درجة التزام المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية في منطقة الفجيرة التعليمية

Degree of Commitment of Teachers in Fujairah Educational Zone to Principles of Achievement Tests Construction According to The Classical Measurement Theory

إعداد

قطيش حسن محسن الخالدي

إشراف

الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

تخصص : القياس والتقويم

جامعة عمان العربية

كلية العلوم التربوية والنفسية

2010 م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويض

أنا قطيش حسن محسن الخالدي

أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : قطيش حسن محسن الخالدي

التوقيع :

التاريخ : ٦ / ٩ / ٢٠١٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها " درجة التزام المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية في منطقة الفجيرة التعليمية".

وأجيزت بتاريخ 6 / 9 / 2010 م

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور إبراهيم يعقوب – رئيساً	.....
الدكتور سامي ملحم – عضواً	.....
الدكتور مصطفى عيسى – عضواً ومشرفاً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

إلى والديّ الغاليين اللذين أنارا لي الطريق

إلى زوجتي وأولادي (سندس، وسجى، وصهيب، وعبادة، وعون)

إلى طلاب العلم الحريصين على النهوض بأمتهم

إلى كل من ساندني وكل من كان له فضل عليّ

أهدي هذا العمل المتواضع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمـــد لله رب العـــالمـــين والصلاة والسلام على سيدنا محمد هادي البشرية ومعلمها، الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذه العـــمل، الذي أتمنى أن ينتفـــع به، أما وإنني قد انتهيت من إعداد هذه الرسالة فإنني أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى الذي أشرف على هذه الرسالة، والذي قدم لي الكثير من النصح والإرشاد .

كما أتقدم بأسمى آيات العرفان والشكر إلى كل من الدكتور إبراهيم يعقوب، والدكتور سامي ملحم اللذين شرفاني بالموافقة على مناقشة الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الوفير للدكتور إبراهيم بدر الخالدي و للأساتذة الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة.

كما أتقدم بشكري وامتناني الجزيل إلى مدير منطقة الفجيرة التعليمية، ومدير مدرسة محمد بن حمد الشرقي للتعليم الثانوي الأستاذ عبيد اللاغش، وجميع الأخوة مديري المدارس والمعلمين في مدارس منطقة الفجيرة التعليمية على تعاونهم في سبيل إنجاح تطبيق الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	ه
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الملخص باللغة الانجليزية	ن
الفصل الأول : خلفية الدراسة وأهميتها	1
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
تعريف المصطلحات	7
محددات الدراسة	9
الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة	10

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأدب النظري	10
الدراسات السابقة	28
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	45
منهج الدراسة	45
مجتمع الدراسة	45
عينة الدراسة	47
أداتا الدراسة	48
إجراءات الدراسة	54
تصميم الدراسة	55
المعالجة الإحصائية	55
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	57
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات	73
المراجع باللغة العربية	78
المراجع باللغة الإنجليزية	82
الملاحق	86

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع عينة المدارس حسب الجنس والمرحلة الدراسية	46
2	**توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص**	46
3	توزيع عينة المدارس حسب الجنس والمرحلة الدراسية	47
4	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس و المرحلة الدراسية	47
5	توزيع فقرات الاستبانة في صورتها الأولية على المجالات	48
6	توزيع فقرات الاستبانة في صورتها النهائية على المجالات الستة	50
7	معاملات الثبات للأداة وللمجالات الستة	52
8	درجة توافر المعايير في اختبارات العينة الاستطلاعية	54
9	درجات المعرفة في المجالات الستة وعلى الأداة	60
10	الانحرافات المعيارية لدرجات المعرفة في المجالات الستة وعلى الأداة	61
11	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد اختبارات التحصيل(الأداة)	63

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

12	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال التخطيط للاختبار	63
13	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال إعداد فقرات الاختبار	64
14	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال إخراج الاختبار	66
15	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة المعرفة بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تطبيق الاختبار	67
16	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تصحيح الاختبار	68
17	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تحليل وتفسير نتائج الاختبار	69

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

18	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التي يعدونها لطلابهم	71
19	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها لطلابهم	72

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	الصفحة
1	قائمة بأسماء محكمي أداتا الدراسة	86
2	أداة الدراسة الأولى :المبادئ التي يجب أن تتبع عند إعداد الاختبارات التحصيلية	87
3	أداة الدراسة الثانية : المعايير التي يجب توافرها في الورقة الاختبارية	94
4	الكتاب الموجه من الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة لمعالي وزير التربية في الإمارات	96
5	الكتاب الموجه من مدير منطقة الفجيرة التعليمية لمدراء المدارس في منطقة الفجيرة التعليمية	97
6	نماذج من الاختبارات التحصيلية التي أعدها المعلمون	98

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درجة التزام المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية في منطقة الفجيرة التعليمية

إعداد

قطيش حسن محسن الخالدي

إشراف

الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد اختبارات التحصيل في منطقة الفجيرة التعليمية، والتعرف على درجة تطبيقهم لهذه المبادئ في الاختبارات التي يعدونها لطلابهم .

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية والرياضيات في منطقة الفجيرة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة. و تم اختيار عينة مكونة من (143) معلماً ومعلمة، تم توزيع الاستبانات عليهم وتم استرجاع (128) منها، وتم جمع (128) اختباراً من الاختبارات التي تم إعدادها خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2009-2010). استخدمت استبانة مكونة من (57) فقرة للكشف عن درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية، واستخدمت قائمة بالمبادئ التي يمكن ملاحظتها في الورقة الاختبارية لمعرفة درجة تطبيق المعلمين للمبادئ في الاختبارات التي يعدونها لطلبتهم. وبعد

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تحليل نتائج استجابات أفراد العينة على الأداة الأولى وتحليل عينة من الاختبارات التي قاموا بإعدادها أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- درجة المعرفة كانت(80.9%)،وفي المجالات الستة كانت أعلى درجة معرفة في مجال تطبيق الاختبار (90.4%)، وأدنى درجة معرفة في مجال تحليل نتائج الاختبار وتفسير نتائجه (71.6%).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى كل من متغيرات الدراسة (الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين أي من المتغيرات.

- درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها لطلبتهم متوسطة حيث بلغت (63.62%).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى الجنس ولصالح الذكـــور ، وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى المرحلة الدراسية لصالح المرحـــلة الثانوية ، وتبين وجـــود فروق ذات دلالـــة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالـــة (α=0.05) تعزى إلى التخصص ولصالح تخصص الرياضيات.

ومن أهم التوصيات التي أوصى بها الباحث:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1-يقوم الباحثون بعمل دراسات حول مدى اتفاق الاختبارات التي يقوم المعلمون بإجرائها مع مبادئ نظرية القياس الحديثة.

2- توجيه الباحثين وطلاب الدراسات العليا في كليات التربية بعمل دراسات لمعرفة أسباب عدم اهتمام المعلمين بشكل كاف بمبادئ إعداد الاختبارات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ABSTRACT

Degree of Commitment of Teachers in Fujairah Educational Zone to Principles of Achievement Tests Construction According to The Classical Measurement Theory

Prepared by : Qutaish Hasan Muhsen Al-khaldi

Supervisor : Prof. Mustafa Essa

The study aimed at identifying the degree of knowledge of teachers of the principles of the Classical Theory of Measurement in the preparation of the achievement tests in Al Fujairah Educational Zone, and identifying also the degree of their practice of these principles in the tests that they prepare to their students.

