

الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة

دراسة وصفية تحليلية لاختبارات البكالوريا التجريبية شعبة آداب وفلسفة - بثانويات ولاية الوادي وسط -

أ¹. ربيعة جعفر جامعة ورقلة - الجزائر

أ. دنيا عدائكة جامعة ورقلة - الجزائر

أ. يمينة بن موسى جامعة ورقلة - الجزائر

rbiadjafour@yahoo.fr

adaikadonia@yahoo.fr

yamben123@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة من خلال التعرف على مدى توفر مؤشرات الاختبار التحصيلي الجيد؛ تم إجراء الدراسة على عينة من الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية للبكالوريا التجريبية شعبة آداب وفلسفة للسنة الدراسية 2013/2012 بثانويات الوادي وسط وذلك بهدف إخضاعها للتحليل الإحصائي للتعرف على مدى توفر الخصائص السيكومترية للفقرات (معامل السهولة-الصعوبة، القدرة التمييزية) والخصائص السيكومترية للاختبار (الثبات، الصدق، الجودة)؛ وباتباع المنهج الوصفي التحليلي واستخدام معامل الارتباط، المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، الالتواء والتفرطح، تم التوصل إلى أن الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تتمثل في مؤشر (معامل السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية، الصدق، الثبات، الجودة)؛ وتمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة المتعلق أساسا بكفايات بناء الاختبارات وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بذات الموضوع.

الكلمات المفتاحية: الإحتياجات التدريبية، الكفايات، الإختبار التحصيلي.

Training needs of Arabic language teachers in the field of adequacy of building good achievement tests

Abstract :

This study aimed to determine the professors Arabic language training needs in the area of the adequacy of Preparation good achievement tests by identifying the availability of good achievement test indicators؛ The study was performed on a sample of the achievement of the Arabic language tests for experimental baccalaureate Division of ethics and philosophy for

المؤلف المراسل

the academic year 2012/2013 the aim subjected to statistical analysis to identify the availability of properties psychometric paragraphs (easy-difficult coefficient, the ability discriminatory) and characteristics of psychometric testing (stability, honesty, quality); and following the descriptive and analytical approach and the use of the correlation coefficient, the arithmetic mean, median, vein, sprains and kurtosis, it was concluded that the professors of the Arabic language training needs in the area of the adequacy of building good achievement tests represented in the index (ease and difficulty coefficient, discriminatory ability, honesty, consistency, quality)

Key words: training needs, competencies, test grades

مقدمة:

يتطلب التعليم الجيد استخدام أساليب تقويم سليمة؛ وعلى هذا الأساس ينبغي أن نعرف أنه كلما كان التقويم للطلاب جيد كلما أفرزت معلومات يمكننا الاعتماد عليها لاتخاذ قرارات مناسبة بشأن العمل التعليمي. وقد اقترن مفهوم التقويم عند الغالبية بالاختبارات إذ أن من الواضح أن الاختبارات هي الأسلوب الأكثر شيوعاً من بين وسائل التقويم، واعتماداً على نتائج الطلبة في الاختبارات يتم إصدار أحكاما تترتب عليها قرارات ذات أهمية تتصل بجوانب مختلفة من أبعاد العملية التعليمية لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه المسار وزيادة فاعليتها وتطويرها لتحقيق الأهداف المرجوة.

أولاً/ تحديد مشكلة الدراسة:

يعد التقويم بأساليبه المختلفة مدخلا أساسيا لتطوير التعليم وإصلاح جوانبه المختلفة، ومعالجة بعض القصور في العمل التربوي والتعليمي والانتقال إلى تطوير وتغيير أساليب عمل المعلمين¹، وعلى وجه الخصوص في الاختبارات لأنها كانت ومازالت تلعب دورا هاما ووسيلة من الوسائل الأوسع انتشارا وشيوعاً في تقويم تحصيل المتعلمين إذ تؤكد الدراسات على أن التعليم الفعال يرتبط ارتباطا وثيقا بكفايات المعلم عند قيامه بأدواره المتعددة والمتغيرة²، ولعل ذلك لن يكون متاحاً إلا من خلال تحديد احتياجاته التدريبية؛ حيث توصلت الدراسة التي أجراها كل من كليكس (Gullikson, 1984) وستيجير وبرجفور (Stjygis & Briqqford, 1995) أن المعلمين قد شعروا بعدم كفايتهم وحاجتهم إلى مزيد من التدريب في بناء الاختبارات التحصيلية وفي التقويم بصفة عامة³.

وعلى هذا الأساس؛ كان إعداد المعلمين الإعداد الكافي ضرورة ملحة ليتمكنوا من فهم مبادئ التقويم والقدرة على تصميم الاختبارات واستخدام الأساليب العلمية في بنائها وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها⁴، وفي ذات السياق بينت نتائج بعض الدراسات أن معظم الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون قد تفتقر في بعض الأحيان إلى الأسس العلمية والسيكومترية اللازم توافرها في الاختبارات، منها ما توصلت إليه دراسة محمد بن علي الزهراني على أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات المعرفية لإعداد الاختبار التحصيلية بشكل عام كانت متدنية ودراسة حسن غازي العمري والتي أسفرت على وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعدادها⁵.

وعلى الرغم من الأهمية التي تتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة المرحلة الثانوية فإن جهوداً قليلة بذلت للبحث عن النقص والاحتياجات المطلوبة في مسار عمله، ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمحور أهميتها حول معرفة الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، ويمكن صياغتها في الإشكال التالي:

" ما هي الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة؟"

ثانياً/التساؤلات: لمعالجة المشكلة المطروحة تم صياغة عدة تساؤلات على النحو التالي:

- هل تتوفر أسئلة اللغة العربية في اختبارات البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة على مؤشرات السهولة والصعوبة للاختبار التحصيلي الجيد؟
- هل تتوفر أسئلة اللغة العربية في اختبارات البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة على مؤشرات القدرة التمييزية للاختبار التحصيلي الجيد؟
- هل تتوفر اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة على مؤشرات الثبات للاختبار التحصيلي الجيد؟
- هل تتوفر اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة على مؤشرات الصدق للاختبار التحصيلي الجيد؟
- هل تمتاز اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة بالجودة؟

ثالثاً/ أهداف الدراسة: تتمثل أهداف دراسة الموضوع الحالي في الكشف عن مدى توافر الخصائص السيكومترية للفقرة(السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية) والخصائص السيكومترية للاختبار (الثبات والصدق وجودة الاختبار).

رابعاً/ أهمية الدراسة: تتمثل أهمية دراسة الموضوع الحالي في العناصر التالية:

- يسمح تحديد الاحتياجات التدريبية بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل، فهي توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقويم الذاتي كما تكمن أهمية الدراسة في كون معرفة الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة الذي يعد من أهم المؤشرات التي تدل على مستوى جودة الاختبار من جهة أخرى مساعدة الأساتذة في تحسين مخرجات العملية التعليمية.
- تبرز 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 هاته 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.

خامساً/ التعريف الإجرائي:

- **الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة:** هي مجموعة الكفايات - من معارف ومهارات واتجاهات - التي يعاني أساتذة اللغة العربية من نقص فيها لذا فهم بحاجة إلى المساعدة والتوجيه للرفع من مستواهم ليكونوا قادرين على بناء اختبار تحصيلي جيد معتمداً على أسس ومعايير علمية، وتتحدد هذه الاحتياجات التدريبية في الدراسة الحالية من خلال تحليل عينة من اختبارات البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة من حيث الخصائص السيكومترية للفقرة(السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية) والخصائص السيكومترية للاختبار (الثبات والصدق وجودة الاختبار).

سادساً/ الجانب النظري:

- **الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة:**

يتطلب إعداد اختبار تحصيلي جيد التخطيط الجيد والعنصر الرئيسي في هذا الأخير هو تحديد ما يراد قياسه، ووصفه وصفاً سلوكياً واضحاً حتى تأتي أسئلة الاختبار من النوع الذي يستطيع أن يستثير السلوك المرغوب فيه⁶، وامتلاك المعلم للكفايات المهنية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، وقد طور كل من سامي ملحم وميار الصباغ سنة (1991) قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بالمعلمين في المرحلة الثانوية اشتملت على أربعة مجالات رئيسية⁷ وهي (كفايات التخطيط للدرس - كفايات تنفيذ الدرس - كفايات العلاقات الإنسانية - كفايات التقويم) وتعد الاختبارات التحصيلية أهم أداة في التقويم التربوي، ورغم اهتمامات الباحثين والدارسين في مجال الاختبارات التحصيلية لمعالجة قصورها إلا أن نتائج البحوث والدراسات تتجه عادة نحو تطوير الجوانب الإدارية والتنظيمية للاختبارات أكثر مما تتجه نحو تطوير الجوانب المنهجية والفنية والتقنية في تصحيح الاختبارات وإعداد الأسئلة، أو تناول الخصائص السيكومترية الخاصة ببناء هذه الاختبارات⁸.

ومن هذا المنطلق؛ يجب العمل على تحسين كفايات المعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة إذ نلاحظ أن المعلمين والمعلمات يواجهون الكثير من النقد للاختبارات التحصيلية التي يعدونها وهو ما أكدته دراسة طه صالح حمود عام (2003) والتي هدفت إلى الوقوف على واقع التقويم التربوي المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي حيث أسفرت النتائج على أن أساتذة التعليم الثانوي ليس له الإطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه⁹.

وبما أن عملية التقويم تعتمد على البيانات التي يقدمها القياس والذي بدوره يعتمد على النتائج التي يحصل عليها بواسطة الاختبار؛ وبالتالي فالقصور الوارد ناتج عن عدم معرفة المعلمين لقواعد بناء الاختبارات في الدراسات المذكورة وهو ما تؤكدته دراسة جرادات عام (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 تربوياً¹⁰.

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

أ - كفايات تتعلق بقواعد مضمون الاختبار:

ويراد بمضمون الاختبار كون الأسئلة متعلقة بالمحتوى الذي تم تعلمه فعلاً والمتعلقة بالأهداف التعليمية ومستوياتها وتمثل في:

- وضع أسئلة حسب الأهداف التعليمية المراد تحقيقها وما يدل على احتياج المعلمين لتحسين هاته الكفاية ما أشارت إليه عدة دراسات منها دراسة صبري عزة عام (1993) والتي هدفت إلى تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة التاريخ وتطويرها في ضوء نتائج التقويم وكانت المعايير المستخدمة في تحليل الأسئلة هي (الشمولية، الاستقلالية، مستويات بلوم الموضوعية، نسبة التتابع مع أسئلة الكتاب، النواحي الفنية، الصدق) حيث أظهرت النتائج فيما يخص الأسئلة والمستويات المعرفية أنها ركزت على أسئلة التذكر والفهم والتحليل في حين خلت الأسئلة من مستوى التطبيق والتركيب والتقويم¹¹.

- وضع أسئلة شاملة لمحتوى المادة التعليمية التي تم تعلمها فعلاً.

وما يدل على احتياجات المعلمين لتحسين هاته الكفاية ما توصلت إليه دراسة سلمان محمد حسيبة عام (1987) التي هدفت إلى تقويم الأسئلة الإمتحانية النهائية للصفين الأول والثاني المتوسط في مادة التاريخ باعتمادها المعايير التالية: (الشمولية، الموضوعية، الصدق مطابقة الأسئلة الإمتحانية لأسئلة الكتاب المقرر والتي توصلت النتائج فيما يخص الشمولية إلى ضعف واضح في شمولية الأسئلة لمحتوى المادة التعليمية للصفين¹².

- القيام بتحليل محتوى المادة التعليمية قبل صياغة الأسئلة.
- القيام بوضع جدول مواصفات لربط الأهداف التعليمية لمحتوى المادة التعليمية وبناء على ذلك يتم توزيع الأسئلة حسب الأهمية النسبية لمحتوى كل موضوع دراسي.
- وضع أسئلة تنمي قدرة الطالب على التعلم الذاتي.
- إعداد أسئلة لا تعتمد على التخمين في مضمونها.

ب- كفايات تتعلق بقواعد شكل الاختبار: وتتمثل في:

- صياغة الأسئلة بلغة واضحة وغير قابلة للتأويل وما يدل على احتياجات المعلمين لتحسين هذه الكفاية ما أظهرته دراسة نادية حسين العفون عام (1991) والتي توصلت إلى وجود بعض الأسئلة غير واضحة الصياغة وحاوية على أخطاء علمية.

- التوزيع بين الأسئلة المقالية والموضوعية.

ج- كفايات تتعلق بتحليل فقرات الاختبار التحصيلي:

- كمؤشر على وجود احتياجات لدى المعلمين في تحليل فقرات الاختبار ما اتفقت عليه مجموعة من الدراسات نذكر منها دراسة أحمد سليمان عودة عام (1990) والتي هدفت إلى التعرف 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 للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل¹³، ودراسة أبو جراد (2011) والتي هدفت إلى معرفة مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقتهم باتجاهاتهم نحوها حيث توصلت هاته الدراسة إلى ضعف واضح في ممارسة المعلمين لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها.

وتتمثل كفايات تحليل الاختبار فيما يلي:

- وضع أسئلة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة (استخدام أسئلة تظهر الفروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل).
- وضع أسئلة ذات الصعوبة والسهولة المناسبة لأهداف الاختبار التحصيلي.
- توزيع سلم التنقيط بصورة تتفق ومستوى صعوبة السؤال، بمعنى تناسب العلامات مع الأسئلة، وكمؤشر على احتياجات المعلمين وجود في كثير من الاختبارات أسئلة يخصص لها علامات أكثر أو أقل مما تستحق إذا ما قورنت هذه الأسئلة بالأسئلة الأخرى في الاختبار نفسه.
- تقويم صعوبة أسئلة الاختبار قبل القيام بتطبيقه (تجريب الاختبار).

حيث يمكن لمعد الاختبار التحقق من مستوى صعوبة وسهولة كل فقرة للتأكد من مدى مناسبتها لمستوى التلاميذ؛ فحسب النور (2007)¹⁴ فإنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة ثلاث مختلف مستويات الطلبة ويرى أنه يجب أن يكون توزيع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة كالتالي: 16% من الأسئلة لتلائم الضعيف و68% من الأسئلة لتلائم الطالب العادي و16% من الأسئلة الصعبة لتلائم الطالب المتفوق، وحسبه فإن السهولة لا تعن عدم رسوب أي طالب فيها والصعوبة لا تعن التعجزية لكل الطلبة وإنما يتطلب حلها جهداً ذهنياً مقدراً.

