تحديد الاحتياجات التدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط

أ. إيمان عزي ، د.رابحي إسماعيل
جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)
د. فارس إسعادي، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي (الجزائر)

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على احتياجات أساتذة التعليم المتوسط التدريبية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية وعليه انطلقت الدراسة من التساؤل التالي :

- ما هي الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟

للإجابة عليه تم بناء أداة من طرف الطالبة لتحديد احتياجات الأساتذة التدريبية وبعد التأكد من صلاحيتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المتكونة من أساتذة التعليم المتوسط بمؤسسات الوادي مركز وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية.
- هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفريغ وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية.
- هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفسير نتائج التلاميذ في الاختبارات التحصيلية.

الكلمات المفتاح : تحديد الاحتياجات التدريبية ؛ الاختبارات التحصيلية الجيدة.

Abstract :

The present study aimed to identify the needs of the teachers of intermediate education training in the field of building the tests of achievement and the study started from the following question:

- What are the training needs of middle school teachers in building achievement tests?

To answer the question, a tool was constructed by the student to determine the needs of the training teachers and after confirming their validity, they were applied to the sample of the study which is composed of the teachers of intermediate education in the institutions of the valley.

- There are training needs for middle school teachers on how to build achievement tests.
- There are training needs of the teachers of the intermediate education in the discharge and analysis of the results of the achievement tests.
- There are training needs of middle school teachers in interpreting the results of students in the achievement tests.

Keywords : Identification of training needs ; Good achievement tests.

I- إشكالية الدراسة:

تهتم المدرسة بالتحضير للعملية التربوية التعليمية و ذلك " بتخطيط البرنامج التعليمي والمنهج بقصد تعديل سلوك الفرد الدارس أو إكسابه أنماطا سلوكية مرغوبة من خلال المعلومات المفيدة واكتسابه للاتجاهات والميول المرغوبة والتفكير العلمي السليم"[1]، أي أن المدرسة تطبق المناهج وتسعى إلى تحقيق الأهداف التي ترجوها، للوصول بالدارسين للمستوى المطلوب ،وهذا يتطلب تحديد هذه الأهداف بدقة، وصياغتها صياغة إجرائية بحيث تعبر بوضوح عن نواتج التعلم المتوقعة، لأن ذلك يساعد الطلاب وأولياء أمورهم عما ينبغي تحقيقه، كما يساعد المعلمين في تخطيط العملية التدريسية والأنشطة التعليمية المناسبة لهذه الأهداف.

ولمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف في العملية التعليمية - التعلمية، كان من الضروري إجراء العمل التقويمي، كونه محورا أساسيا في هذه العملية، ويسهم بشكل كبير في تطورها من خلال وقوفه على مواطن القوة للعمل على إثرائها وكشفه لمواطن الضعف قصد علاجها.

ونظرا لما تكتسبه هذه الخطوة (التقويم) من أهمية وتأثير مباشر على العملية التعليمية فقد تعددت أدوات القياس في التقويم وتنوعت، ولعل أبرز هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية" فهي المعيار المتداول في معظم الدول لتقويم التلاميذ ومعرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف المنشودة "[2]، فالاختبار أداة شائعة الاستخدام في نظامنا التربوي، فهو الذي يحدد قدرات الأفراد ومدى كفاءاتهم باتخاذ قرارات في حقهم، أو ملاحظة مدى تقدمهم وتطورهم في البرامج المسطرة

وتستخدم الاختبارات التحصيلية أيضا في أغراض متعددة فهي التي تزود المعلم ببيانات يسترشد بها في تحديد احتياجات تلاميذه، وتشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء عملية التعلم وكذلك في وضع تقديرات تعبر عن المستوى التحصيلي العام للتلميذ[3] أي من خلاله يمكن التأكد من مدى تحقق الأهداف المحددة للعملية التعليمية، حيث يرى **جرو** أن الاختبار هو أداة تستعمل للإجابة على السؤال التالي: هل حقق التلميذ الهدف المطلوب؟ أي أنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها، غرضها التحقق من مدى تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعة[4] ، فالمعلم يضع أهداف تعليمية مرغوبة ويمضي قدما نحو تحقيقها وفي نهاية المطاف يريد التحقق ما إذا كان قد وصل إلى المطلوب أم لم يصل بعد، فيعد مجموعة من الأسئلة للإجابة عنها من طرف التلاميذ، ليحدد مدى بلوغه للأهداف المرجوة من خلال ذلك .

فمن هذا المنطلق يفترض الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية وأن عملية بناءها ليست عملية عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار بل تمر في خطوات علمية متتالية على المعلم إتباعها بدقة وعناية ليتمكن بواسطتها من إعداد اختبار تحصيلي تتوفر فيه الشروط المطلوبة في أداة القياس[5] وعلى الرغم من ذلك إلا أنه في الواقع نلاحظ أن أغلب المعلمين لا يتقيدون بها، ولا يعطونها القدر الكافي من الاهتمام فنجد المعلم كلما أراد تقويم تلاميذه يضع مجموعة من الأسئلة بشكل عشوائي كيفما شاء، ومن دون تخطيط وتحضير مسبقين مما يجعل الاختبار التحصيلي ذاتيا فاقدا للموضوعية، ولا يتوفر على أدنى متطلبات بناء الإختبار التحصيلي الجيد، مما ينعكس سلبا على نتائجه فتكون فاقدة للمصداقية لا معنى لها، وغالبا ما يكون هذا العمل ارتجاليا لا يخضع للخطوات المنهجية السليمة لبناء الاختبار التحصيلي وحسب **سبع محمد أبو لبدة** إذا فحصنا هذه الأسئلة نلاحظ عليها ما يلي :

1- تكون هذه الأسئلة عينة غير ممثلة لجميع ما درسه التلاميذ .
2- يضع المعلم الأسئلة من الأجزاء التي يحبها أو يميل إليها أو التي يعتقد أنها مهمة .
3- لم يفكر إطلاقا بأهداف تدريس المادة مع أن المدرسة والمدرس وما يدرسه التلاميذ قد وجد لتحقيق هذه الأهداف .
4- تتصف الأسئلة بالغموض مما يؤدي إلى تفسيرها تفسيرات مختلفة من قبل التلاميذ[6].