The study population consisted of all teachers of Arabic language and mathematics in Al Fujairah Educational Zone, United Arab Emirates, and all the achievement tests, which they had prepared during the first semester of the academic year (2009-2010). The total study community was (421) male and female teachers .The sample study consisted of (143) teachers,143 questionnaires were distributed to them , (128) of the questionnaires were received. (128) tests that were developed during the first semester of the academic year (2009-2010) were collected. The questionnaire which consisted of (57) items was used to detect the degree

www.manaraa.com

of knowledge of teachers of the principles of the Classical Theory of Measurement in the preparation of achievement tests, A list of the principles that can be noticed in the paper test was used to determine the degree of implementation of the principles in the tests which teachers prepared for students. After analyzing the results of the sample responses to the first tool and the analysis of the sample of tests that they had prepared , the results were as follows :

- The degree of knowledge was (80.9%), while the highest degree of knowledge in the application of the test was (90.4%), and the lowest degree of knowledge in the analysis of test results and interpretation of results was (71.6%).

- No statistically significant differences were noticed at the level of (α= 0.05) in the degree of knowledge of teachers of the principles of the Classical Theory of the Measurement in the preparation of achievement tests due to the study variables (gender, grade, or specialty), and there were no statistically significant differences attributed to the interaction between

- any of the variables.

The degree of implementation of teachers of the principles of the Classical

- There Theory of Measurement in the achievement tests was (63.62%).

were statistically significant differences at the level (α=0.05) in the degree

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

of the application of the principles of the Classical Theory of Measurement in the preparation of achievement tests due to gender and in favor of males, there were significant differences at the level (α=0.05) attributable to the grade in secondary schools, and there were statistically significant differences at the level (α=0.05) due to specialization and in favor of Based specialization in mathematics.

following: on the study results , the recommendations of the study were the

1- Researchers are encouraged to conduct more studies to investigate the relevance of the teachers´ tests to the principles of modern measurement theories.

2 – Ask researchers and graduate students to study causes of lack of teachers´ interest in the principles of preparing the tests.

www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة :

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم في أية دولة، والتقويم عنصر مهم من عناصر المنهاج، يتلازم مع العملية التربوية منذ بدء التخطيط لتعلم أي مقرر دراسي، وإجادته دليل على رقي النمو المهني للمعلم، ويهدف التقويم في ميدان التربية والتعليم إلى تقرير ما تحقق من الأهداف التربوية المخططة بعد مرور الطالب في الخبرات والأنشطة التعليمية، ولما كانت الأهداف التعليمية ترمي إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها في الأنماط السلوكية للطلبة، فإن التقويم يهدف إلى تحديد الدرجة التي تحدث بها فعلاً هذه التغيرات في سلوكهم، كما وينظر إلى التقويم التربوي من قبل جميع متخذي القرارات التربوية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم.

التقويم (Evaluation) :

يعرف نيتكو وبروكهارت (Nitko & Brookhart , 2007) التقويم : بأنه "عملية إصدار حكم حول جودة أداء الطلاب أو تحصيلهم الدراسي أو نتاجاتهم التعليمية".

ويعرفه كيري (Cary, 2001): بأنه "عملية اتخاذ قرار يتعلق بمدى تحقق الأهداف الموضوعة بالاعتماد على معايير أو محكات".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما (الزغول، 2002) فيعرف التقويم التربوي المتعلق بعملية التعلم الصفي : بأنه "عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها بهدف تحديد مدى تحقق نتاجات التعلم لدى الطلاب واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ذلك ".

إن التقويم التربوي ينتهي عادة باتخاذ القرارات وإصدار الأحكام والتي تحتاج إلى بيانات سواء أكانت هذه البيانات كمية أم غير كمية، وعملية جمع البيانات التي تساعد على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام تعد جوهر عملية القياس، ويعد القياس جزءاً هاماً من العملية التربوية، والذي يسهم بشكل إيجابي إذا ما أعطي الاهتمام الذي يستحقه في تطوير كافة عناصر العملية التربوية، ويوفر المعلومات الكافية لصانعي القرارات للقيام بعملهم بالصورة المرضية والمناسبة.

القياس (Measurement)

القياس كما يعرفه نيتكو و بروكهارت (Nitko & Brookhart , 2007) : "عملية يتم بوساطتها تعيين قيم عددية تبين مقدار امتلاك شخص لخاصية أو سمة ما". ويعرفه ساكس (Sax , 1980) : بأنه "عملية تعيين قيم عددية للسمات أو الخصائص التي تخص الأفراد أو الحوادث أو الأشياء وفق قواعد محددة".

وتمر عملية القياس عادة بعدة مراحل (ثورندايك وهيجن، 1989) هي :

أ- تحديد السمة أو الخاصية المراد قياسها .

ب – تعريف السمة بصورة سلوكية تمكن من قياس مقدار امتلاك الفرد لهذه السمة .

جـ – التعبير بصورة كمية عن مقدار امتلاك الفرد للسمة المراد قياسها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فمن أدوات القياس ما يعتمد على الاختبارات وتسمى أدوات القياس الاختبارية، ومنها ما يعتمد على أدوات مثل الملاحظة، المقابلة، سلالم التقدير وتسمى أدوات قياس غير اختبارية، يعد الاختبار من أهم أدوات القياس المستخدمة في عملية التعليم والتعلم.

الاختبار (Test) كما يعرفه (عودة، 2004) : "طريقة منظمة تتكون من خطوات تتضمن كل خطوة مجموعة من الإجراءات التي تخضع إلى شروط معينة؛ لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة عن طريق إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة".

ويعرفه ساكس (Sax , 1980): "مجموعة من المهمات التي يقوم الطالب بأدائها، يستدل من استجاباتهم مقدار امتلاك الطالب لسمة أو خاصية ما".

وتعد الاختبارات التحصيلية من أهم المقاييس التي تصمم لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، في مادة دراسية معينة، وتلعب دوراً أساسياً في العملية التربوية.

الاختبار التحصيلي (Achievement Test) يعرفه عودة (عودة، 2004): بأنه" الأداة التي تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل في مادة دراسية محددة ". ويعرفه (الزغول، 2002): "عينة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصاغة على نحو يمكّن من قياس مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما".

فالاختبار التحصيلي دائماً وأبداً مرتبط بمادة دراسية محددة تم تدريسها بالفعل، ومعنى هذا أنه لا يوجد ما يبرر إعداد اختبارات تحصيلية لمواد لم تدرس بعد، ومن هنا لا بد أن يكون الاختبار التحصيلي أداة للحكم على ما تم تدريسه بالفعل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنواع الاختبارات التحصيلية

يقوم المعلمون عادة بإجراء عدة أنواع من الاختبارات التحصيلية منها(عودة، 2004؛ Sax, 1980) :

1 – الاختبار القبلي (Preliminary Test)

تتطلب بعض الأهداف مهارات ومعارف سابقة ؛ ولذلك فإن إجراء اختبار قبلي خطوة ضرورية، فقد تؤدي نتائج الاختبار القبلي إلى إعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن الطالب من متطلباتها السابقة، وقد تؤدي إلى إعادة النظر في خطة التدريس بما يتناسب مع حاجات وإمكانات الطلاب، وربما أدى ذلك إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعات أكثر تجانساً حسب درجة التمكن أو حسب طريقة وأسلوب التعلم .

