

كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي ولتحقيق الأهداف أعدت أداة للدراسة طبقت على عينة بلغت (241 أستاذ ثانوي) لمعرفة مدى امتلاكهم لكفايات (التخطيط - الإعداد والتقنين-التحليل والتطبيق) في الاختبارات التحصيلية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الأساتذة لا يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ويفتقدون لها؛ وعليه أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة خاصة في ضوء المتطلبات المهنية والأدوار الجديدة لهم.

الكلمات المفتاحية : كفايات إعداد الاختبار التحصيلي.

د. محمد عرفات خراب
د. ربيعة جعفر
دنيا عدائكة
جامعة ورقلة
الجزائر

مقدمة

Abstract

تبرز ملامح التقدم التربوي في رفع وتحسين وتجديد كفاية المعلم، فنجاح المدرسة في تحقيق الأهداف المرجوة منها يرجع بالدرجة الأولى لنجاح المعلم في مهامه البيداغوجية، وتعتبر الأسس الثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية ركائز العملية التعليمية وأقطابها الفاعلة، ويحتل المعلم فيها دورا بارزا، فهو بمثابة المشرف العام على نقل المعرفة وتقويم العملية التعليمية؛ إذ يجب أن يتمتع بكفاية في عمله تسمح بضمان بروز التفاعل المجدي والناجح بين أقطاب العملية التعليمية

The present study aims to find out how having secondary education teachers of efficiencies tests preparation good outcomes, in order to achieve the objectives of the study were using descriptive exploratory style and achieve the goals reset tool to study applied to the sample (241 secondary teacher) to see how much they have to of efficiencies (planning-setting and codification. analysis and application) in tests realizable, the study found that most teachers don't have good tests realizable setting of efficiencies they miss her ; the

وهناك تصور لكفايات المعلمين في ضوء منظومة متكاملة من الإجراءات المتنامية والمتفاعلة بين سلوكه، وأساليبه وأنشطته

study recommended the need to pay attention to the development of secondary education teachers of efficiencies in developing good outcomes especially in tests Light of the professional requirements and new roles for them.

Keywords: educational test preparation of efficiencies.

والتي من أهمها مهاراته أثناء التخطيط للدروس، ومهاراته أثناء تنفيذ الدرس ومهاراته أثناء تقويمها، وتعد هاته الأخير أحد أهم تلك الكفايات كونها ترافق التدريس كنظام من بدايته إلى نهايته وذلك باستخدام أدوات مختلفة منها الاختبارات التحصيلية وتمكن القائم بها من حيث الإعداد

والبناء يُعد ضرورة ملحة، نظرا لأهمية الاختبارات في تقييم مستوى الطلاب والتي على أساسها يتم اتخاذ القرارات المصيرية بشأنه. وعلى هذا الأساس؛ جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفاية إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة .

1- تحديد مشكلة الدراسة:

تعمل المنظومة التعليمية بعناصرها وعلى رأسهم التقويم على تحديد موقع العملية التعليمية في ضوء نتائجه، وإبراز مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم للوصول إلى ترقيته وجودة تعلمه والمساعدة في الحصول على تغذية راجعة تمكن من رسم أفكار ومشروعات تطويرية توفر بيئة تعليمية جديدة، وتقدم تعليما متطورا وجيدا يتناسب ومتطلبات الحياة العملية المعاصرة، إذ يتطلب التعلم والتعليم الفعالان نظاما تقويميا فعالا للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرسومة لعملية التعلم، ومن ثم القيام بعملية تحسينها وتطويرها. (زكريا، 2007، 354)

ومن بين المحاولات الحالية لتحسين المواقف التعليمية تَوَجَّه الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق أسس علمية جمعتها حركة شاملة سميت بحركة التكوين القائمة على الكفايات، ولعل الهدف الأول من إعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك الكفايات المهنية اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية كما أن عدم توافر المعلم المؤهل قد يؤدي إلى تراجع نتائج التعلم وخاصة أن واقعنا يشهد تطورا علميا وتكنولوجيا متسارعا حيث نلمس هذا التطور والتغير في جميع مسارات الحياة وعلى جميع الأصعدة ولاسيما في مجال التعليم الذي يعد العمود الفقري للمجتمع الذي يطمح لأن يصل ويلحق بركب الحضارة؛ ونتيجة للشكوى المستمرة من أن برامج التعليم السائدة غير قادرة على تلبية حاجات المعلمين ومساعدتهم على مجابهة واقع العصر وأهدافه ركزت العديد من الدراسات على أهمية توفر الكفايات لدى المعلم باعتباره المنفذ الحقيقي للأهداف التربوية، وهو العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية وهذا ما أكدته العديد من الدراسات على أن (60%) من نجاح العملية التربوية في كل أبعادها يقع على عاتق المعلم بمفرده (بركات، 2010، 11)؛ وفي ظل الأدوار الجديد للمعلم كان لزاما عليه أن يعتمد على معلومات دقيقة وصادقة تسمح له باتخاذ قرارات مناسبة وملائمة ذلك أن التعليم الفعال يرتبط ارتباطا وثيقا بكفاياته عند قيامه بأدواره المتعددة والمتغيرة، والمعلمون -كغيرهم- هم في حاجة مستمرة إلى رفع

مستوى أدائهم المهني، وتجديد معلوماتهم وطرائق وأساليب تدريسهم والاستفادة من معطيات العصر الحديث.

وبما أن التدريس جزء مهم لا ينفصل عن عمل الأستاذ فالاختبارات التحصيلية أيضاً جزء مهم وجوهري لا ينفصل عن عمل الأستاذ، إذ وبالرغم من التقدم العلمي الهائل في كافة المجالات (التربوية غير التربوية) لاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين؛ إلا أن ما يُعده المعلمون من اختبارات تحصيلية لا يزال يعاني من الضعف والهزل بشكل يجعل مصداقية نتائج هذه الوسيلة من الأمور المشكوك فيها. (الزهراني، 1423هـ، 2)

وفي هذا الإطار؛ اتفقت الأدبيات التربوية على تحديد خطوات بناء الاختبارات التحصيلية في مجال القياس والتقويم، والتي تشكل الكفايات الأساسية للمعلم في بناء الاختبارات وتتمثل هذه الخطوات في تحديد أغراض الاختبار وما سيقاسه من معارف واتجاهات ومهارات، تحليل المحتوى، وبناء جدول المواصفات الذي يربط بين الأهداف والمحتوى، كتابة الأسئلة وفق جدول المواصفات ومراعاة تنوع الأسئلة وتفاوتها من حيث درجة صعوبتها وترتيبها. (الحارثي، 2007، 04)

وبعد وصول عدد من المهتمين بهذا المجال إلى شبه اتفاق على قصور معظم الاختبارات التي يعلّمها المعلمون، اتجه فريق آخر محاولاً تتبع هذا الخلل فكان المعلم هو الهدف، ومدى امتلاكه للكفايات التدريسية هو المحك، فظهرت نتائج تلك الدراسات تؤكد تدنى مستوى امتلاك المعلمين وبخاصة لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية، منها ما توصلت إليه دراسة محمد بن علي الزهراني (2002) على أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات المعرفية لإعداد الاختبار التحصيلية بشكل عام كانت متدنية ودراسة حسن غازي العمري (1997) والتي أسفرت على وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعدادها. (أبو جراد، 2011، 93، 94).

كما تؤكد بعض الدراسات على أهمية معرفة النقائص الموجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، على اعتبار أن هذه الأخيرة فضلاً على أنها أداة لتقويم الطلبة ولأن نتائجها في كثير من الأحيان تكون هي الموجه الوحيد لمصير الطالب نحو تخصصات معينة، فهي تجيب أيضاً عن الناتج التربوي الذي يعد من أهم المخرجات الذي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تطويره.