ويضيف **فيصل عبد الله المحمد** أنه جرت العادة أن يدخل المعلم غرفة الصف ويذكر طلبته بأنه حدد لهم امتحانا في ذلك اليوم، فيقوم على عجل بتصفح الكتاب، ويختار عددا من الأسئلة يكتبها على السبورة أو يمليها عليهم ويطلب منهم الإجابة عنها، وفي كثير من الأحيان يقوم بتغيير أو تعديل على الأسئلة أثناء انهماك الطلبة بالإجابة، وفي أحسن الأحوال يجلس في غرفة المعلمين أثناء استراحته ويحضر مجموعة من الأسئلة معظمها من أسئلة وتمارين الكتاب ويصوغها على شكل عدد من الفقرات ويصورها لتوزيعها على الطلبة دون مراعاة لأسس وقواعد بناء فقرات الاختبار، فهذه الاختبارات تحرم الطلبة من تساوي الفرص فهي تعتمد على الحظ أكثر منها على مقدار تحصيل الطالب من المادة، فقد يقرأ طالب جزءا من المادة وتأتي معظم الأسئلة منه، وقد يقرأ طالب آخر معظم المادة ويترك ذلك الجزء

فيحصل على علامة أقل، لذلك لا تستطيع هذه الاختبارات التمييز بين الطلبة مما يلحق بهم الأذى وتحرم المجتمع من طاقات وقدرات كان يمكن تنميتها والإفادة منها بشكل أفضل[7].

فمثل هذه الامتحانات لا يمكن يعول عليها في تقرير مصير الأفراد أو اتخاذ قرارات متعلقة بالعملية التربوية لأن الأساس الذي بنيت عليه خاطئا، لذلك أخذت مراكز البحوث التربوية في وطننا العربي تولي اهتماما خاصا باختبارات التحصيل في مختلف المواد الدراسية ومراحلها، فعقدت الكثير من الندوات والمؤتمرات، وكلفت عددا كبير من الاختصاصيين في مختلف المجالات بإعداد اختبارات تحصيلية مقننة وغير مقننة[8]، فنجد على سبيل المثال الأردن تم فيها عقد أول مؤتمر وطني للتطوير التربوي سنة 1987ومن أهم التوصيات التي خرج بها العمل على إعادة النظر وتطوير مجال بناء الاختبارات التحصيلية والتقويم التربوي[9]، وفي سنة 1994 تم صدور نظام التدريب التربوي في البحرين لتدريب المعلمين في كل المجالات المتعلقة بالعملية التربوية بما فيها مجال التقويم التربوي [10]، وكذلك في لبنان نظمت الهيئة اللبنانية سنة 1997 في بيروت، الحلقة الدراسية الثالثة تحت عنوان: قضايا التقويم التربوي،الإمتحانات العامة والمبينات التربوية، ونوقش فيها كل ما يتعلق بالتقويم التربوي خصوصا عملية بناء الاختبارات. والجزائر كذلك على غرار الدول العربية الأخرى، فقد أولى فيها المعنيون بالإصلاح التربوي اهتمامهم بعملية التقييم التربوي فيقول **بوبكر بن بوزيد** وزير التربية الوطنية الجزائرية أن التقييم يقع في قلب مشروع إصلاح المنظومة التربوية، وأكد أيضا على ضرورة الاهتمام ببناء الاختبارات التحصيلية وفق المبادئ التي تضمن مصداقيتها وموضوعيتها[11].

لكن بالرغم من الجهود المبذولة في الإصلاحات، وعقد المؤتمرات والندوات التي تهدف كلها للوصول إلى درجة عالية من الكفاءة في بناء الإختبارات التحصيلية، إلا أن إعداد هذه الأخيرة مازال يشوبه الكثير من الغموض لدى القائمين على إعدادها ويعود السبب في غالب الأحيان إلى غياب التكوين لدى هؤلاء سواء في المسار الدراسي أو المهني .

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتسليط الضوء على هذا الموضوع من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل المطروح على النحو التالي:

-ما هي الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟

I I- فرضيات الدراسة : يمكن صياغة فرضيات الدراسة الحالية على النحو التالي :

1: الفرضية الأولى : هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في خطوات بناء الاختبارات التحصيلية.

2: الفرضية الثانية: هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفريغ وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية.

3: الفرضية الثالثة: هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية.

I I I- مصطلحات الدراسة: الاختبارات التحصيلية: وهي مجموعة منظمة من المثيرات تهدف إلى تحديد مستوى الطلبة في ضوء الأهداف المحددة بناء على معلوماتهم ومهاراتهم في مادة دراسية قد تعلموها سابقا وذلك من خلال استجاباتهم عليها.

الاحتياجات التدريبية: ويقصد بها نقص معين في أداء أساتذة التعليم المتوسط في عملية بناء الاختبارات التحصيلية حيث يمكن استكمال هذا النقص عن طريق إجراءات منظمة يقوم بها مختصون في بناء الاختبارات وتعرف هذه الإجراءات بعملية التدريب.

IV ــ الدراسات السابقة: استرعى مجال الاختبارات التحصيلية اهتمام العديد من الدارسين والباحثين فنتج عن ذلك مجموعة من الدراسات في هذا المجال، فمنها التي هدفت إلى تقييم هذه الإختبارات من جهة ومنها التي هدفت إلى تقييم كفايات معديها من جهة أخرى، وفي هذا الصدد سنحاول أن نستعرض بعض هذه الدراسات السابقة على النحو التالي :

- **دراسة جرادات 1988:** هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في الأردن بكيفية بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها، وأثر كل من الخبرة والدرجة العلمية والجنس في هذه المعرفة وطبق الباحث اختبارا خاصا بكفايات بناء الاختبارات المدرسية على 298معلما من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية وقام بتحليل إجاباتهم، كما عمل على تقدير درجة ممارستهم لبناء الاختبار من خلال تحليله لـــ 120 اختبارا أعدها المعلمون لطلبتهم وذلك بالملاحظة المباشرة وقد أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا لصالح حملة الجامعي فما فوق ولذوي الخبرة القصيرة في الميدان[12].

- **دراسة رجب مصطفى 1988:** هدفت إلى تحديد مدى فهم المعلمين لمبادئ الاختبارات التربوية وقدرتهم على استخدامها الصفي وقد أجريت هذه الدراسة على 265 معلما ومعلمة يقومون بالتدريس في الصفوف الابتدائية بمدارس البحرين وتوصلت إلى أن المستوى الراهن للمعلمين في فهمهم للاختبارات التربوية واستخدامها الصفي كان ضعيفا، وأن فهمهم للمبادئ العامة للاختبارات وبنائها كان أفضل من النواحي الفنية والإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج[13].

- **دراسة أحمد مصطفى عبد الرزاق الجنازرة 1999 :** هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بفلسطين، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود انخفاض في مستوى جودة الاختبارات التحصيلية التي يعدها على تعليمات عامة أو خاصة، وأن فقرات الاختبار لم تشمل سوى أقل من نصف المهارات الأساسية للمقرر الدراسي كما لوحظ انخفاض كبير في نسبة الأسئلة المقالية التي تقيس المهارات العقلية العليا.