2- الاختبار التشخيصي (Diagnostic Test)

يمكن استخدام الاختبارات التشخيصية لغرض الكشف عن جوانب القصور في تعلم الطلاب، حيث يستخدم الاختبار التشخيصي لتقديم بينات عن جوانب القوه والضعف في تعلم مهارة معينة، فنتيجة الاختبار قد تساعد المعلم في إتباع أساليب مختلفة مع فئة معينة من الطلاب، أو إلحاقهم في برامج خاصة لرعايتهم وتقديم المهارات التي تناسب قدراتهم.

3 – الاختبار التكويني أو البنائي (Formative Test)

للتأكد من سير العملية التدريسية كما خطط لها لا بد من إجراء اختبارات بشكل دوري أثناء عملية التدريس، فإذا كانت النتائج تشير إلى أن أداء الطلاب غير مرض، فلا بد من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد جوانب الضعف من أجل معالجتها، أما إذا كان الأداء مرضيا فتستمر عملية التـــدريس حسب الخطة الموضوعة.

4 - الاختبار الختامي (Summative Test)

بعد الانتهاء من تدريس موضوع معين أو وحدة دراسية معينة أو فصل دراسي أو ســـنة دراسية، تتم عملية تقويم نهائي، الهدف منها إعطاء حكم نهائي عما وصل إليه مستوى الـــتعلم عند الأفراد، وعن مدى تحقق الأهداف التدريسية الموضوعة.

وتنقسم الاختبارات التحصيلية وفق الطريقة التي تفسر بها النتائج إلى (ثورندايك وهـــيجن، 1989؛ العاني، مقداد، الدوسري، 2003):

1- الاختبارات محكية المرجع: هي الاختبارات التي يكون الحكم فيهـــا علـــى إنجـــاز الطالب وتحقيقه للهدف الموضوع من أجله الاختبار بمقارنة نتيجته بمحـــك محـــدد مسبقاً، يفترض بالطالب الوصول اليه كحد أدنى للإنجاز بغض النظر عن إنجاز بقية الطلاب.

2- الاختبارات معيارية المرجع: هي الاختبارات التي يكون فيها الحكم على الإنجـــاز عن طريق مقارنة أداء الطالب مع أداء المجموعة التي ينتمي إليها.

ولمّا كانت اختبارات التحصيل أهم الوسائل التي يستخدمها المعلم في قياس تحصيل الطلبة، وتحقق الأهداف الدراسية الموضوعة، فلابّد أن يوليها المعلم أهمية كبرى من حيث الإعداد والتطبيق .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورغم الأهمية الكبيرة للاختبارات التحصيلية، واستخدامها بشكل واسع في تقويم المتعلم وتوجيهه، نجد أن معظم المعلمين لا يمتلكون المهارات الكافية في إعداد الاختبارات التحصيلية، ولذا فإن معظم الاختبارات التي يقوم المعلمون بوضعها تفتقر إلى المقومات الأساسية التي يقوم عليها بناء الاختبار الجيد.(أبو علام، 1987).

مشكلة الدراسة:

إنَّ الغرض من هذه الدراسة التعرف على درجة معرفة المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد اختبارات التحصيل في منطقة الفجيرة التعليمية، والتعرف على درجة تطبيقهم لهذه المبادئ في الاختبارات التي يعدونها لطلابهم .

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

1 – ما درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية ؟

2 – هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

3– ما درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية ؟

4 – هل تختلف درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية باختلاف الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

إنَّ الاختبارات التحصيلية وتقويم تحصيل الطلاب من الأركان الأساسية التي تقوم عليها عملية التعليم والتعلم، وتأتي أهمية الدراسة في تأكيدها على أهمية التقويم والاختبارات التحصيلية، وتقديم صورة عن واقع الاختبارات التحصيلية في منطقة الفجيرة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ومدى تطبيق المعلمين لمبادئ القياس والتقويم في إعداد الاختبارات التحصيلية، وتأتي أهمية الدراسة في الإسهام في سد النقص في الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة وخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة.

2- الأهمية التطبيقية:

من الناحية التطبيقية تسهم الدراسة في تعريف المعلمين بمبادئ القياس والتقويم وطـــــرق إعداد الاختبارات التحصيلية، وتساعد الموجهين على عقد دورات للمعلمين متعلقة بالاختبارات التحصيلية وكيفية إعدادها.

تعريف المصطلحات:

الالتزام : هو قيام الشخص بمهمة معينة معتمداً على معرفة مرتبطة بها.

ويعرف إجرائياً : قيام المعلمين بإعداد الاختبارات التحصيلية معتمدين على مبادئ نظرية القياس الكلاسيكية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعرف درجة المعرفة إجرائياً :المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة الأولى التي تتضمن المبادئ – المستندة لنظرية القياس الكلاسيكية –التي يجب أن تتبع عند إعداد الاختبارات التحصيلية.

تعرف درجة التطبيق إجرائياً : المتوسط الحسابي لدرجات توافر المبادئ – المستندة إلى نظرية القياس الكلاسيكية – في الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون لطلبتهم.

التقويم: عملية منظمة لجمع المعلومات حول مدى تحقق الأهداف الدراسية من قبل الطلاب متضمنة إصدار الأحكام عن درجة التقدم الحاصل في سلوك الطلاب .

ويعرف إجرائياً : العملية التي يقوم بها المعلمون للكشف عن مدى تحقق الأهداف الدراسية المحددة للمواد الدراسية المختلفة.

القياس : عملية يتم عن طريقها تعيين قيم عددية تدل على مدى تحقق الأهداف الدراسية عند الطلاب وفق قواعد محددة .

ويعرف إجرائياً : العملية التي يقوم بها المعلمون لتعيين قيم عددية للدلالة على مدى تحقق الأهداف الدراسية المحددة للمواد الدراسية المختلفة والتي تتم بوساطة الاختبار التحصيلي.

الاختبار التحصيلي: هو عملية منظمة تجرى بعد الانتهاء من تقديم وعرض مادة دراسية للطلاب للتأكد من مدى تحقق الأهداف الدراسية المحددة مسبقاً.

ويعرف إجرائياً : الاختبار الذي يقوم بإجرائه معلمو اللغة العربية والرياضيات للكشف عن مدى تحقق الأهداف الدراسية للمواد الدراسية المختلفة، والذي يكون مرتبطاً بمادة دراسية تم تدريسها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدراسة:

* اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية والرياضيات في المدارس الأساسية والثانوية للذكور والإناث في منطقة الفجيرة التعليمية .

* اقتصرت الدراسة على عينة من الاختبارات التحصيلية التي أعدها معلمو اللغة العربية والرياضيات في المدارس الأساسية والثانوية للذكور والإناث في منطقة الفجيرة التعليمية .

*اقتصار الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية والرياضيات قد يحد من المقدرة على تعميم نتائج الدراسة على بقية التخصصات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

نظراً للدور الفاعل للقياس والتقويم وبناء الاختبارات التحصيلية في عملية التعليم والتعلم فقد أولاها التربويون الكثير من الاهتمام والبحث، تم الإطلاع على كثير مما كتب في هذا الموضوع من مراجع وكتب ودراسات سابقة. سوف أتناول في هذا الفصل الأدب النظري والذي يشتمل على أهمية الاختبارات التحصيلية والمواصفات المرغوب فيها، ومراحل إعدادها والمبادئ التي يجب أن تتبع في كل مرحلة، وسوف يتم عرض ملخص لبعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.