ويضيف أحمد يعقوب النور أن معامل صعوبة أسئلة الاختبار من ثلاثة بدائل هو (0.67) كما وضع معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات والذي يتراوح بين (0.40 - 0.60) ويشير عودة إلى معامل الصعوبة المقبول يتفاوت تبعاً لنوع السؤال كما يلي: أسئلة الصواب والخطأ هو (0.75)، أسئلة الاختبار من أربعة بدائل هو (0.63) أسئلة الاختبار من خمسة بدائل هو (0.60) وأسئلة المقال هو (0.50)¹⁵.

وفي الدراسة الحالية سنعمد المعيار الذي أشار إليه عودة والذي يتوزع بالشكل التالي:

$$0.5 < \text{صعبة (نسبة 16\%)} \quad 0.5 > \text{سهلة (نسبة 16\%)} \quad 0.5 = \text{معتدلة (نسبة 68\%)}$$

كما يمكنه حساب القدرة التمييزية للتأكد من مدى صدق فقرات الاختبار التحصيلي وتتمثل مهمة التمييز في تحديد مدى فعالية سؤال ما للتمييز بين الطالب ذو القدرة العليا والطالب الضعيف بالفدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة.

وتفسر قيم معامل التمييز كما يراها أيل (Ebel, 1965) ¹⁶ كالتالي:

- إذا كان معامل التمييز $0.40 \leq$ فإن الفقرة تليي 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
- وفي الدراسة الحالية سنعمد المعيار ($0.40 \leq$) على أن الفقرة مميزة. و ($0.40 >$) فقرة غير مميزة.

د- كفايات تتعلق بعدد أسئلة الاختبار التحصيلي وترتيبها: وتتمثل فيما يلي:

- مراعاة مبدأ التدرج في ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب وكمؤشر على احتياجات المعلمين لتحسين هذه الكفاية ما توصلت إليه دراسة الجوراني (2010) 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.

- وضع عدد من الأسئلة يحقق التناسب الكمي بين الجوانب الثلاث المعرفية، الوجدانية والمهارية، وكمؤشر على احتياج المعلمين في تحسين الكفاية ما أشارت إليه دراسة رضا درويش عام (1995) حول تقويم "دليل تقويم التلميذ في مادة العلوم للصف الثالث الإعدادي" والتي أسفرت نتائجها إلى شمول الدليل على أسئلة لقياس الأهداف المعرفية بدرجة كبيرة بينما شمل الدليل على أسئلة لقياس الجانب المهاري بدرجة ضئيلة جداً، ولم يتضمن الدليل أسئلة لقياس أهداف الجانب الوجداني ¹⁷، وما توصلت إليه دراسة يوسف أحمد خليل الجوراني عام (2010) إلى عدم تحقيق الاتزان بين الجوانب الثلاث المعرفية والوجدانية والمهارية.

- استخدام عدد كافٍ من الأسئلة لتمثيل معظم الأهداف التعليمية وأهم الموضوعات الدراسية، بحيث يكون عدد الأسئلة شاملاً لجميع مستويات الأهداف من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقييم.

- تحديد عدد الأسئلة بناء على الوقت المخصص للاختبار بحيث يتم تقدير الزمن اللازم للإجابة على جميع الأسئلة في الاختبار، ويجب التأكد أن لا تكون الأسئلة أكثر أو أطول من أن يجيب عنها المتعلم في الزمن المحدد ¹⁸ وكمؤشر على احتياجات المعلمين لتحسين هاته الكفاية هو عدم ملاءمة الاختبار وأسنلته للزمن المتاح والمخصص له، فأحياناً كثيرة نجد الطلبة يهنون إجاباتهم على أسئلة الاختبار في زمن لا يزيد عن نصف الساعة، وأحياناً أخرى لا يتمكن غالبية الطلبة من الإجابة على جميع الأسئلة في الزمن المحدد للاختبار، ويرجع ذلك إلى أن معد الاختبار لم يراع الزمن ولم يقدر تقديراً صحيحاً الزمن المطلوب.

هـ- كفايات تتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي (الثبات والصدق والجودة):

أثناء عملية التقويم يسعى المعلم إلى الوصول لأهداف معينة ومعرفة مدى ما تم تعلمه فعلا في ضوء مقرر محدد، يتم ذلك عن طريق اختبار تحصيلي يمتاز بخصائص سيكومترية عالية ذلك أن المعلم بإمكانه التحكم في النطاق السلوكي المراد قياسها، وعليه وكما ورد عن غنيم (2003) يجب على باني الاختبار اتخاذ عدة إجراءات للحصول على صدق وثبات عال لتكون نتائج التحصيل متنسقة وصادقة وغير متحيزة منها:

- أن يكون الاختبار قادر على أن يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أن يتضمن الاختبار التحصيلي فقرات أو أسئلة أو مهام تعليمية اشتقت من أجزاء وأنواع مضمون البرنامج التعليمي بأكمله بحيث تعكس كافة الوحدات التعليمية التي أُتيحت فرص تعلمها وتم التأكيد عليها أثناء التعليم¹⁹.

- أن يقيس الاختبار نطاقا سلوكيا يمكن تحديده بدقة، بمعنى توفر أهداف تربوية تصاغ في صورة سلوكية.

- أن يتاح لجميع التلاميذ فرص تعلم المجال الذي يقيسها الاختبار.

- أن يكون الاختبار شاملا لجميع أبعاد السمة المراد قياسها؛ واتصاف الاختبارات التحصيلية بالمصادقية أي التمثيل والشمولية يعني أنها ذات جودة عالية.

ويقصد بها في الدراسة الحالية: " الجودة هي قدرة الاختبارات التحصيلية -عينة الدراسة- على التمييز بين المستويات المختلفة للتلاميذ كما يظهر في توزيع نتائجها بشكل اعتدالي".

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة الفروق بين مستويات التلاميذ في القدرة التمييزية يتم على مستوى الفقرات بينما في الجودة يتم على مستوى الاختبار ككل.

ومن بين الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في قياس جودة الاختبارات التحصيلية استخدام مقاييس النزعة المركزية (المتوسط الحسابي-الوسيط-النوال) ومنحنى التوزيع الإعتدالي²⁰ ، فإذا تساوت قيم كل من المتوسط والوسيط والنوال لنتائج اختبار ما اتصف هذا الاختبار بالمصادقية أي التمثيل والشمولية، وبناء عليه يمكن تحديد العلاقة كما يلي²¹:

- المتوسط الحسابي = الوسيط = النوال (توزيع معتدل طبيعي) يعني أن الاختبار ذو جودة عالية.

- المتوسط الحسابي < الوسيط < النوال (توزيع غير معتدل ملتو نحو اليمين) يعني أن الاختبار صعب بالنسبة لمستوى التلاميذ.

