

تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة

دراسة وصفية تحليلية لاختبارات السنة الخامسة

Identifying the training needs of primary education teachers in building good achievement tests -A descriptive analytical study for the fifth year level tests-

أ/ عبد الغني جديدي
أ/ عبد الرحمان محمدي

ملخص:

تناولت دراستنا الحاجيات التدريبية لأستاذ التعليم الابتدائي في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي من خلال عينة من اختبارات اللغة العربية للسنة الخامسة للفصل الأول للموسم الدراسي 2016/2015 من مجموعة من ابتدائيات بلدية الوادي. وتم من خلالها التوصل إلى:

- يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الصعوبة والسهولة.
- يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار القدرة التمييزية للفقرات .
- يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الثبات
- لا يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الصدق .
- الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية؛ أساتذة التعليم الابتدائي؛ الاختبارات التحصيلية.

Abstract:

The current study addressed the training needs of primary education teachers in constructing good achievement tests. The descriptive analytical approach was used on a sample of Arabic language tests for the fifth year of the first semester of the 2015/2016 school season distributed across a group of primary schools in the municipality of the Valley. The following results have been reported:

- There are training needs for primary education teachers in constructing good semester tests in terms of difficulty and ease.
- There are training needs for primary education teachers in constructing good semester tests in terms of the criterion of discriminating ability of items.
- There are training needs for primary education teachers in constructing good semester tests in terms of reliability standard
- There are no training needs for primary education teachers in constructing good semester tests in terms of the criterion of honesty.

Keywords: training needs; Primary education teachers; Achievement tests.

المقدمة:

نظرا لأهمية الدور الذي تلعبه التربية في إيجاد أهم عناصر تنمية المجتمع وتقدمه وذلك عبر إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة , فالتربية هي عملية تفاعل مستمر مع المجتمع بكل مؤسساته , وبهذا يكون هدفها الأسى تنشئة الجيل الجديد وإعداده إعدادا يساعد على تقبل التغير والتوافق مع الوضع القائم والاستعداد للمستقبل , حيث تقع المسؤولية على مجموعة من المؤسسات منها المؤسسة التربوية ألا وهي المدرسة التي تعد كمؤسسة رسمية ؛ إذ تعرف " بأنها مؤسسة اجتماعية تربوية حظيت بالاهتمام والدراسة منذ زمن طويل وذلك نظرا

لثقل المهمة الموكلة إلهما من قبل المجتمع ؛ لعظم التوقعات المنتظرة منها ابتداء من دخول الطفل إلهما إلى أن يتخرج إطارا منها " (عامر, 2009, ص110) .

ويعد الأستاذ الركيزة الأولى في المدرسة و العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية , فقد صار الرهان الأساسي في إعدادة يستند على مدى كفايته وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية , وأصبح منتظرا منه أن يعدل ويطور من أدواته ووظائفه خاصة في أساليب التقويم لما توفره من معلومات متنوعة وضرورية من أجل اتخاذ قرارات مختلفة متعلقة بالتلميذ , وهو ما أدى إلى الحاجة الماسة إلى الاهتمام بنوعية الأستاذ والعمل على الرفع من مستواه من خلال تحديد احتياجاته التدريبية في التخطيط والتحكم في الاستراتيجيات والطرق التعليمية و أساليب التقويم وخصوصا الاختبارات التحصيلية .

ولا يشك أحد في القيمة التربوية للاختبارات ، وبالتحديد الاختبارات الجيدة فنوعيتها قد يؤثر بشكل قوي وسلبي على سلوك التلميذ وعلى نتائجه فهناك الكثير من الاختبارات التي تطبق في أغلب أنظمة التعليم لا يعتمد الأستاذ في بنائها على الأسس العلمية لبناء الاختبارات ، وتكون النتيجة عدم الوثوق بمحتواها علميا أو الاطمئنان إلى القرارات التي تتخذ في ضوءها ولتغيير هذا الواقع ينبغي على المعلمين إدراك أهمية الاختبارات ودورها في العملية التعليمية وخطورة القرارات المترتبة عليها ، مما يستلزم بذل الجهود لتمكينهم من الإلمام بالمعايير الأساسية اللازم توافرها في بناء الاختبارات الجيدة . من هنا تبرز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال بناء الاختبارات التحصيلية ، وذلك للتمكن من بناء برنامج تدريبي يرفع من التأهيل علميا ، ويساعد على تزويد الأساتذة بالخبرات، والقدرات والكفايات الأساسية التي تمكنهم من أداء عملهم بشكل فعال. وهذا هو موضوع مقالنا والذي سنجيب فيه عن هذا الإشكال من خلال مايلي.

1. تحديد مشكلة الدراسة :

التقويم عنصر أساسي في العملية التعليمية ؛ إذ من خلاله يمكن الحكم على باقي العناصر الأخرى في المنظومة التربوية , فلا يمكن للعملية التربوية أن تأتي ثمارها دون التقويم

فهو صمام الأمان ومفتاح رقابة الإنتاج للعملية التربوية ، وهو الذي يقيس كفاءات العملية التعليمية في أي مرحلة من مراحلها. فالتقويم هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي واختبار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة. ولما كان التلميذ هو محور العملية التربوية ؛ فإن تقويم نمو التلميذ يعتبر مؤشرا له دلالتة في تقويم مدى كفاءة المنهج بأهدافه ومحتواه وأساليبه. ويعتمد تقويم التلميذ على تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق استخدام الاختبارات وأدوات القياس المختلفة وكافة البيانات الأخرى التي تساعد على معرفة التغيرات؛ التي تطرأ على نمو التلميذ على جميع جوانب شخصيته نتيجة لمتابعته برنامج تعليمي معين ، ومن هنا تظهر أهمية سلامة البيانات التي يتم التقويم في ضوءها ، وبالتالي من الضروري التأكد من كفاءة الأدوات التي تستخدم في جمع البيانات (قريشي، ص 3-4)، حيث يقتصر التقويم في المؤسسات التربوية على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية إن لم تكن الوحيدة ؛ والتي يقوم بإعدادها المعلم والتي يتخذ في ضوءها قرارات تربوية بشأن نقل التلاميذ إلى الصفوف الأعلى ومن مرحلة لأخرى (غنيم، 2003، 38). والاختبارات التحصيلية التحريرية تبقى ركيزة أساسية من ركائز التقويم التربوي، فالاختبارات إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها تساعد في تشخيص العديد من نواحي الضعف والصعوبات التي تعترض التحصيل الدراسي، كما تفيد نتائجها في اتخاذ قرارات مهمة تمس نمو الطلاب ومستقبلهم، بالإضافة إلى أهميتها في الحكم على فاعلية بقية عناصر العملية التعليمية. (حسين، 2004، ص 04)

ولا يشك أحد في القيمة التربوية للاختبارات ، وبالتحديد الاختبارات الجيدة منها أما الاختبارات غير الجيدة فقد يكون تأثيرها سلبي على العملية التربوية ، حيث يؤكد كل من المطوع (1998) و الهولي (1998) : أن الخلل في الاختبارات التحصيلية كغموض الأسئلة ، أو اقتصرها على قياس المستويات الدنيا من التفكير وعدم مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ قد يؤثر بشكل قوي وسلبي على سلوك التلميذ بشكل يجعله يمارس الغش .