الأدب النظري:

إن الاختبارات التحصيلية من أهم الأدوات المستخدمة من قبل المعلمين في التعلم الصفي للكشف عن مدى تحقق الأهداف الدراسية الموضوعة، وحتى تكون هذه الاختبارات قادرة على تحقيق ما وضعت لأجله فيجب أن تتمتع بمجموعة من المواصفات منها (ثورندايك وهيجن ،1989؛ عودة،2004) :

1 – الصدق : ويعني أن يقيس الاختبار ما صمم لقياسه، حيث تظهر أهمية الصدق للاختبار في أن نتائجه تستخدم للحكم على مدى تحقق الأهداف الدراسية،وعلى سير العملية التدريسية، فإذا لم يتمتع الاختبار بدرجة معقولة من الصدق فإنه سيؤدي إلى إصدار أحكام خطأ .

2– الثبات : ويقصد به أن درجة الطالب أو موقعه التحصيلي بين زملائه لا يتغير عند إعادة الاختبار، أو إعادة صورة مكافئة له، وهذا يعني استقرار النتائج عند إعادة الاختبار أو صورة مكافئة له على المجموعة نفسها من الطلبة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- الموضوعية : وتعني عدم تأثر نتائج الطالب في الاختبار بذاتية المصحح، فكلما كانت الفروق بين تقديرات المصححين قليلة، كان الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الموضوعية .

4 – قابلية الاستعمال : عند إعداد الاختبارات التحصيلية لا بد من مراعاة اعتبارات عملية لها علاقة بإمكانات التطبيق مثل : الفترة الزمنية المتاحة لتطبيق الاختبار، وكلفة إعداد تطبيق الاختبار، وتصحيح الاختبار، وسهولة التطبيق وإمكانية توافر المكان لتطبيق الاختبار، وإمكانية توافر العدد الكافي من الأشخاص للإشراف على تطبيق الاختبار وتصحيحه.

تدل معظم الدراسات التي أجريت على الاختبارات التحصيلية على أن تلك الاختبارات تحتوي على عدة مظاهر سلبية منها (جرادات، عبيدات، أبو غزالة، عبداللطيف، 2002):

1 – عدم شمولية الاختبار على فقرات تقيس بعض الجوانب المعرفية مثل التطبيق، والتركيب، والتحليل، والتقويم، واقتصارها على جانبي التذكر والاستيعاب.

2 – تركيز معظم الاختبارات على الحقائق المألوفة، واختبار قدرة الطلاب على حفظها واسترجاعها.

3 – غموض مفردات الاختبار من حيث الصياغة اللُغوية، ممّا يدفع الطلبة نحو التخمين للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

4 – لا يوجد ارتباط أو علاقة بين أهداف الاختبار وأهداف المنهج، ممّا يجعل النتائج بعيدة عمّا ينبغي أن تقيسه تلك الاختبارات.

إن إعداد الاختبارات وتحليل نتائجها يعتمد عادة على نظريات القياس سواء أكانت النظرية الكلاسيكية في القياس أم النظرية الحديثة في القياس وهنا سنعرض نبذه عن كل منهما:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظرية الكلاسيكية في القياس (Classical Test Theory) :

هي نظرية في القياس تقدم إطاراً مرجعياً لبناء وتقييم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتفسير درجاتها، حيث تهتم هذه النظرية بشكل أساسي بأخطاء القياس، وتعتمد النظرية على مجموعة من الافتراضات (علام ،2005) هي :

1- التوزيع الاعتدالي لدرجات الاختبار.

2- الدرجة الملاحظ (X) على أي اختبار تتكون من جزأين، جزء يعزى إلى القدرة الحقيقية (T) وجزئ يعزى إلى الخطأ في القياس E، ويمكن صياغة هذه الفرضية X=T+E .

3 – عدم وجود ارتباط بين الدرجة الحقيقية للفرد ودرجة الخطأ في القياس.

4- المتوسط الحسابي لأخطاء القياس عند جميع الذين يتقدمون للاختبار يساوي صفراً.

5- عدم وجود ارتباط بين أخطاء القياس في اختبارين متكافئين .

وهناك مميزات للنظرية الكلاسيكية قي القياس (Schumacher, 1998) منها :

1 – التحليلات الإحصائية المطلوبة للتأكد من خصائص الاختبار ككل، أو خصائص الفقرات لا تحتاج أعداداً كبيرة من الأشخاص الذين يتقدمون للاختبار، وهذا يناسب إعداد الاختبارات التحصيلية المدرسية .

2- المعادلات الرياضية المستخدمة في الكشف عن خصائص الاختبار (الصدق، والثبات) أو خصائص الفقرات (الصعوبة، والتمييز) بسيطة .

3- لا يحتاج استخدام النظرية إلى التأكد من حسن مطابقة البيانات للنموذج المستخدم كما في نظرية الاستجابة للفقرة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظرية الحديثة في القياس : نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory)

تقوم نظرية الاستجابة للفقرة على فكرة رئيسة هي أن أداء المفحوص على الاختبار أو على الفقرة يعتمد على خصائص المفحوص والتي تسمى سمات أو قدرات، وهذه السمات غير ملاحظة ويطلق عليها السمات الكامنة (Latent Traits)، وتعمل نظرية الاستجابة للفقرة على تحديد العلاقة بين ما هو ملاحظ (أداء المفحوص) على الفقرة وغير الملاحظ (السمات أو القدرات).

تقوم نظرية الاستجابة للفقرة على مجموعة من الافتراضات (علام، 1998) هي :

1- **أحادية البعد**(Unidimensional): تفترض بعض نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أن قدرة الفرد الكامنة تعزى إلى سمة واحدة فقط .

2- **الاستقلال الموضعي** (Local Independence) : يعني الاستقلال الموضعي أن إجابة المفحوص عن فقرة من فقرات الاختبار لا تتأثر باستجابته عن فقرة أخرى.

3- **المنحنيات المميزة للفقرة** (Item Characteristic Curves): تفترض نظرية الاستجابة للفقرة وجود منحنى لكل فقرة يوضح العلاقة بين السمة أو القدرة لدى المفحوص واحتمالية الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة.

مقارنة بين النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس:

إن كثيراً من مبادئ نظرية القياس الحديثة تختلف عن نظرية القياس الكلاسيكية ومن هذه الاختلافات (علام، 2005) :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- أساليب تقدير معاملات الصعوبة والتميز:حساب معاملات الصعوبة والتمييز في النظرية الكلاسيكية تعتمد على درجات المفحوصين، مما يجعل قيم هذه المعاملات يعتمد على مستوى المفحوصين وتجانس درجاتهم، وتختلف قيم هذه المعاملات باختلاف عينة المفحوصين، بينما قيم هذين المعاملين في النظرية الحديثة مستقلة عن عينة المفحوصين.

2- تفسير درجات الاختبار :تفسر نتائج الاختبار في النظرية الكلاسيكية بالاعتماد على مجموعة مرجعية وذلك بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية، بينما تكون المقارنة بين قدرة الأفراد في النظرية الحديثة وصعوبة الفقرات على ميزان مشترك.

