بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
كلية الدراسات العليا

تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية

إعداد الطالب
خالد بن إبراهيم بن ناجي الصبحي

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ..... التاريخ ١٢/١/٢٠٠٠

إشراف الدكتور
محمد وليد البطش

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في علم النفس التربوي

١٤٢٠هـ-٢٠٠٠ م

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نوقشت هـــذه الرســالة بتــاريخ ١٧ ذو الحجــة ١٤٢٠ الموافــق ٢٣/آذار/ ٢٠٠٠ وأجيزت:

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
د. محمد وليد البطش	مشرفاً	
أ.د عبد الرحمن عدس	عضواً	
د. عبد الله المنيزل	عضواً	
د. أحمد قواسمه	عضواً	

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

شكر وتقدير

أشكر الله –سبحانه وتعالى- وأثنى عليه بما هو أهله بأن منّ عليّ بإنهاء وإنجاز هذه الرسالة ثم أزجي عاطر الشكر والتقدير لأستاذي الدكتور محمد وليد البطش المشرف على هذه الرسالة فلقد بذل الكثير والكثير من وقته وجهده في سبيل الخروج بهذه الرسالة إلى هذا المستوى فله مني وافر الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الوفير لجبل العلم الأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس الذي استفدت منه ومن علمه وتوجيهاته، فكان لي نعم الموجه والمربي، أشكره على ذلك وأخص منه قبول مناقشة هذه الرسالة. والشكر موصولاً لأستاذي الدكتور عبد الله المنيزل على قبوله مناقشة هذه الرسالة ، كما يسعدني أن أشكر الدكتور الجليل أحمد قواسمه عضو هيئة التدريس في جامعة اليرموك على قبوله مناقشة هذه الرسالة.

لكم أساتذتي جميعاً كل الحب والوفاء، شرفت بأن كنتم مشاركين وموجهين لهذا الرسالة فملحوظاتكم وتوجيهاتكم جميعاً محل التقدير وسوف لن أدع منها شيئاً فأنتم أهل هذا العلم وصيارفته.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الوفير للقائمين على هذا الصرح العلمي الشاهق "الجامعة الأردنية" بعمان "إدارة وتدريساً" لإتاحتهم الفرصة لي بالدراسة في الجامعة ولأهل هذا البلد الأوفياء على حسن الضيافة طيلة دراستي وإقامتي بهذا البلد. كما أشكر كل من قدم لي عوناً في هذه الرحلة العلمية المباركة، من لم أسمي منهم له مني صادق الدعوات أن يجزل الله له المثوبة والأجر.

٥٢١٨٩٥

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الإهداء،،

إهدي هذا الجهد المتواضع إلى

والدي العزيز الذي أكتفتني دعواته المباركة واهتمامه طيلة

إقامتي في الخارج لإكمال دراستي العليا،،،

وإلى أمي الحبيبة وأسرتي الكريمة،،،

وإلى محبي العلم ورواده،،،

أهدي هذا الجهد المتواضع،،

خالد بن إبراهيم الصبحي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	ج
الإهداء	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الملاحق	و
الملخص باللغة العربية	ز
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	١
تطور مفهوم التقويم التربوي	٥
المعايير الخاصة بالكفايات في مجال تقييم تحصيل الطلبة	١٢
الدراسات السابقة/ الدراسات العربية	٢٢
الدراسات الأجنبية	٢٥
هدف ومشكلة الدراسة	٣٠
أهمية الدراسة	٣٠
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات	٣٢
مجتمع وعينة الدراسة	٣٢
أدوات الدراسة	٣٤
طرق جمع المعلومات	٣٦
طرق استخراج النتائج والمعالجة الإحصائية	٣٧
محددات الدراسة	٣٧
النتائج	٣٨
مناقشة النتائج والتوصيات	٥١
المراجع العربية والأجنبية	٥٧
الملاحق	٦٣

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملحق	الصفحة
١	اختبار تحصيلي لقياس مدى المعرفة في مجال القياس والتقويم التربوي	٦٣
٢	استبانة مسح الحاجات التدريبية للعاملين في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية	٧٨
٣	الملخص باللغة الانجليزية	٨١

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملخص

تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي – بالمملكة العربية السعودية.

إعداد

خالد بن إبراهيم بن ناجي الصبحي

ماجستير علم نفس تربوي/ قياس وتقويم

إشراف الدكتور

محمد وليد البطش

الجامعة الأردنية/ كلية العلوم التربوية

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين السعوديين العاملين في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين التربويين في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية تعود إلى متغيرات المهنة (مشرف، مدير، معلم) أو المؤهل العلمي (دبلوم كليات إعداد المعلمين، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) . كذلك متغير الخبرة من ٠-٤ سنوات، ٥-٩ سنوات، من ٩-١٤ سنة، ١٥ سنة فأكثر. وكذلك متغير تلقي التدريب هل تلقى تدريباً أثناء الخدمة أم لم يتلقى تدريب. بالإضافة إلى التأهيل التربوي (مؤهل تأهيلاً تربوياً، غير مؤهل تأهيلاً تربوياً). بالإضافة إلى متغير المنطقة : (المنطقة الوسطى، المنطقة الغربية، المنطقة الشرقية، المنطقة الجنوبية، المنطقة الشمالية). كما وهدفت الدراسة التعرف على حاجاتهم التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي.

وبناءً على ذلك فقد تم صياغة مشكلة الدراسة في عدد من التساؤلات على النحو التالي:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- ما مدى معرفة وكفاءة المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات: الموقع الوظيفي (مشرف تربوي، مدير، معلم)، والخبرة في مجال التعليم: (٠-٤ سنوات، من ٥-٩ سنوات، من ٩-١٤ سنة، ١٥ سنة فأكثر)، والمؤهل العلمي: (دبلوم كليات إعداد المعلمين، بكالوريوس، ما فوق الكالوريوس)، والتدريب (تلقى تدريب أم لم يتلقى تدريب)، المؤهل التربوي (مؤهلاً تأهيلاً تربوياً، غير مؤهل تأهيلاً تربويا)ً، والمنطقة الجغرافية التي يعمل بها (المنطقة الغربية والمنطقة الشرقية والمنطقة الوسطى والمنطقة الشمالية والمنطقة الجنوبية).
- ماهي الحاجات التدريبية للعاملين في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية.

وللإجابة على هذه التساؤلات تم تصميم أداتي القياس التاليتين:

١- اختيار تحصيلي لمفاهيم ومصطلحات وممارسات القياس و التقويم التربوي لقياس مدى المعرفة في مجال القياس والتقويم التربوي.

٢- أستبانة لمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية، اشتملت على ١٤ فقرة يحتاج إليهاالتربويون في مجال القياس والتقويم التربوي.

أشارت نتائج الدراسة أن نسبة النجاح على المفاهيم والمصطلحات في مجال القياس والتقويم التربوي تراوحت ما بين ٢٣,٤%-٩٧,٥% حيث بلغت نسبة النجاح لعشرين مفهوماً ومصطلحاً ٥٠% فما دون وأربعين مفهوماً ومصطلحاً كانت نسبة النجاح تتراوح ما بين ٥٠-٩٧% في حين أن ١٣% من المفاهيم والمصطلحات كانت نسبة النجاح تزيد عن ٨٠% الأمر الذي يشير إلى درجة متوسطة من الكفاءة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لدى العاملين في وزارة المعارف السعودية بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للموقع الوظيفي للفرد في عينة الدراسة على مستوى معلوماته وكفاءته في مجال مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم لصالح المشرفين التربويين الذين أبدوا أعلى درجة من المعرفة تلاهم المعلمين ثم المديرين، كذلك أشارت نتائج هذه الدراسة إلى زيادة مطردة في معلومات وكفاءة العاملين في وزارة المعارف السعودية تبعاً لزيادة المؤهل الأكاديمي كذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على كفاءة ومعلومات العاملين في وزارة المعارف السعودية في مجال مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي لصالح الأقل خبرة. كذلك بينت هذه الدراسة وجود اختلافات في معلومات وكفاءة العاملين في وزارة المعارف السعودية في مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي، تبعاً لمتغير المنطقة حيث أبدى العاملون في المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية أعلى درجة من المعلومات والكفاءة، تلاهم المنطقة الجنوبية ثم الوسطى ثم الشمالية، ثم حل العاملون في المنطقة الشرقية في المرتبة الأخيرة، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معلومات وكفاءة أكبر بمفاهيم القياس والتقويم التربوي لدى الأفراد الذين تلقوا إعداداً أو تدريباً في مجال القياس والتقويم التربوي.

أما فيما يتعلق بالحاجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن ٦٧,٨٣% من أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا تدريباً متخصصاً في مجال القياس والتقويم التربوي وأن ٨٥,١% من أفراد عينة الدراسة هم من غير خريجي كلية التربية وممن لم يتلقوا أية مساقات في مجال القياس والتقويم التربوي، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود حاجة متوسطة لدى العاملين في مجال التربية في المملكة العربية السعودية لتلقي ورش تدريبية.

في الموضوعات المختلفة التي تضمنتها اداة مسح الحاجات التدريبية للعاملين في وزارة المعارف السعودية ثم مناقشة النتائج والخروج بعدد من التوصيات العلمية والبحثية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تعتبر عملية تقويم سير الطلاب الأكاديمي جزءاً من العملية التربوية منذ أن ظهرت فكرة العلاقة بين المعلم والمتعلم إلى حيز الوجود (Ebel, 1986, Thorndike & Hegen, 1979) أما فكرة تقييم فاعلية برنامج التدريس الصفي فتعتبر أكثر حداثة وهي الآن تعتبر جزءاً هاماً في العملية التربوية، التي من خلالها يمكن للتربويين الحصول على معلومات توظف في اتخاذ القرارات التربوية سواء ما يتعلق منها بالأفراد أو تلك التي تتعلق بغرفة الصف، فقدرة التربويين على اختلاف المراحل التعليمية واختلاف مواقعهم في السلم الإداري في المؤسسة التربوية على اتخاذ القرارات السليمة التي تستند إلى التقويم التربوي تعتبر المحك الذي عادة يثار عند المفاضلة بين أحدهم والآخر(Groulund, 2000)، فبالإضافة إلى أن التقويم التربوي يزودنا بمعلومات قيمة تسهم في الإجابة على الأسئلة المختلفة التي تبرز ضمن العملية التربوية فهو أيضاً يزودنا بمعلومات لاتخاذ القرارات المتعلقة بجميع جوانب العملية التربوية فالتقويم التربوي يعمل على تزويد العاملين في المؤسسة بالمعلومات التي يحتاجون لها للبدء بأنشطة التعلم والتعليم والتخطيط لها ومتابعتها كما وتكمن أهمية التقويم في إن معظم القرارات التي تتخذ في مجال التربية خاصة تلك المتصلة بالطلبة وتعلمهم لها تأثير خطير على نمو المعرفة لذلك تعتبر عملية تطوير الأساليب التي تزودنا بمعلومات عن الطلاب وأوضاعهم غاية في الأهمية، فقرارات الآباء والمدراء وغيرهم من التربويين عادة تعني بناء على المعلومات التي تجمع عن الطلاب في غرفة الصف فعلى سبيل المثال قرارات الوالدين المتعلقة بأبنائهم التربوية والأكاديمية ذات الصلة بالمدرسة تتم استناداً إلى أداء أبنائهم أكاديمياً ونفسياً واجتماعياً، وقرارات الطالب المستقبلية الخاصة بالتعليم تكون مبنية على أساس كيف ينظر لهم الآخرون من الناحية الأكاديمية وكيف يرون أنفسهم، كذلك وضع فرد ما في مركز معين يكون مبني أيضاً على ماضيه الأكاديمي وأدائه المدرسي .

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

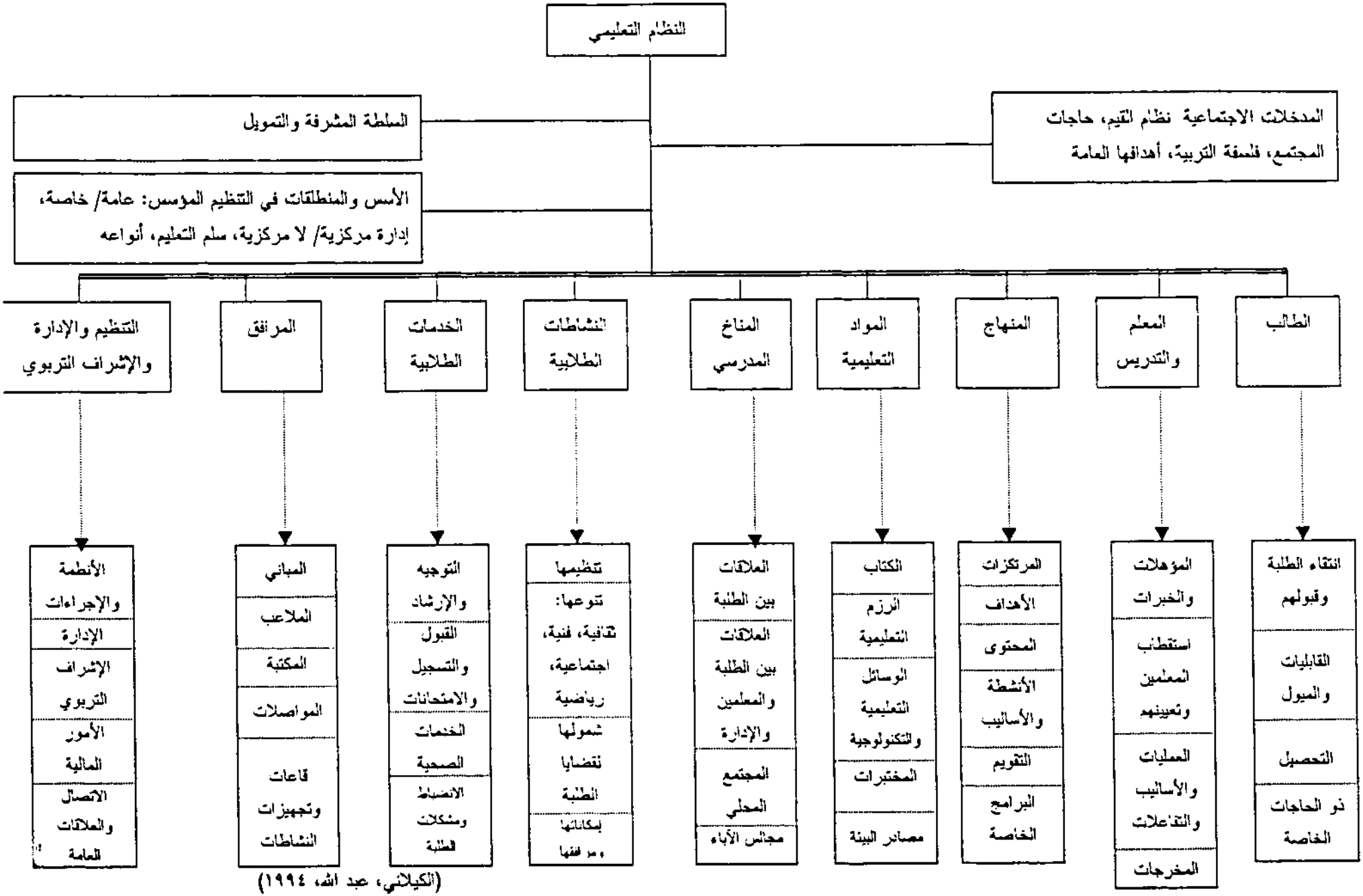
كما عبرت عنها السجلات المدرسية ونموه المهاري والاجتماعي له (Hopkins, 1985 & Sax, 1979 & Gey, 1985 & Groulund, 2000) .

كما أن القرارات حول إيقاف أو الاستمرار في تقديم برنامج أكاديمي ما يتوقف على درجة أداء الطلاب في هذا البرنامج والدرجة التي يعد بها البرنامج هؤلاء الطلبة لمواجهة المواقف خارج غرف الصف عند الانتهاء من دراسة المساقات الأكاديمية (Sax, 1979, Gey, 1985, Ebel, 1986) .

وبشكل عام يعتبر التقويم التربوي أداة لمعرفة مدى تحقق الأهداف من قبل الطلبة ومعرفة الفروق الفردية بين الأفراد والكشف عن فاعلية الجهاز التربوي والوقوف على صحة وسلامة القرارات التي تتخذ ضمن المؤسسة التربوية. ويعتبر التقويم الوسيلة التي من خلالها يمكن التعرف على ملائمة البرامج للأفراد وحاجاتهم والحصول على معلومات عن مدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع تقارير لمن يهمه الأمر، كما يسهم التقويم التربوي في مساعدة المعلمين على وضع الدرجات لاتخاذ القرارات المتعلقة بنقل الطلبة وتوزيعهم على البرامج واختيار الأوضاع التربوية التي تلائمهم كذلك تشخيص نواحي الضعف والقوة لديهم ومعرفة قدرتهم على التعلم كما ويمكن من خلال التقويم تزويد المرشدين التربويين بمعلومات تسهم في إرشاد الطلبة مهنياً وتربوياً، كما يستفيد العاملون في مجال الإدارة المدرسية من التقويم للوقوف على فاعلية المعلمين والتخطيط لعملية النمو المهني لهم.

مما تقدم يلاحظ أن التقويم التربوي يعتبر ركناً أساسياً في العملية التربوية فله صلة بالطالب والمعلم والتدريس والمنهاج والمواد التعليمية والمناخ المدرسي والنشاطات الطلابية والخدمات الطلابية والمرافق والتنظيم والإدارة والإشراف التربوي والشكل رقم (١) يوضح علاقة التقويم التربوي بالنظام التعليمي، والذي يظهر دور التقويم التربوي في مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



(الكيلاني، عبد الله، ١٩٩٤)

شكل (رقم ١) مجالات التقويم التربوي في نظام التعليم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يلاحظ من الشكل السابق أن عملية التقويم التربوي تعتبر إحدى المرتكزات الأساسية التي يبنى عليها العديد من القرارات الهامة سواء ما يطال منها الطالب أو المنهاج أو إعداد المعلم أو المؤسسة التربوية ككل. فالتقويم مطلب أساسي لضمان نجاح العملية التربوية سواء أكانت تلك تجري على مدخلات هذه العملية أو مخرجاتها. فالتقويم المنظم لمدخلات العملية التربوية ومخرجاتها يعتبر ركناً من أركان العملية التربوية وبدونه لا يمكن للعاملين بالمؤسسة التربوية الوقوف على ثمار جهودهم، كما لا يمكن للمجتمع التعرف على نتائج استثماراته في المؤسسة التربوية كما أن تطوير أو تحديث مدخلات البرامج التربوية وعملياتها ومخرجاتها يتم بمعزل عن التقويم سوف لن يخرج عن كونه تبنيا عشوائيا لتطويرات أخذت قدرا من السمعة وسرعان ما يكتشف أن الحماس لها لم يكن في موضعه حيث يبدأ البحث من جديد عن تطويرات أكثر جدة، وندور في حلقة مفرغة دون أن يكون هنالك قاعدة أو أساس تستند له عملية تبني مدخلات العملية التربوية ومخرجاتها أو تحديثها وتطويرها (البطش، ١٩٩٤).

ومن هنا تحرص جميع البرامج التربوية التي تعني بأعداد المعلمين والتربويين على تزويدهم بمعلومات ومهارات حول القياس والتقويم وذلك لضمان أن يلعبوا الدور المتوقع منهم القيام به أو أن تعمل المؤسسات التربوية التي يعملون بها على إلحاقهم بدورات خاصة في مجال القياس والتقويم التربوي لتزويدهم بالحد الأدنى في المعرفة والمهارة التي تمكنهم من أن ينفذوا المهمات المناطة بهم في مجال القياس والتقويم التربوي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى الوصول إلى معلومات عن كفاءة ومعلومات المشرفين والمديرين والمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي، وذلك لما لهذه المعلومات من أهمية في إلقاء الضوء على واقع الممارسات في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية، وتشكيل قاعدة معلوماتية للتخطيط لبرنامج التطوير المهني للعاملين في المؤسسة التربوية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تطور مفهوم التقويم التربوي:

شهد التقويم التربوي خلال العقود الخمسة السابقة تحولات كبيرة في امتداده ومحتواه مفهوماً وفلسفة ومنهجية إجراءاتها كما حدث تقدم إيجابي في إثارة ما يضمن حل المشكلات التربوية والاجتماعية وتحسين فاعلية العملية التربوية، حيث يعتبر ميدان التقويم التربوي من أكثر المجالات المزدهرة في المجال التربوي فقد نمت الأدبيات به كما ونوعاً، وقد حظي مفهوم التقويم بعدد من التغيرات والتطورات عليه فقد عرفه (تايلر) بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية (Tyler, 1950) كما عرفه كرنباخ وآخرون بأنه توفير معلومات هامة تساعد في اتخاذ القرار. (Cronbach, 1963; Alkin 1969; stufflebeam et al, 1971).

بينما عرفه ببهام بأنه التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة (Popham, 1975) وتوصل فريق آخر من المقومين إلى تعريف التقويم بأنه "تقويم القيمة" (Eisner, 1979, Glass, 1969; Scriven, 1967) أو أنه نشاط مكون من وصف وإصدار للحكم، أي أنه فهم ووصف لتعقيدات النشاط التربوي، والاستجابة لمتطلبات الجمهور من أجل المعلومات (Guba & Lincoln, 1981, Stake, 1967) وعرفه (دول) بأنه جهد كبير ومستمر للبحث في أثر الاستفادة من المحتوى التربوي والعمليات في تحقيق أهداف واضحة ومحددة (Doll, 1989) كما عرفه ورثن وساندرز بأنه تحديد قيمة الشيء أو المنهج (Worthen & Sanders, 1987) .

