة في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية (الحسن اللحية ، 2006 ، ص 27) ويعرف اللقاني وآخرون الكفاية بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه (اللقاني وآخرون ، 1990 ، ص 184) .

3-4-3 المعنى الإجرائي :

وتشير الى مجموعة القدرات الموجهة لتحقيق الأهداف والوصول إلى نواتج التعلم المرغوبة بأقل التكاليف الزمانية والمادية وتظهر سلوكيا من خلال جودة استثمار الهدف والتجنيد الآني والتكيف مع الوضعيات؛ ويستدل على نمو هذه المهارات بدرجات التحسن التي يحددها السلوك المتوقع اظهاره من المتدرب نفسه.

3-5 بناء الإختبارات: test construction / Elaboration des test

حسب روبرت . توزنيون (Robert , Tousignant , 1982 , p p 77,92) أن بناء الإختبار يرتبط مباشرة بموضوع القياس أو بمعنى آخر التعلمات المراد قياسها، وهذا من خلال تحديد شكل الإختبار واختيار نوع البنود وتحديد التعليمات الواضحة و الاخراج الدقيق، وخامسا عمليات وإجراءات أخرى كمفتاح التصحيح .

ولما كان الإختبار يعبر عن نظام وضعية تشتمل على عينة مقننة من السلوك فإن لهذه الوضعية مدخلاتها التخطيطية وشروطها التنفيذية عملياتها، ومخرجاتها القابلة للتقويم والاستثمار والتحويل.

6-3 فعالية : Efficacité

يرتبط مفهوم الفعالية بحركة التدريس الفعال ، واتجهت الأبحاث في فعالية التعليم إلى تحديد الارتباطات بين معايير معينة وتغيرات مرتبطة بها مثل العلاقة بين التكوين والتدريس (الفاربي وآخرون ، 1994 ، ص99)، فالكفاية ليست شرطا كافيا للفعالية ولكنها مطلب ضروري؛ طالما أنهما يندرجان ضمن ما يظهره من مهارات يستدل عليها كميا وكيفيا ضمن سياق وضعية أداء معينة، ويرتبط لفظ الفعالية في هذه الدراسة بالبرنامج التدريبي المقترح لتنمية كفايات المعلمين في بناء الاختبارات أي الأثر الناتج أو نواتج التغير، ونوعية المخرجات والكفايات التقويمية للبرنامج التدريبي بعد التجربة.

7-3 : برنامج تدريبي أثناء الخدمة :

البرنامج لغة هو خطة يخططها الفرد لعمل يريده.

يشير البرنامج **Programm**: جملة من الأنشطة المصوغة للاستجابة للغايات والمقاصد في التربية (الفاربي وآخرون ، 1994 ، ص275).

في حين أن التدريب **Training** : فقد عرفه نصرالله (1994 ، ص11)، بأنه عملية تعلم وتعليم تمكن الفرد من اتقان مهنته والتكيف مع ظروف عمله ورفع كفايته الانتاجية.

كما عرفه جابر عبد الحميد (2001 ، ص21) بأنه تفاعل الشخص مع خبرات تعليمية تهدف إلى بناء خصائص وقدرات (مهارات ذهنية ، مهارات أدئية ، مهارات اتجاهية) مرغوبة وتطويرها.

كما يشير التدريب الى سلسلة من النشاطات تستهدف تغيير من حالة إلى حالة ايجابية، من خلال اضافة معرفة لأداء مهارات لم يكن الفرد قادرا على أداءها سابقا بهدف مساعدته على النمو، كما تجعله تلك الاضافات المعرفية والأدائية قادرا على أداء مهام ووجبات محددة ضمن ظروف وتسهيلات معينة.

في حين يرى آخرون أنه عملية اكتساب المعارف الملائمة، والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى الأداء وزيادة الإنتاجية (برعي ، 1991 ، ص 111)، وعليه فإن التدريب نشاط مخطط غائي منظم نقصد بمحتوياته الأفراد والجماعات بهدف تأهيلهم تحسين مستواهم، أو إحداث تغيير في سلوكياتهم .

فالبرنامج التدريبي " **Training programme** " : يعبر عن مجموعة الأنشطة التعليمية التكوينية المخطط لها والهادفة إلى إحداث تغييرات في سلوك المعلمين من ناحية المعلومات والمهارات الخبرات لتنمية الكفاءات التقويمية اللازمة لتطوير وتحسين أدائهم.

ويتقاطع اصطلاح البرنامج التدريبي بالبرنامج التكويني **programme de formation** والذي يعبر عن مجموعة الأهداف والوسائل والعمليات والأنشطة الواصفة لبرنامج تكوين أفراد قصد أدائهم مهمات تدريسية **des taches instructrices** ، ويشمل التكوين **formation** كل العمليات قبل الخدمة وأثناءها(شبارة جبرائيل، 1986، ص 88)، وأعتقد أن الاختلاف ليس جوهري ولكنه يرتبط بالاتجاهات الأنجلوساكسونية التي تحبذ لفظة تدريب **Training** ، و الاتجاهات الفرانكفونية التي تستخدم مصطلح تكوين **formation** على أن هذه البرامج بصفة عامة تكون خلال أو أثناء الخدمة وقبلها ، فالثانية تعبر عن الإعداد القاعدي قبل مزاوله النشاط أو المهنة في معاهد التكوين وكليات التربية .

أما البرنامج التدريبي أثناء الخدمة فيعبر عن الرسالة المستمرة واحتكاك الخبرة الواقعية مع التغييرات التربوية والمخرجات المتسارعة لحقول المعرفة المختلفة.

ويأخذ اشكالا مختلفة كالتكوين المستمر ، بمعنى أن يكون تدريب المعلم بعد تخرجه تدريبا مستمرا متصلا متكاملًا، بما يحقق النمو المهني المستمر بمحتوى أداء المعلم والارتقاء بمهنة التعليم (السيد ، 2004 ، ص 19).

إضافة إلى ان التعريف الاجرائي للبرنامج التدريبي اثناء الخدمة يتضمن الحقائق والمفاهيم والمهارات حول كفايات بناء الاختبارات ومهارات صياغة الأسئلة الصفية، والتي تكتسبها عينة الدراسة من خلال البرنامج التدريبي المقترح بما يشمل من خطوات وإجراءات أي من أهداف ومحتويات و تقنيات وطرق وأنشطة وأساليب التقويم.

3-8: معلم المرحلة المتوسطة :

المعلم Teacher -Enseignant هو الشخص الذي خضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلمين سواء التكوين الأولي أو التكوين المستمر، (خيري وناس وآخرون 2007 ، ص 86).
كما يشير الى الشخص المدرب والمؤهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم، وهو الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معينة.

أما **التعليم المتوسط** فيشكل المرحلة الأخيرة عن التعليم الالزامي؛ لذلك فإن دور معلم المرحلة المتوسطة هو جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية الثقافية والحياتية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الالزامي أو الاندماج في الحياة العلمية.

ومعلم التعليم المتوسط يتفاعل مع ثلاثة أطوار أولها طور التجانس وتعدد المواد ويخص السنة أولى متوسط، في حين أن الطور الثاني طور الدعم و التعمق ويخصص لرفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ، أما الطور الثالث والذي يخص السنة الرابعة متوسط؛ ففيه يتم تعميق التعلّمات

ويسمى بطور التعمق والتوجيه والملاحظ لهذا التفصيل كون أن معلم المرحلة المتوسطة إذا يتعامل مع الفترة الحساسة من فترات النمو من 12/11 إلى 15 سنة، بما يصاحبها من تغيرات جسمية عقلية وفيزيولوجية وانفعالية ... الخ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن قدرة المتعلم على إدراك المفاهيم المجردة تزيد من حتمية وقيمة السؤال ضمن منظومة الملاحظة العلمية المستمرة للمتعم، وقدرته كذلك على انتاج السؤال الصفي.

4/أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقق أولاً من الفرضيات التي تعبر عن المسار النظري الأساسي من جهة والاتجاه الامبريقي الميداني الذي ستأخذه الدراسة خلال خطواتها الرئيسية الثابتة؛ والتي ترمي في مجملها لتجريب مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في تنمية كفايات بناء الاختبارات.

ولما كانت الدراسة تثير القارئ والباحث وتوجهها نحو تخصص المناهج الدراسية والتقويم التربوي فهي في بعض محتوياتها تهدف إلى إحياء الروح الدوسيمولوجية المنبثقة من التناولات النقدية والتحليلية للفعل التقويمي *L'action évaluative*، وهي امتداد لما انتهت إليه دراسة الباحث في الماجستير 2005/2002 والتي أوصت بفتح ورشات وطنية تناقش البروفيل (الملمح الحالي) *profile Actuel* للأستاذ بالاعتماد على استراتيجيات التحليل التقويمي *L'analyse evaluative*، في بناء وتجديد المنظومات التعليمية والتكوينية.

بالإضافة إلى توجيه البحث التربوي نحو كفايات المعلم ومستويات تمكنه من مهارات ادارة منظومة الصف وإجادته للأدوار التربوية المتعددة، كإدارة الوضعيات التقويمية؛ ويعتبر كل هذا مؤشر من المؤشرات التي تقاس بها فعالية العملية التعليمية التعليمية.

5/ أهمية الدراسة:

إن الأهمية التي نوليها لهذه الدراسة تنبثق من قيمة تساؤلاتها المطروحة، كون أن الأطوار المختلفة ستوفر للقائمين على مراكز تكوين المعلمين في مختلف المراحل التعليمية قاعدة من المعلومات تساعد في المستقبل في التخطيط السليم لمقاربة الاصلاح، وبناء وتصور أنشطة التدريب قبل الخدمة وأثناءها .

ولما كان السؤال الصفي أساس التفكير الابداعي لدى المتعلمين والمقصلة التي تقرر مصيرهم الأكاديمي ومهنتهم المستقبلية؛ فالدراسة تثير أهمية البناء السليم للأسئلة في منظومة التدريس بصفة عامة.

كما أن الدراسة الحالية جاءت لإلقاء الضوء على الأدب النظري لفلسفة تصميم الاختبارات التحصيلية والكشف عما يعيق الإعداد المثالي للأسئلة الجيدة في مدارسنا باختلاف اطوارها.

إن تناول التقويم وبناء الاختبارات والأسئلة الصفية في الموضوع كمتغير أساسي على أنه يستمد قيمته من خطورة اصدار الأحكام في الميدان التربوي، لأن آثار القرارات المستمرة على هذه الأحكام تتعكس ايجابا

أو سلبا على آلاف بل ملايين المتعلمين، إن لم نقل المجتمع ككل وكما قال لويس لوغرن louis legrand"هي فرصة اذا لتحسين الثقافة التقييمية"

« c'est une occasion de nous donner ou de perfectionner une culture

del'évaluation»(André de peretti et autres 1998 , p 44).

كما ان وضع الاختبارات التحصيلية على محك التقييم والنقد هو في حد ذاته وقوف عند اوصاف مختلفة لعينات من الاختبارات وسلوكات تقييمية للمعلمين الجزائريين في المرحلة المتوسطة؛ ستظهر نماذج مختلفة في بناء ادوات تقدير ومراقبة التعلم، خاصة وان الحديث عن التقويم وأدواته وأشكاله والقائمين

عليه هو حديث عن الموضوعية والموثوقية احيانا ، وعن العدالة والإنصاف في معظم الاحيان وفي هذا الصدد وتأكيدا لذلك اورد مقولة اندري دي بيريتي " ان نجاح او رسوب مترشح ما يرتبط بالصدفة"

« La réussite ou l'échec d'un candidat à l'examen depend donc largement du hasard ».

بالاضافة إلى أهمية الاختبارات في العملية التعليمية لتحديد مستوى المعلمين، ونظرا للأهمية البالغة والتطور السريع الذي يشهده الحقل التربوي خاصة على مستوى بناء الاختبارات والتي أصبحت ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى.

6- الدراسات السابقة:

لقد تناول العديد من الباحثين موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالدراسة والبحث بصفة عامة ومجالات ومحتويات هذا التدريب بصفة خاصة، وعليه ظهرت في مجال البرامج التدريبية الكثير من الدراسات التي تناولت كفايات التدريس ومنها الاختبارات المدرسية؛ من حيث الاعداد والتنفيذ والتقييم وكذا مختلف المقاربات النقدية لمخرجات الاختبارات؛ وأمام هذا الثراء في الدراسات السابقة وتنوعها فسيتم عرضها في ضوء متغيرات متعددة تبعا للمحاور التالية:

1- دراسات تناولت البرامج التدريبية القائمة على الكفايات.

2- دراسات تناولت استراتيجيات الاسئلة الصفية و كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وتحليلها.

3- دراسات تناولت المقاربات الدوسيمولوجية النقدية للاختبارات والنقطة التعليمية.

وسيتم عرض الدراسات وفق المجالات الثلاث أول بأول ، والتطرق للدراسات العربية فالأجنبية في كل مجال، أخذاً في الاعتبار معيار الزمن التصاعدي ليختتم كل مجال بتعقيب، وتنتهي الدراسات السابقة الى تقييم عام.

6-1 دراسات تناولت البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

6-1-1 الدراسات العربية:

6-1-1-1 دراسة مصطفى زيدان(1982):

استهدفت الدراسة تقويم جوانب الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الابتدائية في مصر عن طريق الكفايات ، وقد حدد الباحث عدد من الكفايات التي يمكن ملاحظتها في مواقف التدريس وهي:

-اعداد المعلم للدرس.

-طرق التدريس.

-ادارة المناقشة .

- استخدام الوسائل التعليمية.

- الاسئلة والتقويم.

- ومدى استغلال الامكانيات المتاحة.

وقد توصل الباحث الى أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في مستوى المعلم ولاسيما في استخدام الوسائل التعليمية، وفي ادارة المناقشة في الفصل بالاضافة الى اظهار المعلمين نقصاً فادحاً في مهارات ادارة الاسئلة الصفية سواء تعلق الامر بالنوع المتعلق بالاسئلة الشفوية او الكتابية، اضافة الى مظهرهم العام في التقويم التربوي، خاصة في تفاعل هذا الاخير مع مختلف الكفايات الاخرى ضمن كفايات التدريس بصورة عامة (الكندري عبد الله،1994،ص 119).

6-1-1-2 دراسة رشدي طعيمة (1990):

إستهدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي على المناهج والكتب المطورة في مصر، قدم

الباحث فيها تصورا مقترحا لهذا البرنامج متضمنا:

- التخطيط للبرنامج.

- الاحتياجات التدريبية.

- الاهداف العامة والخاصة.

- المحتوى.

- اجراءات التدريب ؛ هذه الاخيرة التي وضح فيها :

- طرق توفير المدربين.

- التقويم والمتابعة لاثر البرنامج التدريبي في الميدان ومراجعة النتائج.

- الخطة العامة لتنفيذ البرنامج التدريبي عمليا.

وقد كانت نتائج الدراسة هي التصور المقترح لبرنامج تدريبي على المناهج والكتب المطورة (طعيمة

رشدي، 1990، ص42).

وكان الباحث نفسه قد أجرى سنة 1987 دراسة هدفت لرصد كفايات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية ؛

وتوصلت النتائج الى مجموعة من الكفايات مابين اللغوية والتربوية وقد تم تصنيفها على النحو التالي:

-التمكن اللغوي.

- تدريس المهارات اللغوية.

- التدريبات والواجبات.

- التقويم والقياس.

- الاتجاهات والقيم.(أنظر الكندري، 1994، ص120).

6-1-1-3 دراسة راشد علي محي الدين(1990):

ركزت الدراسة على أهم أهداف وأسس و أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة، والتطرق لأهم المعوقات من خلال استطلاع آراء عينة من المعلمين بمصر.

وقد استخدم الباحث استبانة تكونت من قسمين: تضمن الاول اتجاهات المعلمين و آرائهم فيما يتعلق بواقع تدريسهم وتأهيلهم في اثناء الخدمة، وتضمن القسم الثاني اتجاهاتهم وآرائهم في أهم المعوقات التي تعترض برامج تدريبهم، وقد تم تحديد سلم تقدير الاستجابة وفقا لسلم ليكرت، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت الاستبانة على عينة 186 معلما ومعلمة، وقد دلت نتائج الدراسة الى أن :

- الدورات والورش التدريبية التي تعقد للمعلمين اثناء الخدمة في مصر لا تحقق الاهداف المرغوبة، وذلك على الرغم من ايمان المعلمين بأهميتها في نموهم المهني.

- كما أشارت النتائج الى عدم تنوع اساليب التدريب بالإضافة الى انها كشفت عن غياب الوعي العام والاهتمام الجيد بالدورات التدريبية في الاوساط التعليمية،(راشد علي محي الدين،1995،ص77).

6-1-1-4 دراسة ملحم سامي والصباغ مياز(1991):

استهدفت الدراسة تصميم برنامج قائم على الكفايات التعليمية لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالسعودية ، وقد تم اشتقاق الكفايات التعليمية الاساسية الواجب توفرها لدى معلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؛ وتحديدتها من مصادرها الرئيسية الخاصة بأهداف تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية، كما تم تحديد المفاهيم الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية في هذه المرحلة، وقد توصل البحث الى النتائج التالية:

1- تحديد أهم الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمات المواد الاجتماعية ومنها ما يلي:

- تحديد الاهداف التعليمية الخاصة بالمادة.

- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.

- تحديد طرق التقويم وأدواته.

- اعداد الاختبار.

2- قدم البحث نموذجا لبرنامج تدريبي يهدف الى تنمية كفايات معلمات المواد الاجتماعية؛ المتصلة بتقويم تعليم الطالبات،(ملحم سامي محمد، الصباغ مياز خليل، 1991، صص32-46).

6-1-1-5 دراسة الصغير عبد الرحمان(1996):

هدفت الدراسة الى تنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين باللغات الاخرى، وذلك بإعداد برنامج تدريبي لهذا الغرض، وقد طبق هذا البرنامج على عينة 37 معلما من معلمي اللغة العربية في معهد البحوث الاسلامية بالأزهر، استخدم الباحث قائمة الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية ثم حولها الى استبانة اشتملت على 164 كفاية موزعة على ثمانية مجالات:

- التخطيط للدرس.

- تنفيذ الدرس.

- كفايات عامة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- مجال تعليم الاستماع.

- تعليم التحدث.

- تعليم القراءة.

- تعليم الكتابة.

- تقويم الدرس.

وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح على أفراد العينة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1-برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية مكون من أربعة عشر تعيينا تدريبيا هي:

-مرحلة التخطيط للدرس وتشتمل على ثلاث تعيينات؛ أهمية التخطيط ، تحديد الاهداف التعليمية،اختيار محتوى الدرس .

-مرحلة تنفيذ التدريس وتشتمل على أربعة تعيينات؛ عرض الدرس،الوسائل التعليمية واستخدامها وصياغة الاسئلة الصفية وإدارة الفصل .

- مجال تعليم اللغة العربية وشمل على خمس تعيينات؛ هي أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تعليم الاستماع، تعليم التحدث والقراءة والكتابة .

- مرحلة التقويم واشتملت على تعيينين هما؛ التقويم وأدواته، ولكل تعيين اهداف تعليمية ومحتوى دراسي وأدوات تقويم .

2- البرنامج اثبت فاعليته في تنمية الكفايات التي اشتمل عليها لدى افراد العينة بشكل ملحوظ،(الصغير عبد الرحمان، 1996،ص 4).

6-1-1-6 دراسة الدريدي اسماعيل(2000):

استهدفت الدراسة الاجابة على التساؤلات الآتية:

- 1- ما الاحتياجات الفعلية للطلاب المعلمين -مجموعة الدراسة - من كفايات التدريس؟
- 2- ما صورة برنامج مقترح قائم على التعلم بالاتقان لتدريب هؤلاء الطلاب على تلك الكفايات؟.
- 3- ما أثر هذا البرنامج المقترح في اتقان الطلاب المعلمين لهذه الكفايات؟

وقد استخدم الباحث الادوات التالية:

- قائمة بكفايات التدريس اللازمة للمعلم.

-قائمة بالاحتياجات الفعلية لمجموعة الدراسة من بين هذه الكفايات.

-البرنامج المقترح للتدريب القائم على مدخل الاتقان.

-بطاقة ملاحظة لقياس مدة اتقان العينة للكفايات.

طبقت التجربة على الطلاب المعلمين في شعبة التاريخ الطبيعي ؛ بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية بجامعة المينيا ، وعددهم 54 طالبا وطالبة .

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من اهمها ما يلي :

1- اظهرت الدراسة الكفايات التي ابدى الطلبة حاجتهم الفعلية الى تعلمها وأهمها:

-مجال التخطيط من خلال الحاجة الى التدرب على كفايات تحديد الأهداف وصياغتها بطريقة سلوكية وكذا الى معرفة مصادر التعليم والتعلم المستخدمة في الدرس.

-مجال تنفيذ الدرس من خلال الحاجة للتدرب على كفايات التمهيدي للدرس، التعزيز والإثابة بالإضافة الى كفايات التساؤل.

-مجال التقويم من خلال كفايات صياغة اسئلة جيدة وكذا في صياغة الاسئلة الموضوعية.

2-بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم بالاتقان ، واستخدامه في تدريب مجموعة الدراسة،والذي أكدت نتائج تنفيذه دلالة واضحة في اكساب عينة الدراسة الكفايات المحددة في مختلف جوانب المهام التدريسية المتعددة والمتكاملة كشبكات متفاعلة متناغمة. (الريديري اسماعيل،2000،صص15-54).

6-1-2 الدراسات الأجنبية:

6-1-2-1 دراسة ميلر وميلر: (1971) Miller and Miller

لقد كان الهدف من الدراسة هو رصد الكفايات اللازمة للمعلم؛ وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة من مدرء المدارس ومشرفي التعليم العام في ولاية لوزيانا (LOZIANA) بالولايات المتحدة الامريكية ، وقد توصلنا الى ان اهم الكفايات اللازمة للمعلم هي:

-الالمام الجيد بالدرس.

-حفظ النظام بالفصل وادارته.

-اعداد الدرس.

-تنظيم مواقف التعليم.

- التقويم.

-الابتكارية في التدريس.

-الاستخدام الاقتصادي لوقت الفصل.

-المعلومات والمعرفة العامة ، (الكندري عبد الله ، 1994 ، ص118).

6-1-2-2 دراسة تشنج Chung,Kee.un (1995) :

هدفت الدراسة الى معرفة الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس

الكورية الجنوبية، من وجهة نظر المعلمين ومدرء المدارس والمشرفين وأساتذة المعلمين.

استخدم الباحث لهذا الغرض استبانة جاري انجرسول Gary ingersoll 1975 لتقييم الاحتياجات

التدريبية للمعلمين بعد ترجمتها الى اللغة الكورية ، وزعت الاستبانة على 450 معلما، و 60 مدير

مدرسة، و 47 مشرفا، و 54 من اساتذة المعلمين .

وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها:

1-وجود اختلاف بين جهات نظر المعلمين والمديرين والمشرفين وأساتذة المعلمين، بالنسبة

لاحتياجات تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

2-لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، تعزى لعمر

المعلم ، ومستوى الدراسة والمستوى الاكاديمي، وكذا لسنوات خبرة المعلمين.

(Chung, kee-un, 1995, p1193)

6-1-3 تعقيب على الدراسات السابقة للمحور الاول:

من خلال النظرة الفاحصة للبحوث والدراسات العلمية في هذا المحور؛ والتي ركزت على البرامج

التدريبية القائمة على الكفايات يمكن القول :

1-تشابهت معظم دراسات هذا المحور في الهدف منها دراسة (ميلر 1971 ، زيدان 1982،

طعيمة 1990 ، راشد 1990 ، ملحم والصباغ 1991 ، دراسة شنج 1995 ، الصغير 1996 ،

الديري (2000).

2-ركزت مختلف الدراسات السابقة في هذا المحور على مختلف المراحل التعليمية ؛ بحيث

اهتمت معظمها بالمرحلة الثانوية بإستثناء دراسة (زيدان 1982) التي ركزت على المرحلة الابتدائية،

في حين ان الدراسة الحالية ستركز على المرحلة المتوسطة.

3-أكدت معظم الدراسات عن وجود احتياجات تدريبية لكل المعلمين، يفترض التدريب عليها .

4-توزعت دراسات هذا المحور على بيئات تعليمية مختلفة ؛ منها دراسات في البيئة المصرية

(كدراسة زيدان 1982 ، دراسة طعيمة 1990 ، دراسة راشد 1990 ، دراسة الصغير 1996 ، ودراسة

الديري (2000). ، ودراسات في البيئة السعودية (دراسة ملحم والصباغ 1991)، ودراسات في البيئة

الامريكية (دراسة ميلر وميلر 1971) ، وأخيرا دراسة (شنج 1995) في البيئة الكورية الجنوبية ، مما يدل على اهتمام هذه النظم التربوية بفلسفة البرامج التدريبية والتشخيص الامثل لتنمية كفايات المعلمين ، هذا الامر الذي يغيب في نظامنا التربوي بمبرر غياب دراسات تناولت كفايات المعلمين في مختلف المراحل التعليمية والاستفادة منها في التخطيط الجيد للدورات التدريبية ، وعليه تنفرد الدراسة الحالية بتوجيه العناية للبرامج التدريبية.

5- ركزت معظم الدراسات على أدوات كالاستبانة والمقابلة وشبكة الملاحظة ، وكذا البرامج التدريبية ، وهي تتفق مع الدراسة الحالية كون انها تتقاطع معها في استخدام البرامج التدريبية القائمة على الكفايات ، واستخدام الاستبيان لرصد وتشخيص تلك الكفايات.

6- الا ان الدراسة الحالية تختلف مع معظم دراسات هذا المحور في المنهج المتبع في الدراسة ، بحيث أن تلك الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي ، في حين أن الدراسة الحالية فستستخدم المنهج التجريبي ، وهي تتفق فقط - في هذا المجال - مع دراسة (الصغير عبد الرحمان 1996).

7- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم دراسات المحور الاول في العينة ؛ التي طبقت عليها الادوات والتي شملت عينة المعلمين.

8- اتضح من خلال الدراسات السابقة ان هناك تقارب الى حد كبير فيما يخص تحديد مجالات الاحتياجات التدريبية بصفة عامة وهي ؛ التخطيط والتنفيذ وادارة الفصل، النمو المهني والأكاديمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية ، بالإضافة الى التقويم وهي تتفق معها في هذا الاخير ؛ بحيث ان معظم تلك الدراسات ركزت على كفايات تحديد أدوات التقويم وتحليل نتائجه وتوظيفها .

ويمكن تقييم مجال استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة لهذا المحور في النقاط التالية:

- الاطلاع على الادب النظري في بيئات تربوية عربية وأجنبية .
- الاستفادة من خطوات تناول الدراسات السابقة وتوزيع متغيراتها.
- الافادة من مقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية في مستقبلها البحثي ان شاء الله.

- أعطت الدراسة الحالية تصورا عن العينة ومختلف الادوات .

6- 2 دراسات تناولت استراتيجيات الاسئلة الصفية و كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وتحليلها.

1-2-6 الدراسات العربية:

6-1-2-1 دراسة منصور عبد المنعم 1980: (صلاح عبد السميع، 2003، ص 63)

استهدفت الدراسة معرفة المستويات المعرفية التي تتضمنها امتحانات الجغرافيا في الثانوية العامة في ضوء المحتوى والأهداف الدراسية المقررة، هذا وقد استخدم الباحث تصنيف بلوم B.s . Bloorm أساسا في تحليل محتوى الكتاب المدرسي وتحليل أهداف التدريس بالنسبة للعناصر السلوكية بكل منها ، وتوصل الباحث إلى معيار لتقويم الامتحانات في ضوء آراء المعلمين بالنسبة للمحتوى والوزن النسبي للأهداف.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة النتائج أهمها تركيز الامتحانات على مستوى التذكر في حين أهملت مستوى التحليل ومستوى التقويم بالإضافة إلى إهمال الوزن النسبي لمجموعة الموضوعات، خاصة وان هذا الامر يرتبط بتمثيل مختلف الانشطة المتضمنة في المقررات ضمن عينات البنود التي تتضمنها الاختبارات التي يعدها المعلم في تقدير الاكتساب والتعلم.

6-2-1-2 دراسة اجراءات 1988 :

هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بالكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وممارستهم لها ، وذلك باستخدام اختبار لقياس الكفايات الخاصة في بناء الاختبارات الدراسية وقد تم تطبيق هذا الاختبار على عينة مؤلفة من 289 معلما حللت الإجابات ، كما عمل تقدير لدرجة ممارستهم لمهارات بناء الاختبارات ، وذلك من خلال تحليل الباحث (120) اختبار قام بإعداده المعلمون لطلبتهم .

وقد أظهرت النتائج أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات- كفايات بناء الاختبارات- لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا ، كما أظهرت النتائج فروقا دالة احصائيا بين المعلمين في كفاية بناء الاختبارات ، لصالح حملة المؤهل الجامعي ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ، وذلك لرفع درجة كفايتهم وقدرتهم في بناء الاختبارات، من خلال وجود ضعف في التنسيق بين طرق التدريس وبين الأهداف ، والأساليب المتبعة في قياس تحصيل الطلبة وأن هناك ضرورة للتدريب المستمر للمدرسين (جرادات ،1988،ص1) .

6-2-1-3 دراسة سمر أمين العمر 1989 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب وممارسات التقييم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مديرية عمان الكبرى ، كما هدفت الى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يعدها هؤلاء المعلمون لتقييم تحصيل طلبتهم وذلك في جانبين .

الأول : مدى شمول أسئلة تلك الاختبارات للمستويات المعرفية المختلفة

والثاني : هو مدى مطابقتها لمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد ، استخدمت في هذه الدراسة استبانتين :

الأولى وزعت على المدرسين كان الغرض منها كشف أساليب وممارسات التقييم المختلفة التي يقوم بها المدرسون، كما يدركها هؤلاء الطلبة والثانية قائمة بمعايير بناء الاختبار الجيد، وبناء عليها قامت بتحليل عينة الاختبارات التي أعدها هؤلاء المعلمون لغرض تقييم مستوى جودتها. وقد تألفت عينة الدراسة من 202 مدرسا ومدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أكثر أساليب التقييم استخداما هي الاختبارات الكتابية ، تليها الاختبارات الشفوية أما أقلها استخداما فهي أسئلة الصواب / الخطأ، في حين يميل معلمو اللغة العربية والانجليزية إلى استخدام أسئلة المقال .

أما بالنسبة للممارسات التقييمية فقد خلصت الدراسة إلى أن هناك بعض الممارسات غير المقبولة يقوم بها المدرسون والمدرسات في عملية بناء وتنفيذ الاختبار التحصيلي كان أبرزها وضع أسئلة تعتمد على الحفظ ، والسؤال عن معلومات لم يتم التركيز عليها أثناء التدريس ؛ وأن معلمي العلوم والرياضيات يميلون أكثر إلى استخدام الأسئلة الموضوعية (العمر سمر أمين ،1989،ص4).

6-2-1-4 دراسة الدوسري 1990 :

هدفت إلى تقييم كفاءة أخصائي المناهج والمعلمين تحت الإعداد في مبادئ القياس التربوي ومعرفة جوانب الضعف والقوة في إعدادهم في هذا المجال .

فقد شملت العينة على (1300) فرد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين درسوا عددا مقبولا من المقررات في مجال القياس توجد لديهم كفاية جيدة في مجال بناء الاختبارات.

كما أظهرت الدراسة أن درجة الكفاية لدى المعلمات أكبر منها لدى المعلمين في مجال القياس التربوي، وأنه لا يوجد فرق يعزى للمرحلة التي يعمل بها أفراد العينة بفئاتهم الثلاث، (الصبحي خالد، 2000، ص3) **6-1-2-5 دراسة عودة (1990) :**

وهدفت إلى التعرف على مدى تطبيق المعلمين للتحليلات الإحصائية في إختباراتهم المدرسية ومدى شعورهم بأهميتها بالنسبة لعملية التقويم، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي قد تحول أو تعيق تطبيقها وأثر بعض العوامل الشخصية والتربوية في تطبيقها أو الشعور بأهميتها ولتحقيق هذه الأهداف؛ حلت تقديرات 600 معلما من معلمى وزارة التربية والتعليم فى الأردن فى محافظة اربد ومن خلال الاستجابة على 25 فقرة كل فقرة تتضمن ممارسة إحصائية من الممارسات المحتملة في تحليل نتائج الإختبارات على مستوى الفقرة الواحدة، وبينت نتائج الدراسة إلى أن هناك فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الإحصائي للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل (عودة أحمد، 1990، صص66-85).

6-1-2-6- دراسة أبو طالب 1991 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب وممارسات التقويم لدى معلمي المدارس الحكومية الخاصة، فقد استخدم أدوات لجمع البيانات تمثلت في إستبانة مكونة من جزأين :

الأول : يتعلق بأساليب التقويم المستخدمة من قبل المعلمين لتقييم الطلبة .

والثاني: خاص بالممارسات التقييمية المتصلة بإخراج وصياغة الاختبار التحصيلي الجيد التي تم بواسطتها الحكم على(44) عينة من الاختبارات التي تستخدم من قبل المعلمين شملت عينة الدراسة (215) معلما ومعلمة .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التقييم المستخدمة من قبل المعلمين هي الاختبارات الكتابية؛ ثم اختبارات المناقشة، ثم المشاريع الجماعية، ثم الملاحظة (أبو طالب جهاد، 1991، ص6)

6-2-1-7 دراسة علي حسين حسن وآخرون (1991) :

دراسة تمت في مدارس التعليم العام و هدفت إلى معرفة أساليب التقييم المستخدمة وأكثرها شيوعا والكشف عن الأغراض، وعلاقة كل ذلك ببعض المتغيرات مثل خبرة المدرس ومؤهله وجنسه والصف والمادة الدراسية.

اقتصرت عينة الدراسة بالنسبة للمعلمين على معلمي اللغة العربية و الإنجليزية ومادة العلوم والرياضيات وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة منها ، أن أكثر أساليب التقييم استخداما أما لدى معلمي هذه الاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية ، وأن المعلمين يميلون إلى استخدام الأساليب التي تسمح بموضوعية التصحيح ، (حسين حسن وآخرون ، 1991، ص ص6-7) .

6-2-1-8 دراسة الجبر 1992 :

هدفت الدراسة إلى تقييم تدريس الجغرافيا من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة وقد هدفت إلى التعرف على الأساليب المستخدمة في قياس التحصيل لدى التلاميذ، وذلك لمعرفة أهم المجالات والأدوات المستخدمة ، ولفرض جميع البيانات استخدم الباحث استبانة ، وقد خلصت الدراسة إلى من (31.4%) من المدرسين يستخدمون الاختبارات الموضوعية بدرجة عالية جدا و (42%) يستخدمونها بدرجة عالية و(20.4%) يستخدمونها بدرجة متوسطة .

أما الاختبارات المقالية فإن (22.6%) فيستخدمونها بدرجة منخفضة (الجبر ، 1992 ، ص5) .

9-1-2-6 دراسة ضحي علي السويدي 1993 :

بحيث قامت الباحثة بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التقييم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام وعلاقتها بمتغيرات عدد سنوات خبرة المدرس وجنسه ، والمرحلة التعليمية التي يدرسها شملت عينة الدراسة على 162 مدرس ذكور ، و 126 مدرسة ، استطلعت آراء المدرسين حول أساليب شائعة الاستخدام في تقييم الطلبة بمناهج التربية الإسلامية.

وخلصت الدراسة إلى أن أفراد العينة اتفقوا على أن الأسئلة الشفهية والمقالية، التكميلية والصواب تلقى على التوالي الاهتمام ، كما أن أسئلة المزوجة والاختبار من متعدد لا تلقى اهتماما كافيا لدى المعلمين أفراد العينة (السويدي ، 1993 ، صص 67-85) .

10-1-2-6 دراسة محمد خيرى محمود 1994 :

اهتمت الدراسة بتقويم الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم المقررة على المرحلة الإعدادية للوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف وتقديم المقترحات.

وقد قام الباحث ضمن اجراءات الدراسة بمجموعة من الخطوات من أجل تحليل الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية .

تم وضع أسئلة كل وحدة بالنسبة لكل كتاب في قائمة خاصة تم تصنيف كل سؤال من الأسئلة وفق مجموعة من المعايير، ثم قام بحساب الأوراق النسبية للأسئلة المتضمنة في نهاية كل وحدة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

اتضح أن الأسئلة لم تتفق وأي من المعايير التي حددها الباحث بحيث ركزت معظم الأسئلة على جانب التذكر،(محمد خيرى محمود ، 1994 ص ص 55 - 105).

6-2-1-11 دراسة المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي 1994:

استهدفت الدراسة تقويم الأسئلة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم وذلك لكل مادة دراسية ولكل صف من صفوف التعلم الثانوي العام، وقد صممت لجنة البحث استمارة تشمل ثلاث جوانب:

1 - أنواع الأسئلة المختلفة .

2 - المستويات المعرفية التي يقيسها السؤال .

3- معايير بناء السؤال الجيد في كل نوع منها .

ومن خلال تحليل النتائج تبعا لخطة البحث قامت لجنة إعداد التقرير عن كل مادة دراسية وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تحليل الأسئلة في بناء برامج التدريب المدرسية،(صلاح عبد السميع عبد الرزاق ، 2003، ص 72)

6-2-1-12 دراسة عزت عبد الرؤوف علي 1994 :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر تطوير أسئلة الكتاب المدرسي على تحصيل الطلاب في مادة الاقتصاد والتنمية الريفية بالصف الثاني بالمدرسة الثانوية .

ولقد صاغ الباحث سبع فروض للبحث ركزت في مجملها على بحث مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم أسئلة الكتاب المدرسي

بوضعها الراهن في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وذلك في الاختبار التحصيل عند مستويات التفكير والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

وقد استخدم الباحث مجموعة من أدوات البحث تمثلت في :

أ - استغلال آراء المعلمين في استخداماتهم لأسئلة الكتاب في الأنشطة التعليمية التعليمية ، وما قدرة تلك الأسئلة على تحقيق الأهداف التربوية التي وضعت من أجلها .

ب - إعداد مجموعة من الأسئلة المطورة.

ج - إعداد إختبار تحصيلي .

وقد استخدم الباحث عينتين عشوائيتين لطلاب الصف الثاني لمدرسي المرحلة الثانوية أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح الأولى وفيما أوصت به هذه الدراسة هو ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين والموجهين على مهارات صياغة الأسئلة . (صلاح عبد السميع عبد الرزاق ، 2003 ، ص ص 76 ، 77) .

ثم أجرى الباحث تقويما بعديا ، وقد دلت النتائج ظهور فاعلية التعيين في تحسين كفاية مدرسي الجغرافيا في العينة ، بشأن الأسئلة المعرفية إذ أظهرت فروق واضحة بين كفاية المدرسية في المجال قبل تطبيق التعيين وبعده .

6-2-1-13 دراسة محمد الزعيمي 1995 :

دراسة هدفت إلى رصد التجارب والمنهجيات المتبعة في قياس التحصيل الدراسي في المرحلة الأولى للتعليم الأساسي بالجهات المختصة في الدول العربية، والتعرف على الأدوات والمقاييس المستخدمة وقد

وزع الباحث استبانة على عينة من المدرسيين ، والمدربيين والموجهين عددها (158) مدرسا ، (127) مديرا ، (123) موجهها .

اقترحت الدراسة على السنة الرابعة من التعليم الأساسي وخلصت إلى عدد من النتائج منها ما يتعلق بأساليب وممارسات التقييم.

إذ تبين أن أكثر أنواع الاختبارات استخداما هي الاختبارات الشفهية والاختبارات التكميلية وملئ الفراغ (الزعيبي، 1995، صص 66-149) .

6-2-1-14 دراسة العمري 1997 :

بحيث كان الهدف من الدراسة هو الكشف عن الأساليب والممارسات التقييمية لدى المعلمين ، ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية التي يضعونها لتقييم تحصيل الطلبة في المدارس الأساسية في مدينة الحديدة بالجمهورية اليمنية ، حيث اشتملت الدراسة على جميع المعلمين والموجهين ذكورا وإناثا والبالغ عددهم (120) معلما و (82) معلمة ، والتي تشمل المجموعة الأولى و(6) مشرفين، و(11) مشرفة كمجموعة ثانية ، وقد تم تحليل عينة من الاختبارات التحصيلية المدرسية مؤلفة من (44) ورقة اختيار قام أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بإعدادها .

واستخدمت في الدراسة استبانة لقياس مدى انتشار و استخدام الأساليب والممارسات التقويمية من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات أنفسهم ،وقائمة بمعايير كتابة الاختبار الجيد .

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاختبارات من نوع إكمال الفراغ تليها الاختبارات الشفهية هي من أكثر أساليب التقويم انتشارا، وأن الاختبارات المقالية التي تتطلب إجابة طويلة هي أقل الأساليب التقويمية انشارا لدى أفراد العينة (العمري حسان ، 1997، ص3) .

6-2-1-15 دراسة الجنازة 1999 :

هدفت إلى تقييم نوعية الاختبارات التحصيلية المستخدمة في مادة الكيمياء في القدس وفق معايير تقييم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد ، وكانت عينة الدراسة تتكون من 30 اختبارا في مادة الكيمياء للصف العاشر، وقد استخدمت الدراسة تقنية تحليل المحتوى وكذا الاستبانة هذه الاخيرة التي توزعت بنودها حول معايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد ، وكذا معايير اخراج الاختبار التحصيلي وتطبيقه.

وقد اظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الجودة للاختبارات التحصيلية منخفضة ، من حيث خلو أوراق الاختبار من التعليمات العامة ، وعدم شمول الفقرات الإختبارية لكافة مقرر المادة الدراسية حيث شملت (1/2) المقرر كما أن هناك انخفاض في نسبة الأسئلة المقالية ، وضعفا في بناء الاختبارات الموضوعية من نوع أسئلة التكميل والصواب والخطأ والاختبار من المتعدد ، ووجود أخطاء إملائية أو مطبعية أو لغوية واضحة ، في طباعة وإخراج الاختبار . (الجنازة احمد مصطفى ، 1999،ص ب)

6-2-1-16 دراسة الصبيحي 2000 :

بحيث كان الهدف من هذه الدراسة تقييم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين وممارستهم في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام عينة الدراسة المؤلفة من (1659) فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية ؛ ثم قام الباحث باستخدام اختبار تحصيلي لقياس مستوى المعرفة لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقييم التربوي وممارسته؛ ثم قام بتطبيق إستبانة لمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال القياس والتقويم التربوي اشتملت على (14) فقرة تدور حول الأمور التي يحتاج إليها العاملون في مجال القياس والتقويم التربوي ،حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة النجاح على المفاهيم والمصطلحات في مجال القياس والتقويم التربوي، تراوحت ما بين (23.4 % - 97.5 %)

الأمر الذي يشير إلى وجود درجة متوسطة من الكفاءة لدى العاملين في مجال القياس والتقويم التربوي (الصبيحي، 2000 ، ص 3) .

6-2-1-17 دراسة نصار 2002:

هدف البحث الحالي الى التعرف على ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة ، وبالتحديد ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لاسلوب الاختبار واسلوب اعداد الابحاث والتقارير وأسلوب التقديم والدمج ، بالإضافة لمعرفة ادراكات الطلبة لأسلوب الاختبار كأداة تعليمية.

وبغرض الاجابة على أسئلة البحث تم تصميم استبانة ضمت خمسة مقاييس فرعية ، طبقت على عينة 385 طالب والمسجلين في مقررات الثقافة الاسلامية ؛ وذلك للفصل الثاني من العام الجامعي 2002 وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية.

وقد أشارت نتائج الاحصاء الوصفي الى وجود فروق في ادراكات أفراد العينة من طلبة جامعة الملك سعود لبعض أساليب التقويم وإدراكاتهم للاختبار كأداة تعليمية ، تبعا لمتغير المستوى التحصيلي والتخصص.

كذلك أوضحت نتائج الدراسة أن ادراكات طلبة جامعة الملك سعود سلبية اتجاه أساليب التقويم المتبعة في الجامعة وللاختبار كأداة تعليمية. (نصار يحي حياتي ، 2004 ، صص 11-30).

6-2-1-18 دراسة ريما زكريا 2007:

هدفت الدراسة الى تحديد المستوى الراهن لمدرسي اللغة العربية في فهمهم لمبادئ الاختبارات وآلية بنائها والتعرف الى الممارسات الواقعية الراهنة لذلك .

ومعرفة مدى التباين في استخدام الاساليب العلمية لبناء الاختبارات ، وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد صممت لهذا الغرض استبانة اشتملت على ستة أقسام تضمن الاول بيانات شخصية ، والقسم الثاني تضمن خمسة عشر عبارة تبين آلية بناء الاختبارات ، والقسم الثالث تضمن اربع عبارات تبين انواع الاختبارات التي يستخدمها المدرس، أما القسم الرابع فتضمن سؤالاً مفتوحاً عن أهمية القياس والتقويم في حياة المدرس ، وكذلك تضمن القسم الخامس سؤالاً مفتوحاً عن الصعوبات التي يجدها المدرس في استخدام الاختبارات التحصيلية ، اما القسم الاخير فتضمن بدوره سؤالاً مفتوحاً عن مقترحات المدرس لتحسين استخدام الاختبارات والتقويم.

طبقت الاستبانة على عينة 233 مدرسا ومدرسة للغة العربية في المرحلة الثانوية بدمشق.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسات أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الاسئلة المقالية، كما أن حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات. وقد أوصت الدراسة على ضرورة اعطاء القياس والتقويم التربوي الاهمية الخاصة في برامج الدورات التدريبية للمدرسين. (ريما زكريا ، 2007 ، صص 353-385).

6-2-1-19 دراسة أبو جراد 2011:

هدفت الدراسة للتعرف الى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية والكشف عن مدى قوة العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات التحصيلية ، ومدى التزامهم بتحليل نتائجها ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الاساسية ، وطبقت الدراسة على عينة 249 معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الاساسية ، واعتمد الباحث على المنهج الارتباطي في دراسته، كما استخدم أدوات مختلفة

منها مقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية ، والتأكد من صدقها وثباتها والتصميم الاحصائي .

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها:

أن المتوسطات الحسابية الدالة على التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية ضعيفة جدا، حيث بينت النتائج ان ما نسبته 22 % من الممارسات الاحصائية يلتزم بها المعلمون بدرجة متوسطة ، كما ان اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية سالبة، مما انعكس على ممارساتهم في تحليل نتائج تلك الاختبارات. (منور سالم ابراهيم مصبح ، 2013 ، ص 5).

6-2-1-20 دراسة بريخ أشرف ونجم منال 2013:

تهدف الدراسة الى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الاسئلة وطرحها ، وتلقي اجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الاسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الاقصى ومعرفة مدى فاعليتها.

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ؛ حيث طبق هذا التصور على عينة مكونة من طلاب وطالبات تخصص الدراسات الاسلامية ، بلغ عددها 60 طالبا وطالبة طبق عليهم الباحثين اختبارا قبليا وبعديا؛ كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة على المجموعة قبل تطبيق التصور ثم تم تجريب المتغير الرئيس ومنها أعيد تطبيق بطاقة ملاحظة للطلبة ، وقد تم تحليل البيانات باستخدام إختبار (ت) لمعرفة الفروق ودلالاتها الاحصائية.

توصلت الدراسة الى وجود فروق في متوسطات مهارات صوغ الاسئلة وطرحها وتلقي اجابات الطلبة في كل المجالات؛ وفي الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

كما أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعة التجريبية بعد تدريبها بالتصور المقترح ، ويدلل ذلك ان البرنامج ذو فاعلية في تنمية المهارات.

وقد أوصت الدراسة ضرورة تنفيذ دورات تدريبية وورش عمل للطلبة المعلمين حول مهارة صوغ الاسئلة وطرحها وتوجيهها ، وكيفية استقبال اجابات الطلبة . (أشرف بريخ، منال نجم ، 2013 ،صص77، 106).

6-2-2 الدراسات الأجنبية :

6-2-2-1 دراسة كيربر (kerber , 1979 , p5220) :

والتي هدفت لتحديد مدى فهم المعلمين المتدربين لمفاهيم القياس والاختبارات ، وتحديد مدى اختلاف معلمي المستقبل عن المعلمين في الخدمة من حيث فهمهم لمفاهيم القياس والاختبارات وتأثير الخبرة والمؤهل على معرفة هذه المفاهيم، وقد طبقت هذه الدراسة على (328) معلما في مدارس مدينة أيوا الأمريكية ، و (43) طالبا من طلبة السنة الأخيرة من جامعة أيوا، وقد استعمل في دراسته اختبار لقياس المفاهيم حيث أعطي للعينة بفرعيها .

وقد وجد من دراسته أن معرفة مفاهيم القياس والاختبارات تزداد بزيادة خبرة التعلم ومستوى الشهادة العلمية وعدد المساقات في القياس والاختبارات تزداد أيضا بزيادة التدريب على استعمال الاختبارات .

كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات طلاب الجامعة و مستوى الشهادة العلمية وذلك على إختبار مفاهيم القياس والاختبارات، كما ان مستويات معرفتهم لمفاهيم القياس والاختبارات ترتبط بخبرة التعلم.

2-2-2-6 دراسة نيومن 1981 Neamman:

إستهدفت هذه الدراسة تحديد فهم المعلمين بمبادئ الاختبار وبحث العلاقة بين كفاية وضع الاختبارات الصفية وبعض المتغيرات كالمؤهل والخبرة، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة 294 معلما يمثلون مختلف الصفوف في أربع ولايات أمريكية ، وقد استخدم فيها أداتين :

الأولى: استبانة لتحديد فهم المعلمين لمبادئ الاختبار وزعت على المعلمين أثناء الخدمة .

والثانية: استبانة أيضا لتقييم الاختبارات التي يعدها المعلمون.

وقد أظهرت هذه الدراسة أن لدى المعلمين فهما متوسطا لمبادئ الاختبار الصفي الرئيسية، وأن كفاية المعلم تزداد مع زيادة الخبرة والمؤهل العلمي . (Neamman , 1981 , p1111) .

3-2-2-6 دراسة فلمنج وشامبرز 1989 Fleming et Champers:

قام الباحثان بتحليل 400 اختبار من إعداد المدرسين ، من خلال التركيز على على أكثر ادوات التقويم استخداما هذا من جهة ، ومعرفة أكثرها انتشارا في الاختبارات المدرسية ، بحيث دلت النتائج إلى أن الأسئلة المقالية التي تستوجب إجابات قصيرة ، هي أكثر أنواع الأسئلة استخداما، أما أسئلة المقال ذات الإجابة الطويلة ؛ فإن غالبية المدرسين يتجنبون إعدادها إذ تبين من نتائج الدراسة أن هذا النوع من الأسئلة لم يشكل سوى 1 % (العمر ، 1989 ، ص42) .

4-2-2-6 دراسة هاين 1992 (Hayine):

هدفت الدراسة الى معرفة جودة أسئلة الاختبارات المعدة في التعليم التكنولوجي، وأثر كل من الخبرة والمؤهلات العلمية ومصادر التدريب على بناء الاختبارات في جودة اسئلة الاختبارات .

وقد تم فحص 393 سؤالاً قام بإعدادها وتطويرها 14 معلماً ؛ ثم تم تحليل هذه الأسئلة وفق معايير سبع (7) وهي:

- وجود أخطاء التهجئة.
- قابلية الأسئلة للاستعمال.
- وجود أخطاء في الترتيم والمموهات.
- الثبات والوضوح.
- مفاتيح الاجابة.
- الانسجام مع التصنيف وفقاً للمستويات.
- الجودة الكلية للأسئلة.

أظهرت النتائج ان المعلمين ذوو الخبرة القليلة تظهر في إختباراتهم اخطاء في التهجئة والترقيم ، كما ان المعلمين الاعلى مؤهلاً والذين تعرضوا لبرامج تدريبيه في بناء الاسئلة والاختبارات ، كانوا أفضل أداء في مختلف المجالات التي اشتملت عليها المحاور السابقة. (Hayine,1992,p28).

6-2-2-5 دراسة ستجنز Stiggins 2001:

هدفت الدراسة الى معرفة الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الاستبانة ؛ وقد طبقت هذه الاخيرة على عينة 2293 معلماً .

اظهرت نتائج الدراسة ان الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب في مستوياته الدنيا ، كما ان العوامل الاخرى المساعدة والداخلية في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي مثل مجهود الطالب ومشاركته الصفية ، وتحسن الطالب من خلال المقرر لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين ، كما يشير ستجنز ايضاً الى ان ثلثي عينة الدراسة الذين استجابوا للاستبانة يرون ان مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب ان تستخدم لتقويم مستوى تحصيل وتقدير درجات الطالب في المقرر ، (Stiggins,2001,pp20-32).

6-2-2-6 دراسة تالبوت 2001Talbot:

لقد كان الهدف من الدراسة هو التعرف على مستويات الأهداف المعرفية السائدة في الاختبارات التي يضعها المعلمون في الكليات ، حيث قام بتحليل عينة من الاختبارات التربوية في 6 متوسطات . وقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى للوقوف في تلك الاختبارات على المستويات المعرفية الأكثر شيوعا في محتوياتها . وبينت النتائج أن مستوى الأهداف الأكثر شيوعا في هذه الاختبارات هو مستوى المعرفة والتذكر والتطبيق. (أبوجراد يونس حمدي، 2011، ص94).

6-2-3 تعقيب على الدراسات السابقة للمحور الثاني:

من خلال الاطلاع على الدراسات الواردة في المحور الثاني؛ نجد انها ركزت على رصد مختلف الممارسات واساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقدير مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ ، وعليه سيتم توضيح علاقة الدراسات السابقة في هذا المحور بالدراسة الحالية في النقاط التالية:

*فمن حيث الاهداف فقد ركزت معظم دراسات المحور الثاني على استراتيجيات السؤال واساليب التقويم ، وأهميتها في التحصيل والتعلم بصفة عامة ، غير انه يمكن تسجيل اختلافها تبعا لاهدافها وفقا للصناعات الفرعية التالية:

- دراسات هدفت لمعرفة المستويات المعرفية المتضمنة في الاختبارات كدراسات؛(منصور 1980 ، فلمنج وشامبرز 1989، المركز القومي لامتحانات 1994 ، عزت عبد الرؤوف 1994، دراسة تالبوت 2001).

- دراسات هدفت الى بحث اساليب وممارسات التقييم لدى المعلمين كدراسات ؛ (العمر 1989، أبو طالب 1991 ، حسين حسن وآخرون 1991 ، الجبر 1992 ، السويدي 1993 ، الزعيمي 1995 ، العمري 1997 ، ستجنر 2001 ، نصار 2002).

- اما الصنف الثالث فركزت دراساته على كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات كدراسات ؛ (كيربر 1979 ، نيومن 1981 ، اجرادات 1988 ، الدوسري 1990 ، عودة 1990 ، هاین 1992 ، خيرى 1994 ، الجنازة 1999 ، الصبيحي 2000 ، زكريا 2007 ، أبو جراد 2011 ، بربخ ونجم 2013).

وعليه فقد استفادت الدراسة الحالية من أهداف دراسات هذا المحور من حيث تنوعها ، وكذا لتقاطها الكبير مع مختلف متغيرات العنوان البحثي الحالي.

* ركزت مختلف الدراسات السابقة في هذا المحور على مختلف المراحل التعليمية ، كما انها تمت في بيئات تعليمية متعددة ، ستسهم في مستقبل البحث في تفسير النتائج ومقارنتها.

* اعتمدت الدراسات السابقة على مناهج مختلفة تعددت بين المنهج الوصفي التحليلي ، الارتباطي ، تحليل المحتوى ، المنهج التجريبي وشبه التجريبي ، بحيث ان الدراسة تتفق مع معظم الدراسات التي تبنت المنهج الوصفي في بعدها الاستطلاعي الهادف الى تشخيص الاحتياجات التدريبية في مجال اساليب وممارسات التقييم المختلفة ورصد الكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات ، وتحليل نتائجها.

كما انها تتفق مع الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسة (بربخ أشرف ونجم 2013) إضافة الى انها تتفق مع الدراسات التي استخدمت منهج تحليل محتوى الاسئلة والاختبارات لاشتقاق المستويات المعرفية او لرصد أخطاء البناء والمعايير المعتمدة في ذلك.

* أما عن عينة المبحوثين في الدراسات السابقة فقد شملت فئات مختلفة كالمعلمين والمشرفين التربويين والمدراء والموجهين والتلاميذ ؛ بالإضافة الى عينة الاختبارات .

* وقد استخدمت الدراسات السابقة لهذا المحور الثاني أدوات متعددة لجمع البيانات منها الاستبانة ، الاختبارات القبليّة والبعديّة وشبكات الملاحظة والبرامج التدريبيّة؛ وعليه فقد استفادت الدراسة من هذا التعدد في اعطاء تصور عن الادوات المستخدمة وبعض ابعادها ومحتوياتها.

* كما اتفقت معظم نتائج الدراسات السابقة مع توجهات الدراسة الحالية ؛ بحيث توصلت اغلبها الى :

- تركيز الامتحانات على مستوى التذكر في حين أهملت مستوى التحليل ومستوى التقويم.
- معرفة المعلمين وممارستهم كفايات بناء الاختبارات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا .
- هناك فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الاحصائي للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل.

- أن كفاية المعلم في القياس والتقويم تزداد مع زيادة الخبرة والتدريب والمؤهل العلمي.

- ضرورة الاستفادة من تحليل الأسئلة في بناء برامج التدريب المدرسية.

ويمكن تلخيص مجالات الاستفادة من دراسات هذا المحور الثاني في ما يلي:

- الاطلاع على التناولات المختلفة في الادب النظري للممارسات التقييمية، سواء في مجال الاسئلة الصفية ومواصفاتها او في فلسفة بناء الاختبارات التحصيلية وخطواتها ومؤشرات جودتها.
- بالإضافة الى اهمية التوقف عند الاشكال المختلفة للنماذج البحثية التي تم عرضها آنفا خاصة وأنها عينات في مراحل تعليمية مختلفة وفي بيئات عربية وأجنبية متعددة .
- كما أفادت تلك الدراسات في تقديم تصور حول العينة وأدوات جمع البيانات، وكذا الافادة في اعداد التصور التدريبي المقترح .

6-3 دراسات تناولت المقاربات الدوسيمولوجية النقدية للاختبارات والنقطة التعليمية:

6-3-1 الدراسات المحلية:

- دراسة رشيد موني 2004:

وقد هدفت الدراسة لبحث موضوع تقويم امتحان البكالوريا - كأهم الامتحانات الرسمية في الحياة الدراسية للتلاميذ - من خلال تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها أنموذجا لذلك وقد تعلقت إشكالية البحث بضعف علامات التلاميذ في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا، رغم المعارف السابقة والاهتمام الموجه للمادة تدريسا وتحصيلا، فهل يمكن أن يعود ذلك إلى الاختبار في حد ذاته بناء وتصحيحا؟

وقد تعلق تقويم الاختبار المذكور بجانبين اثنين : جانب البناء والأسئلة - و جانب التصحيح ، وهما جانبان هامان في كل اختبار تحصيلي، وذلك في شعبتين من شعب التعليم العام هما أهم شعب البكالوريا وأكثرها استقطابا للمتشحين في هذا الامتحان : شعبة الآداب والعلوم الإنسانية ، وشعبة علوم الطبيعة والحياة. من وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين ، وذلك من خلال استبيان تتعلق أسئلته بالعناصر التي يجب توفرها في جانبي الاختبار الأسئلة والتصحيح .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسات ذات الطابع الاستطلاعي من خلال جمع الآراء والمعلومات بأدوات البحث المناسبة وتبويبها وتحليل النتائج والمقارنة بينها.

وقد انطلقت الدراسة من فرضية عامة وأربع فرضيات فرعية:

الفرضية العامة: يتوقع الباحث مطابقة الاختبار المذكور للشروط البيداغوجية التربوية الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و

النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا في جانبي الأسئلة والتصحيح وذلك في الشعبتين محل التقييم: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية - شعبة علوم الطبيعة والحياة من خلال وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا .

وبعد توزيع الاستبيان على الأساتذة المصححين بها تم استرجاع 129 نسخة : 65 عن جانب الأسئلة و64 عن جانب التصحيح مجابا عنها.

وقد توصل من خلال تطبيق أداة بحثه إلى رصد آراء المفتشين والأساتذة المصححين حول هذا الاختبار من حيث بنائه وأسئلته - ومن حيث تصحيحه. ولقد كشفت نتائج فرز الاستبيان رضا الفئتين التربويتين المذكورتين عن الجانبين المقومين في الاختبار، مع وجود بعض التحفظات المتعلقة ببعض النقاط في جانب الأسئلة (كإشكالية الوضوح في الصياغة، ووزن البنود)، وفي جانب التصحيح (كعيوب الإجابة النموذجية، والظروف المحيطة بعملية التصحيح) .

- كما أكدت نتائج الدراساتين المكملتين للدراسة الأساسية في هذا التقرير (دراسة الباحث لعينة من نماذج الاختبار وعينة من نتائج المترشحين) على توفر جوانب إيجابية في الاختبار المقوم، مع بقاء بعض النقائص والملاحظات . ويتمنى الباحث أن تكون هناك دراسات أكثر تعمقا في تقويم جوانب مختلفة لامتحان البكالوريا واختبار المادة المذكورة خاصة ما تعلق منه بالجانب الفني أي كيفية تقويم الابداع الفني و الجانب الجمالي في النصوص الأدبية لدى الكتاب أو تلك التي ينتجها التلاميذ المترشحون.
(موني رشيد ، 2009،صص ج-و).

2-3-6 الدراسات الأجنبية:

1-2-3-6 دراسة لوجي M . laugier 1930 (1):

قام لوجي بتجربة اعادة تصحيح الاجابات في مادة التاريخ ، حيث عرض 166 نسخة من اجابات التلاميذ على استاذين (02)، لم يعملوا معا ودون معرفة أحدهما لدرجات الآخر، علما أنه لدى كليهما خبرة في التدريس والتصحيح.

وقد دلت نتائج عملية التصحيح على ما يلي :

- المترشح المرتب قبل الاخير من طرف أحدهما ، رتب ثانيا عند الآخر.
- بلغ فارق النقاط حوالي 09 نقاط.
- المصحح الاول أعطى الدرجة (05) ، لـ (21) إجابة ، أعطاه المصحح الثاني بين (02) و (14).
- المصحح الثاني أعطى الدرجة (07) لـ (20) اجابة ، اعطاها المصحح الثاني بين (02) - و (11.5).
- معظم المترشحين الناجحين من طرف مصحح ، رسبوا حسب الآخر.

و ذكر لوجي الى أنه من المهم مناقشة هذه المعطيات منها أن:

- اجابات التلاميذ تتضمن اشارات مادية يمكن تحديدها ومنه فهي قابلة للقياس والتكميم.
- التضارب المسجل نتيجة لخطأ القياس ومنه الى الصدفة ، وعليه فكلمنا ضاعفنا عدد المصححين بإجراء التقدير الاحصائي ؛ استطعنا تقدير النقطة الحقيقية لكل إجابة ؛ وبالتالي يمكن تحسين ثبات الامتحانات وموثوقية التنقيط. (M . laugier1930.p32) .

6-3-2-2 دراسة لوجي Laugier و ونبرك Weinberg(2)1936 :

أجريت الدراسة على امتحانات بكالوريا 1930 ، بحيث تم إختيار 100 اجابة ، وقام باعادة تصحيحها (05) مصححين.

والجدول التالي يوضح نتائج التجربة الدوسيمولوجية:

المواد	الفارق الاقصى	الفارق الادنى	الفارق الاكثر دلالة
الفرنسية	13	3.3	6 و 7
الانجليزية	9	2.2	4
الرياضيات	9	2.1	4
الفلسفة	12	3.4	5 و 7
الفيزياء	8	1.9	4

جدول رقم (1) يوضح الفوارق الاكثر دلالة في اعادة التصحيح للإجابات

بحيث أن دلالة المؤشرات الاحصائية في مادة الفلسفة مثلا ، دلت على ان الفوارق بين المصححين ؛ كانت 13 نقطة لنفس الاجابة بين مصحح أكثر تساهل وآخر أكثر صرامة .
كما ان الفوارق الاكثر دلالة في هذه المادة (الفلسفة) كانت بين (5 و 7)، بانحراف معياري 3.4 نقطة ،
كما ان الفوارق مست المواد الاخرى كالفرنسية وحتى الرياضيات ، ولكن بدرجة اقل من مواد الانتاج
الكتابي بصورة عامة.(Abdellah-otmania.2012).

6-3-2-3 دراسة(-comission Carnegie لوجي Laugier و ونبرك Weinberg(3)1938 :

قاما بدراسة أوراق البكالوريا في ست مواد مختلفة كل مادة صححت من طرف ست مصححين واعتبرت
العلامة 20/10 هي الحد الأدنى للنجاح و توصلا إلى النتائج التالية :

القرار المادة	راسب من طرف المصححين الستة	ناجح من طرف المصححين الستة	راسب من طرف البعض و ناجح من طرف البعض الآخر
اللغة اللاتينية	40%	10%	50%
اللغة الفرنسية	21%	09%	70%
اللغة الإنجليزية	37%	16%	47%
الرياضيات	44%	20%	36%
الفلسفة	09%	09%	81%
الفيزياء	37%	13%	50%

جدول رقم (2) يوضح النسب المئوية لقرارات الرسوب و النجاح في 6 مواد لستة مصححين.

يتضح من الجدول أن نسبة النجاح من طرف البعض و الرسوب من طرف البعض الآخر تختلف من مادة

إلى أخرى حيث تصل في الرياضيات إلى 36 % بينما تصل في الفلسفة إلى 81 %.

كما قام الباحثان نفسهما بتجربة أخرى في مادة الرياضيات حيث قدما ثلاثة واجبات في الرياضيات تشمل

نفس التمرين قام به ثلاثة تلاميذ إلى 150 مصحح ذوي التأهيل المتشابه،

وكلهم يدرسون نفس المستوى و استعملوا نفس سلم التقييط و توصلوا إلى النتائج التالية:

التلميذ	المعدل	مجال النقاط
التلميذ 1	05.70	11.5-0.5
التلميذ 2	16	20-11.5
التلميذ 3	08	11.5-03.5

جدول رقم (3) يوضح معدلات ثلاثة تلاميذ و الدرجات العليا و الدنيا في الرياضيات.

يتضح من الجدول أن فارق النقط في ورقة واحدة هو دائما أكثر من 7 نقاط و أن نفس الورقة قد تحصل على العلامة الكاملة 20/20 و قد تحصل على 11.5، وقد نفت هذه النتائج الاعتقاد الشائع بأن المواد العلمية بعيدة عن مثل هذه المزالق (Abdellah-otmania.2012).

6-3-2-4 دراسة هنري بيرون *H.pieron 1935* :

أخذ بيرون امتحانا في مادة اللغة الفرنسية و قدمه لـ 76 مصححا من نفس الاختصاص (اللغة الفرنسية كلغة أم) لهم نفس المؤهلات يستخدمون نظريا نفس سلم التنقيط من (20.0) ؛ أي أن الورقة صححت من طرف 76 مصححا دون أن يعلم أي مصحح بما قام به الآخر و أفضت التجربة إلى النتائج التالية :

النقطة على 20	عدد المصححين
1-0	1
3-2	6
5-4	20
7-6	34
9-8	10
11-10	3
13-12	2
المجموع	76

الجدول رقم (4) يوضح توزيع النقاط المقدمة من طرف المصححين

يتضح من الجدول أن الدرجات المتطرفة الدنيا (3-0) أعطيت من طرف 7 مصححين فقط بينما انعدمت الدرجات المتطرفة العليا ، حيث لم تعط الدرجة 14 أو ما فوقها و تمركز المصححون حول الدرجات 4-7، في حين أن الملاحظة الغالبة ان المنتج الكتابي للتلميذ أخذ 5 علامات أكثر من المتوسط ، في حين ان 71 مصحح اعطوها درجات من 0 الى 10. (Pieron,H, 1963,p89).

6-3-2-5 دراسة بونيول *J.J Bonniol* سنة 1972(1) :أخذ بونيول 26 ورقة اختبار في

مادة اللغة الإنجليزية و أعطاه لـ 18 مصححا؛ لهم نفس المؤهلات و يستخدمون نفس سلم التقيط

من (0.20) ، و أفضت التجربة إلى النتائج التالية :

رقم الورقة	النقاط المتطرفة	الفارق
1	14.5-8	6.5
2	16-8	8
3	16-8	8
4	12-5	8
5	12.5-7	7
6	16-7	8.5
7	10-0.5	9.5
8	14-5	9
9	15-7	8
10	15-2	13
11	15-10	5
12	14-8	6
13	15-6	9
14	17-6	11
15	13-3	10
16	16.5-9	7.5
17	15-4.5	10.5
18	15-25	12.5
19	13-2	11
20	15.5-7	8.5
21	12.5-6	6.5
22	13.5-5	8.5
23	13-10	3
24	16-9	7
25	15-4	11

10.5	14.5-4	26
------	--------	----

جدول رقم (5) يوضح توزيع النقاط المتطرفة التي أعطيت لـ 26 ورقة و الفوارق بينهما

يتضح من هذا الجدول أن الفارق الأدنى لإحدى الأوراق المصححة من طرف 18 مصححا هو 3 نقط "الورقة رقم 23" و أعلى فارق هو 13 "الورقة رقم 10" ، كما يلاحظ أن ورقتين فقط من بين الـ 26 ورقة حصلتا على المعدل كيفما كان المصحح "الورقة 11 و الورقة 23" أما الأوراق الأخرى فإنها تقع فوق المعدل أو تحت المعدل حسب المصحح. (Vial, M, 2009, p58)

6-3-2-6 دراسة بونيول *J.J Bonniol* سنة 1972 (2) :

بحيث هدفت الدراسة لمعرفة المتغيرات المؤثرة في التنقيط ؛ ومنها أثر الترتيب *effet d'ordre* بحيث طلب الباحث من عينة من المعلمين تصحيح مجموعة من أوراق اجابات التلاميذ ولكن بوضعها في موضع تراتبي مختلف ، على ان يتم اعادة عملية التصحيح عديد المرات ، وقد لاحظ بونيول *Bonniol* ظاهرتين هما :

1- ان المصححين ينقظون وفق قواعد غير منظمة ، بمعنى ان المصحح ينقظ تبعا لموقع النسخ والعلامات التي قبلها.