وتأسيساً على ما سبق؛ فإن معرفة مدى كفاية الأساتذة في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وعدم توفر الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع بشكل عام، وأساتذة التعليم الثانوي على الخصوص، تحدت مشكلة الدراسة في : **ما مدى كفاية أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة؟**

2- تساؤلات الدراسة: تنبثق من مشكلة البحث الأسئلة الرئيسة التالية:

أولاً: ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التخطيط في إعداد الاختبارات

التحصيلية؟

ثانيا: ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد وتقنين (التجريب) الاختبارات التحصيلية؟

ثالثا: ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات تحليل وتطبيق الاختبارات التحصيلية؟

3- أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتغيرات التي يدرسها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ويمكن اشتقاقها من كل ما سبق حيث تتمثل في ما يلي:

- تحاول هذه الدراسة تقديم صورة حقيقية عن واقع امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية ومقارنتها بما يتفق مع ما يراه الخبراء التربويين المتخصصين في بناء الاختبارات.

- يسمح التعرف على كفايات الأساتذة بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل وهو ما يسمى باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، والذي قد يسهم في توجيه اهتمامهم وممارساتهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية عامة وتحسين مستوى جودة الاختبارات خاصة .

- لاتبرز أهمية المرحلة الثانوية باعتبارها المرحلة التي تفصل ما بين التعليم الأساسي وما بين التعليم العالي، أي هي حلقة وصل بين مرحلتين أساسيتين في حياة الطالب فهي تزوده بالمعرفة والمهارة والتفكير المنظم من أجل إعداد جيل متعلم لا يسير على مبدأ التحفيظ المجرد للمواد التعليمية بل يقوم على تنمية قدراته المختلفة وامتلاك القدرة على التمييز بين الأمور وتحليل الأحداث وإصدار الأحكام... كل هذه الأمور تأتي من خلال عمليات القياس والتقويم الجيد.

- تعد الاختبارات التحصيلية الجيدة الوسيلة الوحيدة والأداة المساعدة في الكشف عن مسيرة العمل التربوي واتجاهاته والاستفادة من نتائجه في اتخاذ قرارات وإجراءات للنهوض بواقع العملية التعليمية.

4- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية من خلال الإجابة على تساؤلاتها إلى:

- استطلاع آراء أساتذة التعليم الثانوي حول مدى امتلاكهم لكفايات التخطيط في الاختبارات التحصيلية.

- استطلاع آراء أساتذة التعليم الثانوي حول مدى امتلاكهم لكفايات الإعداد والتقنين (التجريب) في الاختبارات التحصيلية.

- استطلاع آراء أساتذة التعليم الثانوي حول مدى امتلاكهم لكفايات التحليل والتطبيق في الاختبارات التحصيلية.

5- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

- **كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية:** هي مجموعة من الخطوات وتتضمن معارف ومهارات واتجاهات تحمل صفة العلمية والتي يجب أن تتوفر لدى أساتذة التعليم الثانوي من أجل تحسين مستواهم ليكونوا قادرين على بناء اختبار تحصيلي جيد مبني على أسس ومعايير علمية.

ثانيا- الإطار النظري للدراسة:

1- مفهوم الاختبار التحصيلي:

يعد الاختبار التحصيلي أهم أداة يعتمد عليها في تقويم أعمال الطلاب ونشاطاتهم ومدى التحكم في مكتسباتهم وقدراتهم ومهاراتهم المختلفة(هني، 1999، 265)، فالتقويم حسب إحدى الدراسات الدوسيمولوجية (docimologie)⁽¹⁾ يعني كل نشاط يرمي إلى تحليل وتأويل نتائج، أو علاقات آتية من القياس، وذلك من أجل اتخاذ قرارات جديدة(زرواق، 1999، 55).

- **ويعرفه رائد خليل العبادي(2006):** "الاختبار عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يضعها المعلم لتناسب نواتج أو مخرجات التعلم المرغوبة والتي تنبع من أهداف تدريس المقرر، وهي وسيلة لاستدعاء سلوك المتعلم الخاص حتى يمكن الحكم على الدرجة التي حدث بها التعلم"(العبادي، 2006، 66).

- **وتعرفه نواف أحمد سمارة وآخرون (2008):** بأنها موقف يطلب في أثناءه من المفحوص أن يظهر معارفه أو مهاراته أو اتجاهاته أو جوانب منها تتصل بموضوع معين من الموضوعات، ويمكن اعتباره دليلاً أو مؤشراً على تعلم الطلبة (سمارة والعديلي، 2008، 27)

- **تعريف سمير أبو مغلي وآخرون(2010):** " طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية (أبو مغلي وسلامة، 2010، 27).

2- كفايات المعلمين في بناء اختبار تحصيلي جيد:

إن امتلاك المعلم للكفايات المهنية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، والكفاية المهنية هي عبارة عن مجموعة من المهارات المتداخلة معاً بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد، لأنه من الضروري تكامل الكفايات المهنية لدى المعلمين من كفايات التقويم والإدارة الصفية، وكفاية المادة الدراسية والتعلم الذاتي

¹ الدوسيمولوجية: تعني علم الامتحانات والتنقيط، و يطلق عليها أيضا "علم التباري" وهو علم قائم بذاته.

وأساليب التدريس.

وقد طور كل من سامي ملحم وميار الصباغ (1991) قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بالمعلمين في المرحلة الثانوية اشتملت على أربعة مجالات رئيسية (ملحم، 2001، 382) وهي كالتالي:

أولاً: كفايات التخطيط للدرس: وتتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية ومضمونها والنشاطات والوسائل الملائمة لها.

ثانياً: كفايات تنفيذ الدرس: وتشتمل على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية.

ثالثاً: كفايات العلاقات الإنسانية: وتتضمن بناء علاقات إنسانية إيجابية بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم في العملية التعليمية التعلمية.

رابعاً: كفايات التقويم: تعد الاختبارات التحصيلية أهم أداة في التقويم التربوي فهي تعمل على قياس قدرات الطلاب ومعرفة مستواهم التحصيلي والوقوف على مدى تحقيق النواتج التعليمية ورغم اهتمامات الباحثين والدارسين في مجال الاختبارات التحصيلية لمعالجة قصورها إلا أن نتائج البحوث والدراسات تتجه عادة نحو تطوير الجوانب الإدارية والتنظيمية للاختبارات، والتي تتناول في أغلب الأحيان القوانين واللوائح والإجراءات اللازمة لتطبيق الاختبارات أو الشروط اللازمة لذلك، أكثر مما تتجه نحو تطوير الجوانب المنهجية والفنية والتقنية في تصحيح الاختبارات وإعداد الأسئلة، أو تناول الخصائص السيكومترية الخاصة ببناء هذه الاختبارات (بركات وصباح، 2004، 5).

وعليه يمكن القول بأن هناك مجموعة من الكفايات التي يحتاج المعلمين التدرب عليها لبناء اختبار تحصيلي جيد نذكر منها:

- تحديد الغرض من الاختبار:

يرى العبيسي (2010، 154) أنه على المعلم تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي قبل البدء في إعداده، فقد يكون الغرض قياس تحصيل الطلبة لموضوع معين من المادة أو اختبار للمادة ككل، وقد يكون الاختبار التحصيلي تشخيصياً لتحديد نقاط الضعف لدى الطلبة ووضع الخطط العلاجية، وقد يكون الاختبار لقياس مدى استعداد الطلبة لتعلم موضوع جديد؛ وعليه فإن تحديد الغرض من الاختبار يعمل على تحديد زمن الاختبار ونوع الأسئلة وعددها.