أما بلوم(Bloom, 1969), فقد عرف التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد... الخ ويتضمن استخدام مستويات ومعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كمياً وكيفياً.

أما ثورندايك وهيجن(Thorndike & Hagen, 1979) فقد عرفا التقويم على أنه وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف، أما جرونلند فقد عرف التقويم بأنه عملية منهجية تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى حكم على القيمة (Grounlund, 2000).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما ستانلي (Stanley, 1988) فقد عرف التقويم بأنه عمليات تلخيص يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دوراً كبيراً. ولم تقف هذه التعاريف عند هذه السمات كمعايير تقويمية، بل امتدت لتحمل بين طياتها مضامين أكثر اتساعاً، وعمقاً وتنوعاً، فقد أكد عدد من المربين من جملة أشياء أخرى على طبيعة وقيمة الدور الوصفي للتقويم داعين إلى أوصاف غنية من البرامج والعمليات، متجاهلين الطبيعة الحكمية للتقويم. (Guba & Lincoln, 1980, Herman, Morris & Gibbon, 1987).

كما اختص فريق آخر بالمثل أو القيم الاجتماعية وألقى آخرون الأضواء على استخدام أساليب في تحليل الكلفة في التقويم. (Levin, 1985, hompson 1980). ورأى بعضهم أن فلسفة تقدير الحاجات وأساليبها جزءاً لا يتجزأ من مجال التقويم . (Witkia, 1984; Mckillip, 1987) . إن هذا النمو في مفهوم التقويم لم يقف عند هذه المظاهر بل اتسع ليتضمن التعقيد الاجتماعي والسياق السياسي الذي يحدث من خلال التقويم (McClintock, 1984, Rutman & Mowbray, 1983) الأمر الذي يوضح بجلاء علاقة التقويم بصنع السياسة وتنفيذها، وبالتخطيط طويل المدى.

يتضح من هذه والتعاريف الآراء والاتجاهات المختلفة للمربين حول مفهوم التقويم، واتجاهاته وأدواره، أنه لم يعد التقويم يركز على أهداف البرنامج، بل اتسع مداه واهتماماته ليتضمن عملياته وأنشطته، ومخرجاته، وتفاعلاته مع الجمهور، وهكذا يستطيع المقومون أن يختاروا من هذه الأنماط والمعايير ما يساعد في بناء تصوراتهم الخاصة في عملية التقويم، والاستفادة منها في استيعاب أفضل للمشكلات التي قد يواجهونها في تخطيط البرامج والمشاريع وتنفيذها.

التطورات في مجال التقويم التربوي:

لقد حدثت تطورات كثيرة في مجال التقويم التربوي أهمها ما يلي:

١- بروز اتجاهات جديدة في فلسفة التقويم التربوي.

٢- ظهور التقويم التربوي كاختصاص مهني.

٣- تزايد الاهتمام بتقويم البرامج والمناهج التربوية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- التأكيد على النوعية في عملية التقويم.

١- بروز اتجاهات جديدة في فلسفة التقويم التربوي:

لقد ازدادت الدعوات إلى تطوير السياسات والإجراءات التي تؤدي بشكل أفضل إلى تقويم التقدم التربوي، وبخاصة المدى الذي يتعلم فيه الطلاب مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي يتطلب إنجازها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى (Ennis, 1985; Nickerson, 1989) ، وقد قاد ذلك إلى الانتقال في فكرة الاختبار معياري المرجع إلى فكرة الاختبار. محكي المرجع أي الانتقال من الحكم على نواتج العملية التربوية من الموقع النسبي لها إلى الوضع المطلق لها.

٢- ظهور التقويم التربوي كاختصاص مهني:

لقد بين وورث وساندر (Worthen & Sanders, 1991) أنه بالإمكان تمييز عدة محكات تفيد في الإقرار بمهنة التقويم أهمها ما يلي:

١- كثرة الأدبيات التربوية المتعلقة بالتقويم التربوي بما تتضمنه من منهجيات وتطورات مفاهيمية.

٢- تأسيس منظمات تربوية ومهنية، وشبكات تجديدية وتربوية تعمل في هذا الاختصاص من خلال نشر المجلات والدوريات والكتب المتخصصة وعقد المؤتمرات.

٣- بناء معايير لإصدار الحكم على نوعية أداء العمل والنتاجات.

٤- بناء معايير لاستبعاد الأفراد غير المؤهلين من هذه المنظمات.

٥- قيام مثل هذه المنظمات بضبط برامج الإعداد المهني.

ولقد نتج عن نمو هذه الأنشطة واتساعها ما يسمى "بالتمييز المهني" وأن الأنشطة المصنفة الآن تحت بند "التقويم" قد تم تناولها في العشرينات والثلاثينيات داخل إطار علم النفس التربوي، ومناهج البحث. ولقد أصبح من الواضح تماماً أن التقويم التربوي أصبح يتميز بثلاثة مجالات رئيسة من الاختصاص هي:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١- نظام الاختبارات: بما يتضمنه من نظريات ونماذج، وبنـــاء وإدارة وتحليـل، وتهدف إلى توفير معلومات عن نتاجات التعليم المدرسي.

٢- ضبط التعلم الفردي: ويتناول التعلم لدى الأفراد ومساعدتهم في الغالب علـــى الصعوبات التعليمية، وتلبية حاجاتهم، وتوجيه المعلمين إلى كيفية التعامل معهم لتحقيق إتقان مهارات معينة.

٣- تقويم البرامج والتجديدات التربوية بهدف إيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعيـــة التربوية، وتحسين فاعليتها.

٣- تزايد المطالب بتقويم البرامج والمناهج التربوية:

تلبية للتحديات الحضارية والمطالب المتغيرة للمجتمعات أصبح يتوقع مشـاركة جديدة من التفاعل بين النظم التربوية، والصناعة، ومؤسسات التعليم العالي يكـــون محور عملها إعداد برامج تربوية واجتماعية جديدة، والقيام بإجراء تقويـــم شـامل لنتاجاتها وعملياتها وفاعليتها للتحقق من كفاية المدارس وفاعليتها وذلك من خـــلال تقويم داخلي تقوم به مجموعة متخصصة من المقومين من داخل المؤسسة التربويـة، وتقويم خارجي تنفذه مجموعة خارجية أو وكالة متخصصـــة موثـوق بـــها (East Mond, 1991) وتتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية.

٤- التأكيد على النوعية في عمليات التقويم:

إن اتساع أنشطة التقويم التربوي بفعل انتشار الثقافة المحلية وامتدادهـــا إلـــى الإطار الدولي جعل إمكانية التنافس بين المجتمعات كبيراً. ومن الطبيعي في ظل هذا التنافس أن يكون بعد النوعية عنصراً رئيساً في المنافسة التي من المحتمل أن تشـتد هذه المنافسة في المستقبل ويصبح المقومون حينئذ أكثر مهارة في توفير معلومـــات مفيدة لمتخذي القرار، تكون فيها معايير الأداء المطلوبة عالية في كل اســتراتيجيات التقويم المراد استخدامها. (Worthen & Sanders, 1991) .

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التغيرات في منهجيات التقويم التربوي:

لعب التقويم التربوي خلال القرن الماضي دوراً قيادياً في إثارة الجدل بشـــأن منهجية التقويم، وشهدت الأدبيات المتعلقة بالتقويم تطوراً مثيراً في هذا المجـــال ولا سيما بين التقويم الكمي والنوعي، والمدارس الفكرية والفلسفية التي تقف وراء كـــل منهما. فقد بين جوبا (Guba, 1990) أن هذه التطورات في منهجيات ونماذج التقويم تعكس ثلاث فلسفات هي الفلسفة الإيجابية (الوضعية) ، والفلسفة التفسيرية والنظرية النقدية . فمع بداية الستينات سادت الفلسفة الإيجابية وانتهج أنصارها الموضوعية والبحث التجريبي (الكمي) المنضبط حيث اعتمدوا في قاعدتهم الإنضباطية على علم النفس، واستخدموا أكثر من وسيلة تقويمية في قياس ظاهرة معينة لتقويـــم صـــدق المفهوم، (Campell & Fisk 1959; Cook, 1985) فضلاً عن انتـــهاج تحليـــلات إحصائية متعددة. وفي الوقت ذاته تجنب الباحثون في تلك الفترة النظريـــات التـــي تقصر المعرفة على الظاهرات فقط، والطرق النوعية، والطبيعية.

وبين عامي 1970 و 1980 تقريباً بدأ أنصار الفلسفة التفسيرية الذين اعتمـــدوا في قاعدتهم الانضباطية على علم الاجتماع وعلم الإنسان في تأييد البحث الطبيعـــي والاستجابي . وبدءوا في إثـــارة مناقشـــات إقناعيـــة لدعـــم مواقفـــــهم (Eisner, 11976;Guba & Lincln,1981, 981; Patton, 1980; Stake, 1978) على الرغم من اعترافهم بأن مثل هذه الطرق "ذاتيـــة فعـــلاً وتمـــتزج بـــالقيم (Green & Mc Clintock, 1991) غير أن أنصار الطرق الكمية لم يوافقوا علـــى استخدام الطرق النوعية والطبيعية ورأى بعضهم بأنها غير علمية، ونتيجة لذلك فهي ذات قيمة مشكوك فيها (Borounch & Cordary 1980) ومن هنا بقي كثـــير مـــن المقومين ملتزمين التزاماً كاملاً بالطرق الكمية باعتبارها طرق الاختيـــار، وكـــانت المعارك حرباً قاسية بين أنصار الطرق الكمية والنوعية (Borouch & Reicken 1975; Eisner, 1979) وبحلول عام 1980 تقريباً أصبح هناك ثلاثـــة اتجاهـــات واضحة في التقويم التربوي وهي كما يلي:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أ- لم يعد معظم المقومين التربويين يتجنبون استخدام الاتجاه النوعي والطبيعي في عملية التقويم لأن التقويم النوعي أصبح منهجية احترمها أولئك الذين تفهموا أن معاييرها المنهجية ودقتها العملية كانت مختلفة.

ب- على الرغم من أن الاتجاه الكمي في التقويم كان أكثر قبولاً وانتشاراً فإن "توازن القوة" بدأ يميل بسرعة نحو الاتجاه النوعي. (Ewill, 1991; Temzini, 1989)

ج- بدأ الحوار في التحرك إلى مدى أبعد من الجدل بين المنهجين الكمي والنوعي في تقويم واحد (Madey, 1988) على اعتبار أن الواحد منهما يكمل الآخر، وبالتدريج أخذ الصراع بين المنهجيتين في التلاشي ليبدأ تقارب يجمع بينهما (Cronbach, 1988) وبدأت استراتيجية جديدة تظهر في دراسات تقويم البرامج عرفت بالتثليث Triangulation أي الجمع بين طريقتين أو أكثر، كأن يعمل الباحث على ضم دراسة شبه تجريبية مع دراسة الحالة أو استخدام استبانة ما.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الجدل المنهجي، بعد انقضاء حوالي ربع قرن، قد انتشر إلى قضايا أخرى في البحث التربوي، وامتد إلى تساؤلات حول ما إذا كانت الطرق الكمية والنوعية متساوية من حيث القياس. فبعض المنظرين يرون أن الطرق الكمية والنوعية تمثل بصورة جوهرية طرقاً مختلفة في النظرة إلى العالم، بينما يرى آخرون أن التكامل بين الاتجاهين قد يكون ممكناً في بعض الأبعاد، وأن كلاهما ملائم في التقصي العلمي، ويعتمد ذلك على الغرض من التقويم، وعلى الأسئلة التي يراد الإجابة عنها (Guba & Lincloln, 1982; Smith, 1983) .

وعلى الرغم من تزايد الاعتماد على الفلسفة الطبيعية والتحول في عملية التقويم من التطورات الأحادية إلى التطورات المتعددة فإن بعض علماء التقويم يرون أن الصراع بين المنهجيتين الكمية والنوعية سوف يستمر وسيبقى الحال كذلك لسنوات طويلة قادمة (Hennessay & Sullivaan, 1989) .

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الدعوة إلى استخدام التقويم القائم على أساس الأداء والتعقيد:

تزايدت في السنوات الأخيرة الدعوة إلى إعادة تصميم أساليب التقويم، وإلى تجريب أشكال بديلة عن الأساليب التقليدية متمثلة بالتقويم القائم على أساس الأداء والتعقيد (Linn, Baker & Dunbar 1991) باعتبار أن الأساليب التقليدية لعبت دوراً أساسياً في تضييق المنهج (Moss, 1992) وتمثل قصورها في تزايد العديد من المشكلات التربوية فهناك عدم الارتياح من مخرجات التعليم بسبب ضالة ما يتبقى لدى الطلاب من معارف بعد التخرج، وهناك نظام للامتحانات يهتم بعملية قياس الطلاب وليس بتقويمهم، وينصب دوره بشكل أساسي على الاهتمام بالدرجات ووضع التقديرات كما تدل عليه الشهادات المدرسية أو نتائج الطلاب ولا ينبئ عن الأداء، ولا يعطى إشارة للسمات الشخصية التي هي غالباً أكثر أهمية من المعارف أو المهارات (Tolly, 1989) .

وهناك النقد الواسع الانتشار والموجه نحو الاختبارات الموضوعية المقننة (Shepard, 1991) ، من أنها لا تقيس تماماً قدرات الطلاب الكامنة، ولا تفيد هذه القدرات في المواقف اليومية داخل المدرسة أو خارجها (Murphy & Moon, 1989) فضلاً عن أنها تميل في مجملها إلى قياس تذكر المعارف والمعلومات لدى الطلاب ولا توفر سوى إشارة قليلة عن مستوى فهمهم للمادة الدراسية أو إلى نوعية تفكيرهم (Fleming & Chambers, 1983; Nickerson, 1989) وأنها لا تولد مقاييس صادقة، ولا سيما الصدق المرتبط بالمحك الذي يدعم استخدامها. كما تعرضت قوائم رصد السلوك Behavior Checklist التي استخدمها المعلمون والباحثون إلى النقد باعتبار أنها تؤدي إلى تبسيط الفاعلية التعليمية . (Macmillan & Penlebury, 1985)

وبصورة عامة لم يقتصر النقد على هذه الاختبارات والمقاييس فحسب، بل امتد إلى الأسئلة المقالية، وكان قصورها يتمثل في أنها لا توفر قياساً عادلاً لما يتعلمه الطالب حيث أن معظم الأسئلة تتطلب الحفظ (الصم) للحقائق، وأن المصححين يفضلون الطالب الذي يكتب الإجابة كما ترد في المقرر الدراسي (Sax, 1980) .

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب يصرفون الوقت والجهد الكبيرين في الإجابة عن سؤالين أو ثلاثة لا تبين مقدرتهم وإنجازاتهم في المنهج، وبذلك تفتقر إلى الصدق والثبات. .(Cheek, 1992)

ومع هذا وعلى الرغم من المبالغة في النقد الموجه إلى هذه الاختبارات والمقاييس لسبب أو أخر، فقد قام أنصار مؤيدون لهذه الاختبارات ببيان الأسباب الملزمة لاستمرارية استخدامها ولا سيما انقيادها لعملية التقنين، والتكلفة الرخيصة في الاستخدام .(Linn,1986) . كما بين نورس (Norris, 11989) "إن الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد تستطيع أن توفر أدلة على بعض مظاهر التفكير النقدي مثل القدرة على إصدار أحكام المصداقية، وأضاف قائلاً أنه لما كانت هذه القدرة تتطلب معرفة بمعايير المصداقية، فإن هذه الاختبارات ربما تكون الأفضل في فحص معرفة المعايير وتطبيقاتها في محيط محدد.

ويرى آخرون أن هذه الاختبارات تقيس القدرات التحليلية على نحو ملائم ولكنها لا تقيس القدرات التركيبية على الرغم من أنه لا يبدو واضحاً كيف يمكن قياس هذه القدرات التركيبية.

وفي ضوء هذه المشكلات والقضايا اتسعت المطالبة بتطوير وسائل التقويم، وقدم علماء النفس إسهامات كبيرة وهامة كانت أهمها نظرية السمات الكامنة Latent trait Theory التي كان لها أثر كبير على الاختبارات المقننة، واختبارات الاستعدادات وفي بناء وتفسير الاختبارات (Cunnigngham, 1986) كمان كان لاختبارات الحد الأدنى من الكفاية والاختبارات المطلقة والاختبارات في المجال الوجداني دور كبير في تطوير عملية القياس التربوي.

المعايير الخاصة بالكفايات في مجال تقويم تحصيل الطلبة:

عملت جمعية المعلمين الأمريكيين عام 1978 على تطوير معايير خاصة بالكفايات التي توجب امتلاكها من قبل التربويين ليتسنى لهم أن يمارسوا أدوارهم في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عملية القياس والتقويم لتحصيل الطلبة (American Federation of Teachers, 1990) وذلك بهدف استخدامها كأساس لعملية تطوير وبناء برامج التطوير خلال الخدمة في مجال القياس والتقويم وكذلك يمكن أن تسهم في مساعدة المعلمين على تقييم حاجاتهم التدريبية في مجال تقويم الطلبة كما وأنها تسهم في مساعدة المدربين على عقد ورش عمل تهدف إلى رفع سوية العاملين في المؤسسة التربوية في مجال القياس والتقويم لتحصيل الطلبة من خلال تزويدهم بالكفايات التي يتوجب عليهم التوجه لها بالأنشطة التدريبية، كما ويمكن توسيع تصور المختصين في مجال القياس التربوي لعملية تقييم الطلبة وتدريب المعلمين في مجال تقييم التحصيل للطلبة، كما ويمكن أن يستفاد منها من قبل القائمين على برامج إعداد المعلمين بحيث يتم التخطيط لعدد من المساقات في مجال القياس والتقويم التربوي لتسهم في إكساب خريجي هذه البرامج بهذه الكفايات والمهارات في مجال القياس والتقويم التربوي، كما ويمكن أن تسهم في إلقاء الضوء على واقع الكفايات والمعلومات في مجال التقويم التربوي في الدول الأمر الذي يمكن الحكم من خلالها على جودة الممارسات في هذا المجال الحيوي للعملية التربوية.

لقد عملت جمعية المعلمين الأمريكية على حصر الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلمون للقيام بدورهم المهني في مجال تقويم الطلبة في سبعة مجالات جرى تحديدها بناء على الدور المهني للمعلم ومسؤولياته المتصلة بتقييم الطلبة والتي تتمثل في الأنشطة الخمسة التالية التي حددتها الجمعية:

أولاً: النشاطات التي تسبق عملية التدريس:

١- التعرف على الخلفيات الثقافية للطلاب واهتماماتهم وميولهم ومهاراتهم وقدراتهم في مجالات التعلم المختلفة أو المواضيع العلمية.

٢- التعرف بدوافع الطلبة واهتماماتهم وميولهم المتصلة بالمجالات الصفية المختلفة.

٣- تحديد وتوضيح النواتج المتوقعة لأداء الطلبة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- التخطيط لأنشطة التدريس للفرد أو لمجموعة من الأفراد.

ثانياً: النشاطات التي تحدث خلال التدريس:

١- متابعة سير الطلبة الأكاديمي نحو تحقيق الأهداف.

٢- تحديد الصعوبات والمضايقات التي تواجه الطلبة أثناء تعلمهم.

٣- تعديل أنشطة التدريس.

٤- تزويد الطلبة بمعلومات تبين مستوياتهم بدقة.

٥- إثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم.

٦- الحكم على المدى الذي حقق به الطلبة نواتج عملية التعلم.

ثالثاً: النشاطات التي تحدث بعد الانتهاء من التدريس:

١- وصف المدى الذي حقق فيه كل طالب الأهداف التدريسية قصيرة المدى وطويلة المدى.

٢- نقل نواحي الضعف والقوة اعتماداً على نتائج التعلم إلى الطلبة وأولياء الأمور والأشخاص الآخرين المعنيين بذلك.

٣- إرسال تقارير عن نتائج التقييم إلى المعنيين بالمدرسة لأغراض التحليل والتقييم واتخاذ القرارات.

٤- تحليل المعلومات التي تم الحصول عليها عن كل طالب قبل وبعد عملية التدريس وذلك لأغراض الوقف على النمو الأكاديمي للطالب من أجل التخطيط المستقبلي لعملية التدريس.

٥- تقييم فاعلية التدريس.

٦- تقييم فاعلية المنهاج والمواد التربوية المساندة له.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

رابعاً: النشاطات التي تتطلبها مشاركة المعلم باتخاذ القرارات حول المدرسة أو المدارس التابعة للمنطقة التي تنتمي المدرسة لها:

١- المشاركة في لجنة الامتحانات الخاصة بالمنطقة التي تقع بها المدرسة وتقييم دور المدرسة أو المدارس في المساهمة في تطوير تلاميذها.

٢- العمل على تطوير أو اختيار أدوات التقويم للمساهمة في تطوير المدرسة أو المدارس التي تقع في المنطقة التعليمية للمدرسة.

٣- تقييم المنهاج المطبق في المنطقة التعليمية للمدرسة.

٤- الأنشطة الأخرى ذات الصلة.

خامساً: النشاطات التي ترتبط مع مشاركات المعلم في الأنشطة التربوية التي تتم على مستوى الدولة:

١- المشاركة في اللجان الخاصة بتطوير أهداف التعلم وطرق التعليم الخاصة بها.

٢- المشاركة في تقييم مدى ملائمة الأهداف للطلبة على مستوى المنطقة.