- **دراسة سلمى محروس مصطفى سيبيه 2002 :** هدفت هذه الدراسة المقدمة في رسالة ماجستير إلى تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة " بنات " بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة وأوضحت نتائج هذه الدراسة ما يلي :

- اهتمت أسئلة اختبارات العلوم الشرعية للثانوية العامة " بنات " خلال سنوات الدراسة (1415هـــ-1419هـــ) بالأسئلة المقالية المقيدة بنسبة كبيرة وكان الاهتمام بالأسئلة الموضوعية متدنيا وركزت فقط على ملء الفراغ والإختيار من متعدد والمطابقة .

- اهتمت أسئلة هذه الاختبارات بالأسئلة التي تقيس مستوى التذكر بشكل كبير ثم مستوى الفهم ثم مستوى التطبيق بنسب قليلة، وخلت تماما من أسئلة تقيس المستويات العليا من الأهداف .

- راعت أسئلة هذه الإختبارات الشمول لموضوعات المنهج المقرر في المادتين بينما أهملت التوازن في إيراد العناصر حسب نسبة التركيز المطلوبة من كل عنصر[14].

- **دراسة سوسن فريد الشياب 2003 :** هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الإختبار الجيد، وقد بينت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة المعلمات بأسس بناء الإختبارات والمفاهيم العلمية وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا.

- **دراسة ريما زكريا 2005:** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية والتعرف على الممارسات الواقعية والراهنة لذلك، ومعرفة مدى التباين في استخدام الأساليب العلمية لبناء الاختبارات وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي وقد صممت استبانة لهذا الغرض، وأظهرت النتائج أن المدرسات أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الأسئلة المقالية والتنويع في أساليب التقويم وأدواته، في حين كان اتجاه المدرسين واضحا نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية، كما أظهرت

النتائج أن حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الأسئلة المقالية والموضوعية في حين كان اتجاه حملة الإجازة واضحا نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية[15]

- **دراسة عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي 2005:** تناولت هذه الدراسة تحديد فاعلية الحقيبة التدريبية المستخدمة في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على بناء الاختبارات التحصيلية، حيث اختيرت عينة مكونة من 30معلما من معلمي مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة القريات وأعدت لذلك حقيبة تدريبية، وتم تدريبهم بواقع أربع ساعات يوميا لكل جلسة تدريبية ولمدة خمسة أيام وعمل لهذه الحقيبة اختبار قبلي واختبار بعدي وتم تطبيق الاختبارين على مجموعة أخرى لمعرفة ثباته، وبعد تدريب المجموعة التدريبية والتحليل الإحصائي لنتائج تطبيق الاختبارين القبلي و البعدي أظهرت النتائج تغيرا طفيفا في أداء المتدربين[16]

- دراسة إبتسام بنت فهد بن جابر الحارثي 2007 : هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل رسالة الماجستير، إلى تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة وتوصلت هذه الدراسة إلى تدني درجة معرفة وممارسة معلمات العلوم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية[17]

- دراسة رائد محمد إبراهيم السطري 2009 : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الإختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الإختبار التحصيلي الجيد، وهدفت أيضا إلى التعرف على الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الإختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس بهذه الكلية وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الإختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج الإختبار التحصيلي الجيد بنسبة 74.13% وتوصلت كذلك إلى أن الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة كانت كما يلي : الأسئلة المقالية والتي احتلت أكبر نسبة بـــ (14%) وأخيرا أسئلة المطابقة بنسبة (2 %).

- أما في البيئة الأجنبية فأجريت عديد الدراسات في مجال الاختبارات التحصيلية لكن لم يتح منها للطالبة إلا الموجز التالي :

- **دراسة جنتري 1989:** قام جنتري بتقديم ورقة عمل حول بناء الاختبارات من إعداد المعلم في المؤتمر السنوي لجمعية الأبحاث لمنطقة الجنوب الوسطى التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية واقترحت الورقة ضرورة الفهم الواضح والمعرفة السليمة بالأهداف وجدول المواصفات، لأنها تؤدي إلى تطور بارز في نوعية الاختبارات التي يعدها المدرسون وتتضمن كذلك إرشادات لبناء الاختبارات بأنواعها والصفات المشتركة في اختيار محتوى الاختبار،وتطوير جداول المواصفات وكذلك تم وصف الاختبارات المعيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع بما فيها اختبارات الإتقان.

- دراسة هايني 1992: هدفت إلى البحث في جودة أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين في التعليم التكنولوجي حيث تم فحص 993 سؤالا قام بإعدادها وتطويرها 15 معلما تم اختيارهم بناءا على توصية مشرفين ومستشارين تربويين وقد تم فحص هذه الأسئلة على تسعة محاور رئيسية هي: وجود أخطاء في التهجئة، وجود أخطاء في الترقيم، المموهات، مفاتيح الإجابة، قابلية الأسئلة للاستعمال الثبات، الوضوح،الانسجام مع التصنيف وفق المستويات، الجودة الكلية للأسئلة، وأبرزت النتائج المتوصل إليها أن المعلمين الأقل خبرة احتوت إختباراتهم أخطاء في التهجئة والترقيم، أما في مجال المموهات فكانت الأخطاء الأكثر شيوعا في أنها افتقرت إلى التجانس وأن 10.5% من الأسئلة احتوت إجابات خاطئة وبينت النتائج بشكل عام أن المعلمين الأقل خبرة والمعلمين الأعلى مؤهلات والذين تعرضوا لبرامج تدريبية في بناء الاختبارات كانوا الأفضل أداء على معظم المجالات التي شملتها الدراسة[18].

- دراسات كل من **ستالين**1982و**نيومان** و**هايين** 1992 و**سميث** 2001 فقد توصلت إلى وجود ضعف في مهارات المعلمين الخاصة بإعداد وبناء الإختبارات المدرسية لا سيما ما يتعلق منها بأسئلة الاختيار من متعدد.

- وفي المجال الجامعي قامت **موسلي** (1997) بدراسة هدفت إلى تقييم اختبارات اللغة الإنجليزية ــ كلغة أجنبية ــ في جامعة حلب السورية، توصلت إلى أن هذه الاختبارات كانت في المستوى الجيد من الإعداد والإخراج.

- توصلت دراسة أجراها **أورن** سنة 2003 إلى أن النسبة العظمى عن الأسئلة التي يستخدمها المعلمون لا تنسجم مع معايير بناء الاختبارات المدرسية، وتركز على مستويات الحفظ والفهم والتطبيق حسب تصنيف **بلوم**[19]

تعليق على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تلخيص موضوعاتها فيما يلي:

أولا: : التعرف على مدى كفاءة المعلمين وذوي العلاقة بالعملية التربوية في بناء الاختبارات التحصيلية مثل دراسات كل من جرادات 1988، رجب مصطفى 1988، خالد بن إبراهيم الصبحي 2000، سوسن فريد الشياب 2003، ريما زكريا 2005، نجاة عربيات 2005.