- تحديد الأهداف التعليمية:

يقول ماجر: "حين تنقصنا الأهداف المحددة بوضوح فإنه يستحيل أن نقيم مقررأ دراسياً أو برنامجاً على نحو فعال، ولن يتوفر لدينا أساس سليم لانتقاء المواد والمستوى وطرق التدريس" (الطبيب 2، دس: 199).

وعليه تأتي هذه الخطوة لترتبط بالنواتج التعلمية التي يقيسها الاختبار التحصيلي

والتي تم تحديدها بواسطة أهداف سلوكية تعكس بدقة المطلوب تحقيقه من خلال هذا الاختبار.

ويعرف بلوم ورفاقه (1973) الهدف بكونه: « هو محاولة من قبل المعلم أو اختصاص المنهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة بعد مروره بخبرة تعليمية» (ملحم، 2001، 112).

وخطوة تحديد الأهداف تتطلب شرطين الأول التعرف على أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها، والثاني صياغة الأهداف التعليمية للمادة بعبارات سلوكية تعكس نواتج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها.

ولأن مُعد الاختبارات التحصيلية معني ببنائه بالمجال المعرفي (حسب الواقع الحالي) دون غيره فمن الملائم تبني تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي في تحديد النواتج التعليمية (الشيخ وعدس، 1998، 141).

- تصنيف بلوم للأهداف التربوية: تتنوع الأسئلة تبعاً لطبيعة المواقف التعليمية أي بحسب مجالات الأهداف، ولعل أشهرها تصنيف بلوم Bloom للأهداف التعليمية في المجال المعرفي وهي كما يلي:

- المجال المعرفي: حيث يكون السؤال مرتبطاً بمدى قدرة الطلبة على استرجاع المكتسبات السابقة وتمييزها مثل: عرف، أذكر، عدد، متى... الخ.

- مجال الفهم: وهي نماذج من الأسئلة تقيس قدرة الطلبة على تنظيم المعلومات في مادة ما تعلمها الطالب في دروس سابقة يعيد صياغتها بلغته الخاصة من غير الاعتماد على حفظ التعريف الذي عرفه خلال عملية التعلم السابقة مثل: صف، اشرح، أعد مفهوم... الخ

- المجال التطبيقي: تتضمن محتويات هذه الأسئلة قياس التلميذ على تطبيق قوانين وعلاقات رياضية أو لغوية مثل: طبق، حل، أستخدم، وظف... الخ.

- مجال التحليل: وهي أسئلة تقيس القدرة على تحليل العناصر والعلاقات (تجزئة موضوع إلى عناصر) مثل: حل، لماذا، حدد، ميز، استنتج، اكتشف... الخ (هني، 1999، 78).

- مجال التركيب: وهي تقيس القدرة على تأليف عناصر أو جزئيات في كليات، أي وضع الأجزاء مع بعضها بعضاً لتشكيل كل جديد، سواء أكان خطة أو منظومة علاقات.

- مجال التقويم: وهي التي تقيس القدرة على إصدار أحكام نقدية في ضوء معايير معينة مثل ما رأيك، أحكم، قارن، وازن... الخ (قطامي وقطامي، 2001، 560)

وتأتي هذه الخطوة تأكيداً على أن العملية التعليمية-التعليمية ينبغي أن يخطط لها وتنفذ وتقوم في ضوء أهداف تعليمية محددة من أجل التوصل إلى نتائج فعالة في العملية التدريسية والذي بشأنه أن يساعد في تقويم واتخاذ قرارات تخص الطلبة.

3- تحليل المحتوى:

ويقصد بتحليل المحتوى هو إحصاء المعارف والمهارات الأساسية المتضمنة في الدروس، وذلك بهدف ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات المحتوى تمثيلاً متكافئاً (الغامدي، 2008: 41)

4- تصميم جدول المواصفات:

يعرف **جدول المواصفات** بأنه: «مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، وبين الوزن النسبي الذي يعطيه المعلم لكل موضوع من الموضوعات المختلفة والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة» (العيسي، 2010، 163).

ويتكون هذا الجدول من بعدين الأول أفقي ويمثل الأهداف التعليمية السلوكية، والآخر رأسي ويمثل موضوعات المادة الدراسية، كما تشتمل حقول الجدول على أوزان الأهمية النسبية لكل من الموضوعات والأهداف، وكذلك عدد الأسئلة التي يضعها المعلم في كل موضوع على ضوء تلك الأوزان، وبإمكان المعلم أن يضع الدرجة المستحقة لأسئلة كل موضوع في الجدول نفسه، وإذا أراد المعلم أن يبين جدولاً للمواصفات يرى النور (2007، 128) أنه عليه إتباع الخطوات التالية:

- تحديد الموضوعات الدراسية المراد قياسها.
- تحديد عدد الحصص اللازمة لدراسة كل موضوع.
- تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع} \times 100}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة}} = \text{الوزن النسبي لأهمية الموضوع}$$

- تحديد الأهداف السلوكية المراد قياسها في المستويات المختلفة وتحديد الأوزان النسبية لها من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{\text{عدد الأهداف في ذلك المستوى} \times 100}{\text{مجموع أهداف المادة كاملة}} = \text{الوزن النسبي للأهداف في مستوى معين}$$

- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار على ضوء الزمن المسموح به للإجابة، وغير ذلك من المتغيرات المتعلقة لخصائص المتعلم.

- تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف وفق المعادلة التالية:

عدد أسئلة الموضوع = العدد الكلي للأسئلة × الوزن النسبي لأهمية الموضوع × الوزن النسبي لأهداف الموضوع

- تحديد درجات أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مساويات الأهداف وفق المعادلة التالية:

درجة أسئلة الموضوع = الدرجة النهائية للاختبار × الوزن النسبي لأهمية الموضوع × الوزن النسبي لأهداف

إن هذه الإجراءات توفر دلالة صدق ضرورية لبناء اختبار يتصف بصفات جيدة يمكن الوثوق بنتائجها، كما يوفر الكثير من الوقت والجهد عند بناء الاختبارات، إن تضمين الأهداف التعليمية في جدول المواصفات يفيد في تقديم صورة واضحة لما سوف يقاس ولا يقاس بالاختبارات التحصيلية.

ويذكر عبد العالي سليمان الرادادي (2006) أن بعض حقول جدول المواصفات قد تبقى فارغة، فليس بالضرورة أن كل موضوعات المادة تشتمل على أهداف سلوكية في جميع المستويات، وخصوصا المستويات العليا (الغامدي، 2007، 42).

ولجدول المواصفات أهمية كبيرة - والذي لا يزال نادر الاستعمال لدى المعلمين بسبب قصور الإعداد التربوي لهم في مجال كفاية بناء الاختبار التحصيلي- منها:

- إعطاء كل جزء من المقرر حقه في الأسئلة بما يتناسب مع حجم الجهود المبذولة في تدريس كل موضوع.

- تحقيق صدق المحتوى للاختبار بشكل كبير.
- إكساب الطالب ثقة كبيرة بعدالة الاختبار مما يساعده في تنظيم وقته أثناء الاستذكار وتوزيعه على الموضوعات بالتوازن. (العبيسي، 2010، 167).

5- اختيار نوع أسئلة الاختبار: يُعد السؤال فن في التعليم، وكفاية الأستاذ تظهر بطريقة توجيهه للأسئلة وكيفية صوغها وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها.

وقد قيل: "من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التعليم" (مرعي والحيلة، 2009، 65).

ويعني السؤال في الإطار التعليمي هو كل عبارة تنطوي على مطالبة الأستاذ للطلاب بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر، وفي التربية يقال: "الإجابة نصف المعرفة"، وحسب (قطامي وقطامي، 2001، 559) فإن قيمة السؤال ودوره في العملية التعليمية تكمن في:

- الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد.

- في مهارة الأسئلة يكمن التدريس الراجي.
- في السؤال كل شيء، إنه روح العملية التعليمية ونواتها.
- في الأسئلة منفذ إلى الفكر الحي.