٣- تفسير نتائج التقييم للطلبة على مستوى المنطقة وعلى مستوى البلد.

في ضوء هذه الأنشطة تم تحديد المعرفة والمهارة التي يجب على المعلم أن يمتلكها لكي يقوم أو يشارك في تنفيذ هذه الأنشطة على الوجه الأكمل.

إن المعايير التي تم التوصل لها من قبل جمعية المعلمين الأمريكية تمثل توقعات للمعلومات والمهارات الخاصة بالتقويم التي يتوجب على المعلمين امتلاكها من أجل القيام بالأنشطة السابقة التي تم وصفها، وهي تشمل المهارة الخاصة باختيار وتطوير وتطبيق واستخدام أدوات القياس الخاصة بالتقويم والعمل على نقل نتائج المعلومات الناتجة عن التقويم الخاص بالعملية.

إن هذه المعايير تشكل إطاراً مفاهيمياً يمكن الاعتماد عليه من قبل برامج إعداد المعلمين والتربويين من أجل تحديد المهارات الخاصة بالتقويم التربوي التي يتوجب على هذه البرامج التوجه لها وتطويرها لدى خريجيها، وفيما يلي استعراض للمعايير

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التي يتوجب على المعلمين امتلاكها ليعلبوا أدوارهم في أنشـطة التقويـم الـتربوي السابقة.

أولاً: مهارة اختيار طرق التعليم الملائمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس:

إن المهارات الخاصة باختيار طرق التقويم الملائمة والعملية والقابلـة لعمليـة التطبيق والتي تعتبر –من الناحية الفنية– وملائمة وعادلـة يعتـبر متطلبـاً سـابقاً للاستخدام الجيد للمعلومات الناتجة عن التقويم من أجل دعـم القـرارات الخاصـة بالتدريس. فعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة واطلاع بطبيعة المعلومـات التـي يمكن الحصول عليها من خلال طرق التقويم المختلفة من حيث قوتـها ومحدداتـها وبشكل محدد عليهم معرفة المحكات التي يجب استخدامها لاختيار كل شـكل مـن أشكال التقويم في ضوء القرارات الخاصة بالتدريب وخطط التطوير التربوي التـي هم بصدد تنفيذها.

إن امتلاك هذه المهارات سوف يساعد المعلمين على استخدام مفـهوم خطـأ القياس والصدق عندما يكونوا بصدد اختبار وتطوير المناحي المختلفة لتقييم تحصيل الطلبة، وسوف يستوعبون كيف أن المعلومات الصحيحة الصادقة تدعـم نشـاطات التعلم والتعليم من مثل التغذية الراجعة عـن أداء التلاميـذ وتشـخيص الحاجـات التدريسيه الخاصة بالأفراد والجماعة والتخطيط للبرامج التربوية، وإثـارة الدافعيـة وتقييم طرق التدريس، إن امتلاك مثل هذه المهارات سوف تساعد المعلمين على فهم كيف أن المعلومات الغير صادقة سوف تؤثر على دقة القرارات التربوية والتدريسية عن الطلبة كما وسوف تمكن هذه المهارات المعلمين من استخدام وتقييـم البدائـل المختلفة للتقويم المتوفرة لهم ومراعاة العوامل المختلفة التي تؤثر على سير عمليـة التقويم من مثل الخلفيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية واللغوية للطـلاب، كمـا وسوف تجعل المعلمين واعين إلى أثر الاعتماد على إجراءات تقييم لا تلائم الأهداف التربوية المحددة التي تتوجه عمليات التعلم والتعليم لتحقيقها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إن هذا المعيار يتطلب أن يعرف المعلمين كل نمط من أنماط التقويم التي يتوقع استخدامه من قبلهم وما هي طريقة القرارات التربوية التي تبنى عليه، علاوة على ذلك على يعرف معرفة المعلمين كيف يحصلون على معلومات عن طرق التقويم المختلفة وأدواته المعيارية منها والمحكية سواء أكانت التي تؤخذ شكل الورقة والقلم (الإنشائية والموضوعية) أو الأدائية أو الشفوية أو سلالم التقدير أو الواجبات والمهمات الصفية البيتية أو المشاريع أو تقييم الرفاق أو التقييم الذاتي أو الملاحظات الصفية أو المقابلات وغيرها من البدائل الخاصة بالتقويم التربوي.

ثانياً: مهارة تطوير طرق التقويم الملائمة لاتخاذ القرارات الخاصة بالتدريس:

على الرغم من أن التربويين يستخدمون أدوات التقويم المنشورة والتي تم تطويرها سابقاً من قبل الآخرين، إلا إن قيمة المعلومات التي يتم التوصل لها يتوقف على المناحي التي استخدمت في تطويرها وطرق تطبيقها، من هنا يعتبر امتلاك العاملين في مجال التربية بمهارات تطوير أدوات القياس مهماً جداً، لأن هذا الأمر سيمكنهم للذهاب إلى أبعد من مجرد أدوات القياس المتوفر لهم أو في متناول أيديهم.

أن التربويين الذين ينطبق عليهم هذا المعيار يكون لديهم المهارات المفاهيمية والتطبيقية التالية:

١- مهارة التخطيط لجمع المعلومات التي تيسر اتخاذ القرارات التي هم بصدد اتخاذها.

٢- مهارة تطوير واستخدام طرق التقويم في مجال التدريس.

٣- مهارة تجنب الفجوات والأخطاء التي يقع بها البعض في تقييم الطلبة.

٤- مهارة اختيار التكتيكات الملائمة لاتخاذ المعلمين القرارات المتعلقة بالتدريس والتي عادة تستخدمها.

إن التربويين الذين ينطبق عليهم هذا المعيار سوف يملكون مهارة استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم وتحليلها للحكم على فاعلية كل إجراء تعليمي ثم استخدامه وانطلاقاً من أن معظم المعلمين سوف لن يكون أمامهم مجالات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لتلقي المساعدة من قبل شخص آخر متخصص في القياس والتقويم، عليهم امتـــلاك هذه المهارات.

ثالثاً: مهارة تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج طرق التقويم المختلفة وأدواتـــها التي هي من صنيعهم أو تم تطويرها من قبل الآخرين:

ليس كافياً أن يمتلك المعلمون مهارة اختيار وتطوير طرائق التقويم المختلفة بل عليهم أن يمتلكوا مهارة تطبيقها بشكل ملائم وتصحيحها وتفسير نتائجها:

حتى يحقق المعلمون هذا المعيار عليهم امتلاك المهارات التالية:

١- مهارة تفسير نتائج التقويم وأدواته التي هي من صنعـــهم أو المعياريـــة منـــها والتي لها صلة بأداء الأفراد وذلك فيما يتعلق بالواجبات المدرسية والبيتية.

٢- مهارة استخدام أدلة تصحيح الأسئلة المقاليـــة والمشـــاريع والأوراق البحثيـــة وتقدير أداء الطلبة عليها بحيث يقود ذلك إلى درجات متسقة ومنسجمة.

٣- مهارة تطبيق الاختبارات المعيارية وإعطاء الدرجات عليها وتفسيرها وكتابـــة التقارير عن الأداء عليها.

٤- مهارة استخراج الإجراءات الإحصائيـــة الخاصـــة بتطويـــر أدوات القيـــاس واستيعابها من مثل: مقاييس النزعة المركزية والتشتت والارتبـــاط والصـــدق والثبات والخطأ المعياري للقياس، الدلالة التمييزية للفقرة ومعـــامل صعوبـــة الفقرة.

إن التربويين الذين يستطيعون تطبيق هذا المعيار سوف يكونون قادرين علـــى تطبيق المفاهيم الخاصة بتطبيق وتصحيح وتفسير النتائج على أدوات القيـــاس ممـــا يجعل استخدامها ملائماً عند تطوير إجراءات التقويم وأدواتـــه، كذلـــك ســـيظهرون مهارة في تحليل نتائج التقييم للوقوف على جوانب القوة والضعف لدى الأفراد أو في جوانب العملية التربوية التي نحن بصدد تقييمها وسوف يقود التربويين إلى تفســـير النتائج غير متسقة التي يحصلون عليها من طرائـــق التقويـــم المختلفـــة ويجعلـــهم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يستخدمون نتائج التقويم بطريقة تشجع على النمو التربوي للطلبة ويقلل من القلق لدى الطلبة.

رابعاً: مهارة استخدام نتائج التقويم التربوي عند اتخاذ القرارات الفردية للطلبة والتخطيط للتدريس وتطوير المناهج وتحسين الأداء العام للمدرسة:

إن نتائج عملية التقويم تستخدم لاتخاذ القرارات على كافة المستويات في المؤسسة التربوية والتي تم استعراضها مفصلاً في مقدمة هذه الدراسة: سواء على مستوى غرفة الصف أو على مستوى مجتمع المدرسة أو على مستوى المنطقة التعليمية أو البلد ككل. إن المعلمين يلعبون دوراً رئيساً عند مشاركتهم باتخاذ القرارات على كافة المستويات السابقة الذكر الأمر الذي يتطلب منهم استخدام نتائج التقويم بفاعلية.

إن التربويين الذين ينطبق عليهم هذا المعيار عليهم امتلاك المهارات التطبيقية والمفاهيمية التالية:

١- مهارة استخدام نتائج علميات التقويم المتراكمة من أجل بناء وتنظيم خطة تدريسية فاعلة تسهل مهمة الطلبة في التعليم.

٢- مهارة تفسير نتائج عملية تقويم الطلاب وتقويم المناهج وتقويم البرامج وتقويم المعلمين بشكل صحيح تجنبهم الوقوع في الأخطاء التفسيرية الشائعة من مثل القرارات التي تستند إلى الدرجات التي ليس لها مرجعية صادقة نابعة من المنهاج.

٣- مهارة نقل النتائج المتمخضة عن التقويم سواء للأفراد على مستوى المدرسة أو على مستوى المنطقة التعليمية أو على مستوى المجتمع ككل. وبيان الاستخدامات والتطبيقات الملائمة لها على مستوى الفرد أو غرفة الصف أو المدرسة أو المنطقة التعليمية والتحسين التربوي على المستوى الوطني.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

خامساً: مهارة إعطاء الدرجات وإصدار الأحكام الصادقة المبنية على تقييمهم:

إن إعطاء الدرجات للطلبة يعتبر جزاء من الممارسات التي على المعلمين القيام بها الأمر الذي يجعل امتلاك المبادئ التي تستخدم في التقويم للحصول على درجات صادقة أمراً مهماً ومؤشراً على فاعلية المعلمين وجودة ممارساتهم المهنية.

إن التربويين الذين ينطبق عليهم هذا المعيار عليهم امتلاك المهارات المفاهيمية والتطبيقية التالية:

١- مهارة تفسير وتطبيق وتوضيح الإجراءات التي تستخدم في إعطاء الدرجات على الأشكال المختلفة التي يتم استخدامها في المجال التربوي سواء تلك الخاصة بالواجبات والمهمات والمشاريع الصفية وغير الصفية أو تلك التي تتعلق بالامتحانات القصيرة Quizzes أو الاختبارات أو غيرها من أدوات جمع المعلومات عن تحصيل الطلبة.

٢- مهارة توضيح الدرجات التي يعطونها وتبرير منطقيتها وعدالتها.

٣- تجنب الإجراءات المغلوطة في إعطاء الدرجات أو استخدامها من مثل اللجوء إلى العلامات كوسيلة عقاب للطلبة.

٤- مهارة تعديل وتغيير الدرجات من أجل تحسين صدق التفسيرات التي يتم التوصل لها بناءً على الدرجات.

سادساً: مهارة نقل نتائج عملية التقويم للطلبة والوالدين وغيرهم من المهتمين بالتقويم:

على المعلمين أن يعملوا بشكل مستمر على إرسال تقارير لنقل نتائج عمليات التقويم التي يقومون بها للطلبة والمعلمين وغيرهم من المهتمين داخل المؤسسة التربوية وخارجها، فإذا لم يتم نقل المعلومات بشكل فعال فإنه سيقود إلى سوء استخدامها أو خطأه أو حتى عدم استخدامها. وحتى يتسنى للمعلمين والتربويين الاتصال ونقل المعلومات بشكل فعال للآخرين عليهم أن يظهروا القدرة على

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

استعمال مفاهيم ومصطلحات التقويم بشكل واضح وعليهم توضيح معاني ومحددات وتطبيقات نتائج التقويم وعليهم أن يظهروا القدرة على الدفاع عن إجراءات التقويم المستخدمة من قبلهم والتفسيرات التي توصلوا إليها، وفي بعض المواقف عليهم أن يساعدوا عامة الناس في المجتمع على تفسير نتائج التقويم بشكل ملائم.

إن التربويين الذين يمتلكون هذه المهارة سوف يمتلكون المهارات المفاهيمية والتطبيقية التالية:

١- مهارة إعطاء التفسيرات الملائمة بحيث تنسجم مع الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية واللغوية للجهة التي يتم نقل نتائج التقويم لها.

٢- يبدى التربويون تفهماً للآثار التي تترتب على تفسير نتائج التقويم التربوي بمعزل عن الخلفيات للأفراد الذين أجرى عليهم التقويم في ضوء النمو التربوي للطلاب.

٣- يبدي التربويون فهماً وقدرة على تفسير أهمية الأخذ بعين الاعتبار خطأ القياس الذي يتخذ مع.

٤- مهارة تفسير التقارير المنشورة والتي تتضمن نتائج تقييم الطلبة في غرفة الصف أو المدرسة أو المنطقة التعليمية أو البلد.

سابعاً: مهارة معرفة القضايا الأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتقويم التربوي والممارسات غير العلمية والاستخدامات المغلوطة التي تنتج عن التقويم التربوي:

على التربويين مراعاة الجوانب الأخلاقية والقانونية التي ترتبط بإجراءات التقويم التربوي منذ عملية جمع المعلومات وحتى تفسير نتائج عملية التقويم، وخاصة تلك المتصلة بتقييم تحصيل الطلاب وعليهم أيضاً عدم قبول الممارسات الغير الأخلاقية وغير القانونية عندما تصدر عن الآخرين، وعليهم العمل على حملهم لتصويبها وجعلها منسجمة مع المعايير والقوانين الأخلاقية الخاصة بميدان القياس والتقويم التربوي كما ويجب على التربويين المشاركة في وضع وتحديد قائمة من المحددات التي تضمن الممارسة المهنية الجيدة في مجال التقويم التربوي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إن التربويين الذين ينطبق عليهم هذا المعيار يظهرون المهارات المعرفية والتطبيقية التالية:

١- معرفة القوانين التي تحكم القرارات التي تؤثر على عمليات التقويم التي يقومون بها في غرفة الصف والمدرسة والمنطقة التعليمية وعلى مستوى البلد ككل.

٢- يظهرون الوعي بأن أي طريقة تستخدم ضمن التقويم التربوي يمكن أن يساء استخدامها أو يبالغ في استخدام مما يقود إلى الإساءة والضرر بالآخرين وتعريضهم للخطر والتعدي على حقوقهم في الأمور التي تتعلق بالسرية واستخدام غير الملائم لنتائج الاختبارات التحصيلية والنفسية غير الملائم والفعال.

الدراسات السابقة:

لم يظهر التقويم التربوي بملامحه الواضحة منذ زمن بعيد، فهو وليد القرن العشرين وتحديداً في الربع الثاني منه، حيث بدأت تظهر معالمه وأخذت تتضح أساليبه وبدأت حركة التوسع فيه، حتى أصبح هذه الأيام علماً قائماً له وسائله وأدواته وأساليبه ومختصوه إلى أن برزت في الثمانينات ما تسمى بنماذج التقويم.

وقد حظي التقويم باهتمام ملموس في البرامج التربوية وظهرت الدراسات التي تناولت الاختبارات المدرسية، وخصوصاً التي يعدها المعلم (Teacher made test).

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى جرادات (١٩٨٨) دراسة للتعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في الأردن بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها، واثر كل من الخبرة والدرجة العلمية، والجنس على هذه المعرفة، حيث طبق الباحث اختباراً خاصاً بكفايات بناء الاختبارات المدرسية على (٢٩٨) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية، وقام بتحليل إجاباتهم، كما عمل على تقدير درجة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ممارستهم لبناء الاختبارات من خلال تحليله لـ (١٢٠) اختباراً أعدها المعلمون لطلبتهم وذلك بالملاحظة المباشرة، وقد أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح حملة البكالوريوس فما فوق ولذوي الخبرة القصيرة في الميدان، وقد أوصى الباحث بزيادة الاهتمام بتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، لرفع درجة كفايتهم ومساهمتهم في بناء الاختبارات، وإجراء دراسات تشمل المرحلتين الإعدادية والثانوية وأخرى تعتمد الملاحظة المباشرة للاختبارات التي يجريها المعلمون لاختبار طلابهم وتقويمها في ضوء معايير محددة وواضحة.

وقريباً من نتائج دراسة جرادات جاءت بعض نتائج الدراسة التي أجراها مصطفى رجب (عام ١٩٨٨) حول مستوى الكفاية المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية وممارساته الصفية وإعداده الأكاديمي في الدراسة المسحية التي أجراها على معلمي التعليم الإبتدائي في دولة البحرين، فأجريت هذه الدراسة لتحديد مدى فهم المعلمين لمبادئ الاختبارات التربوية وقدرتهم على استخدامها الصفي، ولفحص طبيعة العلاقة بين كفايات المعلم في الاختبارات التربوية وممارساته الصفية لها، وإعداده الأكاديمي في القياس التربوي ومتغيرات تتعلق بخلفيته التعليمية والديمغرافية. وتحقيقاً لذلك فقد تم وضع تصميم للدراسة يجمع بين الدراسة المسحية ودراسة الوضع الراهن. تكونت عينة الدراسة من ٢٦٥ معلماً ومعلمة يقومون بالتدريس في الصفوف الابتدائية كافة، أخذت بالطريقة العشوائية من مختلف مدارس البحرين. ولتحقيق أغراض الدراسة فقد تم بناء أداتين هما استبانة، واختبار تحصيلي في القياس والتقويم التربوي، واستخدمت لذلك الأساليب الإحصائية الملائمة. ولإجراء تحليل لنتائج الدراسة ومناقشتها، فقد تم تقسيمها إلى ثلاث فئات رئيسية هي نتائج الاستبانة، ونتائج الاختبار التحصيلي، والنتائج الارتباطية بين كفايات المعلم ومتغيرات أخرى. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الراهن للمعلمين في فهمهم للاختبارات التربوية واستخدامها الصفي كان ضعيفاً، كما بينت النتائج أن فهم المعلمين للمبادئ العامة وبناءها كان أفضل من النواحي الفنية والإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج. ولعل ما يثير الاهتمام أن النتائج أظهرت أن المعلمين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يفضلون بناء اختبارات لأغراض وأهداف معينة، وكتابة أنواع معينة من الأسئلة في قياس تحصيل طلابهم.

إلا أن دراسة (جرادات، ١٩٨٨) بينت أن معرفة المعلمين في مهارات إعداد الاختبار أقل من المستوى المقبول تربوياً وأن معرفتهم هذه تتناسب عكسياً مع خبرتهم.

وفي دراسة أجراها راشد الدوسري (١٩٩٠) هدفت إلى تقييم كفاءة أخصائي المناهج والمعلمين تحت الإعداد في مباديء القياس التربوي ومعرفة جوانب الضعف والقوة في إعدادهم في مجال القياس التربوي وذلك يتناول عينة مكونة من ١٣٠٠ فرداً توصل إلى أن أفراد عينة الدراسة قد تلقوا عدداً لا بأس به من المساقات في مجال القياس النفسي كما وتوصل إلى أن أفراد عينة الدراسة أظهروا كفاية جيدة في مجال بناء الاختبارات وقد تباينت هذه الكفاية بين الفئات الثلاثة المشمولة بالعينة المعلمين واختصاصيي المنهاج والمعلمين تحت الإعداد. أشارت الدراسة إلى وجود درجة أكبر من الكفاية لدى المعلمات منه لدى المعلمين في مجال القياس التربوي، وأنه لا يوجد هنالك فروق تعزى للمرحلة التي تعمل بها أفراد العينة وكذلك لا يوجد فرق ذو دلالة في الكفاية تبعاً لعمر أفراد عينة الدراسة. شوتتفق الدراسة التي أجراها محمد الزعيمي عام (١٩٩٥)، في بعض نتائجها مع ما أشارت إليه كل من دراستي جرادات وحسن، حيث أشارت إلى أن المشرفين التربويين أكدوا على ضرورة الاعداد المستمر للمدرسين في مجال قياس التحصيل الدراسي، وأشاروا إلى ضعف التنسيق والانسجام بين طرق التدريس والأهداف المحددة والأساليب المتبعة في قياس التحصيل، كما أكدوا على أن المدرسين لا يتقنون جميعهم الطرق اللازمة لقياس التحصيل الدراسي مما يتطلب بطبيعة الحال إعدادهم في هذا المجال. (الزعيمي، ١٩٩٥).

وفي حلقة توحيد أنظمة الامتحان والانتقال في المراحل الدراسية المختلفة التي عقدت عام ١٩٧٠ في القاهرة، واجتماع خبراء تطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية الذي عقد في الكويت عام ١٩٧٤م، بدعوة من المنظمة العربية للتربية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والثقافة والعلوم المشار إليه في القرشي (١٩٨٦)، تمت دراسة الامتحانات التي تجريها هذه الدول في مدارسها، وكان من أبرز ما أكدت عليه هذه الاجتماعات:

١- ضرورة تحديد الأهداف الدراسية لكل مادة وتطوير أساليب الامتحانات ووسائل التقويم المستخدمة.