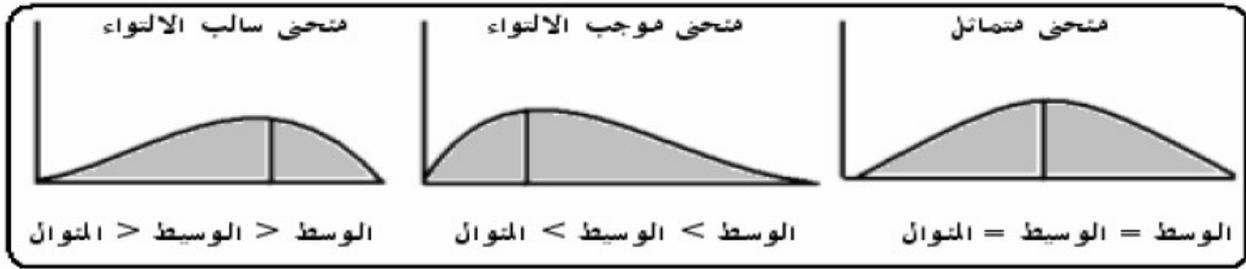
- المتوسط الحسابي > الوسيط > النوال (توزيع غير معتدل ملتو نحو اليسار) يعني أن الاختبار سهل بالنسبة لمستوى التلاميذ.

أما بالنسبة لمنحنى التوزيع الإعتدالي فإنه في حالة ما اتخذ منحنى التوزيع التكراري لدرجات تلاميذ شكل الجرس المقلوب وكانت قيمتا معاملي الالتواء والتفرطح (0 ، 3) على التوالي، كان التوزيع إعتداليا وطبيعيا وبالتالي كانت نتائج الاختبار طبيعية ومقبولة²².

- مقياس الالتواء: وهو مقياس نسبي يحدد هل البيانات متماثلة أم ملتوية ويكون ناحية اليمين إذا كان الالتواء موجبا (+) ويكون ناحية اليسار إذا كان الالتواء سالبا (-) ويكون متماثلا إذا كانت قيمة الالتواء تساوي صفرا²³.

- مقياس التفرطح: وهو مقياس نسبي يقيس قمة المنحنى ويأخذ الشكل المدبب عندما تكون معظم القيم بالقرب من المتوسط الحسابي والذيلين، ويأخذ الشكل المفطح عندما تكون معظم القيم بعيدة عن المتوسط الحسابي والذيلين ويكون متوسط التفرطح (معتدل) عندما تكون قيمة معامل التفرطح تساوي ثلاثة²⁴.

وعليه يمكن تلخيص كيفية استخدام كل المقاييس السابقة في تحديد جودة الاختبار من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (01): استخدام مقاييس النزعة المركزية والالتواء والتفرطح في تحديد جودة الاختبار²⁵

- أن يظهر الاختبار بوضوح الفروق الفردية بين التلاميذ بمعنى أن تبرز الذين تمكنوا من المقرر والذين لم يتمكنوا.
- أن تكون لغة الاختبار واضحة ومناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن يتم إجراء الاختبار تحت ظروف مقننة والهدف هو الوصول إلى معايير ثابتة للاختبار تمكن من مقارنة الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ بالدرجة الكلية للاختبار من خلال توحيد إجراءات (التطبيق، الاستجابة، التصحيح).
- العمل على تحقيق صدق المحتوى للاختبار من خلال وضع مفردات اختبار تمثل محتوى المادة التعليمية تمثيلاً دقيقاً حيث يتم التأكد من صدق المحتوى بحساب معامل الصدق للاختبار، والصدق يستلزم الثبات.

كل ما سبق يحتاج من معد الاختبار كفاية علمية وفنية في هذا المجال وكموشر على احتياجات المعلمين لتحسين هاته الكفاية ما توصلت إليه بعض الدراسات منها دراسة نادية يونس العفون عام(1991) والتي استهدفت تقييم الأسئلة النهائية لمادة الأحياء للصف الخامس العلمي في ضوء المعايير التالية(مستويات التقييم في المجال المعرفي، الصدق والشمولية، موضوعية الأسئلة، صياغة الأسئلة، المطابقة لأسئلة الكتاب) حيث أوضحت نتائج الدراسة فيما يخص الصدق إلى وجود قيمة ضعيفة في صدق المحتوى²⁶ وما أوضحته دراسة عبد الوارث الرازحي عام(2001) من خلال عرض نتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، والتي بينت أن الاختبارات في معظم الدول العربية تقتصر إلى الصدق والشمولية والموضوعية²⁷.

وتأسيساً على ما سبق؛ يؤكد العديد من التربويين على أهمية التعرف على حاجات المعلمين التربوية في مجال كفاية بناء 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، وهو ما أشار إليه السيد عبد العزيز البهواشي(2004) باعتبار أن المناخ الحالي في التعليم يستدعي إصلاح المعلم في كل المستويات؛ بحيث يتواءم مع التغير في وظائف وأدوار المعلم مستقبلاً²⁸، وذلك بهدف الحصول على المعارف الجديدة التي تجعله يلتحق بركب النمو والتطور.

سابعا/ الجانب التطبيقي:

-الإجراءات المنهجية للدراسة:

- **المنهج المتبع:** لكون الهدف من الدراسة هو تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية وذلك من خلال تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها فإن المنهج المتبع في الدراسة الحالية كمنهج أساسي هو المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى.

- **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 (07) اختبارات تحصيلية لمادة اللغة العربية وآدابها للبكالوريا التجريبية شعبة آداب وفلسفة للموسم الدراسي: (2013/2012) بثانويات الوادي وسط
- **أدوات الدراسة:** استخدمت في الدراسة الحالية عدة أدوات منها: الوثائق، المقابلة.
- **الأساليب الإحصائية:** باستخدام برنامج الحزم الإحصائية تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالفة (التباين، معامل الارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، الالتواء، التقطع).
- **عرض وتفسير نتائج الدراسة** (تلخص النتائج في جدول واحد نظرا لتعدد الاختبارات ومنه كثرة الجداول)
- **عرض ومعالجة نتيجة التساؤل الأول:** والذي ينص على "هل تتوفر أسئلة اللغة العربية في اختبارات البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة على مؤشرات السهولة والصعوبة للاختبار التحصيلي الجيد؟"، وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبارات التحصيلية-عينة الدراسة- وتبعاً لطبيعة الفقرات والتي هي من النوع المقالي تم الاعتماد على معادلة معامل سهولة - صعوبة السؤال المقالي، إذ يعتبر الاختبار التحصيلي معتدلاً إذا وزعت فقراته وفقاً للنسب المئوية التالفة (16% صعبة و 68% معتدلة) ونظراً لعدد الأسئلة (ثلاث أسئلة) في الاختبارات التحصيلية الحالية وتبعاً لمعيار نسبة توزع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة - السابق ذكره- فإنها تتوزع على النحو التالي:

$$\text{وهو ما يمثل عدد الأسئلة السهلة.} \quad 0.48 = \frac{3 \times 16}{100}$$

$$\text{وهو ما يمثل عدد الأسئلة الصعبة.} \quad 0.48 = \frac{3 \times 16}{100}$$

$$\text{وهو ما يمثل عدد الأسئلة المعتدلة.} \quad 2 \approx 2.04 = \frac{3 \times 68}{100}$$

من خلال النسب الموضحة أعلاه يتبين أن عدد الأسئلة السهلة (0.48) وعدد الأسئلة الصعبة (0.48) وعدد الأسئلة المعتدلة (2) وبما أن الاختبارات الحالية تتضمن ثلاث أسئلة بينما لم يرق عدد الأسئلة السهلة أو الصعبة إلى 1 فنسندم إلى اعتبار المعيار التالي للإعتدالية في الدراسة الحالية:

- سؤالين معتدلين

- سؤال واحد إما سهل أو صعب. والنتائج موضحة في الجدول رقم (01)

- **عرض ومعالجة نتيجة التساؤل الثاني:** والذي ينص على: "هل تتوفر أسئلة اللغة العربية في اختبارات البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة على مؤشرات التمييز للاختبار التحصيلي الجيد؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبارات التحصيلية-عينة الدراسة- ولطبيعة فقرات الاختبار من النوع المقالي تم الاعتماد على معادلة التمييز للسؤال المقالي، والنتائج موضحة في الجدول رقم (01).

- **عرض ومعالجة نتيجة التساؤل الثالث:** والذي ينص على: "هل تتوفر اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة على مؤشرات الثبات للاختبار التحصيلي الجيد؟"

وللإجابة على هذا التساؤل وقصد حساب ثبات الاختبارات التحصيلية-عينة الدراسة- استخدم معامل الثبات ألفا كرونباخ وذلك تبعاً لطبيعة الاختبار من النوع المقالي؛ وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية "Spss" والنتائج موضحة في الجدول رقم (01)

- عرض ومعالجة نتيجة التساؤل الرابع: والذي ينص على: "هل تتوفر اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة على مؤشرات الصدق للاختبار التحصيلي الجيد؟"

ولحساب صدق الاختبارات التحصيلية - عينة الدراسة - البيئات القائمة على البنية الداخلية لأدوات القياس وهو ما يعرف بـ(صدق الإتساق الداخلي) كما تستشهد بالبيانات القائمة على الثبات، وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية Spss جاءت النتائج مدونة في الجدول رقم(01)

- عرض ومعالجة نتيجة التساؤل الخامس: والذي ينص على: "هل تمتاز اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة بالجودة؟"، وللإجابة على هذا التساؤل تم تقدير جودة الاختبارات التحصيلية -عينة الدراسة- وذلك بحساب مقاييس النزعة المركزية المتمثلة أساسا في المتوسط والوسيط والمنوال وتمثيل الدرجات في شكل منحني، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية "Spss" والنتائج موضحة في الجدول رقم(01).

جدول رقم (01): عرض نتائج تساؤلات الدراسة

المؤشرات			الخصائص السيكومترية للفقرات		الخصائص السيكومترية للاختبار				
العينة			الثبات		م سهولة-صعوبة		الجودة		
			قيمة معامل ألفا	قيمة معامل الارتباط	القدرة التمييزية	م متوسطة الصعوبة (معتدلة)			
			0.90 ≤	≤ 0.90	0.40 ≤ مميزة	متوسطة	المتوسط = الوسيط = المنوال		
			م س	م ص	قيمة معامل التمييز	م س	متوسط		
			م س	م ص	قيمة معامل التمييز	م س	وسيط		
			م س	م ص	قيمة معامل التمييز	م س	منوال		
الاختبار 01	الفقرة 1	0.39	0.61	0.12	0.74	0.82	8.29	8	4
	الفقرة 2	0.39	0.61	0.24		0.78			
	الفقرة 3	0.49	0.51	0.60		0.83			
الاختبار 02	الفقرة 1	0.63	0.37	0.24	0.43	0.76	9.69	10	10
	الفقرة 2	0.47	0.53	0.27		0.82			
	الفقرة 3	0.21	0.79	0.08		0.38			
الاختبار 03	الفقرة 1	0.48	0.52	0.14	0.51	0.55	10.81	11.5	13
	الفقرة 2	0.57	0.25	0.28		0.76			
	الفقرة 3	0.60	0.40	0.39		0.77			
الاختبار 04	الفقرة 1	0.52	0.48	0.13	0.52	0.83	9.76	10	10
	الفقرة 2	0.54	0.46	0.35		0.80			
	الفقرة 3	0.65	0.35	0.08		0.47			
الاختبار 05	الفقرة 1	0.48	0.52	0.27	0.53	0.72	9.07	9	5
	الفقرة 2	0.41	0.59	0.29		0.76			
	الفقرة 3	0.46	0.54	0.34		0.67			

13	10.75	10.41	0.67	0.65	0.15	0.45	0.55	الفقرة 1	الاختبار 05
			0.79		0.41	0.51	0.49	الفقرة 2	
			0.86		0.52	0.50	0.50	الفقرة 3	
9.5	9.5	8.26	0.79	0.67	0.27	0.52	0.48	الفقرة 1	الاختبار 06
			0.85		0.59	0.62	0.38	الفقرة 2	
			0.68		0.34	0.69	0.31	الفقرة 3	
10	9.75	10.08	0.69	0.36	0.14	0.35	0.65	الفقرة 1	الاختبار 07
			0.78		0.23	0.68	0.32	الفقرة 2	
			0.51		0.25	0.48	0.52	الفقرة 3	

من خلال النتائج المدونة في الجدول نجد أن فقرات الاختبارات التحصيلية والمتمثلة في الاختبار رقم (01) والاختبار رقم (05)₁ والاختبار رقم (06) كانت صعبة في مجملها على اختلاف فقرات الاختبار رقم (04) والتي كانت سهلة، بينما نلاحظ أن فقرات الاختبار رقم (02) والاختبار رقم (03) والاختبار رقم (07) جاءت ما بين السهلة والصعبة في حين كانت فقرات الاختبار رقم (05)₂ ما بين سهلة وصعبة ومعتدلة؛ وفيما يخص معامل التمييز فإن فقرات الاختبارات التحصيلية والمتمثلة في الاختبار رقم (02) والاختبار رقم (03) والاختبار رقم (04) والاختبار رقم (05)₁ والاختبار رقم (07) كانت جميعها غير مميزة في حين نلاحظ أن الاختبار التحصيلي رقم (01) والاختبار رقم (05)₂ والاختبار رقم (06) احتوت على فقرة واحدة مميزة .

أما بالنسبة لمعاملات ثبات الاختبارات تراوحت ما بين (0.36-0.74) بحيث تقاربت قيم معاملات الثبات لكل من الاختبار رقم (05)₂ والاختبار رقم (06) بحيث كانت قيم معاملات الثبات (0.65)، (0.67) على التوالي، كما تقاربت القيم في كل من الاختبار رقم (03) والاختبار رقم (04) والاختبار رقم (05) كانت (0.51)، (0.52)، (0.53) على التوالي؛ وبالتالي جاء ترتيبها كالتالي الاختبار رقم (01) والاختبار رقم (06) والاختبار رقم (05)₂ والاختبار رقم (05)₁ والاختبار رقم (04) والاختبار رقم (03) والاختبار رقم (02) والاختبار رقم (07)؛ والملاحظ أيضا من الجدول فإن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية متقاربة في معظم الاختبارات التحصيلية، بينما كانت مختلفة ومتباينة بالنسبة للاختبار رقم (02) والاختبار رقم (04)؛ وبالنسبة لمعيار الجودة نلاحظ أن قيم المتوسطات الثلاث لدى معظم الاختبارات التحصيلية غير متساوية وهو ما يدل على أن التوزيع غير معتدل لجميع الاختبارات.

وعليه يمكن القول أن الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها لم تتوفر على مؤشر (معامل السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية، الصدق، الثبات، الجودة) للاختبار التحصيلي الجيد.