كما أن نوع الفقرات التي يتكون منها الاختبار إما أن تكون أسئلة مقال أو أسئلة موضوعية، لذلك يجب على المعلم أن يكون مدركاً لهاته الأنواع المختلفة من البنود (الأسئلة) الاختبارية، وأن يحدد النوع الذي يتلاءم مع قياس كل مستوى من مستويات الأهداف التعليمية في المجال المعرفي... وغيرها، حيث يرى الغامدي (2008، 46) أن الاختيار الأنسب للبنود الاختبارية يعتمد على الخصائص السيكومترية التي تعلق بكل نوع من الاختبار، وعلى معد الاختبار أن يختار النوع الأكثر صدقاً وثباتاً وتمييزاً مما يزيد من تحقيق الاختبار لأهدافه التعليمية.

وعليه يمكن القول بأن الاختبار يجب أن يكون مبنياً على أساس علمي من خلال الدراسات في هذا المجال.

6- ترتيب أسئلة الاختبار: عند صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية يتم ترتيبها لذلك على المعلم أن يختار التنظيم المناسب لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي، وهناك أمور عدة يمكن أخذها بعين الاعتبار عند ترتيب الأسئلة وهي:

- حسب الشكل: بمعنى أن يوضع كل نوع من أنواع الأسئلة المستخدمة مع بعضها البعض وهو ما يحقق عدة مزايا منها سهولة التصحيح، سهولة توضيح التعليمات.
- حسب المحتوى: ويقصد بهذا الترتيب تسلسل الفقرات في السؤال الواحد تسلسلاً منطقياً لمحتوى المادة الدراسية.
- حسب مستوى الصعوبة: بمعنى تدرج الأسئلة في المجموعة الواحدة من السهل إلى الصعب.

- حسب مستوى الأهداف: ويتم ذلك بوضع الفقرات التي تقيس مستوى معين من الأهداف بشكل متسلسل مع إمكانية الملاحظة أن مستوى الأهداف قد يستخدم لتدرج الفقرات بناء على صعوبتها (ملحم، 2002، 221).

يهيئ ترتيب أسئلة الاختبار التحصيلي عقل الطالب للإجابة على فقرات أسئلة الاختبار بتسلسل كما توفر له الدافعية للاستمرار في محاولة الإجابة عن الأسئلة الأولى من حيث السهولة.

7- صياغة تعليمات الاختبار: تمثل التعليمات إرشادات هامة توجه التلميذ وترشده إلى كيفية الاستجابة لفقرات الاختبار، حيث يذكر كاظم (2001، 93) في كتابة التعليمات ما يلي:

- أن تكون كلمات التعليمات مفهومة وبمبسطة وبجمل قصيرة (تنظيم الورقة، الخط، اللغة).
- أن تكون متسلسلة على شكل نقاط وواضحة.

- عدم وضع افتراض أن التلاميذ يعرفون طريقة الإجابة استناداً إلى خبرة السابقة، بل يفترض أنهم يؤدون الاختبار لأول مرة.
وعليه فإن صياغة التعليمات بصورة واضحة ومفهومة تلعب دوراً كبيراً في تقليل أسئلة التلاميذ واستفساراتهم حول الاختبار.

8- مراجعة وإخراج الاختبار وطباعته: لإعداد اختبار تحصيلي جيد تتفق مجموعة من الباحثين منهم (حثروبي، 1997، 104؛ الزيود وعليان، 1998: 159؛ قطامي وقطامي، 2001: 567؛ العبادي، 2006، 14) أنه هناك جملة من الإرشادات الخاصة بكيفية صياغة الأسئلة وإخراجه في شكله النهائي والتي يحتاجها المعلم أثناء إخراج الاختبار في صورته النهائية نذكر منها:

- أن يراعي الترتيب المنطقي لأوراق الاختبار، وتثبيتها بشكل يسهل تناول الاختبار وتداوله.
- أن تكون أسئلة الاختبار مناسبة للزمن المخصص لها.
- أن يكون السؤال المحدد غير مركب.
- أن يكون كل سؤال مستقل بذاته، ولا تعد الإجابة عنه شرطاً للإجابة عن سؤال يليه.
- تجنب الأسئلة التي تعتمد على الخداع، فهي تضلل الطالب الجيد ناهيك عن غيره والذي يحاول التركيز على معنى العبارة بكاملها أكثر مما يركز على كل فيها.
- أن يخلو السؤال من العبارة المؤدية للإجابة.
- مراعاة السلامة اللغوية في صياغة الأسئلة والابتعاد عن العبارات القابلة للتأويل.
- أن يوزع سلم التنقيط بشكل مناسب على الأسئلة مع وضع علامة كل سؤال أمامه مباشرة.
- تقديم التعليمات المناسبة قبل الشروع في الاختبار .
- بالإضافة إلى ذلك يجب مراعاة ما يلي:
- أن تكون الطباعة واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية.
- أن تترك مسافة كافية بين كل فقرة والفقرة التي تليها.
- أن تكتب الفقرة كاملة في نفس الصفحة، بمعنى أن لا يكون جزء منها في صفحة والجزء الآخر في صفحة أخرى.
- أن تعطى فقرات الاختبار أرقاماً متسلسلة بغض النظر عن تعدد الأنواع التي تنتمي إليها.

إن تقديم الاختبار في مثل هذه الصورة يعكس مستوى القائم بالعملية التعليمية من حيث النظام والاهتمام، ناهيك عن أثره النفسي الإيجابي على الطالب الممتحن كما أنه يعكس اتجاهاته نحوها، ويحقق الاختبار في شكله النهائي جزءاً هاماً وهو ما يعرف لدى التربويين بالمنهج الخفي، وهو منهج غير معلن عنه يتم تعلمه من خلال سلوك الأستاذ ومعاملته وعلاقاته بالمحيطين به، والاختبار نموذج من هذه النماذج، ولهذا

وجب الاهتمام بالصورة النهائية للاختبار.

9- تجريب الاختبار: ذكر كاظم (2001، 97) بأنه يطلق على التجربة الأولية للاختبار "التجريب الاستطلاعي"، ويتم بتطبيق الاختبار على عينة صغيرة من التلاميذ بهدف التعرف على مدى وضوح التعليمات والأسئلة، ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ بشكل عام، والزمن اللازم للإجابة عليه، وبعد ذلك تجرى التعديلات اللازمة.

ويشير إبراهيم بن مبارك الدوسري (2001) إلى أن الاعتماد على نتائج اختبارات لم يتم تجريب أسئلتها يؤدي إلى ضعف مستواها من حيث الصدق والثبات، وبالتالي عدم مقدرة تلك الاختبارات على تحقيق أغراضها (الغامدي، 2008، 50).

بعد الانتهاء من إجراءات التعديلات اللازمة في ضوء نتائج تجريب الاختبار يطبع الاختبار استعداداً لتطبيقه على طلابه.

10- تحليل الاختبار:

تعد عملية تحليل الاختبار التحصيلي ومفرداته من العمليات الأساسية التي يمكن أن يستخدمها المعلم في فحص وتحديد مدى جودتها وفعاليتها، إذ تختلف طرق التحليل باختلاف نوع الأسئلة (مقال، موضوعية). والهدف من تحليل الاختبار هو الحصول على اختبار تحصيلي جيد وصالح لقياس ما وضع من أجله، بحيث تعكس نتائجه بصدق مدى تحقق الأهداف التعليمية، أما تحليل الفقرات يهدف إلى تحديد درجة صعوبة كل مفردة (معامل الصعوبة) وإمكانية تمييزها بين المستويات التحصيلية المختلفة للطلبة (معامل التمييز).