٢- إنشاء أجهزة فنية متخصصة في وزارات التربية تختص بنتائج الامتحانات، وتقويمها، والاستفادة منها.

٣- إدخال مقرر دراسي في تقويم الاختبارات، والمقاييس في مناهج معاهد، وكليات المعلمين.

٤- تدريب المعلمين على إعداد الاختبارات، وطرق تقويم التلاميذ.

٥- إن الدول العربية ما زالت تعاني من مشكلات وتعقيدات ناتجة عن النظم التقليدية للامتحانات.

٦- شيوع اختبارات المقال في قياس تحصيل الطلاب في معظم البلاد العربية.

٧- ندرة وجود مراكز متخصصة للأبحاث في التقويم أو برامج منظمة لتدريب المعلمين على الأساليب الحديثة في التقويم .

ومن الدراسات في هذا المجال الدراسة المقارنة لواقع أساليب التقويم والامتحانات بدول الخليج العربي، التي أجراها كل من الصانع وشبلي ومعطي وقرشي ومكينزي (١٩٨١) في المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج – المشار إليها في القرشي (١٩٨٦)- تم استطلاع آراء المسؤولين في إدارة الامتحانات بالإضافة إلى المعلمين في الميدان التربوي من مدرسين ومدراء وذلك للحصول على صورة حية لواقع التقويم التربوي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

إن من أبرز الدراسات التي تمت بعد الحرب العالمية الأولى في هذا الميدان جاءت نتيجة للمؤتمر الدولي للامتحانات الذي تبنته مؤسسة كرنجي في نيويورك

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المشار إليها في (عطية، ١٩٧٠)، واشتركت فيه لجان قومية مختلفة، وعلماء مثل سير بورت (Cyril Burt) وسبيرمن (Spearman) وبيرون (Peiron)، وأبرز هذه الدراسة شكاوي أهمها:

١- قصور الأسئلة في الإحاطة بجوانب الموضوع الذي يجري فيه الامتحان.

٢- غياب التكافؤ في صعوبة الأسئلة من سنة إلى أخرى.

٣- اختلاف المصحح الواحد مع نفسه، ومن مرة إلى أخرى، واختلاف تقدير المصححين بين بعضهم البعض.

ومن المعروف أن المعلمين يبنون اختباراتهم بأنفسهم، ولأغراض مختلفة، فلا بد أن تكون لديهم المعرفة بكيفية هذه الأغراض وكيفية بناء هذه الاختبارات، وقد أجرى كيربر (Kerber, 76) دراسة هدفت لتحديد مدى معرفة المعلمين لمفاهيم القياس والاختبارات، وطبقت هذه الدراسة على (٣٢٨) معلماً، و (٤٣) طالباً في السنة الأخيرة من جامعة ايواء، حيث استخدم فيها اختبار لقياس المفاهيم الخاصة بالاختبارات، وقد توصلت إلى أن معرفة المعلمين تزداد بزيادة التدريب على استعمال الاختبارات، وبزيادة الخبرة في التعليم، ومستوى الدرجة العلمية، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين علامات طلاب الجامعة، والمعلمين على اختبار مفاهيم القياس والاختبارات.

ومن الدراسات التي اهتمت بكفاية المدرسين في تقييم الطلبة دراسة جليكوسون عام (١٩٨٤)، على عينة تكونت من (٤٥٠) مدرساً، وقد أشارت إلى أن المدرسين أفراد العينة يعتقدون أنهم يمتلكون معرفة كافية فيما يتعلق بالاختبارات على الرغم من أن الدراسة أشارت إلى عدم معرفتهم بتقنيات ومعايير بنائها، وأشارت أيضاً إلى أن معظم المدرسين يعتقدون بأنهم تعلموا كيفية بناء الاختبارات من خلال خبرتهم العملية في التدريس. (Gullickson, 1984) .

وأجرى كل من جليكسون والوين (Gullickson & Allwen) دراسة مشار لها في جرادات عام، ١٩٨٨)، هدفت إلى كشف العلاقة بين ما يتعلمه المعلمون من طرق تحليل الاختبارات وما يعلمونه، وقد تناولت الدراسة استراتيجيات اختبارات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(٣٢٣) معلماً من داكوتا الجنوبية، وطبقت فيها استبانة تضمنت عدداً من المتغيرات المستقلة كالخبرة، ومستوى الطلبة، والمنهاج وتأثيرها على استجابة المعلمين للاستبانة وخلصت الدراسة إلى أن النقص في كفاية التقييم راجع إلى أن المعلمين لا يقومون بتحليل نتائج الاختبارات بالطريقة التي يعلمها أخصائيو القياس والتي تطبق عند إعداد المعلمين قبل الخدمة، كما أشارت إلى عدم وجود تأثير للخبرة ومستوى الطلبة "الصف" على استعمال تحليل الاختبار (جرادات، ١٩٨٨).

وفي دراسة قام بها أندرسون (Anderson) عام ١٩٨٩، خلصت إلى عدد قليل من النتائج منها أن أسلوب المدرس المستخدم لتقييم تحصل الطلبة يفتقر علمياً للقياس التربوي (Adnerson, 1989). ويتفق هذا مع ما خلصت إليه دراستا كل من كوفمان (coffman) ووارد (War) المشار لهما في العمر، (١٩٨٩)، إذ أشارت نتائج الدراستين إلى أن المدرسين يفتقرون إلى التدريب الكافي في مجال التقييم، وأن البعض منهم لم يتلق أي مساق في القياس ضمن برنامج إعداده، أو أي دورة تدريبية أثناء الخدمة في مجال التقييم (العمر، ١٩٨٩).

وفي دراسة قا بها فراري وآخرون (Frary, et al.) عام ١٩٩٣، على عينة من المدرسين في المواد الأكاديمية في المدارس الثانوية على مستوى ولاية فرجينيا، أشارت إلى وجود اختلاف واسع بين ما يعتقده المدرسون عما يجب أن يقوموا به في التقييم وبين ما يقوموا به على الواقع (Frary, et. Al., 1993) .

وأجرى بوثرويد روجر وآخرون (Boothroyd, et al.) عام (١٩٩٢) دراسة تناولت معرفة طبيعة ومدى التدريب على القياس الذي تلقاه المدرسون، والكشف عن المهارات والمعارف التي يمتلكونها، وخصائص المدرس التي ترتبط بمعرفته بالقياس، وتألفت عينة الدراسة من (٤١) مدرساً لمادتي العلوم والرياضيات للصف السابع، والثامن، وطبق عليها اختيار مؤلف من (٦٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد، كما أجريت معهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المدرسين عادة يفحصون الطلبة باختبارات يطورونها بأنفسهم، ويعطون وزناً أكبر لدرجات الطلبة في هذه الاختبارات عند تحديد الدرجات في نهاية المساق أكثر من أي وسيلة أخرى،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأشارت إلى أن معرفة المدرسين بالقياس غير كافية، وربما على الأقل نتيجة للتدريب غير الكافي في هذا المجال (Boothroyd, etal, 1992) .

وتناولت دراسة سميث (Smith, 1987) الاختبارات من إعداد المعلم، وتحت عنوان ١٠٠ طريقة لتحسين هذه الاختبارات، قدمت هذه الدراسة نصائح لمعلمي المراحل الابتدائية والثانوية لتخطيط اختباراتهم، وبناء القرارات بأنواعها المتعددة، المقالية، والقصيرة، والصح والخطأ، المزاوجة، والاختيار من متعدد، وكذلك نصائح في تطبيق الاختبارات وتصحيحها، وتحليل نتائجها، والاستفادة من هذه النتائج.

وقدم مارسو وبيج (Marso and Pigge, 1992) تلخيصاً لنتائج مسح لـ (٢٢٥) دراسة في موضوع المعارف والمهارات لمعلمي الصفوف، والمتعلقة باستخدام وتطوير الاختبارات التي يضعونها، وتوحي النتائج أن تغيراً قليلاً حدث في مهارات المعلمين الاختبارية في ربع القرن العشرين بعد أن كانت تنقصهم المعرفة في قياس وتقويم طلابهم، وقلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وتركيز اختباراتهم على مستوى التذكر من الأهداف، وعدم اتباعهم طرق تحسين الاختبارات مثل تحليل الفقرات، وتحتوي ورقة البحث هذه جداول في ممارسات، ومواقف يتعرض لها المعلمون ومعلومات ومهارات حددتها هذه الدراسة في مجال إعداد الاختبارات.

وكذلك تم تقييم مباشر للمعلمين من حيث إجادتهم للمهارات الاختبارية، وتقديم حلول للتخلص من الأخطاء البنائية والشكلية للامتحان وليامز (Williams, 1991) .

وقدمت دراسة مارسون وبيج (Marson and Pigge, 1992) تلخيصاً لنتائج مسح (٢٢٥) دراسة في موضوع المعارف والمهارات الاختبارية ومعلومات وجداول في ممارسات ومهارات في مجال إعداد الاختبارات، وفي دراسة تالبوت (Talbot, 1994) تبين أن تركيز المعلمين على تعلم الطلاب للأهداف، وعدم انتباههم لظروف تأدية الاختبار وتأثيرها على نتائجه، وأنهم بحاجة إلى دورات تحسين من قدرتهم على إعداد الاختبارات.

من خلال الاستعراض السريع للدراسات السابقة سواءً باللغة العربية منها أو الأجنبية نجد أن هذا الموضوع حظي باهتمام الباحثين من زمن بعيد وما ذلك إلا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لأهمية هذا الموضوع ولعل هذه الدراسة تأتي حلقة ضمن عقد منظم تكشف واقـــع كفاءة ومعلومات التربويين في مجال الميدان بالمملكة العربية السعودية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

هدف ومشكلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى معلومات وكفاءة المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي وبشكل أساسي توفر هذه الدراسة إجابات عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع معلومات العاملين في المؤسسة التربوية السعودية من مشرفين ومديرين ومعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي.

٢- هل هنالك اختلاف بين معلومات أفراد عينة الدراسة في مجال القياس والتقويم التربوي تبعاً للموقع الوظيفي (معلم، مشرف، مدير). والمؤهل (دبلوم، كليات إعداد المعلمين، بكالوريوس، ومؤهل فوق الدرجة الجامعية الأولى)، والخبرة (١-٤ سنوات، و ٥-٩ سنوات، و من ١٠-١٤ سنة، و ١٥ سنة فما فوق). والإعداد في مجال القياس والتقويم التربوي وتلقي تدريب أثناء الخدمة أم لم يتلقى تدريب أثناء الخدمة.

٣- ما الحاجات التدريبية للمشرفين والمديرين والمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي كما تدل عليها نتائج كفائتهم في هذا المجال وكما يعبرون عنها.

أهمية الدراسة:

٥٢١٨٩٥

تكمن أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تلقي الضوء على واحدة من المجالات الحيوية في عمل العاملين في المجال التربوي (القياس والتقويم التربوي) والذي يعد ركناً هاماً من أركان العملية التربوية، الأمر الذي يسهم في توفير قاعدة من المعلومات حول هذه الممارسات ومعلومات العاملين في المؤسسة التربوية السعودية مما يساعد على التخطيط لسلسة من البرامج التدريبية وورش العمل خلال الخدمة لرفع سويتهم العملية والمهارية فيها في حالة وجود نواحي ضعف، أو إثرائية لهذه المهارات والممارسات والمعلومات، كما وتسهم هذه الدراسة في التنبيه إلى نواحي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الضعف في الإعداد الأكاديمي السابق للعاملين في المؤسسة التربوية السعودية، الأمر الذي يفيد القائمين على برامج الإعداد التربوي الجامعي والمتوسط للتخطيط المستقبلي لها بحيث تتضمن قدراً كافياً من المساقات المتخصصة في مجال القياس والتقويم التربوي والتي تضمن توفير إطاراً معرفياً كافياً في مجال القياس والتقويم التربوي يمكن العاملين من امتلاك المهارة التي تتطلبها تنفيذهم الأنشطة التقويمية التي يقتضيها عملهم في المؤسسة التربوية بشكل عام.

وكما توفر هذه الدراسة أداة بحث لتقييم المعلومات والممارسات في مجال القياس والتقويم الأمر الذي يسهم في تشجيع حركة التقويم المستمر للكوادر العاملة في المؤسسة التربوية العربية عموماً والمملكة العربية السعودية على وجه التحديد انطلاقاً من أن المساءلة للعاملين في حقل التربية أصبحت واحدة من التوجهات الهامة التي تتبناها جميع الدول.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمديرين والمعلمين السعوديين العاملين في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية والذين يبلغ عددهم عام ١٤١٩-١٤٢٠هـ ٣١١٥٦ معلماً و ٧٣٥٣ مديراً و ١٩٩٦ مشرفاً (مركز المعلومات والإحصاء، ١٤٢٠).

أما عينة الدراسة فقد تكونت ١٦٥٩ فرداً تم اختيارهم عشوائياً طبيعة من أفراد ومجتمع الدراسة روعي باختيارهم تمثيلهم لمتغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي للفرد (مشرف ومدير ومعلم) والمؤهل (دبلوم كلية إعداد المعلمين، بكالوريوس، ومؤهل أعلى من بكالوريوس) والخبرة (١-٤ سنوات و ٥-٩ سنوات، و ١٠-١٤ سنة، ١٥ سنة فأكثر)، وتلقي دورات تدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي (تلقى تدريباً، ولم يتلقى تدريباً)، والتأهيل التربوي (يحمل مؤهل تربوي إلى جانب المؤهل الأكاديمي، لا يحمل مؤهل تربوي إلى جانب المؤهل الأكاديمي).

والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة السابقة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي للفرد والمؤهل العلمي والخبرة له في مجال التربية وتلقي دورات تدريبية في مجال القياس

المتغير		العدد	النسبة %
الموقع الوظيفي	مشرف	١٦٧	١٠
	مدير	٢٧٥	١٥,٤٩
	معلم	١٢١٧	٧٣,٣٥
المؤهل	دبلوم كليات إعداد المعلمين	٢٩٦	١٧,٨٤
	بكالوريوس	١١٩٠	٧١,٧٣
	فوق البكالوريوس	١٧٣	١٠,٤٢
المنطقة التي يعمل بها الفرد	الوسطى	٤٥٥	٢٧,٤٣
	الغربية	٤٥٥	٢٧,٤٣
	الشرقية	٢١٩	١٣,٤٠
	الجنوبية	١٥٢	٩,١٦
	الشمالية	٣٧٨	٢٢,٧٨
الخبرة	١-٤ سنوات	٣٩١	٣١,٨٥
	٥-٩ سنوات	٥٢٤	٣١,٥٨
	١٠- ١٤ سنة	٤٢٠	٢٥,٣٢
	١٥ سنة فما فوق	٣٢٤	١٩,٥٣
التدريب في مجال القياس	تلقى تدريب	٥٣٢	٣٢,٠٧
	لم يتلقى	١١٢٧	٦٩,٩٣
التأهيل التربوي	يحمل مؤهل تربوي	١٠٥٧	٦٣,٧١
	لا يحمل مؤهل تربوي	٦٠٢	٣٦,٢٩

وقد تم اختيار الأفراد في حالة المعلمين والمديرين عن طريق الاختيار بشكل عشوائي المدارس وأدوات التقييم التي يعملون بها بحيث روعي التمثيل الجغرافي للأفراد في المناطق الخمسة المشمولة في الدراسة جرى بعدها اختيار المديرين المعلمين من كل مدرسة وبشكل عشوائي روعي فيها التمثيل الدراسة المؤهل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والخبرة وتلقي دورات تدريبية في مجال القياس والتقويم والتأهيل الستربوي وذلك باستخدام جداول الأرقام العشوائية. أما أفراد عينة الدراسة من المشرفين فقد اختيروا عشوائياً من بين قوائم أسماء المشرفين في كل منطقة تعليمية، وروعي في اختيارهم التمثيل لمتغيرات الدراسة السابقة أيضاً.

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي في مجال القياس والتقويم التربوي والثانية استبانة خاصة بمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال التربية في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي وفيما يلي وصف للإجراءات التي اتبعت في تطوير كل من الأداتين:

أولاً الاختبار التحصيلي في مجال القياس والتقويم التربوي تم بناء اختبار تحصيلي في مفاهيم ومصطلحات ومبادئ القياس والتقويم التربوي التي يتوجب على العاملين في مجال التربية والتعليم امتلاكها وذلك بالاستعانة بالمحكات التي أشارت لها الجمعية الأمريكية للمعلمين للتقويم التربوي والتي تم استعراضها سابقاً في الفصل الأول حيث شملت هذه الدراسة المفاهيم والمبادئ التالية:

١- المفاهيم العامة المتضمنة في أشكال التقويم التربوي.

٢- مفاهيم متضمنة لتطوير طرق التقويم ونماذجه.

٣- مفاهيم متعلقة بتطبيق وتصحيح وتفسير النتائج.

٤- المفاهيم المتعلقة بمجال استخدام نتائج التقويم.

٥- المفاهيم المتعلقة بمجال إعطاء الدرجات وإصدار الأحكام.

٦- المفاهيم المتضمنة في نقل النتائج وكتابة التقارير.

٧- المفاهيم المتضمنة في القضايا الأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتقويم التربوي وممارساته.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وعلى ضوء ذلك تم حصر هذه المفاهيم والمصطلحات بـ(٩٣) مفهوماً ومصطلحاً والتي أجمع عدد من الحكام ممن هم مختصون في بالقياس والتقويم. جرى بعدها صياغة سؤال موضوعي من نوع الاختيار من متعدد (أربع بدائل) ليقيس كل مفهوم.

جرى بعدها تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة مكونة من (٦٠) معلماً ومديراً ومشرفاً جرى اختيارهم من بين أفراد مجتمع الدراسة عشوائياً وذلك بغرض الوقوف على ملائمة ووضوح صياغة الفقرات وصعوبتها ودلالتها التميزية والتوصيل إلى خصائص سيكومترية (الثبات) للاختبار بصورته الأولية، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود عدداً من الفقرات التي كانت ذات صعوبة عالية أولها دلالة تميزية منخفضة أو كانت صياغتها بحاجة إلى إعادة في ضوء ذلك تم حذف ٢٠ فقرة بسبب أن لها معامل صعوبة مرتفع (أعلى من ٠,٧٥) أو منخفض أقل من ٠,٣٠ أولها معامل تمييز سالب أو منخفض أقل من ٠,٢٠ أو إعادة صياغتها اللغوية لتبدو أكثر وضوحاً. وعموماً روعي في الفقرات المتبقية شمولها لجميع المجالات الخمسة للمفاهيم وتمثيلها للمهارات في مجال القياس والتقويم التربوي التي يتوقع من التربويين ممارستها أثناء أداء أدوارهم المهنية، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من ٧٣ فقرة، والملحق رقم (١) يبين المقياس بصورته النهائية. فقد تراوحت معاملات الصعوبة له ما بين ٠,٤٥-٠,٧٥ ودلالتها التمييزية تتراوح ما بين ٠,٤٥-٠,٩٥ كذلك استخرجت معاملات الثبات للاختبار باستخدام البيانات المتحققة لأفراد العينة التجريبية السابقة (ستون مفحوصاً) باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث عوملت أول ٥٠% كاختبار وآخر ٥٠% من الفقرات في الاختبار كاختبار آخر (بعد حذف الفقرات) حيث بلغ الاتساق الداخلي بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون ٠,٨٩ كذلك تم استخراج معامل الثبات باستخدام إحصائية الفقرة (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات ٠,٩٤ لعل ما تحقق للمقياس من دلالة الصدق كما تحقق من خلال الصدق المنطقي وثبات الاختبار وفاعلية الفقرات يعتبر كافياً لأغراض هذه الدراسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانياً: استبانة مسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال التعليم العام في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي.

للوقوف على واقع الحاجات التدريبية للعاملين في مجال التعليم العام في المملكة العربية السعودية ثم بناء استبانة خاصة تضمنت ١٦ سؤال تناولت معلومات عامة عن المستجيب من حيث طبيعة التدريب الذي تلقاه خلال إعداد الأكاديمي وبعد التحاقه بعمله في مجال القياس والتقويم التربوي ونوع الأسئلة والممارسات التي يتبعها في مجال القياس والتقويم التربوي وتقديره لحاجاته التدريبية لـ١٤ نشاطاً تمثل أنشطة يتوقع قيام التربويين بها عند أدائهم لأدوارهم المهنية، جرى عرض هذه الاستبانة قبل توزيعها على عدد من المحكمين ممن هم مختصون في مجال القياس والتقويم التربوي للوقوف على ملاحظاتهم وتقديرهم لملائمتها لمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

طرق جميع المعلومات:

تم جمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة من قبل الباحث وتم الاستعانة بالمشرفين التربويين في المناطق لتطبيق أداتي الدراسة على المديرين والمعلمين وقد تم ذلك بإشراف مباشر من قبل الباحث.بعد أن تم إعطاء أفراد عينة الدراسة تعليمات تحثهم علي الدقة في عملية الإجابة وتوخي الصدق وذلك لما لهذا الأمر من أهمية في الخروج بنتائج توصف بالدقة والصدق مما ينعكس على دقة النتائج التي سيتم الخروج بها في هذه الدراسة وقد أخبر أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين أن النتائج التي سيتم التوصل لها لن تستخدم الإ لإغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها أحد وستعامل بكامل السرية .