2- أن المصححين بصفة عامة اكثر صرامة في نهاية التصحيح منه عند بدايته.

(Haberstroh, 1984, p59).

6-3-2-7 دراسة كفارنيه *J.P. Caverni* سنة 1975 :

بحيث هدفت الدراسة لمعرفة مدى تأثير معرفة الراء والمعلومات المسبقة في احكام المعلمين المصححين وفي هذا الاطار طلب الباحث من مجموعتين من معلمي العلوم الطبيعية لتصحيح 04 اجابات مختلفة، وأعطى كل مصحح ملفا مدرسيا خاطئا *un faux dossier scolaire* لكل نسخة اجابة.

دلت النتائج عن وجود ارتباط بين الدرجات الضعيفة (0.25/ 20)، تبعا لملف تضمن معلومات تدل عن ملمح ضعيف، وقد كان الفارق أكثر دلالة وتأثير في حالة الاجابة الجيدة بمعلومات غير حقيقية (Bonnio, J.J. 2009, p60).

6-3-2-8 دراسة جيلي ، م Gilly, M 1980:

لقد خصص جيلي في كتابه عن العلاقة "معلم-تلميذ : الادوار الدراسية والتصورات" الحديث في الكثير من الفصول عن التصورات المختلفة التي يحملها المعلم عن التلميذ ؛ ومنها الهندام ، لغة التلميذ ، اتجاهاته نحو المدرسة... الخ، هذه المتغيرات الاخيرة جد مهمة في العلاقة التربوية ، ومنه ان هذه المتغيرات يمكنها ان تؤثر في التقويم الصفي .

فحسب جيلي ، Gilly, M فالمعلم يدرك طلابه تبعا لاطار المعلومات التي تتوفر لديه حولهم ؛ من حيث معطيات التجربة اليومية l'expérience quotidienne ، وعلى المستوى البيئي العلائقي niveau intermédiaire ، وكذا على مستوى المعايير الاجتماعية العامة normes sociales générales (Pfister, CH, 1975, p134).

6-3-2-9 دراسة نيكولا ديبيوا Dubois, N 1988:

وقد ركزت الدراسة على الاحكام التقويمية التي يحملها المعلمين عن تلاميذهم ، بحيث اعطى الباحث لعينة من المعلمين ثلاث (3) استبيانات مكونة من 03 اسئلة لتمثل الاجابات عليها أداة لمقارنتها مع ملف التلميذ من جهة ، وعلاقتها بأداء التلميذ العام بصفة عامة.

دلت النتائج عن تأثير تلك المعلومات المستوحاة من الاستبيانات عن احكام المدرسين ودرجاتهم، فالاولى حصلت على (14 من 16)، والثانية على (8/8)، والثالثة حصلت على (14 من 16). وبعدها طلب من

المعلم ان يعطي حكمه على التلميذ سواء بالنجاح او الرسوب، وعليه اكد الباحث انه مهما كان اداء التلميذ السابق والحالي ، فان الذين ينقطن جيدا هم من تحمل عنهم احكام المدرسين التقويمية احكاما قبلية ايجابية (Figari,G et Achouche,M,2001,p190) .

6-3-2-10 دراسة برينو سيشو B.Suchaut 2008:

تمت التجربة في مديرتي تربية ؛ بحيث ادرجت 03 نسخ من اجابات التلاميذ في اجابات بكالوريا 2006 وبكالوريا 2007 في المديرتين ، قام بتصحيح الاجابات 34 مصحح في العلوم الاجتماعية والاقتصادية كل مصحح مطالب بتنقيط (03) الثلاث نسخ مع إعطاء تعليق كتابي يبرر النقطة التي وضعها .
وقد تم اختيار الاجابات عشوائيا مع أخذ اجابة جيدة أخذت في البكالوريا العلامة 15 واجابتين نقطتا بدرجة متوسطة أحدهما أخذت العلامة 09 ، والأخرى العلامة 11.

والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت هذه الدراسة:

مديرية التربية 1				مديرية التربية 2			
المصححين Correcteurs	العلامات notes			المصححين Correcteurs	العلامات notes		
	نسخة الاجابة 1	نسخة الاجابة 2	نسخة الاجابة 3		نسخة الاجابة 1	نسخة الاجابة 2	نسخة
01	6	9	10	34	6	8	9
02	7	6	10	35	7	15	10
03	12	7	14	36	10	11	8
04	7	5	14	37	10	13	8
05	11	15	13	38	9	11	8

06	8	5	17	39	6	9	4
07	7	9	15	40	8	13	9
08	11	7	14	41	9	12	7
09	7	12	8	42	9	14	8
10	8	11	11	43	9	13	7
11	8	13	12	44	6	13	9
12	7	12	15	45	7	13	9
13	15	8	17	46	9	14	7
14	11	9	13	47	8	10	8
15	11	14	9	48	13	15	10
16	8	6	15	49	11	11	8
17	6	16	11	50	12	10	7
18	14	8	12	51	8	12	6
19	11	7	14	52	7	15	9
20	13	7	9	53	12	16	7
21	5	10	14	54	8	17	10
22	9	12	13	55	11	13	14
23	8	9	14	56	9	12	9
24	9	6	17	57	13	15	8
25	6	8	11	58	8	11	8
26	10	9	13	59	9	15	5
27	8	8	11	60	10	15	8
28	7	9	14	61	3	16	6
29	9	6	13	62	7	8	6
30	7	10	16	63	9	13	10
31	7	9	18	64	10	12	7
32	9	8	12	65	9	14	8

33	10	8	13	66	7	12	9
----	----	---	----	----	---	----	---

جدول رقم (6) يوضح العلامات المعطاة لـ (6) اجابات في العلوم الاجتماعية والاقتصادية من طرف 66 مصحح.

ففي مجموع 198 نقطة ، كان المعدل هو 10 مع انحراف معياري قدره 3 ومجال النقاط ومداهما (من 03 الى 18).

والجدول الموالي يوضح بعض المعالم الاحصائية للنقاط:

المنوال	الوسيط	الانحراف المعياري	المتوسط	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا
مديرية التربية 1					
7	8	2.4	8.8	15	5
8	8.5	2.7	9	16	5
14	13.5	2.5	13	18	8
مديرية التربية 2					
9	9	2.1	8.8	13	3
13	13	2.1	12.9	17	8
8	8	1.8	8	14	4

الجدول رقم (7) يوضح المعالم الاحصائية لدراسة سوشو Suchaut .

لا شك أن المعطيات السابقة تؤكد عدم ثبات عملية تنقيط التلاميذ من مصحح لآخر ، فنقطة الاجابة الواحدة يمكنها ان تتغير من مصحح لآخر.

فالتلميذ وتبعاً للإجابة رقم (2) ؛ والذي حصل على الدرجة (09) في البكالوريا، وإذا صححت إجابته من (1) من (34) مصحح له فرصة من (6) للحصول على نقطة تفوق 12؛ ولكن كذلك من الممكن أن يحصل على نفس الحظ من (6) مصححين للحصول على نقطة أقل من 6.

لقد دلت نتائج الدراسة أن فارق 10 نقاط يمكنه أن يؤدي ببعض التلاميذ إلى الرسوب أو إلى النجاح ؛ خاصة وأن معامل هذه المادة هو (7) ، فإذا كان الفارق (5) نقاط فحرمان التلميذ من (35) نقطة هو تأكيد على ضرورة الحديث على النقطة الحقيقية (Suchaut, B,2008 ,pp54-65).

6-3-2-11: دراسة كاسانوفاد.وم. دوموز D.Casanova et M.Demeuse 2010:

تناولت الدراسة تحليل مختلف العوامل المؤثرة في تقويم الانتاج الكتابي ، Written production في مادة اللغة الفرنسية ، بحيث ركزت على الفعل التقويمي كفعل معقد ، يرتبط بمشاعر المقومين وحساسيتهم ؛ وبحياتهم الشخصية التي تتدخل في المنتوجات المقومة les productions évaluées ، وقد كانت الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة:

1- أخطاء قياس وتقدير مسار التعبير الكتابي يمكن أن تموقع المترشحين في مقياس موضوعي.

2- استراتيجيات المصححين مستقلة على المهمة الموضوعية للتقويم.

وقد طبقت الدراسة وجريت على عينة 50 طالب غير الفرنكفونيين في ضواحي العاصمة باريس، أجروا بالضرورة امتحانين في التعبير اكتابي للغة الفرنسية ، وقد أعطيت الحرية في المشاركة في التجربة ، بحيث استقرت العينة في الاخير عند 33 طالب ؛ اي بمعنى 66 ورقة باعتبار أنهم انهوا اجراء امتحانين ، وقد خضعت استجاباتهم للتصحيح من طرف (04) مصححين، وقد اظهرت النتائج :

-وجود ثبات بين لجان التصحيح ل 66 استجابة قدر هذا الارتباط بقيمة 0.437.

- كما أكدت أثر التفاعل بين المصححين والموضوع من جهة ، والمصححين والمترشحين من جهة أخرى، في تموقع وترتيب انتاج الطالب في المواد التعليمية. (D.Casanova et M.Demeuse , 2011,pp 25-53)

6-2-3 تعقيب على الدراسات السابقة للمحور الثالث:

لقد كان الهدف من دراسات هذا المحور هو محاولة تحليل الوضعية الاختبارية من جهة ، وكذا تناول سلوك المعلمين المصححين ؛ والعوامل المؤثرة في عملية التنقيط.

فالدراسات المحلية كدراسة (رشيد موني 2004) هدفت لتقويم اختبار اللغة العربية في البكالوريا ، من حيث البناء والتصحيح ؛ ومن هذا الاخير (التصحيح) ركزت الدراسات الاجنبية كدراسات (لوجي 1930(1)، ودراسة لوجي ووينبرك 1936(2) ، ودراسة لجنة كارنجي 1938(3) ، دراسة بيرون 1935 ، بونيول 1972(1) ، وبونيول 1972(2) ، ودراسة كفارنيه 1975 ، دراسة جيلي 1980 ، ودراسة ديبوا 1988 ، دراسة سيشو 2008، ودراسة دوموز وكاسانوفا 2010)؛ والتي شرحت فعل التصحيح والتنقيط من خلال تشخيص التضارب بين المصححين في تجارب درست الاختلاف في التنقيط للورقة الواحدة عند العديد من المصححين ، وكذا يبحث الاعترافات التي يأخذها المصحح في الحسبان عند التعامل مع اجابات التلاميذ سواءا تعلق تلك الاعترافات بالأستاذ ذاته كمقوم ، او بالتلميذ كمقوم ضمن العملية ، او بالأداة في حد ذاتها.

وقد استخدمت معظم الدراسات والتجارب عينات المعلمين وإجابات التلاميذ، مع اختلاف في الاستراتيجيات ، ففي دراسة رشيد موني 2004 فقد تم استخدام استبيان تناول في بعده الاول جانب الاسئلة ، اما بعده الثاني فتناول جانب التصحيح.

وقد استفادت الدراسة الحالية من دراسات هذا المحور في ما يلي:

- استنتاجات مستوحاة من دراسات تحليل الاختبارات في جانب البناء والتصحيح خاصة في البيئة الجزائرية من حيث معرفة جوانب القصور في اعداد ادوات التقويم من جهة ، وكذا قيمة معرفة المعلمين والمشرفين واهمية استجاباتهم في تقويم الوضعية الاختبارية .
- الاطلاع على التجارب الاولى في علم التباري ، والتي مكنت من تقديم نتائج البحث في مدى موضوعية ادوات عملية التقويم .
- معرفة العوامل المؤثرة في تضارب الفاحصين لإجابات التلاميذ ومصادرها المتنوعة.
- ساعدت الدراسة الحالية في اجراء دراسة دوسيمولوجية ضمن الدراسة الاستطلاعية ، والتي ستكون نتائجها إحدى الوحدات التدريبية ضمن البرنامج التدريبي المقترح.

6-4 تعقيب عام :

من خلال عرض الدراسات السابقة والتي تم عرضها وفق التصنيف الموضح آنفا (انظر الصفحة 21) ؛ فيمكن القول ان الاساس الذي تم في ضوئه عرض الدراسات يستند لأهمية مختلف الدراسات التي تناولتها المحاور الثلاث ، والتي قدمت استنتاجات افادت الدراسة الحالية في الاطلاع على ادبيات ونتائج الدراسات في مجال البرامج القائمة على الكفايات بصفة عامة ، وكذا في مجال كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وختاما الدراسات والتجارب الدوسيمولوجية ، كما ان محتويات الدراسات وبيئاتها مثلت جسرا معرفيا تلاقت في ضوئه مختلف المرجعيات النظرية ونتائج الدراسات الميدانية ؛ والتي مثلت ارضية خصبة للدراسة الحالية في بعدها النظري ، وعلى وجه الخصوص في بعدها المتعلق بالإجراءات المنهجية والتطبيقية والمعالجات والنتائج.

فدراسات المحور الاول اكدت في مجملها اهمية تشخيص الاحتياجات التدريبية للمعلم من جهة ، وحددت مجالات الكفايات التي ينبغي توافرها لدى المعلم من جهة اخرى ، كما اوضحت مناحي القصور التي تظهرها منظومة التدريب والطابع الغالب عليه ؛ وهنا نسجل التقاطع الكبير بين تلك الدراسات في اهدافها وادواتها ومناهجها ، مع الدراسة الحالية مع ان الاختلاف هو طرق التناول وكذا في المرحلة التعليمية ، كما تم توضيحه سابقا .

وتطرقت دراسات المحور الثاني لتحليل الاسئلة وتقويم الاختبارات ، وكذا لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية ، وهي كذلك تتقاطع في معظمها مع اهداف الدراسة الحالية لأنها ستهتم بنمو كفايات بناء الاختبارات ، ولا توجد امكانية لإحداث النمو المتوقع دونما تقويم لمحتوى الاختبارات من حيث البناء والمعايير التي ينبغي ان تتوافر في جودة تلك الاختبارات كما ان استخدام معظم دراسات المحور تقنية تحليل محتوى الاسئلة والاختبارات ساهم في تنوير الدراسة بمجالات التحليل ونتائج مكنت من اعطاء صورة عن الجوانب التي ركزت عليها الاختبارات في مواد تعليمية مختلفة ، وفي بيئات تعليمية عربية وأجنبية ، وفي هذا الاطار تظهر قيمة الدراسة الحالية في البيئة الجزائرية.

اما دراسات المحور الثالث فركزت على الدراسات التي وضعت عملية تصحيح الاختبارات ضمن اهتماماتها ؛ من حيث تشخيص الاختلاف بين المصححين ودرجاته ومدى ارتباطه بمتغيرات ذاتية او موضوعية ، وسبقت الإشارة الى ان تلك التجارب الدوسيمولوجية مكنت من اعطاء تصور للدراسة الحالية على ان اي تصور لمقاربة دوسيمولوجية في تدريب المعلمين في مجال التقويم ، ينبغي لها ان تنطلق بالأساس من اهمية تعريف المعلمين في البيئات التدريبية بطبيعة كفاياتهم التقويمية ومدى جودتها.

وعليه فان الدراسة الحالية لها امتدادات نظرية وامبريقية في الادب التربوي ، من خلال انها ستعامل مع الاختبارات المعدة من طرف معلم المرحلة المتوسطة من جهة، وتستفيد من استجابات المعلمين في تقييم كفاياتهم في بناء الاختبارات و ملمحهم التقويمي من جهة اخرى.

كما انها ستقدم تجربة دوسيمولوجية هذا في الدراسة الاستطلاعية وهي بذلك تظهر تقاطعا مع الدراسات السابقة لانها في مجملها تشخيص لواقع عملية بناء الاختبارات تحليلها وتصحيحها ، اما الدراسة النهائية فهي تختلف نوعا ما خاصة في مجال تضمين البرنامج التدريبي لوحدات تدريبية تنفرد من خلالها مقارنة بالأدب التربوي.

الفصل الثاني
من القرآن الكريم

خطة الفصل الثاني

أولاً : التدريب أثناء الخدمة .

2-1 التدريب .

- 7-1-1 مفهوم التدريب .
- 8-1-1 اهمية التدريب .
- 9-1-1 أهداف التدريب .
- 10-1-1 أسس ومبادئ التدريب .
- 11-1-1 أنواع التدريب .
- 12-1-1 مراحل التدريب .

2-1-2 تدريب المعلمين أثناء الخدمة

- 1-2-1 مفهوم التدريب أثناء الخدمة
- 2-2-1 اهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة
- 3-2-1 أهمية التدريب أثناء الخدمة
- 4-2-1 مبررات ومبادئ التدريب أثناء الخدمة
- 5-2-1 مسلمات مرتبطة بالتدريب اثناء الخدمة .
- 6-2-1 أنواع التدريب أثناء الخدمة
- 7-2-1 أساليب التدريب أثناء الخدمة

ثانياً: البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

1-2 حركة الكفايات .

- 1-1-2 تعريف الكفاية .
- 2-1-2 انواع الكفايات .
- 3-1-2 مصادر اشتقاق الكفايات .
- 2-2-2 البرامج القائمة على الكفايات
- 1-2-2 تعريف البرامج القائمة على الكفايات .
- 2-2-2 المبادئ التي تقوم عليها البرامج القائمة على الكفايات .
- 3-2-2 خصائص ومواصفات البرامج القائمة على الكفايات .
- 3-2-2 خطوات البرامج التدريبية القائمة على الكفايات .

تمهيد:

يشكل المعلم احد المكونات الرئيسية في العملية التعليمية حيث يسهم بشكل أو بآخر في توجيهها وقيادتها نحو الطريق الأمثل ، وعن أثر المعلم في العملية التعليمية يقول تقرير هولمز holms "وعلى الرغم من أهمية بعض العوامل كالقيادة والإرادة وظروف العمل ولاسيما بالنسبة للطلاب المنتظمين في قاعات الدرس ، إلا أنه يقل تأثيرها فيما يحصله هؤلاء الطلاب من علم ولا يمكن أن تقارن بعامل آخر وهو أثر المدرس بدوره...".

كما أكد التقرير على أن تطوير نوعية التعليم في المدارس لن يتم ما لم يتم تطوير وتقويم مستوى المدرسين (مجموعة هولمز ، 1987 ، ص41) ، لذلك لابد من الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه في صورة برامج تدريبية متصلة ومستمرة ومتكاملة ، تهدف إلى تنمية كفاياته الأدائية في مختلف جوانب العملية التعليمية ، وهذا من خلال تشخيص احتياجاته التدريبية وبناء برامج تدريبية تركز على الكفايات المقصودة والتي منها كفايات التخطيط للدرس، تنفيذه وتقويمه...الخ.

اولا: تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

1-1 التدريب:

1-1-1 مفهوم التدريب :

تتعدد مفاهيم التدريب عند المهتمين به ، إلا أن هذه المفاهيم تشابه إلى حد كبير في المضامين فمنهم من عرف التدريب بأنه :

- الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات ايجابية مستمرة في خبراتهم ، واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل كفاية أدائهم (أحمد حسن الطعاني ، 2007 ، ص 14) .

- كما عرفه أحمد الخطيب وعبد الله زامل بأنه " عملية سلوكية، يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنميته ورفع كفايته الإنتاجية ، ويعد علما من العلوم إذ نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه ؛ كما يعد فنا من الفنون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقه " (أحمد الخطيب، وعبد الله زامل ، 2008، ص 19) .

- كما يعرف التدريب بأنه " مجموعة من الأفعال التي تسمح بإعادة تأهيل الأفراد ، حتى يكونوا في حالة الاستعداد والتأهب بشكل دائم ومتقدم ، من أجل أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار المؤسسة التي يعملون بها، (محمد ابراهيم عطا ، 2003 ، ص 73) .

- كما يعرف التدريب بأنه عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف غلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته ، وتحسين سلوكه واتجاهاته ، مما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعالية (رداح الخطيب ، أحمد الخطيب ، 2006 ، ص 301) .

- وترى الفتلاوي أن التدريب هو " عملية تلقي الأفراد المعلومات والمعرفة العلمية والخبرة والممارسة التطبيقية في حقل من حقول الاختصاص، وفق برامج وخطط وأساليب مدروسة وبإشراف متخصصين

ومدرسين مؤهلين لهذا الغرض ؛ بهدف تهيئتهم واعدادهم لأداء الأعمال التي توكل إليهم (سهولة محسن كاظم الفتلاوي ، 2003 ، ص 22) .

- وعموماً يمكن القول من خلال التعاريف السابقة بأن أغلبها تعتبر التدريب نشاطاً منظماً ومخططاً يهدف إلى إكتساب المعلمين والعاملين بشكل عام المعارف والمهارات والخبرات ، التي تهدف إلى رفع كفاياتهم المهنية ومن المفاهيم الرئيسية للتدريب :

1/ **التدريب نشاط رئيسي مستمر** : ويقصد هنا أن التدريب ليس أمراً كمالياً تلجأ إليه الإدارة أو تتصرف عنه باختيارها ، ولكن التدريب حلقة حيوية في سلسلة من الحلقات تبدأ بتحديد مواصفات الوظيفة وتعيين متطلباتها ، وهو مستمر من ناحية تكرار حدوثه على مدار الحياة الوظيفية وملائم للتطور الوظيفي للفرد.

2/ **التدريب نظام متكامل** : وذلك لكونه ليس نشاطاً عشوائياً ولا يأتي من فراغ ولا يتجه إلى فراغ والتكامل يتمثل في العلاقات التبادلية بين مدخلات التدريب وأنشطته .

3/ **التدريب نشاط متغير ومتجدد**: ومعناه أن تستجيب الأنشطة التدريبية مع التقنيات الحديثة والظروف المتغيرة.

4/ **التدريب عملية إدارية وفنية**: ينبغي أن تتوفر فيها مقومات العمل الإداري (علي السلمي ، 1983 ، ص ص 363-366) .

1-1-2 : أهمية التدريب :

1-1-2-1 : أهميته بشكل عام :

للتدريب أهمية كبرى في المجالات المهنية، و خصوصاً في هذا الوقت الذي يتسم بالانفجار المعرفي والتقدم العلمي في جميع جوانب الحياة، ويمكن تلخيص أهميته في النقاط الآتية:

- أن التدريب الفعال هو استثمار في الموارد البشرية.

- له عوائد كثيرة على المنظمة والموظف.
- يزيد من قدرات الفرد على حل المشكلات.
- زيادة قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات التنظيمية والاجتماعية والتكنولوجية .
- الدقة في العمل و يقلل من أخطاء العاملين من حوادث العمل.
- يعمق الإحساس بالرقى الوظيفي والانجاز (مؤيد سعيد السالم، صالح عادل حرحوش ، 2004 ، ص 133) .

1-1-2 أهمية التدريب للمعلم :

يشكل التدريب أهمية بالغة للأفراد بوجه عام و للمعلم بوجه خاص في هذا العصر و يعيد التدريب هوية التدريس من خلال:

- أن التدريب حركة أو نشاطا عالميا تتجسد فيه فكرة التربية المستمرة.
- أن التدريب مهم وضروري لبناء قوة بشرية منسجمة وفعالة.
- يعمل على إعادة تأهيل الأفراد القدامى نتيجة للتطورات التي تحدث في مجال العمل.
- يساعد المعلم على مواجهة تغيرات تقنيات العصر السريعة.
- يساعد المعلم على مواصلة إعدادة عن طريق التدريب اثناء الخدمة حتى لا يصاب بمرحلة الصدا العلمي والثقافي ولكي لا تزداد الفجوة بينه وبين طلابه .
- يبعث الثقة في نفوس الأفراد عندما يشعرون أنهم أصبحوا على درجة من الكفاية (محمد الصائم عثمان، 2000، ص 5) .

- كما انه يساعد على تجديد المعارف والمواقف والمهارات والتي تتطلبها اي مهام جديدة او استحداث في جوهر الممارسة التدريسية بصفة عامة.

- 1-1-3 أهداف التدريب :

يشير عبد الفتاح ياغي أن تحديد الأهداف من التدريب هي نقطة البداية في التدريب ، وتعبّر عن نتائج يتم تصميمها وإقرارها قبل البدء في أي عملية تدريبية ؛ فإذا لم نتمكن من تحديد الهدف من التدريب فإنه يصبح عملية فاشلة تؤدي إلى هدر المال والوقت والجهد(عبد الفتاح ياغي ، 1986، ص ص 9-14).

ولقد ظهرت عدة تصفيات لأهداف التدريب تبعا لمعايير معينة منها:

1. معيار العمومية والخصوصية :

- 1- أهداف التدريب عامة: وهي الأهداف التي تسعى كافة الأجهزة والمنظمات.
- 2- أهداف التدريب التخصصية: وهي أهداف جزئية متخصصة تتدرج في إطار الأهداف العامة، فهي أهداف لا يمكن حصرها بسبب تنوعها وخضوعها للتجدد المستمر.

2. حسب محتوى ومستوى ومدة التدريب :

- 1- أهداف حسب نوع محتوى التدريب: وهذا بهدف تغيير اتجاهات المتدربين وتوجهاتهم وآرائهم.
- 2- أهداف حسب درجة وكفاية مستوى التدريب: من خلال تعويض العاملين لخلفيته عامة عن موضوع تدريبيه أو المهارة الواجب اكتسابها ورفع الأداء.
- 3- أهداف حسب المدة التي يغطيها التدريب: أهداف قصيرة المدة لتغطية حاجات تدريبية عاجلة وسريعة، وأهداف طويلة المدى لتطوير فترتي يركز على نظام من الحاجات.

عموما يمكن تصنيف أهداف التدريب إلى ثلاثة مجالات:

- 1- أهداف تدريبية عامة تقليدية: وهي التي تتضمن أهداف معروفة مثل تكوين الأساتذة الجدد وتعريفهم بالهيئة.

2- أهداف تدريبية لحل المشكلات : تتجه بالدرجة الأولى نحو حل مشكلات محددة من خلال

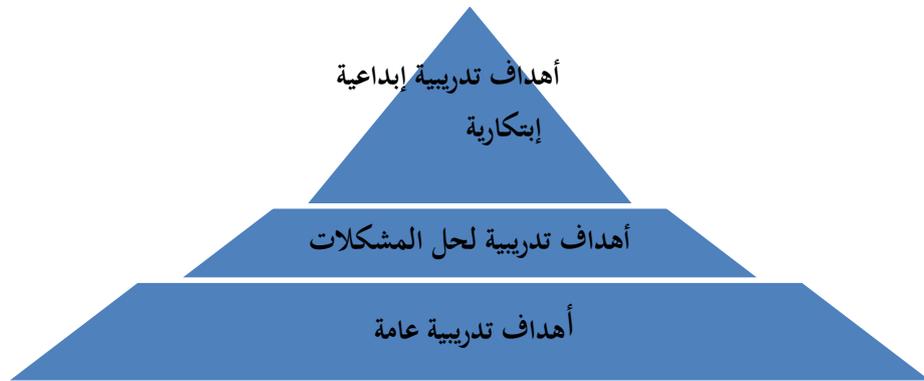
تأهيل المعلمين حتى يكونوا قادرين على التعامل مع تلك المشكلات و الوضعيات المشكلة .

3- أهداف إبداعية إبتكارية : وهي أهداف طويلة المدى تهدف إلى الارتقاء بالمتدرب نحو اعلم

مستويات المهام التدريبية .

ويمكن أن نلخص هذا التصنيف الأخير في الشكل الآتي كما حدده (عبد الفتاح ياغي ، 1986، ص

11) .



الشكل رقم(1) يوضح هرم الأهداف التدريبية

1-1-4 أسس ومبادئ التدريب :

تخضع العملية التدريبية إلى عدة أسس ومبادئ ينبغي مراعاتها في جميع مراحل هذه العملية ومنها:

1- الهدف:

بحيث يجب أن يكون الهدف واضحا ، وطبقا للاحتياجات الفعلية للمتدربين ، ومحددا تحديدا دقيقا من

حيث الموضوع والزمان والمكان ، ومن حيث الكم والكيف والتكلفة .

2- الاستمرارية:

فتبدأ عملية التدريب بداية العمل الوظيفي للفرد وتستمر معه خطوة بعد أخرى لتطويره وتنميته.

3- الشمولية:

بحيث يشمل التدريب جميع ابعاد التنمية البشرية من قيم واتجاهات ومعارف ومهارات كما يشمل جميع المستويات الإدارية (أحمد الخطيب ، وعبد الله زامل ، 2008، ص 15) .

4- التدرج:

بحيث يبدأ بمعالجة الموضوعات البسيطة، ثم بتدرج إلى الأكثر صعوبة حتى يصل إلى معالجة المشكلات الأكثر صعوبة وتعقيدا.

5- مواكبة التطور:

بأن يساير التطور التقني والتكنولوجي حتيتزود منه الجميع ، بأحدث أساليب و تكنولوجيايات التدريب (أحمد حسن الطعاني ، 2007، ص 23) .

أما الجوهرى فأشار الى أن أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها أي عملية تدريبية هي :

- مبدأ الشرعية : بحيث يكون التدريب وفقا للقوانين والأنظمة ومستوحى من التنظيمات العامة .
- مبدأ الدافعية : بحيث يكون لدى الأشخاص اهتمام ورغبة تشكل قاعدة سيكولوجية للتعلم .
- مبدأ الواقعية : بحيث يتناسب التدريب مع الحاجات الفردية للمتدربين ويعبر عنها بدقة.
- مبدأ القدرة: بحيث يتساوى معدل التدريب مع معدل استطاعة الفرد ضمن اشغال الجلسات.
- مبدأ التخطيط: بحيث تكون العملية التدريبية مخططة بطريقة منهجية وتستند لأسس واضحة.
- مبدأ تحديد الأهداف: بحيث يتم تحديد الأهداف بدقة تمكن من قصد التغيرات المتوقعة.
- مبدأ التكامل: بحيث تتكامل برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها لتحقيق مردود افضل.
- مبدأ المشاركة: بحيث يشارك المتدرب بجهد فعال في البرامج ، ويشكل قطبا فاعلا لتعلماته.
- مبدأ المناقشة: بحيث يظهر المتدرب من خلال الحواروالأسئلة أثناء التدريب آراءه ومعارفه.

- مبدأ الاستمرارية: أن التدريب نشاطا مستمر ومتجدد يواكب التغيرات ويعبر عن الحاجات.
- مبدأ المرونة: بحيث يجب أن يتسم البرنامج بالقدرة على المراقبة والتعديل والقابلية للتقييم.
- مبدأ الشمول: بحيث يشمل البرنامج على محتويات تعبر عن نظام من الاحتياجات.
- مبدأ تقييم النتائج: بحيث ينبغي تقييم برنامج التدريب قبل تنفيذ التدريب وخلال وبعد نهايته

(عبد الهادي الجوهري ، 1987 ، ص 171) .

1-1-5 أنواع التدريب :

قسم (أحمد حسن الطعاني ، 2002 ، ص 19) التدريب إلى عدد من الأنواع تبعا لمجموعة من المعايير من حيث الأهداف، ومن حيث المكان ومن حيث التوقيت.

1- أما من حيث الأهداف فيصنف التدريب إلى:

- أ - تزويد بمعلومات: ويكون بتزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف.
- ب- تدريب على مهارات: ويكون برفع مستوى أداء الأفراد وتزويدهم بمهارات.
- ج- تكوين اتجاهات : تنمية الاتجاهات الايجابية نحو تقدير قيمة العمل .
- د - التدريب للترقية : من خلال اعداد الأفراد لممارسة مهمات عمل جديد .

2- أما التدريب من حيث المكان فيصنف الى :

- أ - تدريب داخلي: ويتم داخل المنظمة.
- ب- تدريب خاص وخارجي: ويتم في مراكز التدريب المتخصصة.

3- وينقسم التدريب من حيث التوقيت إلى:

- أ- تدريب إعدادي وتوجيهي: وهو ما يطلق عليه التدريب قبل الالتحاق بالعمل أو الخدمة.

ب- التدريب أثناء الخدمة : والذي يرتبط بالنشاطات التكوينية التي تسعى إلى تطوير أداء المعلمين وتمتية مهاراتهم اثناء الخدمة (وسيتم تحليل هذا النوع بالتفصيل خلال هذا الفصل الثاني صص76-91)
ويضيف أحمد إبراهيم بإثبات أن التدريب ينقسم من حيث الأفراد المتدربين إلى

1- تدريب فردي

2- وتدريب جماعي (أحمد إبراهيم، 1978، ص 45)

وأضافت عفاف صلاح الياور أن هناك أنواع للتدريب في ضوء التحولات المعاصرة ذات الارتباط بالحاسب الآلي ويمكن توضيحها كالتالي :

1- التدريب بالوسائط المتعددة: وهي عبارة عن مجموعة من البرامج التي تجمع بين مجموعة من الوسائط كالصوت والرسم والحركة والنص والفيديو

2- التدريب عبر الأنترنت : وهذا النوع من التدريب اتجهت كبريات الشركات العالمية اعتمادها غالبا عليه، أو تؤكد الاحصاءات أن 24 % من الشركات في الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد على تدريب موظفيها عبر شبكة الانترنت (عفاف صلاح الياور، 1995 ، صص 110- 116) .

1-1-6 مراحل وخطوات التدريب:

يمر التدريب عبر مراحل تتداخل وتتكامل ويختلف عدد تلك المراحل من باحث لآخر فنقسمه فتحية معتوق عساس إلى أربع مراحل:

1- التخطيط للتدريب.

2- تنفيذ التدريب.

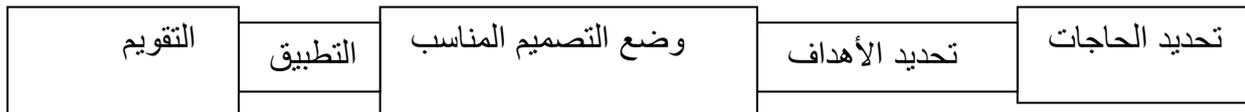
3- تقويم التدريب.

4- متابعة نتائج التدريب. (فتحية معتوق عساس، 1995 ، صص 152- 185)

بينما حدد أحمد الخطيب ورداح الخطيب خطوات التدريب بالمراحل الآتية :

- 1- تحديد الحاجات.
- 2- تحديد الأهداف.
- 3- وضع التصميم المناسب.
- 4- التطبيق.
- 5- التقييم. (أحمد الخطيب ، رواح الخطيب ، 1997 ، ص 66)

ويمكن تمثيل هذه الخطوات بالشكل الآتي :



الشكل رقم (2) يوضح خطوات عملية التدريب

2-1 : تدريب المعلمين أثناء الخدمة التعليمية:

يقوم التدريب أثناء الخدمة على فكرة قديمة- فكرة التلمذة المهنية - إذ جاء ليلبي حاجة المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية ، طالما أن تدريبهم الأساسي لن يكون كافيا و متمشيا مع التغيرات ، بحيث أن الكثير من مشروعات التغيير وتطوير المناهج قد تحطمت عند باب الفصل لعجز المعلمين عن القيام بالمطلوب منهم ، هذا ما يبرر شرعية التدريب أثناء الخدمة في تحقيق استمرار التأهيل طيلة فترة بقاء المعلم بالمهنة ، كون ان التأكيد على مبدأ التعلم المستمر والتعلم الذاتي احد اهم المسلمات التي ينبني عليها فقه التدريب ومنطلقاته النظرية والإجرائية.

وهذا ما سيتم مناقشته من خلال الوقوف عند العناصر الأساسية التي تشكل هذا المفهوم المهم في واقع العملية التعليمية والتدريبية على وجه الخصوص.

1-2-1 مفهوم التدريب أثناء الخدمة :

يراد بالتدريب أثناء الخدمة " كل برنامج منظم ومخطط يمكن المديرين والمعلمين من المهنة التعليمية ، بالحصول على مزيد من المعارف الثقافية والتخصصية، وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية و التعليمية (سعيد غانم شريف ، حنان عمير سلطان ، 1982 ، ص 15) ويعرف التدريب أثناء الخدمة أيضا على أنه " كل نشاط مخطط ومنظم ، يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها من أجل تطوير معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم وتجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الأدائية ، وتحسين خدماتهم الحالية والمقبلة ، عن طريق استعمال تأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من مستجدات تربوية تقتضيها خطط التعليم كل النظام التعليمي ، ورفع مستوى الخدمات التعليمية " . (عثمان محمد الصائم ، 2000، ص 22) كما يعرفه اللقائي والجمل على أنه " مجموعة من البرامج والدورات الطويلة او القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارات الوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي ، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية" . (مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، 2005، ص 172).

بناء على التعريفات السابقة يمكن أن نورد تصنيف فليب جاكسون Philip Jackson لمفهوم التدريب أثناء الخدمة إلى ثلاث مفاهيم أساسية هي :

1- المفهوم السلوكي : وهو الذي يركز على ما يحدث بيئة العمل من سلوك وتفاعل ، وهو يركز

على التدريب على كيفية تحليل المواقف التعليمية اليومية للمعلمين، وإكساب المعلم المهارات التدريبية.

2 - المفهوم العلاجي : يقوم هذا المفهوم على أساس أن التدريب أثناء الخدمة مصمم في الأصل لتصحيح وعلاج أخطاء المتدربين وإطلاعهم على كل جديد في مجال تخصصهم والتكيف مع المستجدات التربوية والتكنولوجية.

3- مفهوم النمو : يؤكد هذا المفهوم على النمو المهني للمعلمين ، فهو يهدف إلى زيادة واقعتهم نحو النمو الذاتي لمجاراة التطورات التربوية (فاروق البوهي ، ومحمد غازي بيومي ، 2000 ، صص 313- 315) .

وعليه فان المفهوم الشامل يمكنه ان يجمع بين السلوك+العلاج+النمو

1-2-2- أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

يشير البعض أن الهدف من تدريب المعلمين أثناء الخدمة رفع وتحسين وتجديد كفاية المعلم بحيث يضمن للمعلم مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمحتوى ومضمون المهنة، لا بل يؤهله ليكون في موقف سباق متسارع فيتأثر ويؤثر ويلم بنتائج البحوث ويجري البحوث الملائمة حتى إذ أوشك على بلوغ سن التقاعد كان أشبه بسنبلة القمح المملوءة التي تفيض بالخبز والتي يمكن أن يعم خيرها على كثيرين (عبد القادر يوسف ، 1968 ، ص 13)

ومن أبرز الأهداف الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة ما يأتي:

- تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية.

- تنمية بعض الاتجاهات نحو العمل والعلاقات الانسانية بين العاملين (مصطفى عبد السميع ، سهير محمد حوالة، 2005، ص 173) .

- إمداد المعلم بالخبرات المعرفية والمهارات الوجدانية التي تساعد على الالمام بكل ما هو جديد في مجال تخصصه (سالم بن راشد السكيني ، 2002 ، ص 6).
 - زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى. (جودت عزت، 2002، ص 24)
 - تقادي الأخطاء في أداء المهمات الصفية .
 - تنمية كفايات المعلمين في المجالات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية .
 - غرس أساليب التعليم المستمر وتنمية المهارات.
 - تبصير المعلمين والمدراء بالمشكلات التعليمية ودورهم ومسئولياتهم. (مصطفى عبد السميع ، سهير محمد حوالة ، 2005، ص 173).
 - ويضيف الأنصاري 1995 ان الهدف الأساسي للتدريب المعلمين أثناء الخدمة هو تغيير أدائهم وتطوره (alansari – issa . hassan , 1995,p 84).
 - ويمكن تصنيف أهداف التدريب أثناء الخدمة كالآتي .
- 1- الأهداف المعرفية :**
- اطلاع المعلمين على أحداث النظريات التربوية والنفسية
 - زيادة معارفهم وزيادة مقدرتهم على الابداع والتجديد (محمد عبد الرزاق ابراهيم ، 2007 ، ص 242).
 - إغناء الثقافة العامة لهم وتجديد معارفهم التربوية وتعميقها .
 - تزويدهم بالمعارف الحديثة في الأحداث التعليمية والمناهج وطرائق التدريس والتقويم التربوي (خالد طه الأحمد ، 2005، ص 198).

- تزويدهم بالمعارف العامة المستجدة في مجال التربية العامة وعلم النفس التربوي والتخطيط التربوي والتقويم وبناء الاختبارات.

2- الأهداف المهارية :

- تنمية قدرتهم على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية .
- تنمية قدرتهم على تقويم النتائج التعليمية .
- تنمية مهارات التنشيط والتواصل والتفاعل الصفّي.
- تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا التربوية.
- تنمية قدراتهم في ممارسة البحوث (خالد طه الأحمد ، 2005، ص 199) .
- زيادة المام المدرسين بالطريقة والأساليب الحديثة في التعلم وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العملية (أحمد محمد سرفان، سعيد طه ، 2007 ، ص 94) .
- إكسابهم أساليب التعليم المستمر ؛ من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال ايجاد الاتجاهات الإيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية. (مصطفى عبد السميع، سهير حوالة، 2005، ص 173) .

3-الأهداف الوجدانية :

- إن الأهداف السابقة المعرفية والمهارية وحتى المهنية والنتاجية لابد من أن توضع في خدمة تحقيق القيم والمواقف والاتجاهات التالية عند المعلمين :
- يساعد في رفع الروح المعنوية والنفسية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ينمي بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العلاقات الإنسانية.
- ينمي اتجاه المعلمين نحو تقدير العمل وصورة الذات و الإحساس الحقيقي.

- الاحساس الحقيقي بشرف المهنة التي يمارسها المعلم و قدسيتها وأخلاقياتها.

4- الأهداف المهنية :

وهي الأهداف التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب ومنها:

- الارتقاء بمستوى كفاءة المعلم، حتى يستطيع أن يحقق أفضل درجات الأداء في عمله. (عبد الرحمن

الدايل ، 1999 ، ص 182) .

- يساعد تدريب المعلمين للقيام بأدوار جديدة وتأهيلهم في حالة إدخال مناهج جديدة أو مواد إضافية

(جمانة محمد عبيد ، 2006 ، ص 106) .

5- الأهداف النتاجية :

وهي الأهداف التي تقاس بشكل المخرجات النهائية للنظام التدريبي مثل : نتائج المتعلمين ومستوياتهم

التحصيلية و المهارية ، ومواقف وتقنيات المتدربين من البرامج التي يقدمها التدريب (خالد الأحمد ،

2005 ، ص 199) .

وأورد (أحمد اللقاني وزميله) ، أهداف تدريب المعلمين اثناء الخدمة وهي :

1-رفع مستوى الأداء المهني مادة وطريقة ؛ بما يلاءم أهداف المرحلة التعليمية.

2- تصحيح أوضاعهم في المراحل التعليمية ؛ تبعاً لمستوى الكفاية المهنية.

3-الإلمام بالأساليب والطرق المستخدمة في مجال التعليم.

4-الإلمام بمشكلات النظام التعليمي وحلولها ومعرفة مسؤولياتهم إزاءها.

5- الاهتمام بالبحوث والدراسات العملية والتربوية واكتساب الخبرة العلمية المرتبطة بها.

6 -توثيق الصلة بين المدرسة والوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

7- اكتساب القدرة على البحث العلمي والنمو الذاتي.

8- الإيمان الحقيقي بفلسفة الدولة اهدافها والعمل على بلوغها.

9- القدرة على تحمل مسؤولية القيادة في المجال التربوي.

10- القدرة على استيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. (أحمد حسين اللقاني ، برنس

احمد رضوان ، 1979 ، صص 325-326) .

1-2-3 أهمية التدريب أثناء الخدمة :

تعتبر عملية إعداد المعلمين إحدى الموضوعات التي شغلت - وما زالت تشغل - المتخصصين في

دول العالم بوجه عام، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص، حيث يعتبر المعلم من أهم

العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم. (عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2006، ص 413).

ويحتل المعلم مكانة في النظام التعليمي ، ويعد عنصرا فاعلا في تحقيق أهداف التربية ، وحجر

الزاوية في إصلاح أو تطوير تربوي ، ولهذا فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين

وظائفهم باستمرار والعمل على جعلهم واعين لتطور أدوارهم ، ومستعدين للقيام بأدوارهم و وظائفهم

باستمرار. (عيسى محمد نزال شويطر، 2009 ، ص 59).

ولقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات

المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير نظم وأساليب وبرامج إعداد المعلم

لها.

ولا يختلف اثنان حول أهمية المعلم في التعليم والتعلم، وأن جودة مخرجات التعلم تعتمد بدرجة

كبيرة على (جودة) المعلم وكيفية إعداده وتأهيله ومن ثم تدريبه المستمر أثناء الخدمة، لذا من

الأفضل أن يتم تدريب المعلمين من فترة لأخرى أثناء وجودهم على رأس العمل في مدارسهم.(وجيه

الفرج ، وميشيل ديابنة ، 2006) .

وأورد نبيل عامر صبيح عدة أسباب يعزى إليها أهمية التدريب أثناء الخدمة كالتالي :

- التحاق أفراد بالعمل لأول مرة ويحتاجون إلى تدريب يمكنهم من القيام بأعباء الوظيفة وتغييراتها.
 - تطور العلوم والذي يتطلب استخدام أساليب وتطبيقات تكنولوجية ومن المهم التدريب عليها.
 - تغير الوظائف ذاتها وتقل الفرد بين عدة وظائف (نبيل عامر صبيح ، 1981 ، ص 40) .
- وأشار عبد الحكيم موسى ، إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة حيث ذكر أنه يحافظ على توفر معايير الأداء المنتج الفعال من خلال اكتساب معارف ومهارات جديدة (موسى عبدالحكيم ، 1997 ، صص 11- 13) .

ويرى محمد الصائم أن أهمية التدريب أثناء الخدمة تتضح في ملاحظته للتغيرات في المجتمع أو أنظمة التعليم والتعلم هو تغير حاجات ومتطلبات المجتمع نتيجة للتغير السريع ، وكثرة التطورات والاكتشافات في المفاهيم وتطور العلوم التربوية وزيادة أدوار المعلم، وكثرة تغييرات المقررات والمناهج (محمد الصائم ، 2000 ، صص 11-15) .

بالإضافة إلى ان أهمية التدريب أثناء الخدمة تمكن القائمين عليه من تلافي أوجه النقص في الإعداد قبل الخدمة، وتتضمن أهمية إعداد المعلم من خلال الجهود التي بذلت في الماضي ولا زالت تلقي الاهتمام حتى هذه الأيام ، فعقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص إعداد المعلمين ؛ ويمكن إيجاز أهم ما توصلت إليه نتائج هذه المؤتمرات وتوصياتها فيما يلي:

- 1 (ضرورة إعداد النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام.
- 2 (ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات أو الأدوار.
- 3 (التركيز على جوانب التعليم الثلاثة (المعرفية ، و المهارية ، والوجدانية) .
- 4 (اتخاذ التعليم الذاتي أسلوباً رئيسياً للتعليم.

5 (تدريب معلمي المستقبل والمعلمين في الثناء الخدمة على أساليب ومداخل التعليم والتعلم الحديثة

6 (التأكيد على التعليم المستمر وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

7 (ضرورة و أهمية البدء في تعديل نظم إعداد المعلمين ، وإعداد معلم متخصص وذا نوعية خاصة

(نوري عباس عبد الله ، 1989 ، ص 59).

1-2-4 مبررات ومبادئ التدريب أثناء الخدمة:

1. التنامي في نظم المعرفة وتنوعها، بحيث يشهد العالم تغيرا مطردا في في شتى جوانب الحياة.
2. تطور المناهج التربوية ، حيث ان النظم التربوية تعرف تطورا مدهلا في البرامج والطرائق.
3. تجديد الخطط التنموية ، ذلك ان التنمية في حركة متنامية وتحتاج الى موارد بشرية مؤهلة.
4. تطور العلوم وطرائق تدريسها، فالمفاهيم العلمية وطرائق تدريسها في تزايد كبير ومستمر.
5. تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال، فمخرجات التكنولوجيا تتسارع في كل لحظة وحين.
6. معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد، بمعنى ان اي تفويم له سيمكن من معالجته.
7. تطور النظريات التربوية، فقد اسهمت في زيادة فهمنا للطبيعة البشرية وحاجاتها المتغيرة.
8. تمكين المعلم من الأدوار المتجددة ، وإتاحة الفرصة للنمو المهني والترقية المهنية و الوظيفية.
9. تحسين أداء المعلم ، فكل عنصر بشري بحاجة لتطوير أدائه الحالي الى الاحسن.

ويحدد (سنقر، 1982) المبادئ الأساسية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة:

1. إتاحة فرص التدريب دون تمييز لكل معلم وموظف في القطاع التربوي.
2. إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات في نظام التعليم ، وتوسيع معرفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها.

3. الشمولية بحيث يتسنى إسهام جميع المشاركين في العملية التربوية من مختلف الفئات.

4. إتاحة فرص البحث العلمي أمام المعلم وتمكينه من الارتقاء وظائف أعلى بحيث لا يجد نفسه في أية فترة من فترات حياته المهنية أمام طريق مسدود.

5. الارتقاء بالتدريب من مجرد الترميم إلى الصقل ومواكبة أحدث التطورات العلمية والتربوية.

6. تنوع أساليب التدريب في أثناء الخدمة ، والعمل على تطوير نوعية التعليم بحيث يراعي مناهج تدريب المعلمين طبيعة المناهج والمقررات التعليمية ، وأن يرتبط بحاجات المؤسسات التعليمية وحاجات واهتماماتهم وقدراتهم العاملين فيها.

7. توظيف أساليب تدريب حديثة مثل : أسلوب النظم والأسلوب التحليلي لمهارات المدخل التكاملية

متعدد الأساليب ؛ تنمي فيهم العادات والموقف المتصلة بالتجريب والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي والمشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين بدلا من المحاضرات العابرة والحضور الاسمي.

8. التركيز على التدريب العلمي وتوظيف الأنشطة وإعداد الدروس وتحضيرها وصياغة اهداف سلوكية لها ، ومراعاة الفروق الفردية ومعالجة الصفوف المجمعمة والتعلم التعاوني.

9. تبني فلسفة وأهداف محددة ومدرسة للتدريب، والبدء بتدريب المعلمين من حيث هو؛ والبناء على خبراتهم تدريجيا.

1-2-5 مسلمات مرتبطة بالتدريب أثناء الخدمة التعليمية :

هناك مجموعة من المسلمات التي تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي وهي:

1. أن الإعداد للخدمة التعليمية والتدريب أثناءها والمدارس نفسها تشكل عناصر مترابطة ومتداخلة متفاعلة ، ونتيجة لذلك فإن استمرارية الإعداد ضرورة حتمية.

2. فاعلية أصحاب المهن تحدد بثبات متطلبات المهن، وإذا تغيرت المتطلبات لانعدمت الفاعلية.

3. إن تطوير المنهج الدراسي تطوير المعلمين والعاملين التربويين بالمدرسة، لأن تطوير المنهج يعني اختلاف كفايات الأداء وشروطه وظروفه، مما يوجد لدى المعلمين والعاملين حاجات تدريبية تستدعي الإشباع من خلال البرامج التدريبية .

4. تفرض التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية ظروفًا ومسؤوليات جديدة على المدرسة والعاملين بها، ويجب إعدادهم بالصورة المطلوبة ويكون الإعداد عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة.

5. أن المفهوم التقليدي للتدريب أثناء الخدمة يركز على بعد واحد من أبعاد النمو للمتدرب بينما المفهوم الحديث يؤكد على شمول في التدريب، والتركيز وعلى كافة جوانب النمو التي ترتبط بمجالات المهنة الممارسة من قبل المتدرب.

6. أن الإعداد قبل الخدمة مهما كان مثاليًا يعتبر إعدادًا نظريًا من الناحية الواقعية لأن صاحب العمل يحتاج إلى تدريبية على رأس العمل، بما يمكنه من إدراك حقيقي لمتطلبات العمل وكفاياته وشروط وظروف تنفيذه وأدائه، ويجعله قادرًا على القيام بأعباء العمل من الناحية الواقعية .

7. أن تطوير المؤسسات (بكافة أنواعها) يتطلب ويشكل حتمي تطوير أهم عناصرها وهو العنصر

البشري أو القوى البشرية العاملة بها، لأن تدريبهم سيؤدي إلى تطوير إنتاجية مؤسساتهم بشكل

ملموس(عبد الحكيم موسى، 1997، صص 13-14).

1-2-6 أنواع التدريب أثناء الخدمة:

للتدريب أثناء الخدمة أنواع وأشكال نوردتها فيما يلي:

1-التدريب التكميلي:

وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في المؤسسات إعداد المعلمين، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب السلوكي.

2- التدريب العلاجي:

وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم في جانب من الجوانب التي تتطلبها المواقف التربوية.

3-التدريب التجديدي:

بحيث يسعى هذا النمط في جعل المعلمين مواكبين لكل تطور وتجديد ؛ وأن تبنى العملية التدريبية أثناء الخدمة في ضوء المستجدات العلمية والتربوية، والتطورات التكنولوجية والتغيرات في أنماط الحياة.

4-التدريب للأعمال والمهام الجديدة:

وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج غرفة الصف الدراسي، وعليه يتم رسكلة مستواه معرفيا و مهاريا ووجدانيا بما تقتضيه المهام الجديدة الموكلة له.

5-التدريب الإنعاشي:

وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطور اتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي، (خالد الأحمد ، 2005 ، ص26) .

1-2-7 : أساليب التدريب أثناء الخدمة :

يعرف الأسلوب التدريبي بأنه " الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانيات المتاحة، (الخطيب أحمد، و رداح الخطيب ، 1997 ، ص 125).

وتختلف أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة باختلاف مستوياتهم وإعدادهم قبل الخدمة وتخصصاتهم في المواد الدراسية وميولهم واتجاهاتهم، وخبراتهم واحتياجاتهم المهنية وكذلك فإن هناك العديد من الأساليب التدريبية التي يستخدمها القائمون على برنامج التدريب، وبذلك يتوقف تحقيق أهداف البرنامج التدريبي على اختيار الطريقة أو الأسلوب الذي يقدم به تلك البرامج التدريبية، ويمكن تقسيم الأساليب التدريبية بحسب طرق تنفيذها على المتدربين على قسمين:

أ- أساليب فردية: وتتبع هذه الأساليب عند تدريب الأفراد على مهارات خاصة أو تدريب فرد معين على عمل معين جديد ذو طبيعة خاصة، ويعتمد هذا الأسلوب على دراسة المعلم للبرنامج دراسة ذاتية بغية تحقيق السرعة الذاتية للمعلمين.

ب- أساليب تدريبية جماعية : وفيها يتم تنفيذ الأساليب على مجموعة المتدربين في المكان نفسه والتوقيت ذاته ، يتناولون البرامج تحت إشراف موجه أو مختص، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1977 ، ص 120)، وتتفاوت هذه الأساليب من حيث المضمون كالاعتماد على الجوانب النظرية والعلمية ففيها ما هو نظري بالاعتماد على المحاضرة، ومنها ما يجمع بين الاثنين معا؛ الورش التعليمية والتعليم المصغر .

1- المحاضرة:

حيث يعد هذا الأسلوب من أهم أساليب التدريب الجماعي وأقدمها، وذلك لأنه يوفر الوقت والجهد والمال في نقل المعلومات (شريف غانم وحنان سلطان، 1984، ص 13).

وتشير المحاضرة إلى عملية اتصال بين محاضر و مجموعة من الأفراد، تقوم على تقديم الأول بعض الأفكار والمعلومات التي تدور حول موضوع معين سبق إعداده وتنظيمه؛ وتكون بشكل عرض شفوي أو كتابي ويقدمه فرد ذو كفاءة وإطلاع، (كامل حامد جاد ، 1999 ، ص 18).

و أبرز ما يميز هذا الأسلوب هو:

- أنها من أكثر الأساليب التدريبية شيوعا.
- سهولة تنفيذها وإدارتها.
- تنظيمها لأعداد كبيرة من المتدربين فيما يقوم من أسئلة واستفسارات.
- تستخدم بها الوسائل التوضيحية الممكنة كعرض الرسومات وبعض الصور والأفلام (فاروق البوهي، محمد غازي بيومي، 2000، ص 195) وأسلوب المحاضرة له مجموعة من الشروط منها:
- الإعداد المسبق للمحاضرة من حيث ترتيب الموضوعات وتسلسلها.
- العناية في اعدادها بخلفيات المتدربين واستعداداتهم وقدراتهم.
- بالإضافة الى استخدام استراتيجيات لتحفيز المتدربين ، واستخدام لغة واضحة واستخدام تعبيرات الوجه والاتصال النظري والاشارات والايماءات الجسدية،(مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، 2005 ، ص176) .

2- المناقشة:

تعد المناقشة من الأساليب التي تهتم بتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر وأشار يوسف قطامي ونايفة قطامي أن المناقشة تهدف إلى استثارة الدافعية والرضا النفسي من الخبرة والقناعة والشخصية (يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، 1993، ص 172).

وبيتيح هذا الأسلوب حرية تبادل الآراء من أفراد المجموعة كما يحقق تنمية القدرة على الفهم وحل

المشكلات، (فوزي محمد السعيد عطرة ، 1994، ص 340) .

ويمكن تحسين المناقشة عن طريق التحدث بوضوح وفعالية، وإثارة اهتمام المتدربين وتوفير التوجه اللازم لاستمرار انتباه المجموعة لأهداف ومهمات التدريب.

3- المؤتمرات والندوات:

المؤتمرات عبارة عن اجتماع منظم وهدف لبحث موضوع معين أو الوصول إلى قرار ازاء مشكلة من مشكلات العمل الجديد، (فارق البوهي، محمد غازي بيومي، 2000، ص 348).

ويعد التدريب عن طريق حضور المؤتمرات سواء محليا أو دوليا من الأساليب الناجحة في التدريب حيث يدور البحث فيما حول موضوعات معينة، تطرح الأفكار المختلفة بشأنها ومن ثم التوصل إلى عدة توصيات لحلها، (ملكة حسن صابر، 1995 ، ص 197).

كما أن أسلوب الندوات يساعد على تبادل الأفكار بحيث تنمو من خلاله المهارات الجماعية للعمل التعاوني كما تنمو ثقة المعلمين بأنفسهم ، ويزيد إشراكهم في المناقشة من دافعيتهم للتعلم والنمو المهني، وتجعلهم أكثر حرصا على العمل وإنتاج الأفكار، (علي راشد ، 2002 ، ص 197) .

4- أسلوب التعليم المبرمج:

بحيث يعرف هذا الأسلوب بأنه " نوع من التعليم المخطط الذي يتم حيث تقسيم المادة الدراسية وما تحتويه من المعلومات، والحقائق والمهارات التعليمية إلى وحدات صغيرة وكل منها تشتمل على مجموعة من الخطوات، بحيث يستطيع فيها المتعلم الاستجابة لكل مسير قبل أن يتقدم إلى الأمام؛ حيث تندرج الخطوات من البسيط إلى الأكثر تعقيدا، (يحي حسن عائل ، وسهير جابر المنوفي، 1999، ص 118).

ومن أبرز مميزات أسلوب التعليم المبرمج:

- أنه يراعي الفروق الفردية بين المتدربين.

- يختار المواقف التدريبية المحددة بدقة عالية، ويسعى إلى تحقيق أهدافها بصورة محددة (عبد الحكيم

موسى ، 1997 ، ص 69).

5- لعب الادوار:

شكل من أشكال تقنيات المماثلة يشمل وضعية وشخصيات محددة ومشاركين يتقمصون دور ويمكن توظيفه كتنقية للتنشيط، بهدف حل مشكل معين أو إثارة التفاعل أو التعرف على الوضعية، (الفاربي وآخرون، 1994، ص171)، وهو يشكل اسلوبا تدريبيا في صورة عرض تمثيلي لتجسيد موقف أو مشكلة، وتستخدم في الآداءات سواء الفردية أو في جماعات صغيرة وتوظف فيها الخبرات الشخصية السابقة والمهارات اللغوية التمثيلية لوقائع ضمن البيئة المهنية.

ثانيا: البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

2-1 حركة الكفايات:

تعتبر برامج إعداد وتدريب المعلم على اختلاف أنواعها والفلسفات التي يقوم عليها في غاية الأهمية، وذلك لتزويدها المعلم بخبرات التعليم والتعلم اللازمة لنموه المهني والشخصي وذلك من خلال ما تقدمه له من معارف ومهارات واتجاهات وقيم.

ومن جوانب التغيير والتجديد التي طرأت على نظم تربية المعلمين التقليدية الاتجاه إلى الاعتماد على مفهوم (competence)، حيث ظهرت حركة قوية تدعو إلى إعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات ولقد نجحت هذه الحركة نجاحا ملحوظا لاتساقها مع مفهوم التربية المستمرة ومعطيات العصر الحديث (اللولو، 2001، ص53).

فلقد ظهرت هذه الحركة عام 1968 مع ظهور برنامج خاص لتدريب المعلمين، ولقد توالى ظهور البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات حتى صارت هذه البرامج من أبرز ملامح التقدم التربوي، وقد

استخدمت هذه البرامج في تجديد وتطوير تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وامتدت حتى شملت معظم كليات إعداد المعلمين في أمريكا، (جامل ، 1998 ، ص 11).

وتقوم البرامج القائمة على الكفايات على ايجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد وبين المهام والمسؤوليات والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان الحقيقي، وتهتم هذه البرامج برفع كفاية جميع الطلبة المعلمين إلى أعلى المستويات، والبعد بقدر الإمكان عن تخريج معلمين ذوي مستويات متوسطة أو ضعيفة، (اللولو ، 2001 ، ص 72).

2-1-1 مبررات نشأة حركة الكفايات:

هناك العديد من العوامل والمبررات التي أدت إلى ظهور هذا الاتجاه منها:

1- تحولات داخل المجتمع الأمريكي فيما بعد مرحلة الستينات: لقد أدى الاهتمام المتزايد بضرورة إحداث تغييرات في سيرورة التعليم والتعلم، حيث صدرت العديد من التقارير والتوصيات في مجال تحليل كيفية التعليم، وتكلفته وتمويل مطالبه، خاصة مع تنامي المطالبة الاجتماعية، ذلك أن العصر الحالي يكاد يوسم بعصر الجودة quality، ولا غرابة في ذلك أن الولايات المتحدة الأمريكية قد سبقت دول العالم في وضع معايير لضمان نوعية جيدة لنظامها التعليمي، من خلال التركيز على جودة المعلومات والمنتج والأداء والإنتاجية في العمل، كضرورات تفرضها طبيعة الحقبة الزمنية؛ ولقد استجابت المؤسسات التعليمية لهذه المطالب فقام مكتب الولايات المتحدة للتعليم في عام 1967 بتوزيع معلمي التعليم الابتدائي على البرامج الجديدة، حيث كان لتطبيقها فعالية كبيرة، (جامل، 2001، ص 18)؛ إذ أن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمرود أفضل لعملية التعليم، وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية، (الفتلاوي ، 2003، ص 32).

2- اعتماد الكفاية بدلا من المعرفة: زاد النقد الموجه للبرامج التقليدية نظرا لتركيزها على المعرفة (الفتلاوي، 2003، ص19)، وبناءها الذي يعتمد على مركزية المدرس، (حشروبي ، 1999، ص19)، وأن إتقان عدد من المقررات الدراسية كمعيار للنجاح في ممارسة عملية التعلم، وكرد فعل لذلك طرأت على عدة تطورات ومفاهيم من أبرزها مفهوم الكفاية والأداء بدلا من التربية المعتمدة على المعرفة كإطار مرجعي، (محمد عبد الرزاق ابراهيم، 2003، ص57).

3- ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التعليمية/التعلمية:

يتضمن مبدأ المسؤولية *Accountability*, بالنسبة للمشتغلين بالتعليم ضرورة تحديد المرامي والغايات، وتقييم مدى ما تحقق منها، وتحمل مسؤولية النتائج، (جامل، 2001، ص19)، خاصة وأن المواطن الأمريكي طالب برؤية عائد تعليمي واضح لما يدفعه من ضرائب، بمعنى آخر أن المجتمع بدأ يوظف مفهوم المساءلة والذي يطالب من خلاله المعلم بضرورة تحقيق نتائج تعليمية إيجابية عند التلاميذ، واعتباره مسئولا إذا لم تتحقق هذه النتائج المتوقعة، ولاشك أن تحقيق المسؤولية بصورة عادلة يتحقق تعليميا من خلال الخدمات التكوينية المستمرة للمعلم، وأخلفة مهنته وذلك بالزام كل من له علاقة بمهنة التعليم بأخلاقيات المهنة.

4- تحديد الأهداف بشكل سلوكي:

لقد شكل انتقال العمل البيداغوجي في تبني نموذج التدريس الهادف تطورا معتبرا في مطلع القرن العشرين، إذ كان مفهوم الهدف هو المدخل الذي تنتظم في إطاره المحتويات، وتتحدد ضمنه عملية التقويم.

فالأهداف السلوكية هي حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات، (جامل، 2001، ص 20) ذلك أنها تشكل أساس لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة، وقياس نتائج التعلم وتقييمها.

5- التطور التكنولوجي:

" أن التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة، Elam حيث يرى إيلا م (3-2، pp2, 1975, Elam) كان من العوامل التي طورت حركة التربية القائمة على الكفايات " وترتبط تكنولوجيا التعليم على مفاهيم سكينر Skinner المتعلقة بطرق تشكيل السلوك في ضوء مداخل التعلم الذاتي Self-Learning، والتعليم المبرمج Programming Learning ، هذا الأخير الذي يتألف من برنامج ثلاثي المكونات (محمد عبد الرزاق ابراهيم ، 2003 ، ص75) المعلومات أو السؤال المطروح ويسمى " مثير " والإجابة الصادرة عن المتعلم وتسمى " الاستجابة " Repense، ويستند على عملية التغذية الراجعة Feed-back للمعلومات، أي الرجوع فوراً إلى الإجابة الصحيحة لتقييم الاستجابات وتشجيع النجاح فيها لتعلم برنامج جديد.

6- ظهور اتجاه التربية القائمة على منح الشهادات على أساس الكفايات :

حيث أن التربية القائمة على الكفايات ترتبط ارتباطاً عضوياً بحركة منح الشهادات القائمة على الكفاية، وأن مفهوم الواحدة منها يكمل مفهوم الآخر، فهما يؤكدان على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة (جامل، 2001، ص21)، وتحقيق الفرضية التي مؤداها تقييم التلميذ على حصيلته ما يستطيع عمله لا ما يعرفه حيث نتاح للمتعلمين فرص تعليمية إمبريقية وذلك حسب جيلاي Gillet (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص10).

ويتشكل لديهم من خلالها نظام من المعارف التصورية والإجرائية المنظمة على شكل تصاميم عمليات، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد (المهمة) المشكل، وحلها بفضل نشاط ناجع (حسن الأداء)، يرتبط بمستويات توقعية تملئها مقتضيات تعليمية وتخطيطية تتعلق وضعية الانطلاق والانجازات المختلفة، بالاضافة الى معايير التقويم والفحص.

7- التعلم الإتقاني Mastery Learning :

يعتمد " هول وجونز " Hall and Jones " بأن هناك عوامل نظرية ارتبطت بحركة الكفايات، ومن هذه العوامل ظهور مفهوم التعلم الإتقاني، الذي يهتم بالأداء وذلك غاية ما تهدف إليه حركة الكفايات ويستعرض تورشن Kay Torshen تطور حركة التعلم الإتقاني فيقول: "أن طلابا لا حصر لهم يمكن اعتبارهم من الفاشلين، وذلك لأنهم لم يحصلوا على المهارات الأساسية كمهارة القراءة مثلا ، التي تكسبهم القدرة على التعلم واستمراره،(مرعي، 1983، صص 32-33).

8- حركة التجريب:

ويعتقد كل من " بيريز وكينستد " Burus and Kliugiste أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ترتبط بحركة التجريب، الذي يرتبط بالتغير المتسارع للعالم، وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس وبالسلوك النفسي والإجتماعي للفرد، المتصل بالوضع الاقتصادي وبالداغية، (مرعي، 1983، صص 34-35).

خاصة وان البحث التربوي التجريبي مكن من تجريب وضعيات تعليمية مختلفة في مختلف المواد والمفاهيم ، كل هذا من اجل تشريح دقيق لكفايات التدريس استنادا لمعطيات امبريقية.

2-1-2 مفهوم الكفايات:

أ- الكفاية في اللغة:

أورد ابن منظور في (لسان العرب ، مادة كفي) قول حسان بن ثابت : وروح القدس ليس له كفاء ، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثل .

والكفاء : النظير ويقول الله تعالى في سورة (الإخلاص) قال تعالى : (لم يلد ولم يولد ، ولم يكن له كفوا أحد (الإخلاص ، 3-4) .

ويقال كفأت القدر وغيرها ، إذا كببتها لتفرغ ما فيها .

ويعرف ابن منظور الكفاية بأنها مشتقة من " كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر " .

يقال : كفاء : على الشيء مكافأة : جازاهومعناه الكفاية في قوله تعالى : " سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد " (فصلت ، 53) أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده . (الفتلاوي ، 2003 ، ص 27) .

ب- الكفاية في الاصطلاح :

اختلفت الباحثون في تعريف الكفاية ومدلولاتها التربوية، وبعد كل باحث على تعريفها إجرائيا مستقيدا من تعريفات الباحثين، وما جعلوا عليه من مدلول للكفاية.

وتعرفها " بتريسيا " بأنها أهداف سلوكية محددة تحديدا دقيقا تصف جميع المعرف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد بأنها ضرورية للمعلم ؛ إذا أردنا أن يعلم تعليما فعالا .