(الزهراني، 2002، 22)

وهناك كثير من الاختبارات التي تطبق في أغلب أنظمة التعليم تتم دون تخطيط يركز على الأسس العلمية لبناء الاختبارات، وتكون النتيجة وجود اختبارات لا يمكن الوثوق بمحتواها علميا أو الاطمئنان إلى القرارات التي تتخذ في ضوءها، ولتغيير هذا الواقع ينبغي على المعلمين إدراك أهمية الاختبارات ودورها في العملية التعليمية وخطورة القرارات المترتبة عليها، مما يستلزم بذل الجهود لتمكينهم من الإلمام بالمعايير الأساسية اللازم توافرها في بناء الاختبارات الجيدة. وتشير دراسة القحطاني إلى أن أحكام جودة تصميم الورقة الاختبارية بشمولها لمعايير وخصائص الاختبار الجيد تؤدي إلى نتائج تعد مدخلا جيدا للتشخيص

إن المعلم المعاصر يستطيع أن يصمم الاختبارات، ويضع الأسئلة المناسبة لقياس المستويات المختلفة، ويحدد الاختبارات المناسبة لقياس الجوانب المختلفة للتعلم، ويتطلب كل ذلك إلمامه بماهية الاختبارات وشروط تصميمها ونتائجها ويشير السيد إلى أن بعض الدراسات أشارت إلى نقاط ضعف عديدة بالاختبارات التحصيلية في بنائها وتصميمها، ومن بين هذه النقاط:

- ✖ ضعف قدرات أعضاء هيئة التدريس على صياغة الفقرات التي يمكن أن توصف بالموضوعية.
 - ✖ التركيز على أسئلة المقال.
 - ✖ عدم شمولية الأسئلة لمحتوى المقرر.
 - ✖ عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بوضع جداول مواصفات عند تصميم وبناء اختباراتهم.
 - ✖ الاهتمام بقياس الحفظ والتذكر بدلا من قياس المهارات العقلية العليا.
 - ✖ عدم استخدام الضبط الإحصائي للتعرف على صدق وثبات الاختبارات.
- (عبد النور، 2014، ص 03).

إن إعداد أسئلة الاختبار الجيد يعتمد إلى حد كبير على الخبرة الطويلة والتجربة والممارسة والتدريب، وعلى القدرة اللغوية والخيال الخصب، والقدرة العلمية المتعمقة في مادة التخصص وأساليب تدريسها، إضافة إلى المعرفة التامة بالطلبة الذين يطبق عليهم الاختبار.

ولقد أضى الاهتمام بتحقيق التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التربوية أمراً ملحاً، نابغاً من المواقف الواقعية التي يواجهونها في حياتهم العملية؛ لتساعدهم على التعامل مع تلك المواقف، وما يستجد منها بكفاءة عالية.

ومهما استخدمت طرق وأساليب وتقنيات حديثة، ومهما تجددت فلسفات وأعدت مناهج فإن هذا كله لا يؤدي في الغالب إلى تحقيق الأهداف المتوقعة، إذ أن ذلك يعتمد على نوع المعلم ومستواه ومدى ما يملكه من كفايات تساعده على ممارسة المهنة، وتعلم تلاميذه كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموا في سلوكهم واستغلالها في توجيههم نحو فهم الحقائق وتفسير الظواهر وتحليلها (الفرا، 1996)

هذا وتُعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية أساسية في العملية التدريبية الكلية، حيث تبنى عليها كثير من الأنشطة والخطوات، التي تسهم في نجاح (المؤسسة) التي يعمل فيها الفرد (دره، 1991، 50). كما أن نجاح أي برنامج تدريبي يعتمد على معرفة احتياجات المشاركين فيه، وحصرها، وتجميعها على أساس علمي مخطط، فقد أكد كثير من الباحثين عدم جدوى أي برنامج تدريبي لا يلبى احتياجات المشاركين فيه. (سلام، 1996، ص 83)

ومن الحالات الشائعة التي توجي بوجود احتياجات تدريبية ظهور قصور واضح في خدمات المؤسسة، أو إنتاجها، وقد يدل هذا القصور على أن العمل لم يؤد بطريقة صحيحة وقد يعزى إلى قصور في مهارات منفذي العمل، أو انعدام التنفيذ

(راي، 2001، ص 33.)

من هنا تبرز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، وذلك للتمكن من بناء برنامج تدريبي يرفع من التأهيل علمياً ويساعد على تزويد الأساتذة بالخبرات، والقدرات، والكفايات الأساسية التي تمكنهم من أداء عملهم بشكل فعال مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة والرفع من مخرجات العملية التربوية والنظام التربوي وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة لتبحث عن تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء الاختبارات التحصيلية من خلال إخضاع مجموعة من اختبارات اللغة العربية للتحليل قصد الإجابة عن التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة والمتمثل

في ما يلي : ما مدى توفر الاختبارات التحصيلية التي يعلدها أساتذة الابتدائي على مواصفات الاختبار الجيد .

2. فرضيات الدراسة : وتمثل الفرضيات في الآتي:

1.2 الفرضية العامة:

يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية تتميز بمواصفات الاختبار الجيد .

2.2 الفرضيات الجزئية

Ψ يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الصعوبة لأقسام السنة الخامسة.

Ψ يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار القدرة التمييزية للفقرات لأقسام السنة الخامسة

Ψ يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الثبات لأقسام السنة الخامسة.

Ψ يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الصدق لأقسام السنة الخامسة .

3. أهداف الدراسة:

■ الكشف عن مدى قدرة الأساتذة على بناء الاختبارات الفصلية في المدارس الابتدائية. والتعرف على الواقع الحالي للاختبارات المدرسية.

■ الكشف عن مدى توفر الأسئلة في الاختبارات الفصلية للغة العربية لقسم السنة الخامسة عن مواصفات الفقرة الجيدة من حيث الاعتدالية في السهولة والصعوبة ومن حيث القدرة التمييزية للفقرة.