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

طرق استخراج النتائج والمعالجة الإحصائية:

بعد أن تم تطبيق أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة تم تصحيح إجابات كل فرد من أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي حيث استخرجت لكل مفحوص درجة تمثل أدائه على المقياس، وكذلك تم استخراج تكرارات الأفراد الذين أجابوا على كل فقرة من فقرات المقياس بشكل صحيح لعينة الدراسة ككل وتبعاً للموقع الوظيفي للمستجيب (مشرف، مدير، معلم) كذلك استخدمت متوسطات درجات الأفراد في عينة الدراسة ككل وتبعاً لمتغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي، والمؤهل، والمنطقة التي يعمل بها الفرد والخبرة، والتدريب في مجال القياس والتأهيل التربوي. كذلك للوقوف على أثر متغيرات الدراسة على معلومات وكفاءة العاملين في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي متبعاً بنتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية غير المخطط لها في حالة الحصول على قيم دلالة لـ (ف).

وللوقوف على الحاجات التدريبية للعاملين في مجال التعليم العام في المملكة العربية السعودية تم استخراج التكرارات والنسب المئوية المناظرة للأنشطة والأسئلة الواردة في استبانة مسح الحاجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي للعاملين في وزارة المعارف السعودية من مشرفين تربويين ومديرين ومعلمين.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما وفرته من شروط خاصة ببناء أدوات الدراسة (من حيث صدقها وثباتها وفاعلية فقراتها) وطرق تطبيقها كذلك بطرق اختيار العينة ودرجة تمثيلها لمجتمع الدراسة، وما تم اتباعه من إجراءات إحصائية في التوصل لنتائج هذه الدراسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم معلومات وكفاءة المشرفين والمديرين والمعلمين العاملين في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي والتعرف على حاجاتهم التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي، ومن أجل ذلك تم أخذ عينة عشوائية مكونة ١٦٥٩ فرداً موزعين على متغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي للفرد، والمؤهل الأكاديمي له، والخبرة في مجال التعليم له، والتأهيل التربوي له، وتلقى التدريب في مجال القياس والتقويم التربوي بالإضافة إلى المنطقة الجغرافية التي يعمل بها، وجرى تطبيق أداتي الدراسة: الاختبار التحصيلي في مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي واستبانة مسح الحاجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي التي تم تطويرها من قبل الباحث واستخراج دلالات صدق وثبات لهما، ومن ثم تم تصحيح أداء أفراد العينة على الاختبار التحصيلي التي تمثل فقراته المفاهيم والمصطلحات في مجال القياس والتقويم التربوي واستخرجت لكل مفحوص درجة تمثل مستوى معلوماته وكفاءته في مجال القياس والتقويم التربوي، ومن ثم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة أثر متغيرات الدراسة السابقة على مستوى المعلومات والكفاءة لدى العاملين في المؤسسة التربوية في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي، كذلك تم استخراج تكرارات الاستجابات والنسب المئوية المناظرة لها فيما يتعلق بالفقرات الواردة في استبانة مسح الحاجات التدريبية للعاملين في وزارة المعارف السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي، وكإجراء تنظيمي سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي انتهت لها هذه الدراسة تبعاً لأسئلة الدراسة:

أولاً: معلومات وكفاءة العاملين السعوديين في وزارة المعارف في مجال القياس والتقويم التربوي.

للوقوف على مستوى معلومات وكفاءة العاملين السعوديين في وزارة المعارف في مجال القياس والتقويم التربوي، جرى تطبيق مقياس تحصيلي يشمل المفاهيم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والمصطلحات في مجال القياس والتقويم التربوي على المشرفين التربويون والمديرين والمعلمين وجرى بعدها تصحيح أداء أفراد عينة الدراسة للوقوف على عدد الأفراد الذين استجابوا لكل فقرة (مفهوم أو مصطلح) بشكل صحيح والنسبة المئوية المناظرة لها وكذلك استخرجت درجة لكل مفحوص تبين مستوى معلوماته عن القياس والتقويم التربوي. وبين الجدول رقم (٢) تكرار الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح لكل مصطلح ومفهوم من مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي والنسب المئوية المناظرة لكل منها.

جدول رقم (٢)

التكرارات لعدد الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح والنسب المئوية المناظرة على المفاهيم والمصطلحات في مجال القياس والتقويم التربوي

الرقم	المفهوم أو المصطلح	التكرار	النسبة المئوية
١	اختيار شكل التقارير	٧٨٨	٤٧,٥
٢	التقييم محكي المرجع	٦٦٩	٤٠,٣
٣	التقييم معياري المرجع	١٠٢٢	٦١,٦
٤	مقارنة بين التقيم محكي المرجع ومعياري المرجع	١٢٤٢	٧٤,٩
٥	اختيار نمط نقل المعلومات للطلبة	١٢٢٨	٧٤,٠
٦	العلاقة بين القياس والتقويم	١٠٦٨	٦٤,٤
٧	الخطوات التي تمر بها عملية التقويم	١٣٢٥	٧٩,٩
٨	مفهوم سلم التقدير	١١٥٩	٦٩,٩
٩	الأنشطة التي تتضمن عملية التقويم	١٣٢٥	٧٩,٩
١٠	اختيار وانتقاء أدوات التقويم	١٢٧٥	٧٦,٩
١١	أدوات التقويم التكويني	١١٩٦	٧٢,١
١٢	محكات اختيار الاختبارات المقننة	١١٢٢	٦٧,٦

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرقم	المفهوم أو المصطلح	التكرار	النسبة المئوية
١٣	طرق التوصل للثبات	١٣١١	٧٩,٠
١٤	مؤشرات الموضوعية في بناء الاختبار	٩٤٢	٥٦,٨
١٥	تفسير معامل الثبات	٦١٩	٣٧,٤
١٦	بناء الأسئلة الإنشائية	١٢٠٢	٧٢,٥
١٧	أغراض جدول المواصفات	١٢٨٦	٧٧,٥
١٨	الدلالة التميزية للفقرة	١١٢٧	٦٧,٩
١٩	معامل الصعوبة	٥٦٩	٣٤,٣
٢٠	مفهوم المعايير الصفية	١٢٤٢	٧٤,٩
٢١	مفهوم التخمين والتغلب عليه	١٢١٩	٧٣,٥
٢٢	مفهوم التقويم التكويني	٧١٥	٤٣,١
٢٣	عيوب الأسئلة الموضوعية	١٢٣٨	٧٤,٦
٢٤	مفهوم التقويم الختامي	١٢٦٧	٧٦,٤
٢٥	استخدامات أشكال التقويم	١٣٠٧	٧٨,٨
٢٦	مفهوم نظام الدرجات	٧١٤	٤٣,٠
٢٧	مفهوم التقويم التربوي	١٠١٦	٦١,٣
٢٨	أهمية التقويم واستخداماته بالتربية	٧٢٢	٤٣,٥
٢٩	فوائد التقويم التربوي بالتربية	١١٥٠	٦٩,٣
٣٠	انتقاء طرق جمع المعلومات	١١٥٥	٦٩,٦
٣١	تقييم الكتاب	١٠٨٦	٦٥,٥
٣٢	تقييم المنهاج	١٢٦٧	٧٦,٤
٣٣	أغراض التقويم	١٠٦٠	٦٣,٩
٣٤	خصائص وأدوات القياس واختبارها	٧٠٠	٤٢,٢
٣٥	تقييم الطالب	٦١٠	٣٦,٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرقم	المفهوم أو المصطلح	التكرار	النسبة المئوية
٣٦	بناء الأسئلة الإنشائية	٤١٧	٢٥,١
٣٧	تعريف الموضوعية	٩٤٦	٥٧,٠
٣٨	دلالة ومعنى صعوبة الفقرة	٥١٦	٣١,١
٣٩	أسئلة الصح والخطأ	١٢٥٨	٧٥,٨
٤٠	طرق التعليل في ذاتية تصحيح الأسئلة الإنشائية	١٠٥١	٦٣,٤
٤١	استخدامات مقاييس التشتت والنزعة المركزية	٨٨٦	٥٣,٤
٤٢	استخدامات التقويم التكويني و التقويم الختامي	٨٧٣	٥٢,٦
٤٣	فوائد الأسئلة الموضوعية	١٤٢٨	٨٦,١
٤٤	حساب الوسط الحسابي	٥١٢	٣٠,٩
٤٥	استخدامات التقويم التكويني	٨٨٧	٥٣,٥
٤٦	اشتقاق الثبات	١١٩٤	٧٢,٠
٤٧	تفسير معامل الصعوبة	٥٠٩	٣٠,٧
٤٨	المئينيات	٩٣٥	٥٦,٤
٤٩	استخدام الأسئلة الإنشائية	١٣٥٣	٨١,٦
٥٠	التقويم معياري المرجع	١٣١٣	٧٩,١
٥١	الصدق بدلالة المحك	٦١١	٣٦,٨
٥٢	تطبيق واستخدام الأسئلة الإنشائية	١٢٤٨	٥٧,٢
٥٣	معامل الارتباط	٦٧٢	٤٠,٥
٥٤	توظيف وتفسير التقويم معياري المرجع	٦٧١	٤٠,٤
٥٥	الانحراف المعياري	١٣٤٥	٨١,١
٥٦	ترتيب الفقرات في الاختبار	١٦١٠	٩٧,٠
٥٧	حساب معامل الصعوبة	١٢٨٤	٧٧,٣
٥٨	العوامل المتعلقة بتطبيق الاختبار بفاعلية	١٣٨٢	٧٣,٣

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرقم	المفهوم أو المصطلح	التكرار	النسبة المئوية
٥٩	حساب معامل الدلالة التميزية للفقرة	١٠٩٨	٦٦,٢
٦٠	استخدامات التقويم معياري المرجع	١٢٧٤	٧٦,٨
٦١	مقاييس التشتت	١٣٢٤	٧٩,٨
٦٢	استخدامات أشكال الاختبارات	١٦١٨	٩٧,٥
٦٣	منحى خاصية الفقرة	١٤١٥	٨٥,٣
٦٤	التعرف بنماذج التقويم	٣٨٩	٢٣,٤
٦٥	صدق المحتوى	١٢٦١	٧٦,٠
٦٦	معايير المفاضلة بين أشكال الاختبارات	٧١٨	٤٣,٣
٦٧	صعوبات الأسئلة الإنشائية	٩٢٩	٥٦
٦٨	الصدق بدلالة محك	٧٥٩	٤٥,٨
٦٩	المموهات في الأسئلة الموضوعية	٦٩٥	٤٥,٨
٧٠	القرارات التي تبنى على تقويم تحصيل الطلبة	١٤٤٥	٧٨,١
٧١	مفهوم التقويم التربوي	١٤٣٠	٨٦,٢
٧٢	غرض التقويم الختامي	١٢٧٤	٧٦,٨
٧٣	تصحيح الأسئلة المقالية	١٠٠٢	٦٠,٤

يلاحظ في الجدول أن نسب النجاح على المصطلحات والمفاهيم الواردة في المقياس التحصيلي حول مصطلحات ومفاهيم وأنشطة التقويم التربوي قد تراوحت ما بين ٢٣,٤% (التعرف بنماذج التقويم) و ٩٧,٥% (الاستخدامات لاختبار التربوية تبعاً لما تقيسه) ويلاحظ أن ٢٠ مفهوماً ومصطلحاً من المصطلحات والمفاهيم المقيسة بالاختبار التحصيلي كانت نسبة النجاح عليها تقل عن ٥٠% من بين أفراد العينة، في حين كانت نسبة النجاح على ٤٠ مصطلحاً ومفهوماً تقع نسب النجاح

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عليها ما بين ٥٠-٧٩% من بين أفراد عينة الدراسة، وفقط ١٣ مفهوماً ومصطلحاً كانت نسب النجاح عليها تزيد عن ٨٠% من بين الأفراد في عينة الدراسة.

وكذلك للتعرف على مستوى المعلومات والكفاءة لدى العاملين في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية تم استخراج متوسطات درجاتهم على المقياس التحصيلي للمفاهيم والمصطلحات الخاصة بالقياس والتقويم التربوي للعينة ككل وللعينة تبعاً لمتغيرات الدراسة والجدول رقم (٣) يبين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التحصيل للمفاهيم والمصطلحات الخاصة بالقياس والتقويم التربوي لعينة الدراسة ككل وتبعاً لمتغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي للفرد (مشرف، ومدير، ومعلم) ومستوى الخبرة (١-٤ سنوات، ٥-٩ سنوات و ١٠-١٤ سنة، و ١٥ سنة فأكثر)، والمؤهل الأكاديمي (كليات إعداد المعلمين، والبكالوريوس، والبكالوريوس فما فوق)، والمنطقة الجغرافية (المنطقة الوسطى، والمنطقة الغربية، والمنطقة الشرقية، والمنطقة الجنوبية والمنطقة الشمالية)، وتلقى تدريب في مجال القياس والتقويم التربوي (تلقى ولم يتلقى) والتأهيل التربوي (يحمل مؤهلاً تربوياً، لا يحمل مؤهل تربوياً).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم (٣)

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحصيل لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي للعينة ككل وتبعاً لمتغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي للفرد، والخبرة للفرد، والمؤهل الأكاديمي للفرد، والمنطقة الجغرافية التي يعمل بها الفرد، وتلقى الفرد تدريباً في مجال القياس والتقويم التربوي، والتأهيل التربوي له

المتغير		العدد	المتوسط	النسبة %
الموقع التربوي	مشرف	١٦٧	٤٧,٩٨	٦٥,٥٧
	مدير	٢٧٥	٤٤,٩٨	٦١.٦١
	معلم	١٢١٧	٤٦,٠٢٧	٦٣,٣١
المؤهل	دبلوم كليات مجتمع	٢٩٦	٤١,٣٣	٥٦,٦٢
	بكالوريوس	١١٩٠	٤٣,١٢	٥٩,٠٧
	فوق البكالوريوس	١٧٣	٤٣,١٢	٥٩,٠٧
المنطقة التي يعمل بها الفرد	الوسطى	٤٥٥	٤٣,٧١	٥٩,٨٨
	الغربية	٤٥٥	٤٥,١٩	٦٤١,٩١
	الشرقية	٢١٩	٤٢,٠٣	٥٧,٥٨
	الجنوبية	٣٧٨	٤٤,٢٥	٦٠,٦٢
	الشمالية	١٥٢	٤٣.٤٤	٥٩,٥١
الخبرة	١-٤ سنوات	٣٩١	٤٧,٥٣	٦٥,١
	٥-٩ سنوات	٥٢٤	٤٣,٧١	٥٩,٨٨
	١٠- ١٤ سنة	٤٢٠	٤٧,٣٤	٦٤,٨٥
	١٥ سنة فما فوق	٣٢٤	٤٦,٣٥	٦٣,٤٩
التدريب في مجال القياس	تلقى تدريب	٥٣٢	٤٧,٤٠	٦٤,٩٣
	لم يتلقى	١١٢٧	٤٥,٤٠	٦٢,١٩
التأهيل التربوي	يحمل مؤهل تربوي	٥٣٢	٤٧,٤٧٠	٦٥,٠٣
	لا يحمل مؤهل تربوي	١١٢٧	٤٥,٤٥٣	٦٢,٢٦
العينة الكلية		١٦٥٩	٤٥,٧٧٨	٦٢,٧

* تم حساب النسبة بناء على قيمة المتوسط إلى الدرجة الكلية على المقياس (٧٣).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يلاحظ من جدول رقم (٣) التباين في تحصيل الأفراد في عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة حيث يلاحظ أن المشرفين التربويين أبدوا درجة أكبر من التحصيل لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم (م=٤٧,٩٨ بنسبة ٦٥,٥٧) مقارنة بمتوسط تحصيل المعلمين (م=٤٦,٢٧ بنسبة ٦٣,٣١%) و المديرين (م= ٤٤,٩٨ بنسبة ٦١.٦١%)، كذلك يلاحظ تباين في تحصيل أفراد عينة الدراسة لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي للفرد حيث يلاحظ أن الزيادة في المؤهل يصاحبه زيادة في تحصيل أفراد عينة الدراسة في مستوى كليات إعداد المعلمين ٤١١,٣٣ (بنسبة ٥٦,٦٢%) والأفراد من عينة الدراسة من مستوى البكالوريوس ٤٣,١٢ (بنسبة ٥٩,٠٧%) والأفراد في عينة الدراسة من مستوى البكالوريوس فما فوق (بنسبة ٦٢,٢٢%)، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فيلاحظ أن التباين في تحصيل الأفراد في عينة الدراسة لمفاهيم القياس والتقويم التربوي تبعاً لمتغير الخبرة حيث أبدى الأفراد من مستوى خبرة ٠-٤ سنوات أعلى درجات التحصيل لمفاهيم القياس والتقويم من بين الأفراد في عينة الدراسة (م=٤٧,٥٣)، بنسبة (٦٥,١%) تلاهم الأفراد من مستوى خبرة ١٠-١٤ سنة (م=٤٧,٣٤، بنسبة ٦٤,٨٥%) ثم الأفراد من مستوى خبرة ١٥ سنة فما فوق (م=٤٦,٣٥) بنسبة (٦٣,٤٩) وحل في المؤخرة من حيث تحصيل مفاهيم القياس والتقويم ومصطلحاته الأفراد في عينة الدراسة ممن هم من مستوى خبرة ٥-٩ سنوات (م=٤٣,٧١، بنسبة ٥٩,٨٨%).

كما ويلاحظ في جدول (٣) التباين في متوسطات تحصيل أفراد عينة الطلبة لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي تبعاً للمنطقة الجغرافية التي يعلمون بها حيث أبدى العاملون في المنطقة الغربية أعلى درجات التحصيل للمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي (م= ٤٥,١٩) بنسبة (٦١,٩١) تلاهم العاملين في المنطقة الجنوبية (م=٤٤,٢٥ بنسبة ٦٠.٦٢%) تلاهم العاملين في المنطقة الوسطى (م=٥٩,٥١%)، وحل العاملون في المنطقة الشرقية في المرتبة الأخيرة من حيث تحصيلهم لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي (م=٤٢,٠٣ بنسبة ٥٧,٥٨%).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما يلاحظ من الجدول أن هنالك تباين في متوسطات تحصيل أفراد عينة الطلبة لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي تبعاً لتلقي تدريب في مجال القياس والتقويم التربوي حيث أبدى الذين تلقوا تدريباً مستوى من التحصيل لمصطلحات القياس والتقويم بدرجة أكبر (م=٤٧,٤٠) بنسبة ٦٤,٩٣) مقارنة بالذين لم يتلقوا التدريب (م=٤٧,٧٠ بنسبة ٦٤,٩٣) مقارنة بمن لم يتقلى تدريب (م=٤٥,٧٠ بنسبة ٦٢,٢٦)كما ويلاحظ أن هنالك أيضاً تبايناً في تحصيل الأفراد لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي تبعاً لكون الفرد يحمل مؤهل تربوياً أم لا, حيث يلاحظ أن الذين يحملون مؤهلاً تربوياً أبدوا متوسط تحصيل لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي يزيد عن متوسط تحصيل الذين لا يحملون مؤهلاً تربوياً لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي (متوسط الذين يحملون = ٤٧.٤٧ بنسبة نجاح ٦٥,٠٣% ومتوسط الذين لا يحملون = ٤٥,٤٥٣ بنسبة ٦٢,٢٩%، أخيراً يلاحظ أن متوسط تحصيل أفراد عينة الدراسة عموماً لمفاهيم القياس والتقويم التربوي يساوي ٤٥,٧٧٨ بنسبة ٦٢,٧% .

ثانياً: أثر متغيرات الدراسة على تحصيل مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي:

وللوقوف على دلالة الفروق الملحوظة بين متوسطات الدرجات على مقياس التحصيل لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي السابقة تم استخراج نتائج تحليل التباين الآحادي لأثر متغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي، والمؤهل التربوي، والخبرة، والمنطقة التي يعمل بها الفرد، وتلقى تدريباً في مجال القياس والتقويم التربوي والتأهيل التربوي على متوسطات الدرجات أفراد عينة الدراسة على مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي ، والجدول رقم (٤) يبين ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي للفرد والمؤهل التربوي للفرد والخبرة للفرد، والمنطقة التي يعمل بها الفرد وتلقى الفرد تدريباً في مجال

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

القياس والتقويم التربوي والتأهيل التربوي للفرد على الدرجة على مقياس التحصيل لمفاهيم مصطلحات التقويم التربوي.

الجدول رقم (٤)

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي للفرد والمؤهل التربوي للفرد والخبرة للفرد، والمنطقة التي يعمل بها الفرد وتلقى الفرد تدريباً في مجال القياس والتقويم التربوي والتأهيل التربوي للفرد على الدرجة على مقياس التحصيل لمفاهيم مصطلحات التقويم التربوي.