والتحليل الإحصائي للمفردات له أهميته العملية في الكشف عن الأسئلة الخاطئة أو الضعيفة وعن نواحي الغموض التي قد تخالف بعض التعليمات ومدى ملائمة نوع السؤال لميدان القياس (السيد، 1978، 430).

وتجدر الإشارة عند تحليل فقرات الاختبار الأخذ بعين الاعتبار اختلاف منح الدرجات بين الفقرات الموضوعية وفقرات أسئلة المقال وذلك على النحو التالي:

- فقرات المقال: تمنح الدرجات على متصل يمتد من الصفر إلى الدرجة الكلية للفقرة (0، 1، 2، ...).
- الفقرات الموضوعية: تمنح الدرجة صفر أو العلامة الكلية للفقرة (0، الدرجة الكلية للفقرة).

إن عملية تحليل الاختبار التحصيلي ومفرداته يسهم في فعاليتها وبذلك يعد الاختبار طريقة منظمة علمياً لتحديد الفروق الفردية التحصيلية بين الطلبة، وهناك مجموعة من الكفايات التي يجب على المعلم الالتزام بها ليتمكن من التحليل وهي كالآتي:

أ. الثبات: يعد الثبات من الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي الجيد ويعني الثبات في القياس النفسي: "ضمان الحصول على نفس النتائج تقريباً" إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة ونفس الظروف، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة على

نتائج الاختبار (معمرية، 2002، 189)، ويرى الخطيب وآخرون (2006، 186) أن الثبات يعني محافظة الطلبة على مستوى تحصيلهم إذا أعيد الاختبار.

ويأخذ معامل الثبات قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا كان هناك عدم وجود ثبات في الاختبار فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح (الرواحي، 2011، 12).

ب. الصدق: يعد مفهوم الصدق أكثر المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي إن لم يكن أهمها، ونظرا لاختلاف الباحثين في مفهومه نظرياً سيتم التطرق إليه بشيء من التفصيل.

يعد الاختبار صادقا إذا كان "يقيس ما وضع لقياسه"، وحسب Gay (1990) فإن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها (ملحم، 2007، 334) بمعنى لا يزيد ولا ينقص في السمة، ويكون الاختبار التحصيلي صادقا حسب (الزغول، 2009، 326) إذا كان (ممثلا لجميع أجزاء المادة الدراسية ولكافة مستويات الأهداف، يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وضوح فقراته وتعليماته، مناسب للفئة العمرية التي صمم لقياس التحصيل لديها).

ج. معامل السهولة والصعوبة: حسب النور (2007، 209) فإنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تتلاءم مع مختلف مستويات الطلبة ويرى أنه يجب أن يكون توزيع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة كالآتي: 16% من الأسئلة لتلائم الضعيف و68% من الأسئلة لتلائم الطالب العادي و16% من الأسئلة الصعبة لتلائم الطالب المتفوق، وحسبه فإن السهولة لا تعني عدم رسوب أي طالب فيها والصعوبة لا تعني التعجيزية لكل الطلبة وإنما يتطلب حلها جهدا ذهنيا مقدرا.

ويضيف أحمد يعقوب النور أن معامل صعوبة أسئلة الاختبار من ثلاثة بدائل 0.67 كما وضع معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات والذي يتراوح بين 0.40 - 0.60 ويشير عودة (1993) إلى معامل الصعوبة المقبول يتفاوت تبعا لنوع السؤال كما يلي: أسئلة الصواب والخطأ 0.75، أسئلة الاختيار من أربعة بدائل 0.63 أسئلة الاختيار من خمسة بدائل 0.60 وأسئلة المقال 0.50 (كاظم، 2001، 102).

د. معامل التمييز: ينبغي أن تتمثل مهمة التمييز في تحديد مدى فعالية سؤال ما للتمييز بين الطالب ذو القدرة العليا والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة.

وعليه يرى فخري خضر (2003) أن تمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة (النور، 2007، 207)

وتفسر قيم معامل التمييز كما يراها أيبيل Ebel (1965) كالتالي:

- إذا كان معامل التمييز $0.40 \leq$ فإن الفقرة تلي الغرض أو الهدف.
- وإذا كان بين $0.30 - 0.39$ فإن الفقرة تتطلب مراجعة قليلة.
- وإذا كان بين $0.20 - 0.29$ الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة
- معامل تمييز $0.19 \geq$ يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها (كروكر وألجينا 2009 ، 418).

تعد الكفايات السابقة الذكر والمتعلقة بتحليل الاختبار وفقراته كفايات أساسية من أجل بناء اختبار تحصيلي جيد، وهناك بعض الكفايات الثانوية والتي نذكرها كما يلي:

هـ. الموضوعية: وتتضمن موضوعية اختيار المحتوى الدراسي ليكون موضوعا للاختبار التحصيلي تجنب التحيز لأجزاء معينة من المادة الدراسية وإعداد الأسئلة الموضوعية وطريقة التصحيح (قطامي وقطامي، 2001، 539).

ويتمتع الاختبار بصفة الموضوعية إذا صححه بعد الإجراء مجموعة من المصححين كل على انفراد وحصل التلميذ في كل مرة على الدرجة نفسها، ومعنى هذا ألا تتأثر نتيجة الاختبار بذاتية المصحح، أي لا تتوقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته، أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين، كما تعني أيضاً أن يكون الجواب محدداً سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان، والموضوعية صفة أساسية من صفات الاختبار الجيد عليها يتوقف ثبات الاختبار ثم صدقه، وهذه الصفة ضرورية لجميع الاختبارات من مقال وموضوعية، إلا أن لزومها أشد بالنسبة لاختبارات المقال، والسبب أنها تتصف بالذاتية أي يتأثر تصميمها وتصحيحها بآراء وأهواء المصحح (دياب، 2003، 2).

وبقدر ما تكون الاختبارات التحصيلية موضوعية وهادفة بقدر ما تكون نتائجها صالحة وموثوق فيها وفعالة في توجيه التربية وتحسينها دائماً نحو الأفضل.

و. الشمول: يتمتع الاختبار بصفة الشمول إذا كانت بنوده الاختبارية تغطي جميع نقاط الموضوعات المقررة والتي يفترض أن يكون معد الاختبار قد قام بتنظيم تعلم طلابه لها، هذا بالإضافة إلى مراعاتها لمستويات الطلاب المختلفة، وعدم الشمول هو عدم تناول جميع الموضوعات وعدم مراعاة المستويات المختلفة للطلاب وذلك بسبب الحصول على نتائج لا تدل على واقع تحصيل الطلاب (دياب، 2003، 2).

ومن هذا المنطلق فإن اتصاف الاختبارات التحصيلية بالمصادقية أي التمثيل والشمولية يعني أنها ذات جودة عالية.

وتعرف **الجودة:** بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات يتم تحديدها مسبقاً لعمل ما، كما عرفها (المعهد الأمريكي للمعايير ANSI) أنها جملة سمات وخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات تم تحديدها مسبقاً (كيلانو، 2012، 31).

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة الفروق بين مستويات التلاميذ في القدرة التمييزية يتم

على مستوى الفقرات بينما في الجودة يتم على مستوى الاختبار ككل.

ز. **القابلية للاستعمال:** يتحقق شرط قابلية الاختبار للاستعمال إذا توافرت فيه صفة العملية من حيث سهولة التطبيق وسهولة التصحيح واستخراج الدرجات.

11- تطبيق الاختبار: تتطلب عملية تطبيق الاختبار توفير الظروف الفيزيائية والنفسية المناسبة، حيث ينخفض قلق الاختبار قبل أو عند دخول التلميذ قاعة الامتحان، وعند بلوغ التلميذ درجة عالية من القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه في الامتحان (كاظم، 2001، 97) لذا وجب من المعلم أن يوفر للتلاميذ كل ما من شأنه أن يساعدهم على الأداء الجيد.

