واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في كفايات التقويم وبناء الاختبارات- دراسة استطلاعية-

د. لزهر خلوة

وحدة البحث تنمية الموالرد البشرية جامعة سطيف-2-

lkhaloua@yahoo.fr

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى تشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات التقويم و بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة، وقد صممت الدراسة لمحاولة الاجابة على التساؤل الآتي:

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

وعليه فقد تم اجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 240 معلم بمتوسطات بمديرية التربية لولاية سطيف، طبقت عليهم استمارة لرصد كفايات بناء الاختبارات التحصيلية شملت على 68 بندا، وقد ساعدت في تشخيص الاحتياجات التدريبية للمعلمين (كفايات التخطيط للاختبار، كفايات اعداد فقرات الاختبار وإخراجه و كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه)، وقد دلت نتائجها تعبير أفراد العينة عن حاجات تدريبية بوزن نسبي فاق المتوسط.

Abstract

This study aimed to The diagnosis of the training needs for test construction competencies of teachers in the middle school, the study was designed to answer the following question:

Does the teachers in the middle school level are need training for test construction competencies؟

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; Included 68 items . At the same time it helped in the diagnosis training needs of teachers(planning competencies for testing , preparation of the paragraphs of the test and removed, and corrected the test results and analysis competencies .

the findings indicated that the sample subject determined a training need of a relative weight above average.

مقدمة الدراسة:

يعد التقويم نظاما فرعيا فعالا ضمن التدريس كنظام شامل، بحيث لابد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسسه وكفاياته، إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سماحة، 1993).

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 والتقويم؛ والحديث عن الأخير هو في ضمنه اشارة تثير في عمقها الى استراتيجية الأسئلة وبناء الاختبارات؛ بحيث تثير بعض الدراسات إلى تدني في كفايات المعلمين المتعلقة بالتقويم وتدني ممارستهم لها، وأنهم يواجهون صعوبة في بناء الاختبارات وإدارة السؤال الصفي .

ويذكر (جابر، 1986، ص. 153) أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصود 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 استراتيجية 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 برونرBroner بياجيهPiaget وأوزبل 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 والتقويم ...الخ، كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المعلمون في المدرسة في كثير من المجتمعات تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية (المناعي، 2004) بالإضافة الى أن هذه العمليات لم تخضع في فلسفتها

وخصائصها الأدائية للتحليل والتقويم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في التقويم Formation en évaluation.

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من الامتحانات اليومية في مواد علمية وأدبية، والتي يقوم ببنائها المعلمون 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 مقاربة الكفايات في الإصلاحات(PPO) 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، 2007، ص. 25) 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 الاستطلاعية الحالية لتشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات التقويم وبناء الاختبارات لدى معلمى المرحلة المتوسطة .

تكمن إذا اشكالية الدراسة في محاولة الاجابة على التساؤلات الآتية :

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؟

التساؤل الفرعي الثاني:

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

التساؤل الفرعي الثالث:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها؟

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: 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، 1999، ص. 127).

الكفايات competences

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 الاشارة الى كلمة effeciency بالكفاية وليس الكفاءة التي تعني تترجم حسبهم competence وقد استقر عن هذا الرأي الأول مجمع اللغة العربية (زيتون، 2003، ص. 21).

المعنى الاصطلاحي:

يعرف كل من هوستون وهاوسام(Houston, Haowsam , 1992, p. 38) 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 (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 (اللحية، 2006، ص. 27) ويعرف اللقاني وآخرون الكفاية بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في آداء عمله داخل الفصل وخارجه (اللقاني، وآخرون، 1990، ص. 184) .

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.

بناء الاختبارات:test construction / Elaboration des test حسب روبرت . توزنيون(Tousignant , 1982 , p p . 77-92) أن بناء الاختبار يرتبط مباشرة بموضوع القياس أو بمعنى آخر التعلمات المراد قياسها، وهذا من خلال تحديد شكل الاختبار واختيار نوع البنود وتحديد التعليمات

الواضحة و الاخراج الدقيق، وخامسا عمليات وإجراءات أخرى كمفتاح التصحيح.

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

معلم المرحلة المتوسطة:

المعلم ، Enseignant- Teacherهو الشخص الذي خضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلمين سواء التكوين الأولي أو التكوين المستمر،(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 معنية.

أما التعليم المتوسط فيشكل المرحلة الأخيرة عن التعليم الالزامي في الجزائر؛ 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 التعلمات 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 للمتعلم، وقدرته كذلك على انتاج السؤال الصفي.

أهداف الدراسة:

- 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.

- 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.

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 للاسئلة 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 أثار القرارات المستمرة على هذه الأحكام تنعكس ايجابا أو

سلبا على آلاف بل ملايين المتعلمين، إن لم نقل المجتمع ككل وكما قال لويس لوغرن louis legrand"هي فرصة اذا لتحسين الثقافة التقويمية"
C'est une occasion de nous donner ou de perfectionner une culture de l'évaluation ((André de peretti et autre ; 1998, p44)).