المتغير		درجات الحرية	مجموع مربع التباين	متوسط مربع التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
الموقع التربوي	ما بين المجموعات	١	١٦٣٦,٤٠٣	٨١٨,٢٠	١٦,٨٤	٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٥٦	٨٠٤٤٢,٩٩	٤٨,٥٧٦		
المؤهل التربوي	ما بين المجموعات	٢	٩٨٤,٣٤	٤٩٢,١٧٠	١٠,٠٥	٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٥٦	٨١٠٩٥,٠٥١	٤٨,٩٧		
الخبرة	ما بين المجموعات	٣	٤٤٤٥,٠٧٤	١٤٨١,٦٩	٣١,٥٩	٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٥٥	٧٧٣٤.٣٢	٤٦,٩١		
المنطقة التي يعمل بها الفرد	ما بين المجموعات	٤	٦٠٦٩.٨٤	١٥١٩,٩٦	٣٣,٧٣	٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٥٣	٧٤٤٧٩,٥٨	٤٥,٠٥٧	٣٣,٧٣	٠,٠٠٠١
تلقى تدريبا في مجال القياس والتقويم التربوي	ما بين المجموعات	١	٢٧٤٦,٨٤	٢٧٤٦,٨	٥٩,٠٧١	٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٥٧	٧٧٠٥٠,٥٠	٤٦,٥		
التأهيل التربوي	ما بين المجموعات	١	٨٩١,٦٦	٨٩١,٦٦	١٩,٢٤٥	٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٥٧	١٠٤٧٢,٢٤	٤٦,٣٢		

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يلاحظ من الجدول أن هنالك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المؤهل التربوي للفرد (مشرف، ومدير، ومعلم) على تحصيلهم لمفاهيم القياس والتقويم التربوي (ف٢، ١٦٥٦، = ١٦,٨٤ ، α < ٠,٠٠١) ولتحديد مسؤولية القيمة الدالة لـ ف تم استخراج نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية التي أشارت إلى أن الفارق ما بين متوسط تحصيل المشرفين في مجال مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي ومتوسط تحصيل كل من المدربين والمعلمين دال إحصائياً لصالح المشرفين كذلك هناك فارق ذو دلالة إحصائية ما بين متوسط تحصيل المعلمين ومتوسط تحصيل المديرين دال إحصائياً لصالح المعلمين.

كما ويشير جدول رقم (٤) إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المؤهل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة على تحصيل مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي حيث كانت قيمة ف ٢، ١٦٥٦= ١٠,٠٥ (α < ٠,٠٠١) ولتحديد مسؤولية القيمة الدلالة لـ ف تم استخراج نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية التي أشارت نتائجه إلى أن الفارق ما بين متوسط تحصيل أفراد عينة الدراسة ممن هم من مستوى المؤهل دبلوم كليات إعداد المعلمين يقل بفارق ذو دلالة إحصائية عن متوسط تحصيل كل من أفراد عينة الدراسة من مستوى المؤهل بكالوريوس ومستوى المؤهل بكالوريوس فما فوق، كما وأشارت نتائج اختبار شفيه إلى أن الاختلافات بين متوسط تحصيل أفراد عينة الدراسة من مستوى مؤهل بكالوريوس فما فوق يزيد بفارق ذو دلالة إحصائية عن متوسط تحصيل أفراد عينة الدراسة من مستوى تأهيل بكالوريوس.

ويشير جدول رقم (٤) إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية على α < ٠,٠٥ لمتغير الخبرة في مجال التربية على متوسط تحصيل أفراد عينة الدراسة في مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي حيث كانت قيمة ف ٣، ١٦٥٥= ٣١,٥٩ ، α < ٠,٠٠١ وللوقوف على مسؤولية القيمة الدلالة لـ ف تم استخراج نتائج اختبار شفيه حيث أشارت النتائج إلى أن الفارق بين متوسط تحصيل الأفراد من مستوى خبرة ٠-٤ سنوات وكل من متوسط تحصيل الأفراد من مستوى خبرة ٥-٩

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

سنوات و ١٥ سنة فما فوق دالة إحصائياً على α < ٠,٠٥ ، كما أشـــارت نتـــائج اختبار شفيه إلى أن متوسط تحصيل الأفراد من مســـتوى خـــبرة ١٠-١٤ ســـنة ومتوسط تحصيل الأفراد لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي . في مستوى خبرة ١٥ سنة فما فوق دالة إحصائياً أيضاً على α < ٠,٠٥) .

كما ويلاحظ في الجدول أن هنالك أثر ذو دلالة إحصائيـــاً لمتغـــير المنطقـــة الجغرافية التي يعمل بها الفرد على تحصيل مفاهيم ومصطلحات القيـــاس والتقويـــم التربوي حيث كانت قيمة ف = (ف٥، ١٦٥٣، ٣٣,٧٧٣، α < ٠,٠٠١)، وللوقوف على مسؤولية هذه القيمة الدلالة لـــ ف تم استخراج نتائج اختبار شـــفيه للمقارنـــات البعدية التي أشارت نتائجه إلى أن الفارق بين متوسط أداء وتحصيل الأفـــراد فـــي المنطقة الغربية ومتوسطات أداء الأفراد في كل من المنطقة الشـــمالية والمنطقـــة الوسطى والمنطقة الشرقية دال إحصائياً على α < ٠,٠٥ وكذلك الفارق بين متوسط تحصيل الأفراد في عينة الدراسة والعاملين في المنطقة الجنوبية ومتوسط تحصيـــل الأفراد في كل من المنطقة الشرقية والوسطى دال إحصائياً، كما وأشـــارت نتـــائج اختبار إلى أن الفارق بين متوسط تحصيل الأفراد العاملين في المنطقة الوســـطى ومتوسط تحصيل الأفراد في عينة الدراسة العاملين في المنطقة الشرقية دال إحصائياً على α < ٠,٠٥.

كذلك يلاحظ في الجدول أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير تلقي التدريـــب في مجال القياس والتقويم التربوي على مفاهيم ومصطلحـــات الأفـــراد فـــي عينـــة الدراسة حيث كانت قيمة (ف٢، ١٦٥٦ = ٥٩,٠٧ α < ٠,٠٠١) بالرجوع إلـــى جدول المتوسطات رقم (٣) يلاحظ أن ذلك لصالح الأفراد الذين تلقوا تدريب علـــى القياس والتقويم التربوي.

أخيراً يلاحظ من الجدول أن هناك أثر ذو دلالة إحصائيـــة لمتغـــير التـــأهيل التربوي على تحصيل الأفراد في عينة الدراسة لمفاهيم القياس والتقويـــم الـــتربوي (ف٢،١٦٥٦ = ١٩,٢٤٥، α < ٠,٠٠١)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقـــم (٣) يلاحظ أن ذلك لصالح الذين تلقوا تأهيلاً تربوياً.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثالثاً: الحاجات التدريبية للعاملين في مجال التعليم بالمملكة العربية السعودية:

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما نسبته ٦٧,٩٣% من أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا تدريباً متخصصاً في مجال القياس والتقويم التربوي، وأن ما نسبته ١٤,٩% تخرجوا من كلية التربية فقط وما نسبته ٨٥,١% تخرجوا من كليات أخرى غير كلية التربية، وأن ما نسبة ٣٧% من أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى استخدام الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة وما نسبته ٤٩% من أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى استخدام الأسئلة الإنشائية وما نسبته ٢% من أفراد عينة الدراسة يستخدمون الأسئلة الأدائية وأن ما نسبته ٦% من أفراد عينة الدراسة يستخدم الأسئلة الشفوية و ٦% يستخدمون المهمات والأوراق البحثية لتقييم الطلبة.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى ما نسبته ٨٤,٢% من أفراد عينة الدراسة لا يبنون اختباراتهم استناداً لجدول المواصفات وما نسبته ٨٨,٢% من أفراد عينة الدراسة لا يقومون بإجراء تحليلات إحصائية لنتائج الاختبار وفقراته بعد التطبيق له، كما وأشارت إلى ما نسبته ٩,٤% من أفراد عينة الدراسة إلى أنهم يمتلكون كفاءة ممتازة في مجال القياس والتقويم التربوي وما نسبته ١٩,٣% يمتلكون مهارات جيدة جداً ٢٧,٤% يمتلكون مهارات جيدة في مجال القياس والتقويم التربوي وما نسبته ٩,٨% من أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى امتلاكهم مهارة مرضية في مجال القياس والتقويم التربوي.

وللوقوف على الحاجات التدريبية للعاملين في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية لتلقي تدريباً في موضوعات القياس والتقويم التربوي جرى حساب تكرارات تقدير أفراد عينة الدراسة لحاجاتهم التدريبية وأهمية تلقي تدريباتها والجدول رقم (٥) يبين الموضوعات المختلفة في مجال القياس والتقويم التربوي وتقدير أفراد عينة الدراسة لكل من الحاجة لتقي تدريب بها وأهمية تلقي التدريب.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم (٥)

تكرارات تقدير الأفراد في عينة الدراسة للحاجة لتلقي تدريباً للموضوعات الخاصة بالقياس والتقويم التربوي وأهمية تلقي التدريب

الموضوع	تقدير الحاجة			تقدير الأهمية		
	بدرجة كبرة %	بدرجة متوسطة %	بدرجة قليلة %	هام جداً %	متوسط الأهمية %	لا أهمية له %
لائحة تقويم الطالب الجديدة المعتمد عام ١٤٢٠/١٤٢١	٧٥	١٥	١٠	٧٥	١٥	١٠
التقويم المستمر	٧٨	١٥	٧	٧٥	٢٠	٥
صياغة الأهداف التعليمية	٥٠	٢٠	٣٠	٤٠	٢٥	٣٥
تحليل محتوى المادة التعليمية	٣٥	٣٠	٣٥	٣٠	٢٥	٤٥
الأسئلة الموضوعية	٣٧	٣٣	٣٠	٣٨	٢٩	٣٣
الأسئلة الإنشائية	١٥	٢٥	٦٠	١٥	٢٠	٦٥
الأسئلة الأدوائية	٤٤	٢٣	٣٠	٣٨	٢٨	٣٣,٩
تصحيح الأوراق البحثية	١٨	٢٠	٦٢	٤٥	٢٥	٣٠
التوصل للخصائص السيكومترية للفقرات والاختبار	٢٥	١٧	٥٨	١٥	٢٣	٦٢
بنك الأسئلة وملفاتها	٣٧	٣٣	٣٠	٣١	٢٦	٤٣
الملاحظة الصفية	٣٣	٣٢	٣٥	٢٧	٣٣	٤٠
التقويم للبرامج التعليمية	٤٥	٢٥	٣٠	٤٠	٢٤	٣٦
الاختبارات الشفهية	٢٣	٣٤	٤٣	٣٠	٣٢	٣٨
تحليل وتفسير نتائج الاختبارات	٣٠	٣٤	٣٦	٣٠	٣٢	٣٨

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن أفراد عينة الدراسة أعطوا تقديراً أكبر لحاجاتهم للتدريب في مجال لائحة تقويم الطالب الجديدة وأدوات التقييم المستمر تلاه التدريب على صياغة الأهداف ثم تقويم البرامج التعليمية ثم تقييم الأوراق البحثية،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويلاحظ أن أفراد عينة الدراسة أبدوا أقل درجات الحاجة إلى التدريب في مجال تصحيح الأوراق البحثية.

عموماً يلاحظ أن معظم الموضوعات حظيت بتقدير الحاجة إلى التدريب بها بدرجة متوسطة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف بمعلومات وكفاءة المشرفين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية. ومن أجل ذلك تم أخذ عينة عشوائية مكونة من ١٦٥٩ مفحوصاً موزعين على متغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي للفرد ومؤهله الأكاديمي وخبرته في مجال التعليم والمنطقة الجغرافية التي يعمل بها وتلقى الفرد تدريباً في القياس والتقويم التربوي، والتأهيل التربوي له، ثم جرى تطبيق أداتي الدراسة عليهم: اختبار التحصيل لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي واستبانة مسح الحاجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي للعاملين في وزارة المعارف السعودية بعد أن تم استخراج دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات لهما، ومن ثم تم تصحيح أداء الأفراد في عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي جرى بعدها استخراج تكرارات الأفراد الذين أجابوا على كل فقرة من فقرات المقياس والتي يمثل كل منهما مفهوماً أو مصطلحاً أو نشاطاً تقويمياً في مجال القياس والتقويم التربوي واستخرجت درجة لكل فرد تمثل معلوماته وكفاءته في مجال القياس والتقويم التربوي، كما وتم استخراج متوسطات درجات الأفراد على مقياس تحصيل مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي للعينة ككل وتبعاً لمتغيرات الدراسة كذلك استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي للوقوف على أثر متغيرات الدراسة: الموقع الوظيفي الذي يعمل به الفرد، والمؤهل الأكاديمي، والخبرة، وتلقى الفرد تدريباً في مجال القياس والتقويم التربوي والتأهيل التربوي للفرد والموقع الجغرافي الذي يعمل به.

أشارت نتائج الدراسة أن نسب النجاح على المفاهيم والمصطلحات المضمنة اختبار التحصيل الخاص بالمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي تراوحت ما بين ٢٣,٤ – ٩٧,٥%، حيث بلغت نسب النجاح لعشرين مفهوماً ومصطلحاً ٥٠% فما دون وأربعين مفهوماً أو مصطلحاً كانت نسب النجاح لها يتراوح ما بين ٥٠-٩٧%، في حين أن ١٣ مفهوماً كانت نسب النجاح لهم يزيد عن ٨٠% الأمر الذي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يشير إلى درجة متوسطة من الكفاءة لدى العاملين في مجال وزارة المعارف بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي، ولعل هذا الأمر يمكن أن يفسر في ضوء النقص الواضح في أعداد العاملين في وزارة المعارف السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي، كما أشارت له نتائج الاستبانة الخاصة بمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال القياس والتقويم التربوي في وزارة المعارف السعودية، ولعل هذا ينسجم مع دراسة الدوسري ١٩٩٠ الذي أشار إلى كفاءة يتراوح ما بين المتوسط والجيد في مجال القياس والتقويم التربوي لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين وما أشار له رجب، ١٩٨٧ من وجود كفاءة متوسطة لدى العاملين في مجال القياس والتقويم التربوي في دولة البحرين ودراسة جرادات ١٩٨٨ التي أشارت إلى أن كفايات معلمي العلوم في مجال القياس والتقويم التربوي في الأردن لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً ودراسة حسين حسن ١٩٩٠ التي أشارت إلى وجود قصور لدى المعلمين في دولة الكويت في مجال القياس والتقويم التربوي.

أما فيما يتعلق بأثر متغيرات الدراسة على معلومات وكفاءة العاملين في وزارة المعارف السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة للموقع الوظيفي للفرد في عينة الدراسة على مستوى معلوماته وكفاءته في مجال مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي (ف٢، ١٦٥٦= ١٦,٨٤ α > ٠,٠٠١) حيث أشارت نتائج اختبار شفيه للمفارقات البعدية أن المشرفين أبدوا مستوى في المعلومات في مجال مفاهيم ومصطلحات التقويم التربوي أعلى من كل من المستوى الذي أبداه كل من المعلمين والمديرين، كما وأبدى المعلمين المديرين مستوى أعلى في تحصيلهم المفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم مقارنة بالمستوى الذي أبداه المدربون وربما يفسر ذلك في ضوء أن المشرفين عادة يتم تعيينهم في هذا المركز لتميزهم الأكاديمي والمهني وما يتصفون به من خصائص وسمات شخصية، وأن البرامج التدريبية التي تعطى المديرين والمدراء يقوموا بها المشرفين التربويين ومنها دورات القياس والتقويم كذلك ربما يفسر تفوق المعلمين على المديرين لأنهم على اتصال مباشر مع نشاطات التقويم التربوي ويمارسونه بدرجة أعلى مقارنة بالمديرين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما فيما يتعلق بمتغير التأهل التربوي فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى زيادة مطردة في معلومات وكفاءة العاملين في وزارة المعارف السعودية زاد مؤهل الفرد وربما يعتبر هذا أمراً متوقعاً لكون الارتقاء في المؤهل يصاحبه مزيد من الإعداد الأكاديمي والمهني والتربوي للفرد الأمر يزيد من معلوماته بجوانب العملية التربوية والتي من ضمن أركانها القياس والتقويم التربوي .

أما فيما يتعلق بالخبرة فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر لهذا المتغير على كفاءة ومعلومات العاملين في وزارة المعارف السعودية في مجال مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي حيث أبدى الأفراد من مستوى الخبرة (٠-٤) سنوات درجة أعلى من المعرفة والكفاءة في مجال مفاهيم ومصطلحات التقويم التربوي مقارنة بالمستويات الأخرى وربما يفسر ذلك بأن الأفراد من هذا المستوى يكونون على درجة عالية من الدافعية لإثبات الوجود وإعطاء الانطباعات الجيدة عن أدائهم إضافة إلى حداثة معلوماتهم في مجال القياس والتقويم التربوي وحرصهم في حالة عدم وجود إعداد مسبق في مجال القياس والتقويم التربوي أن يطوروا أنفسهم بهذا المجال.

أما فيما يتعلق بالمنطقة فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى اختلاف مستوى معلومات وكفاءة العاملين في وزارة التربية والتعليم من أفراد عينة الدراسة تبعاً لها حيث أبدى العاملين في المنطقة الغربية مستوى من المعلومات والكفاءة في مجال مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي بدرجة أعلى مما أبداه العاملين في المناطق الأخرى في هذا المجال، ربما يفسر ذلك لكون المنطقة الغربية تشمل عدد من المدن الرئيسية في المملكة العربية السعودية والتي تحظى ربما باهتمام أكبر في المملكة العربية السعودية وتحظى بجاذبية أكبر للعمل بها من قبل العاملين بالمؤسسة التربوية السعودية .

أما فيما يتعلق بمتغيري تلقي الفرد التدريب في مجال القياس والتقويم التربوي والتأهيل التربوي فقد أشارت النتائج إلى أن التدريب التربوي والتأهيل التربوي للفرد ينعكس على رفع سوية المعلومات والكفايات في مجال القياس والتقويم التربوي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ولعل مثل هذه النتيجة تبدو متوقعة ومنطقية لكون مثل هذه البرامج التدريبية والبرامج والتأهيل التربوي تسهم في رفع سوية الأفراد بشكل مباشر في مجال القياس والتقويم التربوي.

أخيراً أشارت نتائج هذه الدراسة وجود حاجات تدريبية لدى الأفراد في عينة الدراسة في مجال القياس والتقويم التربوي حيث أشارت النتائج إلى أن ما نسبته ٦٧,٩٣% من أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا تدريباً متخصصاً في مجال القياس والتقويم التربوي وأن ٨٥,١% منهم تخرجوا من كليات أكاديمية غير كلية التربية والتي يتوقع أن لا تحتوي ضمن برامج إعدادها على مساقات في القياس والتقويم التربوي إضافة إلى أن النتائج أشارت إلى عدم ممارسة العاملين في مجال التربية في المملكة العربية السعودية لبعض أنشطة التقويم الأساسية كبناء أدوات القياس بناء على جدول مواصفات (٨٤,٢% من أفراد عينة الدراسة لا يستندون في بناء أدوات القياس لجدول مواصفات أو تطبيق إجراءات إحصائية وتحليل النتائج بعد تطبيق الاختبار، كذلك أشارت النتائج إلى أن العاملين في مجال وزارة المعارف أبدوا حاجة متوسطة لتلقي ورش تدريبية في الموضوعات الواردة في استبانة تقييم الحاجات التدريبية للعاملين في وزارة المعارف السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي، **في ضوء ذلك فإن الباحث يوصي بما يلي:**

١- توفير ورش عمل لرفع سوية معلومات وكفايات المديرين والمعلمين بالمملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي.

٢- قيام الجهات التعليمية بالتأكيد على منسوبيها بضرورة الأخذ بمبدأ تحليل النتائج والاستفادة منها في تحسين الأداء وتطوير العملية التربوية.

٣- التأكيد على دور كل من المشرف التربوي في رفع سوية مهارات وكفايات المعليمن في مجال القياس والتقويم التربوي.

٤- زيادة الاهتمام في مؤسسات إعداد المعلمين والجامعات بإعداد خريجيها بحيث يتملكون المعرفة والكفاءة في مجال القياس والتقويم التربوي من خلال زيادة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عدد المساقات المتخصصة في مجال القياس والتقويم التربوي: أسسه وأهدافه ووسائله مع تدريب الطلاب تدريباً كافياً على إعداد الأسئلة وبناء الاختبارات.

٥- العمل على إجراء مزيداً من الدراسات لتقييم فاعلية أداء العاملين بالمؤسسة التربوية السعودية بمجال القياس والتقويم التربوي من خلال إعداد الكوادر وتوفير الخدمات الاستشارية للمدارس وبناء الاختبارات الوظيفية التي يحتاج العاملين في وزارة المعارف السعودية.

٦- توعية المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين بالمملكة العربية السعودية بأهمية استخدام استراتيجيات التغذية الراجعة لنتائج الاختبار لتحقيق تعلم أفضل.

٧- بناء برامج إعداد وتدريب المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين بالمملكة العربية السعودية القائمة على الكفاءات لما أثبتته الدراسات من جدوى هذه البرامج في ربط المعارف النظرية بالأدوار المهنية للمعلم والتركيز على الأداء.

٨- إنشاء مركز وطني للقياس والتقويم تكون مهمته متابعة النهوض بمستوى القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية من خلال إعداد الكوادر وتوفير الخدمات الاستشارية للمدارس وبناء الاختبارات الوطنية التي يحتاج العاملين في الميدان التربوي إليها.

وفي مجال البحثي يوصي الباحث إجراء الدارسات التالية:

أ- دراسة لتقييم مدى ما مدى ملاءمة مقررات التقويم التربوي وطرق التدريس الخاصة التي تدرس في كليات التربية وبرامج تدريب المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين بالمملكة العربية السعودية قبل وأثناء الخدمة من حيث تغطيتهما للمفاهيم الأساسية في مجال تقويم التعلم بشكل عام والمفاهيم الإحصائية اللازمة لتحليل الاختبارات وتبويبها بشكل خاص؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ب- دراسة تقييمية لنواحي القوة والضعف في الاختبارات الحالية في ضوء الكفاءات التعليمية في مجال إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات الواجب توافرها لدى المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

ج- أساليب التقويم و الاختبارات التي تستخدمها كليات وبرامج إعداد المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين بالمملكة العربية السعودية في إكسابهم المفاهيم والمهارات الأساسية في القياس والتقويم.

