جامعة زيان عاشور الجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة

العنوان

كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الطور الابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

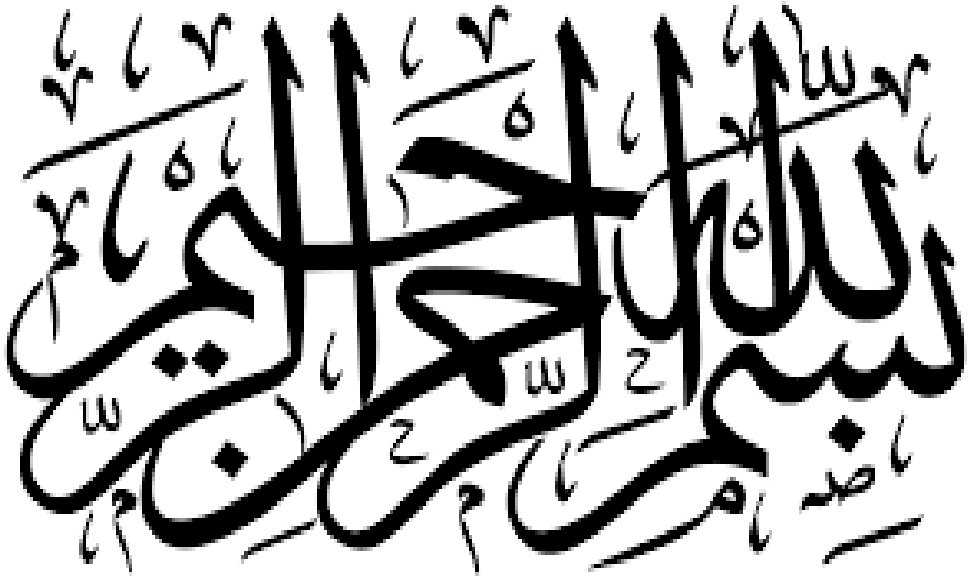
إعداد الطالب
- قرطي سعد

إشراف الأستاذ
- د.أ. عروي مختار

لجنة المناقشة:

1. أ. فرحات عبد الرحمان رئيساً
2. أ. عروي مختار مقرراً
3. أ. بورقدة محمد الصغير مناقشاً

الموسم الجامعي: 2026/2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكروإهداء

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا المصطفى الأمين

ونحمد الله حمدا جزيلا الذي وفقنا في مشوار الدراسة.

أتقدم بالشكر المليء بالاحترام والتقدير إلى كل أساتذتنا بجامعة الجلفة

وأخص بالذكر المشرف الدكتور عروي مختار دون أن أنسى من أعانني

طوال مشوار إعداد المذكرة، الدكتور هريمك نبيل على المساعدات التي

قدمها لي لإتمام انجاز هذا العمل. والشكر ايضا موصول للدكتور نوي

إسماعيل على كل التوجيهات القيمة.

هذا واشكر كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد

كما أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين وزوجتي وأبنائي

وإلى كل الزملاء بالدفعة.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافر معايير بناء الاختبار الجيد في الاختبارات التحصيلية التي يعدها أساتذة الطور الأول ابتدائي، من حيث الإعداد والتخطيط للاختبار وصياغة فقراته، وتنظيم وتطبيق الاختبار، وتحليل نتائجه. حيث تمَّ إعداد استبانة متكونة من 20 سؤال مقسمة على أربع محاور.

وتكونت عينة الدراسة من (87) أستاذ واستاذة من الطور الابتدائي للموسم لدراسي 2026/2025. وقد تمَّ التحقق من صدق الاختبار وثباته حيث اظهر النتائج صدقه للمحتوى الذي طبق من أجله كما بلغت نسبة الفا كرو نباخ (0.79) وهي نسبة جيدة لتطبيقه.

وقد أظهرت النتائج ضعف واضح لدى أساتذة التعليم الابتدائي في إعداد الاختبارات التحصيلية كما أظهرت النتائج أنه توجد علاقة للخبرة والمؤهل العلمي في ضعف الأساتذة في تطبيق معايير الاختبارات التحصيلية الجيدة.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات التحصيلية، معايير الاختبار الجيد، أساتذة التعليم الابتدائي

Abstract

The present study aimed to determine the extent to which the standards of constructing a good test are met in the achievement tests prepared by primary school teachers, particularly in the first cycle. The study examined the stages of test preparation and planning, item formulation, test organization and administration, as well as the analysis of test results. A questionnaire consisting of 20 items distributed across four dimensions was developed for this purpose.

The study sample consisted of (87) male and female teachers from the primary cycle during the 2025/2026 academic year. The validity and reliability of the instrument were verified; the findings confirmed its content validity and showed a Cronbach's alpha coefficient of (0.79), indicating an acceptable level of reliability.

The results showed a clear weakness among primary school teachers in preparing achievement tests. The results also showed that there is a correlation between experience and academic qualification in the weakness of teachers in applying good achievement test standards.

***Keywords**: Achievement tests, good achievement test standards, primary school teachers.*

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وإهداء	ب
الملخص بالعربية	03
الملخص بالإنجليزية	03
قائمة المحتويات	04
(الإطار العام للدراسة)	
الفصل الأول	
مقدمة	07
أولاً: مشكلة الدراسة وفرضياتها	10
2.أهداف الدراسة	12
3.أهمية الدراسة	12
4.المفاهيم الاجرائية للدراسة	13
ثانياً: الدراسات السابقة	14
ثالثاً: التعقيب عن الدراسات السابقة	17
رابعاً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني: (الإطار النظري للدراسة)	
المحور الأول: التعليم الابتدائي	
أولاً: التعليم الابتدائي	20
1.أهداف التعليم الابتدائي	20
2.أهمية التعليم الابتدائي	20
3.خصائص التعليم الابتدائي	21
4.التحديات التي تواجه التعليم الابتدائي	21
5.سبل تطوير التعليم الابتدائي	21
ثانياً: أستاذ الطور الابتدائي	21
1.تعريف المعلم	22
2.أدوار المعلم	22
3.أهمية المعلم في العملية التعليمية	22
4.صفات المعلم الناجح	22
ثالثاً: تكوين المعلم وتطويره	23
1.مراحل تكوين المعلم في الجزائر	23

2.أهداف تكوين المعلم في الجزائر 24
3.خصائص نظام تكوين المعلم في الجزائر 24
4.واقع تكوين المعلمين في الجزائر 24
5.التحديات التي تواجه تكوين المعلم في الجزائر 25
6.سبل تطوير تكوين المعلم في الجزائر 25
رابعاً: كفاية المعلم 25
1.تعريف الكفاية 26
2.تطور مفهوم الكفاية 27
3.انتشار المقاربة بالكفايات 29
خامساً: أنواع الكفايات 31
المحور الثاني: الاختبارات التحصيلية
1.مفهوم الاختبارات 42
2.تعريف الاختبار 42
3.الأسس النظرية للاختبارات التحصيلية 43
4.مبادئ الاختبارات التحصيلية 44
5.أغراض الاختبار التحصيلي 46
6.خطوات بناء وتصميم الاختبار التحصيلي 47
7.خطوات بناء جدول المواصفات 50
9.أنواع الاختبارات التحصيلية 50
10.الصدق والثبات في الاختبارات 54
12.أهمية الصدق والثبات في الاختبارات المدرسية 57
13.عوامل تؤثر في الصدق 58
14.طرق تحسين الصدق والثبات في الاختبارات 58
الفصل الثالث: (الإطار المنهجي للدراسة)
1.منهج الدراسة 61
2.ميدان الدراسة 61
3.مجتمع الدراسة 61
4.أداة الدراسة وخصائصها 61
5.التحقق من صدق الأداة 62
6.النسخة النهائية من الاستبانة 64
7.تجربة الاستبانة على عينة استطلاعية 64
9.الأساليب الإحصائية المستخدمة 67
الفصل الرابع: (عرض نتائج الدراسة ومناقشتها)

1.عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها 70
1.1.تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى 70
2.1. تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى 71
3.1. تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى 74
2.استنتاج عام 77
الخاتمة 77
المراجع
الملاحق

مقدمة

تُعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم الأدوات المستخدمة في العملية التعليمية الحديثة حيث تلعب دوراً مهماً في قياس أداء الطلاب في مختلف المواد الدراسية، وتظهر أهمية هذه الاختبارات التحصيلية في كونها توفر للمعلمين والأولياء وحتى المهتمين بالشؤون التربوية بيانات دقيقة عن مستوى فهم التلاميذ للدروس والمهارات المختلفة، فالاختبارات التحصيلية ليست مجرد أداة لإصدار العلامات بل هي أداة تقويمية متكاملة تسهم في تحسين العملية التعليمية بأكملها، بدءاً من تطوير المناهج الدراسية وتحسين أساليب التدريس، وصولاً إلى تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.

وفي الوقت الحالي، أصبحت الاختبارات التحصيلية ضرورة حتمية لا يمكن لأي نظام التعليمي الاستغناء عنها، خاصة مع التركيز المتزايد على جودة التعليم، هذه الاختبارات توفر مؤشرات واضحة عن فعالية التدريس والمناهج، كما تساعد في تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي أو معالجة لتجاوز الصعوبات التعليمية، وبالإضافة إلى ذلك فإن نتائج هذه الاختبارات توفر للأولياء معلومات عن أداء أبنائهم الأكاديمي وتقدمهم في المسار التعليمي.

كما تسهم الاختبارات التحصيلية أيضاً في بذل جهود أكبر نحو تحسين الأداء والالتزام بمعايير الجودة، وتوفر للتلاميذ معلومات ضرورية عن مستواهم الحالي وتساعدهم على تحديد أهدافهم التعليمية المستقبلية وتطوير مهارات الدراسة والتعامل مع ضغوط الامتحانات.

ومن خلال تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية، يمكن للمدارس والقائمين على العملية التعليمية اتخاذ قرارات مستنيرة وقائمة على البيانات الحقيقية، بما يؤدي إلى تحسين الأداء الكلي للنظام التعليمي وتقليل الفجوات التحصيلية بين التلاميذ. وعليه فإن فهم أهمية هذه الاختبارات والاستثمار فيها يعد استثماراً مباشراً في مستقبل التلاميذ والمجتمع بأكمله.

ومن كل ما سبق عن أهمية الاختبارات التحصيلية برزت فكرة الباحث في إجراء دراسة للكشف عن مدى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لمعايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد.

حيث تناول الباحث هذه الدراسة في جانبين، الجانب النظري والجانب التطبيقي. فقد تناول الجانب النظري ثلاثة فصول، جاء في الفصل الأول عرض لمشكلة البحث وأهمية الدراسة وأهدافها إضافة الى المفاهيم الإجرائية واستعراض لبعض الدراسات السابقة. فيما قسم الفصل الثاني إلى محورين تناول المحور الأول التعليم الابتدائي وتكوين المعلم وكفايته إضافة لأنواع والكفاءات التربوية اللازمة للمعلم. وجاء في المحور الثاني الاختبارات التحصيلية تعريفها ومفهومها وأنواعها وطرق بنائها، أما الجانب التطبيقي شمل فصيلين تناول في الفصل الثالث إجراءات الدراسة وأدواتها إضافة الى صدق وثبات الأداة، وفي الفصل الرابع الأخير تمَّ عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها والخروج باستنتاج عام لتُختتم الدراسة ببعض المقترحات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهمية الراسة
5. أهداف الدراسة
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة

أولاً: مشكلة الدراسة

تحتلّ عملية التقويم مكانة محورية في المنظومة التربوية الجزائرية، خاصة في ظل الإصلاحات التي عرفها قطاع التربية منذ 2003، والتي تبنّت المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي، واعتبرت التقييم أداة أساسية للكشف عن مدى تحقق الكفاءات القاعدية، ووسيلة لإعادة توجيه الممارسات التعليمية وفق نتائج دقيقة وموثوقة، غير أنّ الواقع التربوي يكشف عن فجوة واضحة بين التوجهات النظرية المعلنة في مناهج الجيل الثاني وبين الممارسات الفعلية للأساتذة داخل الأقسام، خاصة فيما يتعلق ببناء الاختبارات التحصيلية، فالاختبار – بوصفه أداة قياس – لا يمكن أن يؤدي دوره إلا إذا أُعدّ وفق معايير علمية دقيقة، من صدق وثبات وشمول وموضوعية وهي متطلبات تتطلب تكويناً معرفياً وعملياً لا يزال ينقص منظومتنا التربوية.

ورغم تعدد المناشير الوزارية والتوجيهات التي تؤكد على ضرورة اعتماد أساليب قياس حديثة إلا أنّ جزءاً كبيراً من أساتذة الطور الابتدائي ما يزال يعتمد على نماذج اختبارية تقليدية تركز غالباً على قياس التذكر والاسترجاع، وتتجاهل مستويات الفهم والتحليل والتركيب وحل المشكلات وهو ما يجعل نتائج التقويم غير قادرة على تمثيل المستوى الحقيقي للتلاميذ، كما تُظهر بعض الدراسات تفاوتاً كبيراً بين معلمي نفس المؤسسة الواحدة في بناء الاختبارات، سواء من حيث طبيعة الأسئلة، أو مستوى الصياغة، أو مراعاة الفروق الفردية، أو القدرة على تحديد مؤشرات قابلة للقياس. وهو تفاوت يكشف عن قصور في الكفايات المهنية المتعلقة ببناء الاختبارات.

ويُلاحظ كذلك أنّ كثيراً من الأساتذة يواجهون صعوبات متعددة في المرحلة التحضيرية للاختبار منها ضعف الإلمام بجدول المواصفات الذي يُعدّ حجر الأساس لضمان الشمول والتوازن بين المحتوى والمستويات المعرفية، عدم معرفة مبادئ الصياغة اللغوية الجيدة، عدم القدرة على قياس معامل التمييز ومستوى الصعوبة، إضافة إلى نقص التكوين المتخصص في مجال القياس والتقويم، إذ تركز التكوينات غالباً على طرق التدريس دون منح جانب التقويم ما يكفي من التدريب العملي. كما أن الضغوط المهنية مثل كثافة البرامج، وضيق الزمن المخصص للتدريس تجعل الكثير من الأساتذة يختارون بناء اختبارات سريعة ذات أسئلة جاهزة، بدل الاختبارات الجيدة، ومن جهة أخرى تُعدّ

الاختبارات التحصيلية في الطور الابتدائي أساساً لاتخاذ قرارات تربوية حساسة، مثل نجاح التلاميذ أو إخضاعهم إلى الدعم والمعالجة. لذا فإنّ أي خلل في بناء الاختبار يعني بالضرورة خللاً في العدالة التربوية، ويؤثر مباشرة على حياة المتعلم ومساره الدراسي. وهنا تكمن خطورة بناء اختبار غير مطابق للمعايير العلمية، فهو يعطي تصورات غير دقيقة للمدرسة وللأولياء وللمفتشية حول مستوى التلاميذ الحقيقي.

من هنا تظهر ضرورة إجراء الدراسة في محاولة للكشف عن مستوى الكفايات الفعلية لدى الأساتذة وتحديد جوانب القوة والضعف، واقتراح حلول عملية وتوصيات بما ينعكس إيجاباً على جودة التعلم في المدرسة الابتدائية.

وبناء على ما سبق، تبرز مشكلة الدراسة في ظل سؤال محوري يمسّ جوهر العملية التعليمية:

- **ما مدى كفاية أساتذة الطور الابتدائي في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، وما العوامل التي تُسهم في تعزيز أو إضعاف هذه الكفايات؟**

وتتفرع عنه أسئلة فرعية:

- هل يمتلك الأساتذة المعرفة النظرية الكافية حول مبادئ القياس التربوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لخبرة المعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية بناء الاختبارات التحصيلية تعزى للمؤهل العلمي للمعلم؟

1. فرضيات البحث

1.1. الفرضية الرئيسية

- يعاني معلمو الطور الابتدائي من ضعف في كفاية بناء الاختبارات التحصيلية.

2.1.الفرضيات الجزئية

- يمتلك المعلمون في المرحلة الابتدائية مستوى متدني في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية المعلمين لبناء الاختبارات تعزى للخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية المعلمين لبناء الاختبارات تعزى للمؤهل العلمي.

2. أهداف الدراسة

1.2. الهدف العام

قياس مدى كفاية أساتذة الطور الابتدائي في المارس في بناء الاختبارات التحصيلية وفق المعايير العلمية للاختبار الجيد، والكشف عن العوامل المؤثرة فيها.

2.2. الأهداف الخاصة

- تحديد مستوى معرفة الأساتذة بمعايير بناء الاختبار الجيد.
- تحديد مدى تطبيق هذه المعايير أثناء إعداد الاختبارات الفعلية.
- التعرف على أبرز الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في إعداد الاختبارات.
- فحص أثر متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي على كفايات البناء.
- مقارنة بناء الاختبارات الفعلية مع متطلبات مناهج الجيل الثاني.
- تقديم مقترحات وتوصيات من شأنها تحسين جودة بناء الاختبارات في الطور الابتدائي.

3. أهمية الدراسة

1.3. الأهمية النظرية

يكتسي هذا البحث أهمية نظرية بارزة لعدة أسباب:

- إبراز معايير الاختبار الجيد وفق المنظومة التربوية وتُكيّف هذه المعايير مع مناهج الجيل الثاني.
- الربط بين المقاربة بالكفاءات والقياس التربوي إذ توضح الدراسة كيفية انسجام الاختبارات التحصيلية مع فلسفة المناهج التي تعتمد بناء التعلمات بطريقة تدريجية.
- توجيه الباحثين نحو موضوع حساس ومهم وهو تقييم جودة الاختبارات المدرسية، باعتبار أن معظم البحوث تتناول طرائق التدريس دون تناول جانب التقييم بالعمق الكافي.

2.3. الأهمية التطبيقية

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة بشكل واضح في عدة محاور:

- تحسين أداء أساتذة الطور الابتدائي من خلال تحديد جوانب الضعف في بناء الاختبارات وتحديد المهارات التي يجب تعزيزها بالتكوين.
- تقدّم الدراسة بيانات ميدانية حقيقية تساعد المفتشين على إدراج برامج تكوين في بناء الاختبارات التحصيلية
- رفع جودة الاختبارات الفصلية مما ينعكس مباشرة على نوعية التعلم لدى التلاميذ وتحسين النتائج الدراسية.