- تفسير نتائج الدراسة:

- تفسير نتيجة التساؤل الأول: يتضح من خلال نتائج التساؤل الأول أن أغلب فقرات الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها في الدراسة الحالية لا تتوافر على مؤشر السهولة-الصعوبة للاختبار التحصيلي الجيد بمعنى أنها لم تصل إلى مستوى مقبول من الاعتدالية مما يؤكد على افتقار معدي هذه الاختبارات للكفايات اللازمة لتقدير مستوى سهولة-صعوبة الاختبارات وبالتالي هذا يثبت حاجتهم لتحسين مستواهم أو الرفع من كفاياتهم في هذا المجال ذلك أنهم بهذه الصفة

يكونون غير قادرين على تقويم مخرجات العملية التعليمية بالشكل المناسب وربما ارتكاب بعض الأخطاء التي قد تطال مصير التلاميذ، وقد يعود هذا النقص الملاحظ في كفايات معدي هذه الاختبارات إلى:

- عدم الدراية الكافية لمعدي الاختبارات الحالية بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة مما يوجههم لتقدير مدى سهولة وصعوبة فقراتها، فحسب دليل بناء الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا الذي أعدته وزارة التربية الوطنية (الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات) نجد أنه اهتم بمضمون الاختبار والمحاوَر التي يجب أن يتضمنها بينما لم يصرح بالخصائص الكمية للاختبار وفقراته، وهو ما يجعل من الاختبارات لا ترقى إلى المستوى المطلوب توافره، وهو ما أكدته المقابلات التي تمت مع معدي الاختبارات الحالية، إذ أن الإجراءات السالفة الذكر تعود إلى اجتهادات معدي الاختبارات.

- عدم توافر اختبارات الدراسة الحالية على مؤشر السهولة - الصعوبة للاختبار الجيد يؤكد أن معظم الأساتذة معدي الاختبارات ليس لديهم كفاية في هذا المجال ذلك أنهم قد لا يتجاوزون عملية إجراء الاختبار وتصحيحه إلى دعمها بتحليل النتائج المتحصل عليها مما يفيد في تقديم التغذية الراجعة لهم ولتلاميذهم من ناحية أخرى، مما يعين عدم إدراكهم الكامل لأهمية تحليل النتائج في تطوير اختباراتهم وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة أحمد سليمان عودة عام(1990) ودراسة حمدي يونس أبو جراد عام(2011)، حيث هدفت دراسة أحمد سليمان عودة(1990) إلى التعرف 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 للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل، وهدفت دراسة حمدي يونس أبو جراد عام(2011) إلى معرفة مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها حيث توصلت إلى ضعف واضح في ممارسة المعلمين لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها²⁹.

وكل هذا يثبت احتياجات معدي اختبارات الدراسة الحالية في تحسين كفاياتهم لتقدير المستوى المقبول للاعتدالية في الاختبارات.

- **تفسير نتيجة التساؤل الثاني:** يتضح من خلال عرض نتيجة التساؤل الثاني أن أغلب فقرات الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها في الدراسة الحالية لا تتوفر على مؤشر التمييز للاختبار التحصيلي الجيد، وقد يعزى هذا النقص الملاحظ في كفايات معديها إلى:

- وجود أخطاء في الأسئلة مما يؤثر على قدرتها التمييزية حيث يذكر سبع محمد أبو لبد(2008) أن ما يؤثر على معامل التمييز وجود أخطاء فنية كغموض النص مثلا، وهو ما قد يحدث للاختبارات اللغة العربية التي غالبا ما تستند الإجابة على فقراتها على النص المعطى(نثر أو شعر) وعليه فإن عدم الفهم الجيد للنص يؤثر على مستوى السهولة والصعوبة للفقرة، وهاته الأخيرة تؤثر على القدرة التمييزية حيث يرى عبد الرحمن الطريبي(1997) أن القدرة التمييزية تتأثر بسهولة وصعوبة الفقرات.

- عدم التزام معدي الاختبارات في الدراسة الحالية بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية مع الاعتقاد السائد لدى كثير من الأساتذة أن مهمته في إعداد الاختبار تنتهي بانتهاء رصد العلامات في كشوف الطلبة والإعلان عنها مع العلم بأن ذلك الإجراء ليس هدفا بحد ذاته وإنما الوعي بدلالة الدرجة وصدق تفسيرها أهم بكثير من رصد علامات وأرقام لا معنى لها وهو ما أكدته دراسة حمدي يونس أبو جراد(2011)، ومن جهة أخرى افتقار معدي الاختبارات للتدريب المناسب على هذه الممارسات وهو ما اتفق مع دراسة مصطفى رجب(1988) والتي هدفت إلى معرفة مستوى الكفاية المهنية للمعلم في

الاختبارات التربوية وممارسته الصفية وإعداده الأكاديمي والتي أسفرت نتائجها على أن المستوى الراهن للمعلمين في فهمهم للاختبارات التربوية واستخدامها الصفي كان ضعيفا³⁰.

وهذا ما يدل على عدم كفاية معدي الاختبارات في الدراسة الحالية في وضع أسئلة تكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ، والذي بدوره يؤكد احتياجاتهم في تحسين كفاياتهم في تقدير مستوى مقبول من القدرة التمييزية في اختباراتهم.

- تفسير نتيجة التساؤل الثالث:

ويعود هذا النقص الملاحظ في كفايات معدي هذه الاختبارات إلى:

- وجود قصور في الإلمام بأساسيات ومبادئ القياس والتقويم التربوي وهذا يتوافق مع نتائج دراسة طه صالح حمود عام (2003) إذ توصلت إلى أن أساتذة التعليم الثانوي ليس لهم الإطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه³¹، ودراسة نجاة عربيات عام (2005) التي توصلت إلى نتيجة مفادها ضعف في الحصيلة المعرفية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم³² وما توصلت إليه دراسة خالد بن إبراهيم الصبحي عام (2000) إلى أن كفاءة العاملين في وزارة المعارف السعودية ومعرفةهم بالمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي كانت متوسطة³³.

- تفسير نتيجة التساؤل الرابع: ويعود هذا النقص الملاحظ في كفايات معدي هذه الاختبارات إلى:

- عدم دراية معدي الاختبارات التحصيلية بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات للتعرف على مدى صدقها، حيث نجد أن عدم ممارسة الأساتذة لهذه الإجراءات يؤدي بدوره إلى عدم تحقيق الاختبارات لأغراضها، وهو ما يدل على نقص التكوين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ضيف الله الثبتي عام (2005) والتي هدفت للتعرف على مدى توفر وممارسة الكفايات التعليمية في إعداد الاختبار وتصحيحه وتحليل نتائجه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية والتي توصلت إلى وجود انخفاض في توافر وممارسات المعلمين في إعداد الاختبار وتصحيحه وتحليل نتائجه، ومع ما توصلت إليه دراسة محمد بن علي الزهراني عام (2002) والتي هدفت إلى معرفة واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية حيث أسفرت على عدة نتائج أبرزها أن درجة امتلاك معلمي المرحلة للكفايات المعرفية لإعداد الاختبار التحصيلية بشكل عام كانت متدنية³⁴.

- طبيعة الاختبارات من النوع المقالي والتي تهدف في حقيقتها لقياس قدرة التلاميذ على إعطاء الإجابات، وتنظيمها بطريقة تكاملية ومبتكرة، إلا أنه في الواقع يستغرق التلاميذ معظم وقت الامتحان في محاولة تذكر المعلومات، واستدعائها أكثر من تنظيمها، وصياغتها في صورة مبتكرة، وبذلك فالاختبارات لا تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله، وهو قياس العمليات العقلية العليا المراد قياسها، بل أصبحت تركز على عمليات الحفظ والتذكر والاسترجاع، وهذا بدوره يؤدي إلى عدم صدق الاختبارات الحالية.

- اختبارات الدراسة الحالية من النوع المقالي مما قد ينجر عنه لجوء بعض التلاميذ إلى عادات خاطئة في الإجابة، وهو ما يجعل التلميذ يفسرها تفسيرات متباينة ويجب عنها إجابات خاطئة تقلل من مستواه الفعلي في الاختبار فصياغة الأسئلة بشكل غير دقيق وواضح ومحدد؛ يؤدي إلى عدم فهم التلاميذ المطلوب من السؤال بدقة، وبالتالي السرعة في اختيار إطار الإجابة غير الصحيحة والخروج عن الموضوع، مما يقلل من صدق الاختبار.

- قلة عدد فقرات اختبارات الدراسة الحالية مما يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات وبالتالي انخفاض معامل صدق هاته الاختبارات، فصدق الاختبار يزداد تبعا لزيادة عدد أسئلته لأن ذلك الطول يضعف أخطاء القياس لكبر حجم عينة الأسئلة.

- انخفاض معاملات صدق الاختبارات الحالية راجع إلى أن معامل الصعوبة والتمييز في الاختبارات التحصيلية غير مقبول وهو ما أكدته نتائج التساؤل الأول والثاني حيث يشير كاظم (2001) في هذا الصدد أنه "إذا كان معامل التمييز

والصعوبة يقع ضمن المدى المقبول ارتفع معامل الصدق". كما يرى سعد عبد الرحمن (1998) أن صدق الاختبار إنما يعتمد على صدق فقراته على التمييز، ذلك أن حساب درجة تمييز كل فقرة تهيئ الطريق للحصول على اختبار صادق وذلك في حال ارتفاع معاملات التمييز³⁵.

- **تفسير نتيجة التساؤل الخامس:** عدم توفر الجودة في الاختبارات الحالية يدل على احتياج معدي الاختبارات لتحسين مستواهم أو الرفع من كفاياتهم في هذا المجال ذلك أنهم بهذه الصفة يكونون غير قادرين على تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية بالشكل المناسب، وعدم مراعاتهم للمستويات المختلفة للتلاميذ، وقد يعود هذا النقص الملاحظ في كفاياتهم إلى:

- قصور في الإعداد الأمثل الذي يمكنهم من الاطلاع والإلمام بالطرق والأساليب الحديثة في التقويم واستسهال معدي الاختبار الأساليب التقليدية نتيجة تعودهم عليها، وذلك من خلال اعتمادهم على الأسئلة المقالية بأسلوبها التقليدي، وفي هذا الصدد يشير الجيلاني جبريل إلى أن تقييمنا التربوي في مدارسنا يعتمد على الأسئلة المقالية بأسلوبها التقليدي والتي لا تغطي جميع أجزاء المقرر الدراسي بالإضافة إلى عجزها عن الكشف على مدى تحقيق المادة المقررة للأهداف³⁶.

- اختبارات الدراسة الحالية لا تمتاز بالجودة لضعف التخطيط من طرف معدي الاختبارات التحصيلية الذي أدى إلى إنتاج اختبارات غير شاملة من حيث عدم تناولها لجميع الموضوعات المقررة مع عدم مراعاتها للمستويات المختلفة للتلاميذ، وهو ذاته ما خلصت إليه دراسة أطاف رمضان إبراهيم عام (2013) إلى أن الاختبارات التحصيلية في الغالب تأتي وفقا لما يراه المعلم مناسب من وجهة نظره دون الاعتماد على منهجية علمية واضحة ومحددة (جدول المواصفات) تتضمن تحديد الغرض من الاختبار وتحديد الأوزان النسبية للموضوعات وبالنتيجة توزيع الأسئلة بما يحقق التمثيل والشمولية، وهو أيضا ما أكدته دراسة سلمان محمد حسيبة عام (1987) والتي توصلت إلى ضعف واضح في شمولية الأسئلة.

- نقص عدد فقرات اختبارات الدراسة الحالية يؤدي إلى انعدام فرصة الإلمام بمحتوى المادة الدراسية ولأهداف التدريس وبالتالي انخفاض معامل الصدق ذلك أن زيادة عدد الفقرات مع التنوع في الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ في المستويات العقلية المختلفة يحقق الشمولية وصدق المحتوى للاختبارات المعدة.

- تفسير نتيجة الإشكال العام:

من خلال ما أشارت إليه نتائج التساؤلات تبين أن غالبية الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها في الدراسة الحالية لا تتوافر على مؤشرات الاختبار التحصيلي الجيد، وهذا بالطبع يدل أن الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تتمثل في مؤشر (معامل الصعوبة والسهولة، القدرة التمييزية، الصدق الثبات، الجودة) وهو ما يشير إلى افتقارهم لها مما يعن اعتمادهم على نهج التقويم التقليدي الذي وجهت إليه الكثير من أوجه النقد والقصور وهو ما يتفق مع دراسة راشد حماد الدوسري عام (2003)³⁷ والتي هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم في المرحلة الثانوية في البحرين حيث توصلت إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها، وهذا بدوره يؤكد على احتياجات الأساتذة في مجال التقويم، كما أشارت دراسة ردمان عام (2000) والتي أوضحت نتائجها أن جميع احتياجات معلمي التعليم الأساسي التدريبية والتي هدفت إلى تحديدها تعد ضرورة لمعلمي اللغة العربية وأن أكثرها أهمية لدى عينة الدراسة ما يتصل بالتقويم، وما أسفرت عليه دراسة عبد الله علي الكوري عام (2006) والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لتطوير نموهم المهني وتوصلت النتائج إلى وجود احتياج تضمن ستة مجالات منها مجال التقويم حيث أوصى الباحث بضرورة إسراع في التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم³⁸.

وقد يعزى وجود احتياجات تدريبية لدى معدي الاختبارات الحالية إلى أن معظمهم لم يتلقوا التدريب الكافي على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة وتطويرها وتحليل فقراتها بالإضافة إلى عدم درايتهم بخصائص الاختبار الجيد وهو ما تم التصريح به من خلال المقابلات مع الأساتذة، ولقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ربما زكريا عام (2007) والتي هدفت إلى تحديد مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للأساليب العلمية في بناء الاختبارات وتوصلت إلى أن المستوى الراهن للمدرسين والمدرسات بشكل عام في استخدام الأساليب العلمية في بناء الاختبارات كان مقبولاً؛ في حين تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات منها دراسة هورن (Horn, 2003) والتي توصلت إلى أن النسبة العظمى من أسئلة المعلمين لا تتفق مع معايير بناء الاختبارات³⁹ ودراسة ابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي عام (2007)⁴⁰ والتي توصلت إلى تدني درجة معرفة وممارسة معلمات العلوم في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وما توصلت إليه دراسة سوسن فريد شيباب عام (2003) والتي أسفرت نتائجها عن تدني مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية خاصة التي تقيس المهارات العقلية العليا، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات كل من ستالين ونيومان (Stalling & Newman, 1982) وهايين (Hayne, 1992) وسميث (Smith, 2001) إلى وجود ضعف في مهارات المعلمين الخاصة بإعداد وبناء الاختبارات المدرسية⁴¹ ، كذلك دراسة ضياء الدين محمد الحسن مختار سنة (2009) والتي هدفت إلى تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية والانجليزية ومدى إلمام أساتذتهما بمفاهيم وأسس إعدادها بالجامعات السودانية والتي توصلت إلى أن أساتذة اللغتين لا يلتزمون بكل شروط بناء اختبارات التحصيل⁴²، وبالإضافة إلى الدراسات السالفة الذكر ما توصلت إليه نتائج دراسات قام بها أحمد الطيب لتقييم أساليب التقويم والقياس المتبعة في النظام التعليمي بلينيا حيث أشار إلى وجود جملة من السلبيات التي تشوبه ويأتي في مقدمتها عدم شمولية الاختبارات للمناهج المقررة وإلى عدم إلمام المدرسين بشروط الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية والتمايز⁴³.

خاتمة:

مما سبق فإن الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية والتي تمثلت في مؤشر (معامل الصعوبة والسهولة والقدرة التمييزية الصدق والثبات والجودة) أعطت ضوءاً كاشفاً عن مدى كفايات المعلمين في هذا المجال وهو ما يستدعي ضرورة التدخل لتحسين مخرجات العملية التعليمية من خلال تبني اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم والاعتماد في ذلك على النظريات الحديثة.

من خلال عرض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها تم التعرف على الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، وذلك بناء على ما توصلت إليه معالجة تساؤلات الدراسة وهي كما يلي:

- أسئلة اللغة العربية في اختبارات البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة لا تتوافر على مؤشرات السهولة والصعوبة للاختبار التحصيلي الجيد.
- أسئلة اللغة العربية في اختبارات البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة لا تتوافر على مؤشرات القدرة التمييزية للاختبار التحصيلي الجيد.
- اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة لا تتوافر على مؤشرات الصدق للاختبار التحصيلي الجيد.
- اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة لا تتوافر على مؤشرات الثبات للاختبار التحصيلي الجيد.

- اختبارات اللغة العربية في البكالوريا التجريبية لشعبة آداب وفلسفة لا تمتاز بالجودة. واستنادا على ذلك فإن الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تمثلت في مؤشر (معامل السهولة والصعوبة ، القدرة التمييزية الصدق، الثبات، الجودة)
- الهوامش:**

- ¹ كيلانو، طلال فرج (2012). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة المخرجات التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد التاسع. 21-65.
- ² كمال، أمينة عباس والحر، عبد العزيز(2003). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. السنة الثامنة عشر. العدد عشرين. 101-35.
- ³ ميهرنز، وليام وايفين(2003). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.
- ⁴ 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.
- ⁵ أبو جراد، حمدي يونس(2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد الثالث عشر. العدد الثاني. 89-106.
- ⁶ الشيخ، عمر وعدس، عبد الرحمان(1998). دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والعالبي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة برامج التربية. إتحاد الجامعات العربية. تونس.
- ⁷ ملحم، سامي محمد(2001). سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الأولى.
- ⁸ بركات، زياد وصباح، عبد الهادي(2007). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهرم بلوم. 1-27. تاريخ الدخول: 2014/03/6 17:30
- http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziadBarakat/r22_drZiadBarakat.pdf
- ⁹ رمضان، خطوط(2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة. رسالة ماجستير. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.
- ¹⁰ 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.
- ¹¹ 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.
- ¹² الجوراني، يوسف أحمد خليل(2010). مرجع سبق ذكره.
- ¹³ أبو جراد، حمدي يونس(2011). مرجع سبق ذكره.

- 14 النور، أحمد يعقوب(2007). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- 15 كاظم، علي مهدي(2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- 16 كروكر، ليندا وألجينا، جيمس(2009).مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة. ترجمة: زينبات يوسف دعنا. الأردن: دار الفكر. الطبعة الأولى.
- 17 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
- 18 العبادي، رائد خليل(2006). الاختبارات المدرسية. الأردن: مكتبة المجتمع العربي. الطبعة الأولى.
- 19 أبو هاشم، السيد محمد. (2006). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- 20 إبراهيم، أطفاف رمضان(2010). استخدام الأساليب الإحصائية لقياس جودة عملية تقويم تعلم طلبة العلوم للمسابقات الدراسية في كلية التربية، جامعة عدن للعام الدراسي2009-2010م. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد الحادي عشر. 2013. 177-210.
- 21 إبراهيم، أطفاف رمضان(2010).مرجع سبق ذكره.
خليل، شرف الدين(دس). الإحصاء الوصفي، شبكة الأبحاث والدراسات الاقتصادية
عبد الرحمن، سعد(1998). القياس النفسي، النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر. الطبعة الثالثة.
- 22 إبراهيم، أطفاف رمضان(2010).مرجع سبق ذكره.
- 23 الفراء، وليد عبد الرحمن خالد (1430هـ). تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الاحصائي Spss . الندوة العالمية للشباب الاسلامي.
- 24 الفراء، وليد عبد الرحمن خالد (1430هـ).مرجع سبق ذكره.
- 25 خليل، شرف الدين(دس).مرجع سبق ذكره.
- 26 الجوراني، يوسف أحمد خليل(2010). مرجع سبق ذكره.
- 27 غنيم، محمد أحمد محمد إبراهيم (2003). مرجع سبق ذكره.
- 28 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.
- 29 أبو جراد، حمدي يونس(2011). مرجع سبق ذكره.
- 30 زكريا، ريما(2007). مرجع سبق ذكره.
- 31 رمضان، خطوط(2010). مرجع سبق ذكره.
- 32 السطري، رائد محمد إبراهيم(2010). تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلد 7 . العدد 2.

- 33 السطري، رائد محمد إبراهيم(2010).مرجع سبق ذكره.
- 34 أبو جراد، حمدي يونس(2011). مرجع سبق ذكره.
- 35 عبد الرحمن، سعد(1998). مرجع سبق ذكره.
- 36 المجاهد، سالم أمحمد(2013). نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا. المجلة الجامعة. العدد الخامس عشر. المجلد الثاني. طرابلس. 260-233.
- 37 الدوسري، راشد حماد(2003). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. مجلة رسالة الخليج العربي. كلية التربية. جامعة البحرين.
- 38 النمري، حنان سرحان عواد (1428هـ). مرجع سبق ذكره.
- 39 الشامي، منار مرسي الدسوقي والشافعي، سهام أحمد رفعت وأبو شنب، منى عبد الرازق(2011). جودة الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة تبوك، مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. العدد 22. الجزء الأول. 170-207.
- 40 الحارثي، إبتسام 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: 2013/12/18
http://libback.uqu.edu.sahipres/induindu8121.pdf 16:30
- 41 السطري، رائد محمد إبراهيم(2010).مرجع سبق ذكره.
- 42 مختار، ضياء الدين محمد الحسن(2009). تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية والانجليزية ومدى إلمام أساتذتهما بمفاهيم وأسس إعدادها بالجامعات السودانية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية. مجلة العلوم والتقانة. 10(5). 183-142.
- 43 المجاهد، سالم أمحمد(2013). مرجع سبق ذكره.