د- دراسة للتعرف باتجاهات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو الدورات التربوية أثناء الخدمة في مجال القياس والتقويم التربوي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المراجع العربية

١- البطش، محمد وليد، سواح، هاله، ١٩٩٤، تقويم الأنشطة التقويمية الواردة في كتب الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بدولة البحرين، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية: التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم في الفترة ما بين ٣-٥ مايو ١٩٩٤.

٢- القرشي، عبد الفتاح (١٩٨٦) أساليب جديدة في تقوم الطلاب رسالة الخليج العربي، العدد الثامن عشر، الرياض، السعودية.

٣- الكيلاني، عبد الله،مستقبل التقويم التربوي ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية في الفترة ما بين ٣_٥ مايو ١٩٩٤م، البحرين.

٤- عطية، نعيم (١٩٧٠) التقييم التربوي الهادف، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

٥- جرادات، محمد عبد الرحمن (١٩٨٨) مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية لكفايات بناء الاختبارات المدرسية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

٦- سمر أمين العمر، ١٩٨٩، أساليب وممارسات التقييم التي يستخدمها مدرسو مديرية عمان الكبرى ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المراجع الأجنبية

1-Alkin, M.C., Evaluation theory Development, Evaluation comment, 2. 1969 (2-7).

2-Anderson- John O. 1989. Evaluation of Student Achievement; teacher practices and educational measurement: Alber ta Journal of Educational Researcher 35 n2p 123-33 Jun 11989.

3-Boothrogd, Rogen A. and others, 1992, what do teachers know about measurement and how did they find outs: Pper presented at the Annual meeting of the national council on measurement in Education (San Francisco CA, 1992).

4-Campbell, D.T.. and Fisk, D.W., "Convergent and Discriminant Validation by the Multipartite- Multimethod Matrix, "Psychological Bulletin, 56, 1959, (81-106).

5-Cook, T.D. "Post Positivist Critical Multiplism," in R.L. Shotland M.M. Marks (eds.), Social Change and Social Policy. Beverly Hills, California: Sage,

6-Cronbach, L.J. "Course Improvement Though Evaluation, "Teachers College Record, 64, 1963, (672-683).

7- Cronbach, L.J. Designing Evaluation of Educational Social Programs. San Francisco: Josse- Bass, 1982.

8- Cunningham, George K. Educational and Psychological measurement. New York: Macmillan Publishing Co., 1986.

9- Cuillickson. A.R and Ellwein, M.C (1950) Post Hoc Analysis of teacher- made tests: the goodness information fit between prescription and practice. Educational Measurement Issues Practice 4:1 P (15-18).

10- Doll, R.C. Curriculum Improvement: Decision Making and Process, 7th ed. N.Y.: Allyn and Bacon, 1989.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

11- Eastmond, Nick. "Educational Evaluation: The future, "Theory into Practice 30, winter 1991 (74-79).

12- Ebel, R. (1986). Essential of Educational Mesurement, 4th Ediction.

13- Ewell, Peter. "To Capture the Ineffable: New Forms of Assessment in Higher Education, "Review of Research in Education, 16, 1991.

14- Eisner, W.W. The Educational Imagination. New York: Macmillan, 1979.

15- Ennis, R.H. "Critical Thinking and the curriculum, " National forum, 65, 1985, (28-31).

16- Gay, LIR., Educational Evaluation and Measurement, Second Ed. Charles, E. Merrill Publishing Company, 1985.

17- Glass, G.V. The Growth of Evaluation Methodology (Research paper No. 27). Boulder, Co: Laboratory of Educational research, University of Colorado, 1969 (mimeographed).

18- Gronlund, E. (2000) Measurement and Evaluation in Teaching, seventh Education.

19- Guba, E.G. The Paradigm dialogue. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

20- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. Effective Evaluation. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1981.

21- Hennessy, M. and Sulivan, M.J., "Good Organizational Reasons for Bad Evaluation Research, "Evaluation Practice, 10, Vol., 4, 1989, (41-50.

22- Linn, R.L. "Barriers to New Test Designs," in Educational Testing Services, and the Redesign of Testing for the 21st Century: Proceedings of the 1985 ETS Invitational Conference. Princeton, N.J.: Educational Testing Services, 1986, (67-79).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

23- Madey, D.L. "Some Benefits of Integrating Qualitative and Quantitative Methods in Progress Evaluation, With illustrations, "Educational Evaluation and Policy Analysis.4. 1982, (223-236).

24- Macmillan, C.J.B and Pendlebury, S. "The Performance Measurement System: A Consideration, "Teachers College Record, 87, (67-78).

25- Marso, Ronald N. and pigge, fred L. (1992). Classroom Teachers knowledge and skills Related to the Development and use of teachers made tests paper Association (ERIC Document Reproduction Service No. 346148).

26- McClintock, C. "Toward a Theory of Formative Program Evaluation," in D. Deshler (ed.) Evaluation for Program Improvement: New Directions for Continuing Education. San Francisco, CA: Jossy-Bass, 1984, (77-95).

27- McKillip, J. Needs Analysis: Tools for the Human Services and Education. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1987.

28- Moss, Pamela. "Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications for Performance Assessment, "Review of Educational Research, 3, Vol., 62, 1992.

29- Murphy, Patricia and Moon, Rebert. Developments in Learning and Assessment. London: Hodder and Stoughton, 1989.

30- Nickerson, Raymond S. "New Directions in Educational Assessment, "Educational Researcher, 9, Vol., Dec. 1989.

31- Norris, Stephen P. "Can We Test Validly for Critical Thinking?" Educational Researcher, 9, Vol. 18, Dec. 1989.

32- Patton, M.Q. Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980.

33- Prophm, W.D. Educational Evaluation Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hills, CA: Sage Publications, 1983.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

45- Tyler, R.W Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago University of Chicago Press, 1950>

46- Frang, Robert B. And others 1993, testing and breading Practices and opinion of secondary Teachers of Academic subjects: Implication for instruction in measurement Education measurement issue and practice V12 n3 P23-30 fa..

47- Fleming, M. and chambers, B. "Teacher-Made Tests: Windows to the Classroom," in E.W Hathaway (ed.), New Directions for Testing and Measurement: Testing in the Schools. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1983, (29-33).

48- Witkin, B.R. Assessing Needs in Educational and Social Programs: Using Information to make Decisions, Set Priorities and Allocate Resources. San Francisco, CA: Jossey- Bass, 1984.

49- Worthen, B.R. and Sanders, James, "The changing Face of Educational Evaluation, "Theory into Practice, 1, Vol. 30, Winter 1991, (9).

50- Williams, Jan M. (1991), Writing Quality Teacher- Made Tests Handbook for teachers (ERIC Document Reproduction Service No. 349726.

51- Wolf, Dennie, Bixby, Janet, Glenn II, John and Gardner, Howard. "To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment," Review of Research in Education, 16, 1991.

52- Wolf, Dennie, Bixby, Janet, Clenn II, Jon and canner, Howard to use their minds well: investigating new forms of student Assessment "Review of Research in Education 16, 1991.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

34- Hopkins, Sc,P, r.L. Classroom Measurement (1985).

35- Sax Gilbert. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 1980.

36- Sax, 6, Principles of Evaluation Measurement and Evaluation, Wadworth Publishing Company, Inc Belmont, California, 1979.

37- Stufflebeaam, D, L. Foleg, W.J. Gephart, W.J. Cuba, E.G., Hammond, R.L, Merriman H.O and Prorus, MM Educational Evaluation and Decision making. 19711.

38- Scriven, M.the methodology of Evaluation" in R.E. Stake (ed) AERA Monograph. Series on Curriculum Evaluation No. 1 Chicago: Rand Nally, 1967.

39- Stake, R.E. "Countenance of Educational Evaluation, "Teachers College Record, 68 1967 (523-540).

40- Smith, Chanels, W. (1987), 100 Wags to Improve and use teacher- made test. Llionois-Schools- Journal, V60 n3 p20-26 Spr. (Eric Document Reproduction Serive No. EJ 35870.

41- Smith, J.K. "Quantitative Verus Interpretive: The Problem of Conducting Social inquiry, "in E.R. House (ed.) Philosophy of Evaluation: New Directions for program Evaluation. Chicago: Rand McNlly, 1983, (27-51).

42- Terenzini, P.T. "Assessment with Open Eyes, "Journal of Higher Education, 60, 1989 (648).

43- Thorindike & Hagen, (1979) Measurement and Evaluation in Psychology and education. Fourth Edition.

44- Tolley, H. George "Learning and Assessment," in Patricia Murphy and Bob Moon (Eds.) Developments in Learning and Assessment. London Hodder and Stoughton, 1989.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (١)

اختبار تحصيلي لقياس مدى المعرفة في مجال القياس والتقويم التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي / الكريم

فيما يلي مجموعة الأسئلة التي تناولت بعض القضايا المتعلقة في القياس والتقويم التربوي ، والتي تمثل بعض المعلومات يفترض من العاملين في مجال التعليم أن يكونوا على معرفة بها والتي يتم جمعها من قبل الباحث كمتطلب لأعداد رسالة ماجستير في علم النفس التربوي / القياس والتقويم .

أرجو التكرم بالإجابة عن هذه الأسئلة دون ذكر الاسم ودون محاولة الرجوع إلى مصادر للاستعانة بها للاجابة عن الأداة . إذ أن الهدف هو التعرف على الواقع الحقيقي لمعرفتك عن القياس والتقويم التربوي ، الأمر الذي سيساعد الباحث على الخروج بنتائج تعكس الواقع الحقيقي لمعرفة العاملين في مجال التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للخروج بعدد من التوصيات التي سوف تكون منبثقة من دقة النتائج مما يسهم في رفع مستوى هذه المعرفة وينعكس إن شاء الله على الصورة المشرقة للعملية التربوية في المملكة ، علما بأنه لن تستخدم هذه النتائج إلا لأغراض البحث العلمي فقط

وفق الله الجميع لما فيه الخير

الباحث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأداة الأولى/ ضع علامة X على البديل المناسب

١ - أن أفضل طريقة يمكن من خلالها أن يعطي المعلم فكرة عن أداء طلابه في امتحان ما لإدارة المدرسة هي :

أ -استخراج بعض الإحصائيات كالوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء الطلبة بالصف وشكل الانتشار لعلاماتهم .

ب- تزويد الإدارة بقائمة بأسماء الطلبة وعلاماتهم .

ج -تزويد الإدارة بقائمة العلامات مرفق بها انطباعات المعلم العامة عن الطلبة .

د -لا يمكن التقرير انما يعتمد ذلك على نمط الإدارة المدرسية .

٢ - قام أحد المعلمين بتقرير نجاح طلابه أو عدمه بناء على مدى تحقيق الأهداف لكل طالب لوحده أن ما قام به هذا المعلم يسمى بالتقويم :

أ - محكي المرجع

ب - المستند إلى العمر

ج - المستند إلى الصف

د - معياري المرجع

٣ - قام أحد المعلمين بتقرير نجاح ورسوب طلابه بناء على موقع الطالب وترتيبه بالنسبة للصف بحيث اعتبر أعلى ٨٥% من الطلاب ناجحين والباقي راسبين أن ما قام به المعلم يعبر عن التقويم :

أ - محكي المرجع

ب - الانتقائي

ج - معياري المرجع

د - المطلق

٤ - ما يميز التقويم محكي المرجع عن المعياري المرجع :

أ - الأول يستخدم مع الصفوف العليا في حين يستخدم الثاني مع الصفوف الابتدائية الدنيا

ب - الأول يستخدم في مجال علم النفس والثاني في مجال التربية

ج - الأول لا يراعي أداء المجموعة التي ينتمي لها الفرد في حين يراعي الثاني هذا الأداء

د - الأول يستخدم للمواد ذات الطبيعة العلمية والثاني للمواد ذات الطبيعة الأدبية

٥ - افضل نمط من أنماط التغذية الراجعة التي يقدم للطلبة بعد الانتهاء من عملية التقويم لهم :

أ - اعطاء الطلبة تقارير مكتوبة عن أدائهم ومناقشتها بعد اجراء عملية التقويم مباشرة

ب - اعطاء الطلبة المجال لمناقشة الأسئلة قبل اعطائهم تقارير عن أدائهم

ج - اعطاء الطلبة المجال لمحاورة المعلم بعد مضي وقت طويل على أدائهم للاختبار واعادة النتائج عليهم

د - لا يمكن المفاضلة انما يعتمد ذلك على طبيعة الطلبة وظروف الصف

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦ - ما يميز القياس التربوي عن التقويم التربوي :

أ - القياس أوسع من التقويم

ب - التقويم يستخدم فيه الملاحظة والمقابلة في حين يستخدم بالقياس الاختبارات

ج - القياس يستخدم للنواحي المادية والأشياء في حين التقويم يتم للأفراد

د - القياس لا يتضمن اتخاذ قرارات في حين أن ذلك هو الهدف من التقويم

٧ - أي من العبارات التالية تصف الخطوات التي تمر بها عملية التقييم بدقة أكبر :

أ - جمع المعلومات وتحليلها والتعبير الكمي عنها

ب - اعطاء أداة قياس ثم اخراج النتائج التي تعبر عن درجة وجود الخاصية المقاسة

ج - جمع المعلومات وتحليلها والاستنتاج منها واتخاذ القرارات

د - جمع معلومات والوصول إلى تفسيرات

٨ - أي من العبارات التالية تصف المقصود بسلالم التقدير :

أ - جمل يطلب من الطالب التعبير عن انطباقها أو عدم انطباقها عليه

ب - جمل تكون متبوع بسلم نعم ، لا

ج - جمل تكون متبوعة بسلم من مثل إلى درجة كبيرة ، إلى درجة متوسطة إلى درجة قليلـة ، لا يحدث أبدا

د - جميع ما ذكر

٩- من الأنشطة التي على المعلم القيام بها لإجراء التقويم التربوي :

أ - جمع معلومات عن الطلبة ب- تحليل المعلومات عن الطلبة

ج - تفسير المعلومات عن الطلبة والتوصل لقرارات

د - جميع الأنشطة السابقة تتضمن القيام بالتقويم التربوي

١٠- أي شكل من الأشكال التالية من الفقرات يتيح معرفة نوعية التفكير لدى المستجيب والتنظيم والتكامل في التفكير لدى المستجيب :

أ - الاختيار من متعدد

ب - المقالية

ج - الصح والخطأ

د - الأدائية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١١- لعل افضل طريقة للحصول على معلومات عن أداء الطلبة أثناء سير العملية التربوية لأغراض التقويم التكويني :

أ - كل ما سيذكر

ب - اعطاء اختبارات مقننة ومطولة

ج - تكليف الطلبة بالقيام بواجبات على شكل مشاريع

د - جمع ملاحظات عن أداء الطلبة من خلال مواقف صفية يوضعون بها .

١٢- عند اختيارك لاختبار ما لتستخدمه لقياس تحصيل طلابك فإنك تحرص للنظر أولا :

أ - لثبات وصدق الاختبار

ب - لموضوعيته وسهولة تطبيقه

ج - سهولة اجراءات تصميمه

د - وجود معايير وقلة التكلفة لتطبيقه وتصحيحه

١٣- أي الطرق التالية لا يعتبر طريقة لايجاد ثبات الاختبار :

أ - اعادة الاختبار

ب - تحليل المحتوى

ج - ايجاد الترابط بين درجتين على صورتين متكافئتين

د - تجزئة الاختبار وايجاد الترابط بين الدرجات المتحققة لعينة من الأفراد على نصفي الاختبار

١٤- أي الخصائص التالية في الاختبار يمكن الاعتماد عليه للوصول إلى استنتاج عن كون الاختبار يتمتع بصفة الموضوعية :

أ - وجود تعليمات محددة للتصحيح وتطبيق الاختبار

ب - وجود معايير لتفسير الأداء على الاختبار

ج - كل ما ذكر

د - شمولية الاختبار للمادة التعليمية

١٥- أي من القيم التالية لمعاملات الثبات تعتبر أكثر ملائمة من غيرها لاختبار تحصيلي في مادة الرياضيات :

أ - ٥٠ر%

ب- ٩٠ر%

ج - ٣٠ر%

د - لا تستطيع التقرير قبل معرفة جوانب أخرى عن الاختبار

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٦- حتى تبنى سؤلا إنشائيا يقيس قدرة الطلاب على التطبيق لمادة التعلم فأنك تبدأ سؤالك ب :

أ - عدد وبين وصف

ب - وضح كيف وبرهن على وماذا يحدث

ج - احكم على وما هي العبر

د - قارن ووضح وأعد بناء ..الخ

١٧- من أغراض جدول المواصفات :

أ - كل ما سيذكر صحيح

ب - ضمان صدق المحتوى

ج - توجيه عملية الدراسة والأعداد للامتحان والتدريس

د - الموازنة بين الأهداف والمحتوى الذي شمله الامتحان

١٨- الدلالة التمييزية للفقرة تعني قدرة الفقرة على :

أ - نسبة الأفراد الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح

ب - التميز بين الطلبة من مستويات أداء مختلفة تمثل السمة التي يقيسها الاختبار

ج - مدى قدرة الفقرة تثبيت أداء الطلاب عليها

د - لا شيء مما ذكر

١٩- ما هو المدى للصعوبة الذي تعتبر عنده الفقرة ملائمة :

أ - ٠ر٣٠ - ٠ر٧٠

ب - صفر - ١

ج - ٠ر٣٠ - ٠ر٨٠

د - لا يمكن التقرير مسبقا قبل معرفة خصائص الطلبة

٢٠- يقصد بالمعايير الصفية عند تفسير الدرجات على الاختبار وفق له : أن نعطي العلامة معنى بناء على موقعها من متوسط أداء :

أ - أفراد الصف الذي يوجد به الطالب

ب - أفراد العمر الذي يوازي الصف الذي يوجد به الطالب

ج - الأفراد على أهداف التعليمية للصف الذي يوجد به الطالب

د - الرتبة المئينية لعلامة الطالب بالصف

د٢١٨٩٥

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢١- حتى تتغلب على لجوء الطلبة للتخمين أثناء الاجابة على الأسئلة تعمل على اعطائهم أسئلة :

أ - موضوعية / اختيار من متعدد

ب - المزاوجـــة

ج - الإنشائية

د - الصح والخطأ

٢٢- واحد مما يلي يمثل التقويم التكويني : هو التقويم الذي يقوم به المعلم من أجل :

أ - الوقوف على جوانب الضعف والقوة لدى الطلبة

ب - اعطاء الدرجات لأغراض نقل الطلبة

ج - بناء المادة التعليمية وأساليب التدريس لتلائم الطلبة

د - تشخيص الحاجات التعليمية المستقبلية للطلبة

٢٣- من المأخذ على الأسئلة الموضوعية / الاختيار من متعدد :

أ - التخمين أثناء الإجابة

ب - صعوبة التصحيح لها

ج - السقيمة والغموض

د - كل ما ذكر

٢٤- يقصد بالتقويم الختامي ذلك التقويم الذي يقوم به المعلم لأغراض :

أ - الوقوف على نواحي الضعف والقوة لدى الطلبة

ب - تكوين حصيلة معلوماتية للبدء بعملية التدريس

ج - منح الدرجات ونقل الطلبة من صف لأخر

د - الحصول على الحاجات التعليمية المستقبلية للطلبة

٢٥- حتى يتسنى للمعلم أن يكون فكرة عن طرق التدريس لديه فإنه يلجأ إلى : التقويم

أ - الختامي ب - التكويني

ج - التشخيصي

د - المسحي

٢٦- نظام العلامات يشير إلى :

أ - كل ما سيذكر

ب - النظم والتعليمات الخاصة بالنجاح والرسوب بالمدرسة

ج - الأسس التي يستند لها المعلم ي إعطاء الدرجات

د - الرموز التي تستخدم للتعبير عن تحصيل الطلبة في المدرسة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢٧- يعرف التقويم التربوي بـــ :

أ - العملية التي يعبر بها عن نواتج العملية التربوية بأرقام

ب - العملية التي يتم من خلالها إصدار أحكام على فاعلية جوانب العملية التربوية

ج - التعبير على ما لدى الطالب من معلومات بناء على محكات

د - كل ما ذكر

٢٨- يعتبر التقويم مهم للعاملين في مجال التربية :

أ - لإعطاء فكرة عن سير العملية التربوية وفاعليتها للمهتمين بها

ب - لاتخاذ القرارات الهامة في العملية التربوية المتكلفة لكل من الطالب والمعلم والمنهاج والمؤسسة التربوية

ج - التخطيط للعملية التربوية د - كل ما ذكر

٢٩- يفيد التقويم التربوي في :

أ - التعرف على ماذا سوف يتكلم الطلبة ب- أهداف عملية التعليم

ج - سير عملية التعليم والحكم على نواتجها د - كل ما ذكر

٣٠- طلب منك العمل على الوقوف على اتجاهات الطلبة الذين تقوم على تدريسهم نحو المادة العملية التـــي تدرسها ، أفضل طريقة للوصول إلى هذه المعلومات يتمثل في اعطاء الطلبة :

أ - اختبار تحصيلي يقيس الأداء بالمادة

ب - استبانة تتضمن آراء حول المادة دون ذكر اسم الطالب

ج - اجراء مقابلات مع عينات من الطلبة

د - المناقشة المفتوحة مع الطلبة

٣١- من القضايا التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند تعليم الكتاب المدرسي :