4. حدود الدراسة

1.4. الحدود المكانية

يقتصر البحث على عدد محدد من المدارس الابتدائية ضمن مدينة مسعد للموسم الدراسي 2025-2026

2.4. الحدود الزمانية

تم تطبيق البحث خلال السنة الدراسية (2025-2026)

3.4. الحدود البشرية

طبق البحث على عيّنة من أساتذة الطور الابتدائي

4.4. الحدود الموضوعية

تتناول البحث مدى كفاية المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد

5. المفاهيم الإجرائية للدراسة

1.5. كفايات المعلم

هي مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات العملية التي يمتلكها الأستاذ في الطور الابتدائي والمتعلقة بقدرته على إعداد اختبارات مدرسية متقنة، تقيس نواتج التعلم بصدق وثبات.

2.5. الاختبار التحصيلي

أداة تقييمية تتكون من مجموعة أسئلة أو وضعيات، تهدف إلى قياس مدى اكتساب التلميذ للكفاءات التي درسها والواردة في منهاج وتجرى كل فصل دراسي.

3.5. معايير الاختبار الجيد

هي مجموعة الخصائص التي يجب أن تتوفر في الاختبار وتشمل: الصدق، الثبات الموضوعية الشمول، مستوى الصعوبة، التمييز، والصياغة الجيدة.

ثانياً: الدراسات السابقة

تُعدّ الدراسات السابقة ركيزة أساسية لأي بحث علمي، إذ تساعد في توضيح الإطار النظري وتحديد الفجوات المعرفية، وتوجيه الباحث في صياغة مشكلته وأدواته، وفي موضوع بناء الاختبارات التحصيلية تزايدت أهمية البحث خاصة مع اعتماد مقاربة الكفاءات في النظام التربوي الجزائري مما يستدعي مراجعة الأدبيات المتصلة بكفايات المعلمين في صياغة الاختبارات التحصيلية.

1. دراسة خضراوي سعاد وحنان دوشة (2024):

عنوان الدراسة: معايير بناء الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المسيلة.

موضوع الدراسة: تبحث الدراسة في مدى تطبيق معلمي الابتدائي لمعايير جودة بناء الاختبارات التحصيلية داخل المؤسسات التعليمية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى:

1. تحديد مستوى التزام معلمي الابتدائي بمعايير بناء الاختبارات.
2. الكشف عن جوانب القوة والضعف في ممارساتهم التقييمية.
3. تقديم توصيات لتحسين جودة بناء الاختبارات.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة استبيان موجّه لمعلمي المرحلة الابتدائية، مكوّن من مجموعة بنود تقيس معايير جودة بناء الاختبار (الصدق – الثبات – الموضوعية – جدول المواصفات – تنويع الأسئلة).

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق المعلمين لمعايير بناء الاختبار كان متوسطاً، مع وجود ضعف واضح في:

- إعداد جدول المواصفات.
- تنويع مستويات الأسئلة.
- صياغة أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا.
- وأوصت الدراسة بضرورة تكوينات معمّقة موجّهة للمعلمين في مجال القياس والتقويم.

2. بومعراف لمياء وبن شهرة زوبيدة:(2023)

عنوان الدراسة: واقع بناء الاختبارات التحصيلية في التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات – دراسة بولاية باتنة.

موضوع الدراسة: تفسير كيفية بناء الأساتذة للاختبارات التحصيلية ومدى توافقها مع مبادئ ومقتضيات المقاربة بالكفاءات.

أهداف الدراسة:

1. معرفة مدى مراعاة المعلمين لمؤشرات الكفاءة عند صياغة الاختبارات.

2. تحديد مدى تناغم أسئلة الاختبار مع الوضعيات التعليمية.

3. كشف مدى قدرة المعلمين على قياس مكتسبات الإدماج.

أداة الدراسة:

مقابلات نصف موجهة + تحليل محتوى نماذج اختبارات فعلية من أقسام ابتدائية.

نتائج الدراسة:

كشفت النتائج أن أغلب الاختبارات لا تزال تعتمد على أسئلة تقيس الحفظ والتذكر، مع ضعف في أسئلة التحليل والتركيب.

كما تبيّن عدم اتساق العديد من الاختبارات مع المقاربة بالكفاءات، لغياب الوضعيات الإدماجية وضعف الربط بين السؤال والكفاءة المستهدفة.

4. علي بن يوسف وقرمازي نسرين(2022) :

عنوان الدراسة: كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي التعليم الابتدائي في مادة الرياضيات – دراسة ميدانية بولاية الأغواط.

موضوع الدراسة: تقييم قدرات معلمي الرياضيات في التعليم الابتدائي على بناء اختبارات تحصيلية تراعي معايير الجودة.

أهداف الدراسة:

1. قياس كفايات المعلمين في بناء بنود الاختبار.
2. تحديد مدى توظيفهم لمستويات تصنيف بلوم.
3. معرفة العوامل المؤثرة في جودة إعداد الاختبار.

أداة الدراسة: اختبار معرفي + شبكة تقييم لتحليل جودة الاختبارات التي أنشأها المعلمون.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أنّ كفايات بناء الاختبار لدى المعلمين أقل من المستوى المقبول، خاصة في:

- تحديد الأهداف السلوكية بدقة.
- صياغة بنود تقيس الفهم والتطبيق.
- مراعاة مستويات الصعوبة والتمييز.
- كما لم يثبت وجود فروق دالة تعزى للخبرة المهنية.

4. قويدر هاجر وبوزيان سامية(2021)

عنوان الدراسة :تقييم ممارسات معلمي الابتدائي في بناء الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير القياس والتقويم – ولاية ورقلة.

موضوع الدراسة: مدى التزام معلمي الابتدائي بالأسس العلمية في بناء الاختبارات باعتبارها أداة تقييم رئيسية.

أهداف الدراسة:

1. معرفة مدى التزام المعلمين بالصدقية والثبات.
2. تقدير مستوى الموضوعية في التصحيح.
3. تحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين في بناء الاختبار.

أداة الدراسة: استبيان + تحليل لعينات من الاختبارات المدرسية.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن معظم المعلمين يفتقرون إلى التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار (معامل السهولة – معامل التمييز).

كما تبين وجود تباين كبير بين اختبارات المعلمين في نفس المستوى، وضعف في استخدام أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا.

5. بوخزة أمال ورقيق نصيرة(2020) :

عنوان الدراسة: تقييم جودة الاختبارات التحصيلية في المرحلة الابتدائية – دراسة بمدينة معسكر.

موضوع الدراسة: تحليل جودة الاختبارات المستخدمة فعلياً في المدارس الابتدائية ومدى توافقها مع معايير جودة القياس التربوي.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مدى ملاءمة أسئلة الاختبار للأهداف التعليمية.
2. تحديد مدى اتساق بنود الاختبار مع المحتوى المقرر.
3. تقييم مستوى الصدق والثبات في الاختبارات.

أداة الدراسة:

تحليل وثائقي لعدد من الاختبارات الرسمية في نهاية الفصول الدراسية.

نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى أن العديد من الاختبارات تفتقر إلى:

- بناء جدول المواصفات.
- التوازن بين مستويات بلوم.
- تنويع الأسئلة.
- كما تم تسجيل اعتماد مفرط على أسئلة التذكر، مما يؤثر على قياس الكفايات الحقيقية للمتعلمين.

ثالثاً: التعقيب عن الدراسات السابقة

لا شك في أن الدراسات السابقة المتعلقة بقدرة معلمي المرحلة الابتدائية على بناء الاختبارات

التحصيلية تساهم في تعزيز الإطار النظري والمنهجي للدراسة الحالية من عدة جوانب، حيث تُوفر هذه الدراسات أساساً علمياً يوضح واقع بناء الاختبارات التحصيلية، وتكشف عن مستوى الكفايات التي يمتلكها أساتذة الطور الابتدائي، مما يسمح بتحديد الضعف الذي يسعى البحث الى اكتشافه.

فالدراسة الأولى قدمت بيانات حول مستوى التزام معلمي الابتدائي بمعايير بناء الاختبار التحصيلي، وقد بيّنت النتائج أن هذا المستوى متوسط، أمّا الدراسة الثانية فقد ركزت على واقع بناء الاختبار، وأظهرت الاعتماد بكثرة عن أسئلة التذكر، وبالتالي فإن بناء الاختبارات التحصيلية لا يعكس المهارات والكفاءات المطلوبة لدى الأساتذة، كما بينت الدراسة الثالثة ضُعفاً في قدرة معلمي الرياضيات على استعمال تصنيف بلوم وتحديد مستويات التفكير العليا، وقد أشارت الدراسة الرابعة إلى غياب التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، مما يؤكد أن جزءاً من المشكلة لا يتعلق بصياغة البنود فقط، بل يمتد إلى مرحلة تحليل جودة الفقرات، أما الدراسة الخامسة، فقد دعمت الأدلة المتعلقة بضعف جودة الاختبارات المدرسية، خاصة في غياب جدول المواصفات، كون جدول المواصفات هو عنصر هام في بناء الاختبار الجيد.

وبناءً على ذلك، فإن هذه الدراسات توفّر للدراسة الحالية خلفية ينطلق منها الباحث، كما تساعد النتائج السابقة في صياغة فروض أكثر دقة، وتوجيه الباحث نحو الجوانب التي تحتاج إلى بحث معمّق. وبذلك تشكل هذه الدراسات مرجع للبحث، وتساعد في تفسير نتائجه لاحقاً.

رابعاً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

إنَّ أوجه الاستفادة مما توصلت إليه الدراسات السابقة، هو أنَّها بمثابة مصدر لكثير من المعلومات الهامة والتي تساعد وتوجه في إعداد هذه الدراسة، إضافة الى أنَّ الدراسات السابقة توجهنا إلى بحوث ومراجع مما يجعل الباحث يكون تصوراً شاملاً عن الأطر النظرية التي يجب أن تشملها الدراسة الحالية ومنه فقد خلص الباحث الى ما يلي:

- اختلاف بعض أدوات الدراسة المستخدمة والأساليب الإحصائية.
- اختلاف عينات الدراسة باختلاف مراحل التدريس متوسط وثانوي.
- أجمعت معظم الدراسات السابقة على ضعف الأستاذ في اعداد الاختبارات التحصيلية.

الفصل الثاني

المحور الأول: التعليم الابتدائي

تمهيد

1. أهداف التعليم الابتدائي
2. أهمية التعليم الابتدائي
3. خصائص التعليم الابتدائي
4. تعريف المعلم
5. أدوار المعلم
6. أهمية المعلم في العملية التعليمية
7. تكوين المعلم وتطويره
8. اهداف تكوين المعلم
9. تعريف الكفاية
10. أنواع الكفاية
11. كفايات بناء الاختبار

تمهيد

يُعدّ التعليم الابتدائي المرحلة الأساسية في بناء النظام التعليمي، حيث يكتسب المتعلمون المهارات الأولية التي تشكل أساس التعلم مدى الحياة، وتحسين جودة هذه المرحلة يسهم بشكل مباشر في التنمية البشرية والاقتصادية.

أولاً: التعليم الابتدائي

يُعرّف التعليم الابتدائي بأنَّه المرحلة الأولى من التعليم النظامي التي تهدف إلى تزويد الطفل بالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب (عبد الرحمن، 2018).

ويُعدّ التعليم الابتدائي في الجزائر مرحلة إلزامية ومجانية، ويمتد لخمسة سنوات. وقد عملت الدولة على إصلاح المنظومة التربوية من خلال تحديث المناهج وإدخال المقاربة بالكفاءات، ومع ذلك، لا تزال بعض التحديات قائمة مثل الاكتظاظ ونقص الوسائل التعليمية، خاصة في المناطق الريفية.

1. أهداف التعليم الابتدائي

تستمد أهداف التعليم الابتدائي من الأهداف العامة للنظام التربوي والذي بدوره يستمد مرجعيته من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ومن التراث الجزائري (التعريب – الجزأرة – ديمقراطية التعليم) وعلى العموم يسعى التعليم الابتدائي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها: (حسين، 2021).

- ترسيخ القيم الإسلامية في نفسية الطفل ورعايته من خلال التربية الإسلامية المتكاملة
- تنمية المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب).
- غرس القيم الاجتماعية والأخلاقية.
- تنمية التفكير النقدي والإبداعي.
- إعداد الطفل للاندماج في المجتمع.

2. أهمية التعليم الابتدائي

- تكمن أهمية التعليم الابتدائي في كونه الأساس الذي تُبنى عليه المراحل التعليمية اللاحقة.

- يُلبي حاجيات التلاميذ في السنوات الأولى الأمر الذي يضمن للطفل نمواً وتطويراً لمهاراتهم الاجتماعية والعاطفية والمعرفية...
- يحسن وعي التلاميذ ويؤثر على التقدم الأكاديمي للطفل.

3. خصائص التعليم الابتدائي

يتميز التعليم الابتدائي بعدة خصائص، منها:

- الشمولية في تقديم المعارف الأساسية (عبد الرحمن، 2018).
- الإلزامية في العديد من الدول. (UNESCO, 2015)
- المجانية في أغلب الأنظمة التعليمية .(UNICEF, 2019)
- التركيز على النمو الشامل للطفل (حسين، 2021).

4. التحديات التي تواجه التعليم الابتدائي

رغم أهميته، يواجه التعليم الابتدائي عدة تحديات، مثل:

- الاكتظاظ في الفصول الدراسية.
- نقص الموارد التعليمية.
- ضعف تكوين المعلمين.
- التفاوت الجغرافي في جودة التعليم.

5. سبل تطوير التعليم الابتدائي

لتطوير هذه المرحلة، تقترح الدراسات:

- تحديث المناهج الدراسية.
- إدماج التكنولوجيا في حسين تكوين المعلمين.
- تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة.

ثانياً: أستاذ الطور الابتدائي

يُعدّ المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية، إذ يلعب دوراً محورياً في نقل المعرفة وتكوين شخصية المتعلم، وتشير التقارير والدراسات إلى أن جودة التعليم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكفاءة

المعلمين وتأهيلهم.

1. تعريف المعلم

رغم تعدد التعاريف للمعلم نظراً لمهامه المختلفة يمكن ذكر منها:

- يعرفه Gilberte de Landshere: " المدرس هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدرسة " أي أنَّ مهمة المدرس تنحصر في المدرسة فقط، لذلك يطلق عليه اسم المدرس وعملية التدريس تتم عن طريق فرد واحد لا جماعة.
- يعرفه تورستن حسين: المدرس هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعليم وأن يتحقق من نتائجها، وهذا يعني أنَّ المدرس يسهر على كافة حدود وجوانب عملية التعليم، تنظيمها، تسيرها، ...الخ، ويترقب في الأخير نتيجة هذا الجهد المبذول.

2. أدوار المعلم

تعددت أدوار المعلم في العصر الحديث، ومن أهمها: (حسين، 2021)

- الدور التعليمي: نقل المعرفة وتبسيطها.
- الدور التربوي: غرس القيم والأخلاق.
- الدور الاجتماعي: تعزيز التفاعل بين التلاميذ.
- الدور الإرشادي: توجيه التلاميذ نفسياً وسلوكياً.

3. أهمية المعلم في العملية التعليمية

تكمن أهمية المعلم في كونه العنصر الأكثر تأثيراً في تعلم التلاميذ، حيث يؤثر في تحصيلهم الدراسي وسلوكهم، وتؤكد العديد من الدراسات أن الاستثمار في إعداد المعلمين يعد من أهم عوامل تحسين جودة التعليم.

4. صفات المعلم الناجح

حسب عبد الرحمن (2018)، حسين (2021) يجب أن يتميز المعلم بعدة صفات، منها:

- الكفاءة العلمية والتخصصية.

- القدرة على التواصل الجيد.
- الصبر والمرونة في التعامل.
- استخدام أساليب تعليمية حديثة.

ثالثاً: تكوين المعلم وتطويره

يُعتبر المعلم الركيزة الأساسية في نجاح العملية التعليمية، ولا يمكن تحقيق تعليم جيد دون معلم كفء ومؤهل، لذلك فإن الاستثمار في تكوين المعلمين وتطويرهم يعد ضرورة لضمان جودة التعليم وتحقيق التنمية، إذ يرتبط نجاح النظام التربوي بكفاءة المعلمين وتأهيلهم. وقد أولت الجزائر اهتماماً كبيراً لتكوين المعلمين، خاصة في إطار الإصلاحات التربوية التي شهدها القطاع في السنوات الأخيرة (دباب، 2018).

ويشير تكوين المعلم إلى عملية إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً قبل وأثناء الخدمة، بهدف تمكينه من أداء مهامه بكفاءة (حديد و بوعموشة، 2018). ويشمل هذا التكوين جوانب معرفية ومهارية وسلوكية تساهم في بناء شخصية المعلم المهنية، ويتطلب إعداد المعلم برامج تكوين مستمرة تشمل:

- التكوين الأكاديمي والتربوي.
- التدريب المستمر أثناء الخدمة.
- اكتساب مهارات التكنولوجيا التعليمية.
- تطوير الكفايات المهنية.

1. مراحل تكوين المعلم في الجزائر

يمر تكوين المعلم في الجزائر بعدة مراحل، أهمها:

1.1. التكوين قبل الخدمة

يتم في الجامعات والمدارس العليا للأساتذة، حيث يتلقى الطالب تكويناً أكاديمياً في تخصصه إضافة إلى تكوين تربوي وبيداغوجي (قديسة، 2017).

1.1. التكوين أثناء الخدمة

يشمل دورات تدريبية وتكوينية مستمرة تهدف إلى تطوير مهارات المعلم ومواكبة المستجدات

التربوية (دباب، 2018) .

3.1. التكوين المستمر

يرتكز على مفهوم التعلم مدى الحياة، حيث يسعى المعلم إلى تحسين كفاءاته المهنية بشكل دائم (دباب ولطرش، 2020).

2. أهداف تكوين المعلم في الجزائر

يهدف نظام تكوين المعلمين إلى:

- إعداد معلم كفء علمياً وتربوياً (مقدم، 2014) .
- تحسين جودة التعليم ومخرجاته (بن عيسى، 2010) .
- تمكين المعلم من مواكبة التطورات التكنولوجية (دباب، 2018) .
- تطوير مهارات التدريس الحديثة .