12- تصحيح الاختبار: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تبدأ عملية تصحيح أوراق الإجابة ووضع العلامات حيث يرى ملحم (2002، 225) أن تصحيح الاختبار يتوقف على نوع الاختبار المستخدم وعلى الإجراءات التي اتخذت لأغراض التصحيح، وأي كانت نوعية الاختبار التحصيلي مقالا كان أو اختبارا موضوعيا، فإنه يجب على المصحح مراعاة الموضوعية من خلال توفير مفتاح تصحيح الاختبار الذي يعده.

ومما سبق؛ فإن من الكفايات التي لابد للمعلمين أن يتقنوها كفايات بناء الاختبارات التحصيلية أو ما يمكن تسميتها بالكفايات التقويمية التي من خلالها يتم الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية في إعداد الاختبارات التحصيلية، وفي هذا السياق أشار كوبرن (1983) Coburn في دراسته بأن هذا التوجه بات واضحا في جميع الأنظمة التعليمية التي تسعى إلى الاهتمام بكفايات التقويم لأهميتها كمؤشر لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة (الحارثي، 2007، 3).

ثانيا/الجانب التطبيقي:

1- المنهج المتبع: المنهج الذي تم اعتماده في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي والذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها والتعبير عنها كلفياً وكمياً، وذلك بإتباع أسلوب الدراسة المسحية بخطواته وإجراءاته العملية لتناسبه مع طبيعة الدراسة وهو ما يُيسر لنا تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها واستخلاص دلالتها العلمية.

2- مجتمع وعينة الدراسة: نظرا لإمكانية تطبيق الدراسة على جميع أفراد العينة تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل باعتباره أفضل أسلوب في جمع البيانات، وقد اشتمل مجتمع الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي بجميع تخصصاتهم وعددهم (241) خلال الموسم الدراسي: 2014/2015 بثانويات الوادي وسط

3- أدوات الدراسة: حتى يتسنى لنا تحقيق أهداف الدراسة ولمعرفة مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة تم إعداد استبيان مفتوح بحيث تكون الإجابة متروكة بشكل مفتوح ومرن يتضمن نص الاستمارة على العبارة التالية: " ما هي الخطوات التي تقوم بها أثناء إعداد الاختبار التحصيلي؟" ذلك

أن السؤال المفتوح يتيح لنا التمكن وبدقة معرفة مدى امتلاكهم للكفاية بصورة واقعية ناتجة عن الممارسات الفعلية في بناء الاختبار التحصيلي.

4- المعالجة الإحصائية:

نظرا لطبيعة الدراسة فإنه تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي بتبويب وتلخيص النتائج على شكل جداول تكرارية مرفقة بالنسب المئوية.

5-- عرض وتفسير نتائج الدراسة:

أ- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول الذي ينص على: (ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التخطيط في الاختبارات التحصيلية؟). وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام النسب المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (02): النسب المئوية لتكرارات استجابات العينة حول مدى امتلاك كفايات التخطيط

الكفايات	التكرار	النسبة
1. تحديد الغرض	21	8.71%
2. تحديد الأهداف التعليمية	80	33.20%
3. تحليل المحتوى	205	85.06%

من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول، نجد أن نسبة توفر كفايات التخطيط للاختبار التحصيلي لأساتذة التعليم الثانوي كانت متباينة بدرجة كبيرة حيث سجلت أعلى نسبة في كفاية تحليل المحتوى وقدرت بـ(85.06%)، وسجلت كفاية تحديد الغرض من الاختبار أدنى نسبة (8.71%) في حين بلغت نسبة تحديد الأهداف (33.20%)، وبناء عليه فالنتائج المسجلة تجيب في مجملها عن التساؤل الأول بأنه لا تمتلك عينة الدراسة -أساتذة التعليم الثانوي- لكفايات التخطيط للاختبار التحصيلي الجيد.

ويمكن تفسير النتائج المتحصل عليها إلى عدم وجود الكفاية اللازمة في التخطيط للاختبارات التحصيلية والذي قد يعود إلى قلة الاهتمام في التكوين من قبل المؤطرين سواء على المستوى الوطني (الوزاري) أو المحلي (المفتشين) وهو ما يتفق إلى ما توصلت إليه صباح ساعد (2005) في دراستها حول علاقة التكوين الأولي للمعلمين باكتسابهم الكفايات الأساسية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، حيث طبقت اختبار يقيس في أحد أبعاده كفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية والتي أسفرت نتائجها عن انخفاض قدرات المعلمين في مجال التخطيط الجيد للاختبارات الموضوعية وخاصة من حيث تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل التلاميذ وهو ما أرجعته الباحثة إلى أن العلاقة الارتباطية بين

التكوين الأولي للمعلمين واكتسابهم الكفاية المعرفية في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية علاقة ضعيف (ساعد، 2013، 21).

بناء على ما يشير إليه الواقع يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها من خلال استجابة عينة الدراسة يبدو أنها تعتمد في إعداد اختبارات على نماذج سابقة كما هي دون أي تخطيط لها أو حتى إعادة البناء بما يتناسب مع غرض الاختبار المعد لذلك وهو ما يتفق مع ما بينه الدوسري كما أورد في (الحارثي، 2007) أن كثيراً من الاختبارات التي تطبق في أغلب أنظمة التعليم تتم دون تخطيط يركز على الأسس العلمية لبناء الاختبارات.

تحديد الأهداف التعليمية ككفاية هناك ضعف واضح لدى عينة الدراسة؛ إذ أنه يجب على معد الاختبار أساساً أن يشمل اختباراه على جميع المستويات المعرفية للأهداف وهذا ما يتطلب تحقيقه في المرحلة الثانوية باعتباره مرحلة الإعداد للجامعة، ولكن باني الاختبار أحياناً يهتم بمستوى دون الآخر لجهل أهمية الشمولية في هذه النقطة على وجه الخصوص وهو ما أكدّه فخري رشيد خضر (2003) كأحد النقاط السلبية في الاختبارات التحصيلية في البلاد العربية الاهتمام بالمستويات الدنيا للأهداف التربوية على حساب الأهداف العليا (النور، 2014، 3).

تدني نسب تواجد الكفايات الخاصة بالتخطيط قد يعود أيضاً إلى عدم الدراية الكافية لعينة الدراسة لأهم الخطوات الأساسية في البناء ونقص الخبرة –على أساس أن المعلم عليه تطوير نفسه مهنيًا- وهو ما تشير إليه بعض الدراسات إلى أن الجهل بالخطوات ونقص الخبرة في بناء وصياغة الأسئلة يجعل الاختبارات التي يعدّها المعلمون غير دقيقة ولا تحقق الأهداف المرجوة، وبالرغم من أن الأدوار الجديدة للمعلمين والجهود التي تبذل في مجال التطوير إلا أنها مازالت دون المستوى المطلوب، وأيضاً ما أشارت إليه دراسة جرادات (1988) التي هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بالأردن بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارساتهم لها حيث أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارساتهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوي (الطراونة ، 2011، 10).