- الكشف عن مدى توافر الاختبارات الفصلية للغة العربية للسنة الخامسة على مواصفات الاختبار الجيد من حيث الثبات والصدق.
 - تدرب الباحثين على توظيف الأساليب الإحصائية للحكم على جودة بناء الاختبارات التحصيلية بحكم عملهما كأساتذة في قطاع التعليم.
4. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1.4. مفهوم التدريب :

يعرف جود (Good) التدريب بأنه "الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدى العاملين وتطويرهم لمزاولة مهنة باستخدام الوسائل المناسبة". (جود، 1973، ص25) ويذكر إبراهيم الديب "أن التدريب عبارة عن نشاط منظم ومخطط لإكساب أو تعديل أو تغيير المعارف والاتجاهات الخاصة بالمستهدفين للوصول إلى أفضل صور الأداء الإنساني في ظل الأهداف المطلوبة". (الديب، 2009، ص28). ويرى عزيز بأنه "عملية تلقي الأفراد المعلومات والمعرفة العملية والخبرة والممارسة التطبيقية في حقل من حقول الاختصاص وفق برامج وخطط وأساليب مدروسة و بإشراف متخصصين ومدرّبين مؤهلين لهذا الغرض بهدف إعدادهم وتهيئتهم لأداء الأعمال التي ستوكل إليهم" (عزيز، 1985، ص 158). ويعرفه (العنزي، 2007، ص 15) بأنه : "برنامج منظم ومخطط بناء على أهداف وضعت وفقاً لحاجات الفرد التدريبية من أجل إحداث تغيرات إيجابية تمكنه من تطوير أدائه بشكل صحيح"

من خلال التعاريف الواردة يمكن ملاحظة اتفاقها كلها على أن التدريب عملية منظمة ومخططة تهدف لتزويد وإكساب المتدرب معارف ومهارات واتجاهات لتحسين أدائه في المجال المقصود حيث يكون ذلك بإتباع برنامج يعتمد على خطط محددة الأهداف يقوم بها متخصصون مؤهلون للتمكن من الوصول إلى الأداء المطلوب للمتدربين.

1.1.4. مجالات التدريب: عمل التدريب في خمسة مجالات أساسية كما حددها

(محمد ، 2014، 30)

- المعرفة: مساعدة المتدرب علي تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ.
- المهارات: تتعلق بمهارات العمل والاتصال، و الادارية (التخطيط والتنظيم والتنسيق واتخاذ القرارات).
- الاساليب: تتضمن الاسلوب عادة تطبيق المعرفة والمهارات في موقف عملي
- الاتجاهات: ونقصد بها اتجاهات الفرد ومعتقداته مثل الأمانه، إثارة الدافعية وروح الفريق ، والتعاون.
- الخبرة: لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب وانما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي وللمعرفة والمهارة .

2.1.4. أساليب التدريب: هناك عدة أساليب في العملية التدريبية، حيث أن بعضها تقليدية تركز على جانب المعلومات وبعضها الآخر حديثة تهتم بالمتدرب ككل وتبنى على خبراته فمنها ما ذكره طالب كالمحاضرات و حلقات المناقشة وورش العمل تمثيل الأدوار المؤتمرات والندوات (طالب، 95، 314) او تلك التي ذكرها طعيمة كالزيارة الميدانية وكتابة تقارير وأبحاث. (طعيمة، 1999، ص 253)، او المواد الدراسية والقراءات والنشرات والتدريس المصغر (الأحمد، 2005، ص 249). أو دراسة الحالة الإدارية (تحليل التفاعل في غرفة الصف). (عبد الهادي، 2006 ص 196).

2.4. تعريف الاحتياجات التدريبية: يركز النشاط التدريبي بصفة أساسية على مدى الدقة والموضوعية في تحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة لتنمية وتطوير المعارف والاتجاهات والمهارات المختلفة للأفراد وترجمة الاحتياجات إلى سياسات وبرامج تدريبية تحقق الأهداف الأساسية لهذا النشاط (أبو النصر، 2009، ص 80)، وهناك عدة تعاريف للاحتياجات التدريبية، يرى دره (1991) أن الحاجة تعني: وجود نقص أو تناقص بين وضعين. وفي إطار تنمية القوى البشرية تعني الحاجة: وجود فجوة بين أداءين في وظيفة: أداء واقعي وأداء مرغوب فيه وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد. أما (ياغي، 1989) فقد عرف الاحتياجات بأنه: وسيلة وأسلوب فعال

لأحداث التغيرات الايجابية في سلوك الأفراد ورفع مستوى مهاراتهم وزيادة معارفهم وقدراتهم بهدف التغلب على المشكلات والمعوقات القائمة والمحتمل حدوثها من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية للأداء. ويضيف (عليوة، 2001) أن الاحتياجات التدريبية هي جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج. (العنزي، 2009، صص 25-26)

إذن من خلال التعاريف السابقة نلخص أن الاحتياجات التدريبية هي نقص معين يتطلبه أداء في عمل معين ويستكمل هذا النقص عن طريق عملية التدريب. وان تحديد الاحتياجات التدريبية يتمحور حول "من يجب تدريبهم؟ ما هو المحتوى التدريبي؟ ما هي الآثار المتوقعة من وراء التدريب؟ ومتى ستنعكس نتائج التدريب بصورة ملموسة؟ (الثقفي، 2013، 25)

1.2.4. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: و يعد تحديد الاحتياجات التدريبية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية التخطيط والتصميم للبرامج التدريبية المختلفة سواء كانت برامج تربوية أو غير تربوية. و تكاد تجمع الدراسات التي استهدفت الاحتياجات التدريبية على جملة من الفوائد منها (الطراونة، 2010، ص 12، 13).

- يؤدي تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية إلى الحد من العشوائية والارتجال في طرح برامج تدريبية مكلفة و غير مناسبة للمشاركين فيها. أي تحديد الاحتياجات الفعلية على تنمية الموارد البشرية وفق ما تتطلبه الحاجة.

- يمكن الأفراد من الوصول إلى مستوى معين من الإتقان المطلوب بعد التعرف على مواطن القصور و العمل على تلافيها ، بعد ان يتم تحديد الأفراد والأشخاص المستهدفين في التدريب كما يمكن إضافة الأهمية (العنزي، 2009) انها تساعد في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل الذي تعاني منها المنظمة أو أحد أنشطتها الرئيسية، والتي ليست بالضرورة من المشكلات التي يمكن علاجها بواسطة التدريب. إذ أن تحديد الاحتياجات بشكل غير دقيق قد يؤدي إلى تنفيذ برامج تدريبية لا حاجة لها، مما يؤدي إلى إضاعة الوقت والجهد والمال

(ياغي، 1989).