3. خصائص نظام تكوين المعلم في الجزائر

يتميز تكوين المعلمين في الجزائر بعدة خصائص:

- الجمع بين التكوين النظري والتطبيقي.
- الاعتماد على المقاربة بالكفاءات في التكوين.
- إدماج التكوين المستمر ضمن المسار المهني للمعلم. (دباب، 2018)

4. واقع تكوين المعلمين في الجزائر

تشير الاحصائيات إلى أن الجزائر بذلت جهوداً معتبرة في تطوير نظام تكوين المعلمين، إلا أن الواقع لا يزال يشهد بعض النقائص، مثل:

- ضعف الربط بين التكوين النظري والتطبيق الميداني.
- نقص الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- تفاوت مستوى التكوين بين المؤسسات. (مقدم، 2014)

كما أن جودة التعليم ترتبط بشكل مباشر بجودة تكوين المعلم، مما يجعل تطوير هذا المجال ضرورة ملحّة (بن عيسى،2010) .

5. التحديات التي تواجه تكوين المعلم في الجزائر

من أبرز التحديات:

- التغيرات السريعة في المجال التربوي والتكنولوجي.
- ضعف برامج التكوين المستمر في بعض الأحيان.
- الاكتظاظ في المؤسسات التعليمية.
- نقص التأطير والتوجيه التربوي.

6. سبل تطوير تكوين المعلم في الجزائر

لتطوير هذا المجال يمكن اقتراح:

- تحديث برامج التكوين لتواكب المعايير الدولية.
- تعزيز الجانب التطبيقي في التكوين.
- إدماج التكنولوجيا الرقمية في إعداد المعلمين.
- تحسين ظروف العمل للمعلم.
- دعم التكوين المستمر والتعلم مدى الحياة.

رابعاً: كفاية المعلم

عرفت المنظومات التربوية تحوّلات في نظرتها إلى التعلم، حيث لم يعد التركيز متوجهاً على نقل المعارف بل أصبح المعلم موجَّهاً نحو تمكين المتعلم من تعبئة موارده المختلفة في وضعيات جديدة، وفي هذا السياق برز مفهوم الكفاية باعتباره أحد المحاور التي أسست لفكر تربوي جديد يقوم على حلّ المشكلات وربط المدرسة بواقع الحياة، وتعكس المقاربة بالكفاءات تحولاً من سؤال " ماذا يعرف المتعلم؟ " إلى " كيف يوظف ما يعرفه؟ ".

لهذا أصبحت الكفاية إطاراً لبناء المناهج الحديثة، وتصمم استراتيجيات التدريس وتطور أدوات التقويم وفقها. ولتكوين المعلم باعتبار عنصر هام في تقديم وضعيات تعليمية تُنمّي قدرات المتعلمين وتعزز استقلاليتهم في التعلم، ومن هنا تأتي أهمية تناول مفهوم الكفاية وتحليل مكوناته وأنواعه في هذه الدراسة.

1. تعريف الكفاية

1.1. التعريف اللغوي

تعود كلمة كفاية إلى الفعل " كَفَى"، أي بلغ حدّاً مُرضياً من القدرة على أداء شيء ما، وقد وردت كلمة **(كفاية)** في المعجم العربي الأساسي بأنَّها:(القدرة على أداء عملٍ ما والقيام به على الوجه المطلوب) (المعجم العربي الأساسي، 1989، ص. 812).

كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: (الكفاية هي القدرة والتمكن من الشيء، بحيث يكون الفرد مؤهّلاً للقيام به بكفاءة). (معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008، ص. 1250).

2.1. التعريف الاصطلاحي

مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والقيم التي يمتلكها الفرد، وتمكّنه من أداء مهمة معينة بنجاح في وضعيات مختلفة.

3.1. تعريفات الكفاية حسب بعض الباحثين

- **تعريف بيرونو** (Perrenoud, 1997)

يعرف بيرونو الكفاية بأنها القدرة على تعبئة عدة مكتسبات لمواجهة فئة من الوضعيات، كما يعرفها أيضاً بأن الكفاية ليست مجرد معرفة، بل هي القدرة على استخدامها في وضعيات جديدة.

- **تعريف دي كيتيل** (De Ketele, 1986)

يقدّم دي كيتيل تعريفاً للكفاية يركز على الأداء الفعلي: (الكفاية هي مجموعة مدمجة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن الفرد من إنجاز مهام ضمن فئة محددة من الوضعيات).

- **تعريف بن عثمان**

يرى الباحث الجزائري بن عثمان أن الكفاية هي: قدرة مركبة تجمع بين المعرفة والفعل والسلوك وتتيح للمتعلم مواجهة وضعيات تعليمية أو حياتية وحلّ مشكلاتها بكفاءة) .(بن عثمان، 2014)

- **تعريف الهادي**

يعرّف الهادي الكفاية بأنها :(قدرة على تعبئة موارد معرفية وإجرائية ووجدانية من أجل معالجة وضعية جديدة بشكل فعّال وناجع) (الهادي، 2007).

وكخلاصة لمفهوم الكفاية وفق التعريفات السابقة يمكن تعريف الكفاية بأنها قدرة إدماجية تمكّن الفرد من تعبئة معارف ومهارات واتجاهات متعددة لمواجهة وضعيات جديدة والتصرف بفعالية في سياقات مختلفة.

2. تطور مفهوم الكفاية

لا شك أنَّ مفهوم الكفاية مفهوم حديث في ميدان التربوية، حيث لم يكن متداولاً في الأدبيات التربوية قبل النصف الثاني من القرن العشرين، والحقيقة أن هذا المفهوم قد شكّل تحولاً في الطريقة التي تنظر بها المدرسة إلى المتعلم والتعلم، حيث انتقل التركيز من المعارف المنفصلة والأهداف السلوكية الضيقة إلى قدرات تسمح للمتعلم بالتعامل مع وضعيات حقيقية ومعقدة.

ويشير بيرنو (1997) إلى أن مفهوم الكفاية جاء ليعالج محدودية المقاربات السابقة التي كانت تركز على المحتوى أكثر من الفعل التربوي، ومن هنا أصبح مفهوم الكفاية محوراً للإصلاحات التعليمية في عديد الدول مثل أوروبا، وأمريكا الشمالية، والمغرب العربي، خصوصاً بعد إصلاحات التي قامت بها المدرسة الفرنسية والسويسرية.

1.2. جذور مفهوم الكفاية

لم يكن مفهوم الكفاية مستخدماً في التربية قبل الستينات لأن التركيز وقتها كان حول فكر النظرية السلوكية المهيمن، والتي تعتبر التعلم استجابة لمثيرات ويمكن قياسه من خلال مخرجات واضحة(Bloom, 1956) ، ووفق هذا السياق ركزت المدرسة التقليدية على:

- الحفظ والاستظهار.
- تجزئة المعارف إلى وحدات صغيرة.
- التكرار والتدريب الآلي.
- التقويم النهائي القائم على استرجاع المعلومات.

كان الهدف من التعليم هو المعرفة، لا تعليم كيفية استخدامها، وهو ما جعل التعلم منفصلاً عن الواقع، ولم يظهر الحديث عن القدرات ولا عن الوضعية المشكلة، لأن النظرية السلوكية كانت تعتبر العقل صندوقاً، يُقاس فقط بالسلوك الظاهر.

2.2. التأثيرات الأولى لعلم النفس المعرفي.

بدأ ظهور الاهتمام بالبنية العقلية بدل السلوك فقط مع ظهور المدرسة المعرفية في الستينات والسبعينات، حيث قدمت هذه المدرسة مفاهيم جديدة أسست لاحقاً لفكرة الكفاية، مثل:

- معالجة المعلومات
- المخطط الذهني
- الاستراتيجيات المعرفية
- المعرفة الإجرائية والضمنية
- حل المشكلات كعملية معرفية

وقد أشار (شولمان، 1986) إلى أن تعليم المعارف وحدها غير كافي، بل يجب تدريب المتعلم على كيفية استخدامها في مواقف جديدة، والحقيقة أن هذا التحول كان بداية التحول من التعليم الذي يركز على المحتوى الى التعليم الذي يركز على الفعل.

3.2. مرحلة المقاربة بالمهارات.

في السبعينات، تحول التركيز من المعرفة إلى المهارة، وصار الاهتمام منصباً على كيفية أداء مهمة معينة بدقة، خصوصاً في التكوين المهني، ومع ذلك وُجّهت انتقادات لهذه المقاربة لأنها:

- تختزل العملية التعلمية في إجراءات ميكانيكية.
- لا تسمح بنقل التعلم إلى وضعيات جديدة.
- تفصل المهارات عن السياق.

ويرى (دي كيتيل، 1986) أن المهارات لا تمثل سوى جزءاً من الكفاية، في وقت أنَّ الكفاية تتطلب دمج المهارات مع المعارف والقيم في آن واحد.

4.2. بروز مفهوم الكفاية

خلال الثمانينيات ظهر مفهوم الكفاية بشكل رسمي في الدراسات التربوية في فرنسا، وسويسرا وكندا، وتم تعريف الكفاية لأول مرة على أنها: " قدرة على تعبئة موارد معرفية ومهارية لمواجهة وضعية مشكلة" (Perrenoud, 1997).

وفي هذا الاتجاه أصبح الحديث عن:

- الكفاية كقدرة إدماجية.
- الوضعية المشكلة كمحفّز للتعلم.
- تعبئة الموارد بدل استرجاعها فقط.

ويمثل هذا المفهوم قطيعة مع التصور التقليدي للتعلم، لأنه ينظر إلى المتعلم فاعلاً، ويجعله محور العملية التعليمية.

5.2. المقاربة بالكفاءات كتوجه عالمي.

في هذه المرحلة قدم بيرنو تصوراً أكثر تنظيماً للكفايات، وأصبح مفهوم الكفاية عنصراً محورياً في إصلاح الأنظمة التعليمية. وقد تميزت هذه المرحلة بظهور:

- الكفايات العرضية
- كفايات المشروع
- الكفايات الإدماجية
- الوضعية المشكلة

6.2. الكفايات الاجتماعية والتواصلية

كما تغيّر دور المعلم جذرياً من ناقل للمعرفة إلى منشّط للتعلم ومصمم للوضعيات، ويؤكد (بيرنو) أن الكفاية لا تقاس باختبار نظري، بل بأداء المتعلم داخل وضعية جديدة تتطلب تعبئة المعارف (Perrenoud, 1999).

3. انتشار المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية العالمية.

مع بداية الألفية الثالثة، بدأت وزارات التربية في عدد كبير من الدول اعتماد المقاربة بالكفاءات الرسميّة في بناء المناهج، وعلى رأسها الجزائر عام 2003. وقد أثّر هذا التحول في:

- تصميم الكتب المدرسية
- طرائق التدريس
- طبيعة التقويم

- تكوين المعلمين

ويشير الهادي (2007) إلى أن المقاربة بالكفاءات أصبحت النموذج البيداغوجي الأكثر توافقاً مع متطلبات مجتمع المعرفة، لأنها تركز على الفعل، والقدرة، وحل المشكلات.

1.3. مرحلة الكفايات الرقمية.

مع توسع الرقمنة، توسع مفهوم الكفاية ليشمل قدرات جديدة، مثل:

- الكفاية الرقمية
- كفاية إنتاج المحتوى الرقمي
- كفاية التواصل الإلكتروني
- الكفاية الإعلامية
- كفاية التعلم الذاتي عبر الأنترنت

يقترح ريديكير (Redecker, 2017) إطاراً للكفايات الرقمية يضم مهارات البحث والتقييم والإنتاج الرقمي معتبراً أن هذه الكفايات أصبحت ضرورة للمدرسة الحديثة.

والجدول يوضح أهم مراحل تطور الكفاية وطابعها وملامح الفهم ومكتمن قصورها.

جدول رقم 01: أهم مراحل تطور الكفاية

مكامن القصور	ملامح الفهم	الطابع	المرحلة
تجزئة التعلم	أهداف سلوكية	سلوكي	ما قبل الستينيات
إغفال السياق	معالجة المعلومات	معرفي	الستينيات والسبعينيات
عدم الإدماج	مهام محددة	مهارات	السبعينيات
غياب إطار تطبيقي	إدماج الموارد	ظهور الكفاية	الثمانينيات
صعوبة التطبيق	وضعية مشكلة وكفايات عليا	نضج المفهوم	التسعينيات
نقص تكوين المعلمين	إصلاح المناهج	تبني رسمي	بعد 2000
تحديات التكنولوجيا	توسيع المفهوم	كفايات رقمية	بعد 2015

المصدر: Redecker 2017

خامساً: أنواع الكفايات

1. في المجال التربوي

تُعد الكفايات التربوية أحد المفاهيم المركزية في الفكر التربوي الحديث، وقد برزت كبديل للمقاربات التربوية التقليدية التي كانت تركز على المحتوى والمعرفة النظرية أكثر من تركيزها على تفعيل قدرات المتعلم وتمكينه من تجنيد موارده المعرفية والمهارية والوجدانية في وضعيات تعليمية مختلفة، وتعتبر الكفاية مفهوماً مركباً لا يقتصر على امتلاك المعرفة، بل يمتد إلى القدرة على توظيفها بفاعلية.

2.1 الكفايات المعرفية

هي القدرة على استخدام المعارف والمعلومات، واستدعائها وتوظيفها في فهم المواقف وحل المشكلات، وذلك عبر عمليات عقلية تشمل الفهم، التحليل، التركيب، الاستدلال، والتقويم (زين الدين، 2010، ص. 54). وهذه الكفاية ترتبط بالجانب المعرفي للمحتوى، وتشمل:

- اكتساب المعرفة
- فهمها
- تنظيمها
- توظيفها
- ربطها بالسياقات المختلفة

ويرى Bloom (1956) أن أهم ما يميز هذه الكفاية أنها تركز على الفهم والوعي أكثر من التطبيق العملي.

3.1. الكفايات المهارية (الأدائية او الاجرائية)

ترتبط بالمهارات العملية التي يمارسها المعلم داخل الفصل، مثل مهارات إدارة القسم، وطرق التدريس وتنويع الأنشطة، واستخدام الوسائل التعليمية، وصياغة الأسئلة وتقويم المتعلمين، وتعد الكفايات المهارية الركن الأساسي الذي يحول المعرفة النظرية إلى ممارسة فعلية ومن أمثلتها حسب (Spencer,1993)

- مهارة حل المسائل الرياضية
- مهارة كتابة مقالة
- إجراء تجربة علمية
- تطبيق خطوات منهجية محددة

4.1. الكفايات الوجدانية (القيمية)

تشمل الاتجاهات والقيم والمواقف والعواطف المرتبطة بالسلوك التربوي ومن أمثلتها كما يرى (Krathwohl et al,1964).

- احترام الآخر
- العمل ضمن مجموعة
- الانضباط المدرسي
- الدافعية نحو التعلم

2. أنواع الكفايات حسب مستوى التجريد والتعقيد

1.2. الكفايات البسيطة

تشير الكفايات البسيطة إلى القدرات الأولية التي تتطلب مستوى منخفضاً من التجريد أو المعالجة الذهنية، وتتميز بأنها مهارات مباشرة تُمارس عادة في سياقات تعليمية مألوفة ولا تحتاج إلى تعبئة موارد متعددة.

وقد أكد (بيرنو) أن هذا المستوى يمثل الأساس الذي يُبنى عليه الارتقاء نحو مستويات أكثر تعقيداً (Perrenoud, 1999)

خصائص الكفايات البسيطة

- إجراءات واضحة ومباشرة.
- لا تتطلب اتخاذ قرارات معقدة.
- تعتمد على تكرار المهارة أو تطبيقها كما هي.

أمثلة تطبيقية

- القراءة الأولية وفهم جمل قصيرة.
- إنجاز عمليات حسابية بسيطة.
- تطبيق قاعدة محددة دون تعديل أو تأويل.

ويشير باحثون آخرون إلى أن ضعف الكفايات الأساسية يعيق بناء الكفايات العليا لاحقاً (بن عثمان، 2014).

2.2.الكفايات المتوسطة أو المركّبة

تمثل هذه الكفايات درجة أعلى من التعقيد مقارنة بالكفايات البسيطة، لأنها تتطلب تعبئة أكثر من مورد معرفي واحد وربط المفاهيم فيما بينها.

ويرى (بيرنو) أن انتقال المتعلم من الكفايات الأساسية إلى الكفايات المتوسطة يُعدّ خطوة مهمة في بناء شخصية متعلمة قادرة على مواجهة وضعيات جديدة.(Perrenoud, 2001)

خصائصها الكفايات المتوسطة

- تحتاج إلى قدر من التخطيط والتنظيم.
- تتضمن خطوات متعددة ومتسلسلة.
- تعتمد على المعرفة المفاهيمية أكثر من المعرفة الإجرائية.

أمثلة تطبيقية

- تحليل فقرة نصية وفق معايير محددة.
- حل مسألة رياضية من عدة خطوات.
- تخطيط مشروع بسيط في مادة العلوم.

3. الكفايات العليا الإدماجية

الكفايات الإدماجية هي أكثر مستويات الكفاءة تعقيداً، إذ تتطلب تعبئة موارد متعددة (معارف، مهارات، مواقف) داخل وضعيات جديدة وغير مألوفة.

ويشرح (بيرنو) أن جوهر الكفاءة يكمن في القدرة على دمج الموارد المتاحة لحل وضعية مشكلة لا

مجرد امتلاكها منفصلة.(Perrenoud, 1997)

خصائص الكفايات الإدماجية

- تستلزم مستوى عالياً من التجريد والمعالجة الذهنية.
- تعتمد على التفكير النقدي والإبداعي.
- تتطلب اتخاذ قراراً صحيحاً في وضعيات غير متوقعة.
- قابلة للنقل إلى مواقف جديدة.

أمثلة تطبيقية

- معالجة مشكلة بيئية واقتراح حلول واقعية.
- قيادة مشروع تعلّمي من التخطيط إلى التقييم.
- تحليل موقف تربوي واقتراح قراراً بيداغوجياً مناسب.

وتشير الأدبيات التربوية العربية إلى أن هذه الكفايات تمثل جوهر المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية الحديثة (الهادي، 2007).

4. العلاقة بين مستويات الكفايات (البسيطة – المتوسطة – العليا)

يرى (بيرنو) أن الكفايات لا تُكتسب دفعة واحدة، بل من خلال تدرّج هرمي، حيث تمثل الكفايات الأولية قاعدة للكفايات العميقة. ويؤكد أن بناء كفاية إدماجية يستلزم المرور بمستويين:

- اكتساب الكفايات الأساسية (البسيطة)
- تطويرها ضمن كفايات متوسطة

ثم دمجها داخل وضعيات معقدة(Perrenoud, 2001) .