ب- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني الذي ينص على: (ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات الإعداد والتقنين) (التجريب) في الاختبارات التحصيلية؟). وفي محاولة للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام النسب المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (03): النسب المئوية لتكرارات استجابات العينة حول مدى امتلاك كفايات الإعداد والتقنين (التجريب)

الكفايات	التكرار	النسبة	الكفايات	التكرار	النسبة
4. تصميم المواصفات	61	25.31%	7. صياغة التعليمات	06	2.49%

5.اختيار الأسئلة	نوع	109	45.23%	8.مراجعة وإخراج الاختبار	141	58.51%
6.ترتيب الأسئلة		122	50.62%	9.تجريب الاختبار	98	40.66%

من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول، نجد أن نسبة توفر كفايات الإعداد والتقنين للاختبار التحصيلي لأساتذة التعليم الثانوي كانت متباينة أيضا بدرجة كبيرة حيث سجلت مراجعة وإخراج الاختبار، ترتيب الأسئلة، اختيار نوع الأسئلة، تجريب الاختبار نسب تتراوح في المجال ما بين (45.23% إلى 58.51%)، بينما كانت كفاية تصميم جدول المواصفات بنسبة (25.31%) في حين كانت نسب الكفايات المتبقية متدنية وقد تكون أقرب لانعدام توفرها لدى عينة الأساتذة، وبناء على المعطيات أعلاه يمكن الإجابة عن التساؤل الثاني بأنه لا تمتلك عينة الدراسة -أساتذة التعليم الثانوي- لكفايات الإعداد والتقنين للاختبار التحصيلي الجيد.

وما يمكنه تفسيره للنتائج يعود إلى جهل الأساتذة لهاته الكفايات نتيجة لعدم تلقّهم المعرفة الكافية لإعداد اختبار تحصيلي مع غياب مرجعية واضحة يتم الاستناد عليها في إعداد الأسئلة، أيضا ومن خلال الاستجابات التي وردت فهم يجهلون تماما كفاية إعداد جدول المواصفات لما لهذه الكفاية من أهمية بالغة في جودة الاختبار، وفي هذا يشير يسري مصطفى السيد أن معظم الدراسات والبحوث التي أجريت على الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون أنها تشير إلى وجود نقاط ضعف عديدة في مجال بناء الاختبارات أهمها) انخفاض قدراتهم على صياغة الفقرات الموضوعية للاختبارات ولجوئهم إلى الاختبارات المقال، عدم تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل التلاميذ المعرفي فيه، عدم اهتمام المعلمين بإعداد جداول المواصفات للاختبارات التي يعدونها، انخفاض المستويات المعرفية التي تستهدف فقرات الاختبارات قياسها لدى المتعلمين، عدم قيام المعلم بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات للتعرف على مدى صدقها وثباتها).

تعد عملية التدرج في السهولة والصعوبة كخطوة بشكلها العام هناك أفكار عشوائية، ولكن ككفاية فعلية ممارسة تشير لها عينة الدراسة فهي غير واضحة المعالم، وهو ما أشارت إليه دراسة الجوراني (2010، 68) والتي هدفت إلى تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصف الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات في ضوء المعايير التالية: (الشمولية، السهولة والصعوبة، النوعية، العلمية، الجوانب الوجدانية، الجانب المهاري، الموضوعية، الجوانب الفنية) حيث توصلت فيما يخص السهولة والصعوبة إلى عدم تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب.

عدم امتلاك عينة الدراسة لكفاية لإعداد للاختبار التحصيلي قد يعود إلى وجود بعض الأخطاء اللغوية في طريقة صياغة السؤال أو قد تكون الأسئلة غامضة ومضللة وهو ما يتفق مع دراسة نادية حسين العفون (1991) والتي استهدفت تقويم الأسئلة النهائية لمادة الأحياء للصف الخامس العلمي في ضوء المعايير التالية (مستويات التقويم

في المجال المعرفي، الصدق والشمولية، موضوعية الأسئلة، صياغة الأسئلة، المطابقة لأسئلة الكتاب) حيث توصلت نتائجها فيما يتعلق بالصياغة إلى وجود بعض الأسئلة غير واضحة الصياغة وحاوية على أخطاء علمية (الجوراني، 2010، 76)؛ وهو ما يحتاج إلى جملة من الإرشادات والتوجيهات التي بدورها تكسب مُعد الاختبار مهارات تمكنه من إعداد اختبار تحصيلي جيد من الناحية اللغوية وصياغة التعليمات هذه الأخيرة على وجه الخصوص والتي انعدم وجودها لأهميتها في إتباع التعليمات لإرشاد وتوجيه الطالب نحو طريقة الإجابة .

ج- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث الذي ينص على: (ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التحليل والتطبيق في الاختبارات التحصيلية؟)، وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام النسب المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (04): النسب المئوية لتكرارات استجابات العينة حول مدى امتلاك كفايات التحليل والتطبيق

الكفايات	التكرار	النسبة
10. تحليل الفقرات	03	1.24%
11. تطبيق الاختبار	11	4.56%
12. تصحيح الاختبار	08	3.32%

من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول، نجد أن نسبة توفر كفايات التحليل والتطبيق للاختبار التحصيلي لأساتذة التعليم الثانوي كانت متدنية بدرجة كبيرة حيث سجلت تحليل الفقرات (1.24%)، تطبيق الاختبار (4.56%)، بينما تصحيح الاختبار نسبة (3.32%)، وعليه يمكن الإجابة عن التساؤل الثالث بأنه لا تمتلك عينة الدراسة - أساتذة التعليم الثانوي- لكفايات التحليل والتطبيق للاختبار التحصيلي الجيد.

ويعود السبب إلى النتائج المتحصل عليها من الدراسة الحالية إلى عدم الدراية المعرفية والمهارية الكافية على وجه الخصوص في كفاية تحليل الاختبارات وصعوبة استيعابها لدى عينة الدراسة إذ تعد هذه الكفاية نقطة غامضة للأساتذة وأن الاختبار ينتهي بتصحيحه ولا يلجأ إلى تحليله أو تفسير نتائجه، إذ أن كفاية التصحيح نفسها تتم بطريقة غير علمية والتي تجعلنا نطرح تساؤل حول مصداقية النتائج المتحصل عليها.. وهذا ما أشارت إليه مجمل الدراسات سواء على المستوى الوطني أو العربي منها دراسة على تعوينات (1998) حول التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية طبقت على عينة قوامها (105) معلم ومعلمة وتوصلت في أحد نتائجها إلى غياب معايير ومحكات معتمدة في عملية التصحيح وكذا غياب الموضوعية في تقويم نتائج التلاميذ (ساعد وبن عامر، ب س، 171).

وما أوضحته دراسة عبد الوارث الرازحي (2001) من خلال عرض نتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، والتي بينت أن

الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمولية والموضوعية (غني، 2003، 11).

وأكد فخر رشيد خضر (2003) بأن للاختبارات التحصيلية في البلاد العربية عدد من السلبيات من بينها افتقار الكثير من المعلمين إلى الأصول العلمية في تصميم وتحليل وتفسير نتائج الاختبارات (النور، 2014، 03)

إن النسبة التي توصلت إليه الدراسة الحالية فيما يتعلق بكفاية التحليل والتطبيق يعود سببه إلى جهل عينة الدراسة لأهمية هذه الخطوة في تقديم تغذية راجعة حول عملية التعلم والتعليم وتصحيح مسارها وهو ما أكدته دراسة كل من أحمد سليمان عودة (1990) والتي من بين أهدافها معرفة على مدى تطبيق المعلمين للتحليلات الإحصائية في اختباراتهم المدرسية ومدى شعورهم بأهميتها بالنسبة لعملية التقويم حيث توصلت إلى وجود فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الإحصائي ودرجة تطبيق هذا التحليل (أبو جراد، 2011، 94)، ونتائج دراسة صباح ساعد (2005) والتي توصلت إلى عدم قيام المعلم بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات للتعرف على مدى صدقها وثباتها وكذا تفسير نتائجها (ساعد، 2013، 21) وما أشارت إليه نتائج دراسة حمدي يونس أبو جراد (2011، 99) والتي هدفت إلى معرفة مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقتهم باتجاهاتهم نحوها حيث توصلت هذه الدراسة إلى ضعف واضح في ممارسة المعلمين لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها.