- عرفها ميدلي Medley : " بأنها المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضير للموقف التعليمي " (Medley,1980 , p 294) .

- وكذلك عرفها مرعي بأنها " القدرة على عمل شيء معين بمستوى محدد من الأداء " (مرعي ، 1983 ، ص 25) .

في حين يعرفها حامد الصباغ بأنها عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي أن يمتلكها المعلم حتى يستطيع تنفيذ المهام الموكولة إليه داخل غرفة الصف .

كما عرفها (عبد العزيز البابطين ، 1995 ، ص 206) بأنها جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم في تحقيق الأهداف المنشودة .

2-1-3 أنواع الكفايات وتصنيفاتها المختلفة:

تكاد تجمع الكتب المتخصصة في تناول الكفايات، على أن هناك تصنيفات مختلفة ويقصد بالتصنيف هنا هو تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات بإعتبارها كفايات رئيسية تم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الثانوية، وهناك عدة أساليب لتصنيف الكفايات التعليمية وفق مختلف الجوانب التي يمكن أن يتمظهر فيها السلوك البشري ، وهو تصنيف هرمي يلفت انتباه المشتغلين في ميدان التربية والتكوين إلى أهم الجوانب التي من الممكن تتميتها لدى الفرد (الجانب المعرفي، الوجداني، النفسي الحركي)، (بلقيوم بلقاسم ، وبن عيسى السعيد ، 2002).

وهناك من الباحثين من لا يقتصر على هذا التصنيف الثلاثي، بل يضيف إليه ما يترتب على كل من -المجال المعرفي، والوجداني والنفس حركي من آثار، ومما ينتج من خبرة، (طعيمة رشدي ، احمد غريب، 1987، ص 27) ؛ إذ تصنف الكفايات في ضوء هذا الإطار إلى كفايات المجال السلوكي، المجال المعرفي، مجال الاتجاهات، مجال النتائج، مجال الخبرة.

في حين أن التصور الثالث يتناول تصنيف الكفايات في ضوء مستوى تعقدها، فتبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب المعقد، أما التصور الرابع ينطلق من تحديد لأدوار ومهام المعلم مع طلابه " فالمعلم ناقل للمعرفة وموجه للنشاط التعليمي ومدير لفصله، بالإضافة إلى التصنيفات السابقة فهناك تصنيفات أخرى، تأخذ محورا من المحاور الأربعة منطلقا لتصور طبيعة التقنيات، وسيتم التطرق بالشرح إلى عينة من هذه النماذج:

1- تصنيف فيلد 1979 Filed للكفايات التعليمية :

وقد صنف الكفايات إلى مستويات منها:

أ- الإدراك: الذي يتطلب المعرفة والمهارات الفعلية، والقدرات التي تصمم في عملية التعليم.

ب- الأداء: يتطلب استراتيجيات تعليمية، ومهارات مهنية تفيد في عملية التعلم.

ج- الفعالية: تتطلب نوعا من التوافق بين أداء التلاميذ مع معلمهم.

د- الاستكشاف: و يتطلب نوعا من الخبرة المتميزة، وكذلك أنواع النشاط التي يمكن أن يشارك التلاميذ فيها.

ويتضح أن فيلد Fieled يركز على أهمية الجمع بين المجال السلوكي، الذي يتمظهر به سلوك المتعلم من جهة، وعلى بعض الخصائص المعرفية كمتطلبات عملية التعلم من جهة أخرى، بالإضافة إلى مستويات خبرة متميزة تجمع بين الأداء المتميز، والفعالية في الأداء، والاستكشاف المبني على قدرات عالية. (جامل عبد الرحمان، 2001، صص 15-16).

2- تصنيف بوريش 1977 للكفايات التعليمية:

يصنف بوريش 1977 الكفايات التعليمية إلى ثلاثة أصناف هي:

1- الكفايات المعرفية: وتتضمن نوعان: كفايات طرق التدريس، مثل القدرة على معرفة، ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الفصل، وكذا إتقان الحقائق والمعلومات المتضمنة في المادة الدراسية.

2- الكفايات الأدائية: وتثير إلى الأداء السلوكي داخل الفصل على أن السلوك أن الموقف عل علاقة إيجابية بنمو التلاميذ.

3- الكفايات الإنتاجية: وتعني نواتج التعلم التي يحدثها المعلم لدى تلاميذه (جامل عبد الرحمان، 2001، صص 18).

وقد لاقى هذا التصنيف قيودا لدى الكثير من الباحثين منهم "هول وجونز" 1979 حيث أضاف إليه نوعان من الكفايات:

3- تصنيف هول وجونز 1979 :

حيث يضيفا إلى التصنيف السابق لـ بوريش Borish نوعان هما:

أ- الكفايات الوجدانية:

وتشير إلى كفايات الفرد المتصلة بالأداء و الاستعدادات والقيم ومختلف المواقف.

ب- الكفايات الاستقصائية:

وتتضمن الكفايات المتقدمة استقصاء الحقائق ، وعرض المشكلات وتيسير البحث والتقصي.

2-1-4- الأطر المرجعية في اشتقاق الكفايات :

إن الذي يطلع على الأدب التربوي في مجال تربية المعلمين القائمة على الكفايات، يجد فيه الأطر المرجعية التي اهتدى إليها مخطوطو البرامج التكوينية، فيرى " جاري بورش " "Borrigh Gary" أن المربين استخدموا خلال العقود الأخرين أربعة طرق لاشتقاق الكفايات هي:

- طريقة تخمين الكفايات اللازم توفرها لدى المعلم الفعال.

- طريقة ملاحظة المعلم في الصف: وهي طريقة أفضل من الأولى، لأنها تربط كفايات المعلم بالنتائج التعليمي للتلاميذ.

- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.

- الدراسة التحليلية: وهي أفضل الطرق في رأي هذا الباحث.

أما Kay Patricia فترى في هذه الأطر أنها مصنفة في ثلاث فئات هي: الإطار النظري والإطار التحليلي، وإطار تغيير البرامج، وتضيف Kay PATRICIA " أنه كلما يكون هناك برنامج تكويني يشمل على إطار مرجعي واحد فقط نظري أو تحليلي أو تغيير البرامج، بل أن البرنامج يحتوي على أكثر من إطار واحد" (مرعي، 1983، ص50).

كما حدد دودل DODEL أربعة طرق لاشتقاق الكفايات التي تتضمنها برامج التربية القائمة على الكفايات في: تحليل الأدوار تحليل النموذج النظري، تغيير البرنامج القائم، وتحديد الحاجات(جامل، 2001، ص28)، ومن بين المصادر التي يستند عليها في اشتقاق الكفايات:

أ- منحنى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفايات التعليمية :

يعتمد أصحاب هذا المنحنى اشتقاق الكفايات التعليمية من النظرية التربوية، ومعنى هذا أن تصبح القوانين والفرضيات العامة للنظرية أسسا تنظيرية، تفسر الاختزال الذي يبرر منطلقات للاشتقاق الكفايات وأن تتفق الكفايات التي تم اشتقاقها مع مرتكزات النظرية.

ب- منحنى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفايات:

تقول Kay Patricia "أننا نشق الكفايات من الإطار النظري، ولكننا نبحث عن الكفايات في الإطار التحليلي"، وتضيف قائلة: "إننا في هذا الإطار نبحث بعناية وبطريقة تحليلية لنكشف المهام التعليمية للمعلم، والمهارات اللازمة له ليؤدي الأدوار في غرفة الصف، أو ليحقق النتائج التعليمية المرغوبة والمطلوبة " (مرعي، 1983 ، ص59).

ومن أنماط هذا الإطار:

1- تحليل مهام المعلم ووظيفته وادواره:

يعتمد هذا النمط على مراقبة عمل المعلم في الموقف التعليمي، واشقاق الكفايات التي يظهرها سواء من خلال وصف المهام Task description، والتي يستدل عليها بطرق مباشرة آدائية، أو من خلال تحليل المهام Action task، فوصف المهام أشبه بخريطة الطريق، وأما تحليل المهام أشبه بالقيام برحلة على هذا الطريق.

2- منحنى تحليل مهارات التعليم:

الفكرة الأساسية في المنحنى التحليلي لمهارات التعليم أو منحنى المهارات المكونة، هي أن التعليم يتضمن أنواعا من النشاط كالشرح واستخدام الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة وأن نظرة تحليلية إلى كل من تلك الأنشطة تسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأداء المعلم بصورة مرضية.

3- تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات:

يشير " هل وجونز " Hall and Jones إلى أن ترجمة المحتوى يعني تحويل المقرر والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف التعليمية الخاصة مروراً بالكفايات ، وذلك في خط متصل يمكن تصويره على النحو التالي:

المقرر ← الأهداف ← الكفايات العامة ← الكفايات الفرعية ← الأهداف التعليمية ←

المهارات.

الشكل رقم(03) يوضح مسار تحول المقررات لكفايات.

4- تحديد الحاجات : Need Assessment

ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم، من معلمين وطلاب وغيرهم، حتى يتسم اشتقاق كفايات البرنامج في ضوء هذه الحاجات، بحيث تسهم عملية تحليل ورصد الاحتياجات لتجميع الكفايات وتبويبها حسب أهميتها النسبية وقيمتها ضمن شبكات مهام المعلم.

5- قوائم تصنيف الكفايات Competency lists :

من مصادر اشتقاق الكفايات قوائم تصنيف الكفايات، إذ يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة التي تستعمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية، بما يتيح إمكانية الاختيار من بينها، بما يتلاءم وحاجات البرنامج (جامل عبد الرحمان ، 2001، ص 30).

وهذا النوع من أطر اشتقاق الكفايات، يوجد في العديد من الدراسات العربية الأجنبية؛ كقائمة فلوريدا Florida ,1973، والتي حددت عددا من الكفايات بلغ 1301 كفاية، تم تصنيفها وفق عاملين:

-كفايات خاصة بعملية التدريس وكفايات خاصة بسلوك المعلم وقائمة رايت Right المؤلفة من عشر كفايات ، بالإضافة إلى قائمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين، (البابطين ،1995،ص 201) التي اختزلت في أربعة مجالات رئيسية هي: مجال إعداد الدرس- مجال تنفيذ الدرس - المجال الأكاديمي والنمو المهني ومجال التقويم.

ج- حسب الاسس التي تعتمد عليها:

قام كوبر (Cooper , 1973 ,pp 17 -20) بتحديد مصادر اشتقاق الكفايات في أربع محاور :

1- الأساس الفلسفي : ويعد بمثابة الحاكم ويتم في ضوءه وضع المنطلقات مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن خلال هذه المنطلقات تتحدد النتائج المرغوبة لعملية التربية، مما يساعد على تحديد الكفايات التعليمية اللازمة.

2- الأساس الأمبريقي : ويتم ببعض المفاهيم الأمبريقية التي لا يمكن أن تشكل أساسا سلبيا يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية.

3- أساس المادة الدراسية : ويسمح هذا الأساس فرصة تحديد الكفايات التعليمية، وغالبا ما تكون

الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس هي كفايات تخصصية ، تقوم على المعرفة بصفة أساسية.

5- أساس الممارسة: ويقوم هذا الأساس على مفهوم أن الكفاية التعليمية يمكن تحديدها من خلال

التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم لعملية التدريس، من خلال توجيهه الأسئلة

وإدارة المناقشة والحوار .

والملاحظ للأسس السابقة يمكن ان يرى انها تجيب عن اهم الاطر المرجعية التي يستند عليها المدرب

في صناعة مادته التدريبية وتبرير مرجعياتها، سواء تعلق الامر بالاساس الفلسفي النظري والذي يشكل

الاطار المرجعي الذي يحدد معالم البرامج المقترحة، او تعلق الامر بالمنحى الامبريقي والذي يمكن من

خلاله الاستشهاد بالبيانات والحقائق الواقعية التي تمثل كذلك اساسا للممارسة الفعلية والتي بدورها تعد

اساسا هاما لاشتقاق ورصد الكفايات سواء المتعلقة بالتعليم العام او بمواد تخصصية في حد ذاتها.

2-2 البرنامج القائم على الكفايات:

1-2-2 مفهومه:

- هي تلك البرامج التي تقوم على الكفايات المتوقع أن يظهرها الطلاب والتي تستخدم معايير محددة

لتقديرها ويعتبر الطالب مسؤولا مسؤولية تامة عن تحقيق هذه المعايير، مع التأكيد على ضرورة استخدام

أساليب التعلم الذاتي كأحد الأساليب الهامة في اكتساب الكفايات " . (cooper et al,1973,p14)

- وعرفها هوسام وهيوستن (Housam and Houston , 1992 , p 205) على أنها البرامج

التي تحدد الأهداف وتذكر الكفايات التعليمية التي على المعلم أن يؤديها، وتحدد كذلك المعايير التي يتم

التقويم على أساسها وتضع مسؤولية اكتساب الكفاءة وتحقيق الأهداف على المتعلم نفسه.

- " هو البرنامج الذي يعتمد على بيان وتحديد المعارف والسلوكيات والمهارات اللازمة للتدريس الناجح وعادة ما يتضمن مجموعة من الأهداف التعليمية، تصاغ بحيث يمكن ملاحظة تحقيقها في صورة سلوكيات أو معلومات محددة المتعلم " (الناقه ، 1987 ، ص 13) .

2-2-2 مواصفات البرنامج القائم على الكفايات وخصائصه:

أ- مواصفاته:

- حدد هيل Hale (أحمد أحمد ابراهيم ، 2002، ص102) مواصفات البرنامج القائم على الكفايات، على النحو التالي:
- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي وتوضع تحت تصرف المتدرب في مستهل البرنامج.
- تعيين مستويات التمكن المطلوبة وطرق التقويم التي تؤشر للتقدم للحاصل في التعلم والتدريب.
- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.
- يستند التقدم في البرنامج على تحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على رفع معدلات التحصيل.
- استخدام تفريد التعليم والتعلم الذاتي، الذي يعمل على تنويع خلفيات المتدرب وقدراته وينوع مصادره.
- يستخدم في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي، والذي يجعل المتعلم مسؤولاً عن تقدمه ومشاركاً في صنعه.
- يبني نظام التقويم في البرنامج على إجراء المتابعة من القائمين عليه، وعلى قياس العلاقات القائمة بين أداء المدرب وتحصيل المتدربين.

- يقوم البرنامج على وجود تغذية راجعة، ليحصل المتدرب على معلومات منظمة ومستمرة عن أدائه.
- يتضح أن المواصفات السابقة ل هيل تدخل في إطار الإستراتيجيات الهادفة إلى إيجاد نوع من العلاقة بين تخطيط البرامج التعليمية من ناحية، وبين المهام والمسؤوليات والواجبات التعليمية التنفيذية والتقييمية من ناحية أخرى.

ب- خصائص البرنامج القائم على الكفايات:

تتصف برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات بخصائص عديدة وهناك توافق كبير بين الباحثين في هذا المجال ، ولقد حددت (اللولو ، 2001، صص 76 - 77) خصائص البرامج القائمة على الكفايات على النحو التالي:

- 1- ضرورة التحديد الدقيق للكفايات التي يسعى أي برنامج إعداد المعلمين لممارستها.
- 2- قياس مدى نجاح الطالب المعلم في ضوء الأهداف التي يسعى إليها.
- 3- ضرورة إعلام الطلبة المعلمين بالأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها من البداية.
- 4- تحمل الطالب المعلم مسؤولية الوصول إلى أهداف البرنامج حسب سرعته الخاصة والتعلم بالتفريد المباشر للسلوك.
- 5- استخدام الأساليب المناسبة والمعمول بها في مجال تكنولوجيا التعلم ، والتي أبرزها الموديولات التعليمية والرزم والمجموعات التعليمية ونظام التدريس المصغر .
- 6- تقريب المتدرب إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني، وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء.
- 7- ضرورة التقويم البنائي أثناء البرنامج ، وكذلك تزويد الطالب المعلم بالتغذية الراجعة.

أما (الفتلاوي، 2003 ، صص 35 - 36) فقد حددت بعض الأمور التي تتميز بها برامج تدريب وإعداد المعلم القائم على الكفاية وتتلخص في:

1- أن الطلبة المعلمين عندما يعرفون الكفايات التي يتطلبها عملهم ، فإنهم يستطيعون تحديد الأهداف التي يعملون من أجلها ويستطيعون بسهولة أن يعرفوا ما ينبغي لهم أن يتعلموه ، وصولاً لتحقيق الأهداف المتوخاة.

2- يتم تحديد الكفايات اعتماداً على تحليل خاص لوظائف المعلم وأدواره والمهام التي يقوم بها.

3- توضع الكفايات التي يتوقع من المعلم القيام بها داخل الفصل وخارجه في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها ، ويعد الأداء التدريسي للطلاب معياراً للتحكم على مدى نجاحه في التدريس.

4- الاهتمام بالفروق في القابليات والاهتمامات والحاجات الذاتية للمعلمين والعمل على تقديرها.

5- تمتاز مجموعة من الكفايات التدريسية في البرامج بالترج ، والانتظام في مجموعات تسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية ، ويعمل الطالب / المعلم على تحصيلها الواحدة بعد الأخرى.

6- أن تقدم الطالب / المعلم ضمن البرنامج يعتمد على سرعته وتقدمه في اكتساب قدرته ويعرف (الطالب / المعلم) مسبقاً أنه لا سبيل لتخرجه من دون إنجازه عملياً للمهارات التي يحددها البرنامج كافة، وفق معايير موضوعية ومتفق عليها من الجميع.

7- أنه يتيح فرصاً أكبر للتأكد من مستويات الخريجين.

8- يمتاز البرنامج باعتماده الواسع على التقنيات التربوية في عمليات إعداد الطلبة وتدريبهم.

9- الاهتمام بتضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق ، وذلك بإحكام الترابط والتكامل بين المجالين النظري والتطبيقي في برنامج إعداد المعلمين في عملية تعليمهم وتعلمهم لمحتوى هذا البرنامج ، وبذلك تتحول النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تدريسية يظهر أثرها في أداء المعلم وعمله المهني؛ ومن خلال أداء

المعلم وعمله المهني في المواقف التدريسية تظهر وتلاحظ أنماط السلوك التي يجب إعادة تكوينها وتعديلها.

10- الاستفادة من التغذية الراجعة Feed Back من مختلف المصادر ليحصل المتعلم/ المتدرب على معلومات منظمة مستمدة من خلال تقدمه في البرنامج .

11- تكون المعايير التي يراد استخدامها لتكوين كفايات (الطالب / المعلم) واضحة ومعلومة لديه، ويكون مسئولاً ازاءها؛ وهذه المعايير تكون محددة لمستويات متوقعة للإتقان في ظل ظروف معينة ومعلنة مسبقاً.

12- يستدل على كفاية (الطالب / المعلم) من ملاحظة واقع سلوكه وتصرفاته المهنية ومن أسلوب مثابرتة واجتهاده في أعماله وممارسته اليومية المتجددة.

13- يؤكد هذا الأسلوب على الافادة من استخدام معظم المستحدثات التربوية تحقيقاً لأهدافه، ومن هذه المستحدثات التعليم المصغر وتحليل التفاعل اللفظي وغيرها من المستحدثات التربوية.

14- إن هذه البرامج تركز على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة منها تفريد التعليم والتعلم الذاتي.

15- تحديد المحتوى الذي يوفر الكفايات من مفاهيم ومبادئ ومهارات وأمثلة توضيحية لها، فضلاً عن تحديد الاستراتيجيات والإجراءات والأساليب والوسائل والأنشطة المساهمة في التدريس والتدريب لتحقيق أهداف البرنامج.

16- تستخدم أنواع مختلفة من التقويم ما بين تشخيصي وبنائي وتجميعي (نهائي / بعدي)؛ لكي يحصل الطالب / المعلم على معلومات منظمه ومستمرة من خلال تقديمه في البرنامج.

17- يتم التقويم من خلال الأداء النظري والعلمي عن طريق المتابعة من القائمين عليه.

18- العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدي في المواقف التدريسية.

بالإضافة الى ما سبق فإن أهم ما يميز هذه البرامج ما يلي:

- أنها تتبع خطة منهجية في تحديد الكفايات ووضع برامج التدريب عليها.
- أن معيار سرعة النمو التعليمي يتضح ويتمظهر على سلوك المتعلم، وليس من خلال الوقت المخصص لها (الفتلاوي، 2003، ص 33).
- تركز على النتائج بدلا من العناية بالمعرفة، مما يؤدي إلى انعكاس إيجابي وظيفي على أداء المتعلم.
- تركز على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في مجالات التربية وعلم النفس، والتي من أهمها - كما سبق ذكرها Mastery Learning التعلم من أجل الإتقان والتعلم الذاتي Self Learning.
- يطبق ويستخدم أهم الاتجاهات المعمول بها في تكنولوجيا التعلم والتي من أبرزها أسلوب تحليل النظم، نظام التدريس المصغر... الخ.

2-2-3- خطوات بناء البرنامج القائم على الكفايات:

تتفق كل من جيرولد كمب وتورشن (جيرولد كومب، 2001، ص 19) ، على أن هناك ثلاثة أسئلة، تشكل الإجابة عن الإطار الأساسي للتخطيط، وتصميم البرنامج بشكل عام وهي:

- 1- ما الذي ينبغي أن يتعلمه الفرد؟
- 2- ما المصادر والأساليب الأكثر ملاءمة لتحقيق مستويات التعلم المرغوبة، أو كيف يصل المتعلمون إلى غاياتهم؟

3- كيف يدرك المعلم أنه قد حقق أهداف التعلم المرغوبة؟

ويشير نموذج كل من إريكسون Erickson وجيولاش Geulack ، (Elam ,1975 ,pp34-36).
لتصميم وتطوير البرامج التعليمية القائمة على الكفاية وفق الخطوات التالية:

2-2-3-1- مرحلة التحليل:

إذ تتضمن هذه المرحلة بدورها مجموعة من العناصر:

أ- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج:

حيث أن تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها من خلال التخطيط للبرنامج التدريبي، ومعرفة المتدرب لها بوضوح، يعد أداة قوية في مساعدة المدرب على إثارة دافعية المعلمين ، من خلال تحليل المشكلة وتحديد الاهداف تبعا لمطالب النمو المهني والحاجات التدريبية،(الفنيش أحمد، محمد مصطفى زيدان،2000،ص74).

كما ان منطلقات هذه الخطوة المهمة هي قاعدة الحياة المهنية للمعلمين أفرادا وجماعات هذا من جهة ، كما ان هذه الخطوة تنطلق من متطلبات التنمية المهنية ، حيث انه بدون معرفة الاحتياجات التدريبية الفعلية، لا يمكن معرفة عناصر ومكونات المنهاج التدريبي.(فالوقي محمد هاشم ،1997،ص231).

فالأهداف تعد مرحلة هامة في تصميم البرامج التدريبية كونها تشير بدقة للأداء المتوقع احداثه في مستوى اداء الافراد ، مما يتطلب القيام بتحليل الاحتياجات التدريبية عند المعلمين قبل البدء بعملية التدريب، من خلال تحديد نوع المهارات والكفايات التي سيتم التدريب عليها تبعا لمنحى تلك الكفايات و صنفاتها، وأهميتها ضمن الاطار المفاهيمي للمهام التعليمية او في شقها الاجرائي الممارساتي.

ب- تحليل وترتيب (تنظيم) المحتوى: حيث أن هذه الخطوة تساعد المعلم على اشتقاق المحتوى المقصود لتحقيق أهدافه، ويطلب في هذه الخطوة ضرورة الإتساق بين المحتويات والأهداف هذا من جهة ومن خلال علاقتها بالاحتياجات التدريبية التي عبر عنها المعلمين من جهة اخرى، فوضع المنهاج التدريبي يعبر عن المادة التدريبية وجلساتها، وياخذ في الاعتبار مبدأ الأهمية والتدرج والتسلسل المنطقي لمحتويات الجلسات وتكاملها فيما بينها، بحيث ان احد المآخذ التي تسجل على ضعف محتويات البرامج التدريبية هي:

- ضعف اتساقها مع الاهداف والكفايات المحددة.
- نقص التسلسل المنطقي في الانتقال من كفاية لآخرى.
- تركيزها على المنحى النظري اكثر من الجانب الممارساتي.

2-2-3-2-2-2 مرحلة التركيب:

وتتضمن هذه المرحلة العناصر الآتية:

- 1- الأنشطة التعليمية: لا شك أن هذه المرحلة تقوم على سلسلة من الإجراءات التي تكفل تحقيق الأهداف التعليمية، حيث أنه هناك ارتباط عضوي بين النشاطات التعليمية و الأهداف ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع: النشاطات القبلية، النشاطات المصاحبة والنشاطات البعدية.
- 2- الأدوات والوسائل التعليمية: حيث يجب مراعاة تنوعها من حيث التوظيف بين السمعية والمرئية وتعددها من إحصائيات إلى الرسوم البيانية والدوائر والسيورات والنماذج والعينات والكتب المدرسية وبطرق العرض، وخرائط ومصورات وأشرطة فيديو.

-مردود الاحتفاظ بكفايات البرنامج بعد مرور فترات زمنية معينة.

فالتقويم في برامج الكفايات هو نظام مهم كون ان التدريب كسلوك يمكن تحليله لكفايات قابلة للقياس والملاحظة ، ومن خلالها توفر معلومات تشكل أساس لاتخاذ القرارات الإرشادية والتوجيهية هذا من جهة كما ان التقويم بمختلف أشكاله وأدواته سيزيد من قدرات المدرب في فحص ومراقبة مستويات التقدم الممكنة من خلال كفايات البرنامج من جهة أخرى، وتبقى معايير الاتقان المحققة هي المحك الذي يستدل عليه في اختبار تحقق تلك الكفايات.

2-2-4 إيجابيات وسلبيات البرامج القائمة على الكفايات

2-4-2-1 إيجابياتها ومزاياها:

يرى "هاوسام, وهوستون" ("Howsom and Houston,1992,p16) ، أن أهم خاصيتين تميزان هذه الحركة هما: خاصية التحديد الدقيق لأهداف التعلم ، والمسؤولية، فالتركيز على الهدف أو الناتج من ملامح التربية القائمة على الكفايات.

وحسب عبد الرحمن جامل (2001، ص ص 23-24)، فإن حركة التربية القائمة على الكفايات تتسجم مع الاتجاهات الحديثة في التربية بشكل عام، كما أن هذه الحركة قد تركت أثار إيجابية في المجال التربوي تمثلت في توجيه البحوث نحو دراسة السلوك التعليمي، كما أنها وجهت حركة الأهداف السلوكية توجيهها تاما نحو النتائج التعليمية وزودتنا بمعايير للمسؤولية، كما أن لها تأثير على ازدياد ارتباط التعليم بالتعلم.

2-4-2-2 أوجه النقد الموجه للبرامج القائمة على الكفايات:

تشير معظم الدراسات والبحوث المتصلة بالسلوك التعليمي، أن هناك اتجاها عالميا يتنامى يؤسس للتربية القائمة على الكفايات التي صادفت مشكلات على مستوى التطبيق، والبحث والتنظيم بالإضافة إلى أن شرعية حركة التربية القائمة على الكفايات موضع شك، ما دامت قد ارتبطت منذ نشأتها بأغراض المسؤولية، المرتبطة بدورها بالأغراض السياسية كما أن أسس حركة الكفايات تعتمد على المدرسة السلوكية، التي تفتت الموقف الموحد إلى أجزاء متناثرة وتتنظر إلى السلوك على أنه مجموعة من المثيرات والاستجابات، ولذلك يعتبر النقد الموجه للمدرسة السلوكية نقدا موجها لبرامج CBTE من حيث أنها ميكانيكية " آلية " وغير إنسانية، إذ لا تتيح الحرية للمتعلم، ومن حيث صعوبة قياس المعتقدات والقيم والاتجاهات.

ويرى ماسيناري Messenari أن وصف الحركة بالميكانيكية يعد غير دقيق، فهي حركة استراتيجية ديناميكية للتطوير التربوي، ولا تقوم على محتوى يتم تحديده مسبقا؛ فالكفايات حسب مهمة إذا ما تركزت على الدور، وتمت بمعزل عن المعلومات (جامل عبد الرحمان، 2001، ص24).

وعليه فانه رغم المآخذ النظرية والتطبيقية تبقى هذه الحركة تعبر عن استراتيجيات ضمن قاعدة مفاهيمية وتطبيقية توضح تصورا للمناهج والعملية التعليمية التعلمية وكذا التدريب والتنمية البشرية في مختلف المجالات .

كما ان الاسس التي تنبثق منها تلك البرامج القائمة على الكفايات انما تستند لاسس نظرية لها امتداداتها في الادب النظري السيكولوجي التربوي هذا من جهة ، ولها ما يبررها في اسسها الممارساتية بحكم انها

تتأسس على ادوات تحليل للعمل للفرد وللجماع... الخ ومن خلالها تتعامل مع مختلف السلوكيات في مختلف المنظمات كعينات لكفايات يتوقع اكسابها لفئات المتدربين.

خلاصة:

اتضح من خلال هذا الفصل ان التدريب نشاط انساني علمي مخطط يتفاعل مع مفاهيم متعددة هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فهو يستند الى عمليات و فنيات مبرمجة ضمن برامج وحقائب تدريبية تعنى بإثارة سلوكيات معينة بناء على منظومة معرفية لمقابلة احتياجات تدريبية حالية أو مستقبلية من جهة أخرى. وعليه فان تدريب المعلمين اثناء الخدمة يعد احد تلك الانشطة التي تفيد في التطوير التربوي في مختلف مجالاته ، خاصة وان منظومة حاجات المعلم تتغير بفعل تفاعلها مع متغيرات عديدة اوضحها هذا الفصل الثاني.

كما ان صنع السياسات التدريبية انما يتأتى من خلال احترام مواصفات ومميزات البرامج التدريبية من جهة ، والاستفادة النظرية والامبريقية من مختلف الخطوات والمراحل التي تؤسس لجودة البرامج وتحقيق اهدافها وكفاياتها، وهذا بالضبط ما سيتناوله الفصل الثالث والرابع.

الباب الثاني

الإطار الميداني

الفصل الثاني

خطة الفصل الثالث

تمهيد

- 1- تساؤلات الدراسة الاستطلاعية.
 - 2- مصطلحات استطلاعية.
 - 3- أهداف الدراسة الاستطلاعية.
 - 4- المنهج المستخدم.
 - 5 عينة الدراسة.
 - 6- أدوات جمع البيانات.
 - 7- اساليب المعالجة الاحصائية.
 - 8- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية.
 - 9- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.
- خلاصة.

تمهيد:

لاشك أن معرفة الاحتياجات التدريبية وتحديدتها وفق أسس علمية منهجية و إمبريقية ، يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم برامج ناجحة ، ويتم رصد الكفايات المختلفة لهيئة التدريس وجمع المعلومات والبيانات اللازمة ؛ باستخدام اساليب منها :

1- المقابلة.2- الاستبيانات.

3- الاختبارات.4- الملاحظة.

5- تحليل تقارير الموجهين.6- آراء الخبراء.

7- قوائم التقدير ، (صلاح الدين معوض ، 2003 ، صص 214-216).

ولما كانت طبيعة الدراسة الحالية تقتضي الانتقال من مستوى تشخيص الاحتياجات التدريبية ، الى اقتراح برنامج تدريبي وبحث مدى فعاليته ؛ وعليه فقد تم اعطاء عناية بحثية كبيرة للدراسة الاستطلاعية ومخرجاتها ، باعتبار ان بياناتها تشكل قاعدة امبريقية للدراسة النهائية ؛ إذ يستحسن قبل البدء في اجراءات البحث خاصة البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية ، للتعرف على الظروف التي يتم فيها اجراء البحث ، (منسي محمود عبد الحليم ، 2003 ، ص 61).

كما ان البحوث الاستطلاعية تفيد في توضيح المواقف الغامضة والغير واضحة ، وعليه تساعدنا في جمع المعلومات عن المشكلة ؛ بحيث تبدأ الدراسات الاستنتاجية حيث تنتهي الدراسات الاستطلاعية(ردينة عثمان يوسف ، 2005، صص89-99).

1- تساؤلات الدراسة الاستطلاعية:

السؤال العام:

هل يظهر معلمي المرحلة المتوسطة احتياجا تدريبيا في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية؟

التساؤلات الفرعية:

التساؤل الفرعي الاول:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية؟

- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الاقدمية في التدريس؟

- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة؟

التساؤل الفرعي الثاني:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية؟

- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس؟
- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة؟

التساؤل الفرعي الثالث:

- * هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريسية في كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها؟
- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس؟
- هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة؟

2- مصطلحات استطلاعية:

- 1-2 الاحتياجات التدريسية: وتعبر عن الفرق بين مستوى الاداء الحالي للمتدربين ، وبين المستوى المتوقع أو الذي يؤهل ان يكون عليه اداء المتدرب من حيث المعارف والمهارات والقدرات والقيم والاتجاهات،

ويعبر عن الحاجة اما بالنقص او الضعف او التدني في المعرفة ، او القدرة والمهارة (شاهين محمد ، 1999 ، ص 127).

2-2 امتلاك كفايات بناء الاختبارات: وتعبر عن مجموعة القدرات المعارف والمهارات والأداءات التي ينبغي ان يمتلكها المعلم كي يتمكن من بناء اختبارات من حيث التخطيط لها ، وإعداد الفقرات وإخراجها ، وتصحيح الاختبارات وتفسير نتائجها ، والتي يستدل عليها من خلال استجابات معلمي المرحلة المتوسطة على قائمة الكفايات الاستطلاعية .

3- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في مجال كفايات بناء الاختبارات التحصيلية ، ويتفرع هذا الهدف الاساس الى اهداف فرعية منها :
- معرفة دلالة الفروق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.
- اجراء تجربة دوسيمولوجية في مادة الرياضيات و التي سيلي شرحها وتوظيفها ضمن البرنامج التدريبي .
- ان الدراسة الاستطلاعية تساعد على ضبط المتغيرات.
- كما تهدف الى بلورة وضبط البرنامج التدريبي المتوقع تجريبه خلال الدراسة النهائية.
- تحديد الفئة المستهدفة من التدريب خاصة فيما تعلق بمجال تخصص المعلمين وكذا لتجميع بيانات اولية ، وحقائق امبريقية عن الموضوع المدروس.
- التدريب المنهجي وتعلم استراتيجيات بحثية متنوعة.

4- المنهج المستخدم :

تبعاً لمتغيرات الدراسة الأساسية والمتضمنة بحث مدى فعالية برنامج تدريبي لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ؛ وإمام الحاجة الى تقدير درجة امتلاكهم تلك الكفايات فقد تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي ؛ والذي يعرف على انه منهج يستخدم للكشف عن آراء الناس واتجاهاتهم نحو موقف معين، كما يستخدم ايضاً للوقوف على قضية تتعلق بجماعة او بفئة معينة.

5- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بما أن مجتمع الدراسة يشمل جميع معلمي المرحلة المتوسطة في متوسطات بولاية سطيف ؛ بحيث يبلغ حجم المجتمع الإحصائي 6483 معلم موزعين بنسبة 58.77% من الإناث و 41.23% من الذكور، ولما كانت الدراسة الاستطلاعية تهدف لتشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات بناء لاختبارات ، فقد كان من الضروري اختيار عينة مناسبة من حيث الحجم للاستفادة الكمية والنوعية تمكن من تقدير تمركز وتشتت البيانات المجمعة ، وعليه فقد تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة بلغ حجمها 240 معلم مرحلة متوسطة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من مختلف متوسطات المجتمع المتاح خلال السنة الدراسية 2011/2012 ، وفيما يلي توصيف للعينة تبعا للخصائص التالية:

5-1 وصف العينة حسب متغير الجنس:

النسبة	التكرار	الجنس
41.67 %	100	ذكور
58.33 %	140	إناث
100 %	240	Σ

يوضح الجدول رقم (8) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

ومن خلاله نجد أن هناك فرق واضح بين عدد الذكور والإناث، إذ بلغت نسبة الإناث من أفراد العينة 58.33% ونسبة الذكور 41.67% من أفراد العينة وهذا الاختلاف إن دل على شيء فإنما يدل على ان الارتفاع التدريجي لنسب ولوج جنس الاناث لاختيار مهنة التعليم هذا من جهة ، كما ان هذه النسبة يبررها تمثيل متغير الجنس داخل مجتمع معلمي المرحلة المتوسطة والموضح اعلاه بحيث يلاحظ تقارب بين نسب تمثيل المعلمات في العينة مقارنة بحجمهن في المجتمع ، كما ان نسبة تمثيل الذكور في العينة تتقارب مع نسبة تمثيلهم في المجتمع الاحصائي .

2-5 وصف العينة حسب متغير الأقدمية في التدريس

سنوات الأقدمية	التكرار	النسبة
أقل من 10 سنوات	83	34.58%
من 10 إلى 20 سنة	94	39.17%
أكثر من 20 سنة	63	26.25%
Σ	240	100%

الجدول رقم (09) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الأقدمية.

ومن خلاله نجد أن أفراد العينة يتفاوتون في سنوات اقدميتهم في مجال التدريس ، وهذا ايجابي من حيث تنوع الخاصية ما يساعد على الاستفادة من اراء واستجابات الفئات الثلاث تبعا لمتغيرات الدراسة. بحيث ان فئة ذوي الاقدمية (من 10 إلى 20 سنة) يمثلون نسبة 39.17% وهي اكبر من فئة ذوي الاقدمية اقل من عشر سنوات والتي تمثل 34.58% ، وبدرجة اقل فئة ذوي الاقدمية اكثر من عشرين سنة وبنسبة 26.25% .

3-5 وصف العينة حسب متغير طبيعة المادة المدرسة:

النسبة	التكرار	المادة المدرسة
%25.42	61	اللغة العربية
%20.42	49	مادة الرياضيات
%15.42	37	الفيزياء
% 12.08	29	العلوم الطبيعية
% 13.75	33	التربية الاسلامية
% 12.91	31	العلوم الاجتماعية
%100	240	∑

الجدول (10) والذي تضمن توزيع لخصائص العينة الاستطلاعية وفق متغير طبيعة المادة المدرسة .

يمكن القول ان عينة الدراسة توزعت بنسب متفاوتة وهذا يعني ان معظم المواد الدراسية للمرحلة المتوسطة ممثلة في عينة الدراسة ، بحيث أن اكبر نسبة هي فئة اساتذة اللغة العربية بنسبة %25.42 تليها فئة اساتذة الرياضيات بنسبة %20.42 ، اما باقي الفئات (اساتذة الفيزياء ، العلوم الطبيعية التربية الاسلامية ، العلوم الاجتماعية)، فتراوحت النسب بين (%12.08 - %15.42) .

6 - أدوات جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية :

1-6 وصف الأداة (استبيان رصد كفايات بناء الاختبارات التحصيلية): لقد تم إعداد أداة الدراسة في صورة استبيان، والتي تهدف إلى تقييم مستويات امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية هذا من جهة، كما ستمكن من جهة أخرى في تقدير مجالات الاحتياجات التدريبية

التي تحتاج لها فئة معلمي المرحلة المتوسطة في بناء الاختبارات، وهذا طبعا بناءا لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية خاصة في بعدها المتعلق بتشخيص الاحتياجات، خاصة امام قيمة الاستناد لرأي المستجيب وتسجيل موقفه في التعبير عن الاحتياجات التدريبيه .

وقد شملت الاداة في البداية 74 بندا إلا ان صورتها النهائية اقتصرت على 68 بندا (وسياتي توضيح ذلك خلال الحديث عن صدق الاداة)، وكان سلم تقدير الاستجابة يتوزع بين تقديرات ثلاث:

- درجة امتلاك الكفاية بدرجة عالية.

- درجة امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة.

- درجة امتلاك الكفاية بدرجة ضعيفة.

كما تضمنت الاداة بيانات شخصية ركزت على متغيرات احصائية كالجنس ، الاقدمية ومادة التدريس ، وهذا لغرض بحث تمرکز او تشتت نتائج الاستجابة على الاداة تبعا لتلك المتغيرات.

وتجدر الاشارة الى انه تم تحديد محاور الاداة اعتمادا على البحوث والدراسات السابقة ، حيث ساعدت هذه الدراسات في تحديد مجالات كفايات التقويم وبناء الاختبارات التي تم اعتمادها في الدراسة، خاصة وان معظم تلك الدراسات اشارت لجانب من جوانب المهمة التقويمية للمعلم ؛ او شخصت بعدا من ابعاد ملمحه التقويمي .

واستنادا للمبررات النظرية و الامبريقية فقد تم تقسيم محاور الاداة الى ثلاث محاور رئيسية ؛ يتفرع كل مجال من المجالات الثلاث الى مجالين فرعيين و الفقرات الموالية والجدول الاتي يوضح ذلك.

المحور الاول: كفايات التخطيط للاختبار:وشملت مجالين فرعيين هما:

- كفايات تحديد الهدف من الاختبار. - كفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات.

المحور الثاني: كفايات اعداد فقرات الاختبار وإخراجه: وشملت مجالين فرعيين هما:

- كفايات صياغة الفقرات الاختبارية. - كفايات صياغة تعليمات الاختبار وإخراجه.

- المحور الثالث: كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه:وشملت مجالين فرعيين هما:

- كفايات تصحيح الاختبار. -كفايات تحليل نتائج الاختبار.

المحاور	الكفايات	أرقام البنود	عدد البنود	النسب المئوية
1	كفايات التخطيط للاختبار	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20.	20	%29.41
2	كفايات اعداد فقرات الاختبار وإخراجه	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49.	29	%42.65
3	كفاية تصحيح	50-51-52-53-54-55-56		

%27.94	19	-63-62-61-60-59-58-57 68-67-66-65-64	الاختبار وتحليل نتائجه
%100	68		المجموع

جدول رقم(11)يوضح توزيع عدد بنود الاداة حسب المحاور الرئيسية والمجالات الفرعية.

يتضح من خلال الجدول رقم (11) وجود تفاوت في عدد بنود الاداة من محور لآخر فإذا كان التجانس في بنود المحاور له ما يبرره منهجيا وإحصائيا ، الا ان مجالات التدريس بصفة عامة و مجالات الكفايات بصفة خاصة واسعة جدا نظرا لتعدد المهمة التقييمية وتشعبها من جهة ، كما ان الكفايات التقييمية من جهة اخرى يمكنها ان تختلف في مؤشرات التخطيط والتنفيذية ، تبعا لحجم الافعال السلوكية التقييمية التي يقتضيها اي جانب من جوانب تلك الكفايات.

6-2 تقدير الشروط السيكومترية:

6-2-1 صدق الأداة:

من أجل التأكد من صدق الأداة وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه تم عرض الأداة في صورتها الأولى على 05 أساتذة جامعيين بالجامعة الجزائرية، (أنظر الملحق رقم (03) في الصفحة 234) والتمتضمين قائمة المحكمين)، بهدف معرفة صدق البنود المشكلة للأداة وتمثيلها لأبعاد الكفايات والهدف من تصميمها ، ومن خلال عملية التحكيم وفي ضوء آراء وتوجيهات وملاحظات الاساتذة تم احداث بعض التعديلات على عبارات الاداة حيث احتوت في صورتها النهائية على 68 عبارة موزعة على ثلاث محاور؛ حيث تم الاستغناء على 06 عبارات كانت مدرجة ضمن عبارات الاداة وهذا لإجماع المحكمين على عدم صلاحيتها وكانت العبارات المحذوفة كالتالي:

- العبارة 53: أوفر ظروف تطبيق الاختبار .
- العبارة 04: أجد صعوبة في تحديد الغرض من الاختبار .
- العبارة 28:أركز في بناء الفقرات على قياس مهارات التفكير العليا.
- العبارة 09: أخطط فترات التقويم بناء على منطق تطور التعلم.
- العبارة 41: اعداد فقرات لحفز التلاميذ منخفضي التحصيل.
- العبارة 51: أسعى دوما لإخراج سليم للورقة الاختبارية.

المحكّمين	تقيس %	لا تقيس %
المحكّم الاول	88.74%	11.26%
المحكّم الثاني	87.33%	12.67%
المحكّم الثالث	94.37%	05.63%
المحكّم الرابع	92.96%	07.04%
المحكّم الخامس	88.73%	11.27%
الوزن النسبي الكلي	90.43%	09.57%

جدول رقم (12) يبين النسب المئوية لصدق المحتوى.

هذا عن الوزن النسبي لاستجابات المحكّمين والذي قدر بحوالي 90.43 % ، كما تم الاستعانة

بمعادلة لوشي لتقدير صدق المحكّمين وفق المعادلة التالية :

$$\frac{\text{من} - \frac{\text{ن}}{2}}{\frac{\text{ن}}{2}} = \text{مص}$$

حيث أن: من: عدد المحكّمين الذين اعتبروا البند يقيس.

ن: العدد الإجمالي للمحكمين.

بالتطبيق العددي على كل البنود فان معامل صدق المحكمين قدر بـ 0.91
ومنه يمكن القول ان اداة الدراسة الاستطلاعية يمكنها ان تقيس ما اعدت لقياسه.

6-2-2 ثبات الأداة:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي لا يستغني الباحث عنها فكلما كانت الاداة أكثر ثباتا أصبحت أكثر موضوعية للاستدلال بنتائجها نسبيا متى اختلفت عينات المجتمع الاحصائي ، ولقد تم التحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة 20 معلم مرحلة متوسطة ، وبذلك تم تقدير معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وفق المعادلة التالية:

$$\frac{\sum_{ع ك}^2 - \frac{(\sum_{ع ب}^2)^2}{ع ك}}{2} \times \frac{ن}{ن-1} = \alpha$$

ن: عدد البنود

$\sum_{ع ب}^2$: مجموع تباين البنود

$\sum_{ع ك}^2$: التباين الكلي

0.88 = α

7- اساليب المعالجة الاحصائية:

إن تطبيق التقنيات الإحصائية على أي بحث يتمشى وطبيعة الموضوع المدروس ونظرا لطبيعة أداة الدراسة التي تم من خلالها استخدام مؤشرات احصائية لبحث التساؤلات التي انطلقت منها الدراسة، فإنه تم تطبيق عدة تقنيات إحصائية في التعامل مع الاستجابات المجمع على قائمة كفايات بناء الاختبارات باستخدام مؤشرات:

- استخدام مؤشر (60%) الذي وضعه Coper و Angof وذلك لمعرفة قوة الاستجابات او ضعفها من حيث تقديرات المعلمين على بدائل الاداة ومحاورها الثلاث تبعا لمتغيرات احصائية منها الجنس والأقدمية في التدريس وطبيعة المادة المدرسة.

- حساب النسب المئوية للبنود وكذا للمحاور:

$$\frac{\text{تكرارات الإستجابة على أحد البدائل}}{\text{عدد أفراد العينة}} = \text{النسبة المئوية للبنود}$$

$$\frac{\text{مجموع نسب الإستجابة على أحد البدائل}}{\text{عدد بنود المحور}} = \text{الوزن النسبي للمحور}$$

$$\frac{\text{مجموع نسب الإستجابة على أحد البدائل}}{\text{العدد الكلي لبنود الأداة}} = \text{الوزن النسبي الكلي}$$

- حساب كا² لدلالة الفروق بين الاستجابات في المحاور تبعا لبعض المتغيرات وفق المعادلة:

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{التكرار المتوقع} - \text{التكرار الملاحظ})}{\text{التكرار المتوقع}}$$

8- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

سيتم عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية بمناقشة بيانات التساؤلات الجزئية والتساؤل العام وفق الخطوات الآتية:

- نتائج الاستجابات في المحور الاول.
 - جدول متوسط الاستجابات على المحور الاول.
 - جدول تصنيفي لدلالة الفروق باختلاف الجنس.
 - جدول تصنيفي لدلالة الفروق باختلاف الاقدمية في التدريس.
 - جدول تصنيفي لدلالة الفروق باختلاف طبيعة المادة المدرسة.
- وهكذا بالنسبة للمحور الثاني والثالث انتهاءً بمناقشة التساؤل العام.

8-1 عرض بيانات المحور الاول :

امتلاك الكفاية بدرجة ضعيفة		امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة		امتلاك الكفاية بدرجة عالية		التكرار ت البنود	كفايات تحديد الهدف من
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار		
61.25 %	147	%27.08	65	11.67%	28	01	
62.50 %	150	% 24.17	58	% 13.33	32	02	
50.42 %	121	% 32.5	78	% 17.08	41	03	
21.25 %	51	% 42.92	103	% 35.83	86	04	
46.25	111	24.58	59	29.1	70	05	

							الإختبار
65.42 %	157	23.33 %	56	11.2 %7	27	06	
66.25 %	159	15.42 %	37	18.3 %5	44	07	
70.83 %	170	16.25 %	39	12.9 %3	31	08	
54.17 %	130	19.17 %	46	26.6 %7	64	09	
56.25 %	135	22.92 %	55	20.8 %2	50	10	
57.92 %	139	16.67 %	40	25.4 %3	6	11	
82.08 %	197	10.42 %	25	7.50 %2	18	12	كفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواص فات
73.75 %	177	10.83 %	26	15.4 %2	37	13	
48.33 %	116	24.17 %	58	27.5 %	66	14	
85 %	204	7.08 %	17	7.92 %	19	15	
67.08 %	161	19.58 %	47	13.3 %3	32	16	
62.92 %	151	26.25 %	63	10.8 %3	26	17	

89.58 %	215	%6.67	16	3.75 %	09	18
91.67 %	220	%5.42	13	2.82 %	07	19
92.08 %	221	%4.58	11	3.33 %	08	20

جدول رقم(13) يوضح تفرغ استجابات العينة على بنود المحور الاول المتعلق بكفايات التخطيط للاختبار

8-1-1 التعليق على بيانات المحور الاول:

تضمنت بيانات الجدول رقم (13) الاستجابات الكلية لعينة 240 معلم من معلمي المرحلة المتوسطة ، على بنود محور كفايات التخطيط للاختبار والمقدرة بـ 20 بندا ، والموزعة على مجالين يرتبط الاول بكفايات تحديد الهدف من الاختبار اما الثاني فتناول كفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات.

ففي المجال الاول والذي بلغ عدد بنوده 10 بنود ، اوضحت الاستجابات عن تقدير مستويات امتلاكهم لكفايات تحديد الهدف من الاختبار بدرجات متفاوتة ، ففي البند الاول والمتضمن كفاية التحديد المسبق للأهداف والكفاءات التعليمية ، فقد عبر 61.25% من افراد العينة على توفر هذه الكفاية لديهم بدرجة ضعيفة ، كما أكدت النتائج أن 17.08% من المعلمين ممن يمتلكون كفاية صياغة كفاءات قاعدية بدرجة عالية.

كما ان 32.5% منهم فقط ممن يمتلكون بدرجة متوسطة كفاية معرفة شروط صياغة الاهداف والكفاءات بصورة اجرائية ، بالإضافة الى ان 42.92% من افراد العينة يمتلكون بدرجة متوسطة كفاية صياغة وبناء وضعيات مشكلة ، هذا عن الوضعية المشكلة أما بالنسبة للوضعية الادماجية وبناء وضعية تقويم

فقد أكد افراد العينة ضعف امتلاكهم لكفايات بناء تلك الوضعيات من خلال 46.25% في الوضعية الادماجية ، وبنسبة 65.42% بالنسبة لكفاية بناء وضعية تقويم.

كما اكدت نسبة الاستجابات ان 70.83% يظهرون ضعفا في كفاية تحديد الغرض من الاختبار قبل بنائه.

وقد دلت نتائج الاستجابة على البند 9 بانه فقط 26.67% يؤكدون انهم يمتلكون كفايات عالية في التمكن من مستويات الاهداف التربوية ، وان 22.92% من يمتلكون كفايات متوسطة في تصنيف الاهداف التربوية وربطها بسلوك المتعلم.

أما استجابات العينة على بنود المجال الثاني للمحور الاول والمتضمن كفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات ؛ فقد اكدت معظم الاستجابات اظهار المعلمين لكفايات ضعيفة في البند 11 والمتضمن كفاية تحديد اهداف المحتوى المراد تقويمه ، فنسبة 57.92% من المعلمين اكدوا امتلاكهم للكفاية بدرجة ضعيفة ، كما ان 7.50% فقط يمتلكون وبدرجة عالية كفاية تحديد الاهمية النسبية للأهداف والكفاءات ، وان 73.75% يمتلكون درجة ضعيفة في كفاية معرفة اساليب تحليل المحتوى وأدواته المختلفة ، كما ان 85% استجابوا لصالح ضعف كفايتهم في تحديد الاوزان النسبية للمحتوى المراد تقويمه.

اما في البند 16 فقد بينت الاستجابات ان 13.33% فقط ممن يمتلكون الكفاية بدرجة عالية ، و67.08% بدرجة ضعيفة في كفاية ترجمة المفاهيم الى خصائص محددة قابلة للقياس ، كما ان 10.83% فقط ممن عبروا عن كفايات عالية في كفاية تحقيق التوازن في توزيع الاسئلة على المستويات المعرفية وعلى نفس البند عبر 62.92% بدرجة ضعيفة في نفس الكفاية.

واللافت في استجابة العينة على البند 18 والمتضمن كفاية معرفة جدول المواصفات وأهميته ، فقد اكدت نسبة 89.58% على معرفة ضعيفة لجدول المواصفات وأهميته ، كما اكدت نسبة الاستجابة على البند 19 بان 2.92% من افراد العينة اكدوا معرفتهم خطوات تصميم جدول المواصفات بدرجة عالية ، وان 91.67% اكدوا ضعف معرفتهم ، اما في البند رقم 20 والمتضمن مدى استفادة المعلمين من نتائج جدول المواصفات في بناء اختبار متوازن ، فقد دلت نتائج البند ان 92.08% اكدوا انهم يمتلكون كفاية ضعيفة جدا.

8-1-2 متوسط الاستجابات الكلية على بنود المحور الاول:

عدد البنود	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
20	240	756	912	3132
الوزن النسبي للاستجابات		15.75%	19%	65.25%

جدول رقم (14) يوضح متوسط الاستجابات الكلية على بنود المحور الاول.

من خلال الجدول رقم (14) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور الاول و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط قدره 65.25% ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات ضعيفة في التخطيط للاختبار بصفة عامة ، وفي مجالي كفايات تحديد الهدف من الاختبار من جهة ، وكفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات من

جهة اخرى، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ 15.75% وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة ووزن نسبي قدره 19%.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة لا يظهرون كفايات عالية في التخطيط للاختبارات، كما ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة دالة حسب مؤشر *Angoff (يربط هذا المؤشر باسم العالم Angoff والذي يشير الى ان الوزن النسبي المرتفع في الاستجابات النوعية ينبغي ان يساوي او يفوق 60%) هذا من جهة، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي لكفايات المحور الاول.

وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة على ضعف احتياجاتهم التدريبية في كفايات التخطيط للاختبارات.

8-1-3 دلالة الفروق في استجابات المحور الاول باختلاف بعض المتغيرات:

8-1-3-1 حسب متغير الجنس:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الجنس؟

المجموع	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	البدائل متغيرالجنس
2000	1396	331	273	ذكور
2800	1736	581	383	اناث
4800	3132	912	756	المجموع

جدول رقم (15) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الاول تبعا لمتغير الجنس.

من خلال نتائج الاستجابات الموضحة في الجدول رقم (15) واستنادا لخطوات حساب معامل كا² من خلال تقدير التكرارات المتوقعة وحساب كا² المحسوبة ومن ثم تقدير درجة الحرية وتقدير كا² الجدولة عند مستوى دلالة معين ، وعليه يمكن القول ان:

كا² المحسوبة تقدر ب 34.92 ودرجة الحرية = 2 وعليه فان كا² الجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 5.99 .

ولما كانت المحسوبة اكبر من الجدولة فهذا يقر احصائيا بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الجنس.

وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على ان استجابات المعلمين والمعلمات تتفق في تقديراتها للاحتياجات التدريبية لكفايات التخطيط للاختبارات .

8-1-3-2 حسب متغير الاقدمية في التدريس:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الاقدمية في التدريس؟

بداية الاستجابة متغير الاقدمية	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	المجموع
أقل من 10 سنوات	205	377	1078	1660
من 10 الى 20 سنة	282	312	1286	1880
اكثر من عشرين سنة	269	223	768	1260
المجموع	756	912	3132	4800

جدول رقم (16) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الاول تبعا لمتغير الاقدمية في التدريس.

من خلال نتائج الاستجابات الموضحة في الجدول رقم (16) والتي تبحث الفروق في الاستجابات باختلاف متغير الاقدمية في التدريس وتبعا لقيم χ^2 يمكن القول:

كما χ^2 المحسوبة تقدر ب 63.25 ودرجة الحرية = 4 وعليه فان χ^2 الجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 9.48 .

ولما كانت المحسوبة اكبر من الجدولة فهذا يقر احصائيا بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.

وهذا ما يشير الى ان الفئات الثلاث لأقدمية المعلمين تؤثر في النتائج والاستجابات او بصورة اخرى تختلف الاستجابات في تقدير كفايات التخطيط للاختبارات باختلاف مستوى الاقدمية في التدريس، كما ان يعني ان استجابات المعلمين من ذوي اقدمية كبيرة او متوسطة تتفق في تقديراتها للاحتياجات التدريبية لكفايات المجال الاول.

8-1-3-3 حسب متغير طبيعة المادة المدرسة:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة ؟

المجموع	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	البدائل متغير طبيعة المادة
2500	1496	516	488	مواد أدبية
2300	1633	399	268	مواد علمية
4800	3132	912	756	المجموع

جدول رقم (17) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الاول تبعا لمتغير طبيعة المادة المدرسة.

من خلال الجدول رقم (17) والذي أوضح تفريغ استجابات العينة على المحور الاول تبعا لطبيعة المادة المدرسة، وحسب البيانات الشخصية الموضحة في الاداة (انظر الملحق رقم 2 ص 228) فان المواد التي

يدرسها المعلمين الذين استجابوا للأداة شملت : مادة اللغة العربية والتربية الاسلامية والعلوم الاجتماعية هذا من جهة، ومادة الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية ، ونظرا لإمكانية تبويب مختلف المواد في حقلين تخصصين هما: مواد أدبية ومواد علمية؛ وعليه فقد تم تفرغ بيانات هذا التساؤل وفقا ما انتهى اليه هذا التقرير .

وعليه فقد بلغت قيمة χ^2 :

χ^2 المحسوبة تقدر بـ 76.79 ودرجة الحرية = 2 وعليه فان χ^2 الجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 5.99 .

ولما كانت المحسوبة اكبر من الجدولة فهذا يقر احصائيا بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة.

وهذا ما يشير الى ان طبيعة المادة التي يدرسها المعلمين تؤثر في النتائج والاستجابات او بصورة اخرى تختلف الاستجابات في تقدير كفايات التخطيط للاختبارات باختلاف المادة المدرسة (ادبية او علمية)، كما ان هذا يعني ان استجابات المعلمين باختلاف الحقل التخصصي الذي يشتغلون فيه تتفق في تقديراتها للاحتياجات التدريبية لكفايات المجال الاول.

2-8 عرض استجابات العينة على بنود المحور الثاني:

امتلاك الكفاية بدرجة ضعيفة		امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة		امتلاك الكفاية بدرجة عالية		التكرارات البنود
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
%66.25	159	%15.83	38	%17.92	43	21
%63.75	153	%19.17	46	%17.08	41	22
%44.58	107	%34.17	82	%21.25	51	23
%30.83	74	%42.5	102	%26.67	64	24
%50.42	121	%36.25	87	%13.33	32	25
%36.67	88	%28.75	69	%34.58	83	26
%30	72	%42.92	103	%27.08	65	27
%52.92	127	%23.33	56	%23.75	57	28
%35.42	85	%32.5	78	%32.08	77	29
%35.83	86	%37.5	90	%26.67	64	30
%36.25	87	%35	84	%28.75	69	31
%25	60	%34.58	83	%40.42	97	32
%68.33	164	%17.5	42	%14.17	34	33
%42.5	102	%32.50	78	%25	60	34
%47.5	114	%30.83	74	%21.67	52	35

كفايات

صياغة

الفقرات

الاختبارية

%23.33	56	%42.08	101	%34.58	83	36	
%65.83	158	%18.33	44	%15.83	38	37	
%23.33	56	%28.75	69	%47.92	115	38	كفايات صياغة تعليمات الاختبار واخراجه
%27.08	65	%39.58	95	%33.33	80	39	
%42.92	103	%31.25	75	%25.83	62	40	
%23.33	56	%44.58	107	%32.08	77	41	
%38.75	93	%37.92	91	%23.33	56	42	
%44.17	106	%29.17	70	%26.47	64	43	
%42.08	101	%33.33	80	%24.58	59	44	
%34.58	83	%40	96	%25.42	61	45	
%37.08	89	%39.17	94	%23.75	57	46	
%20.83	50	%43.33	104	%35.83	86	47	
%21.25	51	%40.83	98	%37.92	91	48	
%20.42	49	38.75	93	%40.83	98	49	

جدول رقم (18) يوضح تفريغ استجابات العينة على بنود المحور الثاني.

8-2-1 التعليق على بيانات المحور الثاني:

من خلال بيانات الجدول رقم (18) والمتضمن استجابات العينة الكلية على بنود المحور الثاني والمتعلق بكفايات اعداد فقرات الاختبار واخراجه ، والذي شمل مجالين الاول ارتبط بكفايات صياغة الفقرات الاختبارية، والمجال الثاني بكفايات صياغة تعليمات الاختبار واخراجه.

وقد دلت الاستجابات على البند 21 ميل افراد العينة بنسبة 66.25% وبدرجة ضعيفة في امتلاكهم لكفاية معرفة الانواع المختلفة لل فقرات والبند ، وبنفس الاستجابة وبنسبة 63.75 % فيما تعلق بكفاية تحديد المعايير الخاصة بكل نوع من انواع الفقرات، وفي البند 23 والمتضمن كفاية اختيار نوع الفقرات المناسبة للمحتوى والاهداف فكانت الاستجابات تتراوح بين نسبة 21.25 % بدرجة عالية ، و44.58 % بدرجة ضعيفة، في حين أكدت الاستجابات امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة بنسبة 42.5% وبدرجة متوسطة لكفاية صياغة فقرات الاختبار بطريقة واضحة ومحددة ، وبنسبة ثلث الاستجابات تقريبا بتوفرها بدرجة ضعيفة.

وقد اكدت نتائج الاستجابة على البند 25 والمتضمن كفاية ربط السؤال مع النتائج التعليمية المراد قياسها ، فقد اوضح المعلمون وبنسبة 50.42 % وبدرجة ضعيفة في امتلاك هذه الكفاية، وفي البند الموالي فقد تراوحت الاستجابة بنوع من التقارب بين الاختيارات الثلاث (بدرجة عالية 34.58 %، بدرجة متوسطة 28.75 % ، وبدرجة ضعيفة 36.67 %) ، وبنفس مجال الاستجابة كان في البند 27 والذي ركز على كفاية تجنب المصطلحات والكلمات غير المحددة، أما في البند 28 المتعلق بكفاية صياغة المثيرات المناسبة ، فقد استجاب افراد العينة بنسبة 52.92 % وبدرجة ضعيفة، وكانت الاستجابة متقاربة على البند 29 والذي اشتمل على كفاية التنوع في الفقرات المستخدمة بين المقالية والموضوعية وكان مجال الاستجابة يتراوح بين (32.08 %- و 35.42 %)، وبنفس مجال الاستجابة في البند 30 والمتضمن كفاية وضع فقرات الاختبار في تدرج حسب تسلسل منطقي.

كما تراوحت الاستجابة على البند 31 والبند 32 بين (28.75 % - و 36.25 %) بالنسبة للبند الاول والذي تضمن كفاية جعل مستويات فقرات الاختبار نابعة من مستويات الأهداف وبنسبة (25% - و 40.42 %) بالنسبة للبند 32 والذي اشتمل على قياس كفاية معرفة كيفية صياغة السؤال المقالي.

في حين ان الاستجابات على البند 33 والذي تضمن كفاية معرفة كيفية صياغة السؤال الموضوعي بحيث استجاب ما نسبته 68.33 % وبدرجة ضعيفة في توافر الكفاية.

كما يمكن الاشارة الى ان الاستجابة في البنود 34 ، 35 ، 36 كانت متقاربة حول الكفايات المقاسة تاليا:

- كفاية القدرة على بناء سؤال الصواب والخطأ ، بدرجة ضعيفة وبنسبة 42.50 % .

- كفاية القدرة على بناء سؤال التكملة ، بدرجة ضعيفة وبنسبة 47.50 % .

- كفاية القدرة على بناء سؤال المزوجة ، بدرجة متوسطة وبنسبة 42.08 % .

اما الاستجابة في البند الاخير لهذا المجال والذي تضمن كفاية القدرة على بناء سؤال الاختيار من متعدد ، فقد دلت النتائج ان 65.83 % أكدوا ضعف درجة توافر هذه الكفاية.

اما استجابة العينة الكلية على بنود المجال الثاني للمحور الثاني والذي شمل 12 بندا والتي عاينت مدى توافر كفايات صياغة تعليمات الاختبار واخرجه ، وعليه فقد دلت نتائج الاستجابة على البند 38 بان 47.92 % من عينة المعلمين اكدوا توافر كفاية تضمين الاختبار تعليمات حول التاريخ واسم المادة التعليمية وبدرجة عالية ، في حين ان الاستجابة كانت متقاربة على البند 39 والذي شمل كفاية صياغة تعليمات حول زمن الاجابة على الاختبار وكان مجال الاستجابة يتراوح بين (بدرجة عالية 33.33 % ، بدرجة متوسطة 39.58 % ، وبدرجة ضعيفة 27.08 %) ، وتقريبا نفس مجال الاستجابة على البند 40 والذي تضمن كفاية تذكر تعليمات حول عدد الاسئلة ، بحيث اكدت الاستجابة توفر الكفاية بدرجة ضعيفة وبنسبة 42.92 % .

كما كانت الاستجابات على البند 41 وبدرجة متوسطة وبنسبة 44.58 % على محتوى كفاية تحديد التعليمات العلامة المرصودة لكل سؤال ؛ في حين كانت الاستجابات متقاربة على البند 42 والذي احتوى كفاية مدى تضمن التعليمات لعدد صفحات الاختبار، اما استجابات البند 43 فكانت اعلى نسبة في

مجال التقدير بدرجة ضعيفة وبنسبة 44.17% ممن يرون ضعف كفاياتهم في تضمين التعليمات المهمة المطلوبة في كل سؤال بكل وضوح .

وقد كانت نتائج الاستجابة متقاربة في البنود 44،45،46 والذين تضمنوا على التوالي كفايات :

- اراعي معايير التقديم السليم للورقة الاختبارية.
- أقدم الاختبار في بناء لغوي سليم من الاخطاء.
- أحدد المسافة المناسبة بين محتوى الاسئلة.

اما في البند 47 والذي تضمن كفاية طباعة الاختبار بخط مناسب ومقروء ، فقد دلت نتائج الاستجابات بان 43.33 % أكدوا توافر الكفاية لديهم بدرجة متوسطة و 35.83 % بدرجة عالية.

وأخيرا ففي البند 48 والبند 49 فقد تقاربت الاستجابة ؛ بحيث ان 40.83 % ممن يرون ان لديهم متوسطة في مراعاة تسلسل أرقام اسئلة الاختبار و 37.92 % أكدوا امتلاكهم لنفس الكفاية بدرجة عالية ، اما في البند 49 فكان اتجاه الاستجابة يميل لنفس نسب الاستجابات تقريبا على البند السابق.

8-2-2 متوسط الاستجابات على المحور الثاني:

بنود المحور	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
29	240	1916	2329	2715
متوسط الاستجابات		27.53 %	33.46 %	39.01 %

جدول رقم (19) يوضح متوسط الاستجابات على المحور الثاني.

من خلال الجدول رقم (19) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور الثاني و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط قدره 39.01% ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات متوسطة في اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليماتها وإخراجها بصفة عامة ، وفي مجالي كفايات صياغة الفقرات الاختبارية من جهة ، وكفايات صياغة تعليمات الاختبار وإخراجه من جهة اخرى ، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ 27.53% وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة وبوزن نسبي قدره 33.46%.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة لا يظهرون كفايات عالية في اعداد الفقرات الاختبارية ، رغم ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة غير دالة حسب مؤشر Angoff* هذا من جهة ، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي للكفايات المتضمنة في المحور الثاني وبتجميع النسبتين الضعيفة والمتوسطة يمكن الوصول لقبول المؤشر لان الوزن النسبي حينها سيقدر بـ 66.54%. وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة على ضعف احتياجاتهم التدريبية في كفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليماتها وإخراجها.

8-2-3 دلالة الفروق في استجابات المحور الثاني باختلاف بعض المتغيرات:

8-2-3-1 حسب متغير الجنس:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الجنس؟

المجموع	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	البدائل متغيرالجنس
2900	1217	953	730	ذكور
4060	1498	1376	1186	اناث
6960	2715	2329	1916	المجموع

جدول رقم (20) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثاني تبعا لمتغير الجنس.

من خلال نتائج الاستجابات الموضحة في الجدول رقم (20)، واستنادا لقيمتا² يمكن القول ان:

كا² المحسوبة تقدر ب 21.7 ودرجة الحرية = 2 وعليه فان كا² المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 5.99 .

ولما كانت المحسوبة اكبر من المجدولة فهذا يقر احصائيا بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الجنس.

وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على استجابات المعلمين والمعلمات تتفق في تقديراتها للاحتياجات التدريبية لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية.

8-2-3-2 حسب متغير الاقدمية:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الاقدمية في التدريس ؟

المجموع	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدائل
				الاستجابة متغير الأقدمية
2407	1106	610	691	أقل من 10 سنوات
2726	909	1071	746	من 10 الى 20 سنة
1827	700	648	479	اكثر من 20 سنة
6960	2715	2329	1916	المجموع

جدول رقم (21) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثاني تبعا لمتغير الأقدمية في التدريس.