ويشير بن عثمان (2014) إلى أن هذا التدرّج يساعد المتعلم على الانتقال من مستوى معرفي محدود إلى مستوى القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

5. أنواع الكفايات حسب المقاربة بالكفاءات

1.5. الكفايات القاعدية

الكفايات القاعدية هي الأساس الذي تُبنى عليه باقي التعلمات، وتشمل المهارات الأولية

الضرورية للتمكن من المعرفة. وهي مهارات مستقرة ومباشرة لا تتطلب تعبئة موارد معرفية معقدة.

خصائصها

- بسيطة ومنخفضة التجريد.
- تركز على المعارف الأساسية والمهارات الأولية.
- تُمارس في وضعيات تعليمية مألوفة.

أمثلة

- القراءة والكتابة الأساسية.
- الحساب الأولي.
- فهم التعليمات.

وقد أكّد بن عثمان (2014) أن غياب الكفايات القاعدية يؤثر مباشرة على قدرة المتعلم على اكتساب الكفايات العليا.

2.5. الكفايات العرضية

وهي كفايات عامة تُستخدم في مختلف المواد الدراسية ولا تخص مادة واحدة.

خصائصها

- قابلة للنقل بين الوضعيات.
- تخدم التعلم في مواد متعددة.
- تركز على مهارات التعامل مع المعرفة.

أمثلة

- مهارات البحث عن المعلومات.
- مهارات التخطيط والتنظيم.
- مهارات حل المشكلات.

ويشار إلى أن الكفايات العرضية تمثل بعداً أفقياً يشمل كل المواد في البرنامج الدراسي.

3.5. الكفايات الإدماجية

يُعدّها (بيرنو) جوهر المقاربة بالكفاءات لأنها تعتمد على تعبئة الموارد وتنظيمها لحل وضعيات معقدة (Perrenoud, 1999).

خصائصها

- تتطلب مستوى عالياً من التجريد.
- تعتمد على التفكير النقدي وتوظيف المعارف.
- تُطبَّق في وضعيات جديدة وغير مألوفة.

أمثلة

- تحليل وضعية مشكلة واقتراح حلول.
- إنجاز مشروعاً تربوياً كاملاً.
- اتخاذ قرارات في مواقف تعليمية.

4.5. الكفايات المنهجية

وهي الكفايات التي تُساعد المتعلم على تنظيم تفكيره وتعلمه بصورة فعالة.

خصائصها

- تنظيم العمل.
- التخطيط للإنجاز.
- توظيف الاستراتيجيات المناسبة.

أمثلة

- التخطيط لإنجاز مهمة.
- إدارة الوقت.
- استخدام استراتيجيات القراءة.

ويشير الهادي (2007) إلى أنّ هذه الكفايات تُعد ضرورية لتحقيق التعلم الذاتي.

5.5. الكفايات التواصلية والاجتماعية

تشمل المهارات التي يحتاجها المتعلم للتفاعل مع الآخرين بفعالية.

خصائصها

- تشمل الاتصال الشفهي والكتابي.
- تقوم على بناء العلاقات الإيجابية.
- تبرز في التعاون داخل مجموعات.

أمثلة

- مهارات الحوار والإقناع.
- كتابة نصوص وظيفية.
- احترام آداب التواصل داخل القسم.

وقد أكد (بيرنو) على أهمية التواصل في تحقيق التعلم الفعّال.(Perrenoud, 2001) .

6.5. الكفايات التكنولوجية

تزداد أهميتها في ظل المدرسة الرقمية الحديثة، وتشمل القدرة على استخدام الموارد الرقمية لدعم التعلم.

أمثلة

- البحث عبر الإنترنت.
- استخدام البرمجيات التعليمية.
- إنتاج عروض تفاعلية.

7.5. الكفايات المهنية للمعلم

وهي الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلّم لإنجاز المهام التعليمية داخل المقاربة بالكفاءات.

تشمل:

- كفايات تخطيط الدروس.
- كفايات إدارة القسم.

- كفايات بناء الاختبارات.
- كفايات التواصل التربوي.

أن المعلم المحترف هو الذي يجمع بين المعرفة البيداغوجية والمعرفة الموضوعية ويوظفها داخل وضعيات التعليم.

6. كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

تُعدّ كفايات بناء الاختبارات التحصيلية من أهم الكفايات المهنية التي ينبغي أن يمتلكها المعلّم لأنها تمثل الأداة الأساسية للحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية، وقد أكّد العديد من منظّري القياس التربوي أن جودة الاختبار ترتبط بشكل مباشر بامتلاك المعلم لمعارف ومهارات بناء الاختبارات وفق المعايير العلمية، كما أن التقويم الجيد يستند إلى أدوات قياس دقيقة وموضوعية، ويستلزم تكويناً متيناً في هذا المجال (اللّقاني والجمل، 2001).

أ- كفايات التخطيط للاختبار

تشمل هذه الكفايات القدرة على تحديد الأهداف التعليمية بدقة، وتحليل المحتوى الدراسي وتحديد نِسَب تمثيله في الاختبار، ويُعدّ إعداد جدول المواصفات خطوة رئيسية في التخطيط، لأنه يضمن صدق المحتوى وشمولية الاختبار.

ويرى زيتون أن جدول المواصفات يمثل أداة علمية تسهم في تحقيق التوازن بين الأهداف والمحتوى ومستويات التفكير (زيتون، 2003).

أهم كفايات التخطيط:

1. تحليل المحتوى وتحديد المفاهيم الأساسية.
2. صياغة الأهداف التعليمية وفق مستويات بلوم.
3. إعداد جدول المواصفات لضمان الصدق.

ب- كفايات صياغة بنود الاختبار

تشير هذه الكفايات إلى قدرة المعلّم على كتابة أسئلة واضحة، دقيقة، خالية من الغموض، وتقيس هدفاً واحداً محدداً.

- **صياغة الأسئلة الموضوعية**

أن صياغة الأسئلة الموضوعية الجيدة تمتاز بالوضوح وفعالية البدائل، مع تجنب التلميحات غير المقصودة.

- **صياغة الأسئلة المقالية**

يشير (فودة) إلى أن الأسئلة المقالية يجب أن تُصاغ بشكل دقيق يسمح بقياس قدرات التحليل والتركيب والنقد، مع ضرورة إعداد شبكة تصحيح واضحة للحد من الذاتية (فودة، 2012).

ج- كفايات تنظيم الاختبار وتطبيقه

يشير ملحم (2000) إلى أن كفايات تنظيم الاختبار وتطبيقه تشمل قدرة المعلّم على إعداد ورقة أسئلة مرتَّبة ترتيباً منطقياً من السهل إلى الصعب، مع وضوح التعليمات وتحديد زمن الإنجاز بشكل يتناسب مع عدد الفقرات وطبيعتها، كما يؤكد على ضرورة توفير ظروف ملائمة لتطبيق الاختبار مثل ضبط الجو الصفي وتقليل عوامل القلق والتشويش، لأن هذه الجوانب التنظيمية تؤثر مباشرة في أداء الطلبة وفي صدق النتائج، ويضيف أن المعلّم الكفء في هذا المجال هو الذي يُحسن الإشراف على سير الاختبار، ويتعامل مع استفسارات الطلبة دون أن يوجّههم للإجابة، ويحافظ في الوقت نفسه على الانضباط والعدالة بين جميع المتقدمين. (ملحم، 2000، ص. 145–146).

كما أن التنظيم الجيد يقلل من القلق لدى المتعلمين ويجعل عملية الإنجاز أكثر وضوحاً، وعلى العموم تتضمن كفايات التنظيم:

- ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- تحديد الزمن المناسب لإنجاز الاختبار.
- كتابة تعليمات واضحة ومباشرة.
- إعداد ورقة إجابة منظمة.

د- كفايات ضمان جودة الاختبار

تشمل التأكد من توفر الصدق والثبات والموضوعية، وهي معايير رئيسية للاختبار الجيد.

- **الصدق:** أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلاً. ويرى زيتون (2003) أن صدق المحتوى يتحقق من خلال التوافق بين الأسئلة والأهداف.
- **الثبات:** يشير سويد (2015) إلى أن ثبات الاختبار يعني استقرار النتائج عند إعادة التطبيق.
- **الموضوعية:** تتطلب شبكة تصحيح واضحة للحد من التحيّز.

هـ- كفايات تحليل نتائج الاختبار

بعد تنفيذ الاختبار، يجب على المعلّم تحليل نتائج المتعلمين وتحليل فقرات الاختبار، وتشمل هذه الكفايات:

1. حساب معامل السهولة لمعرفة مستوى صعوبة السؤال.
2. حساب معامل التمييز لمعرفة فعاليته في التفريق بين المتعلمين.
3. تحليل فعالية البدائل في الأسئلة الموضوعية.
4. تفسير النتائج واتخاذ قرارات تعليمية مناسبة.

ويشير سامي محمد ملحم إلى أن تحليل فقرات الاختبار يُعدّ خطوة أساسية في تحسين جودة الاختبارات المستقبلية، إذ يتيح للمعلم الكشف عن مواطن القوة والضعف في بنود الاختبار، مثل البنود السهلة جداً أو الصعبة جداً أو التي تفتقر إلى القدرة على التمييز بين مستويات الطلبة، ويؤكد ملحم أن عملية التحليل تمكّن من تعديل البنود غير الجيدة أو حذفها، مما يرفع من صدق الاختبار وثباته وموضعيته في التطبيقات اللاحقة. (ملحم، 2000، ص. 214).

خلاصة

يُعدّ تكوين المعلم في الجزائر عنصراً أساسياً في إصلاح المنظومة التربوية، وقد شهد تطوراً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، غير أن تحقيق تعليم عالي الجودة يتطلب مزيداً من الجهود لتحسين برامج التكوين وربطها بالواقع التعليمي.

ولا شك ومن خلال تناول مفهوم الكفاية يتبين أنّ هذا التصور البيداغوجي يمثّل حجر الزاوية في تجديد الممارسات التعليمية، إذ ينتقل بالتعلّم من مجرّد اكتساب للمعارف إلى القدرة على تعبئتها وتوظيفها في وضعيات معقّدة، وتبرز أهميته في كونه يوفر إطاراً شاملاً يعزز استقلالية المتعلم ويطوّر قدراته على التفكير والتحليل واتخاذ القرار، كما يُعدّ مدخلاً أساسياً لبناء المناهج الحديثة وتطوير أداء المعلّم بما ينسجم مع متطلبات مجتمع المعرفة، ومن ثم فإن فهم الكفاية وتحليل مكوّناتها وأنواعها شرطٌ أساسيّ لإرساء تعليم فعّال يرتبط بالواقع ويستجيب لحاجات المتعلمين.

الفصل الثاني

المحور الثاني: الاختبارات التحصيلية

تمهيد

1. مفهوم الاختبارات
2. تعريف الاختبار التحصيلي
3. الأسس النظرية للاختبارات التحصيلية
4. مبادئ الاختبارات التحصيلية
5. أغراض الاختبار التحصيلي
6. خطوات بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية
7. أنواع الاختبارات التحصيلية
8. الصدق والثبات في الاختبارات التحصيلية
9. خلاصة

تمهيد

للاختبارات التحصيلية دوراً بارزاً كوسيلة هامة في قياس مستوى تحصيل التلاميذ، وتقييم أدائهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية. كما تُعتبر الاختبارات أيضاً وسيلة لمعرفة أثر النشاطات التعليمية التي يقدمها المعلم لتحسين كفاءة التلاميذ التعليمية، ومن خلال هذا الدور يحرص المهتمون بالمجال التربوي على ضمان جودة وكفاءة الاختبارات التحصيلية في تحقيق عملية قياس أداء المتعلم بشكل دقيق، ولتحقيق ذلك يتم التركيز على إعداد اختبارات تحصيلية نموذجية وفعالة تخلو من الأخطاء الشائعة التي تظهر أحياناً في الأسئلة التي يقوم بعض المعلمين بإعدادها، هذه الخطوات تهدف إلى بناء اختبارات ذات جودة تحقق الأهداف المنشودة بكفاءة.

1. مفهوم الاختبارات

كان مفهوم الاختبارات في الماضي يختلف بشكل كبير عن المفهوم في التربية الحديثة من حيث تقويم أداء التلاميذ، فقد ارتبطت الاختبارات سابقاً بمشاعر الخوف والقلق والتوتر والرهبة نتيجة للأجواء المدرسية وحتى الأسرية التي كانت تعطي شعور بأنها تحدد مصير النجاح أو الفشل، لهذا السبب كان التلاميذ يخوضون فترة الاختبارات وهم في حالة من التوتر النفسي والعصبي، مترقبين النتائج التي ستفرزها تلك التجارب، أما اليوم ومع التطورات في مفهوم التربية أصبح هناك اهتمام كبير بتغيير مفهوم الاختبارات التحصيلية، حيث تسعى الجهات المختصة إلى تحسين هذا المفهوم ليواكب التقدم والتطور التربوي وكذا التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.

2. تعريف الاختبار

ظهرت عدة تعريفات للاختبارات يمكن نلخص بعضها فيما يلي:

- يعرفه صفوت فرج (2007)، بأنه أداة أو عملية تهدف إلى جمع ملاحظات أو معلومات موثقة وتحديد حقائق أو معايير تتعلق بالصحة أو الدقة ويمكن استخدامه لدراسة أو مناقشة قضية معينة أو للتأكد من صحة فرضية لم تُثبت بعد (فرج، ص: 99).

- يصف محمد محاسنة (2013) الاختبار كإجراء يهدف إلى قياس عينة من السلوكيات بناءً على عينة من المثيرات فهو أداة تُستخدم للحصول على معلومات حول سلوك المفحوص، إذ أنه من غير

الممكن التنبؤ بجميع سلوكيات الفرد ولا يمكن إخضاعها بالكامل للاختبار (محاسنة، ص:55).

- يرى بين (Bean,1953)، أن الاختبار يتمثل في مجموعة من المثيرات المصممة لقياس العمليات العقلية والسمات أو الخصائص النفسية بشكل كمي أو نوعي وقد تتخذ المثيرات أشكالاً متعددة مثل أسئلة شفاهية أو كتابية، أو أعداد، أو أشكال هندسية، أو صور ورسوم، كل هذه المثيرات تستهدف استجابات الفرد وتثيرها (حمدي، ص: 15).

1.2. تعريف الاختبار التحصيلي *Achievement Test*

الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة تدريسية أو تدريبية أو حتى مجموعة من المواد (أبو حطب، وآخرون، ص:467).

- يعّرف عبد الرحيم الزغلول (2012) الاختبار بأنه مجموعة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصاغة بطريقة تتيح قياس مدى تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً لمادة تعليمية معينة أو لاكتساب مهارة معينة (الزغلول، ص.331)

- يرى فيصل عباس (1996) أن اختبارات التحصيل تتضمن امتحانات مرتبطة بمواد محددة من المنهج الدراسي، وتهدف إلى تحديد الأعمار التحصيلية لكل مادة أو مستويات التحصيل بناءً على اختلاف مستويات الذكاء، حيث تهدف إلى تقييم ما اكتسبه الفرد من منهج دراسي معين (عباس، ص:12-13).

- يوضح عطوان وآخرون (2019) أن الاختبار يمثل عينة من السلوك المطلوب قياسه لمعرفة مدى امتلاك الفرد لهذا السلوك، وذلك لتقييم مستوى تحصيله من خلال مقارنة أدائه بأداء زملائه (عطوان، ص: 39).

3. الأسس النظرية للاختبارات التحصيلية

تخضع الاختبارات التحصيلية، شأنها شأن غيرها من أنواع الاختبارات، لأسس ومعايير قياسية توجهها في جميع مراحل الإعداد والبناء، بدءاً من عملية التصميم مروراً بالتطبيق، وانتهاءً بتفسير وتحليل النتائج. هذه الاختبارات تتأثر بشكل رئيسي بقاعدتين نظريتين أساسيتين :

- **النظرية الأولى:** تستند إلى فكرة أن أسئلة الاختبار أو فقراته ينبغي أن تكون جزءً من مجال واسع وشامل من العناصر التعليمية، مما يتطلب تطابقاً كاملاً بين أسئلة الاختبار والمحتوى الدراسي، وهذا يعني أن المعلومات التي تتناولها الأسئلة يجب أن تكون جزءاً من البرنامج التعليمي المحدد. ومع ذلك، فإن تطبيق هذه النظرية عملياً يواجه تحديات كبيرة، حيث يصعب اختيار أسئلة تعكس بدقة شاملة المجال الواسع الذي يغطيه البرنامج الدراسي (الطريري، ص:283).

- **النظرية الثانية:** تركز هذه النظرية على العلاقة بين الأداء الفعلي للفرد ونتائجه في الاختبارات التحصيلية، حيث تنظر إلى الأداء الحقيقي للطالب من خلال سلوكه وأفعاله ذات الصلة بالمادة التعليمية، ومدى انعكاس هذا الأداء في درجاته واختباراته التحصيلية.

4. مبادئ الاختبارات التحصيلية

من المبادئ والأسس الهامة في الاختبارات التحصيلية والتي يؤدي العمل بها إلى تحسين هذا النوع من الاختبارات الأسس التي أكد عليها كثير من علماء القياس أمثال (جرونلند)، (مهراز) و(انستازي) وغيرهم (عبد الرؤوف، عيسى، ص.120).

- يجب أن تأخذ عملية تصميم الاختبار بعين الاعتبار الهدف الرئيسي من استخدامه والغاية التي يراد تحقيقها، فإذا كان الهدف منه تقييم مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية، فيجب أن يكون الاختبار مصمماً ليحقق هذا الغرض بوضوح، ويكشف عن إنجازات التلاميذ ودرجة تحقيقهم للأهداف المحددة. أما إذا كان الغرض هو الكشف عن صعوبات التعلم، فينبغي أن يتسم الاختبار بقدرة تشخيصية عالية وأن يكون محدود النطاق مع التركيز على تسهيل بنوده. وإذا كان الغرض قياس الإتقان أو التمكن من وحدة دراسية معينة، فيجب أن يخصص الاختبار لقياس هذه الوحدة تحديداً دون التطرق إلى غيرها.

- يتحدد اختيار شكل بنود الاختبار بناءً على طبيعة الأهداف التعليمية ونواتج التعلم المستهدفة، إذ إن لكل نوع من بنود الاختبارات درجات مختلفة من الملاءمة لقياس نواتج تعليمية محددة، على سبيل المثال، يُعد الاختبار المقال أكثر فعالية في قياس القدرة على التنظيم والتفكير النقدي بالمقارنة مع الاختبارات الموضوعية، بينما تكون أسئلة التكميل أكثر كفاءة في قياس استدعاء الحقائق الدقيقة، أما

الاختبار المتعدد الخيارات، فيُستخدم بشكل مناسب لقياس مجموعة متنوعة من نواتج التعلم سواء في المستويات الدنيا أو العليا وبالتالي، فإن الاستخدام الأمثل لكل نوع من بنود الاختبارات يتطلب خبرة دقيقة من واضع الاختبار.