كما ان وضع الاختبارات التحصيلية على محك التقييم والنقد هو في حد ذاته وقوف عند اوصاف مختلفة لعينات من الاختبارات وسلوكات تقويمية 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 dépend 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.

الخلفية النظرية للدراسة :

الدراسات السابقة:

لقد تناول العديد من الباحثين دراسات تناولت كفايات التدريس ومنها الاختبارات المدرسية؛ من حيث الاعداد والتنفيذ والتقويم بالاضافة الى استراتيجيات الاسئلة الصفية و كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وتحليلها وكذا مختلف المقاربات النقدية لمخرجات الاختبارات؛ وأمام هذا الثراء في الدراسات السابقة وتنوعها فسيتم عرضها وفقا للمعيار الجغرافي الزمني كالأتي:

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 للمترشحين 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 ألاختبار 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 توصل من خلال تطبيق أداة بحثه إلى رصد آراء المفتشين والأساتذة المصححين حول هذا الاختبار من حيث بناؤه 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 الدراستين 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).

- **الدراسات العربية:** 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.

دراسة اجرادات 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) .

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).

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 سؤالا مفتوحا عن أهمية القياس والتقويم في حياة المدرس، وكذلك تضمن القسم الخامس سؤالا مفتوحا عن الصعوبات التي يجدها المدرس في استخدام الاختبارات التحصيلية، اما القسم الاخير فتضمن بدوره سؤالا مفتوحا 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).

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).

الدراسات الاجنبية:

دراسة نيومن1981 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: استبانه أيضا لتقييم الاختبارات التي يعدها المعلمون.

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

دراسة فلمنج وشامبرز1989 Fleming et Champers :

قام الباحثان بتحليل 400 اختبار من إعداد المدرسين ، من خلال التركيز على على اكثر ادوات التقويم استخداما هذا من جهة، ومعرفة أكثرها انشارا 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) .

دراسة هاين (Hayine1992):

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 سؤالا قام باعدادها وتطويرها 14 معلما ؛ ثم تم تحليل هذه الاسئلة وفق معايير سبع (7) وهي:

- وجود أخطاء التهجئة. – قابلية الاسئلة للاستعمال.
- وجود اخطاء في الترقيم والمموهات. – الثبات و الوضوح.
- مفاتيح الاجابة. – الانسجام مع التصنيف وفقا للمستويات.
- الجودة الكلية للاسئلة.

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

دراسة ستجنز Stiggins 2001:

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

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 والداخلة 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 ايضا 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).

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على معظم الدراسات السابقة نجد أنها ركزت على رصد مختلف الممارسات واساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقدير مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، وعليه سيتم توضيح علاقتها بالدراسة الاستطلاعية الحالية في النقاط التالية:

*فمن حيث الاهداف فقد ركزت معظم الدراسات على استراتيجيات السؤال واساليب التقييم، وأهميتها في التحصيل والتعلم بصفة عامة ،

غير انه يمكن تسجيل اختلافها تبعا لأهدافها وفقا للصنافات الفرعية التالية:

- دراسات هدفت لمعرفة المستويات المعرفية المتضمنة في الاختبارات كدراسات؛(منصور 1980، فلمنج وشامبرز 1989).

- دراسات هدفت الى بحث اساليب وممارسات التقييم لدى المعلمين كدراسات ؛ (العمر 1989، ستجنر 2001).

- اما الصنف الثالث فركزت دراساته على كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات كدراسات ؛ (نيومن 1981،اجرادات 1988، هاين 1992، زكريا 2007، أبو جراد 2011).

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

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

* 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(بريخ أشرف ونجم منال) 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 أدوات متعددة لجمع البيانات منها الاستبانة، الاختبارات القبلية والبعدية وشبكات الملاحظة والبرامج التدريبية؛ 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 و مستوى 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 هذه الدراسات في ما يلي:

- الاطلاع على التناولات المختلفة في الادب النظري للممارسات التقييمية، سواءا 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 .

الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تبعا لمتغيرات الدراسة الاساسية والمتضمنة بحث مدى فعالية برنامج تدريبي لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ؛ وامام 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 ايضا للوقوف على قضية تتعلق بجماعة او بفئة معينة.

عينة الدراسة:

بما أن مجتمع الدراسة يشمل جميع معلمي المرحلة المتوسطة في متوسطات بولاية سطيف ؛ بحيث يبلغ حجم المجتمع الاحصائي 6483 معلم موزعين بنسبة 58.77% من الاناث و 41.23% من الذكور، ولما كانت الدراسة الاستطلاعية تهدف لتشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات بناء لاختبارات، 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 2012/2011 وقد تم توصيف العينة تبعا لمتغيرات الجنس، الاقدمية في التدريس، وكذا تبعا لطبيعة المادة المدرسة.

أدوات جمع البيانات:

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،.

وقد شملت الاداة في البداية 74 بندا إلا ان صورتها النهائية اقتصرت على 68 بندا، وكان سلم تقدير الاستجابة يتوزع بين تقديرات ثلاث:

1- درجة امتلاك الكفاية بدرجة عالية.

2- درجة امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة.

3- درجة امتلاك الكفاية بدرجة ضعيفة.

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.