3- الخطأ المعياري للقياس: تفترض النظرية الكلاسيكية في القياس أن الخطأ المعياري للقياس مقدار ثابت لجميع المفحوصين مع أنه قد يختلف باختلاف القدرة للمفحوص، بينما نظرية القياس الحديثة لا تفترض تساوي تباين أخطاء القياس لجميع الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار، فبعض الأفراد يكون أداؤهم أكثر اتساقا من غيرهم وذلك تبعاً لمستوى قدرتهم.

4- الثبات وعدد فقرات الاختبار: تفترض النظرية الكلاسيكية للقياس أنه كلما زادت عدد فقرات الاختبار كلما كان الاختبار أكثر ثباتاً، بينما النظرية الحديثة تؤكد أن الاختبارات القصيرة التي تكون فقراتها ذات نوعية جيدة تكون أكثر ثباتاً.

إن عملية بناء اختبارات تحصيلية تتمتع بالصفات المرغوبة بالاعتماد على نظرية القياس الكلاسيكية يجب أن تمر بالمراحل التالية:

أولاً: التخطيط والتهيئة للاختبار

إنّ التخطيط الجيد للاختبار يخرج اختباراً يتسم بالتمثيل والشمول لجميع جوانب التحصيل المتوقعة من الطالب، وعن الطريق التخطيط الجيد للاختبار نستخلص أسساً موضوعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لإعطاء تقديرات تعكس بشكل كمي ودقيق مستوى التحصيل عند الطلبة، والتخطيط الجيد يساعد على اتخاذ القرارات السليمة من حيث تصنيف الطلبة وترفيعهم وقبولهم في تخصص معين (الكيلاني، عدس، التقي، 2003).

في مرحلة التخطيط للاختبار يجب القيام بالخطوات التالية (ثورندايك وهيجن، 1989):

1 – تحديد الغرض من الاختبار أو الطريقة التي ستوظف من أجلها نتيجة الاختبار، فقد يكون الغرض منه الكشف عن المهارات والمعارف التي يمتلكها الطلاب قبل البدء بعملية التدريس، وقد يكون غرضه تشخيصياً لمعرفة مواطن القوة والضعف عند الطلاب، وقد يكون الاختبار ختامياً للتأكد من درجة الإتقان عند الطلاب للمهارات التي تم تدريسها وللكشف عن مدى تحقق الأهداف الدراسية .

2 – تحليل أهداف التدريس واختيار الأهداف السلوكية التي سيقيسها الاختبار، إن هدف التربية إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك الطلاب، وتكون المهمة الرئيسة للعملية التدريسية توفير الظروف المناسبة التي تتيح إحداث هذه التغيرات، ولهذا فإن المعلم بحاجة إلى تحديد السلوك المرغوب مسبقاً والمتوقع حدوثه بعد مرور الطالب بعملية التعلم، وهنا تبرز أهمية عملية التحديد الواضح والدقيق لأهداف التدريس، فهي تساعد على توجيه عملية التدريس نحو النواتج التعليمية المرغوبة، وتساعد على بناء الاختبارات وإجراء عملية التقويم للكشف عن مدى تحقق هذه النواتج بعد انتهاء عملية التدريس .

3 – تحليل المحتوى: إنَّ لكل موضوع دراسي بنية معرفية خاصة به من مفاهيم ومصطلحات وحقائق وتعميمات ونظريات، وعملية التحليل هي تصنيف لهذه العناصر وتنظيمها بطريقة مناسبة. وتحليل المحتوى يتم عن طريق تقسيم المادة الدراسية إلى أبواب وعناوين رئيسة، وكل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عنوان رئيس منها يقسم إلى عدد من العناوين الفرعية، وتحت كل عنوان فرعي يتم وضع المفاهيم والحقائق والنظريات المرتبطة به .

4 – تنظيم جدول يربط بين الأهداف السلوكية (كعمليات) والمحتوى، يطلق عليه جدول المواصفات (**Specification Table**)، يتكون من بعدين: البعد الأول الأهداف كعمليات والبعد الثاني المحتوى، ولكي نستطيع قياس أي هدف فإننا نحتاج إلى عملية عقلية مثل : الاستدعاء والتعرف والتحديد والتعريف والتطبيق والتحليل والتركيب والتنبؤ والتقويم .ويساعد جدول المواصفات على ربط كل هدف (كعملية عقلية) بجانب معين من المحتوى، ويتطلب بناء جدول المواصفات تحديد الأهمية النسبية التي يجب أن تعطى لكل جزء من المحتوى ولكل نوع من الأهداف.

يجب على المعلم أخذ الاعتبارات التالية بالحسبان عند تقدير الأهمية النسبية :

أ – الوقت أو عدد الحصص التي خصصها لتدريس كل جزء من المحتوى.

ب – الأهمية التي أعطيت لكل نوع من الأهداف كعمليات.

ويتم تحديد عدد الفقرات المقترحة لكل جزء من المحتوى ولكل فئة من فئات الأهداف بالاعتماد على عدد فقرات الاختبار والأهمية النسبية لكل من المحتوى ولكل نوع من الأهداف .

ثانياً: إعداد فقرات الاختبار

على الرغم من أن جدول المواصفات يوفر لنا معلومات أساسية عمّا نريد قياسه في الاختبار، تظل هناك اعتبارات مختلفة تواجه المعلم عندما يريد أن يعدّ اختباراً تحصيلياً، ومن هذه الاعتبارات (الكيلاني، وآخرون، 2003):

1– اختيار الشكل المناسب للفقرة وطريقة الصياغة بحيث يتحقق في كل فقرة هدف سلوكي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معين ومحتوى دراسي معين. حيث توجد أنواع مختلفة من الفقرات منها (عودة، 2004):

- الأسئلة المقاليّة، وتشمل:

أ. أسئلة المقال المفتوحة.

ب. أسئلة المقال المحددة.

جـ. أسئلة التكميل.

- الأسئلة الموضوعيّة، وتشمل:

أ. أسئلة الصواب والخطأ.

ب. أسئلة الاختيار من متعدد.

جـ. أسئلة المطابقة أو المزاوجة.

ويعتمد اختيار نوع السؤال على العوامل التالية (الكيلاني، وآخرون، 2003):

1- أهداف الاختبار: إذا كان الهدف معرفة حقيقة ما، فإن أسئلة الصواب والخطأ تكون مناسبة، وإذا كان الهدف هو حل مسألة رياضية فإن الأسئلة المقاليّة تكون هي الأنسب.

2- صفات المفحوصين: إنَّ معرفتنا بخصائص المفحوصين من حيث أعمارهم، وأوضاعهم من حيث الإعاقة ونوعها، ومدى تقدّمهم أو تعمّقهم في المجال الذي سيتم اختبارهم به يُفيدنا في اختيار الشكل المناسب للسؤال .

3- زمن الاختبار: إنَّ واضع الأسئلة عليه أن يختار نوع الأسئلة الذي يتلاءم مع الزمن المتاح للاختبار.

4- متطلبات التصحيح: من العوامل المؤثرة في اختيار شكل السؤال درجة الموضوعية المطلوبة، فإذا كان الاختبار سيُستخدم على نطاق واسع تكون الحاجة إلى الموضوعية أكثر،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فيترتب على ذلك أن تكون الأسئلة موضوعية، وإذا كان التخطيط أن يكون التصحيح آلياً– اختصاراً للجهد والوقت– يصبح استخدام الأسئلة الموضوعية أمراً لا مفر منه .