ثانيا: تحليل مجموعة من الاختبارات قصد الكشف من خلالها على مجموعة من الخصائص المعرفية بالنسبة للمعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسات كل من هايني 1992،موسلي 1997، أحمد مصطفى عبد الرزاق الجنازة 1999، سلمى محروس مصطفى سيبيه 2002، أورن 2003، رائد محمد السطري 2009.

وما تجدر الإشارة إليه أن نتائج جل الدراسات أكدت بأن هناك نقص في كفاءات المعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، وتفاوت حجم العينات المعتمدة حيث كانت أكبرها مكونة من 298 معلما في دراسة جرادات 1988 و265 معلم في دراسة رجب مصطفى 1988، أما عينة الاختبارات التي تم تحليلها فقد بلغت 120 اختبارا في دراسة جرادات أيضا، وعلى العموم فإن الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة يمكن تلخيصها فيما يلي: تحليل الاختبارات، الاستبيانات الحقائب التدريبية، البرامج التدريبية.

V- مجالات الدراسة الأساسية : تتحدد الدراسة الأساسية بالمجالات التالية :

V-1: المجال المكاني: اقتصرت الدراسة الحالية على متوسطات ولاية الوادي وسط البالغ عددها 23 متوسطة والمتمثلة في :

- متوسطة عبد الحميد بن باديس. - متوسطة الأمير عبد القادر.- متوسطة الشهداء.
متوسطة الشهيد أحمد التجاني.- متوسطة مصباحي مصطفى. - متوسطة هزلة المولدي.
- متوسطة زوبيدي عبد القادر. - متوسطة الأرقط الكيلاني. - متوسطة بحير بلحسن الصحن الثاني.
متوسطة باهي علي.- متوسطة حويذق عبد الكريم. - متوسطة محمد الأمين العمودي.
- متوسطة الشهيد محمود شريفي. - متوسطة جاب الله البشير.- متوسطة غندير عمر الوادي.
متوسطة الوئام المدني.- متوسطة طير حسن تكسبت الوادي - متوسطة عياشي عمر الطاهر.
- متوسطة ضيف الله أحمد. – متوسطة 08 ماي 1945 - متوسطة 18 فبراير الوادي.
- متوسطة الوادي غربا. - متوسطة حمامة العلمي الوادي.

V-2: المجال الزماني: تم إجراء هذه الدراسة خلال شهري مارس وأفريل من العام الدراسي2014/2013 م.

VI- عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة الحالية على 250 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط أي ما نسبته حوالي 35% من مجتمع الدراسة البالغ عددهم 695 أستاذ، ولقد تم اختيار أفراد العينة من مجموع المتوسطات المذكورة سابقا بطريقة عشوائية طبقية.

VII- أداة الدراسة: تم الاعتماد على التراث النظري في مجال بناء الاختبارات التحصيلية في بناء أداة الدراسة التي تكونت من 32 بندا موزعة على 03 محاور على النحو التالي :

- المحور الأول: خطوات بناء الاختبار التحصيلي ويتكون من 20 بندا (من 01 إلى20) .
- المحور الثاني: تفريغ نتائج الاختبار وتحليلها إحصائيا ويتكون من 08 بنود (من 21 إلى 28).
- المحور الثالث: تفسير نتائج الاختبار ويتكون من 04 بنود (من 29 إلى 32).

وكانت بدائل الإجابة كالآتي : نعم، لا.

الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدق: تم حساب الصدق بالاعتماد على صدق المحكمين، من خلال معادلة **لاوشي** لصدق المحكمين على النحو التالي :

معامل صدق المحكمين =0.88

وبالتالي يمكننا القول بأن الاستبيان يمتاز بصدق جيد.

الثبات: تم في هذه الدراسة الاعتماد على معامل التجانس كيودر ريتشاردسون 21 لحساب الثبات وكان ذلك على النحو التالي:

ن	س	$ع^2$	$ر_{21}$ المحسوبة
32	20.866	24.401	0.724

من خلال الجدول يتضح أن قيمة معامل الثبات المحسوبة يساوي 0.724 وعليه نقول بأن الأداة تمتاز بثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة.

VIII- الأساليب الإحصائية : بهدف تحليل البيانات المحصل عليها من خلال استجابات الأفراد على أداة الدراسة تم استخدام أسلوب النسب المئوية كونه الأسلوب الأمثل في مثل هذه الدراسة .

IX- تفريغ استجابات الأفراد : بعد توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة بالمؤسسات المذكورة في المجال المكاني، وبعد الحصول على استجاباتهم حيث تم استرجاع 250 استبيان وهو العدد الذي تم توزيعه منذ البداية قامت الطالبة بتفريغ هذه الاستجابات في جدول يبين عدد الأفراد الذين استجابوا ب-**"نعم"** والذين استجابوا ب-**"لا"** على كل بند كما هو موضح في الجدول الآتي :

الجدول رقم (01) يبين استجابات الأفراد على بنود الأداة

البند	عدد الذين أجابوا نعم	عدد الذين أجابوا لا
01	164	86
02	179	71
03	83	167
04	193	57
05	240	10
06	151	99
07	175	75
08	50	200

09	96	154
10	99	151
11	73	177
12	07	243
13	56	194
14	80	170
15	133	117
16	180	70
17	208	42
18	184	66
19	61	189
20	216	34
21	172	78
22	210	40
23	19	54
24	148	102
25	57	193
26	41	209
27	160	90
28	167	38
29	74	176
30	120	130
31	150	100
32	124	126

وقصد معرفة نسب الأساتذة الذين لديهم احتياجات تدريبية تم تحويل التكرارات إلى نسب مئوية كما هو مبين في الجدول الآتي :

الجدول رقم (02) يبين النسب المئوية لاستجابات الافراد على بنود الأداة

البند	نسبة الذين أجابوا نعم(%)	نسبة الذين أجابوا لا(%)
01	65.60%	34.40%
02	71.60%	28.40%
03	33.20%	66.80%
04	77.20%	22.80%
05	96.00%	04.00%
06	60.40%	39.60%
07	70.00%	30.00%
08	20.00%	80.00%
09	38.40%	61.60%
10	39.60%	60.40%
11	29.20%	70.80%

12	02.80%	97.20%
13	22.40%	77.60%
14	32.00%	68.00%
15	53.20%	46.80%
16	72.00%	28.00%
17	83.20%	16.80%
18	73.60%	26.40%
19	86.40%	13.60%
20	24.40%	75.60%
21	68.80%	31.20%
22	84.00%	16.00%
23	78.40%	21.60%
24	59.20%	40.80%
25	22.80%	77.20%
26	16.40%	83.60%
27	64.00%	36.00%
28	66.80%	33.20%
29	29.60%	70.40%
30	48.00%	52.00%
31	60.00%	40.00%
32	49.60%	50.40%

X - عرض وتفسير نتائج الدراسة :

أولا: عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة :

X-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى: والتي مفادها: هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في خطوات بناء الاختبارات التحصيلية ".