تقدير الشروط السيكومترية:

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،، 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.

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 وقد دلت قيمة الثبات $\alpha=$ 0.88، وعليه يمكن القول ان الاداة تتسم بدرجة ثبات مقبولة إحصائيا.

عرض النتائج :

متوسط الاستجابات الكلية على بنود المحور الاول :

جدول رقم (01) يوضح 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

من خلال الجدول رقم (01) 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 وبوزن 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.

متوسط الاستجابات على المحور الثاني:

جدول رقم (02) يوضح 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

من خلال الجدول رقم (02) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور االثاني 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 واخراجه 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.

متوسط الاستجابات على المحور الثالث:

جدول رقم (03) يوضح متوسط الاستجابات على بنود 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

من خلال الجدول رقم (03) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور االثالث و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط 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 وبوزن 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.

10- تفسير و مناقشة 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 الذكورة 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،

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 ضمنيا تبرر حاجات تدريبية، باعتبار ان البرامج التدريبية جاءت لرفع كفايات فئات مختلفة من الموظفين والمستخدمين، سواءا 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 تربويا، 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 تلبي- حسبهم-

الاحتياجات التدريبية الحقيقية في التدريس بصفة عامة، وفي مجال التقويم وبناء الاختبارات بصفة خاصة، وهذا ما اكدته دراسة راشد علي محي الدين 1990، 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 .

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 يتفقون في تقديرات احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه،كما اكدت دراسة اجرادات 1988 والتي خلصت إلى أن النقص في كفاية التقييم راجع إلى أن المعلمين لا يقومون بتحليل

نتائج الاختبارات بالطرق التي يعممها 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 تؤشر 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 .

خلاصة:

وقد انتهت الدراسة الاستطلاعية الى النتائج التالية:

•ساعدت الدراسة الاستطلاعية ومن خلال- أهدافها 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.

التوصيات و الاقتراحات

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.

قائمة المراجع والمصادر:

• أبو رياش، ح. م . (2007). التعلم المعرفي، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
• أبو سماحة، ك. ك. (1993). دور القياس والتقويم في العملية التربوية. مجلة التربية القطرية، 104، ص ص98-105.
• جابر عبد الحميد وآخرون،(1986)، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة."

• جرادات محمد عبد الرحمان،(1988)، مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الاعدادية لكفايات بناء الاختبارات المدرسية، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
• اللحية، أ. (2006). الكفايات في علوم التربية –بناء كفاية-. ط 1، افريقيا الشرق، المغرب.
• رشيد موني، (2009)، تقويم البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.
• ريما زكريا، (2007)، مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، ع 2، دمشق.
• خيري وناس وآخرون (2007)، تربية وعلم النفس-تكوين المعلمين- تم الطبع تحت اشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
• زيتون، ح. ح. (1996). اصول التقويم والقياس التربوي –المفهومات والتطبيقات-. الدار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض.
• سمر أمين العمر (1989)، اساليب وممارسات التقييم المدرسي لمدرسي مديرية عمان الكبرى، ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
• شاهين، م. (1999). التفريق بين الحاجة والهدف والنشاط في المجال التربوي. منشورات معهد التربية، الانروا، اليونسكو، عمان.
• صلاح عبد السميع عبد الرزاق،(2003)،تنمية مهارات صياغة الاسئلة لتحريرية، ط1دار القاهرة، مصر.
• غريب، ع. (2003). استراتيجيات الكفايات واساليب تقويم جودة تكوينها. ط3، دار الكتاب، مصر.

• قطامي، ي. (1989). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
• زيتون، ك. ع. (2003). التدريس (نماذجه ومهاراته). ط1، عالم الكتب، القاهرة.
• اللقاني، أحمد حسين وآخرون، (1990)، تدريس المواد الاجتماعية،دط، دار النهضة العربية، القاهرة.
• الصابر، م. (1999). استرتيجية الدرس. ط1، دار قرطبة للطباعة والنشر، المغرب.
• ابراهيم، م. ع. (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، الاردن.
• منور سالم ابراهيم مصبح،(2013)، تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الاساسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.
• المناعي، م. (2004). دور التقويم في تطوير التعليم. مجلة التربية، 12، البحرين. "الصفحة من إلى "

قائمة المراجع الاجنبية:

.1 Alansari, I. H. (1995). in – Service Education and Training of teacher in Saudi Arabia. Unpublished dissertation, university of Southampton. Usa.

.2 Bonniol, J., J., & Vial, M. (2009). les modèles de l'évaluation . de boeck université , paris.

.3 André de peretti.et autres(1998).Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique. Paris

.4 Houston,W., R., & Howsam, (1992), Competency based teacher ,science research association , vol ,inc.

.5 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.

.6 Neaman , D .C 1981,Teacher competency in classroom testing, Practices, Disertation Abstracts , (42 :3 p (1111 – 7(

.7 Stiggins,R ,J,(2001), Secondary teacher classroom assessment and grading practices ,educational measurement , issue and practices,20 (1),pp,20-32 .

.8 Tousignant, R. (1982). les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages . Ep , Editions, Prefontaine , Canada.