■ 2.2.4. أنواع الاحتياجات التدريبية: تعتبر الاحتياجات التدريبية الأهداف التي يرجى التوصل إليها من خلال العمل التدريبي ولهذه الاحتياجات عدة أنواع يمكن تصنيفها كالآتي:

■ الضيق و الشمول: قد تأخذ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية طابعًا ضيقًا فتشمل موظفًا واحدًا أو مجموعة قليلة من الموظفين أو تشمل أعدادًا كبيرة من الموظفين على مستوى المؤسسة ... الخ.

■ التوجيه والتركيز: تكون الاحتياجات عادية منتظمة مثل تدريب العاملين الجدد أو الموظفين لأغراض الترقية أو النقل لوظائف أخرى، وقد تكون احتياجات تعالج مشكلات العمل الإنسانية أو الفنية وتتعلق بمعلومات العاملين أو مهاراتهم، كما قد تكون احتياجات تطويره إبداعية.(عطوي ، 2007 ، 212)

■ المدى الزمني: وهنا قد تكون الاحتياجات التدريبية قصيرة المدى ، فيجرب مقارنة أداء المديرين المالي بمعايير محددة وقد تكون الاحتياجات ذات أهداف بعيدة المدى (حسب توقع متطلبات عمل من كل النواحي لسنوات قادمة)

■ الكم والكيف: وقد تكون الاحتياجات نوعية كمجالات القيادة والدافعية والتغيرات ، كما قد تكون احتياجات كمية يعبر عنها بعدد الوظائف التي تحتاج إلى تنمية، أو عدد المديرين الذين سيدربون ... (درة ، 1995 ، 27)

3.4. تعريف الاختبار التحصيلي : عرف الحلبي وسالم (1996) الاختبار على أنه " : مجموعة من الأسئلة التي تقدم للتلميذ للإجابة عنها ، ثم وصف هذه الإجابات بمقاييس عددية . ويجب أن توجه أسئلة أي اختبار إلى سلوكيات محددة في ضوء الغرض المراد قياسه " ويعرف الظاهر وآخرون (999) الاختبار الصفي، بأنه : " عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسها، لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله، من خلال مقارنة أدائه بتحصيل زملائه ، وهذا التفسير للأداء، يسعى معياري المرجع (Norm-referenced)، أو تحديد المعارف والمهارات التي يستطيع الطالب القيام بها

وتلك التي لا يستطيع القيام بها، ومثل هذا التفسير يسمى محكي المرجع (Criterion-referenced).(العنزي، 2007، ص 22)

ومن هذه التعاريف يمكن الوصول إلى التعريف التالي للاختبار التحصيلي: هو مجموعة من الأسئلة المحددة حسب الغرض منها والتي نحدد من خلال استجابة المتعلمين لها مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المطلوبة بعد مرورهم بالخبرات التعليمية في مدة زمنية معينة.

1.3.4. أهمية الاختبارات التحصيلية:

تقوم الاختبارات التحصيلية بصفتها وسيلة تقويمية بوظائف عدة أشار إلى عدد منها بعض التربويين ومنهم العبيدي والجبوري (1981)، وجلال (1985) وأبو علام (1987)، وعبيدات (1988) ومن بين تلك الوظائف ما يلي :

☞ توفير الدافعية للإنجاز للمتعلمين، لكن يجب ان تعدّ بشكل جيد (معرفة نواحي القوة والضعف لديهم) .

☞ المساعدة على معرفة مدى التقدم الذي أحرزه الطالب فيما يقدم له من خبرات.

☞ ترفيع الطلاب إلى صفوف دراسية أعلى أو إلى مراحل تعليمية أخرى وتزود المعلم بالتغذية الراجعة.

2.3.4. الاختبارات التحصيلية الجيدة: هي الاختبارات التي تتميز بمواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة للتقويم وهذه المواصفات كما يراها أحمد يعقوب النور تتمثل فيما يلي: الثبات، الصدق معامل التمييز، معامل السهولة والصعوبة، الموضوعية القابلية للتطبيق نذكر منها:

1.2.3.4. الموضوعية : ونقصد بموضوعية الاختبار أي تحرر معده من العوامل الذاتية الشخصية عند إعدادة للاختبار أو تصحيحه له . أي عدم تأثر درجات الاختبار بذاتية المصحح أو انطباعه. ولكي يصبح اختبار ما موضوعيا ينبغي التركيز على جعل فقراته ممثلة تمثيلا سليما للموضوعات المقررة ويعني ذلك توزيع فقراته على مختلف جوانب المنهاج المقرر.(عقل، 2001، 410). ويعني أيضا الالتزام بالحياد أثناء عملية التصحيح أن لا يتأثر

المصحح بعوامل أخرى خارجية لا تعكس الأداء الحقيقي للمفحوص، كأن يتأثر برداءة الخط أو شخصية المفحوص الذي يقيمه.

2.2.3.4. الثبات :

يتصف الاختبار بالثبات عند حصول الطلاب المختبرين على نفس الدرجة تقريبا بعد تطبيق نفس الاختبار عليهم لأكثر من مرة وخلال فترات زمنية متقاربة ومحددة. والمقصود من ذلك أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما كرر تطبيقه على نفس المجموعة وفي نفس الظروف (عقل، 2002، 404)، يحسب معامل الثبات للاختبارات التحصيلية من خلال عدة طرق.

3.2.3.4. الصدق:

فهو شرط أساسي من شروط الاختبار التحصيلي الجيد، ويعني الصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، حيث يرى جيه Gay (1990) أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها (ملحم، 2007، ص334) وللصدق عدة أنواع وعدة طرق يقاس بها كما أنه يتأثر بعدة عوامل.

4.2.3.4. معامل السهولة والصعوبة:

يعد معامل السهولة والصعوبة من مؤشرات الصلاحية لفقرات الاختبار التحصيلي، وتدلنا صعوبة الفقرات للاختبار النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة، وتختلف صيغة معامل الصعوبة حسب نوع الفقرة فإذا كانت الأسئلة موضوعية فإن حساب معامل صعوبة السؤال حسب (جلال، 2008، 209) ويحسب حسب معادلات، معادلة لكل نوع من أنواع الأسئلة.

5.2.3.4. معامل التمييز :يشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، فالغرض من تحديد معامل التمييز لكل سؤال هو معرفة قدرة السؤال على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا (مراد و سليمان، 2005، 218)

6.2.3.4. الشمول :

ويقتضي الشمول أن تكون مفردات الاختبار ممثلة لعينة السلوك المراد قياسه تمثيلاً صادقاً (منسي وآخرون، 2003، ص135)، فالمقصود بالشمول في الاختبارات التحصيلية أن لا يضع المعلم أسئلة الاختبار الذي يعده من جزء محدد من المقرر ويتجاهل الجوانب الأخرى

5. الإجراءات الميدانية:

1.5. المنهج المتبع:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها، وتفسيرها للوصول إلى الاستنتاجات العلمية الصحيحة كما يحقق للباحث فهماً أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بنيتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها.