من خلال نتائج الاستجابات الموضحة في الجدول رقم (21) والتي تبحث الفروق في الاستجابات باختلاف متغير الأقدمية في التدريس وتبعا لقيم χ^2 يمكن القول:

كما χ^2 المحسوبة تقدر ب 31.99. ودرجة الحرية = 4 وعليه فان χ^2 الجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 9.48 .

ولما كانت المحسوبة اكبر من الجدولة فهذا يقر احصائيا بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.

وهذا ما يشير الى ان الفئات الثلاث لأقدمية المعلمين تؤثر في النتائج والاستجابات او بصورة اخرى تختلف الاستجابات في تقدير كفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية باختلاف مستوى الاقدمية في التدريس، كما ان يعني ان استجابات المعلمين من ذوي اقدمية كبيرة او متوسطة لا تتفق في تقديراتها للاحتياجات التدريبية لكفايات المحور الثاني .

8-2-3-3 حسب متغير طبيعة المادة الدراسية:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة ؟

المجموع	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدائل الاستجابة متغير المادة
3625	1232	1270	1123	مواد أدبية
3335	1483	1059	793	مواد علمية
6960	2715	2329	1916	المجموع

جدول رقم (22) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثاني تبعا لمتغير طبيعة المادة المدرسة.

من خلال الجدول السابق فقد دلت نتائج الفروق بين التكرارات ما يلي:

فقد بلغت قيمة χ^2 :

χ^2 المحسوبة تقدر بـ 87.23 ودرجة الحرية = 2 وعليه فان χ^2 الجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 5.99 .

ولما كانت المحسوبة اكبر من الجدولة فهذا يقر احصائيا بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة.

وهذا ما يشير الى ان طبيعة المادة التي يدرسها المعلمين تؤثر في النتائج والاستجابات او بصورة اخرى تختلف الاستجابات في تقدير كفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية باختلاف المادة المدرسة (ادبية او علمية)، كما ان هذا يعني ان استجابات المعلمين باختلاف الحقل التخصصي الذي يشتغلون فيه تتفق في تقديراتها للاحتياجات التدريبية لكفايات المحور الثاني .

3-8 عرض استجابات العينة على بنود المحور الثالث:

امتلاك الكفاية بدرجة ضعيفة		امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة		امتلاك الكفاية بدرجة عالية		التكرارات البنود
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
%51.67	124	%26.25	63	%22.08	53	50
%69.58	167	%15.83	38	%14.58	35	51
%32.5	78	%37.5	90	%30	72	52
%30.83	74	%36.25	87	%32.92	79	53
%53.33	128	%27.92	67	%18.75	45	54
%47.5	114	%27.5	66	%25	60	55

%48.75	117	%25.83	62	%25.42	61	56	كفايات
%38.75	93	%30.83	74	%30.42	73	57	
%39.17	94	%31.25	75	%29.58	71	58	تصحيح
%28.75	69	%41.67	100	%29.58	71	59	
%46.25	111	%36.67	88	%17.08	41	60	الاختبار
%49.58	119	%24.58	59	%25.83	62	61	
%85.83	206	%6.67	16	%3.33	08	62	كفايات
%88.75	213	%9.17	22	%2.08	05	63	تحليل
%89.58	215	%7.5	18	%2.92	07	64	نتائج
%92.92	223	%5.42	13	%1.67	04	65	الاختبار
%25.83	62	%32.5	78	%41.67	100	66	
%60.42	145	21.25	51	%18.33	44	67	
%72.08	173	%14.17	34	%13.75	33	68	

جدول رقم (23) يوضح تفريغ استجابات العينة على بنود المحور الثالث

8-3-1 التعليق على بيانات المحور الثالث: من خلال الجدول رقم (23) والذي يوضح استجابات

العينة على بنود المحور الثالث ، والذي تضمن كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه ، والذي ضم

بدوره مجالين : الاول ركز على كفايات تصحيح الاختبار اما الثاني فتضمن كفايات تحليل نتائج الاختبار ، وقد كان عدد بنود المحور الثالث 19 بندا.

وقد دلت نتائج الاستجابة على البند 50 والمتضمن كفاية أحد سلم التقط وشبكة التقويم قبل التصحيح، وكانت الاستجابة بنسبة 51.67% وبدرجة ضعيفة ، كما دلت الاستجابات على البند 51 والذي اشار الى كفاية كتابة الاجابات المتوقعة والمقبولة ضمن شبكة التقويم ؛ بحيث استجاب ما نسبته 69.58% من عينة المعلمين واكدوا على ضعف امتلاكهم لهذه الكفاية.

وكانت استجابات العينة على البند 52 ، والبند 53 اكثر تقاربا بين مجالات الاستجابة الثلاث ، علما ان البند 52 تضمن كفاية مناقشة دليل التصحيح قبل البدئ بعملية التصحيح ، واعلى استجابة بنسبة 37.5% لصالح البديل بدرجة متوسطة ، اما البند 53 فكانت لنفس بديل الاستجابة وبنسبة 36.25% من المعلمين اكدوا انهم يمتلكون كفاية توزيع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلباته وبدرجة اداء متوسطة. أكدت كذلك نتائج الاستجابات بان 53.33% استجابو على البند 54 بانهم يملكون كفاية تصحيح كل اجابات التلاميذ قبل البدء بتصحيحها وبدرجة ضعيفة.

كما اكدت نتائج الاستجابات على البند 56 ميل الاستجابات للبديل بدرجة ضعيفة وبنسبة 48.75% علما انه تضمن كفاية قراءة الاجابة أكثر من مرة قبل وضع الدرجة المناسبة .

اما في البند 57،58،59 فقد كانت الاستجابات متقاربة :

- بدرجة ضعيفة وبنسبة 38.75% بالنسبة للبند 57 والذي تضمن كفاية التركيز على نتائج الحلول اكثر من استراتيجية الحل.

- بدرجة ضعيفة وبنسبة 19.17% بالنسبة للبند 58 والذي تضمن كفاية أراجع عملية التقط عند الانتهاء من عملية التصحيح.

- بدرجة متوسطة وبنسبة 41.67 % بالنسبة للبند 59 والذي تضمن كفاية أضمن للتلاميذ موضوعية التصحيح.

وفي البند 60 فقد اتجهت الاستجابات نحو البديل بدرجة ضعيفة وبنسبة 46.25 % ، علما ان البند تضمن كفاية أصح الاجابات دون معرفة اسماء التلاميذ، ونفس مجال الاستجابة على البند 61 فبنسبة 49.58 % أكدوا ضعف كفاياتهم في تحقيق الموضوعية في التصحيح.

اما استجابات افراد العينة على بنود المجال الثاني للمحور الثالث ، فقد دلت استجابات العينة على البند 62، 63، 64، 65 قوة استجابة في البديل بدرجة ضعيفة ، مما يعني ضعف كفايات المعلمين - عينة الدراسة- في :

- كفاية أدر معامل السهولة او الصعوبة لفقرات الاختبار وبنسبة 85.83 %.

- كفاية معرفة كيفية حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار وبنسبة 88.75 %.

- كفاية التمكن من تقدير صدق الاختبار وبنسبة 89.58 %.

- كفاية القدرة على حساب مؤشر ثبات الاختبار وبنسبة 92.92 %.

اما مجال الاستجابة على البند 66 والمتضمن كفاية أدر متوسط العلامات على الاختبار فقد عبر ما نسبته 41.67 % من المعلمين انهم يملكون هذه الكفاية بدرجة عالية ، وعلى العكس فقد تمركزت استجابات العينة في البند 67 على البديل بدرجة ضعيفة وبنسبة 60.42 % على محتواه المتضمن كفاية استخدام التوزيعات التكرارية لدرجات التلاميذ .

وأخيرا فقد أكدت الاستجابات على البند 68 على ان ما نسبته 72.08 % من المعلمين يتوافرون على كفايات ضعيفة في استخدام اساليب احصائية لتحليل نتائج الاختبارات.

8-3-2 متوسط الاستجابات على المحور الثالث:

بنود المحور	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
68	240	934	1101	2525
الوزن النسبي للاستجابات		%20.48	%24.15	% 55.37

جدول رقم (24) يوضح متوسط الاستجابات على بنود المحور الثالث.

من خلال الجدول رقم (24) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور الثالث و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة ويمتوسط قدره %55.37 ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات ضعيفة في تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها بصفة عامة ، وفي مجالي كفايات تصحيح الاختبارات من جهة ، وكفايات تحليل نتائجها من جهة اخرى ، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ %20.48 وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة ووزن نسبي قدره %24.15.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة يظهرون كفايات متوسطة في تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها ، رغم ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة غير دالة حسب مؤشر *Angoff هذا من جهة ، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي للكفايات المتضمنة في المحور الثالث وبتجميع النسبتين الضعيفة والمتوسطة يمكن الوصول لقبول المؤشر لان الوزن النسبي حينها سيقدر بـ %66.54.

وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها.

3-3-8 دلالة الفروق في استجابات المحور الثالث باختلاف بعض المتغيرات:

1-3-3-8 حسب متغير الجنس:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير الجنس؟

المجموع	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	البدائل متغير الجنس
1900	1130	504	266	ذكور
2660	1395	697	568	اناث
4560	2525	1101	934	المجموع

جدول رقم (25) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثالث تبعا لمتغير الجنس.

من خلال نتائج الاستجابات الموضحة في الجدول رقم (25)، واستنادا لقيم χ^2 يمكن القول ان:

χ^2 المحسوبة تقدر ب 21.7 ودرجة الحرية = 2 وعليه فان χ^2 الجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 5.99 .

ولما كانت المحسوبة اكبر من الجدولة فهذا يقر احصائيا بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير الجنس.

وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على استجابات المعلمين والمعلمات تختلف في تقديراتها للاحتياجات التدريسية لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها.

8-3-2 حسب متغير الاقدمية في التدريس:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير الاقدمية في التدريس ؟

بإرائل الاستجابة متغير الاقدمية	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع
أقل من 10 سنوات	344	208	1025	1577
من 10 الى 20 سنة	334	619	833	1786
اكثر من عشرين سنة	256	274	667	1197
المجموع	934	1101	2525	4560

جدول رقم (26) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثالث تبعا لمتغير الاقدمية في التدريس.

من خلال نتائج الاستجابات الموضحة في الجدول رقم (26) والتي تبحث الفروق في الاستجابات باختلاف متغير الأقدمية في التدريس وتبعاً لقيم χ^2 كما يمكن القول:

χ^2 المحسوبة تقدر ب 31.99. ودرجة الحرية = 4 وعليه فإن χ^2 الجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 9.48 .

ولما كانت المحسوبة أكبر من الجدولة فهذا يقر احصائياً بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.

وهذا ما يشير الى ان الفئات الثلاث لأقدمية المعلمين تؤثر في النتائج والاستجابات او بصورة اخرى تختلف الاستجابات في تقدير كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها باختلاف مستوى الأقدمية في التدريس، كما ان يعني ان استجابات المعلمين من ذوي اقدمية كبيرة او متوسطة تتفق في تقديراتها للاحتياجات التدريبية لكفايات المحور الثالث .

9-3-3-3 حسب متغير طبيعة المادة الدراسية:

هل توجد فروق بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة ؟

المجموع	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة عالية	بدائل الاستجابة متغير المادة
2375	1208	593	574	مواد أدبية
2185	1317	508	360	مواد علمية
4560	2525	1101	934	المجموع

جدول رقم (27) يوضح توزيع تكرارات الاستجابات على المحور الثالث تبعا لمتغير طبيعة المادة المدرسة.

من خلال الجدول السابق فقد دلت نتائج الفروق بين التكرارات ما يلي:

فقد بلغت قيمة χ^2 :

χ^2 المحسوبة تقدر بـ 87.23 ودرجة الحرية = 2 وعليه فان χ^2 الجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 5.99 .

ولما كانت المحسوبة اكبر من الجدولة فهذا يقر احصائيا بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري وعليه يمكن القول انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها تعزى لمتغير طبيعة المادة المدرسة.

وهذا ما يشير الى ان طبيعة المادة التي يدرسها المعلمين تؤثر في النتائج والاستجابات او بصورة اخرى تختلف الاستجابات في تقدير كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها باختلاف المادة

المدرسة (ادبية او علمية)، كما ان هذا يعني ان استجابات المعلمين باختلاف الحقل التخصصي الذي يشتغلون فيه تتفق في تقديراتها للاحتياجات التدريبية لكفايات المحور الثالث .

9- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال نتائج استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الاستطلاعية والتي ركزت على قياس وتشخيص الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في كفايات بناء الاختبارات ؛ من حيث كفايات التخطيط للاختبارات وإعداد فقراتها وإخراجها هذا من جهة ، ومن حيث كفايات تصحيحها وتفسير نتائجها من جهة اخرى ، وقد دلت النتائج وجود تفاوت في تقديرات أفراد العينة من حيث المحاور المذكورة آنفا ففي المحور الاول قدر الوزن النسبي للاتفاق على البديل بدرجة ضعيفة ما نسبته 65.25 % وهي درجة عالية ؛ لأنها تفوق الدرجة المتوسطة للأوزان النسبية ، اما الوزن النسبي للمحور الثاني المتعلق بكفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليمات الاختبار وإخراجه فقد قدر بنسبة 39.01 % وهي درجة منخفضة مقارنة بالمحور الاول ، كما بلغت النسبة المتوسطة للاستجابات على البديل بدرجة ضعيفة في المحور الثالث ما قيمته 55.37 % وهي كذلك نسبة مرتفعة الى حد ما ، وهذا ما يتقاطع مع نتائج دراسة نيومن Nemman 1981 والتي أظهرت ان لدى المعلمين فهما متوسطا لمبادئ الاختبار الصفي الرئيسية (أنظر الدراسات السابقة ص 45).

ونشير الى ان نسب الاتفاق في الاستجابات المعبرة عن الاحتياجات التدريبية في كفايات بناء الاختبارات ، قد اخذت فقط نتائج الاستجابة على البديل بدرجة ضعيفة ، على الرغم من ان الاستجابات على البديل بدرجة متوسطة في بدائل الاداة لا يعبر عن كفايات الاداء الجيد وهي ضمنا تبرر حاجات تدريبية ، باعتبار ان البرامج التدريبية جاءت لرفع كفايات فئات مختلفة الموظفين والمستخدمين ، سواء من يظهرون كفايات ضعيفة او متوسطة.

وقد قدرت القيمة المتوسطة للوزن النسبي المتوسط في المحاور الثلاث ما نسبته 53.21 % والتي تعبر حسب منطلقات الدراسة عن احتياج تدريبي في لكفايات بناء الاختبارات، هذا ما انتهت اليه دراسة جرادات 1988 والتي اظهرت نتائجها أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات- كفايات بناء الاختبارات لم تصل إلى المستوى المطلوب تريويا ، بالإضافة الى ان نتائج الدراسة وتفاعلها مع الاحتكاك بعينة كبيرة من معلمي المرحلة المتوسطة؛ والتي اكدت الحاجة لبرامج تدريبية في مجال التقويم وبناء الاختبارات ، خاصة وان برامج التدريب المعتمدة لم تلبى- حسبهم- الاحتياجات التدريبية الحقيقية في التدريس بصفة عامة، وفي مجال التقويم وبناء الاختبارات بصفة خاصة، وهذا ما اكدته دراسة راشد علي محي الدين 1990 (انظر الدراسات السابقة ص 24)، والتي انتهت الى نتيجة مفادها ان الدورات والورش التدريبية التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة في مصر لا تحقق الاهداف المرغوبة.

كما أكدت دراسة الدريدي اسماعيل 2000 ؛ أنه ومن بين قائمة الاحتياجات التعليمية للمعلمين كفايات في مجال التقويم ، من خلال كفايات صياغة أسئلة جيدة وكذا في صياغة الاسئلة الموضوعية (أنظر الدراسات السابقة صص 26-27).

أما فيما يخص مدى وجود فروق في استجابات العينة تبعا لمتغيرات احصائية كالجنس ، الاقدمية في التدريس وكذا تبعا لمتغير طبيعة المادة المدرسة ، فقد دلت الاستجابات والإحصاءات (التكرارات الملاحظة وقيمة كا²) فيما يتعلق بالمحور الاول ؛ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الجنس ، الاقدمية في التدريس وطبيعة المادة المدرسة، وهذا ما توصلت اليه دراسة تشنج 1995 Tchang والتي اكدت وجود اختلاف بين وجهات نظر المعلمين بالنسبة لاحتياجات تدريب المعلمين اثناء الخدمة (انظر الدراسات السابقة صص 28-29).

كما اكدت كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في درجة امتلاكهم لكفايات صياغة الفقرات واخراج الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الجنس والاقدمية في التدريس وطبيعة المادة المدرسة ، فاستنادا الى الوزن النسبي لاستجابات المحور الثاني والمقدر بـ 39.01 % ، فهذا إذ يؤكد تمركز الاستجابات أكثر في البديل بدرجة ضعيفة مقارنة بالبديل الاخرى ولكن ليس بدرجة قوية ، الا ان دلالة كا² اكدت وجود فروق في الاستجابات قد يدل الى وجود اتفاق ضعيف بمعنى آخر لا تتفق استجابات افراد العينة على ضعف احتياجاتهم التدريبية في كفايات صياغة الفقرات الاختبارية وإخراج الاختبار رغم ان هذه الدلالات تبقى في حدود نتائج الاستجابة على البديل بدرجة ضعيفة -حسبما تم توضيحه آنفا- هذا من جهة ، كما ان معظم الدراسات السابقة تؤكد الضعف الواضح في كفايات المعلمين في مواصفات الاختبار وإعداد فقراته ، رغم ان دلالة الاستجابات تتفق مع بعض نتائج دراسة موني رشيد 2004 التي توصلت من خلال تطبيق أداة بحثه إلى رصد آراء المفتشين والأساتذة المصححين حول هذا الاختبار من حيث بنائه وأسئلته -رضا الفئتين التربويتين المذكورتين عن الجانبين المقومين في الاختبار مع وجود بعض التحفظات المتعلقة ببعض النقاط في جانب الأسئلة (كإشكالية الوضوح في الصياغة، ووزن البنود)،

كما بينت نتائج الاستجابات على بنود المحور الثالث ان معظم افراد العينة ينفقون في تقديرات احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه ، كما اكدت دراسة 1988 والتي خلصت إلى أن النقص في كفاية التقييم راجع إلى أن المعلمين لا يقومون بتحليل نتائج الاختبارات بالطرق التي يعتمدها أخصائي القياس والتي تطبق عند أعداد المعلمين . بالإضافة لما اكدته معظم الدراسات الدوسيمولوجية والتي انتهت في معظمها لغياب الموضوعية في تقويم اجابات التلاميذ وهي بذلك تؤثر على ضعف كفايات تصحيح الاختبارات ، هذا ما اوضحته دراسة موني رشيد 2004 ان العناية بالإجابات النموذجية

وتقديم كل الاحتمالات الممكنة، وهذا لا يتم إلا إذا تم تحديد الإجابات النموذجية مسبقا لتكون مرشدا لعملية التصحيح (انظر الدراسات السابقة صص 50-51).

وأخيرا فقد اكدت الدراسة الاستطلاعية دلالة الفروق في الاستجابات على المحور الثالث باختلاف متغير الجنس والأقدمية وطبيعة المادة المدرسة ، ورغم دلالة الفروق في الاستجابات إلا ان هذا ان دل على شيء فإنما يدل على ان لتلك المؤشرات قيمتها في تحليل كفايات التقويم بصفة خاصة وكفايات التدريس بصفة عامة ، خاصة وان معظم المعلمين عبروا عن احتياجهم التدريبي لكفايات هذا المحور سواء المتعلقة بتصحيح الاختبار او بكفايات تحليل وتفسير نتائجه ، فنتائج دراسة عودة 1990 اكدت إلى أن هناك فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الاحصائي للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل (انظر الدراسات السابقة ، ص 34).

خلاصة:

وقد انتهت الدراسة الاستطلاعية الى النتائج التالية:

- ساعدت الدراسة الاستطلاعية ومن خلال- اهدافها المحددة آنفا - في اكتساب خبرات متعددة ارتبط بعضها بالموضوع المبحوث ، وارتبط البعض الآخر بالاحتكاك بفئة المعلمين وتجميع اكبر عدد ممكن من المعلومات والبيانات والأفكار .
- كما قدمت نتائجها بعض المحتويات المراد تضمينها في البرنامج التدريبي المقترح .
- ان نتائج الاستجابات الكلية على بنود الاداة الاستطلاعية انتهت الى الاجابة الكمية التي مكنت من تقدير مستوى الكفايات المتوافرة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في بناء الاختبارات هذه الاخيرة التي ساعدت في توصيف الاحتياجات التدريبية التي ينبغي ان يتضمنها البرنامج التدريبي المقترح .

الفصل الرابع

الفصل الرابع

خطة الفصل الرابع

أولا : الإجراءات المنهجية للدراسة النهائية

- 1-1 المنهج المستخدم.
- 2-1 مجتمع وعينة الدراسة.
- 1-2-1 وصف العينة.
- 2-2-1 توزيع خصائص العينة.
- 3-1 ادوات جمع البيانات.
- 1-3-1 الاختبار القبلي/البعدي.
- 1-1-3-1 توصيف الاختبار القبلي.
- 2-1-3-1 تقدير الشروط السيكمترية.
- 2-3-1 المعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي).
- 1-2-3-1 توصيف عام لخطوات اعداد البرنامج.
- 1-1-2-3-1 الاطار العام للبرنامج.
- 2-1-2-3-1 مراحل البرنامج التدريبي المقترح.
- 3-1-2-3-1 الشروط السيكمترية للبرنامج التدريبي.
- 4-1 اساليب المعالجة الاحصائية.

ثانيا: الاجراءات التطبيقية في عرض ومناقشة نتائج الدراسة النهائية.

- 1-2 عرض نتائج الاختبار القبلي.
- 2-2 عرض نتائج القياس البعدي.
- 3-2 دلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي.
- 4-2 حساب قوة وحجم التأثير.
- 5-2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة النهائية:

1-1 المنهج المستخدم :

عندما يقرر الباحث اهتمامه يجب ان يفكر في شكل وطبيعة تكوين هذا الاهتمام ؛ لذا يجب تحديد ماهي الطريقة والمنهج المناسب لإجراء بحثه (مجدي عزيز ابراهيم ، 1989 ، ص49).

فالمنهج هو اسلوب للتفكير والعمل ، يعتمد على الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها ، وبالتالي الوصول الى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة (رحي مصطفى عليان، 2000، ص33).

ونظرا لكون الدراسة الحالية تهدف الى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تنمية كفايات بناء الاختبارات ؛ فإن هذا استدعى اعتماد الباحث على المنهج التجريبي.

وتحتل التصميمات التجريبية دورا متعاظما خاصة وأنها لا تقتصر على الوضع الراهن للظاهرة بل تتعداه الى اعادة تشكيل واقع الظاهرة (فاطمة عوض الصابر ، مرفت علي خفاجة ، 2002 ، ص4).

وضمن المنهج التجريبي نجد عدة تصميمات ، يجب على الباحث اختيار الانسب لمتغيرات دراسته ، وعليه فقد استخدم الباحث التصميم القبلي -البعدي لمجموعة تجريبية واحدة والذي يتضمن:

-الاختيار العشوائي.

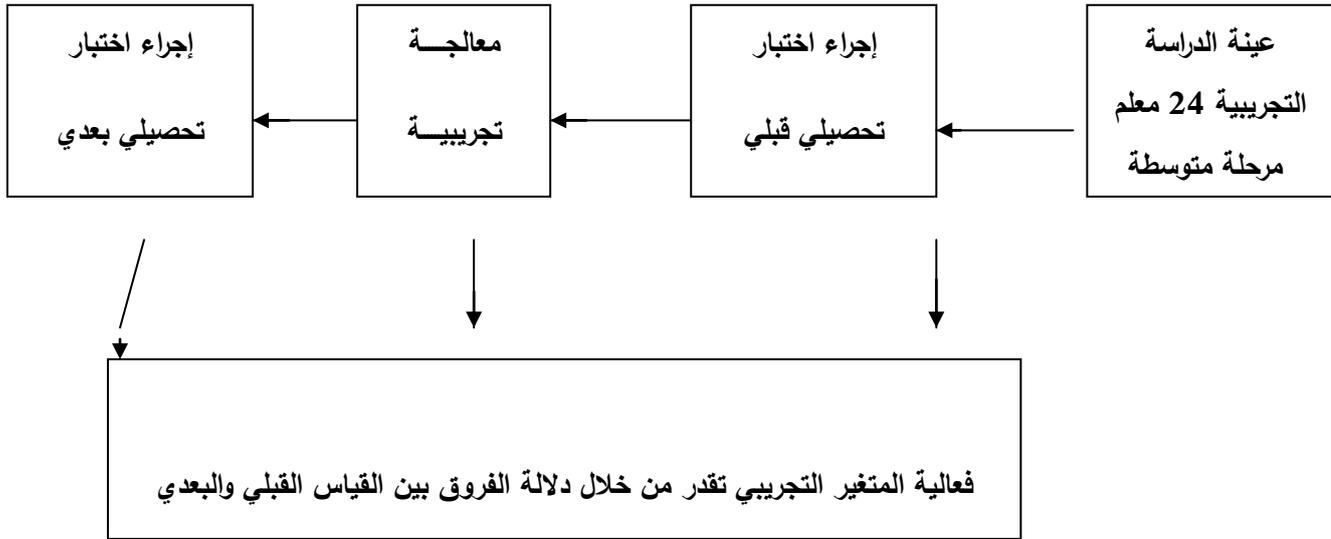
-إجراء قياس قبلي على المفحوصين ، وذلك قبل ادخال المتغير التجريبي.

-ادخال المتغير المستقل على النحو الذي يريده الباحث ويضبطه بهدف احداث تغيرات في المتغير التابع.

-يجري قياس بعدي على المفحوصين للتعرف على تأثير المتغير التجريبي وقياس نواتج التغير.

-يحسب الفرق بين القياسين القبلي و البعدي ثم يختبر دلالة الفروق احصائيا.

ويمكن توضيح طبيعة التصميم المعتمد وخطواته الاجرائية في الشكل التالي:



الشكل رقم (4) يوضح خطوات التصميم التجريبي المعتمد

1-2 مجتمع وعينة الدراسة:

المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية يشتمل على جميع معلمي المرحلة المتوسطة في المدرسة الجزائرية ؛ اما المجتمع المتاح فيتمثل في معلمي المرحلة المتوسطة في مختلف المواد والذين خضعوا للتكوين خلال السنة التكوينية 2013/2012 .

1-2-1 وصف العينة :

اشتملت العينة الكلية للدراسة النهائية على ما مجموعه 24 معلم من معلمي المرحلة المتوسطة ، علما ان اختيارها كان عشوائيا من ضمن 3 افواج خضعت للتكوين خلال السنة الدراسية 2013/2012 ، وقد تم اختيار العينة الحالية من ضمن 58 معلم شكلوا معظم معلمي المرحلة المتوسطة بمركز التكوين بثنانوية احمد زهراوي بمديرية التربية بولاية سطيف (وسيتم توضيح هذه النقطة عند الحديث عن الاختبار القبلي)، علما ان العينة الحالية اختيرت بالطريقة العشوائية ، لان الباحث لم يقصد هذه العينة بذاتها ؛ بل

استند لنتائج الافواج الثلاث على الاختبار القبلي لاختيار مجموعة الاداء الضعيف كمجموعة تجريبية من ضمن المجموعات المطبق عليها.

ويشير الباحث الى ان عملية البحث عن عينة أخذت فترة كبيرة باعتبار ان اتصالاتنا بالعديد من مفتشي المواد بالمرحلة المتوسطة قوبلت بالرفض خاصة وان التوقيت المحتمل للجلسات التدريبية قد يوحي بصعوبة تنفيذها في فترة قصيرة ، وعلى الاساس واستنادا لاشتغال الباحث في مسار تكوين المعلمين منذ 2005 فقد تم الاتصال بالمشرف على مركز التكوين والذي ساعد في تحقيق اهداف الدراسة الميدانية.

1-2-2-1 توزيع خصائص العينة:

1-2-2-1-1 توزيع العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	06	% 25
إناث	18	% 75
Σ	24	% 100

يوضح الجدول رقم (28) توزيع افراد العينة تبعا لمتغير الجنس.

1-2-2-2-1 توزيع العينة حسب متغير المادة المدرسة:

المادة	التكرار	النسبة
مادة الرياضيات	13	%54.17
مادة الفيزياء	11	%45.83
Σ	24	% 100

يوضح الجدول رقم (29) توزيع افراد العينة تبعا لمتغيرالمادة المدرسة.

1-2-2-3 وصف العينة حسب متغير الأقدمية في التدريس:

سنوات الأقدمية	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	07	29.17%
من 5 إلى 10 سنوات	13	54.17%
أكثر من 10 سنوات	04	16.66%
Σ	24	100%

يوضح الجدول رقم(30) توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الأقدمية

وكتعليق عام عن اوصاف عينة الدراسة النهائية تبعا لمتغير الجنس ، الاقدمية ، وطبيعة المادة المدرسة ؛ فيمكن القول ان عينة الدراسة توزعت حسب الجنس بنسب متفاوتة حيث مثل الاناث ما نسبته 75% في حين الذكور مثلوا النسبة المتبقية والمقدرة 25% ، وهذا ما تبريره سابقا بحيث ان نسب المعلمات اكثر تمثيلا في مجتمع هيئة التدريس في مختلف المراحل التعليمية بما فيها المرحلة المتوسطة. اما فيما تعلق بمتغير طبيعة المادة المدرسة فقد اقتصرت العينة -وتبعا لنتائج الاختبار القبلي- على معلمي المواد العلمية منها الرياضيات والفيزياء وقد مثل معلمي الرياضيات ما نسبته 54.17% ومعلمي الفيزياء بنسبة 45.83%.

أما بخصوص تمثيل خاصية الاقدمية ضمن عينة الدراسة ، فقد بلغ حجم المعلمين الذين يمتلكون خبرة اقل من 05 سنوات ما نسبته 29.17% ، واعلى نسبة اقدمية كانت لفئة المعلمين ذوو الاقدمية بين 05 و10 سنوات بنسبة 54.17% ، وبنسبة اقل ذوو الاقدمية اكثر من 10 سنوات وبنسبة 16.66%.

1-3 أدوات جمع البيانات:

1-3-1 اختبار تحصيلي قبلي/بعدي:

1-3-1-1 توصيف خطوات بناء الاختبار:

وقد تم بناء هذا الاختبار في ضوء أهداف وكفايات البرنامج التدريبي المتوقع تنفيذه على عينة معلمي المرحلة المتوسطة هذا من جهة ، وفي ضوء الغرض من الاختبار ذاته من جهة أخرى ، بالإضافة الى محتوى المادة التدريبية وجلساتها وأنشطتها.

وقد كان من أهداف بناء الاختبار القبلي:

- للضرورة التجريبية والتي تقتضي جمع بيانات أولية تساعد في المقارنة البعدية واستخلاص دلالة الفروق ونواتج التغير بين القياس القبلي والبعدي.
 - لضرورات المعاينة بحيث ستسهم نتائج تطبيق الاختبار القبلي في تحديد العينة المناسبة للتجريب وهذا تبعا لمتوسطات الاداء على الاختبار في مجموعات مختلفة ، وفي هذا الاطار تم توظيف الاختبار ليطبق على عينة مكونة من 58 معلم مرحلة متوسطة ، موزعين على ثلاث أفواج ؛ تكون الاول من 14 معلما في اللغة العربية والعلوم الاجتماعية ، أما الثاني فبلغ عدده 24 معلما في الرياضيات والفيزياء ، في حين ان الفوج الثالث تشكل من 10 معلمين في اللغات الاجنبية.
- وقد اشتمل الاختبار التحصيلي القبلي على 40 مفردة في صورة بنود من شكل الاختيار من متعدد ، شملت مستويات الاهداف المعرفية الثلاث: المعرفة Connaissance، الفهم Compréhension ، والتطبيق L'application ، حسب تصنيف بلوم (B.S.Bloom)

ومنها :

الكفايات العامة :

- معرفة المفاهيم الأساسية في التقويم التربوي.

- التعرف على كفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية.

- كفايات اعداد فقرات الاختبارات التحصيلية.

- كفايات تصحيح الاختبارات وتفسير نتائجها.

هذا عن الكفايات والأهداف التي تم بناء الاختبار القبلي في ضوءها ؛ اما عن المحتويات النظرية

والتطبيقية التي يراد تقويمها ، فيمكن تحديدها في المحاور الآتية:

1- معنى التقويم ، اسسه وأنواعه وادواته-تصنيفها ومواصفاتها.

2- الاختبارات التحصيلية مفهومها ، وظائفها وخصائصها ، انواعها وخطواتها.

3- كفايات التخطيط واعداد خطة التقويم:

3-1 كفايات تحديد الغرض من الاختبار.

3-2 صياغة الاهداف والكفايات التعليمية .

3-3 تحليل المحتوى الدراسي.

3-4 اعداد جدول المواصفات.

4- كفايات اعداد الفقرات الاختبارية وإخراجها:

4-1 اعداد الفقرات الاختبارية.

4-2 كتابة تعليمات الاختبار.

4-3 اخراج الاختبار وتطبيقه.

5- كفايات تصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها:

5-1 تصحيح الاختبارات.

5-2 علم التباري واشكالية التضارب بين الفاحصين.

5-3 تحليل فقرات الاختبار.

ومنه فقد تمت المقابلة بين أهداف وكفايات المادة التدريبية مع انشطتها ومحتوياتها وتبعا للأهمية النسبية لمختلف المحاور والوحدات التي ينبغي أن تتضمنها مفردات هذا الاختبار.

وقد ساعدت عملية تقدير وحساب صدق محتوى البنود ، ومدى تمثيلها في قياس المكتسبات التقويمية السابقة للمعلمين ، من خلال المؤشرات الاحصائية التي سيلي توضيحها في النقطة الموالية كحساب صدق المحكمين ، ودلالة الارتباط بين التطبيق الاول والثاني للاختبار لتقدير مؤشر الثبات ، بحيث ساعدت في ترتيب البنود وبدائلها و تسلسل عينة المثيرات المتضمنة في الاختبار، بالإضافة الى احترام دلالات مؤشري السهولة والتمييز.

وتبعا للحجم النهائي للبنود والمقدر بـ 40 بندا (0.5 نقطة لكل اجابة صحيحة) وهذا نظرا لمعطيات جدول المواصفات من جهة ، ولحجم الكفايات المعقدة لفعل التقويم و كفايات بناء الاختبارات التحصيلية من جهة اخرى ، فقد تم الاستفادة في تقدير الزمن المتوسط للتكيف الايجابي مع بنود الاختبار من خلال عملية التطبيق وإعادة التطبيق لتقدير ثبات مفردات الاختبار ، وعليه فقد كان المدى (L'ettend) والذي

تراوح بين المجال الزمني (55 د ، و 70 د) ، لذلك فقد تم الاستقرار عند زمن ساعة واحدة اي (60 د) كزمن متوسط للأداء على الاختبار.

ونشير الى نقطة هامة مفادها انه تم اللجوء الى ضرورة كتابة الاسم واللقب على ورقة الاجابة لغرض تحسيس المعلمين باهمية التجاوب مع بنود الاختبار وان نتائجه تدخل في تقويم التكوين بصفة عامة.

كما تم ارفاق الاختبار بالتعليمات المناسبة في الصفحة الاولى والتي ركزت على:

- التعريف بالهدف من الاختبار.

- التأكيد على المفحوص بضرورة القراءة الجيدة لل فقرات الاختبارية.

- تحديد طريقة وشكل الاستجابة على بنود الاختبار من متعدد.

- مطالبة المفحوص بضرورة الاجابة على كل الاسئلة.

- التذكير بعدد بنود الاختبار وعدد بدائله أو اختياراته.

- كتابة الاسم واللقب على ورقة الاجابة.

والملحق (4) و(5) (الصفحة 235-244) يوضحان تعليمات الاختبار وفقراته بالإضافة لمفتاح التصحيح.

ونظرا لان الافواج الثلاث التي طبق عليها القياس القبلي منها فوج في اللغات الاجنبية فقد كان من الضروري ترجمة الاختبار القبلي من اللغة العربية الى الفرنسية والانجليزية تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين أفراد مجموعات القياس القبلي ، بالإضافة الى ان المعطى الذي استندت اليه الدراسة هو انه من المحتمل ان تتاثر اجابات استاذ المادة تبعا للغة الاختبار ومدى تجانسها مع لغة المادة.

1-3-1-2- تقدير الشروط السيكومترية للاختبار القبلي /البعدي:

أ-الثبات:

و الثبات هو مدى استقرار ظاهرة معينة في مناسبات مختلفة،و يعرف ثبات الاختبار بأنه: مدى الدقة أو الإتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين.

و تم حساب الثبات عن طريق تطبيق و إعادة التطبيق ، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة محايدة مكونة من 20معلم ومعلمة في المرحلة المتوسطة في مناسبتين مختلفتين ، حيث طبق الاختبار الأول على العينة و بعد أسبوع تم تطبيق الاختبار على نفس العينة و في نفس الظروف الفيزيقية تقريبا .
و بعد التطبيق و إعادة التطبيق ، قمنا بحساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط بيرسون

"bearsan" بالقانونالتالي :

$$r = \frac{n \sum(x.y) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

و بالتطبيق العددي نجد :

$$R= 0 ,86$$

و منه الإختبار ثابت .

ب-الصدق :

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، فإذا أردنا أن نضع اختبار يقيس صفة الذكاء فإنه يجب أن نعرف و أن نتأكد من أن هذا الاختبار يقيس صفة الذكاء و ليس صفة أخرى(عبد الحفيظ مقدم، 1993، صفحة 146).

1-الصدق الذاتي:

تم استعماله من أجل معرفة الصدق الذاتي للاختبار.

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{الثبات}} = \sqrt{0.86} = 0.927. \text{ و منه فالاختبار صادق.}$$

2-صدق المحكمين:

تم استعمال صدق المحكمين والذين هم أساتذة مختصين في التقويم والقياس وقد تم تجميع استجاباتهم

وحساب ناتج التحكيم بالمعادلة الآتية:

$$\text{مص} = \frac{\text{من} - \frac{\text{ن}}{2}}{\frac{\text{ن}}{2}}$$

بالتطبيق العددي : صم = 0.90

و منه فالاختبار صادق، و بما أن الاختبار صادق و ثابت فإنه قابل للتطبيق على عينة الدراسة.

1-3-2 البرنامج التدريبي:

1-2-3-1 توصيف عام لخطوات اعداد البرنامج:

1-1-2-3-1 الاطار العام للبرنامج التدريبي:

يبدأ عمل المدرب بعد تحديد الاحتياجات وتصميم الخطة التدريبية ، وهنا يجب ان تتضمن الخطة

التدريبية الاطار العام (مواصفات البرنامج) ، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

اليوم	الجلسة	النشاط التدريبي	الزمن بالدقيقة
الاول	الجلسة التدريبية الاولى	التعارف + اهداف البرنامج + توزيع المسؤوليات.	45د
		مدخل مفاهيمي في التقويم التربوي.	90د
الثاني	الجلسة التدريبية الثانية	الاختبارات التحصيلية روية في تحليل المفهوم.	90د
		تحديد الأهداف والكفاءات من الاختبار.	120د
الثالث	الجلسة التدريبية الثالثة	تحليل المحتوى المراد تقويمه.	90د
		اعداد جدول المواصفات.	90د
الرابع	الجلسة التدريبية الرابعة	اعداد الفقرات والبنود وإخراج الاختبار.	120د
الخامس	الجلسة التدريبية الخامسة	تصحيح الاختبارات	60د
		معطيات وتجارب دوسيمولوجية	60د
السادس	الجلسة التدريبية السادسة	تفسير نتائج الاختبارات	120د
		اختتام البرنامج وتقييمه	45د
المجموع	06 جلسات تدريبية		15 ساعة ونصف

جدول رقم (31) يوضح الاطار العام للبرنامج التدريبي.

1-2-3-1 مراحل البرنامج التدريبي المقترح:

ولما كانت عملية اعداد برنامج تدريبي ليست بالعملية السهلة ، خاصة وان الوصول لقصد الكفايات الواجب ان يتضمنها تحتاج الى عدة مراحل وخطوات ؛ ففي الاطار النظري (انظر الفصل الثاني ص 110-114) تمت الاشارة الى ان معظم المهتمين بالبرامج التدريبية يتفوقون على الخطوات الاتية :

-مرحلة تحديد الاهداف والكفايات التدريبية.

-مرحلة اختيار المحتوى التدريبي المناسب.

-مرحلة اختيار النشاطات التدريبية.

-مرحلة اختيار التقنيات والأساليب التدريبية.

-مرحلة اختيار اجراءات التقييم.

وتجدر الاشارة الى ان هذه الخطوات يمكن ان تمحور في ضوء :

-تشخيص الاحتياجات.

-التخطيط للبرنامج في بعده الاستمولوجي ، البيداغوجي - الديدانكتيكي وكذا في بعده السيكلولوجي.

-تجريب البرنامج وتنفيذه.

-تقويم نواتج الاداء على البرنامج.

وبما ان الدراسة تبنت تصنيف الخطوات الخمس السابقة في اعداد البرنامج التدريبي القائم على كفايات

بناء الاختبارات بإضافة الاطار الزمني لتنفيذ البرنامج؛ وعليه سيتم عرضها تباعا فيما يأتي:

أ-مرحلة تحديد الاهداف والكفايات التدريبية:

سبقت الاشارة في الحديث عن مراحل اعداد الاختبار القبلي/ البعدي للأهداف والكفايات التي سيتضمنها

البرنامج التدريبي والتي يتوقع اكسابها للمشاركين ، وعليه يأتي هذا البرنامج التدريبي في سبيل تزويد

معلمي المرحلة المتوسطة- المواد العلمية- بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من التقويم الموضوعي

للتلاميذ هذا الأخير يستدعي الإحاطة بالمعارف الكافية وإتقان المهارات اللازمة وتعديل السوكات التقويمية الغير مرغوبة،ولما كان لكل جلسة تدريبية اهدافها المتوقعة فسيتم عرض الاهداف والكفايات العامة والخاصة من جهة والأهداف والكفايات المتوقعة في كل جلسة من جهة اخرى:

الكفايات العامة:

- معرفة المفاهيم الاساسية في التقويم التربوي وخطوات بناء الاختبار التحصيلي.

- كفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية.

-كفاية اعداد فقرات الاختبارات التحصيلية.

-كفاية اخراج الاختبار وصياغة تعليماته.

-كفاية تصحيح الاختبارات وتفسير نتائجها.

الكفايات الخاصة:

1- التعرف على ادبيات التقويم وبناء الاختبارات في ضوء الكفايات، من اجل الرفع من الثقافة التقويمية للمعلمين.

2- التعرف الى خطوات بناء الاختبارات التحصيلية وفق اسس علمية:

3-1 صياغة الهدف من الاختبار.

3-2 تحليل محتوى المادة الدراسية.

3-3 اعداد جدول المواصفات.

3-4 صياغة فقرات الاختبار .

3-5 اخراج الاختبار تنفيذه وتصحيحه بالإضافة معرفة نتائج الدراسات الدوسيمولوجية .

ويمكن تصنيف الكفايات السابقة الى كفايات معرفية ، مهارية وسلوكية كالتالي:

أولا الكفايات المعرفية:

- معرفة المنطلقات النظرية للتقويم بالتربوي.

- معرفة مواصفات الاختبارات التحصيلية.

- التعرف على خطوات بناء الاختبار التحصيلي.

ثانيا - الكفايات المهارية:

* القدرة على تحديد اهداف الاختبار التحصيلي.

* القدرة على تحديد وتحليل المادة التعليمية المناسبة للاختبار .

* القدرة على اعداد جدول المواصفات.

* القدرة على صياغة بنود الاختبار وتصميمه النهائي.

ثالثا - الكفايات السلوكية:

* تعزيز اتجاهات المعلمين نحو اهمية التقويم الموضوعي.

* تعديل الأخطاء الواردة في الإنجازات التطبيقية المختلفة.

وسيتم فيما يلي توصيف للأهداف والكفايات المتوقعة من كل جلسة تدريبية:

كفايات وأهداف الجلسة التدريبية الأولى:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الأولى أن:

1- يميز مفاهيمياً بين القياس ، الاختبار ، التقييم والتقويم ويحدد أهميتهم الصفية.

2- يتعرف على اسس - أنواع وأدوات التقويم.

3- يحدد الفرق بين انواع التقويم التربوي.

4- يستوعب مواصفات ادوات التقويم.

كفايات وأهداف الجلسة التدريبية الثانية:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الثانية أن:

1- يعطي تعريفاً دقيقاً للاختبارات التحصيلية.

2- يتعرف على خصائص الاختبارات التحصيلية.

3- يستوعب انواع الاختبارات التحصيلية.

4- يتعرف على اغراض الاختبارات.

5- يعرف صياغة الاهداف التربوية ، مستوياتها وصناعاتها.

6- يعرف صياغة الكفايات التعليمية مستوياتها ومكوناتها.

7- يعطي أمثلة عن اهداف اجرائية وكفايات قاعدية.

كفايات وأهداف الجلسة التدريبية الثالثة:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الثالثة أن:

- 1- يقدم تعريفا لتحليل المحتوى المراد تقويمه.
 - 2- يعدد أغراض تحليل المحتوى.
 - 3- يشرح طرق تحليل المحتوى.
 - 4- يحلل موضوعا من مادة تخصصه.
 - 5- يستوعب مفهوم جدول المواصفات.
 - 6- يتعرف على أهمية جدول المواصفات .
 - 7- يتعرف على كيفية بناء جدول المواصفات.
- ينجز تدريباً تطبيقياً يعد فيه جدول مواصفات استناداً لمرفقات من مادة تخصصه.

كفايات وأهداف الجلسة التدريبية الرابعة:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الرابعة أن:

- 1- يذكر أنواع الفقرات الاختبارية.
- 2- يعرف أنواع الفقرات الاختبارية بمميزاتها ، عيوبها وقواعد تصميمها.
- 3- يعطي امثلة من مادة تخصصه عن كل نوع من الفقرات.
- 4- يتعرف على طرق ترتيب الاسئلة والفقرات الاختبارية.
- 5- يستوعب كيفية كتابة تعليمات الاختبار.
- 6- يتعرف على جوانب اخراج الاختبار وتطبيقه.

كفايات وأهداف الجلسة التدريبية الخامسة:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الخامسة أن:

- 1- يتعرف على فوائد اعداد الاجابة النموذجية وسلم التنقيط وضوابط اعدادهما.
- 2- يستوعب انماط تصحيح الاختبارات.
- 3- يتعرف على مفهوم علم التباري ونشأته.
- 4- يتعرف على ادوات الدراسات الدوسيمولوجية.
- 5- يستوعب مصادر الخطأ المفسرة والعوامل المؤثرة لتضارب الفاحصين.
- 6- يتعرف على نتائج التجارب الدوسيمولوجية.

كفايات وأهداف الجلسة التدريبية السادسة:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية السادسة أن:

- 1- يتعرف على اهمية تحليل فقرات الاختبار.
- 2- يتعرف على كيفية تقدير معامل التخمين.
- 3- يتعرف على كيفية حساب مؤشر السهولة/الصعوبة للمفردات.
- 4- يتعرف على كيفية حساب معامل التمييز.
- 5- يتعرف على طرق حساب الصدق والثبات.
- 6- ينجز تدريبات عملية في حساب المعاملات الاحصائية السابقة.

ت-مرحلة اختيار المحتويات والانشطة التدريبية:

من خلال كفايات البرنامج التدريبي المتوقع اكسابها للمتدربين ؛ تم اشتقاق محتويات وانشطة البرنامج

من مصادر متنوعة، شملت الادب النظري للتقويم وبناء الاختبارات ، وفيما يلي توصيف للجلسات

التدريبية التي تضمنها البرنامج:

الجلسة التدريبية الاولى:

وقد اشتملت هذه الجلسة على نشاطين تدريبيين:

1- التعرف ومناقشة الاهداف والمسؤوليات:

بحيث دام هذا النشاط حوالي (45 دقيقة) ، وكان الهدف منه هو جذب المتدربين وانخراطهم واستئارة دافعيتهم ؛ بحيث ان افتتاح البرنامج التدريبي يمهّد الطريق لاشراك المعلمين في الانشطة المقترحة والدخول للمادة التدريبية ، وإتباع التعليمات واحترام القواعد والمسؤوليات بشكل افضل .

بالاضافة الى تسليم الوثائق التدريبية لعينة المعلمين باعتبارها مهمة في التواصل والتفاعل بين الاستاذ المدرب وعينة المتدربين ، كما تمت مناقشة الاطار العام للبرنامج التدريبي، تم كذلك التعريف بالبرنامج التدريبي وأهمية اتقان كفاياته ومحتوياته ؛ بحيث تم اعلام المتدربين بأهداف وكفايات البرنامج والإشارة الى انه لكل جلسة تدريبية كفاياتها.

2- مدخل مفاهيمي في التقويم التربوي:

وقد تضمن هذا النشاط التدريبي بداية عرض محتويات البرنامج التدريبي ، من خلال التطرق لفعل التقويم من حيث تداخلاته الاصطلاحية مع مفاهيم القياس والتقييم ، بالإضافة الى تناول اهمية التقويم كعملية وكنظام في البيئة التدريسية ، ليتم الانتقال الى اسس التقويم والتي تفيد كمدخلات نظرية في فهم جوهر العملية التقويمية.

كما تم التطرق في هذه المحاضرة التمهيديّة لأنواع التقويم التربوي في ارتباطها بالأداء التقويمي اليومي للمعلم من جهة، وفي علاقتها بالتوقيت الزمني لتطبيقها في العملية التعليمية من جهة اخرى.

ليتم تناول ادوات التقويم وصناعاتها ؛ بحيث تم عرض تصنيف هوبكنز وأتش وتصنيف جرونلند وانتهى النشاط الى الحديث عن مواصفات ادوات التقويم.

وقد استغرقت الجلسة التدريبية كاملة (2 سا و 15 دقيقة) موزعة (45 دقيقة) للنشاط الاول و (1سا و 30 دقيقة) بالنسبة للنشاط الثاني.

الجلسة التدريبية الثانية:

وتناولت هذه الجلسة التدريبية دورها نشاطين تدريبيين:

1- الاختبارات التحصيلية رؤية في تحليل المفهوم:

وقد ركز هذا النشاط على تناول الاختبارات التحصيلية من حيث تحليل المفهوم ، وكذا بالتطرق للوظائف التي تؤديها في فحص التغيرات التعليمية -التعلمية المحققة لدى المتعلم ، بالإضافة الى تناول خصائص الاختبار الجيد كالصدق والثبات والشمولية والموضوعية والتمييز.

ليتم فيما بعد تناول انواع الاختبارات التحصيلية الشفوية منها والأدائية والمقالية ، وانتهاء بالموضوعية هذه الاخيرة التي تعد من الاختبارات الحديثة بحيث تم تحليلها من حيث مميزاتها وكذا من خلال شرح عام لخطوات بنائها ، بالإضافة لتحليل قائمة مهرنز Mehens المكونة من مجموعة من الاسئلة التي ينبغي ان يطرحها المعلم خلال بداية تفكيره وتخطيطه لاعداد الاختبارات ؛ بحيث ان ما ينتهي اليه هذا النشاط هو تمهيد لتفصيل دقيق لتلك الخطوات في مستقبل جلسات البرنامج.

2- تحديد الاهداف والكفايات من الاختبار:

تضمن هذا النشاط التدريبي أولى كفايات وخطوات بناء الاختبارات؛ وعليه تم تحليل أغراض الاختبارات رغم ان تلك الاغراض ترتبط بادوات التقويم بصفة عامة - كما سبقت الاشارة - كما شملت أهم خطوات

التخطيط للاختبارات ؛ وهي تحديد وصياغة اهداف وكفايات الاختبارات التحصيلية ، خاصة وان موضوع الاهداف والكفايات يرتبط بموضوع التقويم وبناء الاختبارات بصفة عامة ، وكذا لارتباطهما بفلسفة الاصلاحات التربوية في النظام التربوي الجزائري ؛ وعليه كان لابد من ايلاء هذه المرحلة اهميتها النظرية والتطبيقية ضمن كفايات الجلسة التدريبية ؛ بحيث تم الحديث عن مستويات الاهداف التربوية وصناعاتها ومستويات الكفايات وشروط صياغتها ومكوناتها، انطلاقا من ان فعل التقويم انما يتضمن افعال سلوكية لا يمكن تناولها خارج اطرها التنفيذي من مستويات وصناعات تساعد في تنمية كفايات اتقان وتحديد الافعال السلوكية المتضمنة في الوضعيات وال فقرات الاختبارية.

وقد تم تقديم النشاطين المذكورين اعلاه في مدة زمنية قدرها (03 ساعات و 30 دقيقة) ، موزعة بين (01 سا و 30 دقيقة) وساعتين (02 سا) بالنسبة للنشاط الثاني.

الجلسة التدريبية الثالثة:

تتمة لخطوات بناء الاختبار التحصيلي فقد تناولت الجلسة التدريبية الثالثة مرحلتين ركزت على نشاط:

1- تحليل المحتوى الدراسي:

وقد اشتمل هذا النشاط التدريبي على مرحلة تحليل المحتوى الدراسي ، بالتطرق الى تعريف المحتوى وتحليل المناهج والمحتويات ، بالتركيز على عمليات تفكيك وتجزئ المحتوى التعليمي الى وحدات ومنها الى مصطلحات ونظريات ، وعليه ينتقل المحتوى من خطوط عريضة الى تفاصيل ، مع الاخذ في الاعتبار الاختلافات الجوهرية بين المواد الدراسية ؛ ثم تم التطرق الى الطرق المستخدمة في تحليل المحتوى في سبيل توضيح الاوزان النسبية للعناصر والمجالات الرئيسية والفرعية للمحتوى المراد تقويمه.

2- اعداد جدول المواصفات:

وقد تضمن هذا النشاط التدريبي تناول جدول المواصفات من خلال ارتباطه بالخطوات السابقة واعتباره تركيب لها ، وكذا من حيث اهميته وكيفيات بناءه واعداده بالتركيز على اهم خطواته ، وقد اشتمل هذا النشاط مثالا توضيحيا اشتمل على توضيح جدول المواصفات وانشطة تدريبية سابقة من خلال تحويل الاهمية الممثلة في اعداد المعلومات بالنسبة لكل نشاط الى نسب مئوية ، ثم بالتركيز على المراقبي المعرفية التي كان يحددها المدرس اثناء تدريسه ، ومنها الى تحديد الاهمية النسبية لكل مرقى ضمن المواد ، و انتهاء بتحديد عدد الاسئلة ضمن الاختبار المراد اعداده ؛ ليختتم النشاط بجدول المواصفات الذي يوضح الاهمية النسبية وعدد البنود ضمن المراقبي المعرفية الستة.

ونشير الى ان هذه الجلسة التدريبية الثالثة استغرقت (03 ساعات) موزعة تساويا على النشاطين السابقين.

الجلسة التدريبية الرابعة:

وتضمنت هذه الجلسة كفايات اعداد الفقرات والبنود الاختبارية وصياغة تعليمات واخراج الاختبار، وقد اشتملت محتوياتها وانشطتها تشريح لمختلف انواع الفقرات الاختبارية (بنود الصواب والخطأ ، الاختيار من متعدد ، المزوجة والتكملةالخ) ، من خلال تعريف كل نوع من تلك الفقرات هذا من جهة ، ومن خلال مميزاته وعيوبه وقواعد صياغته من جهة اخرى.

كما تم التطرق كذلك لكفايات ترتيب الاسئلة والفقرات والمعايير التي تعتمد في ذلك ؛ منها اساس الصعوبة او حسب الموضوع وأهداف الاختبار، ومنها ترتيب عشوائي لا يستند للمعايير السابقة.

ليتم تناول كفايات كتابة تعليمات الاختبار والتي ركزت على تبيان الارشادات والتوجيهات اللازمة لكل معد للاختبار ؛ والتي ينبغي احترامها ، ومنها زمن الاختبار وتنبيه المتعلم في قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة ، وكذا من حيث شروط صياغة تلك التعليمات ذاتها من حيث الوضوح والدقة والتسلسل.

كما اشتملت هذه الجلسة على كفايات اخراج الاختبار من خلال الكتابة الجيدة وتصحيح الاخطاء المطبعية الواردة وترقيم صفحات الاختبار .

وقد استغرقت هذه الجلسة ساعتين (02 ساعة).

الجلسة التدريبية الخامسة:

وقد اشتملت هذه الجلسة على نشاطين تدريبيين:

1- كفايات تصحيح الاختبارات:

وقد تم التركيز في هذا النشاط على اهمية العملية ضمن كفايات التقويم ، وكذا بالتطرق لعملية اعداد الاجابة النموذجية وسلم التقيط ؛ لما لهذه العملية من اهمية في سبيل التصحيح الموضوعي، وكذا لارتباطها بالحد الأعلى والأدنى للإجابات المتوقعة وغير المتوقعة للممتحنين، بالإضافة للتطرق الى عديد فوائدها وضوابط اعدادها، كما تم تحليل عملية تصحيح الاختبارات باعتبارها المظهر الختامي المباشر لتقويم مدى تحصيل التلميذ هذا من جهة، وتناول مهمات المعلم كمصحح وطرق تصحيح الاختبارات والتي منها التحليلية والكلية.

2- علم التباري واشكالية التضارب بين المصححين:

تتناول هذا النشاط التدريبي تسليط الضوء على قيمة عملية التصحيح الموضوعي ؛ هذا الاخير الذي يندرج ضمن اهتمامات علم يسمى بعلم التباري او بالدراسات الدوسيمولوجية ، وعلى هذا الاساس تم تقديم

معلومات عن هذا العلم من خلال التعريف به وكذا بالتطرق لنبذة وجيزة عن نشأته وأدواته البحثية ، بالإضافة الى مصادر الخطأ المفسرة لتضارب المصححين في تقدير اجابات التلاميذ هذا من جهة ، وكذا تحليل العوامل المؤثرة في تضارب الفاحصين والتي منها (أثر الاستيعاب ، العدوى ، التضاد ، الترتيب....الخ).

وامام قيمة وضع المتدربين امام بعض الدراسات العلمية الدوسيمولوجية ؛ فقد تم تضمين هذه الجلسة بعض الدراسات - والتي سبق تناولها كدراسات سابقة- (كدراسة بيرون ، سيشو وبونيول) وسعيا لتحقيق كفايات الجلسة التدريبية فقد تم تضمين نتائج دراسة استطلاعية (تجربة دوسيمولوجية) قام بها الباحث لتحليل عملية التصحيح ومدى التضارب بين المصححين. وقد استغرقت هذه الجلسة التدريبية ساعتين (02 ساعة) موزعة على النشاطين الموضحين سابقا بالتساوي.

الجلسة التدريبية السادسة:

وقد اشتملت هذه الجلسة بدورها على نشاطين تدريبيين :

1- تحليل نتائج الاختبار:

وقد تضمنت هذه الجلسة كفايات تحليل وتفسير نتائج الاختبار ، والتي ركزت على العمليات الاحصائية لفقرات الاختبار بعد ادائه من طرف التلاميذ ، وعليه تسمح تلك الاجابات بتقدير معامل التخمين ومعامل الصعوبة والسهولة ومعامل تمييز المفردات.

بالإضافة الى التطرق لصدق الاختبار من حيث اشكاله وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه ، وهذا من خلال وضع تدريبات عملية في مختلف المعادلات والمعاملات كأمثلة تدريبية على الرغم من ان تصميم البرنامج قصد عدم الاكثار من المعاملات والإحصاءات

باعتبارها مستجدة وعليه كلما ركزت الانشطة على تدريب تدريجي ساعدت في تحقيق عينة السلوكيات المتوقع اكسابها.

2- تقييم البرنامج واختتامه:

وقد تضمن هذا النشاط تقديم استمارة للمتدربين لتقييم البرنامج التدريبي انطلاقا من قيمة تلك التقييمات تفيد في تطوير البرنامج التدريبي مستقبلا ان شاء الله ؛ بحيث تم تقديم الاستمارة المشكلة من 08 بنود مفتوحة هدفت في مجملها لجمع وتقييم أنشطة البرنامج ومحتوياته ومجال الاستفادة منها هذا من جهة ، ومن حيث طرق وأساليب التدريب وإجراءات تقويمه والزمّن المخصص لجلساته من جهة اخرى .

كما تضمن اعلام المتدربين بتاريخ الاختبار البعدي خلال اليوم الموالي لأخر جلسة تدريبية ؛ لتختتم جلسات البرنامج التدريبي .

ج- مرحلة اختيار التقنيات والأساليب التدريبية:

- استخدام المحاضرة الحوار و المناقشة، وإستراتيجية العمل في المجموعات، بالإضافة لأسلوب العصف الذهني.

- التمارين و التطبيقات والحالات العملية.

- جهاز العرض Data show.

وعرض محتويات البرنامج في شكل Power point+Prezi

- دليل التدريب مكون من نسخة ورقية للبرنامج التدريبي ، و نماذج اختبارات تحصيلية.

- مرفقات تقويمية و منهجية.

د- مرحلة اختيار اجراءات التقويم:

وقد اشتملت هذه المرحلة على اجراءات تقويمية منها:

-القياس القبلي:

وهو اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد ، تم تطبيقه لتشخيص المكتسبات القبلية لعينة المتدربين

في مجال كفايات بناء الاختبارات.

-أسئلة تشخيصية مبدئية:

تحدد وضعية الانطلاق من خلال مجموعة من الاسئلة لتقييم خلفية العينة وتصورتها .

- أسئلة بنائية:

ترافق جلسات المناقشة و الحواروتختبر مستويات التقدم وتعطي تغذية راجعة للمدرب والمتدرب.

* التطبيقات والتمارين والإنجازات التي يقدمها المشاركون ضمن أنشطة اليوم التدريبي.

- القياس البعدي:

اذ اشتمل على تطبيق الاختبار البعدي لقياس نواتج التغيير المحققة لدى المتدربين من خلال البرنامج

المقترح وانشطته وجلساته.

هـ/ الاطار الزمني لتنفيذ البرنامج:

باعتبار البرنامج المقترح يعبر منهجيا عن المعالجة التجريبية وفق التصميم المعتمد ، فسيتم توصيف الاطار الزمني لتنفيذ البرنامج وفق الرزنامة الآتية:

1- تطبيق الاختبار القبلي بتاريخ : السبت 29 ديسمبر 2012.

2- الفترة الاولى لتنفيذ البرنامج ما بين الاثنين 31 ديسمبر 2012 الى غاية الخميس 03 جانفي 2013.

3- الفترة الثانية لتنفيذ البرنامج ما بين الإثنين 01 أبريل 2013 الى غاية الاربعاء 03 أبريل 2013.

4- تطبيق الاختبار البعدي بتاريخ الخميس 04 أبريل 2013.

1-3-2-1-3 تقدير صدق محتوى البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج التدريبي على عينة من المحكمين (انظر الملحق رقم (3) الذي يشتمل قائمة اسمية بالأساتذة المحكمين ص 234) وذلك من خلال المؤشرات التالية:

-مقدمة البرنامج.

-الاطار العام للبرنامج.

-كفايات البرنامج المقترح.

-ترتيب الجلسات.

-كفايات كل جلسة.

-محتويات ومفردات كل جلسة.

- الزمن المخصص للبرنامج.

- الزمن المخصص للجلسات.

-الانشطة التدريبية النظرية والتطبيقية.

- ملاحظات عامة.

وقد تم ارفاق استمارة تحكيم البرنامج مرفقات بحثية منها :

- فقرات من الاشكالية. - فرضيات الدراسة.

- مصطلحات ومفاهيم. - نسخة من البرنامج وجلساته.

وقد دلت نتائج وخلاصة تقييمات المحكمين ان محتوى البرنامج:

- يتفق مع منطلقاته النظرية والتطبيقية التي اعد في ضوءها.

- ان مقدمة البرنامج تجيب بوضوح وتقدم بدقة للبرنامج.

- ان كفايات البرنامج ككل تتفق مع محتوى الجلسات وانشطته.

- ان محتوى الجلسات يتسم بتسلسل منطقي في ضوء كفاياته.

- ان الزمن المخصص للبرنامج وجلساته الستة يتوافق مع محتوياته.

- ان بعض الجلسات ثانوية وكان بالإمكان الغاؤها ومنها جلسة التعارف والاختتام.

وقد احتوت استجابات المحكمين ملاحظات عامة عبرت في مجملها ان البرنامج ثري بالمفاهيم المتسقة

بكفاياته ومنطلقاته البحثية النظرية منها والتطبيقية، كما سجلوا اعجابهم بتضمين التقويم وعلم التباري

ضمن البرنامج وجلساته ، وبخصوص الملاحظة المتعلقة بأهمية الغاء جلسة الافتتاح والاختتام فقد تم التقييد في بها فقط في شق تقليص الزمن المخصص لهما ، مع الإبقاء على الجلستين لاعتبارات نظرية للاولى وامبريقية للثانية ؛ فالاولى لان معظم الكتب المتخصصة في التدريب والتنمية البشرية تستند الى ان مرحلة الافتتاح بمثابة اذابة الجليد بين المدرب والمتدرب Icebreakers ، وأما الثانية فقد كان الهدف من ادراجها هو تقييم جهد التقديم وفرصة للبحث لتجميع بيانات حول تقييم المتدربين للبرنامج المطبق. وعليه فقد سجل اتفاق كبير على قياس محتوى البرنامج التدريبي المقترح لما أعد لقياسه.

1-4 اساليب المعالجة الاحصائية:

تبعاً لمتغيرات الدراسة وبياناتها النهائية فإنه تم تطبيق عدة تقنيات إحصائية عن طريق تطبيق برنامج الإحصاء SPSS وذلك لفرز النتائج وتصنيفها وتحليل بياناتها ودراسة مستوى الفروض وبحث مستوى دلالة كل نتيجة من النتائج وهذا من خلال تقدير:

- المتوسطات الحسابية.

- الانحرافات المعيارية.

- التباين.

- متوسط الفروق.

- اختبارات لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين $n=1$ $n=2$

وتبعاً للتصميم التجريبي المعتمد وخطواته البحثية النظرية والتطبيقية والهادفة لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين فيالقياس القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، فقد تم لهذا لغرض اختبار نمو كفاياتهم في بناء الاختبار وتقدير دلالة الفروق بين وضعية القياس القبلي والبعدي.

كما تم تقدير حجم الاثر للبرنامج التدريبي باستخدام معادلة ايتا² .

ثانيا : الاجراءات التطبيقية في عرض ومناقشة نتائج الدراسة النهائية:

1-2 عرض نتائج القياس القبلي:

كما تمت الاشارة اليه سابقا ؛ فقد طبق الاختبار القبلي على عينة مكونة من 58 معلم مرحلة متوسطة موزعين على ثلاثة أفواج تكوينية :

1-فوج معلمي المواد العلمية -الرياضيات ، والفيزياء.

2-فوج اللغة العربية والعلوم الاجتماعية.

3-فوج اللغات الاجنبية.

وقد تم تنفيذه في بداية الاسبوع الثاني للدورة التكوينية و بتاريخ 29 ديسمبر 2012.

ونظرا لكون القياس القبلي يهدف - كما سبق التوضيح- الى اختيار متوسط الاداء الاضعف من بين متوسطات الاداء الاخرى ، فقد تم الحصول على البيانات الآتية ، (أنظر الملحق رقم (6) ص 245).

المؤشر الاحصائي	الفوج الاول	الفوج الثاني	الفوج الثالث
عدد أفراد المجموعة	24	14	10
المتوسط الحسابي	8.81	10.14	10.45
رتبة المتوسط	3	2	1

جدول رقم (32) يوضح متوسطات الاداء على الاختبار القبلي.

من خلال الجدول رقم (32) والذي احتوى بعض المؤشرات الاحصائية المجمع من تطبيق الاختبار القبلي على الافواج التكوينية الثلاث؛ وقد دلت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات الاداء على

الاختبار القبلي بين الافواج الثلاث ، فقد قدر متوسط الاداء الاعلى لفئة معلمي اللغات الاجنبية بقيمة 10.45 اما متوسط الاداء الاوسط فكان لفئة معلمي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية فقدر بـ 10.14 ؛ في حين ان متوسط الاداء الاضعف فكان لمعلمي المواد العلمية -الرياضيات والفيزياء- فقد بلغت قيمته 8.81 .

وعليه فيمكن القول ان الفئة التي سيتم اختيارها لتنفيذ البرنامج التدريبي القائم على كفايات بناء الاختبارات هي عينة معلمي الفوج الاول والتي تشمل 24 معلم في الرياضيات والفيزياء ، وقد تم التوظيف الامبريقي لهذه النتيجة المحصلة ؛ من خلال الاساليب التدريبية الملائمة لفئة المتدربين واستراتيجيات الشرح وتكوين مجموعات الاداء الجماعي.

وقد تم الاحتفاظ بنتائج القياس القبلي للفوج الاول لغرض مقارنة أدائها مع نتائج الاختبار البعدي .

2-2 عرض نتائج القياس البعدي :

بعد تفريغ نتائج الاختبار التحصيلي البعدي (انظر الملحق رقم (07) ص 246) ، والذي طبق على المجموعة الواحدة في نهاية تنفيذ البرنامج التدريبي (المعالجة التجريبية) ، تلك المجموعة التي تم الاحتفاظ بنتائج ادائها في القياس القبلي ، وفي سبيل بحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي ؛ تم استخدام اختبار "ت" لاختبار مدى تحقق الفرض البديل ، أو عدم تحققه وفي البداية نذكر بالفرض البديل وكذا الفرض الصفري:

H_1 : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية (البرنامج التدريبي في كفايات بناء الاختبارات) قبل وبعد تلقي التطبيق البعدي.