وبالرغم من أهمية صدق الاختبار ككفاية أساسية في البناء إلا أنه لم ترد إشارة في تحليل النتائج المتحصل عليها لانعدام توفرها لدى عينة الدراسة الحالية وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة نادية يونس العفون (1991) في ضوء معيار الصدق والشمولية إلى وجود قيمة ضعيفة في صدق المحتوى (الجوراني، 2010، 75).

إن الخطوات الأساسية المتضمنة لكفاية تحليل الاختبار في مجملها تعد منعقدة تماماً لدى العينة (الثبات-الصدق-القدرة التمييزية-الصعوبة والسهولة-الشمولية) وهو ما توصلنا إليه في دراسة سابقة والتي هدفت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة من خلال تحليل عينة من الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية توصلت إلى عدم توفر الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات-الجودة) والخصائص السيكومترية للفقرة (الصعوبة والسهولة-القدرة التمييزية) للاختبارات عينة الدراسة.

الخاتمة

ختاماً لما سبق؛ فإنه يجب العمل على تحسين كفايات المعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لأن المستوى التحصيلي للطلبة يسهم في تحديد مستقبلهم ولا سيما في المرحلة الثانوية إذ يحدد قبولهم في الجامعة، حيث يؤكد العديد من التربويين على أهمية التعرف على كفايات الأساتذة في مجال إعداد اختبار تحصيلي جيد، وأمام التسارع المعلوماتي الضخم والمطالبة بتحقيق الجودة في كافة جوانب

العملية التعليمية ومكوناتها يحتاج المعلم -أكثر من أي وقت مضى- إلى تحديث معارفه ومعلوماته العلمية والمهنية من أجل امتلاك كفايات تمكنهم من بناء اختبار تحصيلي جيد، باعتبار أن المناخ الحالي في التعليم يستدعي إصلاح المعلم في كل المستويات؛ بحيث يتواءم مع التغير في وظائف وأدوار المعلم مستقبلاً، وذلك بهدف الحصول على المعارف الجديدة التي تجعله يلتحق بركب النمو والتطور. وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- أن الكفايات التي يجب أن تمتلكها عينة الدراسة في مجال إعداد الاختبار التحصيلي الجيد غير متوفرة حيث جاءت بنسب ضعيفة، ولقد تم تفسير هذه النتائج بالدرجة الأولى إلى ضعف تكوين وتدريب الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية.

وبناء على النتائج المتوصل إليها توصي الدراسة الحالية إلى ضرورة:

- الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في عملية التقويم التربوي.
- ضرورة التكوين الجيد للأساتذة أثناء فترة تكوينه حول كيفية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، ويتم التركيز على الجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

- وضع تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة.

المراجع

- أبوجراد، حمدي يونس(2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد الثالث عشر. العدد الثاني. غزة. 89-106.
- أبو مغلي، سمير وسلامة، عبد الحافظ(2010). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- بركات، زياد(2010). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة " المنعقد بتاريخ (6-9 /04 /2010).
- ساعد، صباح(2013). بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لدى المعلمين. أطروحة دكتوراه. غير منشورة. تخصص تقويم ومناهج. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.
- ساعد، صباح وبن عامر، وسيلة(دس). تقويم الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. جامعة محمد خيضر بسكرة. المحور الثالث التقويم. 169-182.

- الجوراني، يوسف أحمد خليل(2010). تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصفين الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. معهد إعداد المعلمين بعقوبة. مجلة ديالي. العدد الخامس والأربعون. 68-88.
- دياب، سهيل (2003). الاختبار الجيد. ورقة عمل . جامعة القدس المفتوحة. قطاع غزة.
- الرواحي، منصور بن ياسر(2011). تحليل الورقة الامتحانية باستخدام برنامج Spss . ورقة عمل بعنوان التحليل الإحصائي للورقة الامتحانية مقدمة لمعلمي ومعلمات الرياضيات. قسم العلوم التطبيقية. وحدة الرياضيات . عمان.
- زرواق، الخميسي(1999). الأنيس في فن التدريس، التعليم بالأهداف، التقويم. إنجازات، مصطلحات. الجزائر: المؤسسة الوطني للفنون المطبعية، الرغبة. الطبعة الثانية.
- الزغول، عماد عبد الرحيم(2009). مبادئ في علم النفس التربوي. الأردن: دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.
- زكريا، ريم(2007). مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات. قسم المناهج وأصول التدريب. كلية التربية. مجلة جامعة دمشق. مجلد 23 العدد الثاني. 353-385.
- الزهراني، محمد ن مفرح بن علي(1423هـ). واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير. غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- الزبود، نادر فهمي وعلبان، هشام عامر(1998). مبادئ القياس والتقويم في التربية. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية.
- سمارة، نواف أحمد والعديلي، عبد السلام موسى(2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- السيد، فؤاد البهي(1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. مصر: دار الفكر العربي. الطبعة الثالثة.
- الشيخ، عمر وعدس، عبد الرحمان(1998). دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والعالي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة برامج التربية. إتحاد الجامعات العربية. تونس.
- الطيب، أحمد محمد (د س). أصول التربية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة.
- الطراونة، عيسى والطراونة، نعمات وآخرون(2011). تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم للواء المززار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد. دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الأول لعام 2010/2011.
- العبادي، رائد خليل(2006). الاختبارات المدرسية. الأردن: مكتبة المجتمع العربي. الطبعة الأولى.
- العيسى، محمد مصطفى(2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الأولى.
- الغامدي، عبد الله بن أحمد آل شويل(2008). أثر عدد البدائل في الخصائص السيكمترية للاختبار التحصيلي في الرياضيات. رسالة ماجستير في علم النفس تخصص قياس وتقويم. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة(2001). سيكولوجية التدريس.الأردن: دار الشروق. الطبعة الأولى.
- كاظم، علي مهدي(2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- كروكر، ليندا وألجينا، جيمس(2009).مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة. ترجمة: زينبات يوسف دعنا. الأردن: دار الفكر. الطبعة الأولى.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2009). طرائق التدريس العامة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الرابعة.
- معمري، بشير (2002). القياس النفسي وتصميم أدواته. الجزائر: منشورات الحبر. الطبعة الثانية.
- ملحم، سامي محمد(2001). سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الأولى.
- ملحم، سامي محمد(2002). القياس والتقويم في القياس والتربية وعلم النفس. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية.
- ملحم، سامي محمد (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الخامسة.
- النمري، حنان سرحان عواد (1428هـ). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.
- النور، أحمد يعقوب(2007). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- النور، أحمد يعقوب(2014).تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى. قسم علم النفس. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد(3).العدد(5). أيار 2014. 1-21.
- هني، خير الدين(1999). تقنيات التدريس. الطبعة الأولى.

المواقع الإلكترونية:

- بركات، زياد وصباح، عبد الهادي(2007). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم. 1-27.

تاريخ الدخول: 17:30 2014/03/6

http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziadBarakat/r22_drZiadBarakat.pdf

- الحارثي، ابتسام بنت فهد بن جابر(2007). تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية لمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الملك عبد العزيز: المملكة العربية السعودية.

تاريخ الدخول: 16:30 2013/12/18

<http://www.libback.uqu.edu.sahipresInduindu8121.pdf>

- غنيم، محمد أحمد محمد إبراهيم (2003). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي. بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية لوظائف الأساتذة. أبريل. تاريخ الدخول: 17:29 2014/05/27

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1489

- يسري مصطفى السيد، بناء الاختبارات التحصيلية وتقنياتها، جامعة الإمارات العربية المتحدة. كلية التربية: تاريخ الدخول: 20:40 2013/12/24

- [http://www.khayma.com/yousry/Achevment Tests Design WS Part1.htm](http://www.khayma.com/yousry/Achevment_Tests_Design_WS_Part1.htm)