2.5. الدراسة الاستطلاعية:

و من خلالها نستطلع الظروف المحيطة بالظاهرة و كشف جوانبها و أبعادها إذ يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث و بصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث (منسي، 61، 2003)، تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التعرف على الحدود الزمانية والمكانية للدراسة وعلى مجتمع الدراسة والعينة ومكنتنا من الحصول على نماذج الاختبارات التحصيلية مرفقة بإجابات التلاميذ.

3.5. عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على 08 اختبارات تحصيلية لمادة اللغة العربية للفصل الأول للسنة الدراسية 2015/2016 والمطبقة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لبعض مدارس بلدية الوادي. ومن أجل التعرف على خصائصها السيكومترية. تم أخذ نتائج التلاميذ قسم واحد (5 ابتدائي) في اختيار اللغة العربية بشكل عشوائي من المدارس سالفة الذكر.

4.5. وصف الاختبارات التحصيلية:

يحدد القرار وزاري رقم: 22 المؤرخ في: 02 سبتمبر 2007 كفايات تنظيم امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السنة الأولى متوسط والذي يوضح مدة اختبار اللغة

العربية بساعة ونصف و يتضمن مركبتين هما أسئلة مرتبطة بالنص (6 نقاط) ويشترط أن يكون النص نثريا، أصيلا ذا دلالة بالنسبة للمتعلم ، ممثلا لنمط من الأنماط المقررة، عدد كلماته تتراوح بين (100 و 120 كلمة) دون احتساب أدوات المعاني، وتتعرض الأسئلة الى أسئلة الفهم واللغة .

5. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا أدوات جمع المعلومات التالية:

- الاختبارات التحصيلية: أوراق الامتحان التي تضم درجات التلاميذ على الفقرات والاختبار ككل.

- المقابلة:

من خلال لقاء المعلمين لتولى مهمة جمع معلومات موضوعية عن طريق طرح أسئلة شفوية أثناء المقابلة للتعرف على أساليبهم في إعداد اختباراتهم وتقديم نتائجها للتلاميذ وكيفية الاستفادة من هذه النتائج

- الملاحظة:

في دراستنا وظفنا أسلوب الملاحظة بالمشاركة للاختبارات التحصيلية المعدة من طرف الأساتذة من حيث صياغتها و إجراءاتها وتصحيحها وتفسيرها. ولقد سمح لنا بذلك عملنا كأساتذة في قطاع التربية .

6.5. الأساليب الإحصائية: استخدمنا الأساليب التالية :

- لحساب معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية المقصودة بالدراسة ثم استخدام قانون معامل (α) كرونباخ لمعرفة مدى الاتساق بين فقرات الاختبار وهو كالتالي:

$$(\alpha) \text{ كرونباخ} = \frac{\frac{n}{n-1} [\frac{\text{مجموع } ع^2 \text{ ب}}{\text{مجموع } ع^2 \text{ ج}}] - 1}{n-1}$$

ن : عدد فقرات الاختبار .

مع² ب : مجموع تباينات فقرات الاختبار . ع² ك : تباين الاختبار ككل . (مراد، سليمان، 2005، ص365، 366).

- لحساب معاملات صدق الاختبارات التحصيلية ثم ذلك باعتماد اختبار "ت" لدلالة الفروق
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ومتساويتين وغير متجانستين

- حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات الاختبارات التحصيلية: المعادلة التالية (العبيسي، 2010، 206):

معامل السهولة =	$\frac{\text{مجموع علامات الطلبة}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{العلامة الكلية للسؤال}}$
-----------------	--

ومعامل الصعوبة يمكن استخراجه من خلال المعادلة التالية :

معامل الصعوبة = 1 -	معامل السهولة
---------------------	---------------

- لحساب القدرة التمييزية للفقرات تم ذلك كما يلي. (علام، 2007 ص254) :

معامل التمييز =	$\frac{\text{ق ع - ق د}}{\text{س العظمى} \times \text{ن}}$
-----------------	--

6. عرض وتفسير نتيجة الفرضية العامة:

1.6. عرض نتيجة الفرضية العامة : والتي تنص على أن : يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية تتميز بمواصفات الاختبار الجيد (الثبات ، الصدق اعتدالية السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية) والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح نتائج الفرضية العامة

العينة	لخصائص السيكومت رية الاختبار	لخصائص السيكومت رية للفقرات					
	لثبات	لصدق	عامل السهولة	الصعوبة	. التمييز		
	≥ 0.7	ستوى الدلالة 0.05	0.50	0.50	0.40		
1	الفقرة (01)	49					
	ت" المحسوبة	ت" المجدولة	.64	.36	.22		
	لفقرة (02)		.89	.14	.68	.32	.50
	لفقرة (03)				.52	.48	.29
2	لفقرة (01)	.55					
	6.07	.10	.61	.39	.36		
	لفقرة (02)				.47	.53	.70
	لفقرة (03)				40	.60	.25
3	لفقرة (01)	.55					

		.32	.23	.77	.18	.06	
	.38	.32	.68			لفقرة (02)	
	.29	.50	.50			لفقرة (03)	
4					.48	لفقرة (01)	
		.23	.23	.77	.12	.19	
	.17	.14	.86			لفقرة (02)	
	.40	.40	.60			لفقرة (03)	
5					.52	لفقرة (01)	
		.35	.38	.62	.14	4.03	
	.36	.21	.79			لفقرة (02)	
	.36	.51	.49			لفقرة (03)	
6					.56	لفقرة (01)	
		.41	.33	.67	.086	.16	
	.40	.56	.44			لفقرة (02)	
	.20	.42	.58			لفقرة (03)	
7	.25	.16	.84	.12	.80	.46	لفقرة (01)

						لفقرة (02)	
.19	.16	.84					
.29	.33	.67				لفقرة (03)	
.26	.46	.54	.145	.90	.54	لفقرة (01)	8
.44	.50	.50				لفقرة (02)	
.24	.72	.28				لفقرة (03)	

من الجدول نلاحظ ما يلي:

- وجود 17 فقرة سهلة بنسبة 71% و 5 فقرات صعبة بنسبة 21% و فقرتين معتدلتين بنسبة 8% مما يدل على حرص الأساتذة على بناء فقرات سهلة ترفع من نسب النجاح وترضي الأولياء والإدارة ولا تكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ ولا يوجد أي اختبار يتميز باعتدالية مؤشر الصعوبة أي فقرتين معتدلتين وفقرة إما سهلة أو صعبة وبالتالي فالاختبارات التحصيلية المعدة من طرف أساتذة التعليم الابتدائي لا تتوافر فقراتها على الاعتدالية في معامل الصعوبة. والفرضية الأولى محققة.