الجدول رقم (07) يبين نسب استجابات الأفراد على محور خطوات بناء الاختبار التحصيلي

البند	نسبة الذين أجابوا نعم(%)	نسبة الذين أجابوا لا(%)
01	65.60%	34.40%
02	71.60%	28.40%
03	33.20%	66.80%
04	77.20%	22.80%
05	96.00%	04.00%
06	60.40%	39.60%
07	70.00%	30.00%
08	20.00%	80.00%
09	38.40%	61.60%
10	39.60%	60.40%
11	29.20%	70.80%
12	02.80%	97.20%

13	22.40%	77.60%
14	32.00%	68.00%
15	53.20%	46.80%
16	72.00%	28.00%
17	83.20%	16.80%
18	73.60%	26.40%
19	86.40%	13.60%
20	24.40%	75.60%

من خلال استعراض النتائج في الجدول رقم (07) يمكن ملاحظة أن نسبة الذين أجابوا بنعم على البندين الأول والثاني كانت على التوالي : 65.6%، 71.6% بمعنى أن هناك ما نسبته 34.4% و28.4% أجابوا ب- لا أي أنهم لا يقومون بذلك وينص هذين البندين على: أقوم ببناء الاختبار في وقت مناسب لذلك، أستغرق الوقت الكافي في بناء الاختبار أي أكثر من نصف أفراد العينة يقومون بهاتين الخطوتين أثناء عملية بناء الاختبار التحصيلي، أما البند الثالث والذي نصه : أستعين بذوي الخبرة من الزملاء عند بناء الاختبار فكانت نسبة الإجابة عليه بنعم 33.2% ما يدل على أن القائمين ببناء الاختبار لا يسعون للاستعانة بآراء زملائهم في إطار تحقيق صدق المحكمين للاختبار، وبالنسبة للبند الرابع الذي ينص على : أقوم بتحديد الغرض من الاختبار قبل بنائه، فقد كانت استجابة أفراد العينة له بنعم بنسبة 77.2 % أي أن غالبية أفراد العينة يقومون بهذه الخطوة على اعتبار أنها خطوة بديهية في عملية بناء الاختبار، أما البند الخامس الذي نصه: أقوم بتحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها قبل بناء الاختبار فكانت الاستجابة له بنعم شبه كلية أي ما نسبته 96% كون هذه الخطوة يقوم بها غالبية الأساتذة مسبقا أثناء إعدادهم لمذكرات تقديم الدروس، وبالنسبة للبندين السادس والسابع اللذان نصهما على التوالي: أقوم بتحليل محتوى المادة الدراسية قبل طرح الأسئلة، أقوم بتحديد أهمية عناصر الدروس المقصودة بالاختبار، فكانت نسب الاستجابة بنعم كما يلي: 60.4%، 70% أي أكثر من نصف أفراد العينة استجابوا بتطبيقهم لهاتين الخطوتين المؤديتين لبناء جدول المواصفات إلا أنهم لا يقومون ببناء جدول المواصفات الذي يعتبر الخطوة الأساسية لبناء اختبار تحصيلي صادق وشامل لمحتوى المقرر الدراسي وهذا ما تفسره نتائج البنود الثامن والتاسع والعاشر التي نصوصهم على التوالي كما يلي: أقوم بتحديد الأوزان النسبية للأهداف المراد قياسها، أقوم بوضع جدول مواصفات الاختبار لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المقرر الدراسي، أحدد عدد الأسئلة الخاصة بكل مستوى معرفي من خلال جدول المواصفات بحيث كانت نسب الاستجابة لهم بنعم على التوالي: 20%، 38%، 39.6% أي أقل من نصف أفراد العينة، أما البند الحادي العاشر الذي نصه: أبتعد عن أسئلة الكتاب عند صياغة أسئلة الاختبار فاستجاب أفراد العينة له بنعم بنسبة 29.2% ما يدل على أن معظم الأساتذة يفضلون الابتعاد عن الأسئلة المألوفة لدى التلاميذ والتي تعرفوا عليها مسبقا من خلال كتبهم وبالنسبة للبند الثاني عشر الذي نص على: أستخدم الأسئلة المقالية عند بناء الاختبار، فكانت استجابة أفراد العينة بنعم بنسبة 2.8%، وهذا يبين عزوف أغلب الأساتذة عن استخدامهم لهذا النوع من الأسئلة رغم ما توفره من بعض المزايا كقياس المستويات المعرفية العليا، أما البند الثالث عشر الذي نص على: تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها مختلف المستويات المعرفية لصنافة بلوم بشكل يتناسب مع أهداف التعلم فكانت نسبة الإجابة عليه بنعم 22.4% وهذا ما ينطبق مع إجاباتهم عن البنود الثامن التاسع والعاشر ما يفيد بأنهم لا يعتمدون جدول المواصفات أثناء بنائهم الاختبارات التحصيلية، أما بالنسبة للبند الرابع عشر والذي نصه: تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها الجانب الوجداني للتلميذ كانت استجابات أفراد العينة بنعم ما نسبته 32% وتدل هذه النسبة على أن الأساتذة لا يولون أهمية للجانب الوجداني في اختباراتهم، لكن في المقابل استجاب أفراد العينة بنعم بنسبة

53% أي ما يفوق النصف على البند الخامس عشر الذي مفاده : تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها الجانب المهاري للتلميذ، ما يدل على أن حوالي نصف أفراد العينة يولون أهمية لهذا الجانب، وبالنسبة للبندين السادس عشر والسابع عشر اللذين ينصان على التوالي كما يلي: تقيس أسئلة الاختبار التي أعدها أهداف تدريس المادة بشكل يتناسب مع توزيع هذه الأهداف أعد أسئلة تقيس ما ورد من معلومات في المقرر الدراسي، فقد استجاب لهما أفراد العينة بنعم بنسبة 72% للأول و83.2% للثاني أي أنهم يسعون لبناء اختبار تغطي أسئلته محتوى المقرر الدراسي وهذا ما يؤكد نتائج الدراسة الاستطلاعية لكن هذا لا يكون بتوزيع عادل ما لم يكن في إطار جدول المواصفات الذي يضمن توازن التمثيل المعتدل لهذه الأهداف، أما البند الثامن عشر الذي مفاده: أستخدم الأسئلة الموضوعية عند بناء الاختبار، استجاب أفراد العينة بنسبة 73.6% بنعم ما يبين أن غالبية الأساتذة يفضلون استخدام الأسئلة الموضوعية، وأن أغلبهم لا يفضلون الجمع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية وهذا ما تؤكده نتائج البند التاسع عشر الذي مفاده: أفضل الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية عند بناء الاختبار حيث كانت نسبة الذين أجابوا عليه بنعم لا تتعدى 24.4%، أما البند العشرين الذي ينص على: أحدد زمن الاختبار بما يتناسب وعدد أسئلته، فقد استجاب عليه أفراد العينة بنعم بنسبة 86.4% ما يؤكد حرصهم واجتهادهم في محاولة التوفيق بين عدد أسئلة الاختبار وما تتطلبه من وقت للإجابة عليها .