2– تحديد عدد فقرات الاختبار. إنَّ اختيار عدد فقرات الاختبار يعتمد على عدة عوامل منها : النسب الوزنية الموزعة في جدول المواصفات على فئات الأهداف والمحتوى، ويعتمد عدد الفقرات على درجة الثبات المطلوبة، فقيمة الثبات للاختبار تزداد بزيادة عدد فقرات الاختبار، والعامل الثالث الذي يحدد عدد فقرات الاختبار هو الزمن المخصص لتطبيق الاختبار.

3– توزيع مستويات الصعوبة على فقرات الاختبار. فمن المعروف أنَّ فقرات الاختبار يمكن أن تختلف كثيراً في صعوبتها. واعتماداً على خصائص المفحوصين والغرض من الاختبار يحاول واضع الاختبار أن تكون الفقرات التي يختارها تتمتع بدرجة ملائمة من الصعوبة، وتصنيف الفقرات حسب مستوى الصعوبة يعتمد على خبرة المعلم وتوقعاته من طلبته.

إن عملية كتابة فقرات الاختبار تعد من أهم مراحل إعداد الاختبار التحصيلي فالصياغة الدقيقة والواضحة للفقرات تجعل من الاختبار أداة تتمتع بالصدق والثبات، هذا ويوجد عدد من الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند كتابة وصياغة فقرات الاختبار تعتمد على نوع الفقرة المراد استخدامها.

كتابة فقرات الصواب والخطأ :

هناك مجموعة من الاعتبارات يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند كتابة فقرات الصواب والخطأ منها (ثورندايك وهيجن، 1989 ؛ Sax, 1980 ؛ عودة، 2004):

1 – يجب أن تصاغ الفقرة بلغة واضحة ودقيقة خالية من الغموض، بحيث لا يكون هناك شك في صحتها أو خطئها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2 – تجنب استخدام عبارات النفي، فالعبارة المنفية تتطلب عملية تفكير معقدة ومقلوبة مما قد يوقع الطلاب بشيء من الإرباك، وقد يغفل الطالب عن قراءة أدوات النفي مما يدفع الطالب إلى الإجابة الخطأ .

3 – أن تتضمن الفقرة فكرة واحدة فقط، لأن احتواء الفقرة على أكثر من فكرة، وخاصة عندماتكون واحدة من الفكرتين صحيحة والأخرى خطأ، يؤدي إلى ارتباك الطلاب في تحديد الإجابة الصحيحة .

4 – أن تقيس الفقرة أفكاراً ومفاهيم ذات أهمية من المحتوى، فعند عرض محتوى دراسي معين يكون هناك أفكار ومفاهيم أساسية والبعض منها ثانوي، فيجب التركيز على المفاهيم الأساسية في الاختبار .

5– الابتعاد عن استخدام كلمات تدل على التعميم أو التخصيص، فعند استخدام كلمات مثل : جميع، كل، دائماً، يدرك الطالب أن هذه التعميمات لا تنطبق إلا في حالات نادرة وإعطاؤها صفة القطعية يجعل خطأها واضحاً. واستخدام عبارات مثل : ربما، أحياناً، غالباً ما تكون صحيحة فيستطيع الطالب الحكم على صحتها دون معرفة مسبقة .

6 – توزيع إجابات الفقرات بطريقة عشوائية وعدم إتباع نمط معين في توزيع الإجابات، لأن ترتيبها على نحو معين ومنتظم قد يساعد الطالب على إدراك هذا الترتيب، وبالتالي التوصل إلى الإجابة الصحيحة بطريقة لا تستند على معرفة.

7– محاولة جعل عدد الفقرات الصحيحة مساوياً تقريباً عدد الفقرات الخطأ، لأن بعض الطلاب يميل إلى الإجابة بنمط منتظم في حالة غياب القدرة على تحديد الإجابة الصحيحة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كتابة فقرات الاختيار من متعدد :

ومن الاعتبارات التي يجب أن يؤخذ بها عند كتابة فقرات الاختيار من متعدد ما يلي (Nitko & Brookhart , 2007 ؛ ثورندايك وهيجن ،1989؛ عودة،2004):

1- يجب أن تشمل الفقرة على مشكلة واضحة ومحددة تماماً، وهذا يعني أن أرومة الفقرة يجب أن تصاغ بحيث يستطيع الطالب فهم وتحديد المطلوب دون قراءة البدائل.

2- يجب أن تحتوي أرومة الفقرة على فكرة واحدة، فوجود فكرة واحدة يسهم في وضوح الفقرة وتحديد المطلوب منها بسهولة.

3- يجب أن تحتوي الأرومة على الجزء الأكبر من نص الفقرة، فإذا كانت هنالك كلمات أو عبارات تتكرر في جميع البدائل، فيجب إعادة صياغة الأرومة بحيث تشمل تلك الكلمات أو العبارات.

4- يجب التأكد من وجود إجابة واحدة فقط صحيحة من بين البدائل المعطاة في الفقرة .

5- عدم استخدام البديل (جميع ما ذكر صحيح)، لأنه في حال اكتشاف الطالب أن أول بديلين صحيحين سيختار مباشرة بديل (جميع ما ذكر صحيح) ، وعدم استخدام البديل (ليس أي مما ذكر)، لأن الطالب إذا أكتشف أن أحد البدائل صحيح سيستبعد بديل ليس أي مما ذكر.

6- يجب كتابة فقرات مستقلة عن بعضها، بحيث لا تؤدي الإجابة عن فقرة أو أكثر من الفقرات على الإجابة عن فقرة أخرى.

7- يجب صياغة البدائل بحيث تكون كلها جاذبة للطلبة الذين لا يمتلكون المعرفة الكافية لتحديد الإجابة الصحيحة، فضعف الصياغة لأحد البدائل تجعل الطالب يستبعد هذا البديل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كتابة فقرات المزاوجة :

ومن الاعتبارات التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند كتابة فقرات المزاوجة ما يلي (ثورندايك وهيجن ،1989؛ عودة،2004) :

1- يجب كتابة التعليمات في بداية فقرات المزاوجة بشكل واضح ومحدد، بحيث توضح طريقة استجابة الطالب، كأن يضع رقماً أو حرفًا، ويجب وضع عنوان لكل قائمة يصف محتوياتها بدقة لإزالة أي غموض يمكن أن يؤثر في طريقة فهم الطلاب للمطلوب منهم.

2- يجب أن يكون هناك تجانس في عناصر كل من قائمتي فقرات المزاوجة، فالمجموعة المتجانسة تتطلب من الطالب عمل تمييزات دقيقة للوصول إلى الإجابة الصحيحة، وعدم وجود التجانس يجعل الفقرات سهلة وموحية للحل، ويمكّن من الوصول إلى الإجابة الصحيحة دون الاعتماد على معرفة حقيقية.

3- يجب أن يكون عدد العناصر في قائمة الاستجابات أكثر من عدد العناصر في قائمة المثيرات، حيث إن تساوي عدد العناصر في القائمتين يعني أنه لا توجد إلا إجابة واحدة محتومة للعنصر الأخير في قائمة المثيرات.

4- يجب أن تكون العبارات في القائمتين قصيرة ما أمكن، وإذا كان لابد من طول بعض العبارات فلتكن في قائمة المثيرات، لأن قائمة الاستجابات يقرأها الطالب عادة عدة مرات، وهو بذلك يحتاج إلى وقت أقل لقراءة العبارات القصيرة.