- تراوح معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية الثمانية بين 0.46 و 0.56 وهي معاملات ثبات ضعيفة مقارنة بالمعيار الذي حدده كل من جلفورد ونانلي بأن لا يقل معامل ثبات الاختبارات التحصيلية على 0.70 وهذا يدل على وجود احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات تحصيلية تمتاز بالثبات وبالتالي فالفرضية الثالثة محققة.

- يوجد 05 اختبارات صادقة أي بنسبة 62.5% و 03 اختبارات غير صادقة بنسبة 37.5% وهذا يدل على أن هذه الاختبارات تتمتع بصدق تمييزي جزئي وبالتالي فالاختبارات التحصيلية المعدة من طرف الأساتذة تتوفر على الصدق. والفرضية الرابعة غير محققة.

1.6. تفسير الفرضية العامة :

ومن خلال النتائج المتحصل عليها من تحليل عينة الدراسة وهي الاختبارات التحصيلية المتحصل عليها من 08 مدارس ابتدائية من بلدية الوادي يظهر نقص كفاية الأساتذة في بناء اختبار تحصيلي يتمتع بمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد من حيث معامل الصعوبة ومعامل التمييز للفقرات ومن حيث الصدق والثبات للاختبار وقد ظهر هذا النقص في مجالات المعرفة والمهارات والأساليب والاتجاهات وكذلك الخبرة في تحليل الاختبارات التحصيلية والاستفادة من المعالجة الاحصائية لها في تطوير بنائها للارتقاء بأدائهم؛ مما يؤكد وجود احتياجات تدريبية لهم في هذا المجال .

وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الحميضي (1993) التي أكدت تدني المعرفة بالكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض (الزهراني، 2002، 118) وكذلك دراسة العمري (1997) والتي توصلت إلى وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعداده . وكذا الضعف الملموس لدى المعلمين في مهارات تطبيقهم لقواعد بناء الاختبارات التحصيلية ، مما ينعكس سلبا على الخصائص السيكومترية للاختبار حيث يتدنى صدق المحتوى لتلك الاختبارات نتيجة لعدم تمثيلها لمحتوى التعلم الذي تقيسه ، وبالتالي تقل الثقة في النتائج المتحصل عليها وتكون الدقة في القياس منخفضة وأخطاء القياس عالية . (أبوجراد، 2001، ص94)

- الأعباء التي يتحملها المعلم وقيامه بأدوار مختلفة إلى جانب دوره كمقوم تضعف من اهتمامه بتحليل الاختبار والتي تعتبر خطوة تحليل النتائج كخطوة أخيرة في خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية المؤشر على قياس الفقرات لما وضعت من أجله، حيث يتم من خلالها تزويد المعلم بالتغذية الراجعة حول فعالية تدريسه وتوفر أساسا يعتمد عليه في تحسين فقرات الاختبار وتعمل على بناء اختبار أكثر صدقا وثباتا لقياس تحصيل الطلبة، كما يفيد تحليل الفقرات في تحضير فقرات مختلفة ومتعددة لعمل بنك أسئلة يستفاد منه في عمل صور متكافئة للاختبار. ويذكر عودة (1990) : أن ممارسات المعلمين المتعلقة بتحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها تحد من تحقيق الاختبارات لأغراضها، وما من شك أن اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات لها أثر

قوي في تحديد فعالية هذه الممارسات. ولقد لخص جرين وستيجر (Green&Stager,1986)) أهمية دراسة اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات بالقول إن تحقيق المعلم للأغراض المختلفة للاختبارات المدرسية وعدم اقتصار ذلك على رصد العلامات يقتضى رفع مستوى الاتجاه الايجابي نحو الاختبارات.

- عدم تنوع الأسئلة وعدم وضع معايير ومؤشرات دقيقة للتصحيح بعيدة عن الذاتية وتأثير الهالة أو الرغبة في إرضاء الإدارة المدرسية أو الأولياء وهذا ما يفسر ارتفاع معامل السهولة في أغلب هذه الاختبارات الشكلية. وهذا ما توصلت إليه دراسة الكحلوت (2004) أن هناك اهتماما من قبل المعلمين بمعايير شكل الاختبار أكثر من اهتمامهم بمعايير المضمون وخلو جميع الاختبارات من مفتاح التصحيح، وعدم توافر عدد لا بأس به من المعايير الخاصة بأنماط الأسئلة .

- افتقار أسئلة الاختبارات للشمول والصياغة الجيدة ، وبالتالي فإن ذلك يؤثر سلباً على صدق الاختبار وثباته. كما اعتمد المعلمين في صياغة الاختبارات على النقل الحرفي من الكتب شبه المدرسية أو الانترنت وهي امتحانات متداولة ومعروفة سابقا وليست أصيلة من إنتاج الأساتذة وهذا ما لاحظناه من خلال تشابه الاختبار الثاني والثالث رغم بعد المدرستين وعدم اتصال الأساتذة ببعضهم.

-ضعف التدريب قبل الخدمة و أثناء الخدمة في مجال إعداد الاختبارات وتحليلها وتفسيرها ولقد أكدت دراسة كيربر (1976) أن مستوى كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية يرتفع بزيادة التدريب . كما أكدت دراسة وايز ولوكن وروس (Wise , Lukin , Roos) 1991 وهي دراسة استطلاعية حول تدريب المعلمين على الاختبارات المدرسية ورأيهم في مدى أهميتها وكفائتها ، وتأثيرها على معرفتهم بالمقاييس وإدراكهم لقدراتهم فيها ، وذلك في منطقتين مدرستين في نبراسكا وقد أفاد: 47 % من المعلمين بأن تدريباتهم في مجال القياس والتقويم كانت غير كافية . ومعظمهم أفادوا بأن معرفتهم بالاختبارات اعتمدت على أسلوب المحاولة والخطأ في الفصول الدراسية. وأن المعلمين الذين درسوا أقل من مقرر في الاختبارات والمقاييس خلال دراستهم الجامعية كانوا أقل اكتساباً لمهارات بناء الاختبارات ، خلال دراستهم العليا أو

خلال عملهم في الخدمة وذلك مقارنة بزملائهم الذين درسوا مادة أو أكثر في القياس والتقويم (الزهراني، 2002، ص 118)

والتدريب يوجه لسد النقص في الكفاءة ولتصحيح الممارسات الخاطئة لدى العاملين الجدد الذين تتدنى مستويات أدائهم ولا يمكن القيام بالتدريب إلا بعد المرور بمرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال تحديد النقائص و الاختلالات في معارف و أداءات العاملين في مجال التدريس. ولقد تحققنا من خلال دراستنا هذه من وجود احتياجات تدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال بناء اختبارات تحصيلية تتميز بمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد مما يستوجب على العاملين على تحسين وتطوير المنظومة المدرسية على القيام بدورهم في تفعيل العمليات التدريبية الضرورية المحددة الأهداف بدقة للحصول على مخرجات التعلم المطلوبة .