ومما سبق يتضح أن الأساتذة أثناء قيامهم بإعداد اختبار تحصيلي يهملون ما يلي:

- إعداد جدول المواصفات الذي يعتبر الركيزة الأساسية في بناء اختبار تحصيلي يتوفر على صدق المحتوى أي أنه يقيس مختلف جوانب المقرر الدراسي بالتوازن المطلوب لمختلف الأهداف التربوية المدروسة.
- استخدام الأسئلة المقالية والتي تعتبر ضرورية لقياس المستويات العقلية العليا.
- الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية .
- مراعاة مختلف المستويات المعرفية لصنافة بلوم حسب الأهداف الواردة في المقرر الدراسي.
- استخدام الأسئلة التي تقيس الجانب الوجداني .

هذا بالإضافة إلى أن هناك إهمال للجوانب الأخرى وذلك بنسب أقل مثل اختيار الوقت المناسب لبناء الاختبار وأخذ الوقت الكافي لذلك والقيام بتحليل محتوى المادة الدراسية والتعرف على أهمية مختلف الأهداف التعليمية للدروس، كذلك إعطاء أهمية للجانب المهاري في إعداد الأسئلة.

وما تجدر الإشارة إليه أن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع دراسة **الجنازرة 1999** التي توصلت بدورها إلى وجود انخفاض كبير في نسبة الأسئلة المقالية، بالإضافة إلى عدم شمول فقرات الاختبار للمهارات الأساسية في المقرر الدراسي، كذلك دراسة **أورن 2003** التي بينت أن أغلب أسئلة الاختبارات المدرسية تركز على مستويات الحفظ، الفهم، التطبيق، أي المستويات المعرفية الدنيا حسب تصنيف بلوم، وهذا ما أكدته أيضا **سيبيه 2002** التي توصلت لوجود إهمال في توازن إيراد العناصر حسب نسبة التركيز المطلوبة من كل عنصر والاهتمام بالمستويات المعرفية الدنيا فقط، لكن بخصوص نوع الأسئلة تعارضت نتائجها مع نتائج هذه الدراسة بحيث توصلت إلى تدني الاهتمام بالأسئلة الموضوعية والتركيز على الأسئلة المقالية المقيدة، وهذا ما توصلت إليه أيضا **ريما زكريا 2005** التي وجدت اعتماد الأستاذات على الأسئلة المقالية عند إعدادهم للاختبارات التحصيلية.

X- 2 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية: والتي مفادها: " هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفريغ وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية".

الجدول رقم (08) يبين استجابات الأفراد على محور تفريغ نتائج الاختبار وتحليلها

البند	نسبة الذين أجابوا نعم (%)	نسبة الذين أجابوا لا(%)
21	68.80%	31.20%
22	84.00%	16.00%
23	78.40%	21.60%
24	59.20%	40.80%
25	22.80%	77.20%
26	16.40%	83.60%
27	64.00%	36.00%
28	66.80%	33.20%

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم (08) أن نسبة الذين أجابوا بنعم على البنود الواحد والعشرين، الثاني العشرين والثالث العشرين كانت 68.8%، 84%، 78.4% على التوالي والتي تنص على : أضع إجابة نموذجية لكل أسئلة الاختبار قبل تطبيقه للتأكد من أنه لكل سؤال جواب محدد وواضح، آخذ الوقت الكافي لتصحيح إجابات التلاميذ، أصحح أوراق التلاميذ وفق الإجابة النموذجية المعدة مسبقا، أي أن غالبية الأساتذة يقومون بهذه الإجراءات المتعلقة بعملية التصحيح رغم تغاضي البعض عنها وهذا ما بينته النتائج، أما البند الرابع والعشرون والذي محتواه: أقوم بالتح47ق من مستوى صعوبة كل فقرة للتأكد من مدى مناسبتها لمستوى التلاميذ، فقد أجاب عنه الأساتذة بنعم بنسبة 59.2% أي ما يمثل أكثر بقليل من نصف أفراد العينة لكن من خلال المقابلات التي كانت معهم في الدراسة الاستطلاعية اتضح أنهم لا يقومون بهذه الخطوة كما مطلوب عند حساب مستوى صعوبة البند وإنما يقومون بذلك بشكل تقديري، وبالنسبة للبند الخامس والعشرين الذي نصه : أقوم بحساب القدرة التمييزية لفقرات الاختبار، فقد استجاب بنعم ما نسبته 22.8% من أفراد العينة ما يفسر ضعف اهتمام الأساتذة بهذا الجانب المتعلق بالقدرة التمييزية لفقرات الاختبار رغم ما لهذا من أهمية كبيرة في إبراز الفروق بين التلاميذ الذين تمكنوا من إتقان المقرر من غيرهم الذين لم يتمكنوا من إتقانه، نفس الشيء مع البند السادس والعشرين الذي كان نصه : أقوم بالتأكد من فعالية المموهات عندما تكون الأسئلة اختيار من متعدد، فقد كانت نسبة الذين أجابوا بنعم 16.4% فقط ما يدل على إغفالهم لهذا الجانب أيضا، أما البند السابع والعشرون الذي استجاب عنه أفراد العينة بنعم بنسبة 64% حيث كان ينص على: أعمل على تحقيق صدق المحتوى للاختبار، فتبين هذه النتائج أن أكثر من نصف أفراد العينة يجتهدون لتحقيق صدق المحتوى للاختبار لكن يبقى ذلك ليس على الوجه المطلوب وهذا ما تم تأكيده في استجابتهم السابقة التي مفادها أنهم لا يقومون ببناء جدول المواصفات عند إعدادهم للاختبارات التحصيلية أما البند الثامن والعشرون والذي ينص على : أحتفظ بالاختبارات التي تأكدت من صلاحيتها لاستعمالها كصور مكافئة للتحقق من ثبات اختبارات أخرى أعدها لاحقًا، فكانت نسبة الاستجابة عليه بنعم 66.8% أي نسبة معتبرة من الأساتذة الذين يحتفظون بالاختبارات التي تم إعدادها لكن من خلال الدراسة الاستطلاعية تبين أن ذلك لم يكن بغرض التحقق من ثبات اختبارات لاحقة وإنما بهدف استعمال هذه الاختبارات في مرات لاحقة .