H_0 : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية (البرنامج التدريبي في كفايات بناء الاختبارات) قبل وبعد تلقي التطبيق البعدي.

وقد دلت نتائج الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره 11.45 ، وانحراف معياري بلغ 1.94.

2-3 دلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي:

سبقت الإشارة الى ان تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات تقتضي التحقق من مدى توافر شروط تطبيق أي معادلة من معادلاته العديدة ، ونظرا لكون التصميم المعتمد هو تصميم المجموعة الواحدة بتطبيق قبلي وبعدي ، فالمعادلة الانسب هي معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين حيث $n_1 = n_2$ ولما كانت العينة نفسها في التطبيقين القبلي و البعدي فلا حاجة لبحث شروط تطبيق اختبار "ت" عدا انه تجدر الإشارة الى ان العينة المختارة عشوائيا تتوافر على خصائص المجتمع الاحصائي من حيث التنوع في الاقدمية والجنس ومادة التدريس ، بالإضافة الى انه واستنادا لنتائج للدراسة الاستطلاعية وكذا لنتائج الاختبار القبلي فمعظمها تؤثر على تقارب الملمح بالنسبة للمعلمين في المرحلة المتوسطة خاصة وان نشاطهم يتم ضمن بيئة تحمل نفس الموصفات تقريبا من حيث حظوظ التكوين اثناء الخدمة باختلاف اساليبه .

وعليه فالجدول الموالي يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام المعادلة السابقة:

النتيجة	ت المجدولة	مستوى الدلالة	ت المحسوبة	د ح	متوسط الفروق	ع	م	العينة	
الفرق دال	5.36	0,01	2.5	23	2.64	2.7	8.81	24	القياس القبلي
						1.94	11.45	24	القياس البعدي

جدول رقم (33) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي و البعدي.

يتضح من خلال الجدول رقم (33) ان قيمة "ت" المحسوبة (5.36) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.5) عند مستوى الدلالة (0.01) ودرجة حرية (دح = 23) ، مما يدل على ان الفرق بين متوسطي العينتين دال احصائيا .

4-2 حساب قوة وحجم التأثير :

وقد تم التوضيح مسبقا مبرر استخدام معادلة ايتا² لحجم التأثير وهذا لتقدير قوة تأثير البرنامج التدريبي القائم على كفايات بناء الاختبارات ومدى فعاليته في اكساب المعلمين تلك الكفايات باستخدام معادلة ايتا²

والجدول الآتي يتضمن قيمة معامل (ايتا²) ودلالته:

دلالته	وقوة	حجم التأثير	قيمة ت ²	قيمة ت	درجة الحرية	حجم العينة	
							القياس القبلي
دال		0.56	28.73	5.36	23	24	القياس البعدي

جدول رقم (34) يوضح دلالة معامل حجم التأثير.

يتضح من خلال قيمة معامل ايتا² والمقدرة بـ 0.56 ، وهي ما تدل ان حجم التأثير متوسط وعليه يمكن القول انه للبرنامج التدريبي تأثير وفعالية في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة سواء في كفاياته او في جلساته ، وما تحويه من أنشطة وإجراءات تخطيطية تنفيذية وتقويمية .

2-5 مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

من خلال نتائج الدراسة النهائية والتي دلت في جوهرها وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات اداء العينة بين القياس القبلي والبعدي ، وهذا تبعا لنتائج اختبار "ت" والموضحة في الجدول رقم (33) والتي أكدت دلالة تلك الفروق بمعنى تحقق الفرض البديل الذي انطلقت منه الدراسة ورفض للفرض الصفري. واستنادا لنتائج معامل (ايتا²) والموضحة في الجدول رقم (34) والتي دلت على فعالية البرنامج التدريبي القائم على كفايات بناء الاختبار في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ما يدل بصفة نسبية عن تحقق الفرض العام وتحقق اهداف الدراسة في منطلقاتها النظرية والميدانية.

وتأتي هذه النتائج متفقة مع الكثير من الدراسات السابقة (انظر الفصل الاول صص21-66) منها دراسة الصغير عبد الرحمان 1996 والتي انتهت خاصة في بعد التقويم لاقتراح برنامج تدريبي لتنمية الكفايات في مرحلة التخطيط للدرس ومرحلة تنفيذ الدرس ، وفي مجال التقويم والذي اشتمل على تعيينين تعلق الاول بالتقويم والآخر بأدوات التقويم ، رغم ان هذه الدراسة ركزت على مادة اللغة العربية كما انها في نفس تقاطعاتها السابقة تتفق مع دراسة الديردي اسماعيل 2000 مع اختلاف مجال تطبيق الدراسة الاخيرة في مادة التاريخ الطبيعي.

وتجدر الاشارة الى ان التصميمات التجريبية باختلاف انواعها تستند لمؤشر المقارنة بين القياسات القبليّة والبعدية : اذ تمثل الاولى الوضعية الابتدائية التي توضح وضعية الانطلاق ، اما الثانية فتشير الى وضعية الاختبار والتقويم بحيث تساعد في تقييم العمليات والتعلمات.

فبالعودة الى متوسط الاداء في الاختبار القبلي لعينة الدراسة التجريبية والذي قدر بـ 8.81 ، وبمقارنته بأداء نفس المجموعة على نفس الاختبار في القياس البعدي والذي قدر بحوالي 11.45 ، مما يمكن ان يفسر النمو الحاصل في كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي عينة الدراسة التجريبية ، رغم ان الزيادة الكمية او متوسط فروق المتوسطات يقدر بحوالي 2.64 ، إلا ان نواتج التغير تبقى دالة احصائيا وتثير تساؤلات بعديّة لترقية مستويات الاداء على الاختبار والتدريب على جلسات وأنشطة البرنامج التدريبي.

ففعالية البرنامج التدريبي الذي اشتمل على كفايات التخطيط للاختبار وكفايات اعداد فقراته وإخراجه وصياغة تعليماته ، وكذا كفايات تصحيحه وتفسير نتائجه ؛ انما تفسر أهمية تلك الكفايات المتضمنة في البرنامج في تحقيق مبدأ انتقال أثر التدريب.

ففي مجال كفايات التخطيط للاختبار واستنادا للدراسة الاستطلاعية والتي أكدت سابقا عن إظهار معلمي المرحلة المتوسطة لاحتياجات تدريبية في تلك الكفايات ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على قيمة التدريب أثناء الخدمة باعتباره استثمار في الموارد البشرية وحماية للمعلمين من الصدا العلمي والثقافي (أنظر الفصل الثاني صص67-116) ، كما أكد جرادات 1988 في دراسته والتي أكدت ضرورة التدريب المستمر للمدرسين ، خاصة وأنه ينبغي اعطاء القياس والتقويم التربوي الأهمية الخاصة في الدورات التدريبية للمدرسين ، كما أكدت ذلك دراسة ريماء زكريا 2007 (أنظر الدراسات السابقة صص41-42) ، وفي نفس المجال أشار هاين Hayine 1992 الى ان المعلمين الذين تعرضوا لبرامج تدريبية في بناء الاسئلة والاختبارات كانوا أفضل أداء في مختلف المجالات.

ولعل أهمية التخطيط للاختبارات من خلال تحديد أغراضها وصياغة أهدافها وكفاياتها وتحليل المحتوى المراد تقويمه وانتهاء بإعداد جدول المواصفات ، تساعد في انجاز وبناء اختبار تحصيلي يتسم بالشمولية لأنشطة التعلم ، ويقصد التغير المتوقع أحداثه في مراقبي النمو والتحصيل ، وفي هذا الإطار فقد أكدت معظم دراسات المحور الثاني من محاور الدراسات السابقة والمتعلقة باستراتيجيات الاسئلة الصفية وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية وتحليلها ؛ ان الاختبارات تركز على مستوى التذكر وتهمل مستويات التحصيل والتركيب بالإضافة لإهمالها الوزن النسبي لمجموعة الموضوعات المدرسة (انظر الدراسات السابقة صص31-49) ، والى نفس النتائج انتهت (دراسة عادل عبد اللطيف محمد 1982 ، ودراسة امين العمر 1989).

كما أن كفايات التخطيط للاختبار تساعد في توجيه الخطوات اللاحقة كتحديد نوع الفقرات وتوقيت الاختبار (أنظر الملحق رقم (10) صص264-316) ، وفي هذا البعد فان الدراسة تتفق مع نتائج دراسة

ملحم سامي والصباع مياز 1991 والتي انتهت الى التأكيد على اهمية كفايات التخطيط من خلال تحديد الاهداف التعليمية الخاصة بالمادة ، كما تتقاطع مع دراسة الصغير عبد الرحمان 1996 والتي اقترحت 14 تعيينا تدريبييا شمل مرحلة التخطيط من حيث أهميتها وتحديد الاهداف التعليمية والمحتوى الدراسي (انظر الدراسات السابقة صص 25-26)، وفي نفس الاطار كذلك توصلت دراسة الديردي اسماعيل 2000 ؛ والتي اكدت أهمية التدريب في مجال التخطيط من خلال صياغة الاهداف بصورة سلوكية قابلة للقياس.

اما في مجال كفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليمات الاختبار وإخراجه فقد احتوى البرنامج جلسات تدريبية ساعدت المتدربين من تصحيح معارفهم في العديد من انواع الفقرات سواء الاختيار من متعدد أو الصواب والخطأ أو التكملة أو المزوجة ، وهي تتفاوت في تطبيقاتها كما أكدت دراسة الطراونة عيسى وآخرون 2011 والتي توصلت الى ان نسبة الاهمية كانت للأسئلة المقالية بنسبة %51 في حين كان أدنى نسبة أهمية للأسئلة المطابقة وأسئلة الاختيار من متعدد بنسب مئوية قدرها %12 .

اما فيما يتعلق بكفايات اعداد التعليمات فان لهذه الكفاية موقعها المهم ضمن مراحل اعداد الاختبار باعتبار ان وضوح التعليمات وتسلسلها سيزيد من جودة الاختبارات ، وهي بذلك تقلل من أسئلة التلاميذ واستفساراتهم داخل قاعة الاختبار.

هذا عن كفايات صياغة تعليمات الاختبار؛ اما بالنسبة لكفايات اخراج الاختبار فهي بدورها تلعب دورا مهما في اعطاء الوضعية الاختبارية مدخلات نوعية تتسم بالجودة وعدم وجود أخطاء في متن الاسئلة بحيث يقدم الاختبار في صورة دقيقة وإخراج جيد ، وفي هذا الاطار أكدت دراسة الجنازة 1999 بان من بين مستويات ضعف جودة الاختبارات التحصيلية خلوها من التعليمات العامة وعدم شمول الفقرات

الاختبارية لكافة مقرر المادة الدراسية، وهذا ما أكده افراد العينة التجريبية خلال بعض الاسئلة التقويمية البنائية ضمن أنشطة الجلسات التدريبية ، ان احجامهم عن استخدام واستعمال الاختبارات الموضوعية يفسره ضعف كفايتهم من جهة ، ونقص تداول تلك الاختبارات في البيئة المدرسية من جهة اخرى ، بالإضافة الى نقص التدريب على مثل انواع تلك الفقرات في الندوات والأيام الدراسية.

اما فيما تعلق بالمجال الثالث لكفايات للبرنامج التدريبي والذي تضمن كفايات تصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها، ففي البعد الاول المتعلق بتصحيح الاختبارات فان نتائج الدراسة تتفق مع نتائج دراسة ستيجنر 2001 Stiggins ؛ والتي أظهرت ان العوامل الاخرى المساعدة والداخلية في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي مثل مجهود الطالب ومشاركته الصفية ، وتحسن الطالب من خلال المقرر لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين.

كما ان وجود تضارب بين الفاحصين في مادة الرياضيات كنتائج للتجربة الدوسيمولوجية والتي اجريت خلال الدراسة الاستطلاعية ، إذ يؤكد أهمية المقاربات الدوسيمولوجية في اقامة تصور علمي يختص بمشكلات التصحيح والأمور المتعلقة بالقياس والتنقيط وموضوعية التقويم ، وفي ذات الاطار أكدت كل من دراسات (بيرون-وينبرغ-بونيول - سيشو-دوموز وكسانوفا) الى وجود اختلاف دال احصائيا في تقديرات المصححين للإجابة الواحدة او لعدة اجابات بفارق يختلف من دراسة لأخرى .

ففي التجربة التي تضمنها البرنامج التدريبي وصل الفارق بين 21 مصحح لإجابة لـ 20 تلميذ في مادة الرياضيات الى حدود (5 نقاط) ، رغم ان المادة هي الرياضيات والتي تتسم بنوع من الخصوصية الابدستولوجية مقارنة بالمواد الادبية والاجتماعية ، فرغم توافر الاجابة النموذجية الا ان اشكالية التصحيح الموضوعي تبقى من هواجس التقويم ، وهذا ما يؤكد أهمية كفايات تصحيح الاختبارات هذا من جهة،

وأهمية تضمين البرنامج التدريبي للمعطيات الدوسيمولوجية نظريا وتطبيقيا وهي استثناء في مجال برامج وكفايات بناء الاختبارات من جهة اخرى.

خاصة وان تلك المعطيات أثارت مشكلات العدالة وانعدام المساواة ، وتطرق لعواقب نتائج الامتحان كما وجهت انتقادات لاذعة للاختبارات المدرسية من حيث تفاهتها ، وعدم صحتها وغموضها ومحافظتها وصعوبتها وإيحاءاتها الخ هذا من جهة ، وجهل من جهة اخرى العديد ينظرون نقديا للتقيط على انه يمكن ان يؤدي الى تقويم ير عادل ، كما يمكنه ان يعيق التلميذ ومساره من خلال ان التقيط يمكنه ان يحقق التمييز وإعادة الانتاج الثقافي والاجتماعي وهناك من يعتبرها عقاب للفقراء، كما ان النقاط لا تؤدي اثر التشجيع والدافعية والتنافس، وهي المعلومات والمعطيات التي قد تختلف مع نتائج دراسة علي حسين وآخرون 1991 والتي انتهت الى ان المعلمين يميلون الى استخدام الاساليب التي تسمح بموضوعية التصحيح.

اما البعد الثاني للمجال الثالث والمتضمن كفايات تحليل نتائج الاختبارات ؛ فقد دلت نتائج أبو جراد 2011 والتي اكدت ان المتوسطات الحسابية دالة على التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات الاحصائية ضعيفة جدا، وان ما نسبته 22 من الممارسات الاحصائية يلتزم بها المعلمون بدرجة متوسطة. خاصة وان تلك المؤشرات الاحصائية كمعامل السهولة/الصعوبة ومعامل التمييز ومعادلات التصحيح من اثر التخمين وتقدير صدق الاختبار وثباته تبقى اهميتها في تقنين الاختبار كما تشير الى استقصاء الخصائص الاحصائية لاستجابات التلاميذ على كل فقرة من فقرات الاختبار في سبيل التشخيص وتحديد مستوى الاتقان وتقديم تغذية راجعة تفيد في تقويم المنهاج الدراسي وتطويره.

كما ينبغي الإشارة الى ان فعالية البرنامج التدريبي في اكساب عينة الدراسة لكفايات بناء الاختبارات قد تفسر في ضوء الاساليب التدريبية الموظفة والتي منها العمل الجماعي وأسلوب العصف الذهني والتدريبات التطبيقية ، فقد دلت الأنشطة التدريبية عن تفاعل المتدربين مع التمارين التطبيقية التي واكبت البرنامج سواء المتعلقة بمحور التقويم او المرتبطة بالتخطيط للاختبارات ، او في اعداد فقراتها ، او المتعلقة بتصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها.

كما يمكن الإشارة الى ان التدريبات التطبيقية التي انجزها المعلمين فرديا وجماعيا ، اوضحت تقدما ملحوظا في كفاياتهم المختلفة ، رغم ان تلك التدريبات التطبيقية تبقى -حسبهم- غير كافية ، الا انها ساعدت في ربط البرنامج التدريبي في شقه النظري بمحتواه التطبيقي.

كما اكدت تقييمات المتدربين لاستمارة تقييم البرنامج والتي سلمت لهم عند نهاية تنفيذ البرنامج ان اشراكهم في التعبير وإبداء الرأي في توظيف مشكلاتهم المستوحاة من بيئتهم اليومية ساعد في استيعابهم لأنشطة البرنامج ومادته العلمية بصفة عامة وساعدهم على تصحيح المعارف وتقويمها.

ومن خلال العرض السابق يمكن القول ان المبررات التي يراها الباحث في نقص قوة تأثير البرنامج في تحقيق التنمية المأمولة والإكساب الكبير لكفايات بناء الاختبارات يرجع:

-لتعامل الباحث لأول مرة مع البرامج التدريبية في مجال التقويم وبناء الاختبارات ؛ فهي اذا محاولة تحتاج للتطوير في محتوياته وجلساته وتقنيات تنفيذه وتقويمه.

-ان الزمن المحدد للجلسات التدريبية لم يكن كافيا في بعضها ، خاصة وان معظم محتويات البرنامج تعتبر جديدة -على حد تعبير المعلمين عينة التدريب، مقارنة بما يتم تناوله في الندوات الاشرافية.

- تقديم البرنامج في فترات متقاطعة يجعل من اهتمام المتدربين يقل كلما طالت فترة التدريب.

- ان الفضاء المخصص للتدريب هو بيئة المعلم العادية ، ولكنها حسب خبراء التدريب يجب ان تكون بيئة فيزيقية مناسبة من حيث شروطها وتستجيب للقاعات المجهزة لهذا الغرض ، غير ان واقعها في نظامنا يجعل منها لا تستجيب للتكنولوجيات الحديثة في العرض والتفاعل والعمل الجماعي وحتى من الناحية الارغونومية التصميمية .

التوصيات والاقتراحات

انطلاقا من نتائج الدراسة واذا جاز للباحث ان يقترح مجموعة من التوصيات يلخصها فيما يلي:

- الاستفادة من قائمة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية في رصد الكفايات المعرفية المفاهيمية والكفايات الادائية الممارساتية للمعلمين في شتى المراحل التعليمية هذا من جهة ، وكذا بالانطلاق من تلك القائمة وتطويرها لشبكة ملاحظة لرصد الممارسات التقويمية المختلفة ؛ لتجميع تلك الخبرات والاحتياجات في تطوير برامج التدريب اثناء الخدمة لمختلف فئات المعلمين من جهة اخرى. وهذا طبعا بالأخذ في الاعتبار للمؤشرات الديموغرافية لتلك الفئات كالجنس والأقدمية وطبيعة المواد المدرسة.

- توسيع مجال الاستفادة من البرنامج التدريبي في مراحل تعليمية اخرى ، وبحث مدى فعاليته ومراجعتة المستمرة بما يستجيب والتغيرات الحاصلة في مجال التقويم البديل والتقويم بالكفاءات وموقع التقويم البنائي وأهميته في تجويد وإدارة مهام التقويم والأسئلة الصفية.

- الاستفادة من اساليب عرض البرنامج التدريبي في تنمية تحقيق اهداف العقد التدريبي؛ بما يعطي للتدريب اثناء الخدمة اهميته في اكساب المتدربين المعارف والمهارات والاتجاهات ذات الصلة بالتكيف مع الحياة المهنية من حيث متطلباتها وتغييراتها ، وتطوير أدائها والتقليل من نسب السلوكات الخاطئة.

- الاستفادة من نتائج التجربة الدوسيمولوجية في تنبيه المعلمين في مختلف المراحل التعليمية بإشكاليات التضارب في تصحيح اجابات التلاميذ.

وبناء على نتائج الدراسة الحالية ومصادرها النظرية والميدانية المباشرة وغير المباشرة تقترح دراستين كمواضيع للبحث مستقبلا:

1- تحليل محتوى الاختبارات التحصيلية في المدرسة الجزائرية في ضوء المعايير العالمية لبناء الاختبارات.

2- دراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية كفايات التقويم الالكتروني.

3- دراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية كفايات التقويم البديل.

والله أعلم

خاتمة:

من خلال الاطار النظري والميداني التي تم في ضوئه تناول هذه الدراسة ، اتضح ومن خلال النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ؛ وبالتالي أكد الجانب الميداني من خلال اجراءاته المنهجية الاستطلاعية والنهائية ، وكذا من خلال اجراءاته التطبيقية وجود فروق في درجات المعلمين - عينة الدراسة- في كفاياتهم في بناء الاختبارات قبل وبعد تطبيق الاختبار البعدي ، سواء تعلق الامر بكفايات التخطيط للاختبار من خلال تحديد الاهداف والكفايات التدريسية وتحليل المحتوى المراد تقويمه وإعداد جدول المواصفات هذا من جهة ، أو بكفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليمات الاختبار وإخراجه من جهة اخرى ، بالإضافة لكفايات تصحيح الاختبارات وتفسير نتائجها.

وإذ تأتي نتائج الدراسة لصالح المنطلقات النظرية والحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة ، وكذا استنادا للدراسات السابقة والتي أكدت فعالية تلك الكفايات في بناء أدوات تقويم موضوعية.

ومادامت محتويات الدراسة جاءت لتثير تساؤلا تقليديا في الادب التربوي ، ولكن إثارة التدريب اثناء الخدمة في مجال التقويم الموضوعي يبقي على التساؤل مستمرا في البحث عن تجويد للفعل التقويمي والارتقاء بالملح التقويمي للمعلمين نحو الجودة والإتقان خاصة وان المثال الاتي يؤكد الحاجة المستمرة للتكوين في التقويم بحيث طلب من أستاذ كبير أن يكتب هو الجواب الذي يستحق أعلى درجة فكتبه فأعيد كتابته بخط آخر، وعرض على نفس الأستاذ وسط مئات الأوراق فأعطاه درجة دون المتوسط.

لعل محتوى هذا المثال أغنى عن كل توصية، لأن الحاجة اليوم أكثر من أي وقت مضى ، لتكوين الأستاذ في مجال التقويم، وخلق ثقافة تقويمية قريبة من بيئته ليحقق التكيف الإيجابي مع معطيات النماذج

التقويمية الناجحة، والتي تمكن المقوم من تجويد أدواته التقويمية بحيث يمكنها ان تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين ، وان تقدر بناء تعلماته بكل موضوعية ، خاصة وان أي غياب لتصور منظم حول خطوات بناء الاختبارات قد يؤدي الى تضخم عناصر الذاتية والصدفة في التنقيط والتصحيح ، وبالتالي يفقد الامتحانات مصداقيتها.

والله من وراء القصد

قائمة المراجع

قائمة المراجع والمصادر:

1. أبو رياش حسين محمد ، (2007) ، التعلم المعرفي ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .
2. أبو سماحة كمال كامل ، (1993) ، دور القياس والتقويم في العملية التربوية ، مجلة التربية القطرية ، عدد 104 ، صص 98-105.
3. أبو طالب ، جهاد ضيف الله ، (1991) ، أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث العلوم العامة في الصفوف الأساسية ، رسالة غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
4. أحمد إبراهيم باشات ، (1978) ، أسس التدريب ، ط1 ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
5. أحمد احمد ابراهيم ، (2002) ، الادارة المدرسية بين النظرية والتطبيق ، ط1، مكتبة المعارف الحديثة ، الاسكندرية ، مصر .
6. أحمد الخطيب ، ورداح الخطيب ، (1997) ، الحقائب التدريبيه ، ط1، دار المستقبل للنشر والتوزيع ، عمان .
7. أحمد الخطيب ، وعبد الله زامل ، (2008) ، تصميم البرامج التدريبيه للقيادات التربويه ، ط2، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، اربد ، عمان .
8. أحمد حسن الطعاني ، (2002) ، التدريب مفهومه وفعاليتيه في بناء البرامج التدريبيه وتقويمها ، ط1، دار الشروق عمان .
9. أحمد حسن الطعاني ، (2007) ، التدريب مفهومه وفعالياته ، ط2 دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
10. أحمد حسن اللقاني ، ويرنس احمد رضوان (1979) ، تدريس المواد الاجتماعيه ، ط3، عالم الكتب القاهرة .
11. أحمد محمد سعفان ، سعيد طه ، (2007) ، الاتجاهات الحديثه في مناهج البحث في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم ، ط2 ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .
12. أشرف بريخ ، ومنال نجم ، (2013) ، تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الاسئلة وطرحها ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، (العلوم الانسانية) ، المجلد 27 ، ع 10 ، فلسطين
13. برعي محمد جمال ، (1991) ، فن التدريب الحديث في مجالات التنمية ، ط ، مكتبة القاهرة الحديثه ، القاهرة .

قائمة المراجع

14. بشارة جبرائيل، (1986)، تكوين المعلم العربي، دط، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، صنعاء.
15. بلقيوم بلقاسم ، بن عيسى السعيد ، (2002)، نحو مقاربة للتكوين بالكفايات ، مداخلة مقدمة للملتقى الجهوي لمفتشي الطور الثالث لمختلف المواد ، ايام 17/16/15 ديسمبر 2002، سطيف الجزائر.
16. توفيق مرعي (1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان الاردن.
17. جابر عبد الحميد وآخرون، (1986)، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.
18. جرادات محمد عبد الرحمان ، (1988)، مدى معرفة وممارسة معلمى العلوم للمرحلة الاعدادية لكفايات بناء الاختبارات المدرسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الاردن.
19. جروولند كومب (2001)، تصميم البرامج التعليمية ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، دار النهضة العربية ، بيروت.
20. جمانة محمد عبيد ، (2006) ، المعلم إعدادة ، تدريبه، وكفاياته ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.
21. الجنازرة ، أحمد مصطفى عبد الرزاق ، (1999) ، تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس ، كلية الدراسات العليا القدس ، فلسطين .
22. جودة عزت ، (2002) ، الإشراف التربوي مفاهيم وأساليب الدار العلمية للنشر والتوزيع ، ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان الأردن .
23. الحسن اللحية ، (2006)، الكفايات في علوم التربية -بناء كفاية- الطبعة الاولى ، افريقيا الشرق ، المغرب.
24. حسن حسين وآخرون (1991)، اساليب تقييم التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام ، مجلة كلية التربية ، ع7، ج6.
25. حمدي يونس ابو جراد ، (2011)، سلسلة العلوم الانسانية ، مجلة جامعة الازهر ، المجلد 13 ، العدد 2 ، فلسطين .

قائمة المراجع

26. خالد طه الأحمد ، (2005) تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
27. خيرى وناس وآخرون (2007)، تربية وعلم النفس-تكوين المعلمين- تم الطبع تحت اشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
28. الديردي اسماعيل ، (2000) ، اثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من اجل الاتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، ع 4 ، كلية التربية ، جامعة المينيا ، مصر .
29. راشد علي محي الدين ، (1995) ، واقع اعداد وتدريب المعلمين اثناء الخدمة من خلال آراء المعلمين ، المؤتمر العلمي الثاني ، اعداد المعلم التراكمات والتحديات (15-18 يوليو)، المجلد الاول ، الاسكندرية.
30. ربحي مصطفى عليان ،(2000)، مناهج واساليب البحث العلمي -النظرية والتطبيق-ط1، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
31. ردينة عثمان يوسف،(2005)، أساليب البحث العلمي في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن.
32. رشدي طعيمة ، (1990)، التدريب على المناهج المطورة ، اسسه ومستوياته ، دراسات تربية ، المجلد الخامس ، الجزء 25 ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة.
33. رشدي طعيمة ، حسن غريب،(1987)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التعليم الجامعي في الوطن العربي،المجلد 13 ، دار الفكر العربي ، مصر .
34. رشيد موني، (2009) ، تقويم البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة باتنة، الجزائر .
35. رمضان أرزيل ، محمد حسونات (2002)،نحو استراتيجية التعلم بالمقاربة بالكفاءات ،ج1،ط1،دار الاصل ، الجزائر.

قائمة المراجع

36. رواح الخطيب ، و أحمد الخطيب ،(2006) ، التدريب الفعال ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، اريد ، عمان .
37. ريماء زكريا ، (2007) ، مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 23 ، ع 2 ، دمشق .
38. زيتون حسن حسين، (1996)، اصول التقويم والقياس التربوي -المفاهيم والتطبيقات- الدار الصولتية للنشر والتوزيع ، الرياض .
39. زينب الجبر،(1991) ، تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في دولة الكويت، مجلة دراسات ، المجلد الثامن عشر ، العدد3، الكويت .
40. سالم بن الراشد السكيني ، (2002)، الدور المتجدد للقيادات التربوية، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان .
41. سعيد غانم شريف ، حنان عيسى سلطان ، (1982) ، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية ، دار العلوم للطباعة والنشر ، الرياض .
42. سمر أمين العمر (1989)، اساليب وممارسات التقييم المدرسي لمدرسي مديرية عمان الكبرى، ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الاردن .
43. سهيل ادريس ،(1995)، المنهل ، قاموس فرنسي عربي ، ط16، دار الادب ، بيروت .
44. سهيلة محسن الفتلاوي ، (2003) ، الكفايات التدريسية (الفهم ، التدريب ، الأداء) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
45. السيد علي محمد ،(2003)، التربية العملية وتدريب العلوم ، دط ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .
46. شاهين محمد ،(1999)، التفريق بين الحاجة والهدف والنشاط في المجال التربوي ، منشورات معهد التربية ، الانروا ، اليونسكو، عمان .

قائمة المراجع

47. الصبحي خالد بن ابراهيم ،(2000)، تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، الاردن.
48. الصغير عبد الرحمان ، (1996) ، برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
49. صلاح الدين ابو علام(2006)، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، دار الفكر، الاردن
50. صلاح عبد السميع عبد الرزاق،(2003)،تنمية مهارات صياغة الاسئلة لتحريية، ط1دار القاهرة ، مصر .
51. الظاهر نعيم ابراهيم،(2009) ، تنمية الموارد البشرية ، دط، عالم الكتب الحديث ، الاردن.
52. عبد الحفيظ مقدم، (1993)، الاحصاء والقياس النفسى والتربوي، دط، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر .
53. عبد الحق منصف،(2007)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، دط،افريقيا الشرق،المغرب.
54. عبد الرحمان جامل،(1998)، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط1، دار المناهج للنشر ، عمان.
55. عبد الرحمان عبد السلام جامل،(2001)، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي ، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان.
56. عبد الرحمان عدس ،(1997) ، القياس والتقويم في العملية التربوية ، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع الاردن.
57. عبد الرحمن الدايل ، (1999) ، المعلم السعودي الحاضر والمستقبل ، مطابع الفرزدق التجارية ، الرياض .
58. عبد السلام مصطفى عبد السلام ، (2006) ، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية .
59. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين،(1995)، الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصى اهميتها ، المجلة العربية للعلوم الانسانية،المجلد 7 ، جامعة الملك سعود ، الكويت.

قائمة المراجع

60. عبد الفتاح ياغي ، (1986) ، الاحتياجات التدريبية ، مفهومها وطرق وأساليب تحديدها ، مجلة معهد الإدارة العامة سلطة عمان السنة الخامسة ، سلطنة عمان .
61. عبد القادر يوسف ، (1986)، تنمية الكفاءات التربوية و تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، دار الكتاب العربي ، بيروت .
62. عبد الكريم غريب ، (2003)، استراتيجيات الكفايات واساليب تقويم جودة تكوينها ، ط3 ، دار الكتاب ، مصر.
63. عبد اللطيف الفاربي وآخرون ،(1994) ، معجم مصطلحات علوم التربية ، سلسلة علوم التربية 9-10 ، ج1، دط ، دار الكتاب الوطني ، المغرب.
64. عبد الله الكندري ، (1994) ، تقويم كفايات معلمى اللغة العربية بمدرسة الكويت الانجليزية ، المجلة التربوية ، المجلد 9 ، ع 33 ، جامعة الكويت.
65. عبد المنعم أحمد الدريير ،(2006)، الاحصاء البارومتري والاحصاء اللابارومتري ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة.
66. عبد الهادي الجوهري ، (1987) ، الادارة مفاهيم وقضايا ، دار المعارف ، القاهرة.
67. عفاف صلاح الياور ، (1995) ، التدريب التربوي فى ضوء التحولات المعاصرة ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة
68. علي السلمي ، (1983) ، ادارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية ، مكتبة غريب ، القاهرة .
69. علي راشد ، (2002) ، خصائص المعلم العصري ، أدواره ، الإشراف عليه و تدريبه ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
70. العمري احسان (1997)، تقويم الاختبارات المدرسية فى ضوء تطوير الاختبارات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الاردن.
71. عودة أحمد،(1990)، اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية والعوامل المؤثرة فيها، مجلة ابحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية 5،(4)، صص 66-85 ، الاردن.

قائمة المراجع

72. عيسى محمد نزال شويطر (2009) ، إعداد وتدريب المعلمين، ط1 ، دار بن الجوازي عمان .
73. فاروق البوهي ، ومحمد غازي بيومي، (2000) ، دراسات في إعداد المعلم ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.
74. -فاطمة عوض الصابر ، مرفت علي خفاجة ، (2000)، أسس ومبادئ البحث العلمي ، ط1، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية ن الاسكندرية ، مصر.
75. فالوقي محمد هاشم ، (1997)، بناء المناهج التربوية ، دط،المكتب الجامعي الحديث ،الاسكندرية ، مصر.
76. فتحة معتوق عساس ، (1995) ، معايير تدريب المعلمات أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات في المناهج والتدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد 30.
77. الفنيش أحمد ، محمد مصطفى زيدان،(2000)، التوجيه الفني والتربوي، ط2، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت ، لبنان.
78. فؤاد البهي السيد،(1978)، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، دط، دار الفكر العربي ،القاهرة.
79. فوزي محمد السعيد عطوة، (1994) ، تقويم برامج تدريب المعلمين الزراعيين، مجلة البحوث النفسية و التربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ع 3 ، السنة العاشرة .
80. قطامي يوسف ، (1989) ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
81. كامل حامد جاد ، (1999)، التمتية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة.
82. الكفاءات ،(2000)، منشورات المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
83. كمال عبد الحميد زيتون ،(2003)، التدريس (نماذجه ومهاراته)، ط1، عالم الكتب ،القاهرة.
84. اللقاني ، أحمد حسين وآخرون ، (1990) ، تدريس المواد الاجتماعية ، دط، دار النهضة العربية ، القاهرة.
85. اللولو فتحية صبحي (2001)، اثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات في النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

قائمة المراجع

86. لويس روبين ، (1989) تدريب المدرسين أو المعلمين أثناء الخدمة -المواصفات والطرق والاتجاهات-
ترجمة : نوري عباس عبد الله العلواني، مطبعة الجاحظ ، بغداد .
87. مجدي عزيز ابراهيم ،(1989)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ،دط، مكتبة الانجلو مصرية القاهرة.
88. مجموعة هولمز ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، (1987) ، معلمو الغد ، مكتب التربية العربي لدول
الخليج .
89. محمد ابراهيم عطا ، (2003) ، المعلم إعداده وتدريبه ومسؤولياته ،دط مكتبة النهضة المصرية ، 2003 .
90. محمد الزعيمي (1995)، قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الاولى من التعليم الاساسي ، المجلة
العربية للتربية ، ع15، ج1، صص66-149.
91. محمد الصابر،(1999)، استراتيجية الدرس ، الطبعة الاولى ، دار قرطبة للطباعة والنشر ، الدار البيضاء ،
المغرب.
92. محمد الصالح حثروبي ،(1999) نموذج التدريس الهادف،دط ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة
، الجزائر .
93. محمد الصالح حثروبي ،(2002) المدخل الى التدريس بالكفايات ،دط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين
مليلة ، الجزائر .
94. محمد الصائم عثمان ، (2000) ، تدريب المعلمين أثناء الخدمة (بعض التجارب المعاصرة) ، ط1 مكتبة
الخبثي.
95. محمد عبد الرزاق ابراهيم ،(2003)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ،ط1، دار الفكر
للطباعة والنشر ، الاردن.

قائمة المراجع

96. محمد كامل الناقبة، (1987)، البرنامج التدريبي القائم على الكفايات-أسسه وإجراءاته- ط1، شركة مطابع

الطوبجي، القاهرة.

97. مرسي، فؤاد محمد، (1997)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس و التصرف بشأن إجابات التلاميذ

عنها لدى الطلاب المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي .

98. مصطفى عبد السمیع، سهیر محمد حوالة، (2005)، إعداد المعلم تنمية وتدريبه، ط 1، دار الفكر، عمان،

الأردن.

99. ملحم سامي محمد، الصباغ مياز خليل، (1991)، برنامج مقترح لتدريس معلمات المواد الاجتماعية

في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، المجلد 3، ع 2، جامعة الملك سعود، السعودية.

100. ملكة حسن صابر، (1995)، اتجاهات حديثة في تدريب المعلم أثناء الخدمة، مجلة دراسات المناهج،

طرق التدريس، عدد 30، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

101. المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، الورشة التعليمية في عمليات وأساليب تدريب المعلمين أثناء

الخدمة، والتي عقدت بالقاهرة 20 فبراير 1977 .

102. منور سالم ابراهيم مصبح، (2013)، تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة

الاساسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

103. موزة المناعي، (2004)، دور التقويم في تطوير التعليم، مجلة التربية، العدد 12، البحرين.

104. موسى عبد الحكيم، (1997)، التدريب أثناء الخدمة، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية

، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية .

105. مؤيد سعيد السالم، صالح عادل حردوش، (2004)، إدارة الموارد البشرية، دط، (مدخل إستراتيجي)

عالم الكتب الحديث، الأردن .

106. نبيل عامر صبيح، (1981)، دراسة تحليلية لتجارب الدول الاجنبية في مجال تدريب المعلمين أثناء

الخدمة، ط1، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

قائمة المراجع

107. نبيلة زكي ابراهيم،(1994)، استراتيجيات ومهارات التدريس، منشورات جامعة طنطا، القاهرة.
108. نصار يحي حياتي ، (2004) ، ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية ، وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ، ومستوياتهم التحصيلية ،المجلة التربوية ، المجلد 18 ، ع 70 مجلس النشر العلمي ، الكويت.
109. نصر الله علي،(1994)، اسس تخطيط وتنظيم عملية التدريب،منظمة العمل العربي، المركز العربي للتدريب المهني واعداد المدربين.ليبيا.
110. وجيه الفرخ ، وميشيل ديابنه ، (2006) أساسيات التنمية المهنية للمعلمين ، ط1 ،مؤسسة الوراق عمان .
111. وضحة علي السويدي ، شكري سيد أحمد (1993)، الاحتياجات التدريبية واولوياتها ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد1، السنة الاولى، الدوحة.
112. يحي حسن عائل ، وسهير جابر المنوفي ، (1999) ، المدخل إلى التدريب الفعال ، الدار الصولية للتربية ، ط 2 ، السعودية .
113. يوسف قطامي، ونايفة قطامي ، (1993) ، إستراتيجيات التدريس ، دار عمار ، عمان الأردن .

قائمة المراجع الاجنبية:

1. Alansari , Issa Hassan, (1995) , in – Service Education and Training of teacher in Saudi Arabia , unpublished dissertation , university of Southampton.
2. Bonniol,J,J et Vial,M,(2009), les modèles de l'évaluation , de boeck université , paris-bruxelles.
3. André de peretti.et autres(1998).Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique. Paris

4. Chung,Kee,Un,(1995), Korean secondary teachers, in service education needs as perceived by teacher, teacher education , Dai-A56/04, p 1193.
5. Cooper.J ,M et al(1973) , Specifying teacher competencies ,journal of teacher education,vol 24 ,no1,pp18-20.
6. De Landsheere,G(1974) ,Evaluation continue et examens-précis de docimologie,3^e éd, édition Labor, Bruxelles.
7. De landsheer(G) (1992), Evaluation continue et Examens,(précis de docimologie),ed,Labor,bruxelles.
8. Delormè , ch ,et autres , (1988) , l'évaluation en question , 3^e édition , ESF , editeur , paris .
9. Dominique Casanova et autres(2011). Analyse des différentes facettes influant sur la fidélité de l'épreuve d'expression écrites. revus Mesure et Evaluation en education.vol34.n1 ADMEE bibliothèque nationale du Québec, canada.
10. -Elam, Stanly,(1975),performance based teacher education ,D,C, Aracta , Washington.
11. -Figari,G, Achouche ,M,(2001), l'activité évaluatives réinterrogée , regards scolaires et socioprofessionnels, de Boeck université, Bruxelles.
12. -Goodings,R,(1984),Changing priorities in teacher education, British comparative education society, vol 35, London.

13. Haberstroh , G , (1984) , Analyse Des épreuves de contrôle des connaissances aux deuxième cycle des études , thèse de doctorat nom publier , université Louis pasteur , faculté de médecin de Strasbourg .
14. Haynie, W,J , (1992), Post hoc analysis of test items written by technology education teacher, Journal of Technology education , (4),(1) . Vol 4,n 7 .
15. Houston,W,R and Howsam (1992), Competency based teacher ,science research association , vol ,inc,
16. Kerber, P,E,(1976),A Study of IOWA sixth grade teacher knowledge of tests and measurment concepts,Dissertation Abstracts,36,8,p5220.
17. Laugier, C, H (1930), études docimologique sur le perfectionnement des examens et concours, conservatoire national des arts et métiers. Paris.
18. Medley,d,m (1982), teacher competency and the teacher education the bureau of educational research, Virginia.pp 53–55
19. Neaman , D .C 1981,Teacher competency in classroom testing, Practices, Disertation Abstracts , (42 :3 p (1111 – 7)) .
20. Noizet,G et Caverni ,J,P (1978), psychologie de l'évaluation scolaire, puf, paris.
21. Pfister , charly , (1975) , la validité de la note scolaire , herbert lang berne , francfort Germany .
22. Piéron , H , (1969) , Examens et Docimologie , 2^{ème} édition Presses universitaires de France , paris .

23. Piéron , H, (1963) , examens et docimologie , 1 er édition .Press universitaires de France , Paris.
24. Stiggins,R ,J,(2001), Secondary teacher classroom assessment and grading practices ,educational measurement , issue and practices,20 (1),pp,20–32.
25. Suchaut,B,(2008) , la loterie des notes au bac ; un réexamen de la notation des élèves , les documents de l'IREDU.
26. Tousignant ,R, (1982) , les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages . Ep , Editions, Prefontaine .Québec , Canada.

ملحق رقم (01)

يوضح الصورة الاولى لأداة الدراسة الاستطلاعية

قائمة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي المرحلة المتوسطة

- للتحكيم -

الاساتذة الافاضل:

في اطار انجاز اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في المناهج الدراسية والتقويم التربوي والمعنونة ب:
مقاربة دوسيمولوجية لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة.
وللاستفادة من خبرتك في ميدان التدريس والتقويم ، ونظرا لما لرأيك من اهمية في المساهمة
للحصول على أداة صادقة للبحث ؛ فإنني اضع بين ايديك قائمة كفايات بناء الاختبارات
التحصيلية تضمنت 74 بندا ، موزعة على ثلاث محاور رئيسية وست (6) مجالات فرعية ،
علما ان سلم تقدير الاستجابة مكون من ثلاث بدائل:
مدى توفر الكفاية : بدرجة عالية ، بدرجة متوسطة ، بدرجة ضعيفة
آملا ان تبدي رأيك في الامور التالية :
-مدى وضوح التعليمات.

- اهمية قياس البنود للسمة المراد قياسها ولها ثلاث مستويات:

1- تقيس بدرجة عالية. 2- تقيس بدرجة متوسطة. 3- تقيس بدرجة ضعيفة.

- انتماء الكفاية للمجال وله مستويين : 1- تنتمي. 2- لا تنتمي

- مدى جودة الصياغة اللغوية لل فقرات.

- اقتراح ما تراه مناسبا من كفايات أخرى.

بيانات الاستاذ(ة) المحكم(ة) :

الاسم و اللقب:

الدرجة العلمية:

التخصص:

قائمة الملاحق

كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي المرحلة المتوسطة

يقيس البند السمة بدرجة			سلم تقدير مدى قياس البنود للسمة	البنود
ضعيفة	متوسطة	عالية		
أولاً: كفايات التخطيط للاختبار:				
المجال الاول : تحديد الهدف من الاختبار:				
			التحديد المسبق للأهداف والكفاءات التعليمية.	01
			صياغة كفاءات قاعدية بشكل دقيق.	02
			معرفة شروط صياغة الاهداف والكفاءات بصورة اجرائية.	03
			أجد صعوبة في تحديد الغرض من الاختبار.	04
			معرفة كفايات بناء وضعية مشكلة.	05
			معرفة بناء وضعية ادماجية.	06
			القدرة على بناء وضعية تقويم.	07
			القدرة على تحديد المعايير في وضعيات التقويم.	08
			أخطط فترات التقويم بناءا على منطق تطور التعلم.	09
			القدرة على تحديد الغرض من الاختبار قبل بنائه.	10
			التمكن من مستويات الاهداف التربوية.	11
			معرفة تصنيفات الاهداف التربوية وسلوك المتعلم.	12

قائمة الملاحق

المجال الثاني: تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات:			
			13 تحديد اهداف المحتوى المراد تقويمه.
			14 تحديد الاهمية النسبية للأهداف والكفاءات.
			15 معرفة اساليب تحليل المحتوى وأدواته المختلفة.
			16 تصنيف المحتوى المراد تقويمه.
			17 تحديد الاوزان النسبية للمحتوى.
			18 ترجمة المفاهيم الى خصائص محددة قابلة للقياس.
			19 تحقيق التوازن في توزيع الاسئلة على المستويات المعرفية.
			20 معرفة جدول المواصفات وأهميته.
			21 معرفة خطوات تصميم جدول المواصفات.
			22 استفيد من نتائج جدول المواصفات في بناء اختبار متوازن.
ثانيا: كفايات اعداد فقرات الاختبار واخرجه:			
المجال الاول: صياغة الفقرات الاختبارية:			
			23 معرفة الانواع المختلفة للفقرات والبنود.
			24 احدد المعايير الخاصة بكل نوع من انواع الفقرات.
			25 اختيار نوع الفقرات المناسبة للمحتوى والأهداف.
			26 صياغة فقرات الاختبار بطريقة واضحة ومحددة.

قائمة الملاحق

			27	اربط السؤال مع النتائج التعليمية المراد قياسها.
			28	أركز في بناء الفقرات على قياس مهارات التفكير العليا.
			29	صياغة فقرات اختبارية تغطي اجزاء المقرر الدراسي.
			30	تجنب المصطلحات والكلمات غير المحددة.
			31	صياغة المثيرات المناسبة (أسئلة ، رسوم ، صور).
			32	التنوع في الفقرات المستخدمة (مقالية ، موضوعية).
			33	وضع فقرات الاختبار في تدرج حسب تسلسل منطقي.
			34	جعل مستويات فقرات الاختبار نابعة من مستويات الاهداف.
			35	معرفة كيفية صياغة السؤال المقالي.
			36	معرفة كيفية صياغة السؤال الموضوعي.
			37	القدرة على بناء سؤال الصواب والخطأ.
			38	القدرة على بناء سؤال التكملة.
			39	القدرة على بناء سؤال المزوجة.
			40	القدرة على بناء سؤال الاختيار من متعدد.
			41	اعداد فقرات لحفز التلاميذ منخفضي التحصيل.
المجال الثاني: صياغة تعليمات الاختبار واخرجه:				
			42	تضمن الاختبار تعليمات حول التاريخ واسم المادة التعليمية.

قائمة الملاحق

			43	تعليمات حول زمن الاجابة عن الاختبار.
			44	تذكر تعليمات عدد اسئلة الاختبار.
			45	تحدد التعليمات العلامة المرصودة لكل سؤال.
			46	تتضمن التعليمات عدد صفحات الاختبار
			47	تحدد التعليمات المهمة المطلوبة في كل سؤال بكل وضوح.
			48	اراعي معيار التقديم السليم للورقة الاختبارية.
			49	أقدم الاختبار في بناء لغوي سليم من الاخطاء.
			50	أحدد المسافة المناسبة بين محتوى الاسئلة.
			51	أسعى دوما لإخراج سليم للورقة الاختبارية.
			52	طباعة الاختبار بخط مناسب ومقروء.
			53	أوفر ظروف تطبيق الاختبار.
			54	مراعاة تسلسل ارقام اسئلة الاختبار.
			55	مراجعة الاسئلة قبل كتابتها وتدقيقها.
ثالثا: كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه:				
المجال الأول : تصحيح الاختبار:				
			56	احدد سلم التنقيط وشكة التقويم قبل التصحيح.
			57	كتابة الاجابات المتوقعة والمقبولة ضمن شبكة التقويم.
			58	أناقش دليل التصحيح قبل البدئ بعملية التصحيح.

قائمة الملاحق

			59 أوزع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلباته.
			60 أتصفح كل إجابات التلاميذ قبل البدئ بتصحيحها.
			61 أصحح السؤال نفسه عند كل التلاميذ قبل السؤال الموالي.
			62 أقرأ الاجابة أكثر من مرة قبل وضع الدرجة المناسبة.
			63 أركز على نتائج الحلول اكثر من استراتيجية الحل.
			64 أراجع عملية التنقيط عند الانتهاء من عملية التصحيح.
			65 أضمن للتلاميذ موضوعية التصحيح.
			66 أصحح الاجابات دون معرفة أسماء التلاميذ.
			67 أتأثر في عملية التصحيح بجودة الخط .
المجال الثاني: تحليل نتائج الاختبار			
			68 أقدر معامل السهولة او الصعوبة لفقرات الاختبار.
			69 معرفة كيفية حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.
			70 التمكن من تقدير صدق الاختبار.
			71 القدرة على حساب مؤشر ثبات الاختبار.
			72 أقدر متوسط العلامات على الاختبار.
			73 استخدم التوزيعات التكرارية لدرجات التلاميذ.
			74 استخدم اساليب احصائية لتحليل نتائج الاختبارات.

ملحق رقم (2) يوضح

الصورة النهائية لأداة الدراسة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر - باتنة -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية والإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بحث لرصد كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

الزملاء والزميلات معلمي المرحلة المتوسطة:

في اطار القيام ببحث ميداني حول تقييم واقع التقويم التربوي وبناء الاختبارات في المرحلة المتوسطة؛ ونظرا لما تتمتعون به من خبرة وأقدمية في مجال التدريس ، التمس من سيادتكم ملئ هذه الاستمارة الاستطلاعية بكل عناية ودقة ، وذلك بوضع علامة (X) امام التقدير المناسب.

تحتوي هذه الاستمارة على (68) بند تشتمل على قائمة بكفايات بناء الاختبارات ، تضم (3) مجالات رئيسية ، و(6) مجالات فرعية. توزع مجال تقديرها الى:

- امتلاك الكفاية بدرجة عالية.

- امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة.

- امتلاك الكفاية بدرجة ضعيفة.

ولكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم

اعداد الطالب:

البيانات الشخصية:

قائمة الملاحظ

لزهرة خلوة

أنثى

الجنس: ذكر

المادة المدرسة: الإقديمة في التدريس:

درجة امتلاك الكفاية			سلم تقدير الاستجابة	البنود
ضعيفة	متوسطة	عالية		
أولاً: كفايات التخطيط للاختبار:				
المجال الاول : تحديد الهدف من الاختبار:				
			01	التحديد المسبق للأهداف والكفاءات التعليمية.
			02	صياغة كفاءات قاعدية بشكل دقيق.
			03	معرفة شروط صياغة الاهداف والكفاءات بصورة اجرائية.
			04	معرفة كفايات بناء وضعية مشكلة.
			05	معرفة بناء وضعية ادماجية.
			06	القدرة على بناء وضعية تقويم.
			07	القدرة على تحديد المعايير في وضعيات التقويم.
			08	القدرة على تحديد الغرض من الاختبار قبل بنائه.
			09	التمكن من مستويات الاهداف التربوية.
			10	معرفة تصنيفات الاهداف التربوية وسلوك المتعلم.

قائمة الملاحق

المجال الثاني: تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات:			
			11 تحديد اهداف المحتوى المراد تقييمه.
			12 تحديد الاهمية النسبية للأهداف والكفاءات.
			13 معرفة اساليب تحليل المحتوى وأدواته المختلفة.
			15 تصنيف المحتوى المراد تقييمه.
			15 تحديد الاوزان النسبية للمحتوى.
			16 ترجمة المفاهيم الى خصائص محددة قابلة للقياس.
			17 تحقيق التوازن في توزيع الاسئلة على المستويات المعرفية.
			18 معرفة جدول المواصفات وأهميته.
			19 معرفة خطوات تصميم جدول المواصفات.
			20 استفيد من نتائج جدول المواصفات في بناء اختبار متوازن.
ثانيا: كفايات اعداد فقرات الاختبار واخرجه:			
المجال الاول: صياغة الفقرات الاختبارية:			
			21 معرفة الانواع المختلفة للفقرات والبنود.
			22 احدد المعايير الخاصة بكل نوع من انواع الفقرات.
			23 اختيار نوع الفقرات المناسبة للمحتوى والأهداف.
			24 صياغة فقرات الاختبار بطريقة واضحة ومحددة.

قائمة الملاحق

			25	اربط السؤال مع النتائج التعليمية المراد قياسها.
			26	صياغة فقرات اختبارية تغطي اجزاء المقرر الدراسي.
			27	تجنب المصطلحات والكلمات غير المحددة.
			28	صياغة المنثرات المناسبة (أسئلة ، رسوم ، صور).
			29	التنوع في الفقرات المستخدمة (مقالية ، موضوعية).
			30	وضع فقرات الاختبار في تدرج حسب تسلسل منطقي.
			31	جعل مستويات فقرات الاختبار تابعة من مستويات الاهداف.
			32	معرفة كيفية صياغة السؤال المقالي.
			33	معرفة كيفية صياغة السؤال الموضوعي.
			34	القدرة على بناء سؤال الصواب والخطأ.
			35	القدرة على بناء سؤال التكملة.
			36	القدرة على بناء سؤال المزوجة.
			37	القدرة على بناء سؤال الاختيار من متعدد.
المجال الثاني: صياغة تعليمات الاختبار واخراجه:				
			38	تضمين الاختبار تعليمات حول التاريخ واسم المادة التعليمية.
			39	تعليمات حول زمن الاجابة عن الاختبار.
			40	تذكر تعليمات عدد اسئلة الاختبار.

قائمة الملاحظ

			41	تحدد التعليمات العلامة المرصودة لكل سؤال.
			42	تتضمن التعليمات عدد صفحات الاختبار
			43	تحدد التعليمات المهمة المطلوبة في كل سؤال بكل وضوح.
			44	اراعي معيار التقديم السليم للورقة الاختبارية.
			45	أقدم الاختبار في بناء لغوي سليم من الاخطاء.
			46	أحدد المسافة المناسبة بين محتوى الاسئلة.
			47	طباعة الاختبار بخط مناسب ومقروء.
			48	مراعاة تسلسل ارقام اسئلة الاختبار.
			49	مراجعة الاسئلة قبل كتابتها وتدقيقها.
ثالثا: كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه:				
المجال الأول : تصحيح الاختبار:				
			50	احدد سلم التنقيط وشكة التقويم قبل التصحيح.
			51	كتابة الاجابات المتوقعة والمقبولة ضمن شبكة التقويم.
			52	أناقش دليل التصحيح قبل البدئ بعملية التصحيح.
			53	أوزع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلباته.
			54	أتصفح كل إجابات التلاميذ قبل البدئ بتصحيحها.
			55	أصحح السؤال نفسه عند كل التلاميذ قبل السؤال الموالي.
			56	أقرأ الاجابة أكثر من مرة قبل وضع الدرجة المناسبة.

قائمة الملاحق

			57	أركز على نتائج الحلول اكثر من استراتيجية الحل.
			58	أراجع عملية التنقيط عند الانتهاء من عملية التصحيح.
			59	أضمن للتلاميذ موضوعية التصحيح.
			60	أصحح الاجابات دون معرفة أسماء التلاميذ.
			61	أناثر في عملية التصحيح بجودة الخط .
المجال الثاني: تحليل نتائج الاختبار				
			62	أقدر معامل السهولة او الصعوبة لفقرات الاختبار.
			63	معرفة كيفية حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.
			64	التمكن من تقدير صدق الاختبار.
			65	القدرة على حساب مؤشر ثبات الاختبار.
			66	أقدر متوسط العلامات على الاختبار.
			67	استخدم التوزيعات التكرارية لدرجات التلاميذ.
			68	استخدم اساليب احصائية لتحليل نتائج الاختبارات.

ملحق رقم (3) يوضح

قائمة الاساتذة المحكمين للأداة والبرنامج والاختبار

الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
أ. حسين باشيوة .	ادارة تربوية	جامعة سطيف-2
أ. عبد الله صحراوي.	ادارة تربوية	جامعة سطيف-2
أ. سليم كفان.	علم النفس التنظيم والعمل	جامعة سطيف-2
أ. عبد الحكيم بوصلب.	ارشاد وتوجيه	جامعة سطيف-2
أ. عبد السلام دعيدش.	ادارة تربوية	جامعة سطيف-2

ملحق رقم (4) يوضح

الاختبار التحصيلي القبلي/البعدي في كفايات بناء الاختبارات

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار الى قياس كفايات بناء الاختبار لدى معلمي المرحلة المتوسطة ؛ وهذا من خلال مجموعة من الاسئلة المتضمنة في ضوء الاختيار من متعدد والتي تمثل خطوات بناء الاختبار.

تعليمات الاختبار:

- اقرأ التعليمات الاتية قبل البدء بالإجابة

- 1- يرجى قراءة كل فقرة بعناية ، ثم وضع دائرة () أمام البديل الصحيح الذي اخترته من بين بدائل الاجابة المقترحة ، علما أنه لكل سؤال اجابة واحدة صحيحة فقط.
- 2- حاول الاجابة على جميع الاسئلة.
- 3- يتكون الاختبار من 40 بندا من نوع الاختيار المتعدد ولكل فقرة أربعة بدائل.
- 4- قدم إجابتك على نفس ورقة الاسئلة.
- 5- لك الحق في نسخة واحدة من ورقة الاسئلة /الاجابة.
- 6- يمكن استخدام الالة الحاسبية فقط.
- 7-الزمن المخصص للإجابة على الاختبار قدره 60 دقيقة.
- 8- عدد صفحات اسئلة الاختبار هو 09 صفحات.
- 9- اكمل البيانات الاتية:

الاسم واللقب:.....

المادة المدرسة:.....

الصفحة 01

1- التقويم أشمل وأعم من القياس لأنه:

أ- يصف السلوك او البرنامج وصفا كميا .

ب- يحكم على قيمة السلوك او البرنامج .

ج- يحكم على بدائل القرارات التي تتخذ .

د- كل ما سبق صحيح .

2- يصنف التقويم من حيث التوقيت الزمني الى تقويم :

أ- تكويني وتجميعي .

ج- كمي وكيفي .

ب- داخلي وخارجي .

د- مركزي ولا مركزي .

3- لأي غرض من الاغراض التالية تستخدم اختبارات التشخيص:

أ- تحديد علامة نجاح التلاميذ مقارنة بالأهداف .

ب- الوقوف على المكتسبات السابقة للتلاميذ .

ج- مقارنة انجاز تلميذ بانجاز مجموعة اخرى .

د- تقدير التقدم في اكتساب الحقائق و المفاهيم .

4- التقويم عملية مستمرة معناه أنه:

أ- يستخدم أدوات عديدة لتقدير نواتج التعلم .

ب- يتم خلال مختلف مسارات الفعل التعليمي .

ج- يركز على مختلف عناصر العملية التعليمية .

د- يشتمل على فقرات اختبارية متنوعة .

5- الاختبارات التي بينها المعلم لمقارنة درجة تحصيل التلاميذ بالنسبة لزملائهم من نوع:

- أ- التقويم المعياري.
ج- التقويم التشخيصي.
ب- التقويم الاتقائي.
د- التقويم المحكي.

-الصفحة 02-

6-الاختبار الجيد هو الذي تكون اجابات التلاميذ عليه :

أ- عالية. ج- مميزة.

ب- متنوعة. د- ضعيفة.

7- يستعمل المعلم الاسئلة المقالية في الاختبارات الصفية لانها :

أ- تتميز بان صدق المحتوى لها أكبر من صدق الاسئلة الاخرى.

ب- موضوعية في اجراءات تصحيحها مقارنة بالأسئلة الاخرى.

ج- أكثر فاعلية في قياس مستويات عقلية عليا من الاسئلة الاخرى.

د- تتميز بمؤشر ثبات أكبر من مؤشرات ثبات الاسئلة الاخرى.

8- أي من العبارات الاتية يعبر عن هدفا عاما:

أ- القدرة على حل معادلات من الشكل $أس+ب=0$

ب- اكتساب الاداة الرياضية اللازمة واستعمالها.

ج- تعيين منتصف قطعة مستقيمة .

د- استعمال التناسبية في وضعيات تدخل فيها النسب.

9- أي من العبارات الاتية تشير الى كفايات قاعدية:

أ- يحلل بدقة الوقائع والوضعيات ويشرح الروابط بين عناصرها.

ب- تدريب المتعلم على الاستدلال وروح الاكتشاف والبحث.

ج- توظيف المعارف المكتسبة في تفسير الظواهر الطبيعية.

د- يقيس التوتر الكهربائي باستخدام جهاز الفولط متر.

10- من العوامل التالية يستبعد عند تحديد الاهداف التدريسية المراد تقويمها:

- أ- مراعاتها لمبدأ التمييز في التعلم.
ب- تغطيتها لجميع جوانب التعلم.
ج- مناسبتها لحاجات المجتمع.
د- قابليتها للقياس بالاختبارات.
- الصفحة 03-

11- جميع مما يلي من المواصفات الأساسية للهدف الاجرائي فيما عدا:

- أ- السلوك الواضح القابل للملاحظة.
ب- شروط و ظروف الانجاز.
ج- الاهمية النسبية لمجالات التعلم.
د- المعيار أو محك الانجاز.

12- الاسلوب العلمي الذي يهدف الى تحليل المادة المكتوبة أو المسموعة بطريقة موضوعية يسمى بتحليل:

- أ- المحتوى.
ب- المهام.
ج- التباين.
د- العمل.

13- يستند المعلم في تحديد الوزن النسبي للمحتوى المراد تقويمه الى :

- أ- عدد صفحات الكتاب والمنهاج المدرسي.
ب- عدد الحصص والأنشطة التعليمية.
ج- الزمن المخصص لتدريس المحتوى.
د- جميع ما سبق صحيح.

14- تشير الطريقة التنبؤية في تحليل المحتوى الى :

- أ- جمع العناصر المتماثلة للمادة في مجموعة واحدة.
ب- تقسيم المادة الدراسية الى موضوعات رئيسية.
ج- تقسيم المادة الدراسية حسب طبيعة أنشطتها.
د- الجواب أ ، ج

15- يفيد جدول المواصفات في تقدير:

- أ- صعوبة الاختبار .
ب- تمييز بنود الاختبار .
ج- صدق محتوى الاختبار .
د- ثبات الاختبار .
- الصفحة 04-

16- يتحدد عدد الاسئلة في كل خلية من جدول المواصفات على ضوء:

- أ- الاهداف التعليمية المراد تحقيقها .
ج- الاهمية النسبية للموضوع .
ب- الزمن المخصص للاختبار .
د- كل من الاجابة أ ، ج .
- 17- لنفترض ان الوزن النسبي في مجال تعليمي في الانشطة الهندسية يمثل في جدول المواصفات لاختبار تحصيلي ما نسبته 30% ، فان عدد الفقرات التي تمثل هذا المجال في اختبار عدد بنوده 50 بندا هو:

أ- 12 سؤالاً .
ج- 15 سؤالاً .

ب- 18 سؤالاً .
د- 24 سؤالاً .

18- كل مما يلي من جوانب الضعف في الاسئلة الموضوعية فيما عدا :

- أ- تمكن المعلم من تحديد المطلوب من السؤال بشكل لا يحتمل الغموض .
ب- تمكن التلميذ من الوصول الى الاجابة الصحيحة بالتخمين العشوائي .
ج- تحتاج الى مهارة وخبرة كبيرة في صياغتها و صياغة تعليماتها .
د- لا تعطي التلميذ الفرصة أن يعبر عن معرفته بلغته ومفرداته الخاصة .

19- اي من البنود التالية يتفق وقواعد صياغة السؤال الجيد من نوع الصواب والخطأ :

- أ- كتابة كلمات تدل على التعميم مثل (دائماً ، أبداً ، غالباً) .
ب- الاكثار من عبارات الصواب والخطأ ضمن الاختبار الواحد .
ج- نقل عبارات الاختبار من الكتاب والمنهاج المدرسي .
د- تساوي طول العبارات الصواب والعبارات الخطأ .

20- من نواتج التعلم تقيسها أسئلة التكملة:

- أ- تنظيم الافكار وترتيبها.
ب- استدعاء الحقائق والمفاهيم.
ج- ابتكار أفكار جديدة.
د- نقد وتحليل الاحداث والوقائع.

-الصفحة 05-

21- أسئلة من نوع المزوجة تحتوي ستة(6) معادلات فيزيائية كمثيرات يراد مقابلتها بتسع(9) إجابات، فالخلل في بناء هذه الفقرة هو:

- أ- كثرة المثيرات في السؤال.
ب- اختلاف مواضيع الاستجابات.
ج- تتابع مواضيع الاستجابات.
د- قلة المثيرات ضمن السؤال.

22- أي من البنود التالية يتفق وقواعد صياغة السؤال من نوع المزوجة:

- أ- أن يترواح عدد العبارات ما بين 10 و 15 عبارة.
ب- تساوي قائمة المثيرات مع قائمة الاستجابات في عدد العبارات.
ج- تجانس كل من قائمة المثيرات وقائمة العبارات.
د- تنقيب قائمة المثيرات من محتوى الكتاب المدرسي.

23- من نواتج التعلم التي تقيسها اسئلة الاختيار من متعدد:

- أ- ابتكار أفكار جديدة .
ب- تركيب افكار جديدة.
ج- استدعاء وتوظيف المعلومات.
د- نقد وتحليل الاحداث.

24- ما المستوى المعرفي الذي تقيسه الفقرة التالية : " ميز بين تخزين الطاقة وتحويلها؟

- أ- التحليل.
ب- الفهم.
ج- التقويم.
د- التركيب.

25- جميع مما يلي يعد من طرق ترتيب فقرات الاختبار فيما عدا:

- أ- الترتيب حسب الصعوبة.
ب- الترتيب حسب المادة الدراسية.
ج- الترتيب حسب سهولة التطبيق.
د- الترتيب حسب الاهداف التعليمية.

- الصفحة 06-

26- المعلومات المتعلقة بالغرض من الاختبار وزمنه وطريقة الاجابة عن اسئلة تعد من :

- أ- الخصائص.
ب- التعليمات.
ج- الشروط.
د- المزايا والعيوب.

27- من الامور المهمة التي ينبغي ان تتضمنها ورقة الاسئلة :

أ- التذكير بنماذج الحل خلال اي فقرة اختبارية.

ب- ان تكون الفقرات مميزة عن بعضها بمسافات واضحة.

ج- ظهور الفقرة الواحدة كاملة على نفس الصفحة.

د- كل من الاجابة ب ، ج

28- جميع مما يلي تزيد من مستويات قلق الاختبار فيما عدا:

أ- اشعار التلاميذ بأهمية الاختبار اكثر مما يستحق.

ب- عدم وضوح تعليمات الاختبار لمختلف فئات التلاميذ.

ج- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار.

د- مقاطعة التلاميذ أثناء التفكير والإجابة.

29- تشير الطريقة التحليلية في تصحيح الاختبارات الى :

أ- الاطلاع على أكثر الاجابات الصحيحة.
ب- تجزيء الاجابات الى عناصر.

ج- الانطباع العام للأستاذ المصحح.
د- تحليل الاجابة النموذجية وسلم التنقيط.

30- يفيد علم التباري من خلال ادواته البحثية في دراسة :

- أ- ترجمة الاهداف التعليمية المراد تحقيقها خلال فترة زمنية.
- ب- تحليل العوامل المؤثرة في أحكام وتقديرات المصححين.
- ج- توزيع الفقرات لتشمل انواعا مختلفة من مجالات التعلم.
- د- تصنيف مستويات الكفايات حسب فترات التكوين.
- الصفحة 07-

31- يشير أثر الهالة الى تأثر المدرسين اثناء التصحيح بمتغير:

- أ- شكل الكتابة وطريقة عرض الموضوع.
- ب- ترتيب المترشحين او اوراق الاجابات.
- ج- علامات التلاميذ في الامتحانات السابقة.
- د- حجم الاوراق المصححة وإجهاد المصحح.

32- من مصادر الخطأ في تضارب المصححين:

- أ- السياق المدرسي.
- ب- التلميذ.
- ج- المعلمين.
- د- جميع البدائل صحيحة.

33- من فوائد عملية تحليل نتائج الاستجابة على فقرات الاختبار:

- أ- تحديد الموضوع المناسب للاختبار.
- ب- اختيار نوع الفقرات المناسب.
- ج- تقديم تغذية راجعة للمعلم والمتعلم.
- د- الاجابة أ ، ب.

34- تتأثر اجابات التلاميذ بدرجة أكبر لمعامل التخمين في فقرات :

- أ- المزوجة.
- ب- الصواب والخطأ.
- ج- التكملة.
- د- الاختيار من متعدد.

35- في اختبار من نوع الاختيار من متعدد ، كان عدد الاسئلة (60) سوؤالا وعدد البدائل (4) ، اجاب تلميذ اجابة صحيحة على (38) سوؤالا ، فكم تكون علامته بعد استبعاد أثر التخمين:

أ- 34	ج- 31
ب- 29	د- 36

-الصفحة 08-

36- في اختبار في مادة الفيزياء بلغ عدد التلاميذ الذين أجابوا اجابة خاطئة عن السؤال الرابع (25) تلميذا ؛ فاذا كان عدد التلاميذ الذين حالوا الاجابة عن السؤال (55) تلميذا ،أجب على معامل الصعوبة المناسب في الاختيارات الاتية:

أ- 0.45	ج- 0.37
ب- 0.53	د- 0.34

37- اذا تساوى عدد من اجابوا صحيح على البند في الفئة الدنيا مع من اجابوا صحيح في الفئة العليا فإن:

أ- معامل تمييز الفقرة يساوي واحد (=1).