2.6. الاستنتاج العام:

من خلال عرض نتائج دراستنا ومناقشتها وتفسيرها تم التوصل إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية في بناء اختبارات تحصيلية جيدة من ومن خلال تحليلها توصلنا إلى ما يلي:

-يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الصعوبة لأقسام السنة الخامسة لأن فقرات الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية لأقسام السنة الخامسة المعدة من طرف الأساتذة لا تتوفر على الاعتدالية في مؤشر معاملات الصعوبة والسهولة للاختبار التحصيلي الجيد.

-يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار القدرة التمييزية للفقرات لأقسام السنة الخامسة لأن فقرات الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية لأقسام السنة الخامسة المعدة من طرف الأساتذة لا تتوفر على القدرة التمييزية للفقرات في الاختبار التحصيلي الجيد.

-يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الثبات لأقسام السنة الخامسة؛ لأن اختبارات مادة اللغة العربية لأقسام السنة الخامسة المعدة من طرف الأساتذة لا تتوفر على مؤشر الثبات للاختبار التحصيلي الجيد.

-لا يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الصدق لأقسام السنة الخامسة؛ لأن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية لأقسام السنة الخامسة المعدة من طرف الأساتذة تتوفر في أغلبها على مؤشر الصدق للاختبار التحصيلي الجيد.

7. الخاتمة:

اخترنا موضوع الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي لاعتقادنا الجازم بأن الاختبارات التحصيلية عنصر أساسي ومهم في ممارسة الأساتذة لأهميتها القصوى في العملية التربوية فهي أداة أساسية من أدوات التقويم التربوي والتي من خلالها يمكننا الحكم على مدخلات النظام التربوي ومدى فعالية العمليات المتعددة التي يقوم بها الأطراف الفاعلة في المنظومة التربوية. ورغم دور الاختبارات الأساسي هذا لاحظنا من خلال مشاركتنا في الميدان المدرسي الذي نحن من أفرادهم عدم كفاية الأساتذة في بناء الاختبارات سواء من حيث تحديد الغرض منها أو الالتزام بالخطوات المنهجية في إعدادها وكذلك الاقتصار فقط على تحديد بنود تقيس المستويات الدنيا للتفكير (التذكر الفهم التطبيق) والابتعاد عن البنود التي تقيس المستويات العليا وهذا ما أكدته الدراسات السابقة التي أشارنا إليها سابقا ولاحظنا أيضا نقصا واضحا في تحليل النتائج وتفسيرها وإن وجدت فهو تحليل سطحي يكتفي بتسجيل نقاط جميع التلاميذ وتعيين المتحصّلين على المعدل وغير المتحصّلين فقط ونسبتهم دون اعتماد التحليل الإحصائي المعمق والذي يكشف اعتدالية البنود من حيث السهولة والصعوبة والقدرة التمييزية للفروق الفردية للمتعلّمين ودون التحقق من صلاحية الاختبار من حيث الصدق والثبات. ولاحظنا أيضا نقص الدراسات التي تناولت هذا الجانب للاختبارات التحصيلية ولهذا استهدفنا في دراستنا الحالية تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية في بناء اختبارات تحصيلية جيدة.

ولقد تأكد لدينا أن التدريب يوجه لسد النقص في الكفاءة ولتصحيح الممارسات الخاطئة لدى العاملين الجدد الذين تتدنّى مستويات أدائهم أو حتى ذوي الخبرة لمواكبة التطورات الحاصلة ولتحقيق أغراض التدريب لابد من وضوح الغايات المقصودة من كل برنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية التي شخصت بدقة في الأقسام قبل إجراء أي نشاط تدريبي والذي يجب أن يكون من مدرّبين أكفاء لتحفيز العاملين على التوجه لبرامج التدريب. وتحديد الاحتياجات التدريبية مهام رئيسية للإدارة المدرسية يجب القيام بها لتحسين المردود والارتقاء بمهارات التدريس، ولهذا عرضنا وتطرّقنا إلى معظم العناصر التي تتعلق بالاحتياجات التدريبية

والأدوات التي تساعد على معرفتها بشكل جيد وفعال. والأستاذ نظرا لمهامه الجلية في إعداد النشء أولى بتحديد احتياجاته التدريبية سواء فيما تعلق بالتدريس أو التقويم الذي يجب التحكم في أدواته وخصوصا الاختبارات التحصيلية.

وعرضنا التراث العلمي للاختبارات التحصيلية والتي تعد الوسيلة الأكثر استخداما في مجال التقويم التربوي، و إعدادها هو إحدى مهمات المدرس الرئيسية التي ينبغي أن يقوم بها إذا ما أراد أن يؤدي دوره كمنظم لتعليم الطلبة على نحو سليم، فالمعلم الذي يريد الوقوف على مواطن الخلل للعمل على تداركها من خلال العمل على تحسين وتطوير طريقة تدريسه ينبغي عليه إعداد الاختبارات التحصيلية التي تسمح له بذلك فهي الأداة التي تمكنه من القياس ومن ثم العمل على التعديل والتطوير، فهي تستهدف معرفة مدى تمكن المتعلمين من المعارف والمهارات المقدمة لهم عن طريق العملية التعليمية، لذا تتعدد أنواعها وفق الأغراض التي تخدم ما يتوخى منها وتمر عملية بنائها في خطوات معينة من الضروري الالتزام بها؛ لضمان مصداقيتها لأن ذلك يعطي مستوى أكبر في دقة نتائجها وخصوصا إذا قام المعلم بتحليل اختباره ليتضمن من تحديد صلاحيتها من جانب وتفسيرها بما يمكنه من ضبط عمليات التدخل المختلفة لتحقيق القيادة الصحيحة للممارسة البيداغوجية. وأهم شروط مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد تتمثل في توافره على الموضوعية، وابتعاده قدر الإمكان عن الذاتية، كما أنه ينبغي أن يغطي ما تم تدريسه تغطيه شاملة متوازنة وأن يتوفر على صدق وثبات مناسبين، لكن نستطيع الوثوق بنتائجه كما أن مفرداته يجب أن تتمتع بمستوى صعوبة وقدرة تمييزية مناسبة لنوع المفردة والغرض من الاختبار، وأن يكون هذا الاختبار سهل التطبيق والتصحيح فيسهل استعماله، وبالتالي يؤدي الغرض المنشود منه.

وبعد أن قمنا بتطبيق الاساليب الاحصائية ناقشنا نتائج الدراسة وفسرناها وتم الوصول إلى النتائج المحققة التالية:

- يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الصعوبة لأقسام السنة الخامسة.

- يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار القدرة التمييزية لل فقرات لأقسام السنة الخامسة.
- يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الثبات لأقسام السنة الخامسة.
- بينما لم تتحقق الفرضية الرابعة وتؤكد لنا من خلال عينة دراستنا ومن الأساليب الإحصائية التي وظفناها بأنه:
- لا يوجد احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في بناء اختبارات فصلية جيدة من حيث معيار الصدق لأقسام السنة الخامسة .
- وفي الأخير ومن خلال مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد ومن خلال ما تم تحديده من احتياجات تدريبية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة وما تم استعراضه من التراث النظري و نتائج الدراسات ومناقشتها تبدو الحاجة ماسة إلى ما يساهم في تبني أساليب تقييمية حديثة، تساهم في تطوير نظامنا التعليمي، و يمكن اقتراح ما يلي:
- ضرورة التزام الأساتذة معدي الاختبار بعمليات الضبط الإحصائي للاختبار وذلك بحساب معامل السهولة- الصعوبة للحصول على فقرات متوازنة من حيث السهولة والصعوبة وتحديد مدى فعالية الاختبار وفقراته في التمييز بين الفروق الفردية للتلاميذ.
- ضرورة التزام الأساتذة معدي الاختبار بعمليات التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية للتمكن من الوثوق بالنتائج المنجزة عنها وبالتالي إطلاق أحكام موضوعية وصحيحة وقرارات تكون في صالح المتعلمين وتسمح بارتقاء المنظومة.
- إقامة دورات تكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي في إعداد الاختبارات ذات المواصفات الجيدة وآلية الاستفادة من نتائجها بتوظيف التحليل الإحصائي و التدريب على تفسيره من طرف مفتشي التعليم الذين بدورهم يجب أن يتكونوا في هذا المجال.
- الاهتمام في المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة بإعداد خريجيها على إعداد الأسئلة وبناء الاختبارات وتحليلها.

- التدريب أثناء الخدمة للأساتذة من طرف متدربين متخصصين من خلال دورات تدريبية
- توظف الأدوات والأساليب الحديثة في التدريب في مجال التقويم و بناء الاختبارات التحصيلية
- على ضوء احتياجاتهم المتوصل إليها في بحثنا هذا وغيرها من البحوث.
- إنشاء بنوك للأسئلة الجيدة، ليساعد ذلك الأستاذ في عملية بنائه للاختبارات التحصيلية
- كما يساعد ذلك في إنشاء صور متكافئة من الاختبارات التحصيلية الجيدة.
- تكفل مراكز التوجيه بتقديم إرشادات للأساتذة من خلال تحليل نتائج اختباراتهم وتدريبهم على ذلك .
- فتح المجال لمراكز التدريب الخاصة وتشجيعها بتخصيص ميزانيات من طرف مديريات التربية
- للتعامل معها في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية والقيام بالدورات التدريبية للأساتذة
- الجدد ومواكبة المستجدات للأساتذة ذوي الخبرة.

قائمة المراجع:

الكتب:

- أبو النصر، مدحت (2009). مراحل العملية التدريبية ، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، الطبعة الأولى .
- الأحمد، خالد طه (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى
- جلال، أحمد سعد (2008). تطبيقات وتدريبات عملية علي برنامج SPss، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة .
- طعيمة، رشدي أحمد (1999). المعلم معاينته إعدادة وتدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى
- طعيمة، رشدي أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه استخداماته. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العنزي، سلطان طخطيخ . (2007). حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة
- عزيز، صبيح خليل (1985)، أصول وتقنيات التدريس والتدريب، مركز التعريب النشر، بغداد.
- عامر، مصباح (2009). التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلاميذ المدرسة الثانوية ، دار الأمة، الطبعة الأولى ، الجزائر.
- عبد الهادي، نبيل (2002). القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر ، الطبعة الثانية، الأردن .
- عبيدات محمد و أبونصار، عقلة والبيضين ، محمد (1999)، منهجية البحث العلمي، الجامعة الأردنية ، دار وائل للطباعة، ط1، الأردن.

- العساف، صالح بن حمد(د س)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، د ب.

- عقل، أنور(2001)، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، ط1، بيروت.

- علام، صلاح الدين محمود(2007)، الاختبارات التشخيصية، مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية، القاهرة.

- عليوة، السيد (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية، إترك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

- (. راي، ليسلى (2001): كيفية قياس فعالية التدريب، ترجمة حمزة الختم حمزة، مركز البحوث، الرياض.

- مراد، صلاح أحمد و سليمان، أمين علي(2005). الاختبارات و لمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، ط2، دار الكتاب الحديث.

- معمري، بشير (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته، منشورات الحبر، ط2، الجزائر.

- ملحم، سامي محمد(2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار للنشر والتوزيع، ط5، الأردن.

- منسي، محمود عبد الحليم والصالح، أحمد وناجي، محمد قاسم (2003). التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، شركة الجمهورية الحديثة للتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر، - وزارة التربية الوطنية(2000). الكتاب السنوي الثالث، المركز الوطني للوثائق، الجزائر.

الرسائل الجامعية:

قريشي، محمد (2002)، القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي وللتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر

المجلات:

- الطراونة، تحسين (2010). الالتزام بتطبيق مراحل التدريب وأثره في مجالات أداء العاملين، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 26 العدد 51.

- الزهراني، محمد بن مفرح، (2002) واقع امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، السعودية.
- مختار، ضياء الدين محمد الحسن (2009). تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية والانجليزية ومدى إلمام أساتذتهما بمفاهيم وأسس إعدادها بالجامعات، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم والتقانة، العدد 10، السودان.
- 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، كلية التربية- جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – جامعة جازان، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (03)، العدد (05)، السودان.
- بحوث ودراسات:
- بركات، زياد وصباح، عبد الهادي (2007). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم في جامعة القدس المفتوحة، الأردن.
- حسين، أسامة ماهر وآخرون (2014) حقبة تدريبية بعنوان إعداد الاختبارات التحصيلية وفقاً لمعايير جودة التقويم، المركز القومي للامتحانات والتقويم، مصر.
- الثقفي،، حامد بن أحمد حسين. (2013) دراسة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، جامعة أم القرى، السعودية.
- درة، عبد الباري، وآخرون (1995)، "الحقبة التدريبية" برنامج أساليب التدريب، المركز العربي للتطوير الإداري، غزة.
- غنيم، محمد أحمد محمد إبراهيم. (2003). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظرتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية لوظائف الأساتذة، مصر.
- محمد، هيثم عبد المجيد وآخرون. (2014) دراسة تقييمية لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل، السعودية.