إذن من خلال ما سبق اتضح أن لدى الأساتذة نقص واضح في تحليل الفقرات الاختبارية إحصائيا (معامل الصعوبة، معامل التمييز، فعلية المموهات، الصدق، الثبات) وهذا ما اتفق مع دراسة **هايبني 1992** من خلال تحليله لمجموعة من أسئلة الاختبارات التحصيلية حيث توصل لوجود أخطاء في اعتماد بعض المموهات لأسئلة الاختيار من متعدد، وضعف في ثبات هذه الاختبارات، لكن تعارض مع دراسة **رجب مصطفى 1988** التي بينت أن اهتمام الأساتذة بالنواحي الإحصائية في تحليل الفقرات كلن أفضل من الجوانب الأخرى في إعداد الاختبارات.

X- 3 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة : والتي مفادها : "هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية".

الجدول رقم (09) يبين استجابات الأفراد على محور تفسير نتائج الاختبار

البند	نسبة الذين أجابوا نعم(%)	نسبة الذين أجابوا لا(%)
29	29.60%	70.40%
30	48.00%	52.00%
31	60.00%	40.00%
32	49.60%	50.40%

يتضح من خلال استجابات الأفراد المبينة في الجدول رقم (09) أن البند التاسع والعشرين الذي نصه: أحدد مقدار علامة النجاح في الاختبار قبل إجرائه، استجاب بنعم من أفراد العينة ما نسبته 29.6%، ما يبين ابتعاد الأساتذة عن الاختبار المحكي المرجع أي تحديد النجاح من خلال مجموع الأهداف المحدد الوصول إلى تحققها، ويؤكد ذلك البند الثلاثون الذي ينص على ما يلي: أتخذ من أهداف المادة الدراسية محكا لتحديد نجاح الطالب في المقرر الدراسي فاستجاب له أقل من نصف أفراد العينة بنعم أي ما نسبته 48%، أما البند الواحد والثلاثون فكان نصه: أقارن بين نتائج الطلبة لأتمكن من تحديد نسبة الناجحين في المادة، فكانت استجابة أفراد العينة بنعم بنسبة 60% أي أنهم لتفسير نتائج الامتحان يتخذون من علامات التلاميذ معيارا لإصدار أحكام بشأن نسبة النجاح، وبالنسبة للبند الثاني والثلاثين الذي ينص على : أحدد نجاح الطالب في المادة من خلال مدى إجابته على أسئلة الامتحان فكانت نسبة الإجابة عليه بنعم بنسبة 49.6% ما يؤكد نتائج البندين التاسع والعشرين والبند الثلاثين، ومن خلال هذه النتائج يتضح أن أغلب الأساتذة يعتمدون الاختبارات معيارية المرجع لتفسير نتائج الاختبار وتحديد نسبة الناجحين.

وعليه يرى يزيد عيسى السروطي (1998) أن ليس كل ورقة معنونة بكلمة اختبار ينطبق عليها مواصفات الاختبار الجيد، فقد وجهت العديد من الانتقادات للاختبارات فبدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية في حد ذاتها تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس الكثير من الطلبة[20] ومن هذا المنطلق فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعدي الاختبارات تعد ضرورة ملحة لضمان جودة العملية التعليمية حتى تواكب التغيرات والتي أصبحت واقعا ومطلبا لا مفر منه نتيجة للمشكلات التي ترتبط بالاختبارات التحصيلية والتي تتعلق بما تقيسه أسئلة الاختبارات ونوعيتها ونوجز منها حسب ما أشار إليه **غنيم 2003**أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لا تعطي صورة حقيقية عما تقيسه من أهداف تعليمية بمعنى عدم صدق الاختبارات في قياس الأهداف كما تعكسها أهداف المحتويات الدراسية وهي كذلك لا تقيس الأهداف المهارية والوجدانية بالإضافة إلى أن معظمها لا يراعي الوزن النسبي والأهمية النسبية لكل من موضوعات المحتوى والأهداف التعليمية وتوزيع أسئلة الاختبارات على المحتوى (جدول المواصفات)[21] وهذا ما بينته نتائج الدراسة الحالية من خلال استجابات أفراد العينة على محاور أداة تحديد الاحتياجات التدريبية حيث اتضح من خلال تحليل وتفسير الفرضيات الإجرائية أن هناك مجموعة من الاحتياجات

التدريبية التي تعكسها النسب المئوية المحصل عليها والمبينة في الجدول رقم (09) وبمعنى آخر أن جميع بنود الأداة هناك من الأساتذة الذين أجابوا بأنهم لا يقومون بالخطوات اللازمة لبناء اختبار جيد فبالنسبة للمحور الأول تبين استجابات الأفراد على بنوده أن الأساتذة يقومون بالاهتمام ببعض الخطوات التي من بينها اختيار الوقت المناسب والكافي لإعداد الاختبار وتحديد هدف بنائه بالإضافة إلى تحليل محتوى المادة وتحديد أهدافها نظرا لقيامهم بذلك أثناء إعدادهم للدروس، لكن ما تجدر إليه الإشارة هنا أن ذلك لم يكن بنسبة 100% وإنما كان بنسب متفاوتة، أما الخطوة التي لا يقوم بها غالبيتهم والتي تعبر عنها النسبة 62% هي عدم قيامهم بإعداد جدول المواصفات الذي يحتل أهمية كبيرة في عملية بناء الاختبار كونه يعمل على تحقيق صدق المحتوى للاختبار من حيث تحقيق التوازن في تمثيل أجزاء المقرر الدراسي في الاختبار والتأكيد على قياسه لعينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية المراد قياس التحصيل فيها، وانطلاقا من المقابلات التي أجريت في إطار الدراسة الاستطلاعية واحتكاك الطالبة بمجموع الأساتذة لكونها تعمل في الميدان قد يعود السبب في ذلك إلى عدم تكوين الأساتذة في هذا المجال بالإضافة إلى اهتمام الأساتذة بالموضوعات التي يستطيعون من خلالها تحقيق نتائج نجاح التلاميذ بنسب كبيرة ما يجنبهم المساءلة الإدارية وهذا ما يؤكده **الدوسري** بأن هناك أسباب وراء ممارسات المعلم تلك والتي من بينها خوف المعلم من نظرة مدير المدرسة وزملائه المعلمين من أن تكون نتائجه سببا في خفض معدل نجاح الطلبة في المدرسة وحرص المدير على أن يظهر أداء ممتاز لمدرسته مقارنة بالمدارس الأخرى أمام المسؤولين والقياديين في وزارة التربية، ناهيك عن محاولة المعلم إرضاء الرأي العام والوالدين كي يتجنب المساءلة التربوية[22]، هذا بالإضافة إلى وجود احتياجات واضحة في مجال تحليل فقرات الاختبار إحصائيا وتفسير نتائجه وهذا ما بينته نتائج استجاباتهم على بنود المحورين الثاني والثالث من أداة الدراسة بحيث أظهرت أن الغالبية العظمى للأساتذة لا يقومون بالتأكد من مستويات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبارات التي يعدونها أو فعالية المموهات بالنسبة لفقرات الاختيار من متعدد كذلك في اعتقادهم أن مهمتهم تنتهي بانتهاء رصد العلامات والإعلان عنها مع العلم أن هذا الإجراء ليس هدفا بحد ذاته وإنما الوعي بدلالة الدرجة وصدق تفسيرها أهم بكثير من رصد علامات وأرقام لا معنى لها، وهذا ما يبين افتقارهم للكفايات اللازمة لذلك، ويثبت حاجتهم لتحسين مستواهم أو الرفع من كفايتهم في هذا المجال، وهذا ما اتفق مع دراسة **جرادات 1988** التي توصلت إلى أن كفايات بناء الاختبارات المدرسية لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا، وما أكدته دراسة **سوسن فريد الشياب 2003** والتي توصلت إلى تدني مستوى المعرفة بأسس بناء الاختبارات التحصيلية، كذلك دراسة **ابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي 2007** التي أظهرت تدني درجة معرفة وممارسة معلمات العلوم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وعليه كان من الضروري السعي للرفع من هذه الكفايات ومحاولة إكساب الأساتذة مهارة بناء اختبار تحصيلي جيد يتصف بالمواصفات المطلوبة التي تضمن صلاحيته، وهذا من خلال محاولة الوصول بهم إلى الفهم الواضح والمعرفة السليمة بالأهداف وجدول المواصفات كونها تؤدي لتطور بارز في نوعية الاختبارات التي يعدونها وهذا ما أوصى به **جنتري 1989** في ورقة العمل المقدمة حول بناء الاختبارات من إعداد المعلم في المؤتمر السنوي لجمعية الأبحاث لمنطقة الجنوب الوسطى التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولا يتأتى ذلك إلا بتكثيف البرامج التدريبية والدورات التكوينية المستمرة قبل الالتحاق بالمهنة وأثناء ممارستهم لها لتحقيق التطور المنشود خاصة أننا إذا تأملنا أو بحثنا في مسار تكوين الأساتذة فإننا نجد بأنهم لا يتلقون أي تدريب أو تكوين فيما يخص عملية بناء الاختبارات .

XI- خلاصة:

تم في هذا البحث محاولة تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة المتوسط في ولاية الوادي بعد التعرف على الخطوات التي اتبعوها أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي وذلك عن طريق استخدام أداة لتحديد هذه الاحتياجات تم إعدادها من طرف الباحثين، ومن ثم تحليل النتائج المتحصل عليها من خلال استجاباتهم، وتم التوصل إلى وجود احتياجات على مستوى:

- إعداد جدول المواصفات الذي يعتبر الركيزة الأساسية في بناء اختبار تحصيلي يتوفر على صدق المحتوى.
- استخدام الأسئلة المقالية والتي تعتبر ضرورية لقياس المستويات العقلية العليا.
- مراعاة مختلف المستويات المعرفية لصنافة بلوم حسب الأهداف الواردة في المقرر الدراسي.
- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار للتأكد من صلاحيتها.
- تفسير نتائج التلاميذ على الاختبار.

قائمة المراجع:

1. فؤاد سليمان قلادة،الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ط$_1$ ، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، 2005،ص9.
2. رائد خليل العابدي، الاختبارات المدرسية ، ط$_1$، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع الأردن، 2006، ص62.
3. هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،بناء الاختبارات ، الجزائر، 2005،ص14.
4. محمد الصالح الحثروبي ، نموذج التدريس الهادف، د ط ، دار الهدي للطباعة و النشر والتوزيع ، الجزائر ، 2002 ،ص103.
5. علي مهدي كاظم،القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط$_1$،دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن ، 2001، ص81.
6. سبع محمد أبو لبدة ، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي ، ط$_1$ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الأردن،2002،ص142.
7. فيصل عبد الله حمد المحمد ، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في دولة الكويت ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان 2009 ص 23، 24.
8. علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعلم والتعليم مرجع سابق، ص81.
9. محمد علي عاشور ، مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد5 ، العدد1 ، مارس 2004 ، تصدر عن كلية التربية ، جامعة البحرين، ص160.
10. عبد الباقي عبد المنعم أبو زيد محمد سعد محمد، برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد4 ، العدد3 ، سبتمبر 2003 تصدر عن كلية التربية،جامعة البحرين،ص167.
11. بوبكر بن بوزيد،إصلاح التربية في الجزائر،رهانات وانجازات،دط، دار القصبة للنشر،الجزائر،2009 ،ص133.
12. عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي ، فاعلية الحقيبة التدريبية المستخدمة في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على بناء الاختبارات التحصيلية ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، 2005 ، ص30.
13. ريما زكريا ، مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات مجلة جامعة دمشق ، المجلد23 ، العدد2 ، 2007، ص358.
14. سلمى محروس مصطفى سيبيه ، تقويم أسئلة العلوم الشرعية قي الثانوية العامة "بنات"بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات بجدة،المملكة العربية السعودية ، 2002
15. ريما زكريا ، مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات مجلة جامعة دمشق ، المجلد23 ، العدد2 ، 2007، ص353.

16. عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي ، فاعلية الحقيبة التدريبية المستخدمة في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على بناء الاختبارات التحصيلية ، مرجع سابق ، ص52.
17. ابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي ، تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية لمحافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات ، بجامعة الملك عبد العزيز ، المملكة العربية السعودية ، 2007، ص127.
18. عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي ، فاعلية الحقيبة التدريبية المستخدمة في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على بناء الاختبارات التحصيلية ، مرجع سابق، 2005، ص35.
19. رائد محمد إبراهيم السطري ، تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلد7 ، العدد2 ، جوان 2010 ، ص117.
20. حمدي يونس أبو جراد ، مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الأزهر ، سلسلة العلوم الإنسانية ، مجلد 13 ، عدد 2 ، غزة 2011، ص 90.
21. ــ محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم ، مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظرتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية لوظائف الأساتذة ، 2003، ص 9.
22. راشد حماد الدوسري ، الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية مجلة رسالة الخليج العربي ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، 2002، ص4.