أ - مقروئية الكتاب ووضوح الأنشطة الواردة به

ب - تطابق الكتاب مع المنهاج

ج - مراعاة الكتاب للخصائص النمائية للفئة من الطلبة الموجه لها

د - كل ما ذكر

٣٢- إذا أردت أن تقيم منهاج ما تقوم على تدريسه للوقوف على فاعليته فإنك تعمل على :

أ - جمع معلومات عن تحصيل الطلبة الذين تلقوا المنهاج

ب - مقارنة المنهاج بأخر سبق أن تم تدريسه

ج - تحقيق المنهاج للأهداف الذي وضع لتحقيقها

د - كل ما ذكر

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٣٨- تستخدم صعوبة الفقرة كمحك لغربلة الفقرات لغرض الوقوف على :

أ - ملائمة الفقرة للطلاب

ب - قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة

ج - ثبات الأداء على الفقرة

د - صدق الأداء على الفقرة

٣٩- أي مما يلي يعتبر معيقا للأسئلة الموضوعية / الصح والخطأ :

أ - التخمين المرتفع فيها

ب - الدلالة التمييزية المتحفظة

ج - صعوبة بنائها

د - أ + ب

٤٠- من الإجراءات التي تعمل من خلالها على إلغاء الذاتية في تصحيح الأسئلة الإنشائية :

أ - كل ما سيذكر

ب - إلغاء أي شيء يشير إلى هوية الطالب

ج - اعتماد أكثر من مصحح واحد

د - تصحيح سؤال واحد لكل طالب بدل من تصحيح الورقة ككل

٤١- لعل أفضل مقاييس النزعة المركزية والتشتت استخداما في حالة البيانات الملتوية التواء شديد هي :

أ - الوسط الحسابي والانحراف المعياري

ب - الوسيط والانحراف المعياري

ج - المدى المطلق والمنوال

د - الوسيط والمدى الربعي

٤٢- لعل الفارق الأساس بين التقويم التكويني والتقويم الختامي :

أ - كمية المعلومات التي سوف تستخدم كمدخل لإجراء كل منهما

ب - الوقت الذي يوضع الإجراء كل منهما

ج - عدد الأفراد الذي يكونون معنيين بإجراء الأحكام

د - الطريقة التي تستخدم بها نتائج التقويم

٤٣- ما هي الفائدة الذي يحققها المرء عند اختياره للأسئلة ذات الإجابات (الموضوعية) في مقابل الأسئلة الإنشائية :

أ - السهولة في التصحيح

ب - السهولة في التحضير

ج - السهولة في التطبيق

د - زيادة الصـــدق

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤٤- ما قيمة الوسط الحسابي للبيانات التالية :

٥ - ٩	١
١٠ - ١٤	٢
١٥ - ١٩	٢

أ - ٧ر٢

ب - ١٣

ج - ١٣ر٢٥

د - ١٥

٤٥- إن حاجة المعلم إلى معلومات عن الطلاب من أجل توجيه دراستهم يعتبر مثلا على أحد النشـــاطات التالية :

أ - التقويم الختامي

ب - التقويم التكويني

ج - روز الطلبة

د - التشخيصي

٤٦- تم إعطاء نموذجين مختلفين نفس اختبار العلوم للصف السادس الابتدائي . درجات الاختبار في كـــلا النموذجين وضعت الطلاب في نفس الترتيب تقريبا . بالنسبة للاختبار ، يعتبر ذلك دليلا مرتبطا بثبات :

أ - التكافؤ بالدرجات

ب - الاتساق (التوافق) الداخلي بالدرجات

ج - مقدر الدرجات الاستمرارية بالدرجات

د - الاستقرار في الدرجات

٤٧- السؤال الذي مستوى صعوبته ٨٥ر٠ يشير إلى أن :

أ - السؤال ذو تمييز جيد

ب - نسبة كبيرة من الطلاب الذي كان أداؤهم ضعيفا في الاختبار وأجابوا عن السؤال إجابة خاطئة

ج - بعض الطلاب أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة

د - السؤال سهـــل

٤٨- أحد المعلمين مهتم بأن يحدد مركز أحد الطلبة في صفه ، أي من المقاييس التاليـــة تعتـبر افضـــل المقاييس للقيام بذلك :

أ - المئينيات

ب - الوسط الحسابي

ج - الانحراف المعياري

د - المنـــوال

٤٩- في أي المواقف التالية يعتبر استخدام الأسئلة الإنشائية أكثر مواءمة :

أ - تحديد المعرفة الخاصة لدى مجموعة كبيرة من الطلاب

ب - تحديد المعرفة الخاصة لدى مجموعة صغيرة من الطلاب

ج - تحديد المعرفة العامة لدى مجموعة كبيرة من الطلاب

د - تحديد المعرفة العامة لدى مجموعة صغيرة من الطلاب

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥٠- أي من العبارات الآتية هي الأفضل توضيحا لتفسير معياري المرجع :

أ - حقق خالد ٥٠% من أهداف منهاج الرياضيات للصف الرابع الابتدائي

ب - أجرت أمل تجربتها في خمس دقائق

ج - حصلت ندى على أعلى درجة في الصف

د - استطاع إبراهيم حل أقل عدد من المسائل الحسابية في الصف

٥١- تتحقق لاختبار دلالة عن " صدق المحك " إذا كان الأداء على الاختبار :

أ - يساوي الأداء على اختبار أخر يقيس سلوك المحك

ب - يرتبط الأداء على اختبار أخر يقيس سلوك المحك

ج - يمثل بدقة مدى تحقق محك مستوى الكفاية المقرر

د - يحقق محك النجاح المعتمد في مادة التدريس

٥٢- إعطاء الخيار للطالب للإجابة على عدد من الأسئلة الإنشائية من بين عدد أكبر من الأسئلة يعتبر مرفوض في القياس التربوي من منطلق أنه :

أ - أ + ب معا

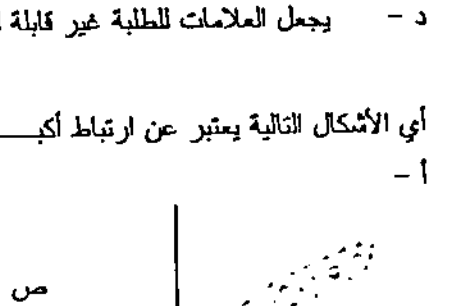
ب - يضعف عينة السلوك الذي يمثلها الاختبار

ج - يخلق نوع من الصراع والإرباك لدى الطالب لتقرير الأسئلة التي سوف يجيب عليها

د - يجعل العلامات للطلبة غير قابلة لعملية المقارنة

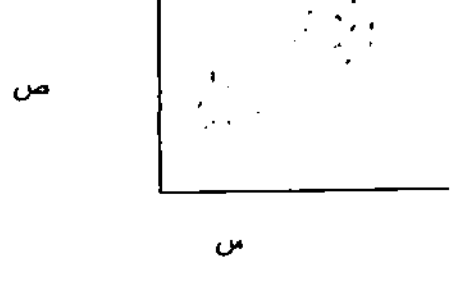
٥٣- أي الأشكال التالية يعتبر عن ارتباط أكبر :

أ -

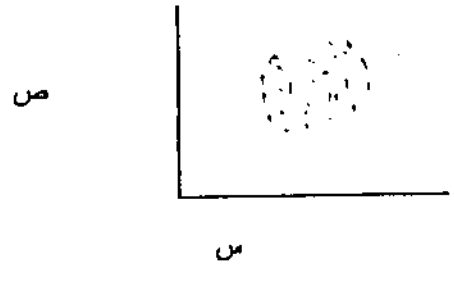


ب -

ج -



د -



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥٤- أي من العبارات الآتية هي أكثر تمثل للتفسير لمعياري المرجع :

أ - أجابت مريم إجابة صحيحة عن ٨٠% من الأسئلة في اختبار الرياضيات

ب - حصلت نوره على درجة أعلى من متوسط درجة الصف في اختبار العلوم

ج - اجتاز وليد اختبار الحد الأدنى للكفاءة في القراءة

د - أداء أحمد في الامتحان افضل من ٧٠% من الطلاب الذين جلسوا للامتحان

٥٥- ما قيمة الانحراف المعياري للقيم التالية (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ١٠) :

أ - ٧ر٢١ ب - ٣ر١٨٧

ج - لا شيء مما ذكر د - ٣ر٥٦

٥٦- ترتيب الفقرات في الاختبار يجب أن يستند على :

أ - نمط الفقرات

ب - كل ما ذكر

ج - صعوبات الفقرات

د - الموضوع التي تمثلها الفقرات

٥٧- ما هو معامل الصعوبة لفقرة أجاب عليها ١٤ طالب من ٢٥ طالب :

أ - ٥٦ر٠

ب - ٢٥ر٠

ج - ٤٤ر٠

د - ٦٥ر٠

٥٨- أي مما يلي تعتبر ضرورة لتطبيق الاختبار بفاعلية :

أ - تعليمات دقيقة وواضحة

ب - أن لا يكون هناك وقت محدد لتطبيق الاختبار

ج - عدم السماح بطرح أسئلة واستفسارات خلال تطبيق الاختبار

د - أن يكون ١٥ طالب لكل مراقب

٥٩- إذا أجاب ٣٨ر٠ من الطلاب الذين هم في الثلث الأعلى بالصف ، وكذلك أجاب ٦٦ر٠ من الطلاب الذين هم في الثلث الأدنى بالصف ، عن أحد الأسئلة إجابة صحيحة فإن الدلالة التمييزية للسؤال تكون :

أ - ٢٨ر٠

ب - ٣٨ر٠

ج - ٦٦ر٠

د - لا شيء مما ذكر

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦٠- التفسير المعياري المرجع أكثر مناسبة من التفسير محكي المرجع بالنسبة للقرارات المتعلقة :

أ - بتحديد مستوى الإتقان

ب - بجوانب القوة والضعف في الصف

ج - بإلحاق الطالب في برنامج للموهوبين

د - بالتنبؤ بأداء الطالب

٦١- أي من الآتي تستخدم للتوصل إلى دلالات عن تشتت الأداء على الاختبار :

أ - الوسط ب - الوسيط

ج - الانحراف المعياري د - المنوال

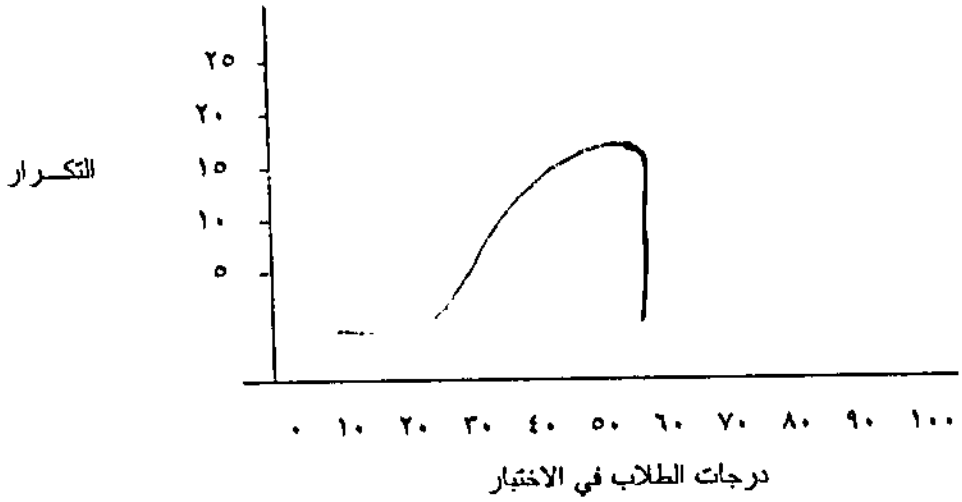
٦٢- حتى تعرف كيف يفكر الطلبة فأنك تجعلهم يجيبون على اختبار يحتوي أسئلة :

أ - الإجابة القصيرة

ب - المقالية المطولة

ج - التكميل

د - المقالية المحددة



٦٣- يشير الرسم البياني أعلاه إلى أن الاختبار :

أ - سهل جدا

ب - صعب جدا

ج - متوسط الصعوبة

د - متوسط السهولة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦٤- من نماذج التقييم المشهورة التي تتوجه نحو التحقق من تحقيق الأهداف :

أ - سكرفن

ب - تايـــر

ج - ايزنر

د - ستفلم بيم

٦٥- حتى يضمن المعلم أن اختباره سوف يتمتع بصدق المحتوى عليه أن :

أ - تضمينه فقرات متباينة الصعوبة

ب - يأخذ المحتوى مباشرة من الكتاب المدرسي

ج - يربط نتائج الاختبار مع تلك الناتجة عن اختبار معياري

د - يستخدم جدول المواصفات

٦٦- انتقاء نمط الأسئلة التي سوف يتبناها لتقييم طلابه عليه مراعاة :

أ - كل ما سيذكر

ب - هدف عملية التقويم والغاية منها

ج - المهارات المتوفرة لدى طلابه

د - الوقت المتاح للإجابة على الامتحان

٦٧- لعل المشكلة التي تواجه الاختبارات والمهمات التي توضع على شكل تتمثل في :

أ - طول الوقت اللازم لتحضيرها

ب - الصعوبة بربطها بشروط الحياة الحقيقية

ج - صعوبة تصحيحها

د - توفر خبرة تشخيصية محدودة

٦٨- ما هو نمط الصدق الذي يتم تقديره عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الأداء على الاختبار الجديد واختبار أخر يتمتع بدرجة من الصدق والثبات :

أ – البناء

ب - المحتوى

ج - المحك

د - العاملي

٦٩- يراعي عند بناء الاختبارات الموضوعية الاختيار من متعدد أن تكون المموهات (البدائي) جذابة :

أ - لجميع المجموعات

ب - للطلبة الذين درجاتهم عالية

ج - للطلبة الذين درجاتهم في الوسط

د - للطلبة الذين درجاتهم منخفضة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧٠- أي العبارات التالية يمثل " قرارا " يستند إلى نتائج تقويم تحصيل الطلبة :

أ - تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلبة

ب - إجازة الطلبة الذين حصلوا على درجات معينة إلى صف أعلى

ج - إبلاغ الطلبة بنتائجهم بالامتحان

د - مراعاة شمول الأسئلة في الامتحان لمادة التدريس

٧١- واحد مما يلي يعتبر تعريفا للتقويم :

أ - هي تلك العملية التي يتم من خلالها تعيين أعداد للأشياء والحوادث والخصائص

ب - هي العملية المنظمة لجمع وتحليل المعلومات من أجل اتخاذ القرارات

ج - هي عبارة عن إعطاء أرقام للخصائص والصفات

د - أ + ج فقـــالتخطيط

٧٢- الغرض الرئيسي " للتقويم الختامي " هو التوصل إلى قرار يتعلق بـــ :

أ - تعديل أسلوب التدريس لتحسينه

ب - تعديل الخطة الدراسية لتحسينها

ج - تقدير الدرجات المكافئة لأداء كل طالب

د - إجازة الطلبة الذين حققوا درجات معينة إلى صف أعلى

٧٣- في تصحيح أسئلة مقالية يوصي المصحح بكتابة ملاحظاته وتعليقاته وتصويب الأخطاء علـى أوراق الإجابة قبل إعادتها للطلبة ، والغرض من ذلك هو :

أ - تجنب المدرس لمراجعات الطلبة

ب - توفير التغذية الراجعة للطلبة

ج - بيان الأسس الموضوعية التي استخدمها في التصحيح

د - تذكير الطلبة بأخطائهم في الامتحان

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق رقم (٢)

استبانة مسح الحاجات التدريبية للعاملين

في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية

الأداة الثانية :الاستبانـــــــة

إرشادات :

١ – تتكون هذه الاستبانة من (١٧)

٢ – أجب من فضلك عن جميع الأسئلة .

٣ – من فضلك استخدم الفراغات المعطاة لكتابة إجابتك .

٤ – لاحظ من فضلك أن بعض الأسئلة تتطلب اختيار أكثر من جواب واحد بينما البعض الآخر جواب واحد فقط .

٥ – السؤال (١٦) ضع علامة (×) في المربع المناسب لتقدير الحاجة والأهمية .

---

١ – المنطقة التعليمية التابع لها : .....

٢– المؤهل الذي تحمله :

☐ دكتوراه ☐ ماجستير

☐ دبلوم عالي ☐ بكالوريوس

☐ دبلوم كلية متوسطة

٣–الكلية التي تخرجت منها :

☐ كلية تربية ☐ كلية أخرى حدد : .....

٤ – التخصص : .....

٥ – ما هي المادة التي تدرسها (للمعلمين) تشرف عليها للمشرفين التربويين ؟ .....

٦ – ما هي المرحلة التعليمية التي تدرسها (للمعلمين) تشرف عليها (للمشرفين) ؟ .....

٧ – عدد سنوات الخبرة في مجال التربية :

☐ ١ – ٤ ☐ ٥ – ٩

☐ ١٠ – ١٤ ☐ ١٥ فأكثر

٨–هل تلقيت بعد تخرجك من الجامعة (الكلية) دورات تدريبية في مجال القياس والتقويم ؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

☐ نعـــم ☐ لا

٩- إذا كانت الإجابة بنعم فما هي هذه الدورات والسنة التي أعطيت بها الدورة :

.....

١٠- في أي سنة أنهيت أحدث مقرر في القياس والإحصاء ؟

	اسم الدورة	السنة
-	.....	.....

١١-كم من الوقت تقضيه لأعداد وتصحيح الاختبارات وتقدير الدرجات وتفسيرها ومراجعة الأسئلة ؟

☐ أقل من ٥ % ☐ ٥ % إلى ١٠ %

☐ ١١% إلى ٢٠% ☐ أكثر من ٢٠ %

١٢- ما أنواع الأسئلة الآتية التي تستخدمها لكتابة اختباراتك الصفية ؟ (يمكنك اختيار أكثر من واحد حسب ما ينطبق عليك)

☐ أسئلة موضوعية ☐ اختيار من متعدد

☐ الصواب والخطأ ☐ تكميل الجمل

☐ المزاوجة أو المطابقة ☐ مشاريع (كتابة أبحاث)

☐ إنشائية ☐ أسئلة شفوية

☐ أسئلة أدائية ☐ أخرى حددها .....

١٣- هل تضع أسئلتك بناء على كتابة جدول المواصفات ؟

☐ نعـــم ☐ لا

١٤-هل تقوم بعملية تحليل لأسئلة الاختبار التي تعدها ؟

☐ نعـــم ☐ لا

١٥ كيف تقيم كفاءتك في القياس والتقويم التربوي بشكل عام ؟

☐ ممتاز ☐ جيد جدا

☐ جيـد ☐ مرضيـــة

☐ ضعيفة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٦-فيما يلي قائمة بعدد من الموضوعات الخاصة بالقياس والتقويم أرجو العمل على تقدير حاجتك لتلقي ورش عمل وتدريب عملي بها . ثم قدر أهميتها من وجهة نظرك :

الرقم	الموضوع	تقدير الحاجة له			تقدير الأهمية		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	هام جدا	متوسط الأهمية	لا أهمية له
١	لائحة تقويم الطالب الجديدة التي بدأ العمل بها في العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ						
٢	التقويم المستمر						
٣	صياغة الأهداف التعليمية وتحديدها						
٤	تحليل المحتوى للمادة العلمية						
٥	الأسئلة الموضوعية						
٦	الأسئلة الإنشائية						
٧	الأسئلة الأدائية						
٨	تصحيح المشاريع البحثية						
٩	التوصل إلى خصائص الاختبار والحكم عليه						
١٠	تحليل وتفسير نتائج الاختبارات واستخراج الصدق والثبات						
١١	إعداد ملف وبنك للأسئلة						
١٢	الملاحظة الصفية						
١٣	تقويم البرامج التعليمية						
١٤	الاختبارات الشفهية						

أخرى حددها:

١٧ هل لديك اقتراحات تعتقد أنها تسهم في تطوير مهارات القياس والتقويم لديك :

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -
- ٤ -

مع وافر شكري وتقديري لتعاونك

الباحث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Assessing the Competences and Knowledge In Field of Educational Measurement And Evaluation

By
Khaled Ibrahim Naji Al-subhi

Supervised by

This study aimed at assessing the competencies and knowledge of Saudi's supervisors, Principals, and teachers in educational measurement and evaluation; and if there were a statistically significant differences in the knowledge and competencies of the above Saudi's educators accorrding to the study variables: Profession position (supervisors, Principals, and teachers); scientific qualification (diploma, B.A, and higher degree); experience (0-4 years, 5-9 years, 10-14 years, and 15 years and above); training in the field of educational measurement and evaluation (had training, no training at all); and the geographic district where the subject work (middle area, west east, East area, north area, and south area); finally this study aimed at identifying the training needs of the above Saudi's educators in the field of educational measurement and evaluation.

A sample of 1659 Saudi's educators (167 supervisors, 275 Principals, and 1217 teachers) was randomly selected out of population of the Saudi's educators in the ministry of education; achievement test in concepts of educational

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

measurement and evaluation, and a questionnaire to survey the training needs of Saudi's educators in the field of educational measurement and evaluation were developed and administered to the sample of this study.

The results of this study indicated that the Saudi's educators had an average knowledge and competences in the field of educational measurement and evaluation ($\bar{x}$= 45.778 out of 73 score).

Also the result of this study showed that the value of success at the concepts of educational measurement and evaluation ranged between 97.5% - 234%.

Also, the results of this study revealed that there was a significant effect for the profession position, scientific qualification, experience, training in the field of educational measurement and evaluation, and geographic districts where the subjects work; on the subject's knowledge and competencies in the educational measurement and evaluation.

Finally; the results indicated that there is some sort of needs to the Saudi's educators to receive workshops in educational measurement and evaluation.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit