مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد.

د. اسماعيل سعود حنيان العون *

الملخص

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد، تكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة من مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011 ، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية. تكونت الأداة من جزأين: الأول، اشتمل على معلومات شخصية عن أفراد الدراسة مثل: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والثاني: تكَّون من (35) بنداً يصف كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية من حيث مجالات: (الأهداف، والتعليمات، وكتابة بنود الاختبار التحصيلي، والمعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي). أظهرت الدراسة النتائج الآتية: كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد (متوسطة)، وأن كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مجالات: "المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي"، و"الأهداف"، و"التعليمات" (متوسطة)، و كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مجال "كتابة بنود الاختبار التحصيلي" (ضعيفة), عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى الى متغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم المتوسط، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أوصي الباحث بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات التحصيلية، البادية الشمالية الشرقية الأردنية ، التربية الرياضية.

*كلية التربية، قسم المناهج والتدريس، جامعة آل البيت..

1– المقدمة:

يعتمد التقويم بصفة عامة على تحليل البيانات التربوية التي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة وأهمها الاختبارات، والتقويم الناجح هو الذي يؤدي إلى تغيير بعض الأهداف وتعديل بعضها الآخر، ويؤدي كذلك إلى تغيير طرائق التدريس والوسائل المتبعة في التعرف على المشكلات التي تواجه العملية التعليمية والتربوية، وعلى جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج مما يساعد على تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف (شعلة، 2000، 21–23). إن التقويم جزءٌ لا يتجزأ من عملية التدريس والتعليم، وأحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره. و أنه يساعد المتعلم على تقويم أدائه، والمعلم على تقويم كفاءته (جابر وآخرون, 1989)، ويعتبر التقويم التربوي بُعداً مهماً وضرورياً للإدارات والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل بالتأكد من نوعية جودة المناهج وكافة جوانب العملية التعليمية، بهدف التحسين والتطوير (حكيم، 2006)، وبذلك يمكن على ضوئه العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

و تُعد الاختبارات وسيلة من الوسائل المهمة التي يُعول عليها مُعلمو التربية الرياضية في قياس وتقويم أداء وقُدرات المتعلمين، ومعرفة مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بوساطتها أيضاً الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية، وما يُقدموه من نشاطات تعليمية مختلفة تُساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى المتعلمين (شعلة، 2000).

يُعد مفهوم التقويم التربوي وممارساته أمراً ليس بجديد، حيث يقول أبنهيم (Oppenheim, 1996) أن معظم العلماء أوضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاولة الإنسان للعمليات التقويمية وممارسة تقويم ما يقوم به أو ما يقوم به غيرهم من أعمال، وما تشتمل عليه البيئة من جوانب عديدة يتم تقويمها. ولم يتخذ التقويم صورة التخصص إلا مع ظهور الثورة الصناعية، وفيما يلي نبذة مختصرة عن مراحل تطور التقويم التربوي:

1–1– عصر الإصلاح (1900–1800): يتميز هذا العصر بظهور ونمو الاختبارات العقلية وأساليب التعليم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية.

1–2– عصر الكفاية والاختبارات (1930–1900): ظهرت في هذه الفترة مشروعات للتقويم التربوي اختصت بتطوير واستخدام الاختبارات التحصيلية, وقام مجموعة من العلماء أمثال روبرت ثورندايك بمحاولة جعل عملية الاختبار أكثر علمية، والإفادة من درجاتها واعتبارها عاملاً مهماً في اتخاذ القرارات التعليمية (الدوسري، 2001).

1-3- عصر تايلور (1930-1945): ارتبطت هذه الفترة بفكر وأعمال رالف تايلور الذي يُعد رائد التقويم التربوي، فقد أكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأهدافها، وأخذ ذلك في الحسبان عند تقويم عمليتي التعلم والتعليم، كما أكد على أهمية تحديد غايات البرامج والمناهج ونواتجها، الأمر الذي أتاح الفرصة لوضع مقاييس تقويمية مرجعية المحك، وساعدت جهوده على مقارنة أهداف البرامج والمناهج بما يؤدي إلى نواتج فعلية (الدوسري، 2001).

1-4- ما قبل عصر التوسع (1946-1957): في هذه الفترة أصبح التقويم التربوي من المقررات الرئيسية في كليات التربية، و بدأ الاهتمام باستخدام عمليات التقويم واعتبارها عنصراً رئيساً يقوم عليه بناء نظم تعليمة جديدة وبرامج ومناهج فعالة (الدوسري، 2001).

1-5- عصر التوسع (1957-1972): خلال هذه الفترة تم التأكيد على أهمية تقويم العاملين في المجال التربوي, وكذلك تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج، وظهرت نماذج تقويم الجودة التعليمية (الرافعي وصبري، 2003).

1-6- عصر المهنية (1972- مستمر): في هذه الفترة أخذ التقويم التربوي شكل التخصص الدقيق كتخصص دراسي مستقل، و أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في السبعينات والثمانينات عززت مهمة التقويم التربوي في تخطيط المشروعات المهمة، والإشراف على تنفيذها للتوصل إلى تطوير التعليم من خلال تطوير السياسات والمناهج والبرامج التعليمية، وفي الوقت الراهن أصبح التقويم التربوي من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المختصين ذوي القدرات العالية على التطوير التربوي والإصلاح المنشود في المجالات التربوية، وأصبح لا يخلو أي برنامج تعليمي أو تدريبي من برنامج تقويمي، مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي في كافة المجالات التعليمية والتربوية المتنوعة (شعلة، 2000).

والتقويم في اللغة مأخوذ من تقويم الشيء، أي تبينت قيمته وتعدل واستوى، وأنه يعني: إعطاء قيمة لشيء أو أمر أو شخص تبعاً لدرجة توافقه مع غرض منشود. أما في الاصطلاح التربوي: تقدير ووزن ما حققه المنهج في نمو المتعلمين نتيجة تطبيقه كمياً وكيفياً تبعاً لتحقيق أهداف عملية التعليم ومعرفة عوامل الضعف والقوة. وهناك عدد من المفاهيم عن التقويم التربوي يركز كل واحد منها على بعد أو أكثر من أبعاد عملية التقويم، ومنها من يعد التقويم مرادفاً للقياس، ومنها من اعتبره إصدار حكم (يحيى, 1998)، ومن تلك التعاريف أنه: عملية وصف دقيق للحصول على أو توفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات، والعملية التي تسمح بالوصول إلى حكم عن قيمة الشيء، وتحديد مدى التطابق بين الأداء والأهداف، وتحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، فهو يعيننا على تحدي

المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات لتحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها (عبد الله، 2004، 3).

ويرى بعضهم بأن التقويم إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرائق، المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، وهو إما كمياً أو كيفياً، والعملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية وتقويم مدى تحقيق هذه الأهداف، وعملية تقرير قيمة أو جدوى عملية أو ناتج ما (الخطيب وآخرون ، 1985، 117-118). أو هي تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره، ثم استخدام تلك المعلومات في إصدار حكم على تلك السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لتعرف مدى كفايتها (غانم، 1997، 9).

والقياس في ميدان التربية أقدم كثيراً من القياس في ميدان علم النفس، وقد شعر المربون قديماً بالحاجة إلى قياس التقدم والتأخر عند المتعلمين، والحاجة إلى التعرف على نواحي الضعف فيهم، كما شعروا بالحاجة إلى قياس مدى نجاح جهودهم وطرائقهم في التدريس بقياس ما يظهره المتعلمون من تقدم فيما يدرسونه، وكان القياس يعتمد في أول الأمر على الملاحظة الذاتية والآراء الشخصية ثم مرَّ بعد ذلك بالمراحل الآتية: مرحلة الامتحانات الشفهية، ومرحلة الامتحانات التحريرية من نوع المقال، والمرحلة الثالثة بدأت حديثاً نسبياً عن طريق الامتحانات الموضوعية أو ما يعرف بالامتحانات الحديثة (زيدان، 1990، 7).

ويعرف القياس في نظر التربية وعلم النفس بأنه: مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية. وقد تكون المثيرات أسئلة شفهية، أو أسئلة تحريرية مكتوبة، وقد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية أو صوراً أو رسوماً، وهي كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته، والمقياس يجب أن يعطي نوعاً من الدرجات أو أن يقيم تصنيفاً وصفياً أو كمياً أو كليهما، فالغرض من القياس هو الكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة، إذ أنه لو لم توجد فروق لما كانت الحاجة إلى القياس، ولقد كان للحربين العالميتين الفضل في دفع حركة القياس الجمعي بالذات والاختبارات النفسية عموماً دفعة قوية. فكانت الاختبارات تطبق على الملايين الذين أتوا من آلاف المهن ليوجهوا إلى الخدمات العسكرية وتحليل المتقدمين والمواءمة بين الواجبات المطلوبة والامكانات المتوافرة لدى المجندين والمتطوعين، والقياس في علم النفس يقوم على ما نادى به

ثورندايك بقوله: إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار, فإذا كان موجوداً بمقدار فإنه يمكن قياسه (أحمد، 1990، 13-21).

2- الاختبارات التحصيلية:

تلعب الاختبارات بشكل عام والاختبارات التشخيصية بشكل خاص دوراً مهماً في العملية التعليمية التعلمية (Teaching Learning Process) فهي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية ومخرجاتها من خلال العديد من القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج مثل هذه الاختبارات عبر المراحل المختلفة, وتعتمد صحة القرارات المتخذة على نوع ودقة المعلومات والنتائج التي يقدمها الاختبار (علام،1997). لذا فقد نالت حركة الاختبارات اهتماماً بالغاً لدى المنشغلين بالمجال التربوي، من أجل بناء اختبارات جيدة تقدم نتائج ومعلومات موضوعية وواقعية يمكن اعتمادها في صنع القرارات ورسم السياسات التربوية (بوبام، 2005).

لقد شعر المربون منذ عهود بعيدة بضرورة قياس تحصيل المتعلمين ، ومعرفة نواحي الضعف والقوة لديهم، وللتأكد من صلاحية طرائق التدريس والوسائل المستخدمة لتعليمهم، وقد احتلت الملاحظة الذاتية والآراء الشخصية دوراً كبيراً عبر تاريخ التربية في عملية التقويم إلا أن الاختبارات مرت بخمس مراحل.

2-1- مراحل الاختبارات وهي كالآتي:

2-1-1- مرحلة الاختبارات التحريرية: تشير كتابات الصينيين القدماء إلى أن الاختبارات التحصيلية التحريرية كانت معروفة لديهم، وكانت على درجة عالية من الصعوبة، حيث كانت تستغرق الإجابة عنها 24 ساعة أحياناً، ويبدو أن هذا النوع كان معروفاً في المجتمع اليوناني القديم، وفي المجتمع الروماني، واستمر هذا النوع في المدارس حتى بداية العصور الوسطى.

2-1-2- مرحلة الاختبارات الشفهية: عندما عمَّ أوربا الظلام نالت الاختبارات التحصيلية نصيبها منه، فغابت عن مسرح التربية وحلَّ محلها الاختبارات الشفهية, واستمرت الأداة الوحيدة للتقويم حتى العام 1850، وقد انتشرت في أمريكا مع أنها أكثر بلاد العالم اهتماماً بالاختبارات والمقاييس.

2-1-3- مرحلة الاختبارات التحريرية المقالية: يعتبر عام 1850م تاريخ ميلاد الاختبارات التحريرية وقد استخدمت لاختبار الطلبة بالجامعات الأمريكية، ثم ما لبثت أن أصبحت أداة لقياس التحصيل في المدارس بمختلف مراحلها.

2-1-4- مرحلة الاختبارات الموضوعية: كانت بمثابة رد فعل على الاتهامات الموجهة للاختبارات المقالية، فجاءت بصفات عديدة تبعدها عن الذاتية،وتجعل الثقة بها أكبر، وهي تستخدم بشكل واسع في المدارس.

2-1-5- مرحلة الاختبارات الموضوعية المقننة: تعد تطويراً للمرحلة السابقة حيث ظهرت الحاجة إلى ضبط وتقنين الإجراءات والتعليمات التي تعطى للمفحوصين، فنشأت فكرة التقنين على المستويات المختلفة، وهذا دعا إلى فكرة تقنين المعايير، ويوجد اليوم في الكثير من بلاد العالم الصناعي العديد من الاختبارات الموضوعية المقننة في مختلف المواد الدراسية، وعلى العموم فإن الاختبارات التي هي أدوات عملية التقويم قد وصلت اليوم إلى مرحلة هامة جعلت من عملية التقويم ركناً مهماً في العلمية التربوية (فاروق وآخرون، 1994، 20-21).

لقد كان مفهوم الاختبارات قديماً يأخذ منحى مغايراً لما تريده التربية المعاصرة لتقويم المتعلمين ، فقد كانت سابقاً تعني الخوف والقلق والتوتر والرهبة لما يُعد لها من أجواء مدرسية وأسرية تشعر المختبر بأنها اللحظات الحاسمة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل. أما اليوم وفي ظل التربية المعاصرة تغير مفهوم الاختبارات، و حرصت كل الجهات التربوية والتعليمية على تغيير مفهومها إلى الأمثل ليواكب التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنولوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل المتعلمين واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها (عودة, 1998).

ويعرف الاختبار بأنه: أيُّ محك أو عملية يمكن استخدامها بهدف تحديد حقائق معينة أو تحديد معايير الصواب أو الدقة أو الصحة سواء في قضية معروضة للدراسة أو المناقشة أو لفرض معلق لم يتم التثبت منه بعد، ويمكن تعريف الاختبارات بأنها: أداة قياس تؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما (فرج، 1999، 91)، ويرى آخر بأن الاختبار: هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمهام في مادة تعليمية يُطلب من المتعلم الاستجابة لها شفاهةً أو تحريراً أو أداءً عملياً (السيد وسالم ، 2005).

ويعرف كرونباك الاختبارات بأنها: طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر، و أن يقيس شيئاً مقصوداً كأن يعطي درجة أو قيمة أو رتبة. فهدف الاختبار دائماً أن يقيس أو يقيم شيئاً مقصوداً, وعلى ضوء هذا التعريف لا تعد المقابلة الشخصية اختباراً لأنها لا تقيس نوعاً واحداً من السلوك في جميع الأشخاص، والاختبارات بمعناها المألوف تركز اهتمامها على قياس كمية المعلومات التي تمكن التلميذ من حفظها وفهمها وتذرها في الإجابة على الاختبارات (فاروق وآخرون، 1994، 18)، ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه: طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلمين لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم

تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من البنود تمثل محتوى المادة الدراسية (الخطيب ، 2005).

ويتسم الاختبار الجيد بعدد من الصفات، منها: الصدق: ويقصد به قياس الاختبار لما أُعد لقياسه. فإذا صمم الاختبار لقياس قدرة تلامذة الصف السابع الأساسي التحصيلية في مادة العلوم مثلاً، فيجب أن يقيس هذه القدرة التي صمم من أجلها، أما إذا قاس اتجاهات المتعلمين نحو مادة العلوم, فهو اختبار غير صادق، أما الثبات يقصد به أن مركز المتعلم النسبي لا يتغير إذا أعيد الاختبار على المتعلم نفسه. وهذا يعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار, أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها من الأفراد، والموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوص بذاتية المصحح، والشمولية: ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملاً للأهداف التدريسية المراد قياسها (الآغا، 1994، 21- 23). وتبرز أهمية الاختبارات التحصيلية من حيث: تعرف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، وقياس تحصيل المتعلمين ومدى تقدمهم، وإثارة دافعية المتعلمين للتعلم، وتقييم طرائق التدريس، وتقييم المناهج الدراسية، ومدى ملاءمتها لحاجات المتعلمين، وتزويد المتعلمين وولي الأمر وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل المتعلمين، وتقييم البرنامج التعليمي (الغريب، 1997، 11).

2-2- أقسام الاختبارات التحصيلية : ويمكن تقسيم الاختبارات إلى الأنواع الآتية:

2-2-1- اختبارات شفهية، وهي أقدم أنواع الاختبارات, وقد استخدمها الصينيون واليونانيون القدماء وسقراط في التعليم والتعلم، وظلت سائدة إلى فترة متأخرة من العصور الحديثة، وفي هذا النوع من الاختبارات توجه أسئلة للمتعلم أو المفحوص مشافهة، ويتلقى الأستاذ أو الفاحص الإجابة، وتستخدم في تقييم القراءة والمحفوظات ومناقشة الرسائل العلمية (Gay, 1995)، ومن مميزاتها: انعدام مجال الغش والاستفادة من جهد الغير، وملاحظة كثير من الجوانب التي لا تكشفها ورقة الإجابة، مثل الانفعالات، وسلامة النطق، والثقة بالنفس، ولا تتطلب تكاليف في الجهد أو المادة (أبو لبدة, 1996)، ويمكن التعمق في المعلومات الموجودة لدى المتعلم أو المفحوص، من خلال إجابته، ومع ذلك إلا أن لذلك النوع عدداً من العيوب منها: أن الأسئلة التي تطرح على المتعلم أو المفحوص لا تمثل عينة ممثلة لمحتويات المادة، وعدم العدالة لتباين الأسئلة الموجهة لكل متعلم ، ولا توفر الوقت الكافي للمتعلم أو المفحوص للتعبير عن قدراته، والإجابة غير مكتوبة مما لا يمكن الفاحص من إعادة القراءة وتصحيح التقييم، واعتمادها على التقدير الذاتي للمعلم، والتأثر بحالته (غانم، 1997، 57-58).

2-2-2 الاختبارات التحريرية، وهي الاختبارات التي تكتب إجابتها، وهي نوعان:

2-2-2-1- الاختبارات المقالية: وهي من أكثر أنواع الاختبارات التحريرية شيوعاً ، وهي اختبار كتابي يطلب فيه من المتعلم أن يكتب إجابته عن الأسئلة الموجهة له، ويحتاج تقدير علاماته إلى أحكام ذاتية عن نوعية الإجابة, ومدى استيفائها للمطلوب، ويستعمل هذا النوع عندما نريد القيام بقياس مباشر لأهداف تنطوي على اتجاهات سلوكية كما في الأسئلة التي تبدأ بكلمات مثل: اشرح قارن، صف، بيّن، وضِّح، وقد تستخدم لتقييم قدرات أشد تعقيداً كقدرة المتعلم على التعبير عن نفسه كتابياً بأسلوب واضح صحيح، أو على تنظيم أفكاره لإيضاح نقطة معينة أو الدفاع عنها، ومن أبرز عيوبه أنه تتم تقدير العلامات بطريقة ذاتية، ومن الصعب أن تكون أسئلته شاملة لجميع المادة كما في الاختبارات الموضوعية (بلوم وآخرون، 1995).

2-2-2-2- الاختبارات الموضوعية: وهي اختبارات تحريرية يتطلب الإجابة عنها وضع إشارة صح أو خطأ، أو اختيار من متعدد، أو المزاوجة، أو الإكمال، ويطلق عليها موضوعية لعدم تدخل ذاتية المصحح، ولا ينطبق هذا على أسئلة الإكمال إذ قد تظهر اجابات غير متوقعة تضطر المصحح إلى الاعتماد على أحكام خاصة، ولذا يمكن تقسيمها إلى قسمين هما: الاختبارات القائمة على تزويد معلومات محددة عن الإكمال مثل إكمال عبارات ناقصة أو ملء الفراغ، والاختبارات القائمة على الاختيار، وصح/ خطأ، الاختيار من متعدد مع ملاحظة أن الموضوعية شرط أساسي في كل اختبار (غانم، 1997، 59-61)، ومن مزايا الاختبارات الموضوعية، الآتي: تمنع التقدير الذاتي، وتفادي غموض الإجابة، والخروج عن الموضوع، وتشمل كمية كبيرة من مادة الاختبار، وسهلة للمتعلم والمعلم عند التصحيح، والإدارة المدرسية عند المراجعة (أحمد، 1990 ، 435).

2-2-3- الاختبارات الأدائية: إن الاختبارات المقالية أو الموضوعية تقيّم نمو الأفراد في الجوانب العقلية أو المعرفية النظرية في المقررات الدراسية، مثل: اللغة، الرياضيات، الجغرافيا وهناك نوع من الاختبارات يقوم على تقييم الأداء العملي, وقد يكون أكثر أهمية من الجوانب الأخرى, لأنه يعدُّ الاختبار الحقيقي للمعارف. فهي تقيس مهارة المتعلم أو المفحوص ودقته وفعاليته في العمل. حيث تقيم أعمالاً، مثل: الطباعة على الآلة الكاتبة، التدبير المنزلي، واستخدام المجهر، ويغلب استخدامها في المدارس الصناعية والزراعية والفنية (غانم، 1997، 59-61).

2-2-4- الاختبارات التشخيصية: وهي من أهم أنواع الاختبارات المحكية, والتي تهدف للتحقق من اكتساب المتعلم كفايات أو مهارات أساسية تعبر عن نواتج تعليمية محدودة ومحددة، وتشخيص الصعوبات التي تصادفه أثناء تعلمه أو تدربه، والتعرف على مصادر الاخطاء سواء كانت ناجمة عن سوء الفهم أو عن

عدم التمكن من الاجراءات أو العمليات التي تنطوي عليها هذه الكفايات أو المهارات. وبذلك تساعد المعلم في تصميم أساليب تعليمية علاجية مناسبة تيسر على المتعلم تصحيح هذه الأخطاء ومتابعة التعلم من أجل تحقيق الكفايات أو المهارات المرجوة (السهلي، 2010 ، 2). إن أغراض الاختبارات التحصيلية متصلة بأغراض القياس والتقويم عامة، ومنها: التشخيص أي التعرف على جوانب القوة أو الضعف لدى المتعلم في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج، مع ما يستدعيه ذلك من تقييم لأسلوب التدريس أو المنهاج، ومع أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص إلا أن اختبارات التحصيل الصفية تفيد كذلك في تصنيف (Hopkins and Antes, 1995) للمتعلمين إلى تخصصات مختلفة أكاديمي، زراعي أو تصنيفهم وفق قدراتهم وميولهم، وفي هذه الحالة غالباً ما تستخدم اختبارات ذكاء أو ميول، وقياس مستوى التحصيل (غانم، 1997، 61-61). أي قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية، وتنصب معظم اختبارات التحصيل على تحقيق هذا الهدف (قياس الأهداف) وتستخدم أيضاً لأغراض المسح والتنبؤ (النور، 2008).

و تُعد الاختبارات التحصيلية أكثر أساليب التقويم شيوعاً، بل قد تكون الوحيدة في كثير من الأحيان, ولاشك أن لها دوراً مهماً في العملية التعليمية وبخاصة في تقويم تحصيل المتعلمين وفي القرارات التربوية المبنية على ذلك, فبناءً على نتائج الاختبارات يسمح للمتعلم بالانتقال من صف لآخر أو يبقى في صفه, وبناءً عليها يوجه المتعلم لتخصص دون آخر, وعملية بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية تتطلب مهارات متعددة من المعلم، واتباع خطوات علمية منظّمة في إعدادها وتنفيذها وتصحيحها (Horn, 2003).

2-3- خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية:

2-3-1- **تحديد الهدف من الاختبار:** يعد الاختبار أداة لقياس نواتج التعلم عند المتعلم, ولكي يكون القياس دقيقاً فلابد أن يقوم المعلم بتحديد أهداف الاختبار بدقة ووضوح (أبو زينة, 1999).

2-3-2- **تحديد وتحليل المحتوى:** يعدُّ المحتوى الوسيلة الرئيسة لتحقيق الأهداف المنشودة, ويعدُّ تحديد وتحليل الموضوعات التي يشملها الاختبار، خطوة أساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية، وأن عملية تحليل محتوى التعلم، تمثل إحدى المهارات الأساسية للمعلم، والتي من شأنها ضمان التخطيط الجيد للدرس, وضمان تحقيق أهداف التعليم والتعلم وسهولة قياسها، ومن ثمّ تشخيص الصعوبات وعلاجها (بدوي، 2003).

2-3-3- تحديد وصياغة الأهداف التعليمية لموضوعات الاختبار: ويتمُّ في هذه الخطوة تحديد الأهداف التعليمية (نواتج التعلم المراد تحققها عند المتعلمين)، وتتمُّ صياغتها بطريقة إجرائية سلوكية، وفق مواصفات ومعايير صياغة الأهداف السلوكية، وقد صنّف بلوم وآخرون أهداف المجال المعرفي إلى ستة مستويات متدرجة من العمليات العقلية البسيطة إلى العمليات العقلية المتقدمة بما يتفق مع المبادئ والنظريات النفسية للتعلم، حيث تصنّف الأهداف التعليمية في المجال المعرفي إلى ستة مستويات، وهي: المعرفة، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم (علام، 2007).

وللاختبار الجيد عدد من الصفات، وهي: الموضوعية: ويكون الاختبار موضوعياً إذا كانت نتائج الاختبار أو العلامة التي يحصل عليها المتعلم ثابتة مهما تغير المصححون (بلوم وآخرون، 1995)، والصدق: إذ يكون الاختبار صادقاً إذا قاس الوظيفة التي وضع الاختبار من أجلها، والثبات: يتصف الاختبار بالثبات إذا أعطى نفس النتائج عند تكرار الاختبار على نفس المتعلمين وفي ظروف متماثلة، والشمولية: وتعني أن الاختبار يجب أن يقيس السلوكيات التي يجب أن يتصف بها المتعلم ، ويكون عضو هيئة التدريس أقرب إلى قياس (الشمولية) عندما يكون الاختبار شاملاً, وهو الذي يحتوي على عينة من الأسئلة تغطي أكبر عدد ممكن من الأهداف السلوكية المرغوب تحقيقها عند المتعلم, وأن تكون الأسئلة عينة ممثلة للسلوكيات المرغوبة المعرفية، والانفعالية، والمهارية (ليهمن وميهرنز ، 2003).

أما التمايز: إذ يتصف الاختبار الجيد بالتمايز إذا كان قادراً على الكشف للفرق بين المتعلمين، والاختبار الجيد الذي هو يحتوي على أسئلة ذات مستويات متنوعة من السهولة والصعوبة، وذلك التميز بين المتعلمين (الصراف، 2002)، والتقنين: ويكون الاختبار مقنناً إذا استخدمه متعلمون مختلفون وحصلوا على نتائج متماثلة، وتقنين الاختبار يُفيد في أن تكون لنتائج القياس قيمه تنبؤية، وحتى يصبح الاختبار مقنناً يجب الاهتمام بصياغة الأسئلة, وأن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين ، فتقنين الاختبار يعني وضع شروط موحدة لتطبيق الاختبار وتصحيحه (صلاح الدين، 2000)، ومن صفات الاختبار الجيد أيضاً إمكانية الاستخدام: وهي من العوامل المحددة لاختيار وسيلة التقويم وإمكانية تلك الإدارة، وكذلك إعداد اختبارات تحتاج إلى وقت مناسب في إعدادها وزمن إجاباتها وتصحيحها، وكيف أن نقرر أي نوع من الاختبارات علينا أن نختار (القرني، 2001، 21-29).

ويذكر بأن هناك مجموعة من الأغراض للاختبارات التحصيلية، وهي:

- التشخيص: إن هذه الاختبارات تساعد في تشخيص جوانب الضعف والقوة في تحصيل المتعلمين للمواد الدراسية، ويترتب على ذلك اتخاذ قرارات تربوية وإجراءات تهدف إلى تدعيم نواحي القوة وتعزيزها، والعمل على علاج الضعف وتلافيه.
- التصنيف: في ضوء نتائج المتعلمين المتحققة على الاختبارات التحصيلية يمكن تصنيفهم إلى مستويات مختلفة، بهدف تنويع الأنشطة وأساليب التدريس بما يتلاءم وتلك المستويات، ويلبي متطلبات التفاوت في جوانب المنهج المختلفة، وفي حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وإلى جانب ذلك، فإن هذا التصنيف يساعد في توجيه المتعلمين إلى الفروع المختلفة.
- ضبط التعلم وتوجيهه: تعدُّ الاختبارات المعدة إعداداً جيداً وسائل فعالة في ضبط عملية التعلم وتوجيهها، ومن أبرز الفوائد في هذا المجال استثارة حوافز إيجابية عند المتعلمين، وإتاحة الفرص أمام المتعلمين لتصويب الأخطاء التي يواجهونها.
- تثبيت التعلُّم: تتيح الاختبارات التحصيلية للمتعلمين فرصاً لممارسة نماذج من المعارف والمهارات التي سبق لهم تلقيها، وهذه النماذج تكون على شكل مهام وأعمال وضعت بعناية في تلك الاختبارات، مما يجعل الاختبارات تؤدي غرضاً تعليمياً يتمثل في مساعدة المتعلمين على التعلم وعلى تثبيت ما تعلموه إلى جانب الغرض التقويمي الذي تضطلع به.
- تحديد مسار حدوث التعليم: فالطريقة المتبعة في تقويم ما يتمُّ تعلمه تساعد في مسار حدوث التعليم، نظراً لارتباط مجال التقويم بأنواع التعلُّم التي يهتم بها المنهج ومستوياته.
- قياس مستوى التحصيل: ويقصد به تحديد مدى التقدم الذي أحرزه المتعلمون في اتجاه بلوغ الأهداف التربوية المقررة، أو مدى اكتسابهم للنتاجات التعليمية المراد منهم اكتسابها.
- اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بعلمية التطوير التربوي: إن نتائج اختبارات التحصيل تساعد صانعي القرارات التربوية في اتخاذ قرارات مناسبة حول عملية التطوير التربوي، فمن خلال ما يتوافر من معلومات عن مستوى الأداء الحالي وعن الظروف والإمكانات المتاحة في المدرسة والمعلومات ذات الصلة، يستطيع صانعو القرارات اتخاذ القرارات السليمة التي تؤدي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية (الصمادي، 2004، 18-58).

لهذا يلجأ مُعلمو التربية الرياضية لهذه الاختبارات لحاجتهم إلى وسائل يقيسون بوساطتها مدى التغير الذي يحدث للمتعلمين نتيجة لعملية التعلّم، وعلى الرغم من تطبيق وتفعيل وسائل أخرى لتقييم المتعلمين،

فإن الاختبارات الورقية ما زالت الوسيلة الأكثر قبولاً وشيوعاً (عبده، 2005)، وعلية فإن إعداد الاختبارات المدرسية بشكل صحيح يشكل مهمَّة أساسية لمعلمي التربية الرياضية بحيث يستطيعون أن يوظفوها في تقويم الاستعداد للتعلم، ومراقبة تقدم العملية التعليمية، وتشخيص صعوبات التعلم وتقويم نتائجه، أما بالنسبة للمتعلم فهي تُعد وسيلة مهمّة في يده، فبناء على نتائجه في الاختبارات يتمُّ تحديد نشاطه الدراسي، وأسلوب تعلُّمه، فهي تثير دافعيته للدراسة وفاعليته في التحصيل. وعليه فإن من أهم وسائل القياس والتقويم التربوي الاختبارات التحصيلية.

3– الدراسات السابقة:

تتناول هذه الدراسة عدداً من الدراسات التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدراسة الحالية، وهي كالآتي:

3-1- دراسة القباطي (1988) **أساليب وممارسات التقييم المدرسي في مديرية الحديدة – الجمهورية اليمنية –ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية**, والتي هدفت الى التعرف على أساليب وممارسات التقييم المدرسي، وكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها، وأثر كل من الخبرة والدرجة العلمية والجنس على مثل هذه المعرفة، حيث طبق اختبار خاص بكفايات بناء الاختبارات المدرسية على (298) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية، وقام بتحليل إجاباتهم، كما عمل على تقدير درجة ممارستهم لبناء الاختبارات من خلال تحليله لـ (120) اختباراً أعدها المعلمون لطلبتهم، وذلك بالملاحظة المباشرة. أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائياً لصالح حملة البكالوريوس فما فوق ولذوي الخبرة القصيرة في الميدان. وقد أوصى بزيادة الاهتمام بتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثنائها لرفع درجة كفايتهم ومساهمتهم في بناء الاختبارات.

3-2- دراسة جنتري وستالنكز (Gentry and Stallings,1989) بعنوان: **كفاءة المعلم في اختبار الصف الدراسي** والتي هدفت إلى تقييم عملية بناء الاختبارات من إعداد المعلم، وتقترح هذه الورقة ضرورة الفهم الواضح والمعرفة السليمة بالأهداف وجداول المواصفات لأنها تؤدي إلى تطور بارز في نوعية الاختبارات والصفات المشتركة في اختيار محتوى الاختبار، وتطوير جداول المواصفات, وكذلك تمَّ وصف الاختبارات المعيارية المرجع، والاختبارات المحكية المرجع بما فيها اختبارات الإتقان.

3-3- وأجرى وليامز (Williams,1985) دراسة بعنوان: **التقويم التربوي والقياس**، هدفت إلى تقييم المعلمين النظاميين والخاصين من حيث إجادتهم للمهارات التي تحسن من نوعية الاختبار الذي

يضعونه, والذي يعتمد على المحتوى، وقدم خطوطاً عريضة لبناء الاختبارات الموضوعية والمقالية، ولكيفية انتقاء الأسئلة: مثل الأسئلة القصيرة، والموضوعية، والمقالية، والإكمال، والصح والخطأ، والمزاوجة، وأوصى باستخدام جداول المواصفات لتأكيد صدق محتوى الاختبار، ولتطوير أسئلة الاختيار من متعدد التي تقيس مهارات التفكير العليا، كما ويقترح البحث حلولاً للتخلص من الأخطاء البنائية والشكلية للاختبار، ويلقي الضوء على مساوئ كل نوع من الأسئلة, كما وقدم الباحث مادة لكتابة اختبار جيد على شكل ملاحق وهي: قائمة أفعال يستخدمها المعلم حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، ودليل للمتعلمين لفهم الكلمات في الأسئلة المقالية.

3-4- وقام الحميضي (1993) بدراسة بعنوان: **تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد**, هدفت إلى قياس مدى معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بإعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات ،وتم بناء اختبار لقياس معرفة المعلمين وحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة، ووجد أنه (0.97), وباستخدام طريقة التجزئة النصفية فكان (0.83), كما أعدت استبانة حُسبَ ثباتها طريقه الإعادة فكان معامل ثباتها (0.93), وبطريقة التجزئة النصفية فوجد أنه (0.75), وبطريقه كرونباخ – إلفا فبلغ (0.86), وتم تطبيق كل من الاختبارات والاستبانة على (171) معلمة اختزن عشوائياً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين المعلمات في مدى المعرفة لصالح مجموعة البكالوريوس، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في مدى المعرفة تعزي لتخصص أو لسنوات الخبرة التعليمية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في ممارسة الكفاءة الخاصة بإعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لصالح حملة البكالوريوس، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في ممارسة المعلمات لصياغة الأهداف السلوكية, وتصحيح الاختبارات لصالح فئة الخبرة (11 سنه فأكثر), ووجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في ممارسة المعلمات في سرعة إعادة الأوراق بعد التصحيح واستخدام عبارات التشجيع فئة الخبرة الأكثر، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في استخدام اختبار المقال لصالح فئة الخبرة (6-10) سنوات ، وأخيرا أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى ممارسة المعلمات في إعادة تصحيح الاختبارات تُعزى للتخصص.

3-5- كما قام العمري (1997) بدراسة بعنوان: **تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء تطوير الاختبارات (تخطيطها وإخراجها، وتطبيقها وتصحيحها)** والتي هدفت إلى تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء تطوير الاختبارات، وتم بناء اختبار لقياس معرفة المعلمين. أعدت استبانة وتم تطبيقها على (171) معلمة اختيرت عشوائياً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين المعلمات في مدى المعرفة لصالح مجموعة البكالوريوس، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في مدى المعرفة تعزى لتخصص أو لسنوات الخبرة التعليمية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في ممارسة الكفاءة الخاصة بإعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لصالح حملة البكالوريوس، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في ممارسة المعلمات لصياغة الأهداف السلوكية وتصحيح الاختبارات لصالح فئة الخبرة (11 سنه فأكثر)، ووجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في ممارسة المعلمات في سرعة إعادة الأوراق بعد التصحيح واستخدام عبارات التشجيع فئة الخبرة الأكثر، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في استخدام اختبار المقال لصالح فئة الخبرة (10-6) سنوات، وأخيرا إشارة النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى ممارسة المعلمات في إعادة تصحيح الاختبارات تعزى للتخصص.

3-6- وأجرى الطراونة وآخرون (2011) دراسة بعنوان : **تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم/ للواء المزار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد,** والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي مع معايير وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون. وتمَّ تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (60) اختبار من الاختبارات التحصيلية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام 2010-2011 في كل من المباحث الآتية: الرياضيات واللغة العربية واللغة الانجليزية، وقد اعتمد الباحثون على الاستبانة في جمع بيانات الدراسة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج, وهي على النحو الآتي: إن الاختبارات التحصيلية بمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي تتوافق مع معايير الاختبار الجيد بنسبة (61%)، وإن أعلى نسبة أهمية كانت للأسئلة المقالية (51%) في حين كانت أدنى نسبة أهمية لأسئلة المطابقة وأسئلة الاختيار من متعدد بنسبة مئوية (12%)، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة توافق الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم/ للواء المزار الجنوبي مع معايير بناء

وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد باختلاف النوع الاجتماعي لمعد الاختبار التحصيلي (ذكور، إناث) ولصالح الإناث، وقد أوصى الباحثون بمجموعة من التوصيات، من أبرزها: عقد دورات ومشاغل تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بمجال بناء الاختبارات التحصيلية.

3-7- هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على أساليب وممارسات التقييم المدرسي، وكفايات بناء الاختبارات المدرسية، ومدى توافق الاختبارات التحصيلية بمعايير وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد.كما في دراسة القباطي (1988)، والعمري (1997)، والطراونة وآخرين (2011)،جنتري وستالنكز (Gentry and Stallings,1989)، وليامز (Williams,1985) ، والحميضي (1993). وتنبثق أهمية الدراسة الحالية من قلة الدراسات والبحوث التي تناولت كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد مما يجعل هذه الدراسة تثري المكتبة العربية بما تضيفه من معرفة علمية في هذا المجال.

4- مشكلة الدراسة:

تشكِّل عملية التقويم أحد العناصر الأساسية للعملية التربوية والتعليمية، وتُعدُّ الاختبارات جزءاً لا يتجزأ من عملية التقويم. كما تُعدّ من الوسائل المهمّة التي يُعتمد عليها في قياس وتقويم قدرات الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية, فمن خلالها يمكن الكشف عن عناصر النجاح, وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين من أجل الارتقاء وتطوير المستوى، ومن هذا المنطلق فقد حرص التربويون على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية، وتتصف بالموضوعية والصدق والثبات وحسن الإعداد والإخراج، وبالشكل الذي تكون فيه عوناً للمعلم و المتعلم على حد سواء؛ لأنها إذا لم تعد وفق معايير الاختبار الجيد, فإنها ستلحق الأذى والضرر بالأفراد ذوي العلاقة نفسياً وتربوياً واجتماعياً (مراد وسليمان، 2002). لهذا فقد ارتأى الباحث التعرف على مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية وفق معايير الاختبار الجيد.

5- أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد، وبالتحديد فقد أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

5-1- ما مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث الأهداف، والتعليمات، وكتابة بنود الاختبار التحصيلي، والمعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي؟.

5-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية تُعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟.

6- أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة بعدد من النقاط الآتية:

6-1- تركيز الاهتمام على مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم وفقاً لمعايير الاختبار الجيد.

6-2- تُساعد في الكشف عن مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية، والوقوف على نقاط القوة لديهم والتركيز عليها، ونقاط الضعف ومعالجتها من خلال الدورات التدريبية واللقاءات العلمية المتخصصة.

6-3- تُساعد في تقديم معلومات وبيانات من المبحوثين تتعلق بهذه المشكلة، ومن الممكن أن تساعد هذه المعلومات والبيانات في فهم المشكلة؛ ولأنها المرة الأولى التي تُجرى فيها مثل هذه الدراسة في الأردن عموماً ومحافظة المفرق خصوصاً فيما يتعلق بتقييم مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية من حيث بناء الاختبارات التحصيلية. كما أنها تشكِّل مجالاً بحثياً جديداً يستدعي تنفيذ العديد من الدراسات المتعلقة بالاختبارات.

6-4- تبرز أهميتها أيضاً من كونها تخرج بمشكلة بناء الاختبارات التحصيلية من إطارها الوصفي، وتُدخلها في ميدان البحث العلمي الرصين.

7- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

7-1- التعرف على كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد.