- كل مجال تعليمي محتوى خاص يُستلزم اختباره عبر عينة محددة من الأسئلة يمكن اعتبار الإجابة عليها دليلاً على مستوى التحصيل بهذا المجال، وتُعتبر إجابات التلميذ على الأسئلة الممثلة مؤشراً على أدائه في باقي محتوى الاختبار، هنا يأتي دور جدول المواصفات كأداة مهمة لصياغة عينة تمثل المحتوى الدراسي ونواتج التعلم المراد قياسها، ومن البديهي أنه كلما زاد عدد أسئلة الاختبار أصبحت العينة أكثر تمثيلاً، والنتائج أكثر دقة واستقراراً.

- يجب أن تتم صياغة الأسئلة بحيث تتناسب مع مستوى الصعوبة الملائم. ففي اختبارات الإنجاز ذات المعايير النسبية، يعد مستوى صعوبة 50% مثالياً، إذ تُظهر البنود التي تبلغ سهولتها (0.50) قدرة تمييزية مرتفعة ونسبة أكبر في ثبات النتائج، ومع ذلك لا يُفترض رفع مستوى الصعوبة باستخدام أسئلة معقدة أو تتناول معلومات غير ذات أهمية، لأن ذلك قد يُضعف مصداقية الاختبار وأثره التعليمي.

- ينبغي عند إعداد أسئلة الاختبار تجنب العوامل التي قد تؤثر سلباً على أداء الطالب وتمنعه من إبراز مستواه الحقيقي، لذلك يجب تقليص استخدام العبارات الطويلة والمعقدة، واستبدال الكلمات الغامضة والمصطلحات الصعبة بمصطلحات أبسط وأكثر وضوحاً، كما ينبغي الحذر من إدراج إشارات أو تلميحات غير ضرورية قد تؤدي إلى نتائج مضللة وتؤثر على موضوعية التقييم.

- يجب أن يسهم تصميم الاختبار في تحسين العملية التعلمية والتعليمية بشكل فاعل، حيث أن الهدف النهائي لأي أداة قياس هو تحسين تعليم التلاميذ وتحفيز تطورهم الأكاديمي، فاختبار جيد التصميم يسهم في تعزيز جودة التعليم وزيادة الفائدة المكتسبة منه، كما يمكّن المدرس من تقييم أدائه وتحسينه.

ومن المؤكد أنه إذا عكس الاختبار محتوى المنهاج ونواتجه السلوكية بالشكل المطلوب فإنه سيشجع التلاميذ على التركيز بجميع الجوانب الدراسية بدلاً من التركيز فقط على حفظ الحقائق الجزئية.

كما أنه هناك عدة مبادئ أساسية للاختبارات التحصيلية ذكرتها بشرى إسماعيل (بشرى، ص.121)

- يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية نواتج محددة ومتنوعة للتعلم تنسجم مع أهداف التدريس.
- يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية عينة ممثلة لنواتج التعلم وللمادة التي تحتويها موضوعات الوحدة أو الوحدات التي يرغب الباحث في وضع اختبار لها.
- يجب أن تحتوي الاختبارات التحصيلية على أنواع الاسئلة المناسبة لقياس نواتج التعلم المرغوبة
- يجب أن تكون الاختبارات التحصيلية ثابتة قد الإمكان كما يجب تفسيرها بحرص.

5. أغراض الاختبار التحصيلي

هناك الكثير من الاغراض تقدمها الاختبارات أوجزها حمزة محمد (أحمد، 2016).

- قياس تحصيل الطلاب.
- تقويم عمل المعلم.
- تقويم المنهج الدراسي.
- تقويم نظم التعليم وطرائقه بهدف تحسينها.
- نقل التلاميذ من فصل إلى أخر.
- نقل التلاميذ من مرحلة إلى أخرى.
- الكشف عن الاختلافات الفردية بأنواعها في (الذكاء– سرعة التعلم – المهارة).
- تسجيل علامات للتلميذ ليُقَيَّم بموجبها.
- معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية.
- تحقيق تخصصات ورغبات واتجاهات التلاميذ.
- اختيار المعلمين وتحسين مستوى الهيئة التدريسية.
- اختبار الاختبار نفسه (بالتحليل الإحصائي لنتائجها واستخراج معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال كي يحدد فعاليته).
- التشخيص (عند رسوب التلميذ في مادة أكثر من مرة فإن المعلم يؤلف اختبار تشخيصي يغطي المادة في السنوات السابقة ثم يعطيه للتلميذ كي يحدد أخطاءه ثم يعلمه تعليماً علاجياً فيما بعد.

- تحديد مستوى التلاميذ.
- التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلاً.
- تنشيط الدافعية للتعلم، وتعني الدافعية أن الاختبارات تنمي لدى التلاميذ روح الجد والمذاكرة والاجتهاد والمثابرة، والرغبة في تصحيح الأخطاء، كما أنها تتيح الفرصة لهم لممارسة التعبير عن آرائهم بوضوح وطلاقة وسرعة، وتجبرهم في الوقت ذاته على تنظيم أفكارهم وتنمية قدراتهم على التركيز.
- قياس الاستعداد (لتحديد مستوى التلاميذ الجديد).
- تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم، كونها تجعلنا على دراية بمستويات التلاميذ، ومدى نجاح أو فشل المعلم، والمنهج، وطرق التدريس وخلافه.
- يمكن أن تكون نتائجها أساساً للقرارات الإدارية المختلفة، والمرتبطة بالعملية التربوية والتعليمية بشكل عام.
- يمكن أن تعطينا بعض المؤشرات عن المستقبل التعليمي للكثير من التلاميذ.
- بواسطتها تمنح الشهادات.

6. خطوات بناء وتصميم الاختبار التحصيلي

إن عملية بناء الاختبارات وتصميمها وإعدادها بشكل متقن تعتمد على مجموعة من الاعتبارات والقواعد المنهجية، سواء كانت هذه الاختبارات مقننة أم غير مقننة. ومع ذلك، فإن هذه الاعتبارات والخطوات تعتبر ضرورية بالنسبة للاختبارات المقننة، أما في حالة الاختبارات غير المقننة فقد لا تكون ملزمة بنفس القدر، ويتطلب تصميم الاختبارات إلماماً واسعاً ومعرفة عميقة بمختلف الأساليب وأوجه ملاءمتها للأهداف المختلفة، لضمان أن تكون فقرات وبنود الاختبار دقيقة، ثابتة، ومميزة.

على الصعيد العلمي، ينبغي امتلاك معرفة دقيقة بكيفية صياغة الفقرات وحساب قدرة الاختبار على التمييز بالإضافة إلى تحديد مستوى الصعوبة والثبات، من جهة أخرى يتمثل الجانب الفني في إيجاد التناغم بين الخصائص العلمية للفقرة والخصائص اللفظية، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأغراض العلمية التي يُستخدم الاختبار لتحقيقها (سوسن، ص:68).

1.6. تحيد الهدف أو الأهداف الرئيسية للاختبار

يعد تحديد الهدف من تصميم الاختبار أمراً ذا أهمية بالغة، سواءً من حيث مجالات استخدامه أو المجتمع الذي سيتم تطبيقه فيه، فإذا كان الغرض من الاختبار جمع بيانات دقيقة، فإن ذلك يستدعي استخدام الأساليب الإحصائية والفنية التي تحقق هذا الهدف، وعليه فإن تحديد الهدف يتطلب تفصيلاً واضحاً، فقد يكون الغرض من اختبار معين هو تقييم مستوى الأفراد بناءً على درجة امتلاكهم لصفة معينة، أو قد يكون الغرض تحديد المشكلات أو الاضطرابات التي يواجهها الفرد مما يجعل من مهمة الاختبار تحليل هذه المشكلات بشكل منهجي وتصنيفي طبيعة الأهداف تختلف فيما بينها، فالأساليب المستخدمة لتحديد مستوى الأفراد عادةً ما تُطبق في المجالات التحصيلية أو في قياس القدرات المعرفية. وهذا يقتضي تقسيم وتحليل العمليات المختلفة داخل المادة التعليمية التحصيلية، بحيث يستخدم هذا التصنيف كدليل لوصف نتائج العملية التعليمية وقياس مستوى تحقيق أهدافها (القحطاني، 2017).

2.6. تحليل محتوى المادة الدراسية

يشير تحليل المحتوى إلى دراسة وتحليل محتوى المادة الدراسية، حيث يُقصد بالمحتوى الأشكال المختلفة للمادة التي يُتوقع من التلاميذ اكتسابها على مستوى معين، بناءً على الأهداف التعليمية، يتألف محتوى كل مادة دراسية من مجموعة من الموضوعات، وكل موضوع يحتوي على مجموعة من الجزئيات، ويهدف تحليل المحتوى إلى تحديد الموضوعات التي تشكل بصورة شاملة المادة الدراسية المطلوب قياس مستوى تحصيل التلاميذ فيها، كما يركز أيضاً على تحديد مفردات وجزئيات كل موضوع بهدف ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمكونات المحتوى بشكل متوازن ومنصف (الزهراني، 2018).

3.6. تحديد الأهداف التعليمية

تُعد الأهداف التعليمية مجموعة من العبارات التي تتسم بدقة الصياغة، وتهدف إلى توضيح السلوك المستهدف وتحديد مستوى الأداء الذي ينبغي أن يتمكن المتعلم من تحقيقه عقب خوض تجربة تعليمية معينة، تُركز الأهداف على وصف النتائج المرجوة من المتعلم دون الخوض في تفاصيل

العملية التعليمية نفسها، ومع ذلك غالباً ما تكون الصياغات التي يعتمدها المربون عند كتابة الأهداف غامضة وعامة إلى حد يجعل من الصعب استخدامها بشكل فاعل في عمليتي التقييم والتعليم، لكي تحقق الأهداف التعليمية دورها الفاعل في الإرشاد والتقييم، ينبغي أن تتمتع بمجموعة من الخصائص التي تُساعد في توجيه العملية التعليمية بفعالية وتوفير معايير واضحة للأداء المتوقع وهي: (ثورندايك، روبرت، 1986).

- أن يصاغ الهدف بحيث يصف سلوك المتعلم.
- أن تبدأ عبارة الهدف بفعل يصف السلوك الذي يفترض في الطالب أن يظهره عندما يتعامل مع المحتوى.
- أن تصف عبارة الهدف سلوكاً عند التلميذ قابلاً للملاحظة.
- أن تراعي الدقة والوضوح في صياغة الأهداف.
- أن تكون الأهداف بسيطة غير مركبة.
- أن يعبر عن الهدف بمستوى مناسب من العمومية.
- أن يمثل الهدف نواتج مباشرة مقصودة.
- أن تكون الأهداف واقعية وقبلة لتحقق

4.6. إعداد جدول المواصفات

هو مخطط تفصيلي يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهاراته الفرعية، فهو يصف ويحدد الموازنة بين أنواع السلوك المراد تحقيقه وجدول المواصفات يحقق عدة قوائم منها:

- المساعدة في بناء اختبار متوازن مع حجم الجهود المبذولة لتدريس كل موضوع.
- اعطاء الوزن الحقيقي لكل جزء من المادة الدراسية، وبالتالي فإن كل موضوع يأخذ ما يستحقه من الأسئلة حسب أهميته النسبية.
- المساعدة في اختيار عينة ممثلة من الاهداف التدريسية بطريقة منظمة وقياس مدى تحققها بدرجة
- كبيره، وتمكين عضو هيئة التدريس من توزيع أسئلته في المستويات المختلفة لتلك الاهداف.
- مساعدة عضو هيئة التدريس في تكوين صور متكافئة للاختبار.

7. خطوات بناء جدول المواصفات

تضمن بناء جدول المواصفات ست خطوات رئيسية:

- تحديد المحتوى والأهداف.
- تحديد الأوزان النسبية لكل موضوع.
- تحديد عدد الأسئلة الكلي.
- توزيع الأسئلة على كل مستوى من مستويات الأهداف.
- حساب عدد الأسئلة لكل خلية من الجدول بناءً على الأوزان النسبية. .

8. تحديد زمن الاختبار وطوله

ينبغي على المسؤول عن وضع الاختبار تحديد الزمن اللازم لإجرائه وعدد أسئلته، مع الأخذ في الاعتبار أن هدف الاختبار يلعب دوراً أساسياً في تحديد مدته وطوله، فإذا كان الهدف هو جمع بيانات دقيقة وشاملة، فيجب أن يكون الاختبار أطول ومتنوعاً في أسئلته لضمان جمع تلك البيانات بشكل كافٍ، أما إذا كان الغرض من الاختبار إجراء مقارنة سريعة، فلا داعي لأن يكون طويلاً مما يسهم في تسهيل الحصول على النتائج بوقت أقل.

9. أنواع الاختبارات التحصيلية

تتنوع الاختبارات في تقويم التحصيل لدى المتعلمين وقياسه، لكن أكثرها شيوعاً وأشهرها هي:

- الاختبارات التقليدية
- الاختبارات الموضوعية

1.9. الاختبارات التقليدية

يطلق على هذا النوع من الأسئلة اسم الاختبارات المقالية، وهي تتألف من عدد محدود من الأسئلة التي يُطلب من المتعلم الإجابة عليها بصيغة مقال وفي زمن محدد، غالباً ما تبدأ هذه الأسئلة بكلمات مثل: ناقش، اشرح، أو أذكر، مما يتيح للمتعلم فرصة للتعبير بحرية وبأسلوبه الخاص، هذا النوع من الاختبارات يساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والنقدي لدى المتعلمين، كما يعزز قدرتهم على تقييم المعلومات والحقائق والموازنة بينها.

يمكن تصنيف اختبارات المقال إلى نوعين رئيسيين.

1.1.9 الاختبارات ذات الإجابة المطولة: تسمح هذه الأسئلة للمتعلم بحرية كاملة في انتقاء الحقائق وطريقة شرحها وحجم الكتابة، بهدف تقديم إجابة شاملة ومتكاملة.

2.1.9. الاختبارات ذات الإجابة المحدودة: يُطلب من المتعلم في هذا النوع تقديم إجابة مختصرة تقتصر على النقاط المطلوبة فقط.

3.1.9. مزايا الاختبارات المقالية

تتميز الاختبارات التحصيلية المقننة بعدة مزايا أهمها (Mehrens&Lehman,1978)

- يتم إعداد الاختبارات التحصيلية المقننة بصورة مركزية من قبل المتخصصين في الاختبارات التحصيلية ممن لهم خبرة طويلة في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها.

- يعتمد في بناء الاختبارات التحصيلية المقننة على الأهداف التربوية المشتركة التي تعتمدها المناطق التعليمية.

- يتوفر للاختبارات التحصيلية المقننة بيانات معيارية بحيث يحرص واضعوها على تقديمها إلى الجماعات التربوية التي تستخدمها لاستخلاص دلالات للعلامات المحققة.

- يمكن أن تعتمد القرارات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ على هذا النوع من الاختبارات خاصة وأنها تأتي شاملة لما تم تعليمه في وحدة معينة من مقرر دراسي معين.

- يمكن الاعتماد على نتائجها في اتخاذ قرارات فيما يتعلق منها بتشابه الأهداف التربوية الموضوعية لكل منطقة تعليمية على حدة.

- يعتمد على نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ السياسات التربوية العليا التي تتلاءم وحاجات المتعلم في مختلف المناطق التعليمية وإجراء المقارنات اللازمة لمسار التربية والتعليم.

- يمكن اعتماد نتائج تطبيق هذه الاختبارات في تطوير المناهج الدراسية وتحديثها وبالنظر إلى ما تفرزه نتائج هذه الاختبارات من نقاط ضعف ونقاط قوة لمفرداتها.

- ينطلق من نتائج تطبيق هذه اختبارات عملية المقارنات والانتقاء والمفاضلة بين البرامج البديلة حيث تلعب هذه الاختبارات دوراً بارزاً في تحديث العملية التعليمية التعلمية للدولة.

4.1.9. عيوب الاختبارات المقالية

- لا يغطي هذا النوع من الاختبارات جميع موضوعات المادة الدراسية لأن عدد أسئلتها قليلة.
- يتأثر تصحيحها بعوامل ذاتية وموضوعية وهذا يؤدي إلى اختلاف تقدير درجاتها من مصحح لأخر مما يؤدي لعدم ثبات نتائجها.
- تصحيح أسئلتها يأخذ وقتاً وجهداً.
- تهتم بالمعارف المحضة، وتغلب الجانب النظري على العلمي، ولا تغطي الجوانب المهارية.

2.9.الاختبارات الموضوعية

تُعد هذه الاختبارات من أكثر أدوات التقييم الشائعة والمستخدمة في قياس التحصيل الدراسي حيث يعود تسميتها إلى طريقة تصحيحها والمزايا الفريدة التي توفرها، والتي نادراً ما نجد مثلها في أنواع أخرى من الاختبارات. وقد تناول كل من (1979) Allen وذكرها سامي ملحم في كتابه (ملحم،2005، ص ص.206-208).

1.2.9. مزايا الاختبارات الموضوعية

توفر لك قدراً وافياً من الموضوعية في:

- تحديد الجواب سلفاً بحيث لا يختلف فيه اثنان.
- استبعاد رأي المصحح كلياً من التصحيح حيث لا يوجد سوى إجابة صحيحة واحدة من بين عدة بدائل وبالتالي فهي لا تتيح للمصحح سوى إعطاء الدرجة على الإجابة الصحيحة فقط.
- إعطاء تعليمات واضحة ومحددة لكيفية إجراء الاختبار وغالباً يرفق الفاحص بها مثالاً يوضح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تمكين أي شخص مهما كان تخصصه من تصحيح ورقة الإجابة وفق مفتاح التصحيح المرفق بالاختبار ومهما بلغ عدد المصححين لورقة الإجابة فإن نتائج الاختبار سوف تظل واحدة.
- تمثل مختلف أجزاء المادة التي يتم بها الاختبار وذلك بالنظر إلى كثرة عدد أسئلة الاختبار التي يقوم مصمم الاختبار بصياغتها في هذا النوع من الاختبارات.

- تتدرج أسئلة الاختبار الواحد منها من السهولة إلى الصعوبة وهذا يساعد على إزالة عامل القلق والتوتر عند التلميذ ساعة بدء الاختبار، كما يساعد على تحقيق انجاز مناسب لكل فئات التلاميذ ومستوياتهم المختلفة (الممتاز، المتوسط، الضعيف).
- تزيل رهبة التلاميذ وخوفهم من الاختبار، لكثرة عدد أسئلة الاختبار التي تسمح بإعطاء فرصة أكبر للنجاح لعدد أكبر من التلاميذ.
- تظفي جواً من اللعب على التعليم خاصة في مرحلة الدراسة الأساسية الأولى نظراً لأنها تتطلب رسم خطوط أو وصل كلمات بعضها ببعض كما في اختبار المزاوجة.
- تتيح للتلاميذ الذين لا يتقنون الكتابة أو لا يحسنون التعبير فرصة النجاح، وهذه الفرصة لا توفر لمثل هؤلاء التلاميذ في الاختبارات المقالية.
- تتصف بثبات وصدق عاليين نظراً لموضوعية التصحيح وكثرة عدد الأسئلة.
- تتطلب وقت قصير في التصحيح.
- تشعر التلميذ بعدالة التصحيح وتبعد المصحح من تهمة التحيز أو التعب أو الظلم لطرف دون أخر.
- تسهل القيام بالتحليل الاحصائي لنتائج الأداء.
- تمكن الفاحص من استخدام الحاسب الآلي في التصحيح واستخراج النتائج.
- تمنع التلميذ من التحايل أو التهرب من الإجابة مباشرة على السؤال.

2.2.9. عيوب الاختبارات الموضوعية

بالرغم من كل هذه المزايا إلا أنه يعاب على هذه الاختبارات ما يلي:

- تتطلب وقتاً ومهارة في التصميم، فلا بد من توفر الخبرة لدى واضع الاختبار الموضوعي ضمن قواعد وأسس سليمة حتى يتجنب الضرر الذي قد تحدثه صياغة أسئلة من قبل شخص يجهل قواعد تصميمها.
- تسمح بالتخمين أو النجاح عن طريق الصدفة خاصة في اختبار الصح والخطأ.

- سهولة الغش في الاختبارات، إلا أنه يمكن التغلب على هذا العيب بإيجاد عدة طبعات بتوزيعات مختلفة لأسئلة الاختبار من متعدد بحيث يصعب على المفحوص التعرف على السؤال والإجابة الصحيحة له في أوراق الأسئلة المجاورة له.

- تحتاج الاختبارات الموضوعية إلى تكلفة عالية بالنظر إلى الاختبارات المقالية وفضلاً عن حاجة هذا النوع من الاختبارات إلى الطباعة، وكمية أكبر من الورق فإن الجهد الذي يبذله واضع الاختبار الموضوعي كبير جداً إذا قيس بالجهد الدي يبذله واضع الاختبار المقالي.

3.2.7. أنواع فقرات الاختبار الموضوعية

فقرات الصواب والخطأ *True-False items*

هي فقرات تقدم فيها للمفحوص جملة أو عبارة أو مشكلة أو مسألة ويطلب منه أن يحدد صحة الفقرة بوضع علامة صح (✓) أو خطأ (x) بجانب الكلمة الصحيحة

فقرات التكميل *Completion items*

تسمى الأسئلة ذات الإجابات الحرة القصيرة والمحددة، فتجعل مدارها نقطة معينة دون تشعيب أو تعقيد، أما أجوبتها فهي حرة، بمعنى أن التلميذ هو نفسه الذي يعطي الجواب بكلماته الخاصة وبطريقته الخاصة (جابر، 2005، ص ص، 406–407)

4.2.7. فقرات الاختيار من متعدد *Multiple-choice items*

يعطي للمفحوص سؤال ويتبع بعدة إجابات إحداها صحيحة وعليه أن يختار الإجابة التي يعتقد هو أنها صحيحة من بين البدائل المتاحة.

5.2.9. فقرات المزاوجة *Matching items*

هي فقرات كل فقرة منها تتكون من عنصرين ونضع الفقرات مصفوفة في عمودين، العمود الأول يشمل أحد عنصري كل فقرة والعمود الثاني يشمل العنصر الأخر وللمفحوص أن يربط او يشير بسهم من العنصر الأول إلى العنصر الثاني الذي يتمم الفقرة أو المعنى، أو أن يضع رمز العنصر المتمم.

10. الصدق والثبات في الاختبارات التحصيلية

1.10. مفهوم الصدق

الصدق هو الدرجة التي يقيس فيها الاختبار ما وضع لقياسه فعلاً، وليس شيئاً آخر. فالاختبار الصادق في الرياضيات مثلاً يجب أن يقيس المهارات الحسابية لا مهارات اللغة أو التذكّر الآلي، وكلما ارتفع الصدق، أصبحت نتائج الاختبار واقعية وقابلة للتفسير.

وقد عرّفه كرونباخ (1970) Cronbach بأنه" :مدى تعبير الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار عن مستواه الحقيقي في السمة المقاسة."

1.1.10. أنواع الصدق

أ. صدق المحتوى(Content Validity)

وهو أهم أنواع الصدق في الاختبارات المدرسية.

يقصد به مدى تمثيل أسئلة الاختبار لمحتويات المنهج وللمهارات التي يفترض قياسها. ويتم تقديره غالباً من خلال:

- تحليل المنهج
- إعداد جدول مواصفات
- مراجعة خبراء ومفتشين تربويين

أهميته:

- يضمن التوازن بين الدروس
- يمنع التركيز على جزء وإهمال آخر
- يزيد عدالة الاختبار

ب. صدق المحك(Criterion Validity)

يقيس مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك أو نتيجة مستقبلية تتعلق بنفس السمة، مثل:

- التنبؤ بالنجاح في مستوى أعلى
- مقارنة نتائج الاختبار بنتائج اختبار معياري آخر

ينقسم إلى:

- صدق التلازمي
- صدق التنبؤ

ج. الصدق البنائي(Construct Validity)

ويقيس مدى تمثيل الاختبار للبناء النفسي أو المعرفي (المهارة/القدرة) الذي يفترض قياسه.

يُستخدم خاصة في الاختبارات المعقدة مثل:

- مهارات التفكير العليا
- الفهم القرائي
- حل المشكلات

د. صدق الصياغة(Face Validity)

يعتمد على الانطباع العام عن جودة الأسئلة.

يُعد شكلياً ولا يعتمد عليه وحده، لكنه مهم لدى التلاميذ والأولياء.

2.10. لثبات في الاختبارات التحصيلية

1.2.10. مفهوم الثبات

الثبات يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً إذا أُعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، أي أن ثبات الاختبار يعكس استقرار وموثوقية القياس.

يُعرّف أنستازي (1988) Anastasi الثبات بأنه: (درجة الاتساق بين نتائج القياس عند إعادة تطبيق الاختبار في ظروف مماثلة).

2.2.10. طرق حساب الثبات

أ. طريقة إعادة الاختبار(Test–Retest)

يُطبّق الاختبار على نفس المجموعة مرتين، وتُحسب العلاقة بين التطبيقين.

إذا كانت العلاقة عالية ← الاختبار ثابت.

ب. التجزئة النصفية(Split–Half)

تقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين في الصعوبة والموضوع ثم يحسب معامل الارتباط بين النصفين

ثم يصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون.

ج. معامل ألفا كرونباخ(Cronbach Alpha)

أكثر الطرق شيوعاً في البحوث التربوية يقيس الاتساق الداخلي بين البنود، وتعد قيمة 0.70 فأكثر مقبولة.

د. ثبات المصحّح

خاصة في الأسئلة المقالية، ويُقاس من خلال:

- ثبات المصحح الواحد
- ثبات مصححين اثنين لنفس الأوراق

11.العلاقة بين الصدق والثبات

لا يمكن أن يكون الاختبار صادقاً دون أن يكون ثابتاً لأن عدم استقرار النتائج يمنع معرفة ما إذا كان الاختبار يقيس ما يجب أن يقيسه.

لكن يمكن أن يكون ثابتاً وغير صادق، كأن يقيس شيئاً لا علاقة له بالمجال الدراسي.

12.أهمية الصدق والثبات في الاختبارات المدرسية

1. تحقيق العدالة بين التلاميذ
2. اختبار غير ثابت أو غير صادق يؤدي إلى ظلم عدد من التلاميذ.
3. اتخاذ قرارات صحيحة مثل:
   - الانتقال من مستوى لآخر
   - التشخيص
   - قياس تعلّم التلميذ
3. رفع جودة العملية التعليمية
4. تحليل نتائج اختبار صادق وثابت يساعد المعلم على معرفة نقاط الضعف والقوة.
5. تجنب الأخطاء في القياس مثل الخطأ العشوائي أو الخطأ الناتج عن سوء الصياغة

13.عوامل تؤثر في الصدق والثبات

1.بالنسبة للصدق

- ضعف صياغة الأسئلة
- غياب جدول المواصفات
- عدم تمثيل المحتوى
- الاعتماد على أسئلة التذكر فقط

2.بالنسبة للثبات

- طول الاختبار
- وضوح الصياغة
- مستوى صعوبة الأسئلة
- طبيعة أسئلة المقال (تؤثر على ثبات المصحّح)

14. طرق تحسين الصدق والثبات في الاختبارات

1. تحسين الصدق:

- إعداد جدول مواصفات دقيق
- مراجعة الاختبار من طرف خبراء
- تغطية جميع مستويات التفكير
- توافق الأسئلة مع أهداف الدرس

2. تحسين الثبات:

- وضوح الصياغة وخلوها من الغموض
- تنويع بنود الاختبار
- استخدام أسئلة موضوعية عند الإمكان
- تدريب المصححين على سلم التصحيح

خلاصة

من خلال ما سبق نستخلص أن الاختبارات التحصيلية تُعتبر ركيزة من الركائز الأساسية في العملية التربوية، فهي أداة فعالة لتطوير وتجديد الأهداف التعليمية لغرض تحسين جودة التعليم والتعلم. كما تسهم هذه الاختبارات في قياس مدى تحقق الأهداف المحددة لعملية التعلم، وتوفر قاعدة بيانات مهمة لدعم صانعي القرارات التربوية.

الفصل الثالث

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. ميدان الدراسة
3. مجتمع الدراسة
4. أداة الدراسة وخصائصها
5. التحقق من صدق الأداة
6. التحق من ثبات الأداة
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في دراسة مدى كفاية أساتذة الطور الابتدائي في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، ويشمل ذلك تحديد المنهج المستخدم وميدان الدراسة، وخصائص مجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى وصف أدوات البحث وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك عرض أساليب المعالجة الإحصائية.

إجراءات البحث وادواته

01. منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأنسب لوصف الظاهرة كما هي على أرض الواقع، وتحليل مستوى كفايات أساتذة الطور الابتدائي في بناء الاختبارات التحصيلية، إضافة إلى تفسير النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. (دويدري، 2000.ص:183)

02. ميدان الدراسة

تمت الدراسة في عدد من المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية، وبلغ عددها ثلاث عشرة (13) مدرسة موزعة عبر مختلف أحياء مدينة مسعد. نظراً لتوفر عدد كافٍ من المعلمين، بالإضافة إلى قابلية تطبيق الاستبيان بسهولة في هذه المدارس.

03. مجتمع الدراسة

يشتمل مجتمع الدراسة جميع أساتذة الطور الابتدائي العاملين بالمؤسسات التعليمية الابتدائية التابعة لمديرية التربية بمدينة مسعد.

04. أداة الدراسة وخصائصها

أ) الاستبانة

اعتمدت الدراسة على استبيان مكوّن من عشرين (20) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية: كفايات التخطيط للاختبار، كفايات صياغة فقرات الاختبار، كفايات تنظيم وتطبيق الاختبار، وكفايات تحليل نتائج الاختبار. وقد صممت فقرات الاستبيان وفق سلم ليكرت الخماسي:

(1 = أوافق بشدة، 2 = أوافق، 3 = غير متأكد، 4 = لا أوافق، 5 = لا أوافق أبداً)

ب) مراحل بناء الأداة

- **الهدف من بناء الاستبانة**

تم تصميم هذه الاستبانة بهدف قياس مدى كفاية أساتذة الطور الابتدائي في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، وبناءً على أهداف الدراسة وفروضها قام الباحث بما يلي:

- **تحديد محاور الاستبانة**

اشتملت الاستبانة على أربعة محاور رئيسية:

1. كفايات التخطيط للاختبار.
2. كفايات صياغة فقرات الاختبار.
3. كفايات تنظيم وتطبيق الاختبار.
4. كفايات تحليل نتائج الاختبار.

- **إعداد الفقرات الأولية**

تمت صياغة 20 فقرة أولية، موزعة على المحاور الأربعة، وفق سلم ليكرت الخماسي، مع مراعاة وضوح الصياغة وسهولة الإجابة.

05. التحقق من صدق الأداة

1.5. الصدق الظاهري وصدق المحتوى

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم، وعلوم التربية وأساتذة جامعيين وعددهم (6) بأن يعطوا نسبة مئوية لمدى مطابقة ووضوح الأسئلة لأهداف الدراسة، وقد قدموا مجموعة من الملاحظات تمَّ الأخذ بها، كما تمَّ التأكد من صدق المحتوى من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة ببناء الاختبارات ومعاييرها، وأسفرت نتائج التحكيم على قبول معظم الفقرات على اتفاق بين المحكمين تجاوز 90%.

جدول رقم02: يوضح نسبة القبول من طرف المحكمين لكل فقرة من فقرات الاستمارة

رقم الفقرة	نسبة القبول	رقم الفقرة	نسبة القبول	رقم الفقرة	نسبة القبول	رقم الفقرة	نسبة القبول
01	%100	06	%94.16	11	%100	16	%97.5
02	%100	07	%100	12	%100	17	%100
03	%100	08	%96.66	13	%100	18	%95.83
04	%100	09	%100	14	%100	19	%100
05	%100	10	%100	15	%100	20	%100

من خلال الجدول يظهر أن المحكمين أجمعوا على مناسبة أسئلة الاستبيان للدراسة بعد تقديم بعض الملاحظات بخصوص صياغة بعض الأسئلة التي تم تعديلها وهذا ربما راجع الى اعتماد الباحث على الدراسات السابقة في بناء هذا الاستبيان، وبالتالي اعتماده على أسئلة واضحة ومختصرة وموثوقة وغير متحيزة، كما أن أسئلته تستند الى أهداف البحث، وسهلة الفهم للمشاركين. والجدول التالي يوضح ملاحظات المحكمين.

جدول رقم 03: يبين ملاحظات المحكمين

نوع التحكيم	ملاحظات المحكمين
تعليمات الاستبيان	أجمعوا على وضوحها
محتوى الأسئلة	أوصى البعض بإعادة صيغ بعض كلمات الفقرات 06.16.18
عدد الفقرات	أجمعوا على أن الفقرات كافية

والجدول التالي يوضح أهم التعديلات المقترحة من المحكمين.

جدول رقم 04: يبين التعديل على الفقرات

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
06	أستطيع صياغة أسئلة واضحة وخالية من الغموض	أصوغ أسئلة واضحة وخالية من الغموض
16	أحسب نسبة النجاح والفشل بعد كل اختبار تحصيلي.	أحسب نسبة الإجابة الصحيحة عن السؤال أو عدمه بعد كل اختبار.
18	أعدّل أو أحذف الأسئلة الضعيفة في الاختبارات اللاحقة بناءً على تحليل النتائج.	أعدّل أو أحذف الأسئلة الضعيفة او الصعبة في الاختبارات اللاحقة بناءً على تحليل النتائج.

6. النسخة النهائية من الاستبانة

بعد التحقق من صدق الاستبانة، تمَّ اعتماد النسخة النهائية التي تتضمن:

- البيانات الأولية للمستجيب.
- (20) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية.
- سلم ليكرت الخماسي للإجابة.

وبذلك أصبحت أداة الدراسة جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

7. تجربة الاستبانة على عينة استطلاعية

1.7. إجراءات تطبيق الدراسة

تمَّ التواصل مع مديري المدارس الابتدائية للحصول على الموافقة على تطبيق الاستبيان، ثمَّ توزيع نسخ منه على جميع المعلمين. وقد تمَّ التأكيد على سرية البيانات وأنها ستستخدم لأغراض البحث فقط، وبعد جمع الاستبيانات وعددها (87) من بين الاستبيانات الموزعة والتي بلغ عددها 123 تمَّ فرز الاستجابات والتحقق من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

2.7. عينة الدراسة الاستطلاعية

من أجل استطلاع الظروف المحيطة بالدراسة، وتحديد أوجه القصور في إجراءاتها، تمَّ تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن نفس مجتمع الدراسة وعددها (24) أستاذ وأستاذة بهدف التأكد من وضوح الفقرات ومناسبتها لوقت التطبيق. والشكل التالي يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم 05: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	13	%54.16
	الاناث	11	%45.84
	المجموع	24	%100
الأقدمية في التعليم	أقل من 5 سنوات	07	%29.17
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	%45.83
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	05	%20.84
	20 سنة فأكثر	01	%04.16
	المجموع	24	%100
المؤهل العلمي	ليسانس	14	%58.33
	ماستر	5	%20.83
	خريج المدرسة العليا	4	%16.67
	دراسات عليا	01	%04.17
	المجموع	24	%100

3.7. نتائج العينة الاستطلاعية:

- أظهر أفراد العينة أن جميع فقرات الاستبانة واضحة ومفهومة.
- الزمن اللازم للاستجابة كان مناسباً.
- لم يواجه أفراد العينة أي صعوبة في الإجابة على الفقرات.

4.7. التحقق من درجة الاتساق الداخلي

تم قياس قوة الارتباط بيد متوسطات درجات كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان باستخدام برنامج SPSS. وكانت النتائج كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.001) وفق الجدول التالي:

جدول رقم06: يوضح معاملات الارتباط بين متوسطات المحاور ودرجة الكلية لفقرات الاستبيان

المحاور	معامل الارتباط	الملاحظة
01	0.752^{**}	دال
02	0.661^{**}	دال
03	0.831^{**}	دال
04	0.765^{**}	دال

5.7. التحقق من ثبات الأداة

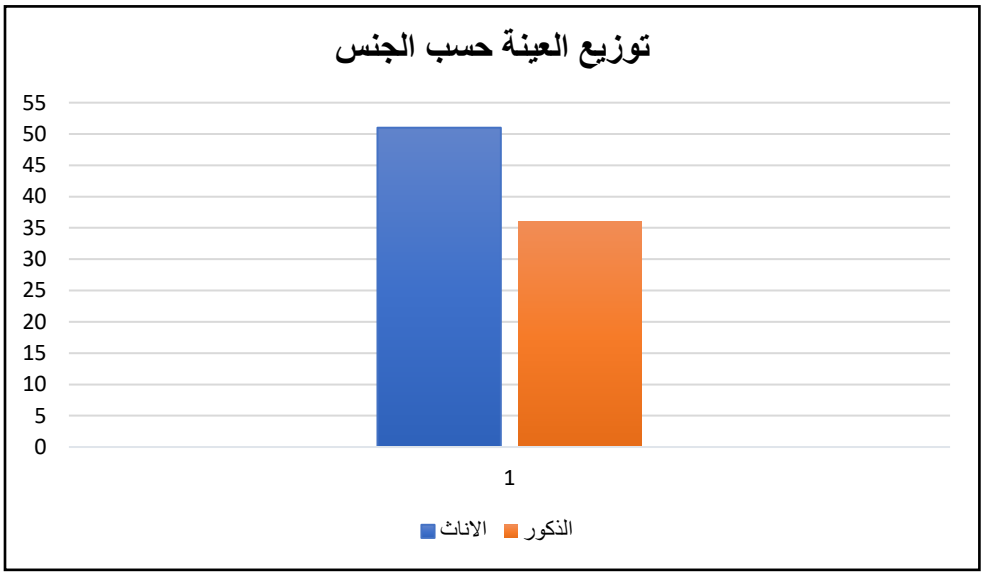
بعد تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية، تمَّ استخدام معامل الثبات الفا كرونباخ كونه المعامل الأكثر استخداماً في الدراسات التربوية من جهة ومن جهة أخرى مناسب للاستبيانات ذات الأسئلة المتعددة، كما أنه سهل الحساب يعطينا ثبات المحاور الأربعة (ثبات الاستبيان) ككل وكانت نتيجة الفا كرو نباخ (0.79) وهي قيمة مقبولة مع عدد الأسئلة وتدل على ثبات أداة البحث مما يسمح بتطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الأساسية.

8. العينة الأساسية

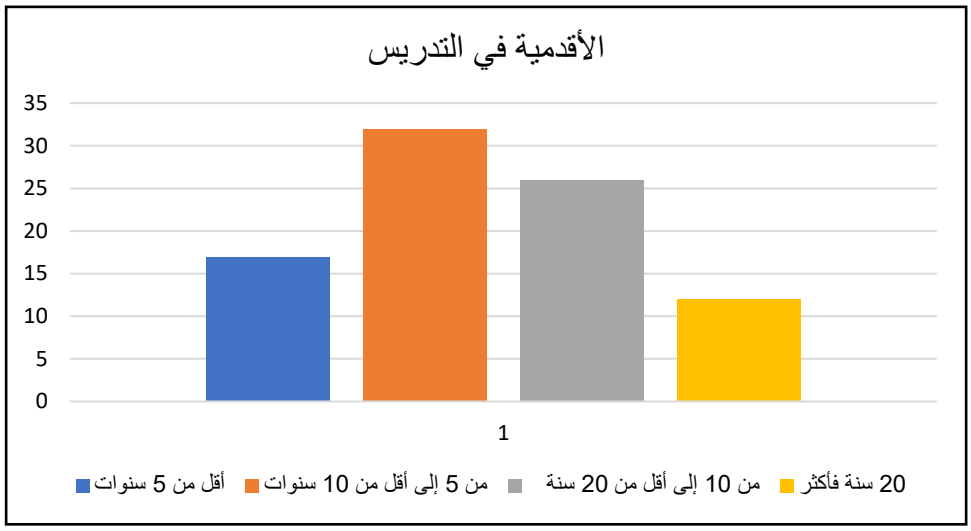
بعد التحق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للاستبيان، وكذا حساب الاتساق الداخلي للمفردات وحساب معامل الثبات الفاكرونباخ الذي كان مقبولا، تم تطبيق الاستبيان على العينة الأساسية وكان عددها (87) عنصر من أساتذة التعليم الابتدائي، والجدول التالي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم 07: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغيرات الدراسة

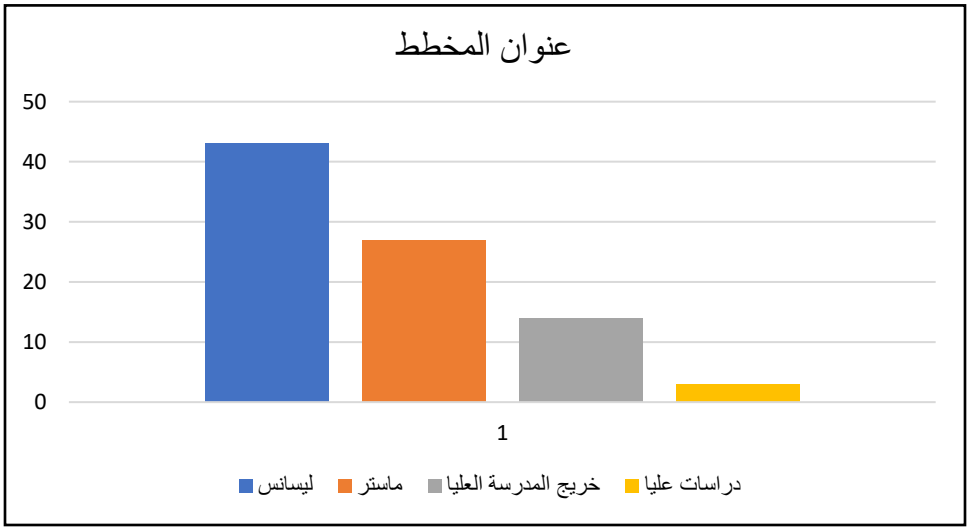
المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	36	%41.38
	الاناث	51	%58.62
	المجموع	87	%100
الأقدمية في التعليم	أقل من 5 سنوات	17	%19.5
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	32	%36.8
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	26	%29.9
	20 سنة فما فوق	12	%13.8
	المجموع	87	%100
المؤهل العلمي	ليسانس	43	%49.4
	ماستر	27	%31.1
	خريج المدرسة العليا	14	%16.1
	دراسات عليا	03	%03.4
	المجموع	87	%100



شكل رقم 01: يوضح توزيع العينة الأساسية حسب الجنس



شكل رقم 02: يوضح توزيع العينة الأساسية حسب المؤهل العلمي



شكل رقم 03: يوضح توزيع العينة الأساسية حسب المؤهل العلمي

9. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

استخدم الباحث برنامج SPSS للقيام بمجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة للتحليل، مثل:

- ✓ المتوسطات الحسابية
- ✓ الانحرافات المعيارية.
- ✓ اختبار Wilcoxon
- ✓ اختبار Kruskal-Wallis
- ✓ اختبار Mann-Whitney

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1. تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى
2. تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية
3. تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة
4. استنتاج عام

تمهيد

لا تكتمل أهمية البحوث العلمية إلا بالتأكد من نتائجها ميدانياً، من خلال جمع البيانات الخاصة بالموضوع ومن ثمَّ تحليلها ومعالجتها بواسطة الأدوات المناسبة. وفي هذا الفصل تسعى هذه الدراسة للتأكد من الفرضيات المقترحة للتأكد من صحتها أو نفيها.

1. عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

1. 1. تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى.

- يمتلك المعلمون في المرحلة الابتدائية مستوى متدني في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد.

قصد التحقق من هذه الفرضية تَّم استخدام اختبار (Wilcoxon) لعينة واحدة لمقارنة متوسط كفاية المعلمين بالقيمة المرجعية (3)، وذلك لعدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي (الاعتدالية) والجدول التالي يوضح أهم النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم08: نتائج اختبار (Wilcoxon) لعينة واحدة لمستوى كفاية المعلمين مقارنة بالقيمة المرجعية(3)

r	sig	Z	الوسيط الملاحظ	N
0.66	0.000	-6.156	2.50	87

أظهرت نتائج اختبار ويلكوك سون (Wilcoxon) للرتب وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين وسيط درجات العينة وقيمة المتوسط الفرضي (3)، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً (Z = -6.156, Sig = 0.000). مما يستوجب رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل، وبمقارنة وسيط العينة (2.50) بالقيمة المرجعية يتضح أن قيم العينة تميل بشكل ملحوظ لتكون أقل من القيمة المفترضة، وهو ما يشير إلى تدني كفاية المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية وأن مستوى كفايات المعلمين أقل من المستوى المقبول. وبناء على هذه النتائج تقبل الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على انخفاض مستوى كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين.

ولتقدير حجم التأثير للفروق المكتشفة، تمَّ حساب قيمة معامل الارتباط ثنائي التسلسل(r) ، وبلغت قيمته (0.66)، والجدول التالي يوضح تصنيف حجم التأثير (Cohen).

الجدول رقم09: تصنيف حجم التأثير (r) لـ (Cohen)

قيمة (r)	0.1	0.3	0.5 فأكثر
0.66	تأثير ضعيف	تأثير متوسط	تأثير كبير

المرجع (1988) Cohen

من الجدول يلاحظ أنه قيمة (r) تشير إلى أن حجم التأثير كبير، وهذا يعني أن الفرق بين أداء العينة والقيمة المرجعية ليس مجرد فرق إحصائي بل هو فرق جوهري وقوي من الناحية العملية.

التفسير

تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى كفاية المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية جاء دون المستوى المقبول، مما يستدعي تعزيز برامج التدريب والتأهيل في مجال التقويم التربوي، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين لا يمتلكون مستوى كافياً من الكفايات المرتبطة ببناء الاختبارات التحصيلية، وهو ما قد يرجع إلى ضعف التكوين في مجال القياس والتقويم، أو قلة الدورات التدريبية المتخصصة مما ينعكس سلباً على قدرتهم على إعداد اختبارات وفق المعايير العلمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بوجود قصور في تكوين المعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية سواء من حيث التدريب أو الممارسة، إضافة إلى اعتماد بعض المعلمين على الخبرة الشخصية بدل الأسس العلمية في إعداد الاختبارات، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الكفاية لديهم.

2.1. تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية المعلمين لبناء الاختبارات تعزى لسنوات الخبرة.

للتحقق من هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار كروس كال وليس (Kruskal-Wallis) الاختبار اللامعلمي نظراً لعدم تحقق التوزيع الاعتدالي الطبيعي (الاعتدالية) في بيانات الاستبيان، واستخدم هذا الاختبار لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية المعلمين لبناء الاختبارات التحصيلية تبعاً متغير سنوات الخبرة، والجدولين التالين يبينان نتائج الاختبار والدلالات الإحصائية، ودلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعات.

الجدول رقم10: نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق تبعاً لسنوات الخبرة

الأقدمية	N	متوسط الرتب	قيمة H	Sig	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	17	37.35	17.232	0.000	0.05	دال
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	32	40.63				
من 10 إلى أقل من 20 سنة	26	39.62				
20سنة فما فوق	12	71.92				

الجدول رقم11: دلالة الفرق بين متوسط رتب المجموعات

متوسط رتب المجموعات	من 5 الى اقل من 10 سنوات	من 10 الى أقل من 20 سنة	20 سنة فما فوق
أقل من 5 سنوات (37.35)	غير دال	غير دال	دال
من 5 الى اقل من 10 سنوات (40.63)	-	غير دال	دال
من 10 الى أقل من 20 سنة (39.62)	-	-	دال
20 سنة فما فوق (71.92)	-	-	-

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (H = 17.232, Sig = 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يستوجب رفض الفرضية الصفرية. كما بلغ حجم التأثير($\eta^2 \approx 0.204$) ، مما يدل على أن تأثير سنوات الخبرة كبير، وبالرجوع إلى متوسطات الرتب تبين أن فئة (20 سنة فأكثر) سجلت أعلى متوسط، مما يدل على أن المعلمين الأكثر خبرة يتمتعون بكفاية أعلى.

وقد أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) مع تطبيق تصحيح بونفيروني (Bonferroni) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (20 سنة فأكثر) وكل من الفئات الأخرى، في حين لم تظهر فروق بين باقي الفئات، مما يشير إلى أن الفروق تتركز بشكل أساسي في فئة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وعليه كانت نتائج المقارنات البعدية كما يلي:

1. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5 إلى أقل من 10 سنوات) في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة (Sig = 0.621)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008).

2. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 10 إلى 20 سنة) في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة Sig) (0.619 =، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008).

3. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(20 سنة فما فوق) في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة = Sig) (0.001، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008)، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة (20سنة فما فوق) لأن متوسط رتبها (10.91).

4. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) و(من 10 إلى أقل من 20 سنة) في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة(Sig = 0.839) ، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008).

5. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) و(20 سنة فأكثر) في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة = Sig) (0.000، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008)، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة (20 سنة فما فوق). والفرق لصالح مجموعة (20 سنة فما فوق) لأن متوسط رتبها (34.54).

6. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة (من 10 إلى 20 سنة) و(20 سنة فما فوق) في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة = Sig) (0.000، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008)، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة (20 سنة فأكثر). لأن متوسط رتبها (14.85).

التفسير

بالرجوع إلى متوسطات الرتب، تبين أن فئة (20 سنة فما فوق) سجلت أعلى متوسط رتب (71.92) مقارنة ببقية الفئات التي جاءت متقاربة في متوسطاتها، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يمتلكون رصيداً أكبر من الممارسات التعليمية المرتبطة ببناء

الاختبارات، حيث تمكنهم الخبرة المتراكمة من تطوير مهاراتهم في صياغة الأسئلة، وتحديد مستوياتها المعرفية، وتحقيق الصدق والثبات في الاختبار، كما أن طول مدة العمل في المجال التعليمي يتيح للمعلم فرصاً أكبر للاحتكاك بالمواقف التعليمية المختلفة، والتعلم من الأخطاء السابقة، مما يسهم في تحسين أدائه في مجال التقويم.

ويلاحظ كذلك تقارب متوسطات الرتب بين الفئات الثلاث الأولى، مما يشير إلى أن التطور في كفاية المعلمين قد لا يكون واضحاً في السنوات الأولى من الخبرة، وإنما يظهر بشكل أكبر لدى المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، حيث تسهم في تنمية مهارات المعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية نتيجة تراكم الممارسات التعليمية واكتساب الخبرات المرتبطة بالتقويم التربوي.

3.1. تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية المعلمين لبناء الاختبارات تعزى للمؤهل العلمي.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروس كال وليس (Kruskal-Wallis) لعدم تحقق التوزيع الطبيعي وهذا لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية المعلمين لبناء الاختبارات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية.

الجدول رقم12: نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) **لدلالة الفروق تبعاً المؤهل العلمي**

المؤهل العلمي	N	متوسط الرتب	قيمة H	Sig	مستوى الدلالة	القرار
ليسانس	43	40.76	24.011	0.000	0.05	دال
ماستر	27	32.91				
مدرسة عليا	14	68.36				
دراسات عليا	03	76.67				

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة $(H = 24.011, Sig = 0.000)$ وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يستوجب رفض الفرضية الصفرية.

كما بلغ حجم التأثير($\eta^2 \approx 0.28$) ، مما يدل على أن تأثير المؤهل العلمي قوي. وبالرجوع إلى متوسطات الرتب، تبين أن فئة (الدراسات العليا) سجلت أعلى متوسط، تليها فئة (مدارس عليا)، مما يدل على أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يتمتعون بكفاية أعلى.

وقد أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار مان ويتني مع تطبيق تصحيح بونفيروني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (ليسانس) و(مدارس عليا)، وبين (ماستر) وكل من (مدارس عليا) و(دراسات عليا)، في حين لم تظهر فروق بين باقي الفئات، مما يشير إلى أن الفروق ترتبط بارتفاع مستوى المؤهل العلمي. مع ضرورة توخي الحذر في تفسير النتائج المتعلقة بفئة الدراسات العليا نظراً لصغر حجمها.

الجدول رقم 13: جدول المقارنات البعدية للمؤهل العلمي

المقارنة	Sig	القرار
ليسانس مع ماستر	0.256	غير دال
ليسانس مع مدار عليا	0.001	دال
ليسانس مع دراسات عليا	0.016	غير دال
ماستر مع مدارس عليا	0.000	دال
ماستر مع دراسات عليا	0.005	دال
مدارس عليا مع دراسات عليا	0.197	غير دال

من خلال جدول المقارنات البعدية للمؤهل العلمي يتضح ما يلي

1. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حملة الليسانس والماستر في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة (Sig = 0.256)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008).

2. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حملة الليسانس والمدارس العليا في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة(Sig = 0.001) ، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008)، وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة المدارس العليا.

3. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حملة الليسانس والدراسات العليا في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة(Sig = 0.016) ، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008).

4. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حملة الماستر والمدارس العليا في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة (Sig = 0.000)، وهي أقل من

مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008)، وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة المدارس العليا.

5. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حملة الماستر والدراسات العليا في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة (Sig = 0.005)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008)، وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا.

6. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حملة المدارس العليا والدراسات العليا في كفاية بناء الاختبارات، حيث بلغت قيمة الدلالة (Sig = 0.197) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بعد تصحيح بونفيروني (0.008).

التفسير

أظهرت النتائج أن المؤهل العلمي يعد من العوامل المؤثرة في كفاية المعلمين، حيث سجل المعلمون ذوو المؤهلات العليا مستويات أعلى من الكفاية مقارنة بغيرهم، ويمكن تفسير ذلك بأن الدراسات العليا تتيح للمعلمين فهماً أعمق لمفاهيم القياس والتقويم، وتدربهم على استخدام أساليب علمية حديثة في بناء الاختبارات، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم المهني، ومع ذلك يجب توخي الحذر في تفسير النتائج المتعلقة بفئة الدراسات العليا، نظراً لصغر حجمها، مما قد يؤثر على دقة النتائج وقابليتها للتعميم.

2. استنتاج عام

بناءً على نتائج الفرضيات الجزئية، خاصة ما أظهره اختبار ويلكوك سون لعينة واحدة من أن مستوى كفاية المعلمين جاء أقل من القيمة المرجعية (3)، يمكن القول إن معلمي الطور الابتدائي يعانون من ضعف في كفاية بناء الاختبارات التحصيلية، مما يؤكد صحة الفرضية العامة.

وبشكل عام يمكن القول إن كفاية المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية تتأثر بمجموعة من العوامل، أهمها الخبرة المهنية والمؤهل العلمي، حيث تسهم الخبرة في تنمية المهارات بشكل تدريجي في حين يوفر المؤهل العلمي الأساس النظري اللازم لممارسة التقويم بشكل علمي، مما يؤكد أهمية الجمع بين الخبرة والتأهيل الأكاديمي في تطوير أداء المعلمين.

الخاتمة

لا يمكن اغفال أهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية، فهي أداة تُستخدم لقياس مدى استيعاب الطلاب للمحتوى الدراسي ومقدار تحقيق الأهداف التربوية المحددة، ومن خلال هذه الاختبارات، يتمكن المعلمون من تحديد مستوى تحصيل التلميذ بدقة، مما يساعد في معرفة مدى التقدم الأكاديمي الذي أحرزه خلال فترة زمنية معينة، كما تعمل هذه الاختبارات كوسيلة تشخيصية تكشف عن مواطن القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها وتطوير خطط علاجية مناسبة للمتعلمين.

ولكي تحقق الاختبارات التحصيلية الغرض منها في التقويم التربوي، يجب أن تتوفر مجموعة من الكفايات والمهارات والمعايير لدى المعلم في بناء هذه الاختبارات، وحتى تؤدي الهدف المنوط بها، يجب أن تُبنى على أسس علمية رصينة تضمن شمولية قياس نواتج التعلم وتتضمن هذه الأسس توافر الخصائص السيكومترية مثل الصدق والثبات، مما يضمن العدالة والموضوعية في تقييم أداء الطلاب بعيداً عن التحيز، كذلك التخطيط الجيد كتحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها قبل صياغة الأسئلة، إضافة إلى إعداد جدول المواصفات لضمان شمولية الاختبار لجميع أجزاء المنهج وتناسب الأسئلة مع الأهداف (صدق المحتوى)، كما أن تنوع صياغة الأسئلة موضوعية (اختيار من متعدد، صح وخطأ..) أو الأسئلة المقالية لتقييم مستويات المعرفة المختلفة، تضمن العدالة بين التلاميذ.

وحتى يكون المعلم مساير لهذه التطورات في بناء الاختبارات التحصيلية يجب أن يكون ملم أو على الأقل مطلع على نظريات القياس في بناء الاختبارات، أو يملك خلفية في القياس النفسي والتقويم التربوي مما يساعده مستقبلاً في إعداد اختبار تحصيلي مقبول.

وبناءً على ما سبق، يمكن التأكيد على أن تطوير كفاية المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية يتطلب الجمع بين الخبرة المهنية والتأهيل الأكاديمي، إلى جانب دعم برامج التدريب المستمر، بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها التربوية.

التوصيات

بعد تحليل الفرضيات وما أظهرته من نتائج يمكن أن نقدم بعض التوصيات

1. ضرورة تعزيز تكوين المعلمين في مجال القياس والتقويم.
2. إعداد دلائل عملية تساعد المعلمين على بناء اختبارات ذات جودة.
3. توفير تكوين مستمر حول صياغة الأسئلة وتحليل نتائجها.
4. تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين في مجال بناء الاختبارات.
5. تدريب الأستاذ على تحليل محتوى المادة الدراسية وإعداد جدول المواصفات.

المراجع باللغة العربية

- أبو حطب، فؤاد، السيد أحمد عثمان، صادق، أمال. (2008). **التقويم النفسي** (ط.4). المكتبة الأنجلو المصرية.
- إسماعيل، بشرى. (2004). **المرجع في القياس النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بن عثمان، محمد.(2014). ***بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات***. الجزائر: الدار الجامعية للنشر والتوزيع
- ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيت. (1986). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية** (الكيلاني عبد الله زيد، عدس عبد الرحمن، (مترجم) (ط.4). مركز الكتب الأردني.
- حمدي، عبد الله عبد العظيم. (2013). **موسوعة الاختبارات والمقاييس**. مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- حمزة، محمد.(2016) . **تحليل جودة الاختبارات المدرسية في المرحلة الابتدائية** .الجزائر.
- الزغلول، عبد الرحيم عماد. (2012). **علم النفس التربوي** (ط.2). دار الكتاب الجامعي.
- الزهراني، عبد الله. (2018) .**كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبار الجيد** .السعودية.
- زيتون، كمال .(2003) .***أساليب التقويم الحديثة في التعليم*** .القاهرة: عالم الكتب.
- زين الدين، عبد الهادي. (2010). ***الكفايات التعليمية: المفهوم – الأنواع – التطبيقات*** .عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- سويد، سامي .(2015) .**قياس وتقويم التحصيل الدراسي** .عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطريري، عبد الرحمن بن سليمان. (2014). **القياس النفسي والتربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته** (ط.2). مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- عبد الرؤوف، طارق وإيهاب، عيسى. (2017). **المقاييس والاختبارات، التصميم، الإعداد، التنظيم**. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- فرج، صفوت. (2007). القياس النفسي (ط.6). مكتبة الأنجلو المصرية.
- فودة، محمد. (2012) . ***تقويم نواتج التعلم وبناء الاختبارات*** .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فيصل، عباس. (1996). **الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها**. دار الفكر العربي.
- القحطاني، فهد (2017) .**القياس والتقويم التربوي لدى المعلمين** .الرياض. جامعة ملك سعود
- اللّقاني، أحمد. والجمل، علي .(2001) .***القياس والتقويم التربوي*** .القاهرة: دار الفكر العربي.

- بن عيسى، السعيد. (2010). ***مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين في الجزائر***. تنمية الموارد البشرية، مجلة تنمية الموارد البشرية، 5(1)، 66-80
- حديد، يوسف، بوعموشة، نعيم. (2018). ***تكوين المعلم وإعداده في المنظومة التربوية الجزائرية*** . مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، 3(12)، 121-139
- حسين، أحمد.(2021) . ***تطوير المناهج التعليمية***. دار المسيرة .
- دباب، زهية. (2018). ***تكوين المعلمين كأحد متطلبات إصلاح المدرسة الجزائرية***. مجلة التغير الاجتماعي،3(2)، 299-314.
- دباب، زهية، لطرش، وفاء. (2020). ***إعداد المعلمين في الجزائر وتنميتهم مهنيًا وفق التعلم مدى الحياة***. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4(16)، 273-290
- عبد الرحمن، محمد. (2018). **أساسيات التربية والتعليم**. دار الفكر العربي.
- قديسة، فدوى بوكرديم. (2017). **تكوين معلم المدرسة الجزائرية وتأهيله خلال الإصلاحات التربوية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(1)، 86-101
- مجيد، شاكر سوسن. (2014). ***أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية***. (ط.3). مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- محاسنة، إبراهيم محمد. (2013). ***القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة***. دار جرير للنشر
- محاسنة، إبراهيم محمد. (2013). ***القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة***. دار جرير للنشر والتوزيع.
- المعجم العربي الأساسي. (1989). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- معجم اللغة العربية المعاصرة. (2008). القاهرة: عالم الكتب.
- مقدم، أمال. (2014). ***واقع تكوين المعلمين واحتياجاتهم التكوينية في الجزائر***. مجلة الحوار الثقافي، 3(01)، 179-186.
- ملحم، سامي محمد .(2000) .***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*** .عمّان: دار المسيرة.
- الهادي، الناصر (2007). ***بيداغوجيا الكفايات بين التنظير والتطبيق*** .تونس: دار المعرفة.

المراجع باللغة الأجنبية

- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. New York: Macmillan.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.*
- De Ketele, J. M. (1986). *Les compétences dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Company.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des situations-problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer des compétences: Un défi pour l'école*. Paris: ESF.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. EU Publications.
- Shulman, L. (1986). *Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher.
- UNESCO. (2015). *Education for All Global Monitoring Report*. Paris.
- UNICEF. (2019). *Primary Education and Learning Quality*. New York.

ملحق رقم 01: الاستبيان في صورته النهائية

استبيان

عزيزي الأستاذ(ة):

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على مدى قدرتكم على بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، من أجل استخدام النتائج في أغراض بحثية فقط، مع ضمان سرية إجاباتكم وعدم استعمالها إلا لأغراض البحث.

نرجو منكم الإجابة بكل موضوعية وصدق، ولا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، بل المطلوب هو رأيكم الشخصي وخبرتكم المهنية.

تعليمات الإجابة

أمام كل عبارة، ضع علامة (✓) في الخانة التي تعبّر عن درجة موافقتك وفق المقياس التالي:

1= أوافق بشدة 2=أوافق 3= غير متأكد 4= لا أوافق 5= لا أوافق أبداً

القسم الأول: البيانات العامة

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2.سنوات الخبرة في التدريس:

- أقل من 5 سنوات ☐
- من 5 إلى أقل من 10 سنوات ☐
- من 10 إلى أقل من 20 سنة ☐
- 20 سنة فأكثر ☐

3. المؤهل العلمي:

- ليسانس ☐ ماستر ☐ خريج مدرسة عليا ☐ دراسات عليا ☐

4. هل تلقيت تكوينًا في القياس والتقويم أو بناء الاختبارات؟

- نعم ☐ لا ☐

المحور الأول: كفايات التخطيط للاختبار

01	أحدّد بدقة الأهداف التعليمية التي أريد قياسها قبل إعداد الاختبار.					
02	أستند إلى تحليل محتوى المنهاج عند اختيار موضوعات الاختبار					
03	أعدّ جدول مواصفات يربط بين الأهداف والمحتوى ومستويات Bloom قبل وضع الأسئلة.					
04	أراعي التوازن بين مجالات المعرفة (تذكر، فهم، تطبيق...) في الاختبار.					
05	أختار عدد أسئلة يتناسب مع زمن الاختبار وقدرات التلاميذ.					

المحور الثاني: كفايات صياغة فقرات الاختبار

06	أستطيع صياغة أسئلة واضحة وخالية من الغموض.					
07	أحرص أن يقيس كل سؤال هدفًا واحدًا محدداً.					
08	أكتب أسئلة اختيار من متعدد وفق قواعد صحيحة (سؤال واضح، بدائل جيدة، مشتّتات فعّالة).					
09	أتجنب استخدام عبارات لغوية معقدة وتحمل أكثر من معنى في الأسئلة.					
10	أضع أسئلة مقالية تقيس قدرات التحليل والتركيب، لا الحفظ فقط.					

المحور الثالث: كفايات تنظيم وتطبيق الاختبار

11	أرتّب أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب.					
12	أحدّد زمنًا مناسبًا لإنجاز الاختبار يتلاءم مع عدد الأسئلة ومستوى التلاميذ.					
13	أكتب تعليمات عامة وتفصيلية واضحة في ورقة الأسئلة.					
14	أحرص على توفير جو هادئ ومنظم أثناء تطبيق الاختبار داخل القسم.					
15	أتجنب القيام بتعديلات مفاجئة على محتوى الاختبار أثناء التطبيق.					

المحور الرابع: كفايات تحليل نتائج الاختبار

16	أحسب نسبة الإجابة الصحيحة عن السؤال أو عدمه بعد كل اختبار					
17	أحلل أسئلة الاختبار لمعرفة الأسئلة السهلة جداً أو الصعبة جداً.					
18	أعدّل أو أحذف الأسئلة الضعيفة أو الصعبة في الاختبارات اللاحقة بناءً على تحليل النتائج.					
19	أستفيد من نتائج الاختبار في تعديل طرائق تدريسي وتحسين أدائي.					
20	أقدّم تغذية راجعة للتلاميذ حول نقاط القوة والضعف التي أظهرها الاختبار.					

ملحق رقم 02: معاملات الارتباط بين متوسطات المحاور ودرجة الكلية لفقرات الاستبيان

Correlations

		الكل	محور1	محور2	محور3	محور4
الكل	Pearson Correlation	1	.752**	.661**	.831**	.675**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	24	24	24	24	24
محور1	Pearson Correlation	.752**	1	.315	.527**	.420*
	Sig. (2-tailed)	.000		.134	.008	.041
	N	24	24	24	24	24
محور2	Pearson Correlation	.661**	.315	1	.426*	.093
	Sig. (2-tailed)	.000	.134		.038	.667
	N	24	24	24	24	24
محور3	Pearson Correlation	.831**	.527**	.426*	1	.490*
	Sig. (2-tailed)	.000	.008	.038		.015
	N	24	24	24	24	24
محور4	Pearson Correlation	.675**	.420*	.093	.490*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.041	.667	.015	
	N	24	24	24	24	24

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم 03: ثبات الاستبيان

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	24	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	24	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.786	20

الملحق رقم 04: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		متوسط
N		87
Normal Parameters[a,b]	Mean	2.5724
	Std. Deviation	.49396
Most Extreme Differences	Absolute	.112
	Positive	.112
	Negative	-.048
Test Statistic		.112
Asymp. Sig. (2-tailed)		.009[c]

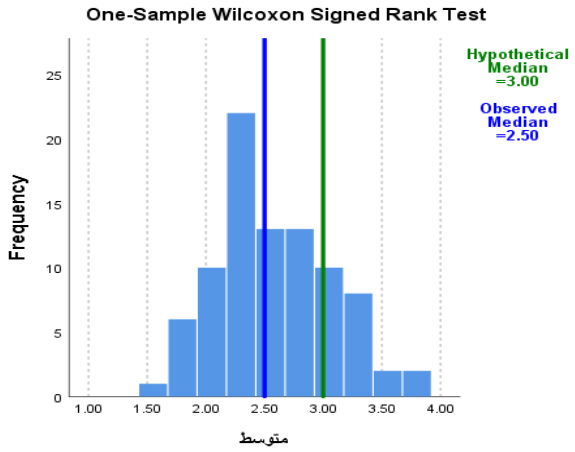
a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.
c. Lilliefors Significance Correction.

ملاحق الفرضية الأولى

ملحق رقم 05: اختبار Wilcoxon

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test
Summary

Total N	87
Test Statistic	405.500
Standard Error	224.100
Standardized Test Statistic	-6.156
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.000



ملاحق الفرضية الثانية

ملحق رقم 06: Kruskal-Wallis Test

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank
متوسط	أقل من 5 سنوات	17	37.35
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	32	40.63
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	26	39.62
	سنة فما فوق 20	12	71.92
	Total	87	

Test Statistics[a,b]

	متوسط
Kruskal-Wallis H	17.232
df	3
Asymp. Sig.	.001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: الخبرة

ملحق رقم 07: Mann-Whitney Test

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	أقل من 5 سنوات	17	23.62	401.50
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	32	25.73	823.50
	Total	49		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	248.500
Wilcoxon W	401.500
Z	-.494
Asymp. Sig. (2-tailed)	.621

a. Grouping Variable: الخبرة

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	أقل من 5 سنوات	17	20.82	354.00
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	26	22.77	592.00
	Total	43		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	201.000
Wilcoxon W	354.000
Z	-.498
Asymp. Sig. (2-tailed)	.619

a. Grouping Variable: الخبرة

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	أقل من 5 سنوات	17	10.91	185.50
	سنة فما فوق 20	12	20.79	249.50
	Total	29		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	32.500
Wilcoxon W	185.500
Z	-3.080
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.001[b]

a. Grouping Variable: الخبرة

b. Not corrected for ties.

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	32	29.91	957.00
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	26	29.00	754.00
	Total	58		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	403.000
Wilcoxon W	754.000
Z	-.204
Asymp. Sig. (2-tailed)	.839

a. Grouping Variable: الخبرة

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	32	17.98	575.50
	سنة فما فوق 20	12	34.54	414.50
	Total	44		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	47.500
Wilcoxon W	575.500
Z	-3.812
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000[b]

a. Grouping Variable: الخبرة

b. Not corrected for ties.

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	من 10 إلى أقل من 20 سنة	26	14.85	386.00
	سنة فما فوق 20	12	29.58	355.00
	Total	38		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	35.000
Wilcoxon W	386.000
Z	-3.805
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000[b]

a. Grouping Variable: الخبرة

b. Not corrected for ties.

ملحق رقم 08: معامل الارتباط ايتا

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
متوسط * الخبرة	.452	.204

ملاحق الفرضية الثانية

الملحق رقم 09: اختبار Kruskal-Wallis

Ranks

	المؤهل	N	Mean Rank
متوسط	ليسانس	43	40.76
	ماستر	27	32.91
	خريج المدرسة العليا	14	68.36
	دراسات عليا	3	76.67
	Total	87	

Test Statistics[a,b]

	متوسط
Kruskal-Wallis H	24.011
df	3
Asymp. Sig.	.000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: المؤهل

ملحق رقم 10: Mann-Whitney Test

Ranks

	المؤهل	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	ليسانس	43	37.69	1620.50
	ماستر	27	32.02	864.50
	Total	70		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	486.500
Wilcoxon W	864.500
Z	-1.136
Asymp. Sig. (2-tailed)	.256

a. Grouping Variable: المؤهل

Ranks

	المؤهل	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	ليسانس	43	24.76	1064.50
	خريج المدرسة العليا	14	42.04	588.50
	Total	57		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	118.500
Wilcoxon W	1064.500
Z	-3.386
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

a. Grouping Variable: المؤهل

Ranks

	المؤهل	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	ليسانس	43	22.31	959.50
	دراسات عليا	3	40.50	121.50
	Total	46		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	13.500
Wilcoxon W	959.500
Z	-2.271
Asymp. Sig. (2-tailed)	.023
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.016[b]

a. Grouping Variable: المؤهل

b. Not corrected for ties.

Ranks

	المؤهل	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	ماستر	27	14.74	398.00
	خريج المدرسة العليا	14	33.07	463.00
	Total	41		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	20.000
Wilcoxon W	398.000
Z	-4.656
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000[b]

a. Grouping Variable: المؤهل

b. Not corrected for ties.

Ranks

	المؤهل	N	Mean Rank	Sum of Ranks
متوسط	ماستر	27	14.15	382.00
	دراسات عليا	3	27.67	83.00
	Total	30		

Test Statistics[a]

	متوسط
Mann-Whitney U	4.000
Wilcoxon W	382.000
Z	-2.535
Asymp. Sig. (2-tailed)	.011
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.005[b]

a. Grouping Variable: المؤهل

b. Not corrected for ties.

Ranks

	المؤهل	N	Mean Rank
متوسط	خريج المدرسة العليا	14	8.25
	دراسات عليا	3	12.50
	Total	17	

Test Statistics[a,b]

	متوسط
Kruskal-Wallis H	1.765
df	1
Asymp. Sig.	.184

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: المؤهل