ب- معامل تمييز الفقرة محصور بين (0.2 و 0.39).

ج- معامل تمييز الفقرة يساوي الصفر (=0).

د- الاجابة أ ، ب.

38- يشير الصدق في القياس والتقويم التربوي الى :

أ- الموضوعية في القياس.

ب- ان يقيس الاختبار ما اعد لقياسه.

د- كل من أ ، ج

39- من العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

أ- تباين او تجانس المجموعة.

ج- طول الاختبار.

ب- مستوى صعوبة الاختبار.

د- كل البدائل صحيحة.

40- يحتمل ان تنخفض قيمة معامل ثبات الاختبار إذا:

أ- زادت عدد مفرداته.

قائمة الملاحق

ب- زادت صعوبة مفرداته بالنسبة لمعظم التلاميذ.

ج- اشتمل على مفردات لا تقيس ما وضعت لقياسه.

د- تششت درجاته تشنتا كبيرا.

-الصفحة 09- انتهى/

ملحق رقم (5) يوضح

مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي القبلي/البعدي

البدائل والاختيارات				رقم السؤال	البدائل والاختيارات				رقم السؤال
د	ج	ب	أ		د	ج	ب	أ	
X				21	X				01
	X			22				X	02
	X			23			X		03
			X	24			X		04
	X			25				X	05
		X		26		X			06
X				27		X			07
	X			28			X		08
		X		29	X				09
		X		30		X			10
			X	31		X			11
X				32				X	12
	X			33	X				13
		X		34			X		14
	X			35		X			15
			X	36	X				16

قائمة الملاحق

	X			37		X			17
		X		38				X	18
X				39	X				19
X				40			X		20

ملحق رقم (6) يوضح

نتائج الاختبار القبلي

درجات الفوج الثالث لغات اجنبية	درجات الفوج الثاني-لغة عربية وعلمو اجتماعية	درجات الفوج الاول-مواد علمية رياضيات فيزياء	افراد العينة
11	08	07.50	01
10.50	09.50	11.50	02
06	14	08	03
07	05.50	12	04
12.50	13.50	06	05
14.50	11.50	05.50	06
10	10	09	07
11	07	11	08
09.50	09.50	10	09
12.50	12	09.50	10
-	06.5	13	11
-	11	11.50	12
-	13.50	05	13
-	10.50	06.50	14
-	-	08	15
-	-	08.50	16
-	-	04.50	17
-	-	11.50	18
-	-	10	19
-	-	04	20
-	-	08.5	21

قائمة الملاحق

-	-	10	22
-	-	13.50	23
-	-	07	24

ملحق رقم (7) يوضح

نتائج الاختبار القبلي والبعدي

القياس البعدي	القياس القبلي	افراد العينة
11.50	07.50	01
12.50	11.50	02
10	08	03
9.50	12	04
12.50	06	05
08.50	05.50	06
12.50	09	07
13	11	08
12.50	10	09
10.50	09.50	10
15.50	13	11
08	11.50	12
08.50	05	13
12	06.50	14
11.50	08	15
14	08.50	16
10.50	04.50	17
13	11.50	18
11.50	10	19
09	04	20
12.50	08.5	21
13	10	22

قائمة الملاحق

13.5	13.50	23
09.5	07	24

ملحق رقم (8) يوضح

الاختبار التحصيلي للدراسة الدوسيمولوجية-الاجابة النموذجية وسلم التنقيط-

الاسم : P5 اللقب : القسم : الإبداع والتوجيه + سلم الترقية العلامة : 20	- من وسطه عاتشه ام المؤمنين - سطيف - المستوى : M2 المدة : 1سا
---	---

الفرض الثاني للثلاثي الثاني في مادة الرياضيات

تمرين الاول : (6 ن)

أليك المعلم المتعامد و المتجانس التالي

(1) ما هما إحداثيا النقطة A ؟ $A(1; 1)$

(2) علم على هذا المعلم النقطة $B(+4; +1)$

(3) اعط إحداثيا B' و A' نظيرتا B و A على الترتيب بالنسبة الى O

(4) عين النقطة C حيث يكون المثلث ABC قائما و متساوي الساقين في A

(5) اعط إحداثيا النقطة C

التمرين الثاني : (6 ن)

(1) ضع مكان الفراغ احدى الاشارتين (+) او (-) بحيث تكون المساواة صحيحة

$(+6.2) + (\dots 3.5) = (\dots 2.7)$; $(\dots 5.4) + (\dots 3.2) = (-8.6)$

(2) احسب المجموع في كل حالة

(1) $(+8) + (-34) = (\dots 26)$; (2) $(-38.3) + (-6.2) = (\dots 44.5)$

(3) $(-43) + (+43) = \dots 0 \dots$; (4) $0 + (-54) = (\dots 54)$

التمرين الثالث : (8 ن)

(1) استخرج من الشكل المقابل زاويتان متتامتان \hat{EGF} و \hat{FEG}

(2) انشى الزاوية \hat{EGx} المكمل للزاوية \hat{EGF}

(3) احسب قياس كل من الزاويتين \hat{EGx} ; \hat{FEG}

(4) ما نوع المثلث $\triangle EFG$ ؟ $\triangle EFG$ متساوي الساقين

(5) اكمل الفراغ من الشكل

لزاويتان \hat{EGx} و \hat{FEG} متكاملتان

لزاويتان \hat{EGx} و \hat{FEG} متقابلتان بالرأس

لزاويتان \hat{EGx} و \hat{FEG} متجاورتان

الاختبارات الأخرى للزاويتان المتكاملتان والمتجاورتان

$$\begin{aligned} \hat{FGE} & \text{ و } \hat{EGx} \\ \hat{EGx} & \text{ و } \hat{xGH} \\ \hat{xGH} & \text{ و } \hat{HGF} \\ \hat{HGF} & \text{ و } \hat{FGE} \end{aligned}$$

حساب الزاوية \hat{FEG} في المثلث EFG نعلم أن:

$$\textcircled{0,5} \quad \hat{F} + \hat{E} + \hat{G} = 180^\circ$$

لنقوم بالدمج:

$$57 + \hat{E} + 33 = 180$$

$$\textcircled{0,5} \quad \hat{E} + 90 = 180$$

$$\hat{E} = 180 - 90$$

$$\hat{E} = 90$$

$$\textcircled{0,5} \quad \hat{FEG} = 90^\circ \quad \text{إذن:}$$

حساب قسمة الزاوية \hat{EGx} نعلم أن $\hat{FGE} + \hat{EGx} = 180^\circ$ (زاويتان متكاملتان).

$$33 + \hat{EGx} = 180 \quad \text{ن.ع.}$$

$$\textcircled{0,5} \quad \hat{EGx} = 180 - 33$$

$$\hat{EGx} = 147$$

$$\textcircled{0,5} \quad \hat{EGx} = 147^\circ \quad \text{إذن:}$$

ملحق رقم (9) يوضح

صورة لإجابة التلميذ E5 مصححة من طرف الاستاذ P17

الاسم: P17 اللقب: E5 القسم:	منته سطره عائشه ام المؤمنين - سطيف - المستوى: A2 المدة: 1 سا
العلامة: 04/20	

الفرض الثاني للثلاثي الثاني في مادة الرياضيات

تمرين الاول: (6 ن)

ليك المعلم المتعامد و المتجانس التالي

(1) ما هما إحداثيا النقطة A ؟ (1; 1)

(2) علم على هذا المعلم النقطة B(+4;+1)

(3) اعط إحداثيا B' و A' نظيرتا B و A على الترتيب بالنسبة الى O

(-4; 1) ; (1; -1)

(4) عين النقطة C حيث يكون المثلث ABC قائما و متساوي الساقين في A

(5) اعط إحداثيا النقطة C... (2; 1)

التمرين الثاني: (6 ن)

(1) ضع مكان الفراغ احدى الاشارتين (+) او (-) بحيث تكون المساواة صحيحة

$(+6.2) + (+3.5) = (+2.7)$; $(-5.4) + (+3.2) = (-8.6)$

(2) احسب المجموع في كل حالة

$(+8) + (-34) = (-26)$; $(-38.3) + (-6.2) = (-44.5)$

$(-43) + (+43) = 0$; $0 + (-54) = (-54)$

الأقواس

التمرين الثالث: (8 ن)

(1) استخرج من الشكل المقابل زاويتان متتامتان هما: الزاوية \hat{FEG} و الزاوية \hat{GFC} 90°

(2) انشئ الزاوية \hat{EGx} المكمل للزاوية \hat{EGF}

(3) احسب قيس كل من الزاويتين \hat{EGx} ; \hat{FEG}

(4) ما نوع المثلث EFG؟ مثلث قائم الزاوية E

(5) اكمل الفراغ من الشكل

زاويتان \hat{EFG} و \hat{GFC} متتامتان

زاويتان \hat{EGF} و \hat{EGx} متقابلتان بالرأس

زاويتان \hat{EFC} و \hat{GFC} متجاورتان مصححة

<p> $\hat{E}_x \hat{G}_y \hat{F}_z = 180^\circ$ (عل) </p> <p> التوزيع العددي </p> <p> $E + 57 + 33 = 180$ </p> <p> $E = 180$ (عل) </p> <p> $E = 180 - 90$ (عل) </p> <p> $E = 90^\circ$ (عل) </p> <p> قيمته الأولية $E = 90$ </p>	<p> $E_s - PA$ </p> 
--	---

ملحق رقم (10) يوضح

محتويات البرنامج التدريبي

مقدمة :

التقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة ، فهو حتمي للتدريس في المدرسة كما هو حتمي في جميع مجالات النشاط الإنساني الآخر ، و يظهر الإحتياج للتقويم عندما نريد إصدار أحكام معينة مهما كانت بساطة أو تعقيد المهمة التي نريد إصدار الحكم بشأنها ، و سواء كانت اتخاذ قرار بما نعلمه اليوم أو كانت قرارات تتعلق بمستقبل حياتنا .

و لقد تطور المفهوم الحديث للتقويم تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة و يرجع هذا التطور إلى ظهور فلسفة جديدة تدعو إلى مسؤولية المربي لا عن تنمية المهارات و المفاهيم و العادات فحسب بل و مسؤولية كذلك في إستثارة نمو التلميذ في شتى المجالات ؛ و لذا مراقبة نمو تعلمات التلاميذ و اكتساباتهم بما يحقق لهم اندماجا فعالا في الحياة العامة .

و قد شكلت الإختبارات عبر العصور أحد أشكال التقويم انتشارا في التربية و التعليم ، و نظرا لهذه الأهمية الكبيرة جاء هذا البرنامج لإطلاع معلمي المرحلة المتوسطة على كفايات بناء الإختبارات التحصيلية الجيدة حتى يستطيعوا استخدامها باطمئنان كوسيلة فعالة من وسائل التقويم .

الجلسة التدريبية الاولى:

1- مدخل مفاهيمي في التقويم التربوي:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الاولى أن:

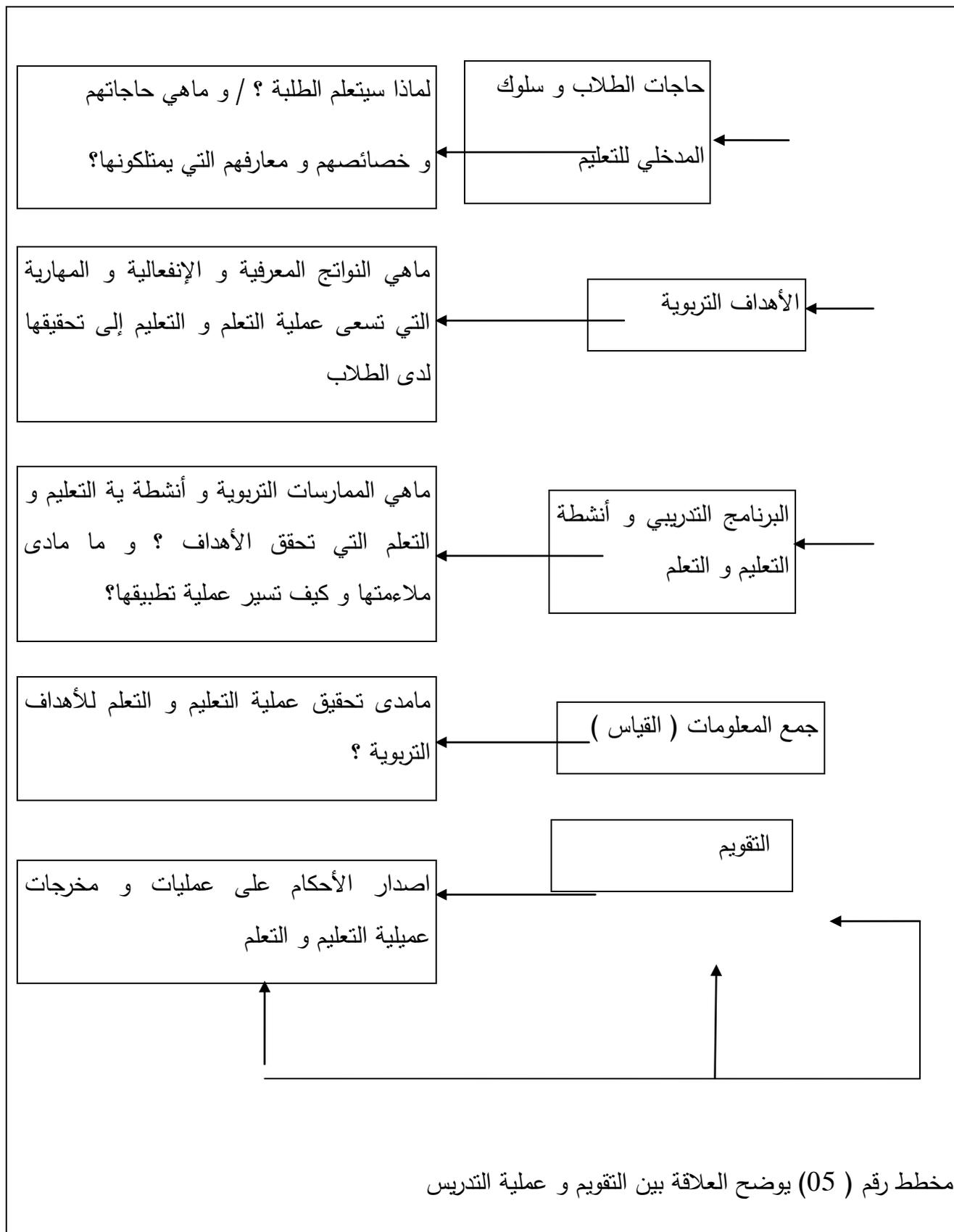
1- يميز مفاهيميا بين القياس ، الاختبار ، التقييم والتقويم ويحدد اهميتهم الصفية.

2- يتعرف على اسس - أنواع وأدوات التقويم.

3- يحدد الفرق بين انواع التقويم التربوي.

4- يستوعب مواصفات ادوات التقويم.

قائمة الملاحق



1- معنى التقويم :

هناك بعض الخلط بين مصطلحات إختبار ، قياس ، تقويم لأنها جميعها متضمنة في عملية واحدة ، لأننا إذا أعطينا الطلبة مجموعة من الأسئلة للإجابة عليها ، و حصلنا على درجاتهم بجمع الإجابات الصحيحة ، و إنتهينا من ذلك إلى القول بأن مستواهم التحصيلي جيد و أنهم يتقدمون تقدما ملموسا ، نكون قد قمنا بمختلف العمليات (إختبار ، قياس ، تقييم ، تقويم) .

1-1 : ما الفرق بين الإختبار - القياس - التقييم - التقويم :

أ - الإختبار : هو أهم أداة قياس تستخدم في المجال التربوي ، و هو في الغالب مجموعة من الأسئلة والمثيرات التي من خلالها يمكن أن نقدر عينة من سلوك الممتحن .

ب - القياس : سابق للتقييم و أساس له ، و يشير إلى كمية ما يوجد في الشئ من الخاصية المقاسة وفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية .

ج - التقييم : و يقصد به تحديد القيمة أو القدر أو التخمين و يقتصر على اصدار الحكم على قيمة الأشياء ، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل و الأهداف بمعنى تقدير قيمة الشئ إستنادا إلى معيار معين ، و تعني إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار موضوع مسبقا .

د - التقويم : مجموعة من الخطوات المنظمة و المتكاملة التي تسعى إلى تقدير مدى تحقيق النظام التربوي للأهداف المخططة له ، و العمل على كشف مناطق الضعف ، و إقتراح الوسائل و الإجراءات الضرورية لإصلاحها .

و هذا يعني أن التقويم عملية أكثر شمولاً من القياس ، فهو يتضمن أوصافاً كمية و أوصافاً كيفية لسلوك التلاميذ بالإضافة إلى أحكام قيمية عن مدى ملاءمة هذا السلوك .

2-1 : أهمية التقويم :

إن أهمية التقويم تأتي من كونه وسيلة للحكم على فعالية العملية التعليمية و الإستراتيجية العامة للتغيير التربوي عند اتخاذ قرارات التغيير من أجل التطوير و التحسين كما تتضح أهمية التقويم في العملية التعليمية من خلال ما يقوم به من دور فعال من خلال ما يقدمه من بيانات تساعد على تشخيص العقبات و المشكلات التعليمية ، و يقدم الحلول المناسبة و أوجه العلاج المتعددة في ضوء ذلك يساعد على معرفة مدى تحقيق الخطة التعليمية لأهدافها الخاصة في كل مرحلة تعليمية ، و إصلاحها لتحقيق النمو الكامل و الشامل .

كما أنه يحدد مدى ما أحرزته المدرسة من تقدم و الكشف عن مدى ما تحقق من أهداف حتى يمكن الإستفادة في وضع العلاج المناسب .

3-1 : أسس التقويم :

يرتكز التقويم التربوي الحديث على مجموعة من الأسس و المبادئ التي تتماشى مع فلسفته التربوية الحديثة و تنسجم إلى حد بعيد مع أهدافها و توجهاتها و يمكن إجمال هذه الأسس فيما يلي :

أ - إرتباط عملية التقويم بأغراض محددة : فالتقويم ليس مجرد مجموعة من الإجراءات بل هو عملية منظمة و موجهة بأغراض معينة .

ب - إختيار أداة التقييم المناسبة للغرض : فتحديد الغرض من التقييم يتطلب إختيار أداة التقييم الملائمة لهذا الغرض دون غيره و توظيفها في خدمته . و يتيح الأخذ بهذا المبدأ تجنب الكثير من الجدل العقيم حول القيمة النسبية لأنواع الأدوات الأخرى ، و بدلا من السؤال حول أفضلية نوع الأداة مثلا (مقالية أو موضوعية) ينبغي السؤال حول متى إستعمل هذه الأداة ؟.

ج - يتطلب التقييم تنوعا في الأدوات : فليس هناك أداة واحدة تصلح للمجالات كافة أو حتى لمجال واحد بعينه ، فتقويم التلميذ يستلزم إستخدام أدوات عديدة و متنوعة لتقدير تقدمه في نواتج التعلم الهامة، و يفيد كذلك التنوع في توظيف أدوات التقييم إلى الحصول على صورة شاملة على سلوك التلميذ و منها الإختبارات التحصيلية بأنواعها ، و مقاييس الذكاء و القدرات الخاصة ، و قوائم الرصد و الملاحظة ..

د - يتطلب الإستعمال المناسب لأدوات التقييم معرفة مواطن قوتها و ضعفها : إذ ينبغي التنبه إلى مصادر الخطأ المحتملة في تلك الأدوات ، فكل أداة من أدوات التقييم لها مزاياها و أخطاؤها و من الأخطاء المحتملة في أدوات التقييم :

❖ خطأ العينة : فالأداة قد تضم عينة محدودة من المثيرات التي تستدعي بطبيعة الحال عينة مماثلة من الإستجابات لإختبار الهجاء المؤلف من عشرين كلمة مثلا قد لا يكون عينة صادقة لقدرة التلميذ في الهجاء .

❖ الخطأ الناتج عن الأداة ذاتها أو أشكالها : فالملاحظة و أدواتها تتأثر بالتقديرات الذاتية للملاحظ و تحيزاته ، و الأسئلة الموضوعية تتأثر بالتخمين و إختبارات المقال تعاني من العوامل الشخصية للمصحح .

❖ **الخطأ الناتج من تفسير النتائج :** فالأدوات المستخدمة في عملية التقييم مهما توافرت فيها شروط

الموضوعية و الدقة و التقنين ، لا تصل إلى الكمال فالنتائج التي تقدمها هذه الأدوات تقريبية .

هـ - **التقويم عملية شاملة :** فالعملية التقييمية ليست عملية هامشية أو ختامية ملحقة بالعملية التربوية ،

و هي بذلك تتخطى مفهوم القياس الكمي و الإختبار و يكون إنتهاء مرحلة فيها بداية مرحلة أخرى ، و

هذا الأساس من أسس التقويم يؤكد الإرتباط العضوي بين التقويم و العملية التربوية بحيث أن عمليات

التقويم تتم خلال مختلف مسارات العملية التربوية و تساعد في الكشف عن مواطن القوة و الضعف فيها

و في إمداد المعلم بصورة خاصة بالتغذية الراجعة المفيدة في تعزيز إستجابته الصحيحة و التخلص

التدريجي من الاجابات الخاطئة .

و - **تخضع عملية التقويم لخطة شاملة :** و يتم فيها تحديد الأولويات كما يتم تحديد الوسائل و الأدوات

و الخطوات التنفيذية و التخطيط السليم لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن العشوائية ، فالخطة التقييمية

هي دليل عمل و ليست وصفا جاهزة بالإضافة إلى الأسس السابقة يمكن أن نذكر أن :

❖ **التقويم يجب أن يترك أثرا طيبا في نفس التلميذ و يزيد من دافعيته للتعلم .**

❖ **نتائج التقويم يجب أن توظف مباشرة في تحسين عملية التعليم بما فيها التلاميذ و المعلمين.**

❖ **عملية التقويم يجب أن تكون إقتصادية سواء من حيث الوقت و الجهد أو من حيث النفقات .**

❖ **يأخذ بعين الإعتبار مبدأ مراعاة الفروق الفردية في القدرات و المهارات .**

1 - 4 : أنواع التقويم : يمكن تصنيف أنواع التقويم حسب :

1 - 4 - 1 : حسب التقوييت الزمني للتقويم في العملية التدريسية :

أ - **التقويم التشخيصي** : تسيير عملية التدريس وفق خطوات منظمة تبدأ بتحديد الأهداف التي تبين نواتج التعلم أو ما نتوقعه من المتعلم في عملية التعلم ، فهي توجه عمل المدرس و تتركز عليها عملية التقويم و تنتهي هذه العملية بإتخاذ قرارات تمهيدا لبداية جديدة خاصة و أن تحديد نقطة البداية للتعلم يقتضي تقويم مدى إمتلاك المتعلم للخبرات و التصورات .

و عليه فإن عملية إجراء التقويم القبلي "التشخيصي" ضرورية فهو يؤدي إلى :

- ❖ اتخاذ قرار بإعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن الطلبة من متطلباتها السابقة .
 - ❖ إكتشاف الأهداف التي يتقنها التلاميذ قبل تنفيذ عملية التدريس مما يترتب على ترك وحدة كاملة و الإنتقال إلى وحدة أخرى و التركيز عليها .
 - ❖ إتخاذ قرار بتقسيم الطلبة إلى مجموعات أكثر تجانس حسب درجة التمكن أو حسب طريقة التعلم.
- ب - **التقويم التكويني أو البنائي** : هذا النوع من التقويم يسير جنبا إلى جنب مع عملية التدريس فهو يزود المدرس و التلميذ بالتغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح و الفشل ، فالتلميذ يشعر بنجاحه و يحدد أخطائه و المدرس يعدل خططه على ضوء النتائج ، و عليه فإن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو توجيه تنفيذ عملية التعلم . بحيث يقوم هذا النوع من التقويم بتقديم بيانات حول مستوى تقدم التلاميذ مما يمكن المدرس من إجراء التصحيحات اللازمة خلال سير عملية التعلم ذاتها و قبل الإنتقال إلى الوحدة التعليمية التالية لأن ضعف المدرسين في إجراء التعديلات المناسبة سيراكم الأخطاء بصورة تدريجية و في هذا الإطار يقول (bloom) : " إن التسليم بوجود تفاعل بين التقويم البنائي و التعليم و التعلم ، و التقويم البنائي من شأنه تحسين التعليم و التعلم قبل فوات الأوان " .

قائمة الملاحق

ج - التقييم النهائي أو الختامي : و الخطوة الأخيرة التي تعتبر نهاية لبداية جديدة هي التقييم الختامي لنواتج التعلم في نهاية وحدة تعليمية أو فصل أو سنة دراسية ، و يستخدم هذا النوع في لإتخاذ القرارات المتعلقة بنقل الطلبة من مرحلة إلى أخرى أو لتوجيههم أو تخريجهم ... كما يستخدم في الحكم على مدى فعالية المدرس و المناهج المستخدمة و طرائق التدريس و يغطي هذا النوع من التقييم المقرر كله أو جزء كبير منه ، و يستدل على مستويات التحصيل عامة من خلال الدرجات و التقديرات المجمع من خلاله.

و يمكن القول أن الأنواع المختلفة من التقييم تعد من الأساسيات التي يقوم بها المعلم لسير العملية التعليمية و التعلمية و لذلك لا بد للمعلم أن يحدد أهم الإجراءات التي التي تفعل دور التلميذ بإستخدام أنواع التقييم الثلاثة و فيما يلي جدول يبين مقارنة بين الأنواع الثلاثة :

أنواع التقييم	التشخيص	التكويني / البنائي	النهائي / الختامي
1- الفترة الزمنية	يتم هذا التقييم في بداية العام أو قبل البدء في عملية التدريس .	يتم في أثناء العملية التعليمية أو في أثناء اعطاء الحصة الصفية.	يتم هذا النوع في نهاية الفصل أو السنة .
2- الغرض منه	التعرف على مواطن القوة و الضعف عند المتعلمين .	متابعة تحصيل التلاميذ و التعرف على قدراتهم و تزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم التحصيلي .	وضع الدرجات النهائية للطلبة و تقويم فعاليتهم و الحكم على إنتقالهم من صف إلى صف آخر .
3- الأدوات المستخدمة	الإجراءات القياسية لهذا التقييم عبارة عن إختبارات و أسئلة تشخيصية .	الإجراءات القياسية و إختبارات محكية المرجع.	الإجراءات و القياسات تتمثل في إختبارات معيارية المرجع .

جدول رقم (35) يوضح الفرق بين الثلاث أنواع من التقييم في ضوء بعض المتغيرات و العوامل .

1-5 : أدوات التقويم :

يؤكد منظرو التقويم المعاصر ضرورة الإعتماد على تشكيلة واسعة من أدوات القياس و التقويم ، تأكيداً لمبدأ شمولية التقويم و الإستخدام " المجمع " و الأمتثل لأدواته كافة إذ يرتبط الإلحاح على التعدد و التنوع في أدوات التقويم بتعدد أغراض التقويم الحديث و إتساع مجالاته ، و مهما يكن من أمر هذا التعدد و مبرراته فإنه يدل على ضرورة الإفادة القصوى من الأشكال و الأنواع كافة التي يمكن إستخدامها في عملية التقويم في حدود الأغراض الخاصة بهذه العملية ، و الإقلاع نهائياً عن الممارسات التقويمية التي تعتمد أداة واحدة في التصدي للصفة أو الظاهرة التي يراد قصدها بتلك القياسات .

1-5-1: تصنيف أدوات التقويم :

تتباين وجهات نظر الباحثين بصدد الأسس التي يمكن إعتمادها في تصنيف أدوات التقويم ، و قد أدى هذا التباين و الإختلاف إلى ظهور العديد من التصنيفات و أن الأداة الوحيدة يمكن أن تتبع لأكثر من تصنيف ، فالإختبار السائد في مدارسنا اليوم و هو الأداة الرئيسية المعتمدة في التقويم ، يمكن وصفه أنه إختبار تحصيلي جمعي و لفظي و مقاسي و هو بالتالي ينتمي إلى عدة فئات أو صنوف في وقت واحد و من التصنيفات الهامة لأدوات القياس و التقويم نجد :

1-5-2: تصنيف هوبكنز و أوتس (hopkins & autes) 1968:

يضع هوبكنز و أوتس أدوات التقويم كافة ضمن صنفين رئيسيين ، يغطي الأول منهما سائر الأدوات التي تندرج تحت إسم الإختبارات و يشمل الثاني الأدوات التي تندرج تحت إسم الإختبارات و تدخل تحت نطاق مايسمى " التقويم اللا إختباري " و يشمل النوع الأول الإختبارات المقننة و من أهمها إختبارات التحصيل ، إختبارات القدرات العقلية ، كما يشمل الإختبارات الصفية أو الإختبارات من إعداد المعلم ، و

يشمل النوع الثاني من أدوات التقييم تلك الأدوات التي تتصدى للكشف عن الآراء و الإتجاهات و الميول ، و مقاييس التكيف الشخصي و الإجتماعي .

1-5-3 : تصنيف جرونلد (groulund) 1971 :

يلاحظ جرونلد إمكان اعتماد أكثر من أساس واحد في عملية التصنيف ، و تبعا لذلك فإن أدوات التقييم يمكن تصنيفها إنطلاقا من مظهر السلوك او طبيعة الأداء ، كما يمكن تصنيفها إنطلاقا من مسار التقييم و ذلك على النحو التالي :

- أ - التصنيف تبعا لمظهر السلوك أو طبيعة الأداء : و يضم فئتين من الأدوات، تشمل الأولى منها تلك الأدوات التي تستعمل للكشف عن مستوى القدرة أو أقصى الأداء الذي يمكن أن يصل إليه المفحوص ، و تشمل الفئة الثانية إختبارات الأداء المميز أو الأداء العادي و من أمثلتها، مقاييس التقدير و المقابلة .
- ب - التصنيف تبعا لطريقة التقييم : و يضم ثلاث فئات :

الفئة الأولى : أدوات القياس : و من أبرزها الإختبارات التحصيلية و التي تصنف بدورها بطرائق عدة كالتصنيف الذي يركز على واضعها أو مصممها إلى : (إختبارات صفية ، إختبارات معيارية) أو التصنيف الذي يعتمد على طريقة الإجابة و يجعلها في فئتين و هما : الإختبارات المقالية و الإختبارات الموضوعية بالإضافة إلى :

- ❖ تصنيف حسب الوظيفة التي يؤديها :ويجعل لهذا التصنيف الإختبارات ,, ,, ,,المسحية و الشخصية
- ❖ تصنيف حسب شروط الإجراء : و يصنفها إلى إختبارات جمعية و فردية .
- ❖ تصنيف حسب نوع الإستجابة المتوقعة : إلى إختبارات لفظية ، أدائية غير لفظية .
- ❖ تصنيف حسب مستوى القدرة : إلى إختبارات السرعة و إختبارات القوة .

بالإضافة إلى أن تصنيف جرونلند يضيف تقنيات التقييم الذاتي من جهة و تقنيات الملاحظة من جهة أخرى.

1-5-3 : مواصفات أدوات التقييم :

حددت الجمعيات التربوية المهنية في الو م أ معايير خاصة بأدوات التقييم التربوي ينبغي إمتلاكها لدى المعلمين و هي :

1. حسن إختيار أدوات القياس و التقييم عند إتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعليم و التعلم .
2. القدرة على تطوير أدوات التقييم الملائمة لإتخاذ القرارات المدرسية .
3. المهارة في تطبيق و تصحيح و تفسير النتائج المتحصلة من أدوات و إجراءات التقييم .
4. حسن إستخدام نتائج التقييم عند إتخاذ القرارات الفردية الخاصة بالطلبة ، أو بالتخطيط للدرس أو تطوير المناهج أو بتحسين الأداء العام للمدرسة .
5. القدرة على تطوير إجراءات صادقة لمنح الدرجات للطلبة بناء على إجراءات التقييم .
6. القدرة على نقل النتائج التي تم التوصل إليها خلال عملية التقييم للمهتمين.
7. معرفة إجراءات التقييم و تجنب الممارسات غير السليمة .

كفايات الجلسة التدريبية الثانية:

1-2 الاختبارات التحصيلية رؤية في تحليل المفهوم:

2-2 تحديد الاهداف والكفايات من الاختبار:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الثانية أن:

- يعطي تعريفا دقيقا للاختبارات التحصيلية.
- يتعرف على خصائص الاختبارات التحصيلية.
- يستوعب انواع الاختبارات التحصيلية.
- يتعرف على اغراض الاختبارات.
- يعرف صياغة الاهداف التربوية ، مستوياتها و صنفاتها.
- يعرف صياغة الكفايات التعليمية مستوياتها ومكوناتها.
- يعطي أمثلة عن اهداف اجرائية وكفايات قاعدية.

2-1 الاختبارات التحصيلية:

يتعرض الطالب في المراحل التعليمية المختلفة إلى عدد كبير من أدوات التقويم بإختلاف أشكالها إذ تعد الإختبارات واحدة من وسائل التقويم ، و هي وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل الطالب و التعرف على مدى تحقيق المنهاج الدراسي لأهدافه المرسومة و الكشف عن مواطن القوة و الضعف في ذلك ، و قياس مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة ، و بذلك يمكن على ضوءه العمل على تحسين و تطوير العملية التعليمية التعلمية .

2-1-1 مفهوم الإختبار التحصيلي :

يشير حسب أحمد عودة إلى أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب للمعلومات و المهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا ، و هذا من خلال الإجابة على عينة من الأسئلة و المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المراد قياسها .

كما يشير حسب الظاهر زكرياء إلى عينة من السلوك " النواتج التعليمية " المراد قياسها لمعرفة درجة إمتلاك الفرد من هذا السلوك و ذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله .

كما يعرفه براون Brown بأنه إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك كما أنه يقيس الخبرة في موقف تعليمي يتم التحكم فيه .

2-1-2 : وظائف الإختبارات التحصيلية :

❖ تفيد الإختبارات التحصيلية في إستثارة الدافعية : و هذا لما للإختبارات من أهمية في تحسين

اقبال التلاميذ على الدراسة بشكل مستمر و منظم كما أنها توجههم نحو النواتج التعليمية المرغوبة

وهذا ما يحفزهم نحو تحقيق أهداف المادة الدراسية .

❖ كما تفيد في عمليات التشخيص و العلاج : بحيث يمكن للإختبارات التي يعدها المعلمين في

تشخيص مواطن القوة و الضعف لدى تلاميذهم هذا من جهة ، و من جهة أخرى إقتراح الحلول

و البدائل العلاجية لتصحيح الأخطاء و تقليص الفوارق بين الوضعية الحقيقية و الوضعية

المتوخاة .

❖ كما تعد الإختبارات مقياسا لمدى تحقق الأهداف التعليمية : بحيث تساعد في فرز الأهداف

المحققة كمن غيرها التي لم يتم تحققها و عليه يستدل في نتائج الإختبارات في فحص التغيرات

المحققة .

❖ كما تفيد الإختبارات في وظيفة التصنيف : و التي تمكن المعلمين من تصنيف الطلاب إلى

تخصصات أكاديمية .

❖ زيادة مستوى الإحتفاظ و انتقال أثر التعلم تزيد من معرفة الطلبة بحقيقة أنفسهم (التقويم الذاتي)

من خلال الإختبارات و العلامات يتمكنون من الحصول على التغذية الراجعة .

❖ بالإضافة إلى أن الإختبارات يمكنها أن تساعد في الإنتقال من صف لأخر و كذا في منح

الدرجات و الشهادات .

2-1-3: خصائص الإختبار الجيد :

يتسم الإختبار الجيد بعدد من الصفات منها ما يأتي :

أ - الصدق : هو أن يقيس الإختبار ما أعد لقياسه ، فإذا صمم المعلم الإختبار لقياس قدرة تلاميذ السنة

الرابعة من التعليم المتوسط في مادة الرياضيات مثلا ، فيجب أن يقيس هذه القدرة و التي صمم من أجلها

الإختبار . و بالتالي إذا قاس هذا الإختبار مفاهيم لا تتصل بالمادة المدروسة أو أن يقيس إتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات فيعد هذا الإختبار غير صادق فيما أعد لقياسه .

ب - الثبات : و يعني أن مركز و موقع الطالب النسبي في آداءات القسم لا يتغير إذا أعيد الإختبار على الطالب نفسه ، و يعني ذلك إستقرار النتائج عند تكرار تطبيق الإختبار أو صورة مكافئة له على المجموعة نفسها من الطلبة .

ج - الموضوعية : و يقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوصين بذاتية المصحح أي إبعاد رأي المصحح من عملية التصحيح و هذا يشير إلى إتفاق مصححين إثنين أو أكثر في النتائج التي يحصلون عليها من القياس لنفس الظاهرة ، فالنتائج التي يتوصل إليها كل مصحح منهم لا تتأثر بذاتية أو الحالة النفسية أو الصحية أو المالية أو الإجتماعية لهم .

د - الشمولية : و يقصد بها أن يكون الإختبار شامل للأهداف التدريسية المراد قياسها ، و كذا لجوانب شخصية المتعلم فيما يتعلق بالمعارف و المواقف و المهارات .

هـ - التمييز : بحيث يمكن الإختبار الصفي من إظهار الفروقات الفردية بين المفحوصين بأن يميز بين القوي في الصف و الضعيف في التحصيل لذلك ينبغي أن تكون جميع الأسئلة التي يشملها الإختبار مميزة أي أن يكون هناك مدى واسع بين السهل و الصعب من الأسئلة بحيث يؤدي إلى توزيع معتدل بين أعلى و أقل الدرجات .

كما حدد عبد الرحمان عدس المواصفات و الخصائص التي يجب أن تتوفر في بنية الإختبار التحصيلي الجيد في :

❖ يجب أن يقيس نواتج تعليمية محددة ، تكون متسقة مع الأهداف التدريسية .

- ❖ أن يغطي كمية ممثلة من النواتج التعليمية و المادة الدراسية المتضمنة في التدريس.
- ❖ أن يحتوي على نوعية الأسئلة التي تكون أكثر ملاءمة من غيرها لقياس الناتج التعليمي المرغوب.

- ❖ أن يصاغ بحيث أن يتناسب و الأغراض التي ستستخدم النتائج ضمنها.
- ❖ أن يتمتع بأكبر قدر ممكن من الثبات.
- ❖ أن يهدف إلى تحسين مستوى التلاميذ .
- ❖ سلامة الصياغة و وضوح المفردات و أن يكون مألوفاً من حيث الشكل و المحتوى.
- ❖ بالإضافة إلى موضوعية إعطاء الدرجات عليه .

كما يصنف سبع أبو لبدة بعض الصفات التي يعتبرها خصائص ثانوية منها:

- ❖ سهولة التطبيق .
- ❖ سهولة التصحيح .
- ❖ الإقتصاد و التكلفة المادية .

2-1-4 : انواع الإختبارات التحصيلية :

2-1-4-1 : الإختبارات الشفوية : و فيها توجه للتلاميذ أسئلة شفوية تساعد على إصدار أحكام صادقة حول قدرة التلميذ على الحوار و المناقشة و هي ضرورة ملحة لقياس بعض أهداف المجالات التعليمية مثل أهداف الإلقاء و العرض ، و الطلاقة اللغوية ، و غيرها من أهداف التعلم التي تتعلق بمهارتي القراءة و التحدث ، كما تستخدم في تقويم تحصيل القراءة الجهرية و إلقاء الشعر و تلاوة القرآن

الكريم...و نحو ذلك . هذا في مجال اللغة و أنشطتها بحيث تنمي لدى التلاميذ مهارة التعبير بإستخدام مفردات المادة و مفاهيمها سواء تعلق الأمر باللغة الرياضية أو الفيزيائية...إلخ .

1-2- 4-2 : الإختبارات الأدائية : و هي الإختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة ، و كذا التعرف على بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالإختبارات الأخرى ، و ترتبط فقرات هذا النوع من الإختبار على الأداء العملي في الواقع كالقيام بتجربة أو إجراء قياسات بأدوات تقنية ، أو تقدير مسافات....إلخ

2-1-4-3 : الإختبارات المقالية: و هو الإختبار الذي يتألف من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة ، إذ تتيح للتلميذ فرصة التعبير بطريقته الخاصة إستجابة للسؤال المطروح ، و هي من أهم أدوات التقويم لأنها تساعد على قياس أهداف معقدة مثل الإبتكار ، التنظيم ، التحصيل ، النقد و التقويم و إستخدام التلميذ للغة و مفرداته الخاصة .

و من نقاط ضعف هذا النوع من الإختبارات نجد :

- ❖ قلة شمول أسئلتها للمادة الدراسية .
- ❖ صعوبة التصحيح و تحديد مؤشرات الإجابة .
- ❖ تقدير الوزن النسبي للأجزاء التي يجب أن تتضمنها الإجابة المطلوبة وعليه قد يفتقر لصدق المحتوى وكذلك من الصعب عده مقياسا حقيقيا لتقدير مستوى الطالب ، حيث أنه من المعروف في أدبيات القياس و التقويم انه كلما قل عدد الأسئلة لعب الحظ دورا أكبر في تقويم التلاميذ .
- ❖ تأثر المعلم بالعوامل الذاتية عند تصحيح الإجابات ، بالإضافة إلى ضعف الإتفاق بين المصححين في المعايير الموضوعية للإجابات .

- ❖ ضعف دقة صياغات الأسئلة مما يزيد من أثر التخمين .
- ❖ إستهلاك وقت طويل و جهد كبير في عملية التصحيح .

2-1-4-4 : الإختبارات الموضوعية: و تسمى أيضا بالإختبارات الحديثة ، و جاءت هذه التسمية " الإختبارات الموضوعية " لأن تقييمها يتم بالموضوعية أي أن درجات التصحيح لا تتأثر بذاتية المصحح و ظروفه و لا بإسم الممتحن و لاخته و لا طريقة إجابته ، و لكنها تعتمد على مؤشرات الإجابة النموذجية و شبكات التقويم كمييار للتصحيح ، و لعل مايميز هذا النوع من الإختبارات :

- ❖ إهتمامها بصدق المحتوى : بحيث يمكنها تغطية معظم جوانب محتوى المقرر الدراسي .
- ❖ سهولة تقدير درجاتها و تصحيحها : بحيث هناك إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال ، فالإستجابة على السؤال قصيرة مما يسهل مهمة المعلم في تقدير الدرجات .
- ❖ إقتصادية في الوقت : بحيث أن هذا النوع يساعد على توفير جزء كبير من الوقت المدرسي و توجيهه بما يفيد العملية التعليمية التعليمية .
- ❖ أن شبكات التقويم و الإجابة النموذجية تقدم للطالب تغذية راجعة: مما يعود بالنفع للمعلم و التلميذ و العملية التعليمية.
- ❖ تنوع أشكالها : بحيث تتوافر أمام المعلم عينات مختلفة من فقرات الصواب و الخطأ و الإختيار من متعدد و التكملة ...إلخ.

و على الرغم مما يقال على موضوعية الإختبارات الموضوعية إلا أنها في المقابل لا تقيس قدرة الطالب على وضع إطار عام للإجابة هذا من جهة ، كما أن إعدادها و بناءها يتطلب جهدا كبيرا و وقتا طويلا من جهة أخرى.

قائمة الملاحق

نشاط تدريبي رقم (01):

بالتعاون مع افراد مجموعتك أنجز مقارنة بين الاختبارات المقالية والموضوعية في ضوء المتغيرات المتضمنة في الجدول التالي:

الاسئلة الموضوعية	الاسئلة المقالية	نوع الاسئلة المتغير
		الاعداد والبناء
		قياس الاهداف والكفايات
		الصدق والشمولية
		الثبات
		درجات التلاميذ
		التخمين والغش
		التصحيح
		النتائج والاحصاءات

جدول رقم(36) يوضح المقارنة بين الاختبارات المقالية والموضوعية.

2-1-5 : خطوات بناء الإختبار التحصيلي :

هناك العديد من الخطوات الواجب إتباعها عند بناء الإختبارات :

1. تحديد الغرض من الإختبار .
2. تحديد الأهداف و الكفايات .
3. تحليل محتوى المادة الدراسية.
4. كتابة فقرات الإختبار .
5. إخراج الإختبار و إرشادات تطبيقه .
6. تحديد إجراءات تصحيح الإختبار ووضع إرشادات التصحيح .
7. تحليل نتائج الإختبار إحصائيا و تفسيرها .

و سيتم عرض تلك الخطوات خطوة بخطوة مع العديد من الأمثلة في إطار أهداف البرنامج و كفاياته و

عليه سيتم تحليل الخطوات الآتية :

يستحسن قبل البدء بكتابة أي بند في خطة التقويم أن يحاول المعلم طرح مجموعة من الأسئلة، و البحث

عن أفضل الإجابات من بين هذه الأسئلة:

- ❖ ماهي الوظيفة التي يتوخى أن تؤديها الإختبارات المراد بناؤها ؟
- ❖ ما الأهداف التي يسعى هذا الصنف من التقويم لتحقيقها ؟
- ❖ ماهو المحتوى الذي نريد تقويمه ؟
- ❖ ما نسبة التركيز في كل موضوع من مواضيع المحتوى ؟

قائمة الملاحق

و قد حدد مهرنز (Mehrens) قائمة مكونة مجموعة الأسئلة التي ينبغي أن يطرحها المعلم ، خلال بداية تفكيره و تخطيطه لإعداد الإختبارات ، و هي مكونة حسبه من 18 سؤال نوردها على التوالي فيما يأتي :

1. ما الغرض من الإختبار ؟ و لماذا أعده ؟
2. ما المعارف و المهارات و الإتجاهات ...إلخ التي أريد قياسها ؟
3. هل حددت أهدافي التعليمية بوضوح و بصيغ سلوكية ؟
4. هل أعددت جدول المواصفات ؟
5. ما نوع الإختبار (شكله) الذي أريد أن أستعمله ؟ لماذا ؟
6. كم سيكون طول الإختبار ؟
7. ما هو المستوى التمييزي لبنود الإختبار ؟
8. كيف سأرتب الأنواع (الأشكال) المختلفة من البنود ؟
9. كيف سأرتب البنود ضمن كل نوع (شكل) ؟
10. ماذا علي أن أفعل لكي أعد طلابي لأداء الإختبار ؟
11. كيف سيجيب الطلاب على الفقرات الموضوعية ؟ على ورقة إجابة منفصلة ؟ أم على كراسة الإختبار ؟
12. كيف ستصحح البنود الموضوعية ؟ باليد أم بالآلة ؟
13. كيف سأصحح السؤال (الأسئلة) المقالي ؟ بالطريقة الكلية أم التحليلية ؟
14. هل ستعطى تعليمات بالسماح بالتخمين في البنود الموضوعية ؟ هل ستطبق محاولة التصحيح من أثر التخمين ؟

15. كيف سيتم جدولة العلامات ؟

16. كيف يتم تعيين العلامات (الدرجات أو مستوى الأهلية) ؟

17. كيف سيتم تسجيل تقرير نتائج الإختبار ؟

1-1 : تحديد الغرض من الإختبار :

من خلال التساؤلات السابقة التي حددها مهrenz Mehrens فإن الإختبارات الصفية يمكن أن تلبى العديد من الأغراض منها :

❖ الحكم على إتقان معرفة أو مهارات أساسية معينة.

❖ ترتيب الطلاب حسب تحصيلهم للأهداف التربوية .

❖ تشخيص صعوبات التعلم.

❖ تقويم الطريقة التعليمية.

❖ تحديد فعالية المنهاج.

بحيث يجب أن يحقق الإختبار الغرض الذي بني من أجله ، سواء تعلق الأمر ببداية عملية التدريب أو أثناءه أو في نهايته .

2-2: صياغة الأهداف و الكفايات التعليمية :

إن الخطوة الأهم في مرحلة التخطيط لعملية بناء الإختبار هي تحديد الأهداف التعليمية ، فدون أهداف واضحة و محددة لا يدري المعلم ماذا سيقيس ؟ و قد يلجأ إلى الطريقة الأسهل و يقتصر على أسئلة الإستدعاء البسيط مهملا بذلك المستويات الأعلى للتعلم .

و ما من شك أن الأهداف التي تشكو من العمومية و الغموض يصعب الإسترشاد بها في عملية التقويم .
و من هنا لابد من صياغة الأهداف بعبارات واضحة و محددة و التعبير عنها بصورة نواتج سلوكية قابلة للملاحظة و القياس.

1-2-2 : مستويات الأهداف التربوية :

تنوعت التصنيفات المختلفة و التي استعرضها المختصون في بيداغوجيا الأهداف للمستويات التي توضح إتجاه إشتقاق الأهداف من العموميات الغامضة إلى الخصوصيات الصريحة و الإجرائية و منها تصنيف س . بيرزيا c . berzia :

1 - المستوى العام : و هو المستوى الذي يعبر عن الصياغات العامة التي تتضمنها الغايات finalites

و المرامي les butes والأهداف العامة les objectifs .

أ - الغايات : و تعبر عن تلك القيم و المعايير التي يصنعها فلاسفة و مربوا مجتمع ما ، و هي مرتبطة بخصائص عصرهم و ظروفهم التاريخية و الإجتماعية التي تحددها السياسات العامة .

ب - المرامي : و تمثل الأهداف المعلنة التي تقدم لمقرر معين أو برنامج دراسي يتعلق بسلك تعليمي معين ، وهي عبارات أقل عمومية و أكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي .

ج - الأهداف العامة: و هي تصف النتيجة الفعلية التي يحققها مقرر أو جزء منه، أو جزء من برنامج داخل فترة زمنية محددة، و يكون على المدرس فقط أن يشتق منها الأهداف الخاصة بدروسه.

2 - المستوى الخاص:

و يشمل هذا المستوى الأهداف الخاصة les objectifs speciaux و الأهداف الإجرائية Les objectifs operationnelles، و هو المستوى الذي يهتم المدرس بالضبط ، لأنه يتدخل ليحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه ، ثم تفتت هذه الأهداف الخاصة إلى صياغات أكثر دقة و إجرائية.

أ- الأهداف الخاصة:

تستنتج هذه الاهداف الخاصة بدورها من تفتيت الهدف العام و هي مرتبطة بمحتوى درس معين .

ب- الأهداف الإجرائية:

و هي تعبر عن صياغات صريحة تصف تغيرا في الحصيلة السلوكية للمتعلم في شكل معارف و مهارات و مواقف تتسم بالواقعية و لديه قابلية للملاحظة و القياس ، و المواصفات الأساسية للهدف الإجرائي :

❖ السلوك الواضح القابل للملاحظة.

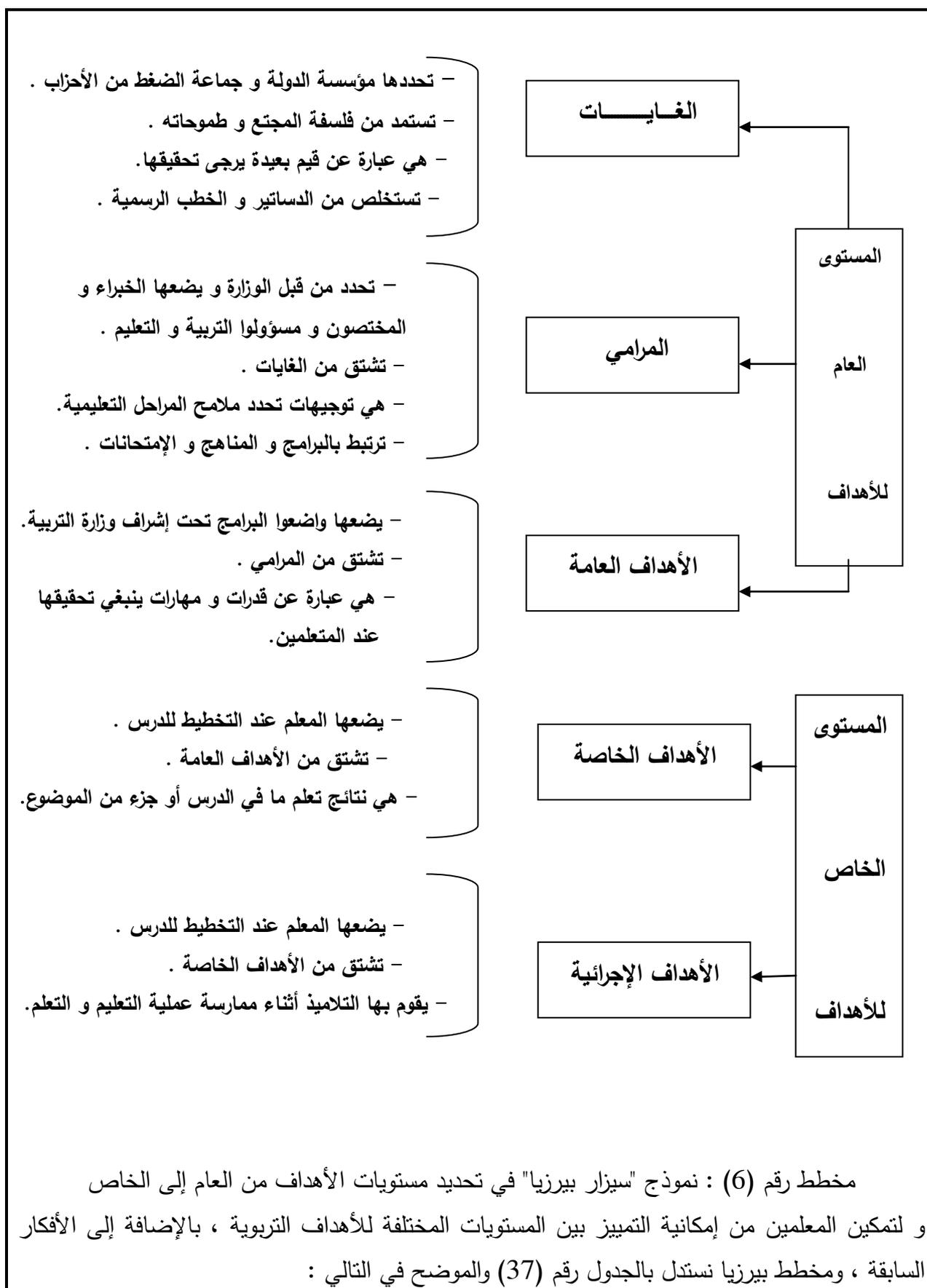
❖ الشروط أو ظروف الإنجاز.

❖ المعيار أو محك الإنجاز.

كما حدد الباحثون في هذا المجال عدد من المعايير للمعلم على العبارة التي تصاغ في صورة أهداف إجرائية سلوكية و منها:

1. أن تتضمن العبارة الهدفية : سلوكا أو عملا مثل : يقرأ ، يكتب ، يرسم ، يحدد ، يقارن ، إلخ.

2. أن تشير العبارة الهدفية إلى نتيجة التعلم .
 3. أن تتضمن العبارة الهدفية محتوى السلوك .
 4. أن تحدد العبارة الهدفية مستوى الأداء المقبول .
 5. أن يكون السلوك في العبارة الهدفية قابلاً للملاحظة و القياس .
 6. أن تكون العبارة الهدفية قابلة للتحقيق في زمن محدد .
 7. أن تكون العبارة الهدفية مناسبة لحاجات التلاميذ و خصوصياته المعرفية .
 8. أن تتسجم العبارة الهدفية مع الأهداف الخاصة و العامة .
- و يمكن أن نلخص المستويات السابقة في المخطط التالي:



قائمة الملاحق

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن	صادر من لدن	على صيغة أو شكل	يتميز
غاية	فلسفة التربية و توجيهات السياسة التعليمية	رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب وبرلمان	مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات	شكلها المثير والجذاب و كذلك القابل للتأويل
مرمى	زوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشين ومسيري التعليم	أهدلف البرامج والمواد وأطوار التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج
عاما	إنماء شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحسحركية	مؤطرين ومدرسين	قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها وإكسابها من طرف التلميذ	تمركزها حول التلميذ وقدرته ومكتسباته
خاصا	محتوى درس معين سينجز في حصة أو أكثر	مدرسين أو تلاميذ	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس	تصريحها بما سيقوم به التلميذ في الدرس
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ لكي يبرهن عن بلوغه الهدف	مدرسين و تلاميذ	فعل لإنجاز وشروطه ومعايير الإلتقان	تصريحها بأدوات التقويم وأشكاله

2-2-2 صنفات الأهداف التربوية Taxonomie des objectifs pédagogique :

شغلت مسألة الأهداف التربوية حيزا كبيرا من إهتمام المربين والمشغلين بالبحث التربوي وقد ظهرت منذ أواسط القرن 20 تصنيفات عديدة للأهداف التربوية ووضعت ضمن ثلاث مجالات رئيسية هي: المجال المعرفي - المجال الوجداني - والمجال النفسي حركي ، ولكل مجال طبيعته الهرمية التصاعدية بمعنى أن التعلم تراتبية لمستويات وفئات تتدرج من الأدنى إلى الأعلى.

بعض المبادئ التي تخضع لها صناعات الأهداف التربوية :

تقوم الفكرة الأساسية لمختلف الانظمة الخاصة بتصنيف الأهداف التربوية على الفرضية التي تقول بأن تعددية الأهداف يمكن حصرها نسبيا في عدد محدود من المقولات، وهذه الصنفات في حقيقتها هي ما هي إلا نظام لتصنيف أشكال السلوكات ومظاهر الشخصية الإنسانية .

وهذه الصنفات ولكي تحافظ على النظام الواقعي للظواهر المصنفة ، وتراعي الانتقال التدريجي في اكتساب القدرة أو القيام بالمهارة أو في بناء موقف لا أبد وأن تؤسس على مبادئ تميزها بالصلابة والانسجام وكذا خاصية التراكمية .

ومن جملة هذه المبادئ التي حددها دولنشير Delandsheer ما يلي :

المبدأ الديدائكتيكي : هو يفيد في أن الصنافة يجب أن تركز على شبكات كبرى للأهداف التي تسعى عملية التعليم إلى تحقيقها .

المبدأ النفسي : ومفاده أن تكون الصنافة متناظرة بأكبر قدر ممكن من التطابق مع القوانين والمعارف التي تمدنا بها سيكولوجية التعليم.

مبدأ المنطق : يعبر هذا المبدأ عن إلزامية التعبير عن الفئات المصنفة بشكل منطقي أي معبر عنها في صيغ واضحة ومترابطة ومفصلة حيث يتم الانتقال من الفصول إلى الفروع .

مبدأ الهدفية : ينبغي أن تحقق الصنافة ترتيبا سليما للظواهر المراد تصنيفها دون أن تخضع في نفس الوقت لأي اعتبارات قيمية .

مبدأ الهيكلية : ومعناه أن الصنافة يجب أن تحقق مبدأ التعقد المتنامي أي تحقيق الانتقال من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيدا وذلك حسب تزايد صعوبة التعلم .

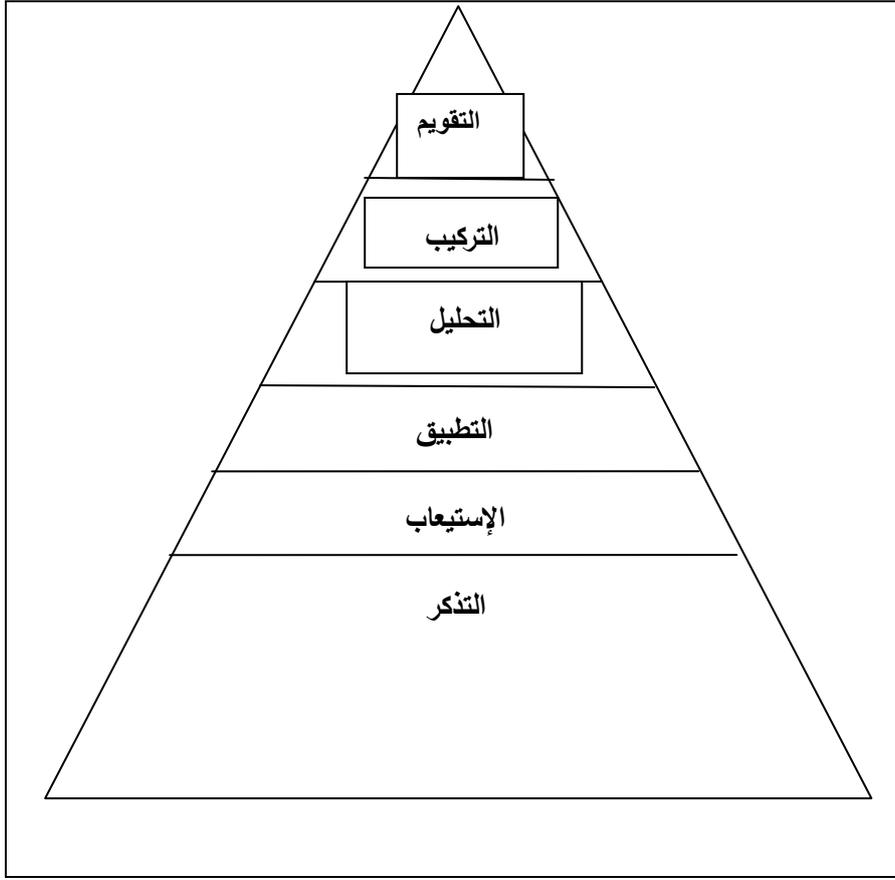
ومنه فهذه المبادئ كمفاهيم رئيسية تمثل الأسس التي تمكن من بناء نظام يعتمد على فاعلية كل المبادئ السابقة من أجل تصنيف وتنظيم للنشاط التربوي المعقد . L'action educative complex.

2-2-3 أهم صنافات الأهداف التربوية :

1- صنافة بلوم B.S . Bloom المجال المعرفي 1956.

معنى المجال المعرفي :

يعتبر المجال المعرفي *Domaine cognitif* ميدانا تنتظم فيه الخبرات المعرفية وجميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم ، ويتضمن هذا المجال الأهداف التي تؤكد على نتائج التعلم ذلت العلاقة بكل من تذكر المعلومات وتنمية القدرات والمهارات العقلية *intellectual abilites* على أساس تدرج الصعوبة من البسيط إلى المعقد كما هو موضح في الشكل التالي :



الشكل رقم (7) يوضح هرم بلوم للمجال المعرفي

فئات صنافه بلوم المجال المعرفي :

المعرفة **La connaissance** :

ويمثل المستوى الأدنى من مستويات التعلم ، والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم ، والمعرفة كما هي محددة في تصنيف بلوم تعني استدعاء وتذكر الوقائع العامة والخاصة ، أي مجرد التذكر كأن يحضر المتعلم جزئيات المعلومات وكيانها فسلوك الاستدعاء والتذكر لا يتطلب إلا إبراز المواد المخزونة في الذاكرة وذلك عند تزويد المتعلم ببعض القرائن التي تشمل عليه عملية التذكر .

وتتضمن هذه الفئات ثلاث مستويات فرعية منها :

معرفة الخصوصيات والتفاصيل المحددة.

معرفة طرق التعامل مع الخصوصيات.

مثال : أن التلميذ يتعرف أو يتذكر المادة الدراسية والأفكار والظواهر.

الاستيعاب (الفهم) La compréhension :

وتعني عند بلوم : " قدرة التلميذ على إدراك المعاني و التصور الذهني للأفكار والمعارف التي يتلقاها واستطاعته استعماله هذه المعارف دون أن ينسبها إلى سواهما من مواد فكرية أو نظرية " .

فالفهم مرحلة أرقى في التدرج العقلي من مجرد الحفظ واكتساب المعرفة ويتدرج فئة الفهم إلى مستويات فرعية تعبر عنها المراحل التالية:

النقل والتحويل " الترجمة" Transposition-traduction إنه الفهم يتجلى في القدرة على شرح الإرسالية وتحويلها إلى لغة أخرى أو شكل اخر من أشكال التواصل كالقدرة على تحويل أشكال هندسية إلى لغة مفهومة.

أو القدرة على تحويل لغة رياضية منطوقة إلى رموز والعكس.

إن هذه العملية من مؤشرات الفهم تدل على إمكانية التعبير اللفظي عن شيء ما ، مثل الصورة أو التعبير في الكلمات أو المصطلحات ، وذلك بالتعبير عن معناها بكلمات جديدة أو بلغة أخرى.

التأويل " التفسير " Interprétation درجة أخرى من هذه العملية وتعتمد على السليقة وترتبط بها وتعتبر على قدرة الفرد على إدراك العلاقات للأفكار المتضمنة في المادة التعليمية ليخرج منها بنظرة كلية عمل تتضمنه.

التقدير الاستقرائي (التعميم) extrapolation هو عملية يمكن في الانتقال من الجزء إلى الكل أو من الخاص إلى العام وهو كذلك قدرة و معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة.

التطبيق 'application':

وهو استعمال المعارف المكتسبة (قواعد قوانين ، نظريات) في قضايا ملموسة ويعبر عن نشاط يقوم به المتعلم يقتضي توظيف واستخدام أفكار عامة ومبادئ وقواعد على حالات لم يسبق التعامل معها من قبل؛ كأن يستخدم التلميذ معلومات مجردة فب حل مشكلة التعامل مع موقف جديد.

مثال : مهارة تطبيق قواعد حسابية أو إحصائية كحساب مساحة المثلث مثلا.

التحليل 'L'analyse:

وهو تفكيك العناصر المكونة لإرسالية أو موضوع ما بشكل يؤدي إلى توضيح تسلسل أفكارها والعلاقات فيما بينها ويهدف التحليل إلى تفسير هذه الإرسالية من حيث تنظيمها والوسائل المستعملة فيها لبلوغ الهدف وكذلك من حيث الأسس التي يقوم عليها.

ويشمل هذا المستوى على:

البحث عن العناصر : ويتمثل في تحليل وتحديد مختلف العناصر المكونة للإرسالية .

البحث عن علاقات: وهي البحث عن العلاقات و التفاعلات بين عناصر وأجزاء الإرسالية من خلال تحديد التمايزات الضمنية بين العلاقات .

البحث عن قواعد التنظيم: أي الأسس المنظمة و المبادئ التي تتحكم في انسجام هذه الإرسالية.

مثال : استخراج التلميذ بدقة للخطوات المنهجية التي اتبعتها المعلم في البرهان على التناظر المحوري.

التركيب synthèse :

و يشير إلى قدرة التلميذ على التجميع و التنظيم و إعادة التنظيم و الربط بين الأشياء, و الجمع بين العناصر و الأجزاء قصد تشكيل تصميم أو بنية لم تكن واضحة في الأول.

و يندرج تحت هذا المستوى ثلاث مراحل أساسية:

- 1- إنتاج بلاغ جديد: أي إنتاج فكرة و إيصالها للآخرين.
 - 2- وضع مخطط من إجراءات : بهدف تحقيق شروط تنفيذ عمل معين .
 - 3- إستخراج نظام من العلاقات المجردة: استنتاج بعض العلاقات الجديدة التي تساعد على تغيير الظاهرة بالبيانات و تؤكد نواتج التعلم هنا على أهمية السلوك الابتكاري لدى التلاميذ .
- مثال: مهارة اكتشاف حلول لمعادلات معقدة أو استنتاج عملية القسمة من خلال عملية الضرب.

التقويم L'evaluation :

و هو صياغة حكم حول قيمة مادة معينة و حول الطريقة المتبعة لبلوغ هدف معين (2), و يشير كذلك إلى قدرة التلميذ على إعطاء قيمة معينة لشيء. أو عمل شيء معين, و أن يكون تقديره قائما على أسس أو معايير محددة و مقبولة (3).

و تعتمد هذه الأحكام على معايير بعضها داخلي يتعلق بالتنظيم و بعضها خارجي يتعلق بالهدف, و يندرج هذا المستوى فئتين:

1- **نقد داخلي** : و يعبر على تقييم صحة فكرة أو إرسالية انطلاقا من معايير داخلية كالدقة و الانسجام .

2- **نقد خارجي** :بمعنى تقويمالإرسالية انطلاقا من عوامل خارجية.

قائمة الملاحق

قائمة الأفعال السلوكية المستخدمة في الأهداف التدريبية للمجال المعرفي من تصنيف بلوم:

المستويات	أهداف تدريسية	أفعال سلوكية
1-المعرفة	-التعرف على المصطلحات العامة في الدراسات الاجتماعية -التعرف على الحقائق الخاصة بميدان في الدراسات الاجتماعية -التعرف على المعرف السياسية من ميادين العلوم الاجتماعية -التعرف على الأسس المهمة و الضرورية للدراسات الاجتماعية	أن يعرف , أن يصف , أن يحدد , أن يتذكر , أن يختار , أن يسترجع, أن يذكر .
2-الفهم	-فهم الحقائق و المبادئ الاجتماعية -التفسير الشفهي لبعض المواد التعليمية في الدراسات الاجتماعية -ترجمة المواد الشفوية إلى قوانين رياضية تضم بعض العلوم الاجتماعية	أن يوحد , أن يترجم , أن يفسر , أن يفرق , أن يميز , أن يعمم . أن يلخص , أن يعلل , أن يصيغ . أن ينبأ , أن يعطي أمثلة .
3-التطبيق	-تطبيق القوانين و النظريات الجغرافية و الاقتصادية في مواقف علمية . -تطبيق المفاهيم و الأسس الأجر في مواقف تعليمية جيدة. -حل المشكلات الحسابية في بعض الميادين كالإقتصاد. -البرهنة على الاستخدام السليم لطرق معالجة بعض المشكلات.	أن يطبق , أن يعمم , أن يختار , أن يطور , أن ينظم , أن يستعمل , أن يصنف , أن يربط , أن يحسب , أن يبرهن, أن ينتج, أن يرسم .
4-التحليل	-إدراك الإفتراضات غير المصاغة في الدراسات الاجتماعية . -إدراك الأخطاء المنطقية في التحليلات الجغرافية . -التمييز بين الحقائق و الاستنتاجات في الدراسات الاجتماعية .	أن يملل , أن يميز , أن يصنف , أن يدرك , أن يقسم موضوع , إلى عناصر أصغر, أن يقارن, أن يفرق, أن يبين.

قائمة الملاحق

	-تحليل البنية التنظيمية للعمل الجماعي .	
5-التركيب	-كتابة موضوع منظما تنظيما جيدا. -إلقاء كلمة منظمة تنظيما جيدا عن صفات المواطن الصالح. -كتابة وصف لرحلة جغرافية و تاريخية موضحا فيها النتائج.	أن يركب, أن يؤلف, أن ينتج. أن يقترح, أن يخطط, أن يربط, أن يشتق, أن يعيد تنظيم شيء ما, أن يستخلص.
6-التقويم	-الحكم على النتائج المدعمة بالبيانات على مشكلة اجتماعية معينة. -الحكم على قيمة العمل الجماعي باستخدام معيار داخلي. -الحكم على قيمة العمل الجماعي باستخدام معيار خارجي . -الحكم على جودة المواد المكتوبة في الدراسات الاجتماعية.	أن يقوم, أن يحكم, أن يقرر.

جدول رقم (38) يوضح قائمة الأفعال السلوكية في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.

2-صناعة كرتيهوول للمجال الوجداني 1964 :

معنى المجال الوجداني *Domaine affectif*

و هو المجال الذي يحتوي على الأهداف التي تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والقيم والمواقف

والميول والتقديرية وكلمة وجداني عند (ف و ج) دولنشير 1979 V.ETG.DELANDSHEER

تشير إلى ما يتعلق بالعواطف الوجدانية والانفعالات والمواقف، وفي ما يخص الأهداف التربوية الوجدانية

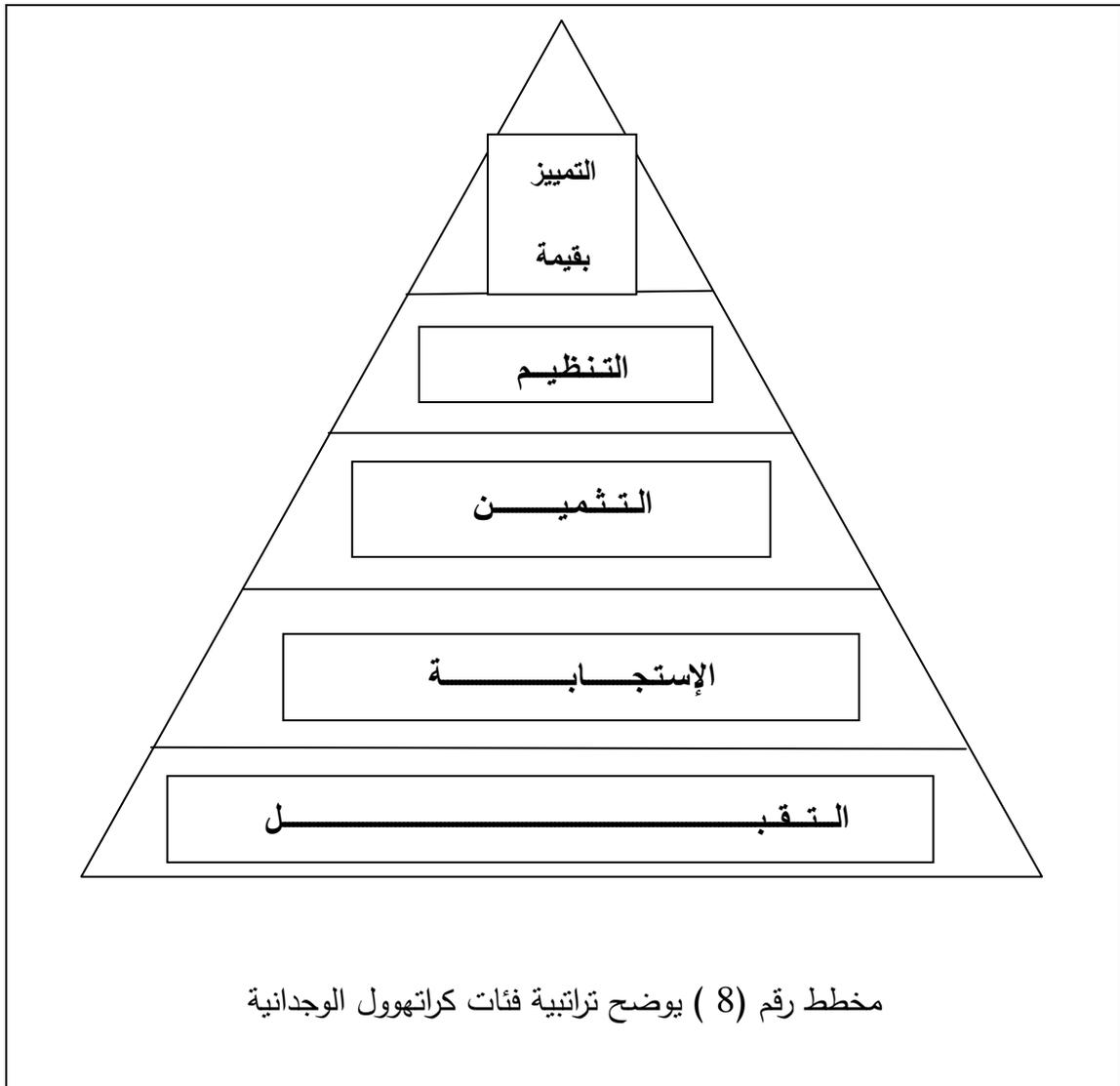
" فإنها الأهداف التي تبرز شعورا أو انفعالا أو فكرة تقبل أو تفرض".

فالتربية الحديثة تؤكد على ضرورة الاهتمام بهذا الجانب في تكوين شخصية المتعلم؛ لذا نجد أن

واضعي أسس التربية الحديثة أمثال : جون ديوي J.Dewey بيستالوزي pistaloz، وكلاباريد

قائمة الملاحق

claparede وآخرون يرون أنه يجب استغلال هذه الطبيعة الإنسانية التي يعبر عنها بالجانب العاطفي الوجداني وهو جانب مهم له أثره في العملية التربوية عموما ، والتحصيل المعرفي خصوصا . وهو ما نلمسه في تصنيف كراشهول " للأهداف وهي محددة في خمسة مستويات ، كما يوضحها الشكل التالي :



فئات صنافة كراتهول Krathwal للمجال الوجداني:

التقبل Réception :

وهو تحسيس المتعلم بوجود بعض المؤشرات والظواهر ، وهو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع بحيث يصبح المتعلم مهتما به ، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون فيه على المعلم أن يجذب انتباه التلميذ نحو موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولي اهتماما بموضوعه المفضل لكي يستطيع من خلالها إزالة العوائق الانفعالية السابقة فتزداد لديه قابلية التلقي، و لهذا المستوى ثلاث فئات :

الوعي أو الشعور : وهو عبارة عن إحساس بوجود مؤشرات معينة تعرض عليه من قيم ومواقف وأخلاق تنمي عنده الرغبة فب الانتباه .

الرغبة في التلقي : وهو سلوك فرد مهياً لتلقي منه ما وتتمثل هذه الفئة في حالة الاستعداد للتقبل

انتباه موجه أو تفضيلي: يستطيع هنا المتعلم هنا التمييز بين المنبهات والتفضيل بينهما وانتقاء المثير المميز من سائر المنبهات التي تعرض عليه.

الاستجابة Repense :

التلميذ واعيا للمثير بل يتعدى ذلك إلى شيء من المشاركة الفعلية في موضوع الظاهرة بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرضا عن نتائجها.

ويشمل هذا المستوى :

- يعطي التلميذ جوابا والذي يعبر عن انقياده واستجابته لصفة معينة، لكنه لم يقتنع بعد بضرورة إعطاء جوابه.

- الرغبة في الاستجابة والذي يعبر عن مرحلة إجراء المتعلم استعداداه للاستجابة لا لأنه يخاف العقاب بل برغبة منه لو من تلقاء نفسه.

الارتياح للاستجابة: ويشير هذا المستوى عن جواب انفعالي يتسم بميزات انفعالية تجمع بين الشعور بالطمأنينة والارتياح والحماسة والفرح، وذلك عندما يستجيب لموقف معين من تلقاء نفسه.

التثمين (إعطاء قيمة) : Valorisation –Evaluation

ويشير إلى القيم التي يعطيها المتعلم لشيء معين أو لموقف ما وتتراوح درجة تلك القيم التي يخصص بها المتعلم الأشياء، بين أقل مستوى وهو " تقبل التلميذ للقيمة " إلى مستوى أكثر.

وهو تفضيله إياها " إلى أن يصل تفضيله لتلك القيمة إلى الالتزام والاعتقاد هذا الأخير يعبر عن الاقتناع التام من الانتقال المرغوب والإيمان بمشروعية وجهة نظر.

التنظيم (ترتيب القيم) : Organisation

ويعبر هذا المستوى إلى نزوع المتعلم إلى بناء نسق قيمي يحدد العلاقات التي تربط بعضها ببعض، وهنا يتم كذلك تحديد القيم السائدة بل الأكثر عمقا، ويشمل هذا المستوى مرحلتين:

صياغة القيم: وتعتبر هذه المرحلة على التصور الذي يمكن الفرد من إدراك ارتباطات قيمة معينة بالقيم التي كان يمتلكها أو التي يستهلكها فيما بعد.

تكوين نظام قيمي: ويعبر عن عملية ترتيب وجمع للقيم في نظام منسجم تتحد فيه الأجزاء وتتظم القيم فيما بينها.

التميز بواسطة قيمة كلية أو نظام من القيم :Caractérisation par une valeur

في المستوى الراقى من مستويات صنافة كراتهول Krathool يصدر الفرد سلوكا دون استشارة
للانفعالات ولا تحكمه النوازع والأهواء إذ يكون الفرد عند هذا المستوى قد امتلك نظاما قيميا يحكم سلوكه
لمدة طويلة وهذا الفرد عند هذا المستوى قد امتلك نظاما قيميا يحكم سلوكه لمدة طويلة وهذه الفئة تضم
مستويين :

فئة النظام المعمم: إذ يوصف هذا النظام بكونه استجابة لظواهر واسعة وثابتة ذات أهمية كونها تعطي
منطقا داخليا لمنظومة من المواقف والقيم.

التمييز: يختص بنظرة المرء للكون ككل وفلسفته في الحياة وبنظام من القيم يجعل اعتقاداته واتجاهاته
واستعداداته وقيمه، تميز صاحبها تميزا كليا.

والجدول التالي يوضح الافعال السلوكية المتضمنة في المجال الوجداني:

قائمة الملاحق

قائمة الأفعال السلوكية المستخدمة في الأهداف التدريسية للمجال الوجداني حسب تصنيف كراتهول

المستويات	أهداف تدريسية	أفعال سلوكية
1- الاستقبال	<ul style="list-style-type: none"> - الإصغاء بانتباه لمحاضرة أو توضيح دور حول موضوع من المواضيع . - إدراك أهمية التعليم في الدراسات الاجتماعية . - إظهار الحساسية للحاجات البشرية والمشكلات الاجتماعية . - قبول الفروق بين الناس في الجنس والثقافة . 	<ul style="list-style-type: none"> أن يسأل ، أن يصنف ، أن يختار ، أن يشير ، أن يضع ، أن يستخدم ، أن يبدي اهتماما ، أن يجمع ، أن يشارك .
2- الاستجابة	<ul style="list-style-type: none"> - إكمال واجب منزلي يتعلق بالدراسات الاجتماعية . - إطاعة قوانين المدرسة وأنظمتها وقوانين المجتمع المحلي . - المشاركة في المنافسات الخاصة بالدراسات الاجتماعية . - القيام بتجارب عملية في مختبر . - إظهار الاهتمام ببعض الموضوعات في ميدان من الميادين . 	<ul style="list-style-type: none"> أن يكمل ، أن يتابع ، أن يتدرب ، أن يقضي أوقات الفراغ ، أن يوافق ، أن يشارك ، أن يختار .
3- التقويم " التثمين ، إعطاء قيمة "	<ul style="list-style-type: none"> - تقدير الكتابات والمقالات الجيدة في ميادين العلوم . - تقدير أدوار المعلم المختلفة بصورة عامة . - إظهار الاهتمام لخدمة المجتمع والعمل 	<ul style="list-style-type: none"> أن يصنف ، أن يساعد ، أن يدعم ، أن يحتج ، أن يجادل ، أن يبادل أن يناقش ، أن

قائمة الملاحق

<p>يربط ، أن يدرس</p> <p>أن يغير ، أن يلخص ، أن يقارن ، أن يرسم ، أن ينظم</p> <p>أن يوازن ، أن يلتزم ، أن يربط .</p>	<p>على سعادة أفراده .</p> <p>- البرهنة على وجود اتجاه لحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية .</p> <p>- إدراك الحاجة إلى التوازن بين الحرية والمسؤولية في المجتمع الديمقراطي .</p> <p>- إدراك التخطيط في حل المشكلات .</p> <p>- فهم الفرد وقبوله لنقاط القوة فيه وحدود طاقته .</p> <p>- رسم الفرد لخطة حياته تتماشى تماما مع قدراته ، ميوله ، ومعتقداته .</p>	<p>4- التنظيم</p>
<p>البرهنة على الثقة بالنفس في العمل</p> <p>التدريب العملي في التفاوت في النشاطات الاجتماعية .</p> <p>الاتصاف بعادات صعبة جدا وتشجع أفراد المجتمع على الاتصاف بها .</p> <p>البرهنة على المثابرة والدقة والنظام في العمل الفردي والجماعي .</p>	<p>5- التمييز</p> <p>بواسطة قيمة</p> <p>كلية أو نظاما</p> <p>كليا</p>	<p>5- التمييز</p>

جدول رقم (39) يوضح قائمة الأفعال السلوكية في المجال الوجداني حسب صنافه كراتهول

3- صنافة هارو Harro للمجال النفسي الحركي 1972 :

معنى المجال النفسي الحركي **Domaine psycho-moteur** :

وهو المجال الذي يهتم بالمهارات الحركية ، وعلى الأهداف التي تعبر على الجوانب النفسية للمتعلم ، كما تتضمن بعضا من المهارات المهمة كالتآزر البصري اليدوي والتلفظ الصحيح بالألفاظ بالإضافة إلى ميادين المعرفة الأخرى كالكتابة ، المحادثة والمهارات المخبرية ويوضح جيلفورد أن تعلم أي مهارة حركية يمر بثلاثة مراحل أساسية :

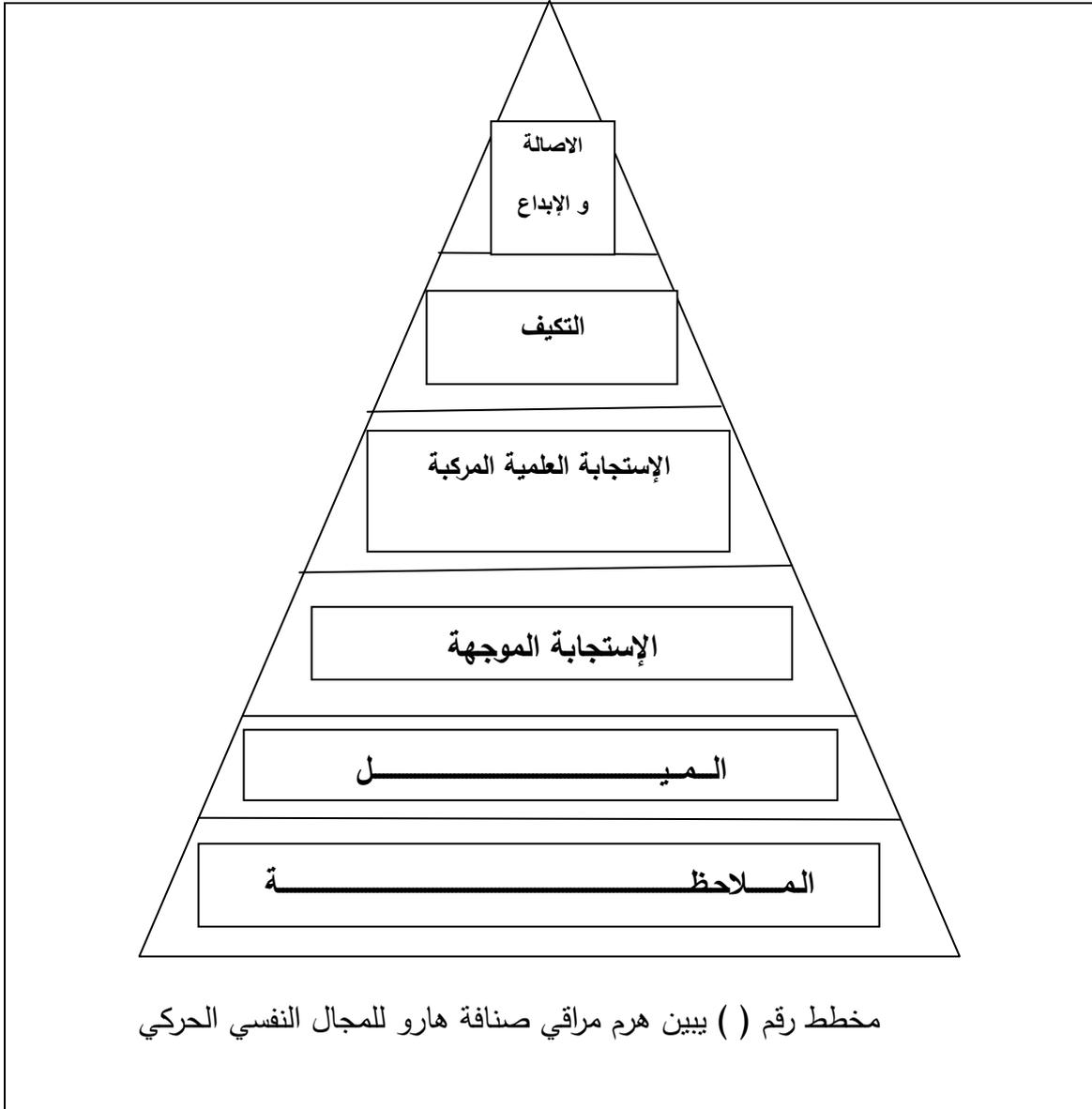
1- المرحلة المعرفية : فهم المهارة .

2- المرحلة الترابطية : اتصال المثير بالاستجابة الحركية .

3- المرحلة المستقلة : تعزيز الترابط بين المثير والاستجابة لزيادة سرعة الأداء وتندرج مستويات هذا

المجال من الملاحظة " وهي أقل المستويات " إلى الأصالة والإبداع كأعلى مستوى مثاما يوضحها الشكل

التالي :



فئات صنلفة هارو للمجال النفسي الحركي :

الملاحظة : L'observation ou perception :

ويرتكز هذا المستوى على مدى استعمال أعضاء الحس والملاحظة بما يؤدي إلى نشاط حركي ، يتفاوت من الوعي بالحس إلى اختيار الدور ؛ فالوصول إلى عملية فهم الدور المترجم لعمليتي الملاحظة والإدراك.

الميل : La prédisposition

ويعبر هذا المستوى تهيؤ Set واستعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل، ويكون هذا الميل ذهنيا يعبر عن استعداد الفعل للمرء ، أو بدنيا يشير إلى استعداد الجسم للعمل أو انفعاليا ويشمل الرغبة في العمل .

الاستجابة الموجهة " Repense guidée

وفي هذا المستوى تبدأ المهارات المركبة تظهر في نمو أداء المتعلم ، والذي يعتمد في هذه المرحلة على أداء استجابات قد تكون دقيقة غالبا تشتمل على تكرار التلميذ لمهارة ما قام بها المعلم ، والخطأ ويتلقى توجيهات تغذية راجعة Feed-back ليقترب شيئا فشيئا نحو الأداء النموذجي للمهارة .

الاستجابة العملية المركبة: Repense complexe évidente

ويتميز الأداء الحركي إلى حد ما بالإتقان، والجودة والدقة نقل مستويات الأخطاء وتعتبر أنماط الحركة هنا أقل تعقيدا.

التكيف L'adaptation :

ويقصد بالتكيف هو عملية تعديل المهارات المكتسبة حتى تتساير وتتوافق مع أنماط أدائية جديدة وفي هذا المستوى تطور الحركات التكيفية من أشكال بسيطة إلى معقدة .

الأصالة والإبداع : La création

ويمثل هذا المستوى قمة الأداء المهاري ، ذلك أنه يعبر عن الأهداف التي تؤكد على نتائج التعلم التي يصل من خلالها المتعلم إلى مستوى عال من الإنجاز ، لدرجة السيولة في الحركة وبالتالي فالمتعلم يجيد

قائمة الملاحق

في هذه المرحلة التكيف الإبداعي الذي يمكنه من إنتاج أنماط جديدة من الحركات تتماشى مع كل مشكلة أو قضية .

قائمة الأفعال السلوكية المستخدمة في الأهداف التدريسية للمجال النفسي الحركي حسب صنف هارو

مستويات المجال الحركي	الأفعال السلوكية المستخدمة
1- الملاحظة	أن يختار ، أن يتصف ، أن يكشف ، أن يميز ، أن يحدد ، أن يعزل ، أن يربط .
2- الميل	أن يباشر ، أن يحرك ، أن يبرهن ، أن يجيب ، أن يرد .
3- الاستجابة الموجهة	أن يجمع ، أن يبني ، أن ينسق ، أن يربط ، أن يتحكم ، أن يصحح .
4- الاستجابة العملية المركبة	أن يقوم ، أن يفسر ، أن ينظم ، أن يضبط ، أن يعالج ، أن يعرض .
5- التكيف	أن يتكيف ، أن يلاءم ، أن يضبط ، أن يعيد تنظيم شيء ما " أن يضيف ، أن يعدل ، أن يحول ، أن يعيد تنظيم ، أن يضيف ، أن يغير ، أن ينتج "
6- الأصالة والإبداع	أن يؤلف ، أن ينشئ ، أن يوجد شيء ما ، أن يصمم ، أن يبدع ، أن يبتكر .

جدول رقم (40) يوضح قائمة الأفعال السلوكية في المجال النفسي الحركي حسب صنف هارو

العلاقة بين المجالات الثلاث لصنافات الأهداف :

لقد سبقت الإشارة إلى أن المفهوم التقليدي للتعلم من جهة ، وللمتعلم من جهة أخرى والذي طالما انتقدته المدراس الأولى التي مهدت لحركة الأهداف ، ذلك أنه كان يركز على فئات دنيا من سيرورة التعلم ، ويمهل في الآن نفسه وجدانية ذات المتعلم من اهتمامات ، ورغبات وعواطف وذلك من خلال ضغط المقررات ، وحياد المتعلم فب تنشيطها ، ولكن ما سبق لا يبرر بأي حال من الأحوال الفصل في تناول شخصية المتعلم حسب استعمال مفهوم التصنيف في علم النفس والذي ينظر إلى الشخصية من خلال :

- الجوانب المعرفية - العقلية

- الجوانب الوجدانية

- الجوانب النفسية الحركية

فالتربية الحديثة تنطلق من هذا التصنيف ، لتعتبر شخصية المتعلم ذات متكاملة متفاعلة بين كل الجوانب فكتابة نص في مادة اللغة العربية يتطلب تذكر المكتسبات السابقة من القواعد النحوية والصرفية ولكي يجد التلميذ متعة نفسية ، وهو ينجز هذا العمل ينبغي أن تكون لديه ميول وجدانية ترغبه في أداء هذا الفعل ، ولا يتم هذا الإنجاز إلا بمهارات يدوية تؤديها حركة اليد والأصابع ، وكذا بالتآزر مع حركة البصر .

نشاط تدريبي رقم (2):

استنادا للجدول المرفق ، وبالتعاون مع افراد مجموعتك ، صنف الاهداف المتضمنة فيه من حيث مستوياتها؟

نشاط تدريبي رقم (3):

صغ 05 اهدافا اجرائية تحترم في صياغتها الشروط التي تم تناولها سابقا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2-2-4 مستويات الكفايات :

يمكن تصنيف مستويات الكفايات حسب فترات التكوين ، و من حيث هرميتها و كذا من حيث نمو و بناء الكفاية التقدمي :

أ - مستويات الكفاية حسب فترات التكوين :

- ❖ كفاية ختامية : و تكون لسنة أو لطور ، أو لمرحلة تعليمية معينة .
- ❖ كفاية مرحلية ، جزئية : و تكون لشهر ، لثلاثي ، لسداسي ، لمجال تعليمي معين ،
- ❖ كفاية قاعدية : و تتعلق بوحدة تعليمية معينة .

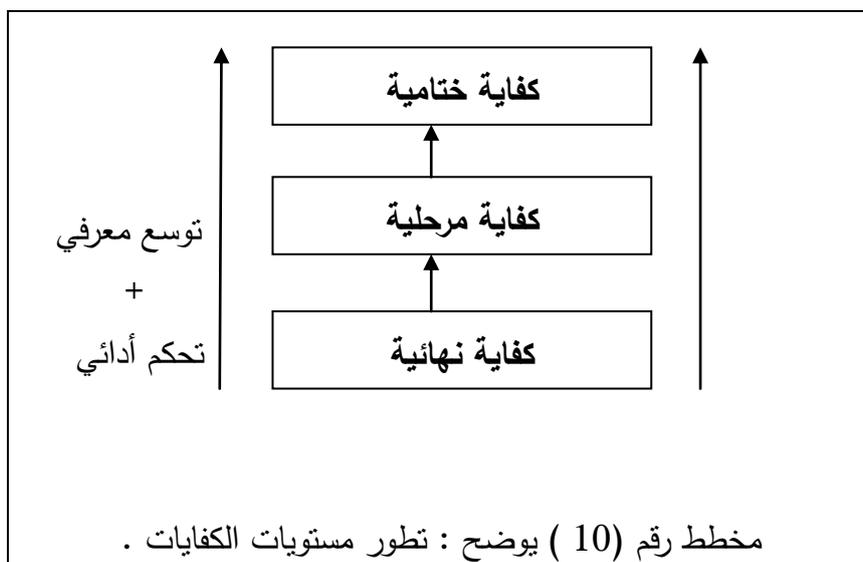
ب - مستويات الكفاية حسب إتجاه هرميتها :

حيث سيتضح في هذا التصنيف أنه لا يختلف على سابقه إختلافا جوهريا ، فقط يمكن القارئ من تعزيز فهمه لملمح المتعلم الذي يتمظهر من خلال الفعل التعليمي ، تلك المستويات من الكفايات التي تصنف من حيث هرميتها إلى :

❖ **الكفاية القاعدية:** و التي تمثل المستوى الإجرائي الذي يستطيع من خلاله المتعلم توظيف معارفه وقدراته في أداء نشاط محدد بدقة و إجرائية، كأن يقدم المتعلم مثلا معلومات دقيقة على نص مقروء.

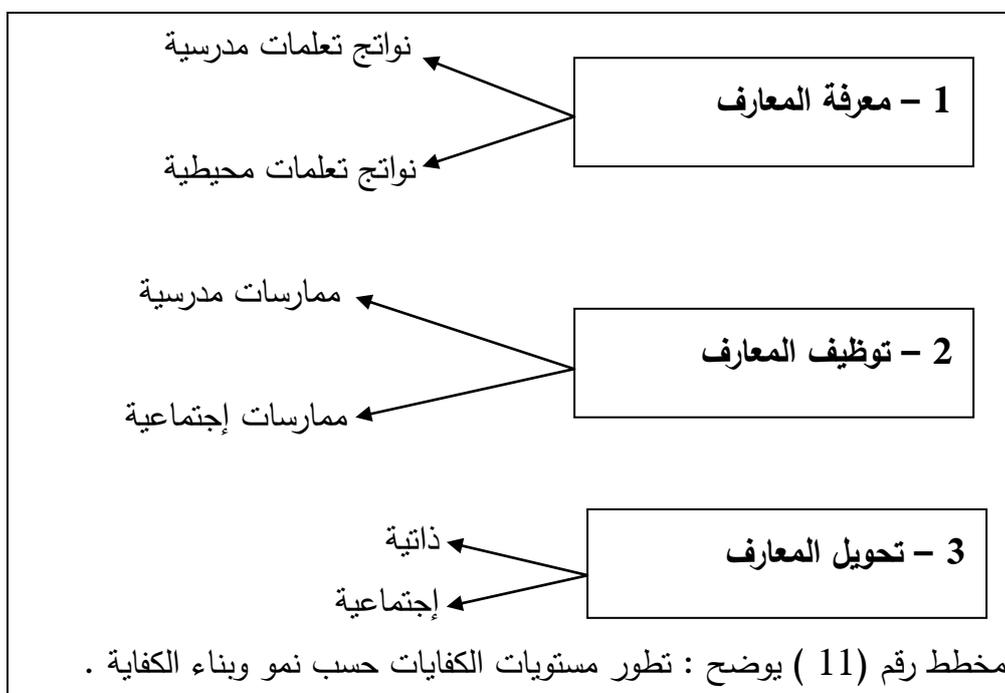
❖ **الكفاية المرحلية:** و التي تعبر عن مجموع تعلمات في شكل كفايات قاعدية ، كأن يقرأ جهرًا و يراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ .

❖ **الكفاية الختامية :** و هي مجموعة من الكفايات المرحلية و التي هي عبارة عن جملة من نواتج التعليم الأساسية ، ففي نهاية الطور الأول من المرحلة الابتدائية مثلا ، يقرأ المتعلم نصوصا من النوع العادي الملائمة لمستواه ، و يختزل المخطط التالي اتجاه هرمية مستويات الكفاية :



ج - مستويات الكفاية حسب نمو و بناء الكفاية :

و يخزل هذا التصنيف في المخطط الآتي :



5-2-2 شروط صياغة الكفاية و مكوناتها :

شروط الصياغة الجيدة للكفاية :

تتبع صياغة الكفاية مدخلين أساسيين حسب الباحث " محمود الناقة " كالتالي:

❖ كتابة الكفاية على شكل صياغة عامة للهدف، و فيما يلاحظ أن الكفاية على قدر من العمومية

بحيث تتضمن عددا من السلوكيات الخاصة.

❖ كتابة الكفاية على شكل صياغة سلوكية للأهداف الآدائية ، و الأهداف المحددة نفي سلوكيات

ينبغي أن تظهر لدى الفرد كدليل على إكتسابه المهارة التي حددتها الأهداف ، إلا أنه ينبغي أن

تتوفر الشروط التالية :

1. أن يمكن ملاحظتها أثناء قيام المتعلمين بواجباتهم .
2. أن تكون واضحة الصياغة، بسيطة تحتوي على كفاية واحدة.
3. أن تصاغ على شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها.

مكونات الكفاية الجيدة :

و تتكون الكفاية الجيدة حسب " محمد زياد حمدان " من العناصر التالية :

أ - إسم المهارة أو القدرة المتمثلة في الكفاية: مثلا الكفاية الوظيفية التالية "توجيه " ، تجسد أو توضح القدرة التي سيبيدها المتعلم نتيجة تحصيل هذه الكفاية .

ب - محتوى المهارة المتمثلة في الكفاية: و ذلك بالإجابة على التساؤل " توجيه المتعلم لماذا؟" ، و التي تدخلها طبعا في محتوى نسق الأسئلة الصفية .

ج - معيار صحة تنفيذ الكفاية: و معيار صحة التنفيذ في الكفاية السابقة " توجيه " مثلا هي حسب "زياد حمدان " يجب ألا تتدنى صحة توجيه الأسئلة عن هذا المعيار .

د - شروط تنفيذ الكفاية : و هذه الشروط في مثالنا كأن يؤدي المعلم مهارة التوجيه خلال " خمس حصص متتابعة في حصصه " كما يجب أن ترتبط الأسئلة الصفية بموضوع التدريس .

نشاط تدريبي رقم (4):

بالتعاون مع مجموعتك و استنادا لمواضيع السداسي الاول لمادة تخصصك صغ 05 كفايات

قاعدية مراعي شروط صياغتها بدقة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الجلسة التدريبية الثالثة:

3-1 تحليل المحتوى الدراسي:

3-2 اعداد جدول المواصفات:

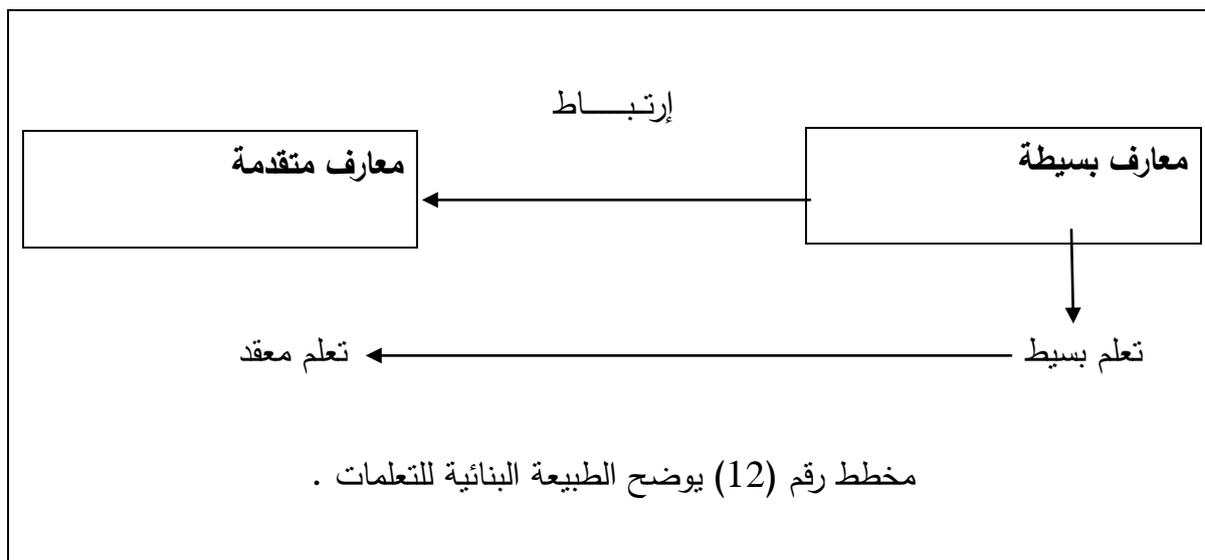
يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الثالثة أن:

- يقدم تعريفا لتحليل المحتوى المراد تقويمه.
- يعدد أغراض تحليل المحتوى.
- يشرح طرق تحليل المحتوى.
- يحلل موضوعا من مادة تخصصه.
- يستوعب مفهوم جدول المواصفات.
- يتعرف على أهمية جدول المواصفات .
- يتعرف على كيفية بناء جدول المواصفات.
- ينجز تدريبا تطبيقيا يعد فيه جدول مواصفات استنادا لمرفقات من مادة تخصصه.

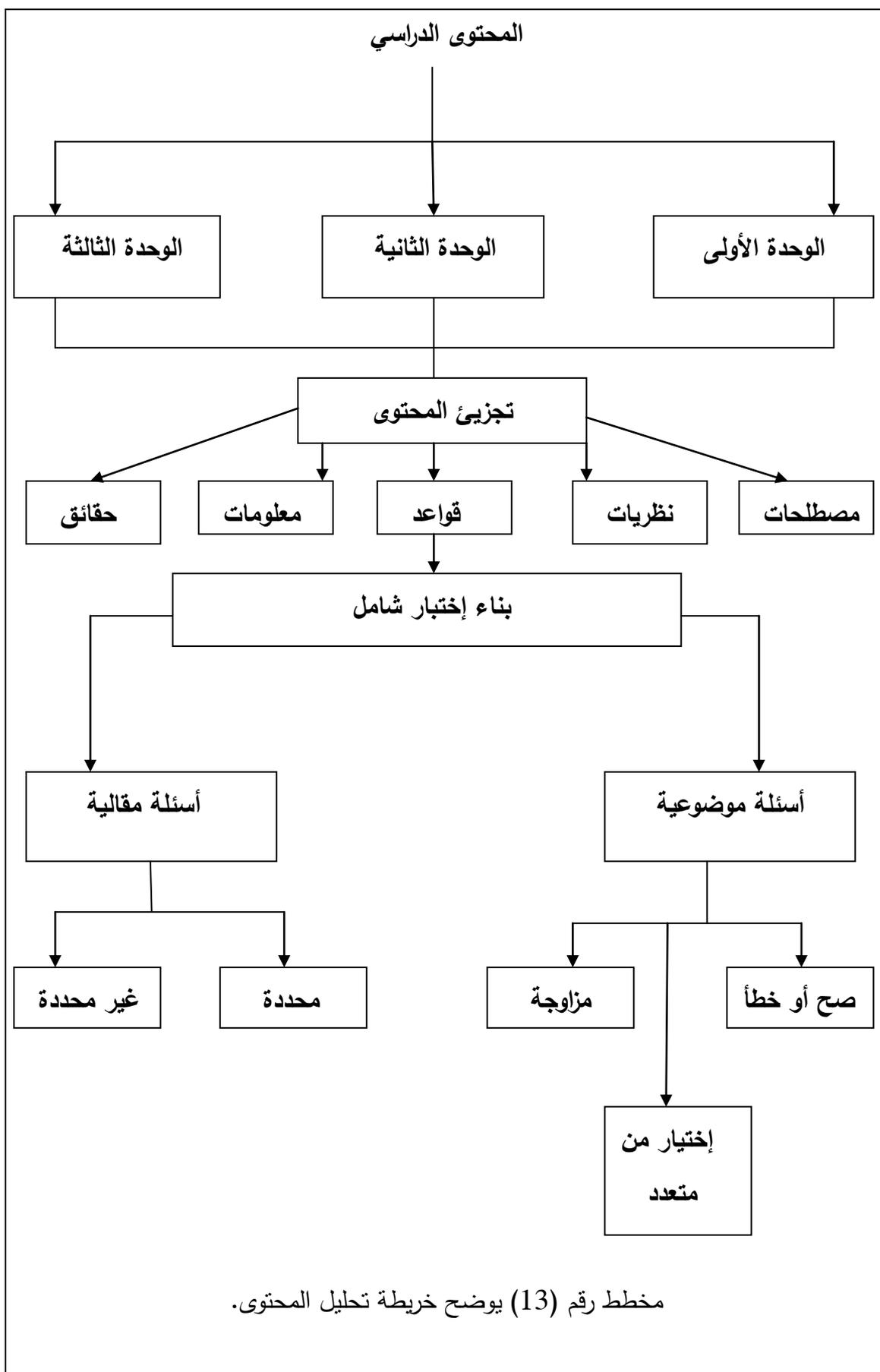
3 - 1 : تحليل المحتوى الدراسي :

يعرف المحتوى بأنه مجموعة المعارف التي تشمل المصطلحات و القواعد و القوانين التي تتضمنها المادة الدراسية أو المنهاج ، و تمتاز بالتسلسل المنطقي ، كما أنه يعد ترجمة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها خلاف فترة زمنية محددة .

و تشير الدراسات في هذا المجال إلى أن تحليل المنهاج يشتمل على المصطلحات و الحقائق و المفاهيم و القوانين و النظريات التي يقدمها المعلم للتلاميذ بصورة منطقية ، لا سيما و أن مجموعة المعارف تكون مترابطة و متماسكة من حيث البدئ في المعارف البسيطة (الأساسيات) و من ثم تأتي المعارف المتقدمة حيث يكون التعلم الحالي مرتبطا بالتعلم السابق و الشكل التالي يوضح ذلك :



كما يمكن تحليل المحتوى على أنه مجموعة من العمليات التي نقوم من خلالها المعارف المنظمة في المناهج و مكوناتها (العناصر الرئيسية) و المادة التعليمية ، حيث يقوم المعلم بهذه العملية من أجل بناء إختبار يتضمن فقرات أو أسئلة تكون بمثابة عينة ممثلة للأهداف التعليمية أو الكفايات هذا من جهة و للمحتوى الدراسي من جهة أخرى و الشكل التالي يوضح ذلك:



فمثلا إذا كان من الأهداف التي أراد معلم اللغة العربية تحقيقها لدى تلاميذه في قصائد الشعر هي:

1. أن يذكر الطالب مناسبة القصيدة.
2. أن يشرح أبياتا من الشعر التي تضمنتها القصيدة.
3. أن يحلل النص الشعري للقصيدة .
4. أن يتعرف على معاني المفردات التي وردت في القصيدة .

من هنا تأتي أهمية تحليل المحتوى عند بناء الإختبارات ، و هكذا فإنه عند وضع الأسئلة يجب أن يأخذ بعين الإعتبار تحليل المحتوى إلى خطط عريضة و من ثم تحليلها إلى تفاصيل تغطي ماسبق ، بحيث تشكل المحصلة النهائية نمودجا شاملا متكاملا يغطي جميع المحتوى ، و هذا لا يتم إلا من خلال إستخدام جدول المواصفات (و الذي سيتم شرحه فيما يأتي) .

و الجدير بالذكر أن المواد الدراسية تختلف من حيث محتواها في أمور كثيرة منها:

❖ **اللغة** : حيث تختص كل مادة تعليمية بمصطلحات خاصة بها ، فمصطلحات مادة الكيمياء و الأحياء تركز على العناصر الكيميائية مثل : H_2O ; ADN تختلف عن مصطلحات الرياضيات و الإقتصاد و اللغة العربية .

❖ **طرق التصنيف**: فمادة التاريخ مثلا تصنف محتواها حسب التسلسل الزمني للعصور التاريخية.

❖ **المراجع** : فالمواد الإجتماعية مثلا تستقصي معلومات من أقوال الإنسان و أفعاله و الوثائق

المتعلقة بذلك ، في حيث أن مادة المواد الطبيعية فهي تستند إلى التجارب .

و رغم هذا الإختلاف فإن التباين بين المواد الدراسية من حيث اللغة و المصطلحات و طرق التصنيف و

المراجع ، إلا أنها تلتقي في عناصر مشتركة إلى حد ما منها:

1. المعارف المقررة: و هي معارف تفيد أغراض المادة التعليمية بشكل خاص و تشمل التواريخ ، الأسماء و الأحداث ... الخ .

2. المفاهيم: و هي ألفاظ تشكل صورة في الذهن ، و ينمو إكتساب المفهوم بإزدياد المستوى المعرفي لدى المتعلم بحيث قد تكون المفاهيم محسوسة أو مجردة .

3. المصطلحات: و المصطلحات إستخدامها الإنسان للدلالة على متغيرات الحياة .

4. الرموز: و هي أشكال أو رسوم لا تدل على شئ في حد ذاتها ، و لكنها تكتسب مدلولاتها بالإصطلاح كالرموز أو الحوف الهجائية ، و الرموز الكيميائية و الرياضية .

5. البديهيات : و هي الأمور التي تحتاج إلى إثبات.

6. المسلمات: و هي أمور لا يمكن أن تعالج إلا بالتسليم.

7. الفرضيات : حلول محتملة يصنفها الفرد و تحتاج إلى إختبار لإثباتها أو نفيها .

8. القوانين: و هي فرضيات ثبت صحتها بالتجربة.

9. النظريات : مجموعة فرضيات تؤدي إلى تصميم التجارب .

الطرق المستخدمة لتحليل المحتوى: و تتلخص في طريقتين:

الطريقة الأولى : الطريقة التصنيفية : تقوم هذه الطريقة على جمع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة و من ثم تصنيفها ، و الشكل التالي يوضح ذلك:



الطريقة الثانية : الطريقة التنبؤية : فمن خلال إستخدام هذه الطريقة يتم تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ، و تحديد الأهداف في كل موضوع والمراد تمثيله بالإختبار و الجدول يوضح ذلك :

الأهداف	المحتوى
المعرفة و التذكر	يعطي تعريفا للحركتين الانسحابية والدورانية.
الفهم	يوظف في مثال بين الحركة الانسحابية والدورانية.
التطبيق	كتابة صيغ الافراد الكيميائية باستعمال الرموز الكيميائية.
التحليل	يميز عن طريق التجربة بين التحول الكيميائي والتحول الفيزيائي.

التركيب	يفسر التحول الكيميائي بالنموذج الجزيئي.
---------	---

جدول رقم (41) يوضح المراقبي المعرفية للمحتوى الدراسي

وعليه فإن تحديد المحتوى الذي يشمل الإختبار ، هو أمر غاية في الأهمية خاصة حين يكون الغرض من الإختبار هو تقويم ما تعلمه التلميذ في المادة الدراسية لأن نهاية هذه المرحلة هي تحديد العناصر و المجالات الرئيسية و الفرعية و تحديد الأوزان النسبية لكل منها ، و ذلك على ضوء أهميته ، و الزمن المخصص لتدريسه ، حتى يتسنى تمثيل تلك الخصائص في عينة البنود التي تمثل مجالات المحتوى الذي أعدت من أجله.

2-3 جدول المواصفات:

يعد جدول المواصفات من الخطوات النهائية لإعداد الإختبار ، لا سيما أننا تحدثنا عن تحديد الأهداف التي يمكن أن يحققها الإختبار ، كما تحدثنا عن تحليل المحتوى ، لتأتي هذه الخطوة المهمة لتحديد التقاطع بين الأهداف و المحتويات من خلال قائمة تربط بينهما من جهة ، و تحدد فقرات الإختبار التي ستقوم المعلم بتمثيلها و يعد بذلك جدول المواصفات أداة فعالة في تأسيس صدق محتوى الإختبار من خلال توزيع أسئلة على مختلف أجزاء محتوى المادة من جهة، و على جميع الأهداف و الكفايات التعليمية بهذا المحتوى من جهة أخرى.

أهمية جدول المواصفات : و تكون أهميته في النقاط الآتية:

1. يعطي حكماً دقيقاً على صلاحية الإختبار.
2. يمكن من إعطاء حكم دقيق على تحصيل الطلبة.
3. يعطي مؤشراً واضحاً على قياس الأهداف المراد تحقيقها.

4. يوزع فقرات الإختبار لتشمل أنواعا مختلفة من المجالات و مهاراتها الفرعية .
5. يوزع فقرات الإختبار لتشمل الموضوعات كافة .
6. يجعل الإختبار أداة تشخيصية علاوة على كونه أداة تحصيلية .
7. يوزع الزمن على الموضوعات و أهميتها، فيعطي الوزن الحقيقي لكل جزء من أجزاء المادة.

كيفية بناء جدول المواصفات: لبناء جدول المواصفات تتبع الخطوات التالية:

1. تحليل المحتوى الدراسي لوحدات المنهاج المقرر .
2. تحديد الأهداف و مجالات التقويم و مهاراتها الفرعية .
3. تحديد وزن كل وحدة دراسية من خلال:
 - ❖ عدد الأهداف الدراسية .
 - ❖ عدد الصفحات .
 - ❖ عدد الحصص المخصصة .
4. تحديد وزن كل مجال من مجالات التقويم، و يتم ذلك من خلال:
 - ❖ تصميم جدول في بعدين الأول هو العمودي و يختص بالأهداف التعليمية ، و الثاني أفقي و يخص لأجزاء المحتوى .
 - ❖ تعيين الأهمية النسبية لكل هدف تعليمي و لكل جزء من المحتوى التعليمي بحيث تتناسب هذه الأهمية إضافة إلى ما سبق ، مع الجهد المبذول في تعلم الهدف و عدد الحصص التي صرفت في تعليمه .
 - ❖ تحديد عدد الأسئلة المخصصة لكل هدف من كل محتوى دراسي.

قائمة الملاحق

و سيتم فيما يأتي عرض مختلف الخطوات السابقة من خلال إسقاط المعارف أولاً على مثال تربوي مع تحليله عبر ثلاث مراحل ، حيث أن المرحلة الأخيرة هي التي ستكون جدول التخصيص (جدول المواصفات) في صورته الكاملة .

فإذا افترضنا أن أستاذ اللغة العربية بالتعليم المتوسط درس لتلاميذه بالسنة الثانية المواد التالية :

❖ القراءة و المحفوظات.

❖ القواعد.

❖ الإنشاء.

و أثناء تدريس المواد كان المدرس يحصي المفاهيم و المعلومات و استطاع أن يصل إلى الأرقام التالية:

عدد المعلومات و المفاهيم	المادة
85	القراءة و المحفوظات
60	القواعد
35	الإنشاء
180	المجموع

جدول رقم (42) يوضح حجم المعلومات والمفاهيم بالنسبة لانشطة المادة.

من خلال هذه المعطيات و اعتمادا عليها سنقوم ببناء جدول المواصفات متبعين التدرج الآتي :

المرحلة الأولى : نقوم بتحويل الأهمية الممثلة في أعداد المعلومات بالنسبة لكل مادة إلى نسب مئوية

معتمدين على قوانين النسب المئوية :

النسبة المئوية	المادة
% 47,22	القراءة و المحفوظات
% 33,33	القواعد

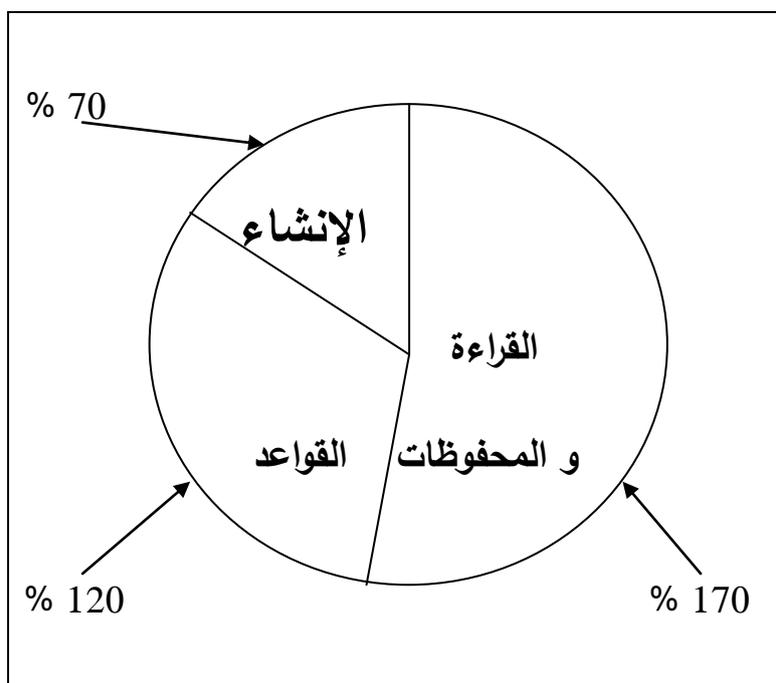
قائمة الملاحق

الإشياء	19,45%
المجموع	100%

جدول رقم (43) يوضح نسب تمثيل الأنشطة في المادة التعليمية.

ففي هذه المرحلة تعرضنا إلى أهمية كل مادة من مواد اللغة العربية و ذلك من خلال النسب المئوية و

يمكن أن نوضح هذه الأهمية من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (15) يوضح تمثيل نسب أنشطة المادة من حيث الأهمية.

المرحلة الثانية : بعد أن تعرضنا إلى أهمية كل مادة بالنسبة المئوية لمواد اللغة العربية المدرسة ، فإننا

في المرحلة الثانية سنتعرض إلى أهمية المراقي و الأهداف المعرفية التي كان المدرس يحددها أثناء

تدريسه .

فبالنسبة لمادة القراءة و جدنا أنها تمثل 47,22% بالنسبة لمواد اللغة العربية ، لكن هذه الأهمية يجب

أن توجه كل جانب منها إلى هدف معرفي معين ، و يمكن أن نتصور أن مدرس اللغة العربية قبل و

أثناء تدريسه كان موزعا معلومات كل مادة أو نشاط على مراقي السلم المعرفي بالشكل التالي:

قائمة الملاحق

المراقبي المعرفية							الأهداف
المجموع	التقييم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	المعرفة	المادة
85	05	25	15	-	10	30	القراءة و المحفوظات
60	-	-	-	20	10	30	القواعد
35	04	08	10	08	-	05	الإنشاء

جدول رقم (44) يوضح توزيع المراقبي المعرفية على أنشطة المادة.

و إذا إعتدنا في هذا الجدول على عدد المعلومات ، و ذلك بتقسيمها على المراقبي المعرفية بالنسبة للأهمية التي تخصصها كل مادة ، فيمكن تحويل هذه الأهميات المعرفية من أعداد إلى نسب مئوية :

المراقبي المعرفية							الأهداف
المجموع	التقييم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	المعرفة	المادة
% 99,98	5,88	29,41	71,64	-	76 , 11	35,29	القراءة و المحفوظات
% 99,99	-	-	-	33,33	16,66	50	القواعد
% 99,97	11,42	22,85	28,57	22,85	-	14,28	الإنشاء

جدول رقم (45) يوضح توزيع نسب المراقبي المعرفية على نسب تمثيل أنشطة المادة

المرحلة الثالثة : فإذا كنا في المرحلة الثانية توصلنا إلى نسب أهمية الأهداف ضمن المراقبي المعرفية لكل مادة فإننا في هذه المرحلة الأخيرة ، سنتعرض إلى نسبة كل مرقي معرفي لكل مادة بالنسبة للمواد الدراسية الثلاث.

قائمة الملاحق

للوصول إلى ذلك ، و إذا أردنا تحويل نسب المعرفة في القراءة إلى نسب تعتمد على مجموع مواد اللغة العربية فتحويلها سيكون كالتالي :

$$\%16,66 = \frac{35,29 \times 47,22}{100}$$

و بنفس القانون يتبع في المراقبي المعرفية لمادة القراءة ، مع تثبيت دائما نسبة المادة .

❖ القراءة و المحفوظات : % 47,22 .

❖ القواعد % 33,33 .

❖ الإنشاء % 19,45 .

و من خلا مقارنة نتائج تحويل أهمية المراقبي المعرفية إلى نسب مئوية إنطلاقا من أهمية مواد اللغة العربية ككل فسنحصل على الجدول التالي :

المراقبي المعرفية و المقولات المعرفية							الأهداف المادة
المجموع	التقييم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	المعرفة	
% 47,29	02,77	13,88	08,35	-	05,55	16,66	القراءة و المحفوظات
% 33,33	-	-	-	11,11	05,55	16,66	القواعد
%19,45	02,22	04,44	05,55	04,44	-	02,77	الإنشاء
% 99,93	04,99	18,32	13,88	15,54	11,11	36,05	المجموع

جدول رقم(46) يوضح نسب أهمية المراقبي المعرفية مقارنة مع نسب أهمية أنشطة المادة.

قائمة الملاحق

و يتضح من الجدول السابق تقارب توزيع الأهمية النسبية لمستويات الأهداف السلوكية بموضوعات المادة، و وفقا لما تقدم تتم المزاوجة بين الأهمية النسبية لبيانات جدول المحتوى و الأهداف تمهيدا لحساب الأهمية النسبية للمستويات المعرفية و التي ستحدد في ضوءها عدد مفردات الإختبار .

و لنفترض أن أستاذ اللغة العربية قد حدد العدد الإجمالي لبنود الإختبار ب 50 بندا أو مفردة . و ذلك لضمان تغطية لجميع عناصر و جزئيات موضوعات الوحدة ، فسيتم حساب عدد مفردات كل مستوى بكل موضوع عن طريق تطبيق المعادلة .

$$\text{الوزن النسبي للأهداف} \times \text{عدد مفردات الإختبار ككل} = \frac{\text{عدد المفردات}}{100}$$

و بتطبيق المعادلة على أنشطة اللغة العربية الثلاث تتوزع بنود الإختبار الخمسون " 50 " إلى :

المادة	التوزيع	نسبة الأهمية	توزيع مفردات الإختبار حسب الأنشطة
القراءة و المحفوظات	47,22 %	23	
القواعد	33,33 %	17	
الإنشاء	19,45 %	10	

جدول رقم (47) يوضح عدد بنود الاختبار وفق أنشطة المادة.

قائمة الملاحق

و يمكن توزيع هذه المفردات حسب المراقي المعرفية لكل نشاط في جدول المواصفات النهائي :

نسب الأهمية و عدد البنود ضمن المراقي المعرفية الست												نسب الأهمية و عدد البنود حسب المراقي المعرفية المادة	
مج البنود	التقييم		التركيب		التحليل		التطبيق		الفهم		المعرفة		
	ع.بنود	نسبة	ع.بنود	نسبة	ع.بنود	نسبة	ع.بنود	نسبة	ع.بنود	نسبة	ع.بنود		نسبة
بندا 23	القراءة و المحفوظات												
	النسبة												
	البنود												
23											47,22		
بندا 17	القواعد												
	النسبة												
	البنود												
17											33,33		
بندا 10	الإنشاء												
	النسبة												
	البنود												
10											19,45		
بندا 50	المجموع												
	النسبة												
	البنود												
50											-		

جدول رقم (48) يوضح الصورة النهائية لجدول المواصفات.

قائمة الملاحق

نشاط تدريبي رقم (5):

بالتعاون مع أفراد مجموعتك ، احسب الاهمية النسبية للأهداف وفقا للقيم المحددة لكل مستوى من مراقبي الاهداف المعرفية وتبعا لمتغيرات الجدول الآتي؟

المعرفة = 40 هدفا . الفهم = 32 هدفا . التطبيق = 20 هدفا .

التحليل = 15 هدفا . التركيب = 12 هدفا . التقويم = 08 أهداف .

اجمالي عدد الاهداف	المراقبي المعرفية للأهداف						نسبة الاهمية للأهداف
	تذكرو	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
127 هدف							

نشاط تدريبي رقم (6):

استنادا للنشاط السابق رقم () وبالتعاون مع أفراد مجموعتك ، احسب الاهمية النسبية للمحتوى المراد تقويمه وفق الجدول التالي:

الانشطة	عدد حصص الموضوع	الاهمية النسبية للموضوع
الانشطة العددية		60 حصة
الدوال وتنظيم المعلومات		
الانشطة الهندسية		

الجلسة التدريبية الرابعة:

4- اعداد الفقرات والبنود الاختبارية وصياغة تعليمات وإخراج الاختبار

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الرابعة أن:

- يذكر انواع الفقرات الاختبارية.
- يعرف انواع الفقرات الاختبارية مميزاتها ، عيوبها وقواعد تصميمها.
- يعطي امثلة من مادة تخصصه عن كل نوع من الفقرات.
- يتعرف على طرق ترتيب الاسئلة والفقرات الاختبارية.
- يستوعب كيفية كتابة تعليمات الاختبار.
- يتعرف على جوانب اخراج الاختبار وتطبيقه.

4-1 إعداد الفقرات و البنود الإختبارية :

إستنادا إلى الخطوات السابقة ، و كما تمت الإشارة إليه إلى أنه يمكن تصنيف الأنواع المختلفة من البنود و الأسئلة إلى النوع الموضوعي و يشمل أسئلة صح و خطأ و الإختيار من متعدد و المطابقة ، بالإضافة إلى أسئلة التكميل ، و النوع الإنشائي أو المقالي و يشمل أسئلة المقال الطويلة و القصيرة ، و هناك من يميل إلى تصنيف تلك الأنواع إلى فئتين رئيسيتين استنادا إلى طريقة الإجابة هما :

1 . فئة البنود التي تتطلب إختيار الإجابة : و تشمل هذه الفئة أسئلة صواب ، خطأ ، و أسئلة

الإختيار من متعدد ، بالإضافة إلى أسئلة المطابقة .

2 . فئة البنود التي ينتج فيها الطالب إجابته بنفسه : و تشمل أسئلة المقال القصيرة و الطويلة،

و أسئلة التكميل أو ملئ الفراغ .

و بغض النظر عن التصنيف المعتمد للبنود الإختبارية ، فإن عملية إعداد البنود تتطلب دراسة معمقة للأنواع المختلفة ، و نقدم فيما يلي وصفا عاما لتلك الأنواع :

بنود الصواب - الخطأ : (true - false) :

و هي مجموعة من العبارات بينها ما هو صواب و بينها ما هو خطأ ، و يطلب من التلميذ أن يميز بينهما ، و كثيرا ما تأخذ هذه العبارات شكل أحكام أو حقائق لا شك بصحتها أو خطئها ، و أحيانا يطلب من التلميذ بالإضافة لتحديد صحة أو خطأ العبارة ، يصحح الخطأ أو يعلله .

أمثلة : أشر بعلامة (صح) أو (خطأ) أمام كل عبارة مما يأتي :

1. إن قطري متوازي الإضلاع متناصفان :

2. أي عدد سالبا يساوي أي عدد صحيح سالب :

3. مساحة المنطقة المثلثة $\frac{1}{2}$ ق ع حيث ق : طول القاعدة و ع : طول إرتفاعها :

4. أن قطع مستقيمان متوازيان فإن كل زاويتين متناظرتين متساويتين بالقياس:

أ - مميزات هذا النوع من البنود :

- ❖ سهولة الإعداد.
- ❖ قدرتها على تغطية المادة الدراسية و تمثيل المنهاج بكمية كبيرة و شاملة.
- ❖ تتيح للتلميذ أن يجيب على أكبر عدد من الأسئلة.
- ❖ مناسبة لقياس الحقائق و المبادئ.
- ❖ موضوعية في تقويمها، و لا تستغرق جهدا في تصحيحها.

ب - عيوب أسئلة الصواب و الخطأ :

- يذكر كل من رجاء أبو علام و نعيم عطية ، أن من عيوب أسئلة الصواب و الخطأ مايلي:
- ❖ أن الحظ يلعب دورا كبيرا في إختيار الجواب ، و بالتالي تبلغ نسبة التخمين حوالي 50 % ، في أن تكون إجابة المتعلم صحيحة دون أن يكون على علم بالمعلومة الصحيحة.
 - ❖ يلجأ البعض عند كتابة هذا النوع من الأسئلة إلى كتابة عبارات في صورة أداء شخصية قد تكون صحيحة و قد تكون خاطئة.
 - ❖ من الصعب تصميم أسئلة من نوع صواب و خطأ تكون صالحة فعلا لقياس الفهم و التطبيق.
 - ❖ غالبا ما ينبذها الطلبة النابغون في الصف إذ أنها لا تميزهم كثيرا عن بقية الطلبة.
 - ❖ فيها إغراء للطلبة لممارسة الغش.

❖ كثيرا ما تتناول بنود صواب و خطأ، أجزاء صغيرة و غير هامة من المعلومات و ليس حجما متكاملًا من المعرفة، و تقتصر بذلك على نواتج التعلم البسيطة.

ج - قواعد تصميم أسئلة الصواب و الخطأ :

- ❖ يجب أن تكون العبارة إما صائبة أو خاطئة بحيث لا تحتل أي جدل حول صوابها أو خطئها .
- ❖ يجب تجنب العبارات التي تحتوي على أكثر من فكرة واحدة و خاصة إذا كانت إحداها صائبة و الأخرى خاطئة.
- ❖ يجب أن لا تكون العبارات الصائبة أطول بشكل مستمر من مجموعة العبارات الخاطئة .
- ❖ تجنب نقل العبارات مباشرة بنص الكتاب.
- ❖ يراعى أن تكون هناك توازن بين أسئلة الصواب و الخطأ بحيث لا يمثل السؤال كله عبارات تكون الإجابة عنها بالصواب أو العكس.
- ❖ لا تجعل إختبارك مؤلفًا من جمل صحيحة فقط أو خاطئة فقط ، و الأفضل تخصيص نسبة 50 % لكل منهما ، لأن بعض الطلاب يميلون إلى الإجابة إما " بنعم أو لا " عندما لا يعرفون الإجابة الصحيحة.
- ❖ تجنب إتباع ترتيب أو نظام معين للبنود الصحيحة أو الخاطئة لأن مثل هذا الترتيب يسهل إكتشافه ، و يتيح للبعض الحصول على علامة لا يستحقونها.

نشاط تدريبي رقم (7):

انطلاقاً من مادة تخصصك ، أنجز 10 أسئلة من نوع الصواب والخطأ مراعيًا القواعد السابقة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

بنود الاختيار من متعدد :

هذا النوع من البنود هو الأكثر مرونة و فاعلية بين البنود الموضوعية، إذ يصلح لقياس الكثير من النواتج البسيطة التي تقيسها بنود " صح و خطأ و المطابقة و التكملة ، كما يصلح لقياس الكثير من نواتج التعلم المعقدة في مجالات الفهم و التطبيق .

يتكون السؤال في هذه الحالة من جزأين ، أولهما يعرف بالأساس أو المقدمة أو أصل السؤال " stem " و فيها تطرح المشكلة بصورة سؤال أو عبارة ناقصة، و الثاني يشمل عدد من الإختيارات " بدائل " يختار

قائمة الملاحق

من بينها الطالب الإجابة الصحيحة من ضمن الحلول البديلة المقترحة أو الإجابات المحتملة لهذا السؤال " alternatives " ، و تتضمن هذه الأخيرة إجابة واحدة صحيحة ، و عدد من الإجابات الخاطئة التي يطلق عليها المشتتات " المموهات " " distroctors " و وظيفة هذه الأخيرة صرف إنتباه المتعلمين الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة.

أمثلة عن بنود الإختيار من متعدد :

1. الرمز (2) في العبارة الجبرية 3^2 أ هو :

أ - معامل ب - مطروح ج - ثنائي الحد د - أحادي الحد هـ - أس

2. ما هو ثمن لعبة إذا علمت أن 20 % من ثمنها يساوي 50 دينار ؟

أ - 300 د ب - 250 د ج - 400 د د - 200 د

مزايا بنود الإختيار من متعدد :

❖ تتيح قياس نواتج التعلم بأنواعها المختلفة الدنيا منها و العليا ، و قد أثبتت هذه البنود فعاليتها في قياس القدرة على تطبيق المبادئ و الحقائق في مواقف و أوضاع جديدة بالنسبة للتلميذ ، و في هذا الإطار فهي تتسم بمرونتها الكبيرة في قياس العديد من مخرجات التعلم .

❖ عنصر التخمين فيها أقل من أسئلة الصواب و الخطأ ، فإحتمال الوصول إلى الجواب الصحيح في بنود " صح و خطأ " هو 50 % ، و في بنود الإختيار من متعدد يصل هذا الإحتمال إلى 33 % إذا كان عدد البدائل ثلاثة ، و 25 % إذا كان عدد البدائل أربعة و 20 % إذا كان عددها خمسة.

❖ يمكن الاستفادة من إجابات التلميذ عن هذه البنود في تشخيص مواطن الضعف و القوة عنده، فالمشتتات التي يتم إختيارها من قبل التلميذ يمكن أن توحى بالصعوبات التي يعاني منها ، و الأخطاء التي تحتاج إلى تصحيح و معالجة ، و عليه فهي توفر للمعلم بيانات قيمة لتشخيص التحصيل الدراسي و معالجته .

❖ تلتفت نظر المفحوص لضرورة التمييز و معرفة الحقائق معرفة دقيقة.

❖ تتوفر هذه البنود على شروط الموضوعية و الدقة في التصحيح ، و يمكن تصحيحها بسرعة بإستعمال مفتاح التصحيح و بإستخدام الحاسوب ...إلخ

❖ كما أن تصحيحها لا يتأثر بدرجة الخطأ و حسن التعبير و غير ذلك.

❖ يرتبط هذا النوع من الإختبارات إرتباطا وثيقا بإحدى اهم الأهداف العامة للتربية و هي تنمية القدرة على حل المشكلات.

عيوب و نواقص بنود الإختيار من متعدد :

❖ أن إعدادها يحتاج إلى جهد كبير من قبل المعلم و يتطلب منه وقتا طويلا لمراجعة المادة الدراسية لإختيار الفقرات و إعدادها.

❖ لا تصلح لقياس مخرجات التعلم التي تتعلق بالتأليف و التنظيم و الإبتكار و التي تتعلق بالتعبير الكتابي.

❖ تشغل البنود حيزا كبيرا على الورقة أكبر من أي نوع آخر ، و يتطلب ذلك و قتا في القراءة و الإجابة أكثر من الأنواع الأخرى.

❖ يخشى إن لم يتم إعدادها جيد أن تكون منخفضة الصدق، و قليلة الشمول للمادة الدراسية، أو أن تقيس أهداف التذكر دون غيرها.

قائمة الملاحق

- ❖ يلعب التخمين دوره في هذه البنود ، و قد يكون الغش فيها أسهل من الأسئلة المقالية .
- ❖ يميل كثير من المعلمين إلى كتابة أسئلة إختيار من متعدد لقياس التذكر .
- ❖ مكلفة في الورق و الطباعة ، تبعا للمساحة التي تشغلها الإختيارات المتعددة .

مقترحات لإعداد بنود الإختيار من متعدد :

- ❖ يجب مراجعة الهدف المراد قياسه بدقة قبل وضع الفقرة الخاصة بذلك.
- ❖ يجب التعبير عن السؤال بلغة سهلة و مفهومة ، و المحك الرئيسي هنا هو إستخدام كلمات أو تعبيرات مفتاحية تكون على إرتباط دقيق بخلفية الطلاب أو المادة التي درسوها.
- ❖ يجب أن تكون الإجابة الصحيحة غير قابلة للمناقشة.
- ❖ حاول أن يكون معظم البند متضمنا في أصل السؤال، و أن تجعل البدائل قصيرة ما أمكن ذلك، و هذا يعني أنه إذا دعت الحاجة إلى تكرار كلمة محددة فمن الأفضل نقلها إلى السؤال، لاحظ المثال التالي:

- الإنحراف المعياري هو : أ - مقياس للترابط .

ب - مقياس للتشتت . ج - مقياس للنزعة المركزية .

فمن الأفضل في هذا البند نقل كلمة "مقياس" التي تكررت ثلاث مرات إلى أصل السؤال و بذلك يأخذ هذا البند الشكل التالي :

- الإنحراف المعياري هو مقياس : أ - للترابط .

ب - للتشتت . ج - للنزعة المركزية.

قائمة الملاحق

- ❖ استخدام مادة جديدة على الطالب عند صياغة بنود لقياس الفهم و التطبيق ، فنقديم المادة المتعلمة ذاتها ستقيس فقط القدرة على التذكر .
- ❖ حاول أن تكون البدائل نفس الطول تقريبا حتى لا يكون الطول من المنبهات للإجابة.
- ❖ من الأفضل جعل البدائل غير الصحيحة تبدو في الظاهر كما لو كانت صحيحة ، و هذا يعني أن البدائل الخاطئة " المشتتات " يجب أن تكون جذابة للمفحوصين الذين تنقصهم المعرفة .
- ❖ نوع ترتيب الإجابة الصحيحة في البنود المختلفة لمنع إحتمال إكتشاف موقعها .
- ❖ يفضل أن يكون عدد البدائل بين (3 - 5) بدائل و أفضلها ما كان " 4 " بدائل.
- ❖ من الأفضل كتابة رقم الفقرة بالعدد الحسابي، أما البدائل فبالحروف الأبجدية.

نشاط تدريبي رقم (8):

- ❖ انطلاقا من مادة تخصصك ، أنجز سؤاليين من نوع الاختيار من متعدد ذات 03 بدائل مراعي

القواعد السابقة؟

1.....

.....

.....

.....

2.....

.....

.....

أسئلة المزوجة (المقابلة ، المطابقة) :

و فيها يتم عرض قائمتين من الألفاظ أو العبارات، بحيث يكون لكل لفظ أو عبارة في القائمة الأولى ما يكملها في القائمة الثانية بحيث لا يوجد تناظر في ترتيب العناصر في كل القائمتين ، و فيها يطلب من التلميذ أن يجري المطابقة بينهما بأن يختار لكل سؤال من القائمة الأولى الإجابة التي تلائمها في القائمة الثانية ، و هي تستخدم خاصة في قياس الحقائق و المعلومات التي تستند إلى التداعي البسيط .

مثال : صل بخط بين المفاهيم في القائمة " أ " مع قوانين مساراتها في القائمة " ب " :

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. الدائرة | أ - $\frac{1}{2} (ق_1 + ق_2) \times ع$ |
| 2. متوازي الأضلاع | ب - $نق \ 2 \pi$. |
| 3. متوازي السطوح المستطيلة | ج - طول القاعدة \times الإرتفاع . |
| 4. شبه المنحرف | د - المساحة الجانبية + مساحتي القاعدتين. |

مزايا أسئلة المزوجة :

- ❖ سهولة إعدادها و الإقتصاد في النفقات إذا ما قورنت بأسئلة الإختيار من متعدد .
- ❖ إنخفاض فرص لجوء المفحوص للتخمين بالنسبة لغيرها من الأسئلة الموضوعية الأخرى .
- ❖ تستعمل في الربط بين الأشياء المتماثلة العلاقة .
- ❖ يمكن أن تستبدل بقائمة الإستجابات اللفظية موضوعات أخرى كاصور و الخرائط.

❖ يمكنها كذلك أن تقيس مقداراً كبيراً من المعلومات و الحقائق المترابطة في زمن قصير نسبياً،
كربط المفاهيم بتعريفاتها و قوانينها .

❖ توفير الجهد على المعلم نتيجة لإستخدام قائمة من المشكلات مع قائمة واحدة من الإستجابات .

❖ لا تتأثر بذاتية المصحح، حيث أنها تتسم بالموضوعية.

عيوب و نواقص أسئلة المزوجة :

❖ أن عدد المواقف التي يمكن فيها إستعمال بنود المطابقة محدودة نسبياً ، نظراً لصعوبة إيجاد مادة
متجانسة لها أهميتها ، يمكن من خلالها إشتقاق العدد الكافي من المقدمات المتجانسة.

❖ تركز على حفظ المعلومات و إستدعائها.

❖ يلاقي واضع الأسئلة صعوبة في بعض الأحيان في إيجاد الأعداد اللازمة من المواد المترابطة و
المتجانسة لمثل هذه الأسئلة.

❖ لا تقيس إلا جوانب محدودة تتم في العلاقة بيسن عنصر و آخر.

مقترحات لإعداد بنود المزوجة :

❖ ينبغي أن توضح تعليمات السؤال أساس المقابلة بين العبارات في كل من المجموعتين أو
العمودين.

❖ أجعل مجموعة المقدمات متجانسة ، بحيث تشير إلى أشياء من صنف واحد و تتطلب تمييزات
دقيقة للوصول إلى الإجابة الصحيحة .

❖ ينبغي أن يتجاوز عدد قائمة الإستجابات ، عدد قائمة المثيرات حتى نقلل من أثر التخمين.

❖ من الأفضل أن تكون كل إجابة في البدائل مقبولة كإجابة صحيحة، لأي مثير بالنسبة للطالب الذي لم يتقن موضوع التعلم.

❖ نشاط تدريبي رقم (9):

انطلاقاً من مادة تخصصك، أنجز 05 أسئلة من نوع المزاجية مراعي القواعد السابقة؟

.....

.....

.....

.....

.....

أسئلة التكملة (ملئ الفراغ) :

يشير محتوى هذا النوع من البنود إلى العبارات التي يدونها المعلم وقد حذف منها كلمة أو أكثر، و وضع في مكان كل كلمة محذوفة خط أو عدة نقط و يطلب من المتعلم أن يضع من عنده الكلمات المحذوفة التي تجعل المعنى كاملاً.

1. قانون حجم الأسطوانة هو:

2. 5 لو 625 =

3. س \times 2 س ³ =

مزايا أسئلة التكملة :

- ❖ يمكن استخدامه بفعالية لقياس نواتج التعلم البسيطة من مثل معرفة المصطلحات و الحقائق و المبادئ و غيرها ، كما يصلح لقياس القدرة على حل أنواع كثيرة من المسائل الحسابية .
- ❖ سهولة الإعداد نسبيا ، و لا تتيح مجالا للتخمين ، لأنه على التلميذ أن يعطي الجواب من عنده ، لا أن يختاره من بدائل جاهزة .
- ❖ شاملة نسبيا للمادة العلمية المراد الإختبار فيها .
- ❖ كما يمكنها أن تضمن نسبيا شرط موضوعية التصحيح مما لم تتعارض هذه الخاصية مع بعض الإجابات القريبة من الصحة.

عيوب أسئلة الإكمال :

- تختبر القدرة على ربط كلمات أو عبارات محفوظة فقط ، كما تشدد على المستوى الأدنى من مستويات التعلم ، و كثيرا ما تتطلب إستظهار حقائق ثانوية و منعزلة ، و تسهل تطبيق المبادئ في ظروف و أوضاع جديدة .
- ❖ تأخذ وقتا طويلا في تصحيحها نتيجة الزمن الذي يقضيه المعلم في قراءة الجمل و الفقرات.
- ❖ يستلزم كتابة الإجابة و لذلك فقد تؤثر على المتعلم بطئ الكتابة .
- ❖ تنوع الإجابات على نفس السؤال، بحيث أنه في كثير من الأحيان يكون من الصعب صياغة السؤال أو العبارة بشكل يجعل الإجابة واحدة فقط.
- ❖ تفسح المجال لتدخل العوامل الذاتية ، خاصة إذا إقترح التلميذ إجابة غير متوقعة و قريبة من الصحة.

قواعد صياغة أسئلة التكملة :

- ❖ أن تخطط الأسئلة بحيث يكون لكل فراغ إجابة واحدة صحيحة ، هذا الأمر يفسر ضعف صياغة و بناء محتوى المادة أو الفقرة الإختبارية .
- ❖ يجب ألا يتضمن البند الواحد فراغات كثيرة ، لأن هذا يزيد من صعوبة التقدير كما يزيد من صعوبة مهمة المفحوص في إيجاد الكلمات الملائمة لتلك الفراغات.
- ❖ تجنب الإقتباس الحرفي لل فقرات من الكتاب المدرسي لأن ذلك سيجعل البنود الإختبارية تقيس المستوى الأدنى و هو الإستدعاء البسيط .
- ❖ ينبغي أن يلاحظ المعلم أن الكلمات المطلوبة في فقرة ما ، لا تتضمنها فقرة أخرى في نفس الإختبار.
- ❖ ينبغي أن يتحاشى المعلم الكلمات الغريبة أو المصطلحات غير المألوفة لدى المتعلم.

نشاط تدريبي رقم (10):

انطلاقاً من مادة تخصصك ، أنجز 04 أسئلة من نوع التكملة مراعي القواعد السابقة؟

.....

.....

.....

.....

4-2 ترتيب الأسئلة:

بعد صياغة الأسئلة المطلوبة ، يجري ترتيبها في الإختبار ، و لا يوجد نظام معين لهذا الترتيب فهناك تنظيمات مختلفة لهذا الترتيب ، و على واضع الأسئلة أن يختار التنظيم المناسب منها لتحقيق الهدف من الإختبار ، و سهولة إستخلاص النتائج الموجودة ، و تلخص المعايير المختلفة في ترتيب الأسئلة في:

1. الترتيب حسب الصعوبة :

ترتيب الأسئلة في هذه الحالة حسب صعوبتها تبدأ بالأسهل ثم يلي ذلك الصعب فالأصعب...، و هكذا ينتهي الإختبار بأصعب الأسئلة .

و تحدد صعوبة الأسئلة في هذه الحالة بأكثر من معيار واحد ، فإما أن يحددها معيار موضوعي بحيث يستند إلى التحليل الإحصائي أو معيار ذاتي يحدده تقدير واضع الأسئلة ، فالسؤال الصعب بالنسبة لتلميذ ما ، قد يكون سهلا بالنسبة لتلميذ آخر . و لكن مجموعة الأسئلة الصعبة عموما تحدد مستويات معينة من التحصيل لدى التلاميذ ، بحيث أنها تميز بين التلميذ الجيد و أقرانه من ذوي التحصيل المتوسط و الضعيف .

2. الترتيب حسب الموضوع أو محدداته :

تتلافى هذه الطريقة ما يؤخذ على الطريقة السابقة من أنها تشتت تفكير التلميذ عند إنتقاله من الإجابة على سؤال ما ، إلى الإجابة على سؤال آخر منفصل من حيث الموضوع على السؤال السابق ، و تسمح هذه الطريقة بالتفكير السليم المركز في الأسئلة حول موضوع ما، قبل أن ينتقل منها إلى موضوع آخر.

و في هذه الطريقة تجمع الأسئلة التي تدرس حول موضوع واحد مع بعضها في الإختبار ، على أن ترتب فيما بينها حسب صعوبتها .

3. الترتيب حسب أهداف الإختبار :

تهدف هذه الطريقة إلى تجميع الأسئلة التي تقيس هدفا واحدا أو أهدافا متشابهة في مجموعة واحدة ، و الأسئلة التي تقيس الأهداف الأخرى التي ينبغي الإختبار قياسها في مجموعة أخرى .
و ميزة هذا الترتيب أنه يسمح لوضع الإختبار أن يتعرف بسرعة على نتائج الأهداف التي يجري قياسها.

4. الترتيب العشوائي للأسئلة :

ترتب الأسئلة حسب هذه الطريقة في نظام عشوائي ، بحيث لا ترتبط بأي طريقة من الطرق السابقة، و الغرض من هذا الترتيب العشوائي هو القضاء على أي وسائل من أداة قد توحى للتلميذ بالإجابة طبقا لنظام معين قد يستقيه من تسلسل تفكيره ، و يؤخذ عليها أنها تشتت تفكير التلميذ.

3-4 تعليمات كتابة الإختبارات :

توضع التعليمات المناسبة للإختبار لبيان الإرشادات و التوجيهات اللازمة لكل من المشرفين على أجزاء الإختبار و التلميذ، و قد تكون متضمنة لهذا أو توضع تعليمات الإختبار الخاصة بالتلاميذ مع الإختبار ذاته و تتضمن التعليمات:

1. نوع الإختبار و تاريخه و الصف المعني.

2. الزمن المحدد للإجابة.

3. تنبيه التلاميذ إلى قراءة التعليمات قبل البدئ بالإجابة.

4. عدد الأسئلة الكلية للاختبار و عدد صفحاته.
5. تنبيه التلاميذ على تدوين الإجابة في المكان المخصص لذلك.
6. تدوين إسم الطالب و صفه و رقمه في المكان المخصص لذلك.
7. إعلام المتعلم بالدرجات أو العلامات المخصصة لكل سؤال.
8. الأدوات المسموح إستخدامها للإجابة على الإختبار.
9. التسلسل في شكل نقاط توضح ما هو مهم.
- 10 . أن تكون الكلمات التعليمات واضحة و مفهومة و بجمل قصيرة.
- 11 . عدم وضع إفتراض على أن التلاميذ يعرفون طريقة الإستجابة إستنادا إلى خبراتهم السابقة، بل يفترض أنهم يجيبون على الإختبار لأول مرة.

4-4 إخراج الإختبار و تطبيقه :

يتكون الإختبار عادة من مجموعة من الأوراق يمكن تسميتها بكراسة الإختبار و التي تشتمل على ما يأتي :

أ - ورقة التعليمات : تظهر عادة في البداية ، و تحتوي هذه الورقة على التعليمات المذكورة آنفا ، كما يمطن أن تظهر تعليمات أخرى ترتبط بزمان الإجابة ، بداية و نهاية فترة التحفيزات .

مثال عن ورقة التعليمات :

إختبار في مادة الرياضيات

ملاحظات هامة:

1. أكتب إسمك و رقم تسجيلك في المكان المخصص في ورقة الإجابة المرفقة.
2. إقرأ كل سؤال بحرص و تأن قبل الإجابة عنه مراعيًا وقت الإختبار.
3. زمن الإختبار 90 دقيقة.
4. علامتك على الإختبار ستكون عدد الأجوبة الصحيحة.

تعليمات الإختبار:

يتكون الإختبار من ' 44 ' فقرة من نوع الإختبار من متعدد ، و لكل فقرة أربعة بدائل ، واحد واحد منها صحيحة ، و المطلوب وضع إشارة (×) في ورقة الإجابة المرفقة على الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.

ب - ورقة الأسئلة أو مجموعة أوراق الفقرات: و هنا يفضل ما يأتي:

1. ترقيم الأوراق.
2. ترقيم الفقرات.
3. أن تكون الفقرات مميزة عن بعضها بمسافات واضحة.
4. ظهور الفقرة الواحدة كاملة على نفس الصفحة بحيث لا يجزئ السؤال على صفتين متتاليتين.
5. ظهور كل بديل (في اسئلة الإختبار من متعدد مثلا) في سطر واحد مستقل.
6. تصحيح الأخطاء المطبعية قبل سحب الأوراق و طبعا.
7. من الأفضل أن تكون الإجابة على وجه واحد من الورقة.
8. أن تكون الكتابة واضحة، و سهلة القراءة.
9. التأكيد على ترقيم عددي للفقرات، و بالحروف أو الرموز للبدائل.

تطبيق الإختبار :

يفترض تطبيق الإختبار التحصيلي في ظروف تساعد على ضبط مصادر خطأ القياس، لذا ينصح بما يأتي :

1. إختيار الغرفة الصفية بحيث تكون مجهزة بصورة بصورة جيدة ، و يفضل أن يكون المفحوصون في نفس القسم ، حتى يتعرضوا لنفس ظروف الإختبار .
2. إختيار الغرفة الهادئة بعيدا عن الممرات الرئيسية و مناطق تجمع الطلاب و هذا لإبعاد الممتحنين عن مصادر الضوضاء .
3. إختيار الوقت المناسب لإجراء الإختبار ، و يمكن أن يوضع في الإعتبار طبيعة المادة الدراسية.
4. عدم إشعار المفحوصين بأهمية الإختبار أكثر مما يستحق ، تجنباً لإرتفاع نسبة القلق عندهم .
5. من المفضل الإبتعاد عن القضايا الجانبية التي لا علاقة لها بموضع الإختبار .
6. حاول ما أمكن أن لا تقاطع الطلاب أثناء الإجابة، إلا إذا كان من الضرورات تنبيه الطلاب إلى خطأ في الطباعة أو عدم وضوح في فهم التعليمات، بحيث أن مقاطعة الطلاب قد تؤثر من استراتيجيتهم في التفكير و الإجابة.
7. تنبيه المفحوصين بالفترة الزمنية المتبقية من الإختبار.
8. توفير شروط المراقبة الجيدة التي لا تسمح بالغش في قاعة الإختبار.
9. تجنب إعطاء توضيح لمفحوص دون آخر عن فقرات الإختبار.
- 10 . جمع أوراق الإختبار بصورة منظمة.

الجلسة التدريبية الخامسة:

1-5 كفايات تصحيح الاختبارات:

2-5 علم التباري واشكالية التضارب بين المصححين:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية الخامسة أن:

- يتعرف على فوائد اعداد الاجابة النموذجية وسلم التنقيط وضوابط اعدادهما.
- يستوعب انماط تصحيح الاختبارات.
- يتعرف على مفهوم علم التباري ونشأته.
- يتعرف على ادوات الدراسات الدوسيمولوجية.
- يستوعب مصادر الخطأ المفسرة والعوامل المؤثرة لتضارب الفاحصين.
- يتعرف على نتائج التجارب الدوسيمولوجية.

5-1 تصحيح الإختبارات التحصيلية :

ينبغي على معد فقرات الإختبار التحصيلي إعداد الإجابات النموذجية لفقرات الإختبار بصورة دقيقة، وأن تتضمن الإجابات المتوقعة و المقبولة و أن يتم توزيع العلامات المستحقة عليها، و كذلك بيان الإجابات غير المقبولة و قد يكون التصحيح يدويا أو آليا بإستخدام الماسح الضوئي و الحاسوب .

5-1-1 إعداد الإجابة النموذجية و سلم التنقيط :

يجوز نموذج الإجابة عن الأسئلة بحيث يشمل الإجابات المطلوبة و الدرجة التي تعطى لكل إجابة صحيحة فيها، و بذلك لا يسمح بأي إختلاف في تقدير الدرجات من مصحح لآخر و لو نسبيا.

و هناك العديد من الفوائد من إعداد الإجابة النموذجية لأسئلة الإختبار، لأنها ترتبط بالحد الأعلى و الأدنى للإجابات المتوقعة و غير المتوقعة للممتحنين و من ذه الفوائد:

- ❖ تعطي إنطبعا جيدا لمستويات و مدى وضوح أسئلة الإختبار.
- ❖ تشتمن وجود شبكة حلول و الآلية المستخدمة في توزيع الدرجات و العلامات.
- ❖ يضمن نموذج التصحيح كيفية التعامل مع الإجابات غير المتوقعة و كيفية توزيع العلامات وفق مبررات معقولة.
- ❖ تقدم توصيفا لنوعية المنتج الكمي و النوعي و عمليات الإنتاج التي يراد قياسها .

و ينبغي عند إعداد الإجابة النموذجية للإختبار التحصيلي مراعاة :

- ❖ تحضير الإجابة النموذجية عند كتابة الأسئلة ، اكي لا تكون الأحكام التقويمية تتأثر أحيانا بالإجابات و مستوياتها.
- ❖ في كثير من الأحيان فإن واضع فقرات الإختبار هو أفضل من يقوم بوضع الإجابة النموذجية.

- ❖ تخضع الإجابة النموذجية للمراجعة و التقييم ذاته الذي تخضع له ورقة الأسئلة.
- ❖ توزيع العلامات على الأسئلة و الفقرات بشكل يتوافق و متطلباته.
- ❖ الإستفادة من الأهمية النسبية للأهداف و المحتويات في توزيع العلامات في سلم التنقيط، خاصة و أن هذا الأخير يتعلق بصورة مباشرة مع القيمة المعطاة لكل من الأجوبة الممكنة ، وقد يكون هذا السلم : **معيارا للتصحيح أو التنقيط** بحيث يحدد العلامات التقديرية الممنوحة لكل سؤال، أو **معيار وصفي** بحيث يصف درجة تطور المستوى الإكتساب من طرف المتعلم و مستوى سلوكه، و قد يكون أيضا **معيار رقمي** و هو معيار يقترح نقطة لكل مستوى من التطور.

5-1-2 تصحيح الإختبارات :

إن عملية تصحيح الإختبارات التحصيلية هي عادة المظهر الختامي المباشر لتقويم المعلم أو المؤسسة التربوية لمدى تحصيل التلميذ، و هي حصيلة تفاعل عوامل عديدة ، منها ما يرجع إلى الإختبار ذاته من حيث بنائه أو وضع أسئلته و إختيارها، و منها ما يرجع إلى ظروف الإجراء أو العوامل الذاتية المرتبطة بالمصحح...ألخ .

و عملية التصحيح تشير إلى إعطاء قيمة لتقدير نتيجة أداء التلميذ في حل مشكلة من المشكلات التي يتوقع أن تقيسها فقرات الإختبار، و تتضمن عملية التصحيح خمس مهام أو مراحل يتوجب على كل مصحح احترامها و هي:

1. يركز على أداء التلميذ أو صورة للتعرف على مظاهر إنجازه.

2. يكون لديه تمثّل لهذا الإنجاز وهذه المظاهر.

3. يقارن بين هذه الصورة و بين ماهو معطى كإجابة نموذجية أو بين ما يتصوره هو كإجابة منتظرة.

4. يقدر درجة التقارب بين الإجابة المقدمة و الإجابة المنتظرة.

5. يعطي إعتامادا على سلم تنقيط ، الرمز العددي (العلامة) أو الحرفي الذي يراه الأكثر تعبيراً عن درجة التقارب المدرك بين الإجابتين.

كما يمكن الحديث على أنه عند تصحيح الإختبار يجب مراعاة ما يلي:

- ❖ مناقشة الإجابة النموذجية قبل البدئ بعملية التصحيح.
- ❖ إلتزام المصحح التام بالإجابة النموذجية.
- ❖ تعميم كل قرار أو إجراء يتم اتخاذه في حالة وجود أكثر من مصحح للإختبار، خصوصا عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى.
- ❖ كما يجب أن ترتبط عملية التصحيح و تقويم أعمال الطلاب بالمرحج المقوم وفق معايير و مؤشرات تتسم بالوجاهة، و السلامة ، و الإنسجام و التكامل.

3-1-5 أنماط تصحيح الإختبارات :

تعتمد طريقة التصحيح على نمط الفقرات، فعندما تكون الفقرات ذات استجابة مختارة أمكن تصحيحها يدويا، و قد يكون التصحيح آليا، أما إذا كانت الفقرات ذات إستجابة منشأة فهناك طريقتان للتصحيح :

الطريقة التحليلية و الطريقة الكلية ، و إستخدام أي منهما يعتمد على عوامل كثيرة، كالهدف من الإختبار و الوقت المتوفر لدى المعلم للقراءة و التصحيح، و نوع السؤال فيما إذا كان محددا أو مفتوحا.

ففي الطريقة التحليلية تجزأ الإجابة إلى عناصر، و تكون درجة السؤال هي مجموع درجات تلك العناصر ، إذ أن المصحح أثناء قراءته يحدد الدرجة التي يستحقها كل عنصر من عناصر الإجابة. أما الطريقة الكلية فيتم إعطاء الدرجة للتلميذ بناء على الإنطباع العام الذي تشكله إجابته لدى المصحح، و تكون درجة الثبات متدنية لأن الدرجة تمنح حسب ذاتية المصحح، و العوامل النفسية أو المزاجية الخاصة به.

نشاط تدريبي رقم (11):

عملية عصف ذهني لمشكلة ما:

نص المشكلة "طلب من استاذ في التعليم ان يقدم أحسن اجابة نموذجية للإمتحان الذي اعده لتقييم طلابه، كتبت تلك الإجابة بخط آخر، وفي نسختين ووضعنا ضمن اوراق الإمتحان التي سيصححها، فأعطاها درجتين احدهما ضعيفة(العلامة 03 من 20)، واخرى اعطاها (علامة 09 من 20)،"

* تعبر الوضعية السابقة عن احدى مشكلات التصحيح و التقويم:

- في رأيك لماذا اختلف تقدير الإجابة نفسها بين 03 و 09؟

- ماهي المعايير التي استند اليها المصحح؟

-هل يتأثر المصحح بمعاييرهِ الذاتية في التصحيح؟

واهم سؤال للمشاركين كمجوعات:

* كاستاذ بماذ تنصح المصححين لكي يكونوا موضوعيين في التقويم؟

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5-2 علم التباري و إشكالية التضارب بين المصححين :

تشير الدراسات البيداغوجية المعاصرة إلى مفارقات تجمع بين الحماس و التفاعل الكبير بين الذين يميزان هذه الكتابات تجاه التكوين و التعلم و التقويم، و بين التشاؤم و الحذر و التحفظ التي تواجه بها مسألة التصحيح من خلال ثغرات و مشاكل مست في أغلبها الأعم مصداقية الإختبارات و مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية و تحليل عوامل التضارب بين المصححين...إلخ.

هذا ما ساهم في نمو مشروع تربوي تقويمي ، تأسست مقارباته على مبدأ مصداقية التنقيط، و البحث عن آليات التقدير الموضوعي و هذا ما عرف فيما بعد بعلم التباري.

5-2-1 تطور و نشأة علم التباري:

لقد واكب تطور علم التباري نمو اتجاهات الباحثين التربويين نحو النقطة خاصة مع بداية القرن العشرين، حيث في سنة 1910 أعطت الو.م.أ الثقة في الإختيار من متعدد QCM ، بحثاً عن موضوعية أكثر من جهة ، و إجابة على صعوبة التنقيط الموضوعي من جهة أخرى.

و في فرنسا سنة 1922 هاجم هنري بيرون H.Pieron الذاتية في التصحيح ، و في سنة 1929 أثار الإنتباه و الإهتمام نحو هذا المفهوم بالقول : " إنه مبدأ قاعدي ، هو أنك كي تتجح في الإمتحان لا بد من العلامة المتوسطة ، ففي حالة الكثير من المترشحين فإن إنتقالهم أو رسوبهم قد يرجع للصدفة ."

لتنشر فيما بعد عديد التجارب في الو.م.أ ، و بريطانيا و بلجيكا ، أخذت في الحساب عوامل نقص الثبات بين الفاحصين للإمتحانات المدرسية و أكدت بوضوح غياب الموثوقية في النقاط المدرسية.

و في سنة 1934 قدمت لجنة فرنسية مكونة من : بيرون ، تولوز ، وينبرغ و لوجي " Pieron ,Toulouse ,Wienberg et Laugier " تقريرا إحتوى دراسة دوسيمولوجية من البكالوريا مكنت نتائجها في تحديد جوانب في ذاتية المصححين ، فعليه فإن ميلاد علم التباري كان في سنة 1929 من خلال إشارات بيرون H.Pieron و التي أكدت في كتابه (الإمتحانات و علم التباري) الذي صدر في عام 1963 ، و فيه أكد أن لهذا المصطلح الذي إقترحه جذور في الإغريق ، رغم أن هذه التسمية في بداياتها حملت معنا نقديا و سلبييا ، بحيث شخصت معظم الدراسات في النصف الأول من القرن العشرين مشكلات التصحيح و التتقيط دون البحث عن حلول جوهرية لها ، و استمرت الأبحاث ففي:

✓ سويسرا كانت الإشارة إلى هذا الموضوع عن طريق Pierre Bovet .

✓ في إنجلترا مع الإحصائي Philippe Hotory et Edgeuorth و هذا الأخير قدم تقريرا عن الإمتحانات.

✓ و في بلجيكا مع أبحاث Rene Jedot مؤسس مخبر علم النفس التربوي، و الذي قام برفقة Tadwell عام 1931 بحيث و جدا أن تلميذا رتب حسب نقطته في المرتبة السادسة "6"، و المرتبة الرابعة عشر "14" ، و المرتبة الثالثة و العشرين "23".

✓ و في الهند ناقش البروفيسور Bhattadarja خلال مقاله في مجلة علم النفس الهندية معظم المشكلات العلمية للقياس في الإمتحانات.

✓ و في الو.م.أ فنجد بداية أبحاث G.D.Stoddart بالإضافة إلى مذكره هنري بيرون H.Pieron في كتابه " الإمتحانات و علم التباري" بالإشارة إلى إسهامات ما تعرف بـ " La corregie corportion de newyork " و التي شكلت التحقيق الدولي حول منهجيات و تقنيات التعامل التربوي و الإجتماعي مع الإمتحانات و المسابقات.

✓ فقد استمرت الأبحاث و الدراسات الدوسيمولوجية مع أبحاث:

- ج . ج . بونيول J.J.Baniol سنة 1972.

- ج . ب . كفارنيه 1975 .

- ج . م . دوكتيل J.M.Deketel و ج . دولنشير J.Delancheer سنة 1993.

- د . كاسانوفا D.Casanova و م . دوموز M.Demeuse سنة 2010 ، و كذا أبحاث

. 2010 Wiegler , Echess , Mc Nemoun

5-2-2 تعريف علم التباري :

علم القياس و التقويم يهدف إلى دراسة بناء أدوات القياس و تفسير نتائج الأداء عليها بالإضافة لدراسة سلوك المصححين ،و يشير كذلك للدراسة النسقية للإمتحانات و أدوارها ، كما يدل عن الدراسة التجريبية لسلوك التقويم عملياته و منتجاته ، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في أحكام تقديرات المصححين.

5-2-3 أدوات الدراسة الدوسيمولوجية :

لقد استخدم الباحثين في علم التباري تقنيات مختلفة لرصد التضارب بين الفاحصين من خلال:

1. نفس مجموعة من أوراق إمتحان تصحح عديد المرات من طرف نفس المصحح.
2. نفس مجموعة من أوراق إمتحان تصحح من طرف مجموعة من المصححين.
3. نفس مجموعة من أوراق إمتحان توضع و ترتب في وضعيات و مواقع مختلفة.

5-2-4 مصادر الخطأ المفسرة لتضارب المصححين : لقد حدد الباحثين في مجال علم التباري ثلاث مصادر للخطأ ، هناك منها ما ترتبط بالمعلمين و عواملهم الذاتية و الموضوعية التي يوظفوها في تقدير إستمارات الإجابة ، و منها ما يعود للنظام التربوي ، و هناك أيضا من يرجعها للتلاميذ.

1. النظام التربوي:

المصدر الأول للتفسير الذي سنأخذه بعين الإعتبار كعامل مؤثر هو السياق المدرسي le contexte scolaires ، الذي تتم فيه إجراءات التقويم ذاته، إنه القسم الذي يوجد فيه التلميذ، بحيث أشار هذا المؤشر -القسم النموذجي- إلى ان تلميذ قيم من طرف معلم كتلميذ نجيب في قسم ، يمكنه أن يرسب أو أن يعيد السنة في قسم آخر ، فالأمر في الأول أو في الآخر لا يرتبط بالأداء في حد ذاته ، بقدر ما يتعلق بالصدفة أي بالقسم الذي يوجد فيه التلميذ و بالمعارف القبلية التي يمتلكها المعلم على متوسط الأداء في الأقسام ، فعليه فمؤشر القسم ، و مؤشر المدرسة قد يفسران تضارب الفاحصين في تقدير الإجابات.

2. التلميذ:

و هذا تبعا لمظاهره الجسمية أو لجنسه بالإضافة إلى إنتمائته الطبقي.

3. المعلمين:

و هذا تبعا للعوامل الذاتية و الموضوعية التي يستند إليها كل مصحح في تعامله مع وضعيات التقويم و التي جعلت العديد من الباحثين ينظرون إلى معنى التقويم نظرة باثولوجية مرضية تظهر فيها:

- ❖ أمراض تخطيطية : كالأجراة ، و اللامعيار ، و اللامؤشر ...إلخ.
- ❖ أمراض ذاتية : كالحدية ، التخمينية ، و الإنطباعية ...إلخ.
- ❖ أمراض منهجية : كاللاتسلسل ، اللادقة ، اللاتنوع ...إلخ.
- ❖ أمراض تصحيحية : كالتسرع ، الخلفيات ، التناقض ...إلخ.

5-2-5 العوامل المؤثرة في تضارب الفاحصين:

1. أثر الإستيعاب **Effet d'assimilation** :

أثر يحدث عند المقوم عندما تبلغه معلومات مسبقة عن مستوى التلميذ تجعله يكون تمثلات عن هذا التلميذ و مايرتقب منه على مستوى الأداء ، حيث يختلف النموذج المرجعي الذي يتم على أساسه تقويم التلميذ ، و تختلف بالتالي المؤشرات التي يلاحظها المقوم في كل أداء من أداءات التلاميذ.

2. أثر العدوى:

الأثر الذي يحدثه الزملاء على أحكام المقوم مثل التقديرات التي يمنحها لأداء التلاميذ في مراحل سابقة و التي تؤثر على أحكام المقومين في المراحل اللاحقة من تدرس المتعلم.

3. أثر التضاد **Effet de contraste** :

أثر نجده لدى المقوم نتيجة بروز مؤشرات جديدة أثناء تصحيح أوراق التلاميذ ، و ذلك أن التصحيح يستند إلى نموذج مرجعي يقارن على أساسه المقوم بين أداءات التلاميذ ، و يتكون هذا النموذج المعياري من تمثيلات المقوم السابقة عن التلاميذ و عن معيار التصحيح الموضوع، غير أن بروز أداءات ذات مستوى جيد يجعل المقوم يتأثر بها، و يحدث تعديلا على نمودجه المرجعي مما سيؤثر بالتالي على عملية تقويم أو تصحيح الأوراق أو الأداءات اللاحقة لتلك التي كانت ممتازة.

4. أثر المظهر (هالو) **Effet de halo** :

الأثر الذي يحدث لدى المدرسين أو المقومين بفعل مظهر التلميذ أو شكل الكتابة أو طريقة عرض الموضوع، و قد بينت الأبحاث أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين أوراق مكتوبة بخط واضح و آخر مكتوب بخط رديء ، و إرتباط العلامات التي يقدرها المصحح تبعا لنوعية الخط (L'habillement , la verbalisation).

5. أثر الترتيب **Effet de l'ordre** :

الأثر الذي يحدث عند المقومين نتيجة ترتيب المترشحين أو أوراق الإجابات ، فقد بينت أبحاث بونيول 1972 Bouniolle أن المقومين يحكمون على الأداء بالتضاد، أي مقارنة أداء تلميذ بأداء من سبقه، و أن المقومين يصبحون أكثر سرعة في نهاية عملية التقويم، و عليه فإن موقع الأوراق في بداية و وسط، أو نهاية التصحيح يجعلها تأخذ درجات مختلفة.

6. أثر بيجماليون **Efet pygmalion** :

الأثر الذي تحدثه آراء و أحكام المدرسين المسبقة على نتائج تحصيل التلاميذ و قد بينت دراسة قام بها "جاكوسين و رازونتال " 1981 حول مدرسي و تلاميذ مدرسة ابتدائية بالو.م.أ ، أن هناك علاقة بين مواقف المدرسين القبلية و ما يتوقعون تحقيقه، و بين ما تحقق فعليا من نتائج دراسية، و مرد ذلك إلى علاقات التواصل التي يربطها المدرس مع التلاميذ وتقنيات توصيل خطابه اليهم، فمن خلال هذه الأشياء يدعم بعض التلاميذ و يجعل تعليمهم إيجابيا و يدفعهم إلى كسب الثقة في أنفسهم ، و النتيجة أنه كلما كان رأي المدرس إيجابيا كلما عمل على تعزيز مواقف التلاميذ من خلال حركاته و ملامحه و كلامه و توقعاته و أسلوب تعامله معهم، و يحدث العكس كلما كان هذا الرأي سلبيا.

7. أثر التفضيل **Le favoritisme** :

كل معلم لديه مفضل "un prefre, un favori" في القسم و الذي لا يأخذ أبدا نقاطا ضعيفة رغم أنه يمكن أن يكون مستواه ضعيفا.

8. أثر التعب و الإعياء **La fatigue** :

حسب الدراسات فإن إرهاق و تعب المصحح يؤثر في علامات التلاميذ من خلال ان متوسط النقاط يأخذ منحى تنازليا تبعا لحجم الأوراق المصححة ، كما أن أستاذنا صحح أوراقه مساء أمام التلفزيون ليس كمثله ممن يصحح صباحا على طاولة أو مكتب ، و عليه (فظروف التصحيح les conditions de correction " مهمة لأجل موثوقية التنقيط و التقويم.

9. أثر النمطية **Effet de steriotypie** :

بعض المعلمين يحكمون على مستوى معارف التلاميذ تبعاً لعلاماتهم في الإمتحانات السابقة ، و مجال النقاط لا يتغير خلال المسار الدراسي خاصة بالنسبة لذوي النقاط الضعيفة.

و تتحدث الدراسات الدوسيمولوجية على متغيرات أخرى يمكنها أن تفسر تضارب الفاحصين منها :

❖ **La variable de debordement** فورقة أو اجابة تلميذ امام خطر أن تأخذ درجة ضعيفة،

خاصة عندما يبذل المدرس مجهودا كبيرا في البحث عن الاجابات الصحيحة ضمن أوراق تتوافر على أخطاء كبيرة ، و كتابة غير مقروءة.

❖ **La mesure de l'ecart types** قياس الإنحراف المعياري :

كل معلم لديه إنحراف معياري في التنقيط ، ففي سلم متدرج من 0 إلى 20 نجد معلم يستخدم المجال من (7-12) إنحرافه المعياري 5 ، و آخر ينقط من (2-16) ، و ثالث ينقط بطريقة أخرى مختلفة، و عليه فكلما تم بناء شبكة التنقيط لمادة ما وفق ما يجب أن يكون، فإن كل واحد من المقيمين الثلاث سيعطون نفس النقطة لنفس الإجابة.

5-2-6 دراسات وتجارب دوسيمولوجية: نورد فيما يلي عينة من الدراسات الدوسيمولوجية

-5-2-6-1 دراسة هنري بيرون **H.pieron 1935** :

أخذ بيرون امتحانا في مادة اللغة الفرنسية و قدمه لـ 76 مصححا من نفس الاختصاص (اللغة الفرنسية كلغة أم) لهم نفس المؤهلات يستخدمون نظريا نفس سلم التنقيط من (20.0) ؛ أي أن الورقة صححت من طرف 76 مصححا دون أن يعلم أي مصحح بما قام به الآخر و أفضت التجربة إلى النتائج التالية :

قائمة الملاحق

عدد المصححين	النقطة على 20
1	1-0
6	3-2
20	5-4
34	7-6
10	9-8
3	11-10
2	13-12
76	المجموع

يتضح من الجدول أن الدرجات المتطرفة الدنيا (0-3) أعطيت من طرف 7 مصححين فقط بينما انعدمت الدرجات المتطرفة العليا ، حيث لم تعط الدرجة 14 أو ما فوقها و تمركز المصححون حول الدرجات 4-7، في حين أن الملاحظة الغالبة ان المنتج الكتابي للتلميذ أخذ 5 علامات أكثر من المتوسط، في حين ان 71 مصحح اعطوها درجات من 0 الى 10. (Pieron,H et autres, 1969,p89).

5-2-6-2 دراسة بونيول *J.J Bonniol* سنة 1972 (1): أخذ بونيول 26 ورقة اختبار في

مادة اللغة الإنجليزية و أعطاها لـ 18 مصححا؛ لهم نفس المؤهلات و يستخدمون نفس سلم التقييط من (0.20) ، و أفضت التجربة إلى النتائج التالية :

رقم الورقة	النقاط المتطرفة	الفارق
1	14.5-8	6.5
2	16-8	8
3	16-8	8
4	12-5	8
5	12.5-7	7
6	16-7	8.5
7	10-0.5	9.5
8	14-5	9

قائمة الملاحق

8	15-7	9
13	15-2	10
5	15-10	11
6	14-8	12
9	15-6	13
11	17-6	14
10	13-3	15
7.5	16.5-9	16
10.5	15-4.5	17
12.5	15-25	18
11	13-2	19
8.5	15.5-7	20
6.5	12.5-6	21
8.5	13.5-5	22
3	13-10	23
7	16-9	24
11	15-4	25
10.5	14.5-4	26

يتضح من هذا الجدول أن الفارق الأدنى لإحدى الأوراق المصححة من طرف 18 مصححا هو 3 نقط "الورقة رقم 23" و أعلى فارق هو 13 "الورقة رقم 10" ، كما يلاحظ أن ورقتين فقط من بين الـ 26 ورقة حصلتا على المعدل كيفما كان المصحح "الورقة 11 و الورقة 23" أما الأوراق الأخرى فإنها تقع فوق المعدل أو تحت المعدل حسب المصحح. (Vial, M, 2009, p58)

3-6-2-5 دراسة بونيول *J.J Bonniol* سنة 1972 (2) :

بحيث هدفت الدراسة لمعرفة المتغيرات المؤثرة في التتقيط ؛ ومنها أثر الترتيب *l'effet d'ordre* ، بحيث طلب الباحث من عينة من المعلمين تصحيح مجموعة من أوراق اجابات التلاميذ ولكن بوضعها

قائمة الملاحق

في موضع تراتبي مختلف ، على ان يتم اعادة عملية التصحيح عديد المرات ، وقد لاحظ بونيول Bonniol ظاهرتين هما :

3- ان المصححين ينقطون وفق قواعد غير منظمة ، بمعنى ان المصحح ينقط تبعا لموقع النسخ والعلامات التي قبلها.

4- أن المصححين بصفة عامة اكثر صرامة في نهاية التصحيح منه عند بدايته.

5-2-6-4 دراسة برينو سيشو B.Suchaut 2008:

تمت التجربة في مديرتي تربية ؛ 03 نسخ من اجابات التلاميذ تم ادراجها في اجابات بكالوريا 2006 ، وبكالوريا 2007 في المديرتين ، قام بتصحيح الاجابات 34 مصحح في العلوم الاجتماعية والاقتصادية ، كل مصحح مطالب بتقريب (03) الثلاث نسخ مع إعطاء تعليق كتابي يبرر النقطة التي وضعها .

وقد تم اختيار الاجابات عشوائيا مع أخذ اجابة جيدة أخذت في البكالوريا العلامة 15 واجابتين نقطتا بدرجة متوسطة أحدهما أخذت و العلامة 09 ، والأخرى العلامة 11.والجدول التالي يوضح النتائج التي

توصلت هذه الدراسة:

مديرية التربية 1				مديرية التربية 2			
المصحح Correcteurs	العلامات notes			المصحح Correcteurs	العلامات notes		
	نسخة الاجابة 1	نسخة الاجابة 2	نسخة الاجابة 3		نسخة الاجابة 1	نسخة الاجابة 2	نسخة
01	6	9	10	34	6	8	9
02	7	6	10	35	7	15	10
03	12	7	14	36	10	11	8

قائمة الملاحق

04	7	5	14	37	10	13	8
05	11	15	13	38	9	11	8
06	8	5	17	39	6	9	4
07	7	9	15	40	8	13	9
08	11	7	14	41	9	12	7
09	7	12	8	42	9	14	8
10	8	11	11	43	9	13	7
11	8	13	12	44	6	13	9
12	7	12	15	45	7	13	9
13	15	8	17	46	9	14	7
14	11	9	13	47	8	10	8
15	11	14	9	48	13	15	10
16	8	6	15	49	11	11	8
17	6	16	11	50	12	10	7
18	14	8	12	51	8	12	6
19	11	7	14	52	7	15	9
20	13	7	9	53	12	16	7
21	5	10	14	54	8	17	10
22	9	12	13	55	11	13	14
23	8	9	14	56	9	12	9
24	9	6	17	57	13	15	8
25	6	8	11	58	8	11	8
26	10	9	13	59	9	15	5
27	8	8	11	60	10	15	8
28	7	9	14	61	3	16	6
29	9	6	13	62	7	8	6
30	7	10	16	63	9	13	10

قائمة الملاحظ

31	7	9	18	64	10	12	7
32	9	8	12	65	9	14	8
33	10	8	13	66	7	12	9

ففي مجموع 198 نقطة ، كان المعدل هو 10 مع انحراف معياري قدره 3 ومجال النقاط ومداهما (من 03 الى 18).

والجدول الموالي يوضح بعض المعالم الاحصائية للنقاط:

المتوال	الوسيط	الانحراف المعياري	المتوسط	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا
مديرية التربية 1					
نسخة الاجابة 1	8	2.4	8.8	15	5
نسخة الاجابة 2	8.5	2.7	9	16	5
نسخة الاجابة 3	13.5	2.5	13	18	8
مديرية التربية 2					
نسخة الاجابة 1	9	2.1	8.8	13	3
نسخة الاجابة 2	13	2.1	12.9	17	8
نسخة الاجابة 3	8	1.8	8	14	4

لا شك أن المعطيات السابقة تؤكد عدم ثبات عملية تنقيط التلاميذ من مصحح لآخر ، فنقطة الاجابة الواحدة يمكنها ان تتغير من مصحح لآخر ، فالتلميذ وتبعاً للإجابة رقم (2) ؛ والذي حصل على الدرجة (09) في البكالوريا، وإذا صححت اجابته من (1) من (34) مصحح له فرصة من (6) للحصول على نقطة تفوق 12 ؛ ولكن كذلك من الممكن أن يحصل على نفس الحظ من (6) مصححين للحصول على نقطة أقل من 6.

لقد دلت نتائج الدراسة أن فارق 10 نقاط يمكنه أن يؤدي ببعض التلاميذ الى الرسوب او الى النجاح ؛ خاصة وان معامل هذه المادة هو (7) ، فاذا كان الفارق (5) نقاط فحرمان التلميذ من (35) نقطة هو تأكيد على ضرورة الحديث على النقطة الحقيقية.

5-2-7 تجربة دوسيمولوجية ميدانية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة :

❖ بحيث تم إعداد اختبار في مادة الرياضيات للسنة الثانية متوسط للثلاثي الثاني للسنة الدراسية (2011/2012) .

❖ تم تحضير الإجابة النموذجية و سلم التقييط . " أنظر الملحق رقم (09 ص)" .

❖ طبقت الإختبار على عينة مكونة من (70) تلميذ في صورة فرض ثاني للثلاثي الثاني ، و تم إختيار (20) ورقة اجابة بصورة عشوائية .

❖ تم إخفاء إسم و لقب التلميذ على ورقة الإجابة ، و تم وضع رموز لأوراق التلاميذ من (E 01) إلى (E 20) .

❖ تم توزيعها على (21) مصحح من مختلف متوسطات بلدية سطيف ، بالإضافة إلى أن واحد من هؤلاء يمثل مسؤول المادة و رمز له بالرمز (pp) و تم ترميز المصححين من خلال الآخرين ، (p 1 إلى p 20) . و قد تم استرجاع كل الأوراق من طرف المصححين ، و تفرغ العلامات في جدول (exelle) و من خلاله تم حساب المؤشرات الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي لعلامة كل تلميذ .

- المدى لعلامة كل تلميذ .

- الإنحراف المعياري لعلامة كل تلميذ .

- المنوال .

قائمة الملاحق

- الوسيط . - التباين .

نتائج التجربة :

	PP	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
E1	14	13	12	13	14	13	13	13.5	13	12.5	13.5	13	13	13.5	13
E2	14.5	13.5	15.5	12.5	14.5	13.5	14.5	14.5	14.5	13.5	15.5	14.5	14	14.5	13
E3	6.5	5.5	8	7	5	6	7.5	6	4.5	7	6.5	5.5	6.5	5.5	6
E4	9.5	8	9	8	9.25	8	9	9	11	9	8	10	7.5	11	8.5
E5	10	10.5	9.5	9.5	9.75	10	10.5	10.5	9.5	10.5	10.5	10.5	11	12	10.5
E6	14.5	13	13	13	14.75	13	12.5	13.5	15	14	14	13	11.5	15	13
E7	15.5	16.5	15.5	16	14.75	15.5	15.5	16	17	16	14	15.5	14	15.5	15.75
E8	16	16	16	15	16	15.5	18	15	15	16.5	16.5	16.5	14	17	14.5
E9	20	18.5	17.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	20	20	20	19.5	18.5	19.5	19.5
E10	17.5	16.5	14	15.5	17	16	16.5	17	18	17	18	16	17	17.5	17.5
E11	13.5	12	14.5	12	11.75	11	12	11.5	13	12	11	9.5	12	12	10.75
E12	17	15.5	14.5	15.5	16.75	13.5	17	16	17	15	17	16.5	16	16	14.75
E13	03	03	02	03	03.5	2.5	03	02	03	03.5	03	2.5	3.5	03	3.25
E14	6.5	6.5	7	6.5	7	6.5	6.5	6.5	6.5	7	6.5	6.5	6	6.5	7
E15	12	11.5	10.5	10.5	11.5	11.5	10	11.5	11	12.5	11.5	11	10.5	12	12
E16	6.5	5.5	5.5	5	6.5	4.5	5.5	5.5	6.5	5.5	5.5	5.5	5	5.5	5.25
E17	9	5.5	6.5	6	6.5	4	4	5.5	5	6.5	6	5.5	7	6.5	5.25
E18	9	8.5	9.5	7.5	7.5	8.5	9	8.5	7.5	8.5	7	8	7.5	8	6.5
E19	12.5	13	12	12.5	11.75	12.5	12.5	14.5	12.5	14	12	11	11.5	13	12
E20	12.5	13.5	13	11	13.75	12	12.5	11	12.5	13	14	13	12	14	12.25

قائمة الملاحق

	P15	P16	P17	P18	P19	P20	MOYENNE	ECART- MOYEN	ECART- TYPE	MEDIA N	MODE	VARIENCE
E1	14.5	13.5	11.5	13	12	14	12.41	0.53	0.72	13	13	0.50
E2	13.5	12	13.5	13	12	14.5	13.14	0.82	0.99	14	14.5	0.93
E3	6	6.5	5.5	5.5	7	4	5.86	0.75	0.97	6	5.5	0.89
E4	10.5	10	8.5	10	10	10	8.738	0.86	1.03	9	10	1.01
E5	11.5	10	7	9.5	10	11.5	9.666	0.69	1.01	10.5	10.5	0.97
E6	13	14	11.5	12.5	13	13	12.65	0.78	0.98	13	13	0.92
E7	16	13	11.5	15	15	15	14.44	0.87	1.23	15.5	15.5	1.43
E8	17	15.5	10.5	15.5	17	17	14.89	1.04	1.54	16	16	2.25
E9	20	19.5	16	19	20	19	18.3	0.66	0.97	19.5	19.5	0.90
E10	19	15.5	14	17	19	18	15.95	1.02	1.34	17	17	1.72
E11	12	11	10	10.5	12	11	11.05	0.83	1.13	12	12	1.22
E12	16	16.5	14	14.5	17	15	14.99	0.91	1.09	16	17	1.13
E13	2.5	3	2	2	3	3	2.67	0.40	0.49	3	3	0.23
E14	6.5	7.5	6.5	2.5	7	6.5	6.141	0.42	0.96	6.5	6.5	0.88
E15	12.5	12	11	11.5	13	12.5	10.91	0.60	0.78	11.5	11.5	0.58
E16	5.5	6	4.75	6	5	5.5	5.214	0.37	0.54	5.5	5.5	0.28
E17	6	4.5	5	5.5	7	6	5.403	0.83	1.12	6	5.5	1.21
E18	9	9	5.25	8.5	9	5.5	7.651	0.90	1.15	8.5	9	1.26
E19	13.5	13	8.5	11.5	14	13	11.8	0.87	1.26	12.5	12.5	1.52
E20	12.5	12.5	10	12	11	12.5	11.81	0.76	1.04	12.5	12.5	1.02

تحليل النتائج كما يلي :

❖ مناقشة متوسط علامة كل تلميذ بالنسبة لعلامة الأستاذ الرئيسي وجد أن التلاميذ 20 متوسط علامتهم (المتوسط بين 20 أستاذ مصحح) تقل عن علامة الأستاذ الرئيسي و تراوح هذا الفارق من 0.25 إلى 3.50 لدى التلميذ E 17 يمكن إرجاع هذا الفارق إلى أن الأستاذ الرئيسي و بالرغم من أننا أخفينا اسم و لقب التلميذ يعرف ماهية الأوراق من خلال الخط بينما الأساتذة الآخرون فيتعاملون مع الأوراق بدون خلفية مسبقة عن أصحاب الأوراق .

❖ المنوال MODE : أظهرت نتائج المنوال أنه هناك تقارب في نقاط التلاميذ لدى مجموع الأساتذة بنسبة تقارب 50 % فمن بين 20 تلميذ هناك 09 تلاميذ تحصلوا على تقريبا نفس العلامة و هذا إن دل فإنما يدل على أن الإجابة النموذجية و سلم التقييط الذي وحد بنسبة معتبرة علامات التلاميذ .

❖ الإنحراف المعياري : نلاحظ أن الإنحراف المعياري انحصر بين 0,49 و 1,54 و هذا ما يدل على علامات التلاميذ لم تنتشت كثيرا عن المتوسط و بقي معدل التلميذ الواحد غير بعيد عن المتوسط بين 20 علامة أستاذ .

❖ متابعة المجال الذي تنحصر فيه علامات التلاميذ:

- E1 : 0=(5-0) علامة ، 0=(10-5) علامة ، 0=(15-10) علامة ، 0=(20-15) علامة .
- E2 : 0=(5-0) علامة ، 19=(10-5) علامة ، 01=(15-10) علامة ، 0=(20-15) علامة .
- E3 : 0=(5-0) علامة ، 20=(10-5) علامة ، 0=(15-10) علامة ، 0=(20-15) علامة .
- E4 : 0=(5-0) علامة ، 17=(10-5) علامة ، 03=(15-10) علامة ، 0=(20-15) علامة .
- E5 : 0=(5-0) علامة ، 9=(10-5) علامة ، 11=(15-10) علامة ، 0=(20-15) علامة .
- E6 : 0=(5-0) علامة ، 0=(10-5) علامة ، 20=(15-10) علامة ، 0=(20-15) علامة .
- E7 : 0=(5-0) علامة ، 0=(10-5) علامة ، 05=(15-10) علامة ، 15=(20-15) علامة .

❖ معاينة فوارق النقاط بالنسبة للتلاميذ نجد :

. 03 = 15-12 = E1 •

. 04 = 16-12 = E2 •

. 04 = 08-04 = E3 •

. 2.5 = 11-7.5 = E4 •

. 05 = 12-07 = E5 •

. 03 = 15-12 = E6 •

. 05 = 17-12 = E7 •

. 04 = 18-14 = E8 •

. 04 = 20-16 = E9 •

. 05 = 19-14 = E10 •

. 04.5 = 14-9.50 = E11 •

. 01 = 3.50-2.50 = E12 •

الا ان توزيع النقاط يبقى يشير الى وجود فارق دال ، انطلاقا من ان التلميذ الذي حصل على الدرجة 12 عند احدهم و17 عند آخر ، قد يحرم احيانا من نقطة مرتفعة كدرجته الاخيرة ، او ان تنخفض الى مستوى الدرجة الاولى ، وفي كلا الحالتين فهو سيخسر سواء في معدل المادة او في المعدل العام.

الجلسة التدريبية السادسة:

6- كفايات تحليل نتائج الاختبار:

يتوقع من المتدرب (معلم المرحلة المتوسطة) في نهاية الجلسة التدريبية السادسة أن:

- يتعرف على أهمية تحليل فقرات الاختبار.
- يتعرف على كيفية تقدير معامل التخمين.
- يتعرف على كيفية حساب مؤشر السهولة/الصعوبة للمفردات.
- يتعرف على كيفية حساب معامل التمييز.
- يتعرف على طرق حساب الصدق والثبات.
- ينجز تدريبات عملية في حساب المعاملات الاحصائية السابقة.

6- تحليل فقرات الإختبار :

تشير هذه الكفاية إلى عملية إستقصاء الخصائص الإحصائية لإستجابات الطلبة على كل فقرة من فقرات الإختبار ، و من هذه الخصائص الإحصائية نجد :

❖ تقدير معامل التخمين و تصحيحه .

❖ حساب معامل صعوبة المفردة أو سهولتها.

❖ تمييز المفردة.

❖ جاذبية المموهات.

و تفيد عملية تحليل فقرات الإختبار في الآتي :

❖ الإختيار و تحديد المستوى .

❖ التشخيص.

❖ مستوى الإتقان.

❖ التغذية الراجعة.

❖ تقويم المنهاج و تطويره .

6-1 **تقدير معامل التخمين** : يمكن الإستفادة من المعلومات و البيانات المتوافرة عن الفقرة في التعريف

على مدى استخدام الطلبة للتخمين العشوائي في الإجابة عن فقرة ما ، و يلجأ أي طالب سواء كان

من الفئة العليا أو الفئة الدنيا للتخمين العشوائي في محاولة الإجابة عن بند من بنود الإختبار ، و هذا

عندما تكون متطرفة في صعوبتها ، كأن يكون المستوى العقلي الذي تقيسه أعلى من المستوى العقلي

للطلبة ، أو أن الفقرة تقيس هدفا هامشيا لم يهتم به الطلبة، أو أنها من خارج المادة الدراسية المقررة

قائمة الملاحظ

في الإمتحان، فإن واجه كل طالب واحدا أو أكثر من هذه الأسباب ، فسيكون هناك ميل جماعي للتخمين .

و فيما يتصل بمسألة التخمين ، يميل الكثير من العاملين في القياس إلى ضرورة إستخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين بهدف منع التلميذ من اللجوء إليه ، و المعادلة التي تستخدم عموما في

التصحيح لأثر التخمين هي :

$$ع = ص - \frac{خ}{(ن - 1)}$$

بحيث :

- يشير الرمز (ع) إلى العلامة المصححة .
- يشير الرمز (ص) إلى عدد البنود التي كانت الإجابة عنها صحيحة .
- يشير الرمز (خ) إلى عدد البنود التي كانت الإجابة عنها خاطئة .
- يشير الرمز (ن) إلى عدد البدائل في البند الواحد .

نشاط تدريبي فردي رقم:

في إختبار موضوعي من نوع الإختيار من متعدد ، كان عدد الأسئلة (100) و عدد البدائل (5) ، أجاب طالب إجابة صحيحة على (72) سؤال ، فكم تكون علامته بعد استبعاد أثر التخمين ؟

$$ع = 72 - \frac{28}{(5 - 1)} = 65$$

الحل :

و منه : فالعلامة المصححة من أثر التخمين تقدر ب (65) بدلا من (72) .

6-2 حساب مؤشر السهولة و الصعوبة للفقرة:

1. معامل السهولة : إن معامل السهولة للفقرة التي تعطى إجابتها واحدا أو صفرا يعرف بأنه يشير

الى الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة ، و سيتم حساب مؤشر السهولة لكل فقرة بإستخدام

القانون :

$$\text{مؤشر السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة عن السؤال}}$$

و الملاحظ أن معامل السهولة يمثل كسرا ينحصر بين (0-1) و فيما يلي توضيح لما سبق بالأسئلة

التالية :

مثال :

في إمتحان لمادة الإحصاء بلغ عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال العاشر (20)

طالب، فإذا كان عدد الطلاب الذين حاولوا الإجابة عن السؤال (50) طالبا ، أحسب معامل السهولة لذلك

السؤال و عليه :

$$\text{مؤشر السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة عن السؤال}}$$

و منه :

$$0.40 = \frac{20}{50}$$

2. معامل الصعوبة:

و يعرف بأنه النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن السؤال إلى عدد الطلاب الكلي ،
أو عدد الذين أجابوا عن السؤال و يعبر عنه كالآتي :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن السؤال}}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة عن السؤال}}$$

ففي المثال السابق فإن عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة يقدر ب (30) طالب ، و علما أن عدد
الطلاب الكلي هو (50) طالب فإن :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{30}{50} = 0.60$$

نلاحظ في نفس المثال أن :

معامل الصعوبة = 0.60 .

و معامل السهولة = 0.40 .

و عليه يمكن التأكيد على القاعدة : معامل السهولة + معامل الصعوبة = 1 . أو أن :

معامل الصعوبة = 1 - معامل السهولة . أو أن :

معامل السهولة = 1 - معامل الصعوبة .

و عليه فإن الفقرة التي تستطيع أن تظهر الفروق الفردية بين الطلاب هي الفقرة التي تستطيع أن تقسم
الطلاب إلى قسمين 50% من الناجحين و 50% من الراسبين، و بالتالي فإن أفضل الفقرات هي التي
يكون معامل سهولتها أو صعوبتها يساوي 50%.

و تشير الكتب المتخصصة في القياس و التقويم إلى أن:

قائمة الملاحق

❖ الإختبار أو الفقرة التي تتراوح نسبة سهولتها بين (0,25 و 0,75) تكون مقبولة و كلما اقتربنا من 0,50 تكون فقرة الإختبار مناسبة .

3-6 معامل التمييز :

نقول إن البند مميز إذا كان قادرا على التمييز بين الطالب المتفوق و الطالب الضعيف ، و عليه فإن مهمة معامل التمييز يبغى أن تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطلبة ذوي القدرات العالية و الطلبة ذوي القدرات المنخفضة ، بالقدر نفسه الذي الذي يفرق الإختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة .

و من العلاقات التي تبين قيمة معامل التمييز :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة من الفئة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في المجموعتين}}$$

مثال :

إذا كان عدد أفراد المجموعة العليا و الدنيا يساوي 30 و أجاب 25 طالبا من الفئة العليا إجابة صحيحة، بينما أجاب 10 طلاب من الفئة الدنيا إجابة صحيحة .

- أحسب معامل التمييز ؟

الحل :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{10 - 25}{30} = 0.50$$

كيفية تحديد المجموعة الدنيا و المجموعة العليا :

1- إذا كان عدد المجموعة الكلية لا يتجاوز 50 يفضل أن تمثل المجموعة العليا أعلى علامات 50% دنيا تمثل أن الطلاب ، و المجموعة الدنيا تمثل تمثل أدنى علامات 50% من الطلاب. وهذا يتطلب ترتيب العلامات ترتيبا تصاعديا أو تنازليا .

2- أما إذا كان عدد أفراد المجموعة الكلية يزيد عن 50 فيفضل أن تؤخذ نسبة 27% من العلامات المتدنية للمجموعة الدنيا ، و تحديد 27% من المجموعة العليا .

سبقت الإشارة إلى أن الفقرة الجيدة هي الفقرة التي تكون لها القدرة على التمييز بين المفحوصين من الفئة العليا ، و المفحوصين من الفئة الدنيا ، و عليه يمكن التعامل مع قيمة معامل التمييز في اختيار فقرات الإختبار حسب الدلالات الآتية :

- ❖ مدى التمييز لفقرة الإختبار (-1 إلى +1) .
- ❖ الفقرة ذات التمييز العالي و الموجب هي الفقرة المفضلة.
- ❖ أي فقرة ذات معامل تمييز سالب يتم حذفها .
- ❖ إذا كان معامل التمييز أقل من (0.19) يتم إستبعاد (حذف) هذه الفقرة .
- ❖ إذا كان معامل التمييز بين (0.20 و 0.39) فتعدل الفقرة .
- ❖ إذا كان معامل التمييز أكثر من (0.40) فيتم الإحتفاظ بهذه الفقرة .
- ❖ إذا كان معامل التمييز يساوي (1) صحيح ، فهذا يعني أن أفراد الفئة العليا جميعهم قد أجابوا عنها إجابة صحيحة ، و أن أفراد الفئة الدنيا جميعهم قد أجابوا إجابة خاطئة ، و هذا يعني أن الفقرة ذات تمييز عال.

4-6 تقدير صدق وثبات الاختبار :

سيقت الإشارة إلى أنه من صفات الإختبار الجيد : الصدق و الثبات ، و الموضوعية ، و فيما يلي تفصيل لهذه الصفات الثلاث :

1- الصدق : validity :

يتمثل جوهر مفهوم الصدق في السؤال عما إذا كان الإختبار يقيس فعلا ما أعد لقياسه ، و يعتبر الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للإختبار نظرا لأنه يوضح الحد الذي يقيس السمة أو الخاصية التي أعد لقياسها و عدم تأثره بالمتغيرات الأخرى .

1-1-1 أشكال الصدق و أنواعه : و سيتم الإقتصار على نوعين على سبيل الذكر لا الحصر :

1-1-1-1 صدق المحتوى : و يسمى كذلك بصدق المضمون أو الصدق المنهاجي ، و يرتبط هذا

النوع من الصدق بالإجابة عن السؤال التالي : إلى أي حد يكون الإختبار قادرا على قياس مجال محدود من السلوك ؟

فصدق محتوى الإختبارات المدرسية يشير لمدى تغطية الإختبار للمادة المدرسة أو المنهاج أو الأهداف الموضوعية ، و عليه فهذا النوع من الصدق يقوم ببساطة على دراسة محتوى الإختبار و تفحص بنوده المختلفة للتأكد مما إذا كان الإختبار بكليته عينة ممثلة لمحتوى مجال السلوك و موضوع التعلم المراد قياسه.

1-1-2 -الصدق الظاهري (الشكلي ، السطحي) :

يتم التوصل إليه من خلال حكم المختص على درجة قياس الإختبار للسمة المقاسة ، و بما أن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية ، لذلك يعطى الإختبار لأكثر من محكم ، و يمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للإختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين .

1-2-2 -العوامل المؤثرة في صدق الإختبار :هناك عوامل في الإختبار نفسه منها :

- ❖ المفردات و التراكيب الصعبة.
 - ❖ البنود السهلة جدا أو الصعبة جدا.
 - ❖ عدد البنود و خاصة إذا كان العدد قليلا .
 - ❖ عدم وضوح تعليمات الإختبار .
- و هناك عوامل تتصل بشروط الإجراء و التصحيح و منها:

- ❖ الشروط الفيزيكية المحيطة.
- ❖ الوقت المخصص للإجابة .
- ❖ عوامل تتصل بإستجابات المفحوصين .
- ❖ طبيعة المجموعة أو المحك.

2 -الثبات reliability :

يشير مصطلح الثبات إلى درجة الدقة و الاتساق و الانسجام في نتائج الاختبار في المرة أو المرات القادمة، و عليه فثبات الاختبارات المدرسية هو حصول الطالب على نفس العلامة تقريبا بين مرات

الإعادة المتكررة ، و معامل الثبات يقياس إحصائيا بواسطة معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ لأكثر من مرة ، و تمتد حدود معامل الثبات بين (0،1-،1+) .

2-1- طرق حساب ثبات الاختبار :

2-1-1 - طريقة التطبيق و إعادة التطبيق :

تقوم هذه الطريقة على إعادة نفس الاختبار و على عينة من الأفراد ، و بفواصل زمني على التطبيق الأول ، و يكشف هذا النوع من المعاملات على عن درجة ثبات السمة المقاسة (التحصيل) ، و يحسب معامل الثبات بإيجاد معامل الارتباط بين علامات الاختبار في التطبيق الأول و الثاني و يكون كالتالي :

❖ تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ ثم استخراج النتائج .

❖ إعادة تطبيق الاختبار نفسه على نفس المجموعة ثم استخراج النتائج.

❖ حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين .

و قد يؤثر على هذا المعامل في هذه الحالة عوامل النسيان و اختلاف ظروف التطبيق ، و تتأثر النتائج كذلك بالنضج خاصة إذا طالت الفترة و إذا قصرت ، فإن الطلاب سيتذكرون ما كتبوا في المرة الأولى و يخالفون الأخطاء .

2-1-2- طريقة التجزئة النصفية:

يعطى الاختبار بأكمله للتلاميذ و بعد الانتهاء من عملية تصحيح الأسئلة نقوم بقسمة الإختبار نفسه إلى نصفين ، بحيث يمثل النصف الأول الأسئلة الفردية بينما يمثل النصف الثاني الأسئلة الزوجية و من ثم:

❖ تطبيق الاختبار على المجموعة.

قائمة الملاحق

❖ تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين (الأسئلة الفردية تمثل النصف الأول ، و الأسئلة الزوجية تمثل النصف الثاني) .

❖ حساب معامل الارتباط بين علامات النصفين .

و نشير هنا إلى معادلة الارتباط الممكن استخدامها في الطريقة الأولى و الثانية و هي كالآتي :

$$r = \frac{(مج ص) \times (مج س) - (ص \times مج س) \times ن}{\sqrt{((مج ص) \times 2 - 2(مج ص)) \times ((مج س) \times 2 - 2(مج س)) \times ن}}$$

بحيث : ر : معامل الارتباط بيرسون .

ن : حجم العينة .

(س،ص) متغيرين (قد يكون علامات التطبيق الأول و علامات التطبيق الثاني مثلا ..إلخ.

العوامل المؤثرة في ثبات الإختبار :

العوامل المتعلقة بالإختبار : ومنها :

❖ طول الإختبار ، فكلما زاد طول الاختبار إرتفع ثباته .

❖ تجانس الفقرات .

❖ صعوبة و سهولة الفقرات.

العوامل المتعلقة بالتلاميذ : و منها :

❖ تباين أفراد العينة التي أجري الإختبار عليها .

❖ تأثير عوامل التخمين.

العوامل المتعلقة بأداة الإختبار : و تتضمن :

❖ تعليمات الإختبار و مدى وضوحها .

❖ نظام التصحيح.

❖ العوامل الفيزيائية.

❖ وضوح البنود و نوعية الإخراج .

3. الموضوعية:

و يشير هذا المصطلح إلى النزاهة أو التجرد من تحيز الذات نحو موضوع ما ، و تربويا يقصد بالموضوعية أن العلامة التي يضعها المعلم لطلابه تكون بعيدة عن التأثير الشخصي ، و تقترب جدا من العلامة الفعلية التي يستحقها .

و قد تم مناقشة هذا الموضوع ضمن كفايات تصحيح الإختبارات .

خاتمة:

وفي ختام عرض هذا البرنامج التدريبي اتمنى ان تكون جلساته المتضمنة قد حققت النمو المتوقع في كفايات التقويم وبناء الاختبارات هذا من جهة ، كما انها ستساعد في تقديم تغذية راجعة لاي تطوير مستقبلي لمحتوياته وأنشطته من جهة أخرى.

ملحق رقم (11) يوضح

استمارة تقييم المتدرب للبرنامج التدريبي

أخي المعلم اختي المعلمة

بعد الانتهاء من التدريب على البرنامج ، نود معرفة رأيك كمتدرب فيما تلقينته من محتويات وعناصر شملها هذا البرنامج. ونشكر لك حسن تعاونك.

1- ما رأيك في محتوى البرنامج ؟

.....
.....
.....

2- ما اكثر المواضيع التي استفدت منها في البرنامج؟

.....
.....
.....
.....

3- ما رأيك في دليل التدريب المقدم لك؟

.....
.....
.....

4- ما رأيك في اساليب وتقنيات التدريب؟

.....
.....
.....