7-2- المقارنة بين المعلمين وفقاً لعدد من متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في مدى توافق اختباراتهم وفقاً لمعايير الاختبار التحصيلي الجيد.

8- المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

يمكن حصر مجموعة المصطلحات التي تتناولها هذه الدراسة، بالآتي:

8-1- الاختبارات التحصيلية: وتعرَّف بأنها طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلمين لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصبغة رسمية من خلال إجابته عن عينة من الأسئلة (عودة، 1993، 66).

8-2- الاختبار التحصيلي الجيد: يعرَّف بأنه الاختبار الذي يُراعي في تصميمه المعايير والأسس التربوية الخاصة بإعداد وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي النموذجي. ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه الاختبار الذي يحقق المعايير التي تسعى إليها وزارة التربية والتعليم، والتي ترغب بأن يكتسبها معلموها عند إعدادهم للورقة الاختبارية، ويمكن الكشف عن الاختبار الجيد من خلال الأداة التي تم إعدادها لأغراض الدراسة (Gronlundm, 2000)، (الجنازرة، 1999).

9- محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على محددات زمانية ومكانية، وهي: تم تطبيق هذه الدراسة على مُعدي الاختبارات التحصيلية الخاصة بمعلمي ومعلمات التربية الرياضية بنهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011 في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية.

10- منهجية الدراسة:

وتشمل وصفاً لأفراد الدراسة، وأداة الدراسة، وإجراءات الصدق والثبات للأداة المستخدمة في الدراسة، كما تتناول وصفاً للمعالجات الإحصائية التي ستستخدم في تحليل البيانات، واستخراج النتائج، واعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج الوصفي التحليلي التي تستهدف تصوير، وتحليل، وتقويم خصائص مجموعة معينة أو موقف معين يغلب عليه صفة التحديد (Oppenheim, 1996,.1).

11- أفراد الدراسة:

تكونت عيِّنة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة من مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011 في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية ، وقد تمَّ اختيارهم بطريقة قصدية، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة بحسب الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة بحسب الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي

	العدد / خصائص أفراد الدراسة	ع	%
الجنس	معلم	96	%60
	معلمة	64	%40
	كلي	160	%100
الخبرة	(5) سنوات وأقل	116	%72.5
	6-10سنوات	15	%9.37
	11-15سنه وأكثر	29	%18.13
	كلي	160	%100
المؤهل العلمي	الدبلوم المتوسط	15	%9.37
	البكالوريوس	92	%57.5
	الدراسات العليا	53	%33.13
	كلي	160	%100

12- أداة الدراسة:

تمَّ استخدام الاستبانة كوسيلة رئيسة لجمع البيانات من خلال استطلاع استجابات أفراد عينة الدراسة حول كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية، وقد تمَّ تصميم الاستبانة من خلال مراجعة الأدب المتعلق بالقياس والتقويم والاختبارات التحصيلية وطريقة ومعايير إعدادها، ومعرفة آراء ووجهات نظر المتخصصين بالقياس والتقويم، ومعلومات شبكة الإنترنت، والخبرة الميدانية للباحث.

تكونت الأداة من جزأين: الأول، ويشتمل على معلومات شخصية عن أفراد الدراسة كالجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والثاني: يتكون من (35) بنداً يصف كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية من حيث مجالات: (الأهداف، والتعليمات، وكتابة بنود الاختبار التحصيلي، والمعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي)، وبنيت الأداة على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي، وهي كالآتي: دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، لا تستخدم إطلاقاً، تمثل رقمياً بالعلامات الآتية على الترتيب: (5، 4، 3، 2، 1).

13- صدق الأداة وثباتها:

لقد تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من المشرفين التربويين, وطلب إليهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول بنود الأداة والمجالات التي تندرج تحتها، وتم الأخذ بملاحظاتهم حيث تم حذف بعض البنود وإضافة بنود أخرى، وتعدّ هذه الإجراءات الدليل العملي على صدق الأداة،

وبالنسبة للثبات فقد تم حسابه عن طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، على عينة مكونة من (30) فرداً من خارج عينة الدراسة بفارق أربع أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم استخرج الباحث معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) فوجد أنه (0.93) وهو معامل ثبات يشير إلى إمكانية الاعتماد على الأداة لأغراض البحث.

14- أساليب معالجة البيانات وتحليلها:

ولمعالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها من أفراد عيّنة الدراسة الميدانية إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية من خلال الآتي: ترميز متغيرات الدراسة بطريقة واضحة، حتى لا يحدث خلط في دلالة الرموز المعطاة، وتسجيل كل متغير والرمز الذي أعطى له في قائمة، لكي يتمَّ الرجوع إليه عند الحاجة، وإدخال بيانات الاستبانة المصححة مسبقاً إلى الحاسوب، وذلك بعد ترقيمها حتى يمكن الرجوع إليها للتأكد من بياناتها عند الحاجة لذلك، وتحديد طول خلايا المقياس من أجل تصحيح الأداة، واحتساب بنود الاستبانة.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تمّ استخدام التوزيعات التكرارية، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وأساليب التحليل الاستنتاجي للبيانات: لتحديد مدى جوهرية الاختلافات بين إجابات المبحوثين، وهي كالآتي: كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، وتحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (One Way ANOVA)، والاختبار الإحصائي (Levene's Test for Equality of Variances)؛ للتحقق من الفروق.

15- عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وقد تمَّ عرض النتائج مرتبة في ضوء أسئلة الدراسة.

13-1- نتائج إجابات السؤال الأول: ما مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية وفق معايير الاختبار الجيد

من حيث الأهداف، والتعليمات، وكتابة بنود الاختبار التحصيلي، والمعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي ؟

أولاً: الأهداف، يشتمل هذا المجال على (4) بنود، يصف كل بند مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث الأهداف، لهذا تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل بند من البنود والمجال ككل كما هو في الجدول (2).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة على الأهداف

الرقم	أولاً: الأهداف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.1	اهتم بالتصنيف، أي تصنيف المتعلمين وفق قدراتهم وميولهم؛ لأغراض المسح والتنبؤ.	2.70	0.73	2
.2	اهتم بجوانب التحصيل للاستفادة من النتائج.	2.80	0.75	1
.3	ارغب بتقييم أسلوب التدريس أو المنهاج.	2.23	1.18	4
.4	اهتم بجانب التشخيص، أي التعرف على جوانب القوة أو الضعف لدى المتعلم .	2.28	0.92	3
المجال ككل		2.50	0.70	*2

* ترتيب المجال بالنسبة للمجالات الأخرى. المصدر: (الدراسة الميدانية).

يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل بند من بنود مجال الأهداف والمجال ككل، ويلاحظ أن أعلى المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تراوحت بين (2.23-2.80) حيث احتل البند (2)/"اهتم بجوانب التحصيل للاستفادة من النتائج" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80)، وجاء البند (1)/"اهتم بالتصنيف، أي تصنيف المتعلمين وفق قدراتهم وميولهم؛ لأغراض المسح والتنبؤ" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.70)، وجاء البند (4)/"اهتم بجانب التشخيص، أي التعرف على جوانب القوة أو الضعف لدى المتعلم " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.28). مما يعني أن كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث الأهداف (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.50).

أظهرت النتائج ان أعلى البنود التي أجاب عليها المبحوثون حول كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق

معايير الاختبار الجيد كانت على النحو الآتي: اهتم بجوانب التحصيل للاستفادة من النتائج، واهتم بالتصنيف، أي تصنيف المتعلمين وفق قدراتهم وميولهم لأغراض المسح والتنبؤ، واهتم بجانب التشخيص، أي التعرف على جوانب القوة أو الضعف لدى المتعلم، وتفسر هذه النتائج بوضوح الأهداف التي كتبت من أجلها الاختبارات التحصيلية, فالمعلم عندما يبدأ بوضع الاختبار التحصيلي يضع في اعتباره جوانب مدى تحقق الأهداف العامة والخاصة من الامتحان, ومدى تحقق هذه النواتج بابعادها السلوكية المعرفية والمهارية والوجدانية, ومراعاة الجوانب التصنيفية التي تتناسب وقدرات وإمكانات المتعلمين من خلال تشكيلها بحسب الكم المعرفي والأدائي وتسلسلها من حيث السهولة والصعوبة بحيث تتناسب وقدرات وامكانات المتعلمين، ومراعاة الجوانب التشخيصية والتنبؤية بقدرات المتعلمين من أجل مراعاة الفروق الفردية في عملية التعليم. لهذا جاءت هذه النتائج تُعبر عن أن درجة كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث الأهداف (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.50). تتفق هذه النتائج مع دراسة القباطي (1988) ودراسة جنتري وستالنكز (Gentry 1989 ,and Stallings)، ودراسة الحميضي (1993) ، من حيث أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً. وتتفق مع دراسة الطراونة وآخرين (2011) من حيث إن الاختبارات التحصيلية بمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي تتوافق مع معايير الاختبار الجيد بنسبة (61%).

ثانياً: التعليمات، يشتمل هذا المجال على (6) بنود ، يصف كلُّ بند كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث التعليمات، لهذا تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل بند من البنود والمجال ككل كما هو في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة على التعليمات

الرقم	ثانياً: التعليمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.5	اعمل بان يتضمن الاختبار تعليمات عامة (اليوم، التاريخ، اسم المادة).	2.07	0.98	4
.6	اقوم بتحديد التعليمات زمن الإجابة عن الاختبار.	1.88	1.08	5
.7	تحدد التعليمات عدد أسئلة الاختبار.	2.66	0.90	2
.8	تحدد التعليمات العلامة المرصودة لكل سؤال.	2.35	1.05	3
.9	تحدد التعليمات عدد صفحات الاختبار.	2.72	0.68	1

الرقم	ثانياً: التعليمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.10	كتابة التعليمات الخاصة لكل سؤال بوضوح وبصياغة بسيطة ومحددة.	2.72	0.68	1
المجال ككل		2.40	0.68	*3

* ترتيب المجال بالنسبة للمجالات الأخرى. المصدر: (الدراسة الميدانية).

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل بند من البنود مجال التعليمات والمجال ككل، ويلاحظ ان أعلى المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تراوحت بين (1.88-2.72) حيث احتلَّ البند (9)/"تحدد التعليمات عدد صفحات الاختبار"، البند (10)/ "كتابة التعليمات الخاصة لكل سؤال بوضوح وبصياغة بسيطة ومحددة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.72)، وجاء البند (7)/ "تحدد التعليمات عدد أسئلة الاختبار" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.66)، وجاء البند (8)/"تحدد التعليمات العلامة المرصودة لكل سؤال" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.35). مما يعني أن كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث التعليمات (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.40).

أظهرت النتائج ان أعلى البنود التي استجاب عليها المبحوثين حول كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد كانت على النحو الآتي: تحدد التعليمات عدد صفحات الاختبار، وكتابة التعليمات الخاصة لكل سؤال بوضوح وبصياغة بسيطة ومحددة، وتحدد التعليمات عدد أسئلة الاختبار، وتحدد التعليمات العلامة المرصودة لكل سؤال، وتفسر هذه النتائج بوضوح التعليمات في ذهن مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية من أجل كشف أي غموض قد يواجه المتعلمين في حال الاستجابة عليه فنجد هؤلاء المعلمين يحددون التعليمات والتي تتضمن عدد الصفحات وتعليمات كل سؤال من الأسئلة بأسلوب بسيط ومفهوم لدى المتعلمين وتوزيع علامات المتعلمين بحيث يصل المتعلم الى درجة كبيرة من الوعي والادراك بامتحانه، وهذا يساعد أيضاً للتخلص من ارتفاع الأصوات بعد بدء الاختبار مما يحقق نوعاً من الأريحية للمتعلم والمعلم على حدٍ سواء. لهذا جاءت هذه النتائج تُعبر عن أن درجة كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث التعليمات (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.40).

ثالثاً: كتابة بنود الاختبار التحصيلي، يشتمل هذا المجال على (14) بنداً، يصف كل بند كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث كتابة بنود الاختبار التحصيلي، لهذا تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل بند من البنود والمجال ككل كما هو في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة على كتابة بنود الاختبار التحصيلي

الرقم	ثالثاً: كتابة بنود الاختبار التحصيلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.1	صياغة بنود الاختبار بطريقة واضحة ومحددة وتبتعد عن الألفاظ المعقدة.	2.84	0.79	1
.2	التنويع في أنواع البنود المستخدمة (مقاليه، موضوعية).	2.58	0.86	2
.3	تدرج بنود الاختبار حسب تسلسل منطقي (السهل إلى الصعب، التسلسل في المقرر الدراسي, مستويات الأهداف).	2.08	1.14	8
.4	مستويات بنود الاختبار نابعة من مستويات الأهداف.	2.14	0.75	7
.5	تشتمل أسئلة الاختبار الكفايات المقررة للدراسة.	2.30	0.99	4
.6	الأسئلة واضحة المطلب وبعيدة عن غريب اللغة.	2.30	0.99	4
.7	تجنب الأسئلة المركبة وتجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة يدور كل منها حول فكرة واحدة.	2.14	0.75	7
.8	تحديد نقاط أساسية تحدد مسار إجابة المتعلم.	1.69	0.93	9
.9	تحديد كم الإجابة (عدد الكلمات أو الأسطر).	2.14	0.97	7
.10	تخصيص مساحة كافية للإجابة على ورقة الاختبار.	2.18	0.77	5
.11	صياغة البنود بحيث لا يكون للبند أكثر من إجابة.	2.16	1.09	6
.12	وضع الفراغ في نهاية العبارات.	2.30	0.99	4
.13	عدم كتابة جزء من الجملة يوحي بالجزء الناقص.	2.30	0.99	4
.14	أن يكون في كل عبارة فراغ أو فراغان كحد أقصى.	2.56	1.01	3
المجال ككل		2.26	0.82	*4

* ترتيب المجال بالنسبة للمجالات الأخرى. المصدر: (الدراسة الميدانية).

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل بند من بنود مجال كتابة بنود الاختبار التحصيلي والمجال ككل، ويلاحظ أن أعلى المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تراوحت بين (1.69–2.84) حيث احتلَّ البند (11)/ "صياغة بنود الاختبار بطريقة واضحة ومحددة وتبتعد عن الألفاظ المعقدة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.84)، وجاء البند (12)/"التنويع في أنواع البنود المستخدمة (مقالية، موضوعية)" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.58)، وجاء البند (24)/"أن يكون في كل عبارة فراغ أو فراغان كحد أقصى" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.56). مما يعني أن كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد ،من حيث كتابة بنود الاختبار التحصيلي (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.26). أظهرت النتائج ان أعلى البنود التي أجاب عليها المبحوثون حول كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد كانت على النحو الآتي: صياغة بنود الاختبار بطريقة واضحة ومحددة وتبتعد عن الألفاظ المعقدة، والتنويع في أنواع البنود المستخدمة (مقاليه، موضوعية)، وأن يكون في كل عبارة فراغ أو فراغان كحد أقصى، وتفسر هذه النتائج بان لدى مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية ضعفاً في كتابة بنود الاختبار التحصيلي بحيث لا ينسجم انسجاماً تاماً يتفق مع طبيعة المتعلمين حيث تُعد ورقة الاختبار تطبيقاً عملياً لتقييم تحصيل المتعلمين ويتم بناؤها بدراية وخبرة تامة من أجل إعداد الاختبار بطريقة علمية تستند إلى معايير علمية مجربة وثبتت فعاليتها على تحصيل المتعلمين وهذا طبعاً لم يتوافر من قبل مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية باتباع خطوات عملية علمية كتحديد الغرض من الاختبار، وتحديد الأهداف السلوكية أو الإجرائية؛ لهذا جاءت هذه النتائج تُعبر عن أن درجة كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث كتابة بنود الاختبار التحصيلي (منخفضة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.26). إتفقت هذه النتيجة مع دراسة : القباطي (1988) ،جنتري وستالنكز (Gentry and Stallings,1989)، وليامز (Williams,1985)، والحميضي (1993) من حيث أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً.

رابعاً: المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي، يشتمل هذا المجال على (11) بنداً، يصف كل بندٍ كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي،

لهذا تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل بند من البنود والمجال ككل كما هو في الجدول (5).

الجدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة على المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي

الرقم	رابعاً: المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.25	عدم وجود أخطاء إملائية أو لغوية.	2.45	1.05	6
.26	المسافة مناسبة بين السؤال الأول والذي يليه.	2.38	1.05	8
.27	طباعة الاختبار بخط مناسب ومقروء للجميع.	2.18	0.83	9
.28	تسلسل أرقام أسئلة الاختبار وعدم تكرار رقم سؤال أو فرع.	2.16	1.20	10
.29	طباعة الاختبار واضحة ومقروءة بعد التصوير.	2.44	1.56	7
.30	البند واضح ودقيق ويتضمن فكرة أساسية واحدة.	4.13	0.80	4
.31	لا تتضمن العبارات كلمات توحي بصواب العبارة أو خطأها (فقط, دائما , غالبا, جميع ... الخ).	4.17	0.82	3
.32	الابتعاد عن النمطية في ترتيب العبارات الصحيحة وغير الصحيحة.	4.17	0.82	3
.33	أن لا تبدأ العبارات بالنفي.	3.81	1.01	5
.34	عبارات إحدى المجموعتين أكثر من الأخرى.	4.26	0.60	2
.35	توضيح كيفية الإجابة بدقة (صل بخط, ضع الرقم المناسب).	4.48	0.50	1
المجال ككل		3.33	0.73	*1

* ترتيب المجال بالنسبة للمجالات الأخرى. المصدر: (الدراسة الميدانية).

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل بند من بنود مجال المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي والمجال ككل، ويلاحظ أن أعلى المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تراوحت بين (2.16-4.48) حيث احتل البند (35)/"توضيح كيفية الإجابة بدقة (صل بخط, ضع الرقم المناسب)" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.48)، وجاء البند (34)/"عبارات إحدى المجموعتين أكثر من الأخرى" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.26)، وجاء البند (31)/"لا تتضمن العبارات كلمات توحي بصواب العبارة أو خطئها (فقط, دائماً , غالباً, جميع ... الخ)"، والبند (32)/"الابتعاد عن النمطية في ترتيب العبارات الصحيحة وغير الصحيحة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.17). مما يعني أن كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (3.33).

أظهرت النتائج أن أعلى البنود التي أجاب عليها المبحوثون حول كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد كانت على النحو الآتي: توضيح كيفية الإجابة بدقة (صل بخط, ضع الرقم المناسب)، وعبارات إحدى المجموعتين أكثر من الأخرى، ولا تتضمن العبارات كلمات توحي بصواب العبارة أو خطئها (فقط, دائماً , غالباً, جميع ... الخ)، والابتعاد عن النمطية في ترتيب العبارات الصحيحة وغير الصحيحة، وتفسر هذه النتائج في ضوء المعايير النوعية في كتابة الاختبار إذ يهتم مُعلمو ومعلمات التربية الرياضية بالمعايير الاساسية للاختبار الناجح من اجل الوصول بالاختبار إلى أقصى درجة من الموضوعية والصدق والثبات، وتحديد الأهداف الوسيطة إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس والملاحظة، وتحديد مكونات المعرفة التي سيقيسها الاختبار (الحقائق ،المفاهيم ، المبادئ ، المهارات)، وتحديد الوزن النسبي للأهداف والمحتوى، وبناء جدول المواصفات، ووضع البنود على أساس جدول المواصفات، وترتيب البنود بحسب الصعوبة والسهولة، ووضع تعليمات الاختبار؛ لهذا فقد جاءت هذه النتائج تُعبر عن أن درجة كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد من حيث المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (3.33). تتفق هذه النتائج مع دراسة القباطي (1988)، من حيث كفايات بناء الاختبارات المدرسية. وتتفق أيضاً مع دراسة الطراونة وآخرين (2011) من حيث إن الاختبارات التحصيلية بمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي تتوافق مع معايير الاختبار الجيد بنسبة (61%).

أما فيما يتعلق بكفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد، فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل مجال من المجالات والأداة ككل كما في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للمجالات والأداة ككل

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية
.1	الأهداف	2.50	0.70	2	متوسطة
.2	التعليمات	2.40	0.68	3	متوسطة

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية
.3	كتابة بنود الاختبار التحصيلي	2.26	0.82	4	منخفضة
.4	المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي	3.33	0.73	1	متوسطة
الأداة ككل		2.62	0.62	متوسطة	

المصدر: (الدراسة الميدانية).

يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل مجال من المجالات والأداة ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية للمجالات تراوحت بين (2.26-3.33), حيث احتل المجال (4)/ "المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.33)، وجاء المجال (1)/ "الأهداف" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.50)، وجاء المجال (2)/ "التعليمات" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.40)، وجاء المجال (3)/"كتابة بنود الاختبار التحصيلي" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.26). يتضح مما سبق أن كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.62).

أظهرت النتائج أن أعلى المجالات التي أجاب عليها المبحوثون حول كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد كانت على النحو الآتي: "المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي"، و"الأهداف"، و"التعليمات"، و"كتابة بنود الاختبار التحصيلي"، وقد تفسر هذه النتائج في ضوء تسلسل مجالات الدراسة إذا جاءت استجابات المبحوثين من معلمي ومعلمات التربية الرياضية بأكثرها دراية ومعرفة بالنسبة لهؤلاء المعلمين والمعلمات, فانصب اهتمامهم بداية على المعايير النوعية وهذا يؤكد على واقع الحال اذ تركز الدورات التربوية التي تعقد للمعلمين الجدد بمعايير نوعية للاختبار الجيد وهذه النتيجة تتفق مع إدراكاتهم ومعارفهم والأهداف والتعليمات فالتصور المسبق الذهني للاختبار يجعل من المعلم مُعداً مقبول نوعاً ما لما كان يتفق ومعرفته وامكاناته، أما العنصر المفقود هو كيفية كتابة بنود الاختبار التحصيلي بطريقة علمية تتفق والموضوعية والصدق والثبات والتمييز وغيرها من العناصر التجريبية التي تجعل الاختبار يصل إلى درجة عالية من الموثوقية لدى المتعلم والمعلم والتربية والتعليم عموماً وهذا لم يتوافر عند مُعلمي ومعلمات

التربية الرياضية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية. ويفترض أن يكون الاختبار عن مجموعة من الأسئلة والمهام في مادة تعليمية يُطلب من المتعلم الاستجابة لها شفاهة أو تحريراً أو أداءً عملياً بعدما يتم تحديد الغرض من الاختبار، وتحديد الموقع المناسب للمتعلم (أي مستوى المتعلم)، وتقويم مستوى التقدم في عمليات التعلم، وتشخيص الصعوبات التعليمية، وقياس مستوى التحصيل في نهاية الفصل الدراسي. يتضح مما سبق أن كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (2.62)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة القباطي (1988) من حيث كفايات بناء الاختبارات المدرسية. و تتفق أيضاً مع دراسة الطراونة وآخرين (2011) من حيث إن الاختبارات التحصيلية بمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي تتوافق مع معايير الاختبار الجيد بنسبة (61%).

13-2- نتائج إجابات السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية تُعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي ؟

ولبيان ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية تُعزى إلى متغيرات الجنس على المجالات والأداة ككل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء الاختبار الإحصائي (Levene's Test for Equality of Variances)؛ للتحقق من الفرق بين المتوسطات الحسابية للمعلمين والمعلمات. كما في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج اختبار ليفين (Levene's Test) للفروق بين المتوسطات على المجالات والأداة ككل

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأهداف	معلم	96	2.51	0.69	0.010	0.922
	معلمة	64	2.49	0.72		
التعليمات	معلم	96	2.43	0.66	0.814	0.368
	معلمة	64	2.35	0.71		
كتابة بنود الاختبار التحصيلي	معلم	96	2.24	0.84	0.037	0.848
	معلمة	64	2.30	0.81		

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي	معلم	96	3.30	0.73	0.004	0.949
	معلمة	64	3.38	0.74		
الأداة ككل	معلم	96	2.62	0.62	0.004	0.948
	معلمة	64	2.63	0.62		

يكشف الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية تُعزى إلى متغيرات الجنس على المجالات والأداة ككل.

ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية تُعزى إلى متغيرات الجنس على المجالات والأداة ككل، بأن معلمي ومعلمات التربية الرياضية لديهم نفس القدرات والامكانات في إعداد الاختبارات التحصيلية, أو أن يكونوا قد تعرضوا لنفس ظروف التدريب والتعليم والتاهيل، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القباطي (1988)، والعمري (1997)، والطراونة وآخرين (2011) من حيث وجود فروق جوهرية لمتغير الجنس. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية تُعزى إلى متغير الخبرة على المجالات والأداة ككل فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء تحليل التباين الأحادي (One - way ANOVA)؛ للتحقق من الفرق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة كما في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل بحسب متغير الخبرة

المجالات	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأهداف	(5) سنوات واقل	2.54	0.69	116
	6-10 سنوات	2.48	0.74	15
	11 سنة فاكثر	2.37	0.73	29
	كلي	2.50	0.70	160
التعليمات	(5) سنوات واقل	2.45	0.66	116
	6-10 سنوات	2.33	0.76	15
	11 سنة فاكثر	2.24	0.71	29
	كلي	2.40	0.68	160
كتابة بنود الاختبار التحصيلي	(5) سنوات واقل	2.29	0.83	116
	6-10 سنوات	2.09	0.83	15

المجالات	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	11 سنة فاكثر	2.24	0.83	29
	كلي	2.26	0.82	160
المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي	(5) سنوات وأقل	3.33	0.72	116
	6-10 سنوات	3.18	0.78	15
	11 سنة فاكثر	3.41	0.76	29
	كلي	3.33	0.73	160
الأداة ككل	(5) سنوات واقل	2.65	0.62	116
	6-10 سنوات	2.52	0.66	15
	11 سنة فاكثر	2.57	0.62	29
	كلي	2.62	0.62	160

المصدر: (الدراسة الميدانية).

يتضح من الجدول (8) أن تقديرات عينة الدراسة حول كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية تُعزى إلى متغير الخبرة على الأداة ككل. حيث بلغ أعلى متوسط حسابي لمن لديهم خبرة (5) سنوات واقل (2.65) بانحراف معياري (0.62)، يليه ممن لديهم خبرة 11 سنة فأكثر فقد بلغت أعلى المتوسطات الحسابية لهم (2.57) بانحراف معياري (0.62). يليه ممن لديهم خبرة 6-10 سنوات إذ بلغ متوسطهم الحسابي (2.52) بانحراف معياري (0.66).

وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق بين متوسط تقديرات عينة الدراسة حول مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية تُعزى إلى متغير الخبرة على مجالات الدراسة والأداة ككل، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA)، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي بحسب متغير الخبرة على مجالات الدراسة والأداة ككل

المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأهداف	0.615	2	.307	.616	0.542
	78.379	157	.499		
	78.994	159			
التعليمات	1.079	2	0.539	1.152	0.319
	73.511	157	0.468		
	74.590	159			
كتابة بنود الاختبار التحصيلي	0.591	2	0.295	0.427	0.653

المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	108.687	157	0.692		
	109.278	159			
المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي	0.505	2	0.253	0.462	0.631
	85.769	157	0.546		
	86.274	159			
الأداة ككل	0.348	2	0.174	0.446	0.641
	61.307	157	0.390		
	61.655	159			

المصدر: (الدراسة الميدانية).

يكشف جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية تُعزى إلى متغيرات الخبرة على المجالات والأداة ككل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة كانت متقاربة بين المبحوثين من أفراد الدراسة من حيث اكتساب القدرات والامكانات فتعرض مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية الجُدد لكافة الخبرات التعليمية والتعلمية جعل من متغير الخبرة ومستوياته ((5) سنوات و أقل ، 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر) لا يؤثر كثيراً بحيث أصبحت تتقارب مع أصحاب الخبرات الطويلة زمنياً بسبب تطور التكنولوجيا المعرفية في المجال التربوي واتساع المعرفة وتعددها فضلاً عن الدورات المكثفة التي يتعرض لها معلمو ومعلمات التربية الرياضية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القباطي (1988) والحميضي (1993) من حيث وجود فرق جوهري لمتغير الخبرة، وتتفق النتيجة مع دراسة العمري (1997) من حيث عدم وجود فروق دالة في مدى المعرفة تعزى لسنوات الخبرة التعليمية.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على المجالات والأداة ككل فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء تحليل التباين الأحادي (One - way ANOVA)؛ للتحقق من الفرق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة كما في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل بحسب متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأهداف	الدبلوم المتوسط	2.88	0.77	15
	البكالوريوس	2.39	0.65	92

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	الدراسات العليا	2.59	0.73	53
	كلي	2.50	0.70	160
التعليمات	الدبلوم المتوسط	2.76	0.66	15
	البكالوريوس	2.27	0.64	92
	الدراسات العليا	2.53	0.69	53
	كلي	2.40	0.68	160
كتابة بنود الاختبار التحصيلي	الدبلوم المتوسط	2.80	0.69	15
	البكالوريوس	2.11	0.81	92
	الدراسات العليا	2.38	0.82	53
	كلي	2.26	0.82	160
المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي	الدبلوم المتوسط	3.61	0.53	15
	البكالوريوس	3.24	0.77	92
	الدراسات العليا	3.41	0.70	53
	كلي	3.33	0.73	160
الأداة ككل	الدبلوم المتوسط	3.01	0.58	15
	البكالوريوس	2.50	0.58	92
	الدراسات العليا	2.73	0.64	53
	كلي	2.62	0.62	160

المصدر: (الدراسة الميدانية).

يتضح من الجدول (10) أن تقديرات عينة الدراسة حول كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الأداة ككل. حيث بلغ أعلى متوسط حسابي لمن لديهم مؤهل الدبلوم المتوسط (3.01), بانحراف معياري (0.58)، يليه ممن لديهم مؤهل الدراسات العليا فقد بلغت أعلى المتوسطات الحسابية لهم (2.73), بانحراف معياري (0.64). يليه ممن لديهم مؤهل البكالوريوس إذ بلغ متوسطهم الحسابي (2.50) بانحراف معياري (0.58).

وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق بين متوسط تقديرات عينة الدراسة حول مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على مجالات الدراسة والأداة ككل، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA)، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي بحسب متغير المؤهل العلمي على مجالات الدراسة والأداة ككل

المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأهداف	3.703	2	1.851	3.861	0.023
	75.291	157	0.480		
	78.994	159			
التعليمات	4.486	2	2.243	5.023	0.008
	70.104	157	0.447		
	74.590	159			
كتابة بنود الاختبار التحصيلي	7.193	2	3.596	5.531	0.005
	102.085	157	0.650		
	109.278	159			
المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي	2.286	2	1.143	2.137	0.121
	83.988	157	0.535		
	86.274	159			
الأداة ككل	4.208	2	2.104	5.750	0.004
	57.448	157	0.366		
	61.655	159			

المصدر: (الدراسة الميدانية).

يكشف جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية تُعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي لصالح الدبلوم المتوسط على المجالات الاتية: (الأهداف، والتعليمات، وكتابة بنود الاختبار التحصيلي), والأداة ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على مجال (المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي). ولمعرفة أي فئات متغير المؤهل العلمي هي الأكثر تقديراً تمّ تطبيق اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير المؤهل العلمي على الأداة ككل

المقارنات المتعددة			
المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	Mean Difference (I-J)	مستوى الدلالة
الدبلوم المتوسط	البكالوريوس	0.01	0.990
	الدراسات العليا	0.16	*0.003

البكالوريوس	الدبلوم المتوسط	0.01	0.990
	الدراسات العليا	0.14	0.208
الدراسات العليا	الدبلوم المتوسط	0.16	*0.003
	البكالوريوس	0.14	0.208

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى = 0.05

يشير الجدول (12) إلى أن مصادر الفروق التي أظهرها اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على الأداة ككل دالة إحصائياً عند مقارنة كل الدبلوم المتوسط والبكالوريوس والدراسات العليا لصالح الدبلوم المتوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن السبب الرئيس لهذا الفرق هو الحصول على المؤهل المسلكي، ففي الأردن يُعد من يحمل الدبلوم المتوسط مؤهلاً مسلكياً أكثر من غيره من حملة بكالوريوس التربية الرياضية، فالمعلم الذي يحمل الدبلوم المتوسط لديه تأهيل مسلكي وآكاديمي في آن واحد، وهذا يعطيه الدراية المعرفية والتربوية في إعداد الاختبارات التحصيلية أكثر من غيره في مجال الأهداف والتعليمات وكتابة بنود الاختبار. تتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة القباطي (1988)، والعمري (1997)، والطراونة وآخرين (2011) من حيث وجود فروق جوهرية لصالح متغير الدرجة العلمية.

16– التوصيات:

أن نتائج هذه الدراسة تقود إلى عددٍ من التوصيات العلمية والعملية، وهي كالآتي:

16–1– ضرورة الاهتمام بتقييم أسلوب التدريس والمنهاج وبجوانب التشخيص المبكر لجوانب القوة والضعف لدى المتعلمين قبل إعداد الاختبارات التحصيلية.

16–2– التركيز على تحديد التعليمات وزمن الإجابة عن الاختبار والعناية بالتعليمات العامة للاختبارات التحصيلية.

16–3– العمل على تحديد النقاط الأساسية التي تحدد مسار إجابة المتعلم وتدرج بنود الاختبار بحسب التسلسل المنطقي.

16–4– مُراعاة تسلسل أرقام أسئلة الاختبار وعدم تكرار رقم سؤال أو فرع وطباعة الاختبار بخط مناسب ومقروء لجميع المتعلمين.

16–5– ضرورة عقد دورات ومشاغل تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وقبلها بمجال بناء الاختبارات التحصيلية، وايجاد نشرات تربوية من قبل قسم الإشراف التربوي بخصوص بناء الاختبارات التحصيلية.

16–6– ضرورة تفعيل الدليل الإرشادي الخاص ببناء الاختبارات التحصيلية والذي تم تزويد جميع المدارس به.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، محمد عبد السلام (1990)، ***القياس النفسي والتربوي***، مكتبة النهضة المصريـــة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الآغا، إحسان (1994). ***تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم للصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة***. مجلة القياس والتقويم التربوي العدد (3). جماعة القياس والتقويم بالتعاون مع جامعة الأزهر غزة ، فلسطين.
- بدوي، رمضان مسعد (2003)، ***استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات***، ط1، دار الفكر للطباعة النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بلوم، بنجامين وآخرون (1995)، ***نظام تصنيف الأهداف التربوية***. ترجمة: محمد محمود الخوالدة وصادق إبراهيم عودة. ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ،جدة.
- بوبام، جيمس (2005)، ***تقويم العملية التدريسية ما يحتاج أن يعرفه المعلمون***، ترجمة مؤيد فوزي ، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين .
- جابر, جابر عبد الحميد وآخرون (1989), ***الأسس العامة للتدريس***، دار النهضة العربية، بيروت, لبنان.
- الجنازرة، أحمد مصطفى عبد الرزاق (1999)، ***تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس. فلسطين.
- حكيم، عبد الحميد (2006)، ***الاختبارات والقياس والتقويم – حقيبة تدريبية***، مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، كلية المعلمين ، وزارة التعليم العالي، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الحميضي، ناصر بن عبدالله عبدالعزيز (1993). ***تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس. فلسطين.
- الخطيب، أحـــمد وآخـرون (1985)، ***البحـــث والتقويم التربـــوي***، دار المستقبل ، عمان، الأردن.

- الخطيب، فريد مصطفى (2005)، ***القياس والتقويم في المدرسة***، دار الكتب الأردني، عمان، الأردن.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (2001)، ***الإطار المرجعي للتقويم التربوي***، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- صلاح الدين محمود علام (2000)، ***القياس والتقويم التربوي***، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الرافعي، محب محمود، وصبري، ماهر إسماعيل(2003)، ***التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته***، ط3، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
- زيدان، محمد مصطفى (1990)، ***الاختبارات والمقاييس النفسية***، عالم المعرفة، جدة، المملكة العربية السعودية.
- أبو زينة, فريد كامل (1999), ***الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها***، دار الفرقان، عمان, الأردن.
- السهلي، عبدالله محمد (2010) ، ***قراءة في كتاب الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية***، قسم تطوير وإعداد الاختبارات، إدارة التطوير التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السيد، علي أحمد؛ وسالم، أحمد محمد (2005)، ***التقويم في المنظومة التربوية***، مكتبة الرشد، الرياض.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2000)، ***التقويم التربوي للمنظومة التعليمية***، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الصراف، قاسم علي (2002)، ***القياس والتقويم في التربية والتعليم***، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- الصمادي، عبد الله (2004)، ***القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق***، مركز يزيد للنشر والتوزيع, عمان، الأردن.
- بالطراونة، عيسى وآخرون (2011)، ***تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم/ للواء المزار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد، دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الأول للعام 2010 /2011 في مباحث اللغة العربية / الرياضيات / اللغة الانجليزية***، ، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- عبد الله، عبد الله أحمد (2004)، ***التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين***، مكتبة الرشد، مكة المكرمة.
- عبده، أشرف علي (2005)، ***الاتجاهات الحديثة فى التقويم التربوي والقياس السيكولوجى***، الدار الصولتية للتربية، الرياض.
- علام، صلاح الدين (1997)، ***دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية***، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علام، صلاح الدين (2007)، ***القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية***، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- عودة، أحمد (1993)، ***اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية والعوامل المؤثرة فيها***، مجلة أبحاث اليرموك, سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية 5 (4)، جامعة اليرموك ، اربد ، الاردن.
- عــودة, أحمد (1998)، ***القياس والتقــويم في العمليــة التدريسية***، دار الأمــل، إربـد, الأردن.
- العمري، حسان (1997). ***تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء تطوير الاختبارات (تخطيطها وإخراجها، وتطبيقها وتصحيحها)***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- غانم، محمود محمد (1997)، ***القياس والتقويـم***، دار الأندلـس، حائل، المملكة العربية السعودية.
- الغريب، رمزية (1997)، ***التقويم والقياس في المدرسة***، النهضة العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- فاروق، عبد السلام وآخرون (1994)، ***مدخل إلى القياس التربوي والنفسي***، ط3، المكتبة المكية، مكة المكرمة.
- فرج، صفوت (1999)، ***القياس النفــسي***، الأنجلو المصريــة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- القباطي، منصور (1988)، ***أساليب وممارسات التقييم المدرسي في مديرية الحديدة – الجمهورية اليمنية –ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية*** .رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ،الأردن.
- القرني، ناصر بن صالح (2001)، ***دليل المعلمين والمعلمات في تقويم الاختبارات التحصيلية***، وزارة المعارف، الإدارة العامة للاختبارات، المملكة العربية السعودية.
- أبو لبدة, سبع محـمد (1996), ***القياس والتقويــم***، دار المسيــرة للنشر والتوزيع، عمان, الأردن.

- ليهمن، ايرفن، وميهرنز، ويليامز (2003)، ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***، ترجمة: الزبيدي، هيثم كامل. دار الكتاب الجامعي. العين.
- مراد، صلاح أحمد؛ وسليمان، أمين علي(2002)، ***الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها***، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- النور، أحمد يعقوب (2008)، ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- يحيى, حسن عايل (1998)، ***المدخل إلى التدريس الفعال***, الدار الصولتية للنشر والتوزيع, الرياض.

المراجع الأجنبية:

- Gay L. R. (1995), Educational Evaluation and Measurement, 2nd Ed, Mattel Publishing Company, Stanford, CA.U.S.A.
- Gentry, D.C. & Stallings, W.M (1989). Teacher Competency In Classroom Testing. Paper Presented At the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. Ohio University, March 1982,U.S.A.
- Gronlundm, E (2000), Measurement and Evaluation in Teaching, 7th Ed, Mcmillan Co, New York, U.S.A.
- Hopkins, C & Antes, R (1995), Classroom Measurement Evaluation. 2nd Ed, Peacock Publishers Inquilinous, U.S.A
- Horn, Sanders. (2003), Teacher Educational and Teacher Perceived Needs In Educational Measurement, Eric Document Reproduction Service. Internet. http://www.sciencedirect.com, 2011.10.17.
- Oppenheim, W.M (1996). Teacher Competency In Classroom Testing. Paper Presented At the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. Ohio University, March 1982, U.S.A.
- Williams, D.H (1985). Educational Evaluation And Measurement. 2nd Ed, Mattel Publishing Company, . Waco, TX. U.S.A

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2012/4/4، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2012/9/17 >>