كتابة فقرات التكملة والإجابة القصيرة

لكي تكون فقرات التكملة والفقرات التي تتطلب إجابة قصيرة مصاغة بشكل سليم يجب مراعاة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاعتبارات التالية (Nitko Lindvall , 1975 ; SAX , 1980; Worthen, White, Fan, Sudweek, 1999 ؛ عودة، 2004 ؛ ثورندايك و هيجن1989،) :

1 – يجب أن تصاغ الفقرة بعبارة موجزة وبلغة سليمة، فالصياغة الدقيقة الموجزة والخالية من الغموض تركز انتباه الطالب وتفكيره في المشكلة الأساسية التي تتضمنها الفقرة.

2– يجب عدم نقل العبارات حرفياً من الكتاب، لأن انفصال العبارة عن سياقها الأصلي يؤدي إلى غموضها، فضلاً عن أن النقل الحرفي يشجع الطالب على الحفظ الاستظهار دون استيعاب للمعلومات.

3– يجب أن توضع الفراغات عند نهاية الجملة وليس في مقدمتها أو وسطها، لأن وضع الفراغ في نهاية العبارة يجعل الطالب يفهم مضمون العبارة ويطلع على المشكلة كاملة قبل مواجهة الكلمة الناقصة، أما إذا ترك الفراغ في أول العبارة أو وسطها، فإن على الطالب قراءة العبارة كاملة ثم يعود ليحدد الإجابة وهذا يؤدي إلى تشتيت ذهن الطالب.

4– يجب أن لا يكون في فقرة التكميل فراغات كثيرة، لأن زيادة عدد الفراغات يزيد من غموض الفقرة ويعمل على إرباك الطالب.

5– يجب أن تكون الكلمة التي تكمل العبارة ذات أهمية ودلالة وليست كلمة هامشية تحذف بشكل عشوائي من العبارة، فالكلمة التي تحذف قد تكون مصطلحاً أو حقيقة لها أهميتها في المحتوى الذي صمم الاختبار لقياس مدى تحقق أهدافه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كتابة أسئلة المقال

عند كتابة أسئلة المقال يجب مراعاة الاعتبارات التالية (ثورندايك وهيجن ،1989؛ عودة، 2004 ؛ الكيلاني وآخرون، 2003):

1- اقتصار استخدام الأسئلة المقالية على قياس المستويات المعرفية من الأهداف والتي لا يمكن قياسها باستخدام الأنواع السابقة من الفقرات .

2- يجب صياغة الأسئلة المقالية بحيث يتحدد بشكل واضح المطلوب من الطالب القيام به، وذلك لتكون الدرجة معبرة بشكل دقيق عن معرفة الطالب، وحتى يكون للسؤال المعنى نفسه عند جميع الطلاب .

3- لا يكون السؤال مفتوح الإجابة، بل لا بد أن يتمتع السؤال بدرجة من التحديد، فيتوجب صياغة السؤال بطريقة يشعر بوساطتها الطالب بوجوب التوقف عند حد معين من الإجابة، فيمكن تحديد مقدار الإسهاب في الإجابة في تعليمات الاختبار، أو عن طريق تجزئة السؤال إلى عدة فروع تكون شبه مستقلة عن بعضها بحيث يتناول كل فرع جانباً محدداً من المحتوى المراد اختبار الطلاب به.

4- تجنب استخدام الأسئلة الاختيارية، لأن ترك الحرية للطلاب لاختيار عدد معين من أسئلة الاختبار للإجابة عنها وترك بقية الأسئلة يمكن أن يؤدي إلى بعض العيوب المحتملة منها (عودة، 2004) :

- تشجيع الطلاب في حال معرفتهم بوجود أسئلة اختيارية على عدم دراسة جميع أجزاء المادة.
- ارتباك الطلاب وترددهم في اختيار السؤال الذي يعتقدون أنهم يستطيعون الإجابة عنه بطريقة صحيحة، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى حذف إجابة أحد الأسئلة، والعودة لاختيار سؤال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

آخر بعد إضاعته جزءاً من وقت الاختبار في إجابته عن السؤال.

- إمكانية إجابة الطلاب عن جميع الأسئلة، مما يؤدي إلى عدم احتساب المعلم لدرجة أحد الأسئلة والذي في الغالب ما يكون السؤال الأخير.

- إجابة الطلاب عن أسئلة مختلفة يعني اختلاف أداة القياس، واختلاف أسس التصحيح مما يؤدي إلى صعوبة المقارنة بين الطلاب.

ثالثاً: إخراج الاختبار

بعد أن ينهي المعلم مرحلة التخطيط للاختبار، وإعداد فقرات الاختبار، فإن المرحلة التالية هي إخراج الاختبار بحيث يكون جاهزاً للتطبيق. والمطلوب في هذه المرحلة ترتيب الفقرات بطريقة مناسبة وكتابة تعليمات الاختبار.

تجميع الأسئلة وترتيب ورقة الاختبار

هناك عدة طرائق لكيفية ترتيب وتجميع فقرات الاختبار أهمها (عودة، 2004):

1 . الترتيب حسب نوع الفقرة ، فإذا احتوى الاختبار على أكثر من نوع من الفقرات فمن الأفضل ترتيبها بحيث تظهر جميع الفقرات من نفس النوع بمجموعة جزئية واحدة لعدة اعتبارات أهمها سهولة توضيح التعليمات، وسهولة التصحيح، والمحافظة على التهيؤ العقلي للطالب .

2. الترتيب حسب مستوى الصعوبة، إن الترتيب الأنسب في أغلب الأحيان حسب مستوى الصعوبة، من الأسهل إلى الأصعب، حيث يوفر هذا النوع من الترتيب الدافعية لدى الطالب للاستمرار في الإجابة، لأن الانتقال من نوع إلى آخر في أثناء الإجابة يتطلب من الطالب إعادة نمط التفكير عدة مرات، وفي حالة عدم توافر مؤشرات إحصائية عن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صعوبة السؤال، يستطيع المعلم أن يعتمد على المنطق في تقدير صعوبة الفقرة، مثل تقديره لمستوى المعرفة الذي تقيسه الفقرة، ويستطيع المعلم بعد إجراء الاختبار أن يجد معاملات الصعوبة للفقرات والاحتفاظ بها في ملف الأسئلة من أجل استخدامها مرة أخرى.

3 . الترتيب حسب المحتوى : ويقصد به تسلسل الفقرات في ورقة الاختبار حسب التسلسل المنطقي لمحتوى المادة الدراسية، فغالباً ما يكون تسلسل المادة الدراسية هرمياً، بمعنى أن كل موضوع يعتمد على موضوع آخر سابق له.

تعليمات الاختبار

إنَّ وجود تعليمات واضحة للاختبار تُعد غاية في الأهمية تساعد الطالب على أداء الاختبار بطريقة جيدة ومريحة، حيث يفترض أنها تبيّن للطالب ما المطلوب منه القيام به، فقبل أن يبدأ الطالب الإجابة عن فقرات الاختبار، يجب أن يعرف الطالب الغرض من الاختبار، وأنواع الفقرات الواردة فيه والمدى الذي يسمح فيه باستخدام التخمين، وتعليمات الاختبار يجب أن تكون مكتوبة بشكل واضح تمكن الطالب الذي يجيد القراءة من التقدم للاختبار دون الحاجة إلى إرشادات شفوية (الكيلاني، وآخرون، 2003).

ومن أهم الاعتبارات التي يجب أن تتبع عند كتابة التعليمات ما يلي (الكيلاني، وآخرون، 2003):

1- فصل التعليمات عن فقرات الاختبار، ويفضل كتابتها بخط يختلف عن الخط الذي تكتب به فقرات الاختبار.

2- كتابة تعليمات واضحة وسهلة لكل نوع من الفقرات المتضمنة في الاختبار وتعليمات للاختبار ككل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-إعطاء بعض الأمثلة التوضيحية ضمن التعليمات تبين كيفية الإجابة وكيفية تسجيلها وخاصة عند استخدام فقرات من نوع جديد أو غير مألوف.

رابعاً: تطبيق الاختبار

يجب على المعلم تهيئة الظروف المناسبة لأداء الاختبار بحيث يكون مطمئناً بأن درجة الطالب في الاختبار تعكس بصورة صادقة تحصيله الحقيقي، ولأن الطلبة يتأثرون بشكل إيجابي أو سلبي بالظروف المحيطة بهم، فإن توفير الظروف المناسبة لأداء الاختبار خطوة ضرورية، ولتوفير الراحة الجسمية والنفسية للطلاب يجب على المعلم القيام بما يلي (عودة، 2004):

1- اختيار غرفة مجهزة بشكل جيد، ويفضل أن يكون جميع الطلاب بنفس الغرفة حتى يتعرضوا إلى لظروف تطبيق الاختبار نفسها.

2- اختيار غرفة بعيدة عن الممرات أو أماكن تجمع الطلاب.

3- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار إذا كانت الظروف تسمح بذلك فلا يكون الاختبار بعد حصة الرياضة مثلاً، أو خلال الحصة الأخيرة.

خامساً : تصحيح الاختبار

تعد عملية تصحيح الاختبار واستخراج النتائج من العمليات الهامة التي يتوقف عليها نجاح الاختبار، فعن طريق النتائج يمكن التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية التي بني الاختبار من أجل الكشف عن مدى تحققها. (جرادات، عبيدات، أبو غزالة، عبداللطيف، 2002).

يعتمد تصحيح الاختبار بشكل أساسي على نوع الاختبار المستخدم إن كان مقالياً أو موضوعياً، لكن في الحالتين يجب على المعلم القيام بما يلي (ملحم، 2000) :

1- إعداد مفتاح للتصحيح يشتمل على توزيع الدرجات الجزئية والكلية للاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- الحرص على مطابقة إجابات الطلاب مع مفتاح التصحيح عند إجراء عملية التصحيح.

تحتاج الاختبارات الموضوعية وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً في الإعداد بيد أن إجراءات تصحيحها تتم بسهولة، والدقة والموضوعية في تصحيحها تكون عالية، وفي المقابل فإن إعداد الاختبارات المقالية لا يحتاج إلى وقت طويل، ولكن عملية التصحيح تأخذ وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً. ولكي تكون عملية التصحيح أكثر موضوعيةً ودقةً وعدالةً فيجب أخذ الاعتبارات التالية بالحسبان عند تصحيح هذا النوع من الأسئلة (العاني، ومقداد، والدوسري، 2002):

1- تصحيح سؤال واحد فقط لكل الأوراق، وبعد انتهاء تصحيح السؤال يتم تغيير ترتيبها عشوائياً ثم البدء بالسؤال الثاني وهكذا.

2- إخفاء أسماء الطلبة (قدر المستطاع) في أثناء عملية التصحيح من أجل ضمان الموضوعية في التصحيح.

3- إذا وجدت مجموعة من الأوراق المتعاقبة الجيدة أو الضعيفة تتم إعادة ترتيبها عشوائياً، وذلك كي لا يتأثر المصحح بطريقة واحدة لتقدير الدرجات.

4- توزيع الدرجات الجزئية على كل مفهوم أو عنصر من الإجابة حسب الدرجة المستحقة في مفتاح التصحيح.

5- الإشارة إلى النقاط الجيدة في دفتر الإجابة وذكر بعض عبارات الثناء كنوع من التعزيز للطلاب والإشارة إلى الأخطاء كتغذية راجعة يمكن الإفادة منها لتلاشي الأخطاء في المرات القادمة .

6- إرجاع أوراق الاختبار إلى الطلاب، وتوضيح كيفية توزيع الدرجات على فقرات الاختبار، وقبول مراجعة أي طالب يعتقد أن هناك عدم دقة في التصحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً : تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها

بعد الانتهاء من عملية التصحيح يقوم المعلم بتحليل نتائج الاختبار للوقوف على مدى فعالية الاختبار كأداة تقويمية الهدف منه الكشف عن مدى تحقق الأهداف التي يقيسها الاختبار، وتشتمل عملية تحليل نتائج الاختبار على الأمور التالية (ملحم، 2010):

1- استخدام نتائج الاختبار للتأكد من بعض أنواع صدق الاختبار.

2- استخدام نتائج الاختبار لمعرفة درجة ثبات الاختبار .

3- حساب معاملات الصعوبة للفقرات للتأكد من مدى تحقق الأهداف السلوكية.

4- حساب معاملات التمييز للفقرات: وذلك بمقارنة أداء الطلبة ذوي المستويات العليا في التحصيل بمستوى الطلبة ذوي المستويات الدنيا في التحصيل.

5- فعالية المموهات: إذا كانت المموهات غير فعّالة أو لا تقوم بالوظيفة التي ينبغي أن تقوم بها، وهي تشتيت انتباه الطلاب عن الجواب الصحيح، فإن الطلاب يختارون الإجابة الصحيحة بسرعة أكبر مما لو كانت المموهات فعّالة .

الدراسات السابقة:

لقي موضوع إعداد الاختبارات التحصيلية أهمية كبيرة من قبل المتخصصين في مجال القياس والتقويم، إذ يعتبر الاختبار التحصيلي من أهم أدوات قياس التحصيل الدراسي لدى الطلبة في المدارس ؛ فعن طريقة يمكن الوقوف على مدى تحقق الأهداف الدراسية، ومعرفة إن كانت عملية التدريس تسير بطريقة مرضية أم لا. لقد تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في موضوع الاختبارات التحصيلية، وطرق إعدادها ومدى تمتع هذه الاختبارات بمواصفات الاختبار الجيد. وقد تم تصنيف هذه الدراسات في مجموعتين رئيسيتين:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأولى كان الهدف منها الكشف عن درجة معرفة المعلمين بمبادئ القياس والتقويم في إعداد الاختبارات التحصيلية، والثانية معرفة درجة تطبيق هذه المبادئ في الاختبارات التحصيلية التي يقوم المعلمون بإعدادها لطلابهم.

أولاً: الدراسات التي بحثت في درجة معرفة المعلمين لمبادئ القياس والتقويم في إعداد الاختبارات التحصيلية

الدراسات العربية :

في دراسة قام بها جرادات (1988) هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها، وأثر متغيرات الجنس والخبرة والدرجة العلمية على معرفة المعلمين بالكفايات المطلوبة، تم إعداد اختبار للكفايات المطلوبة لبناء الاختبارات المدرسية، وطبق الاختبار على (298) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في محافظة إربد، ولمعرفة درجة ممارسة المعلمين للكفايات المطلوبة تم تحليل عينة من الاختبارات التي قام بإعدادها (120) معلماً. وقد أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لكفايات بناء الاختبارات المدرسية لم تصل إلى المستوى المقبول تربوياً وأن معرفة وممارسة المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) أعلى من معرفة وممارسة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من خمس سنوات).

وفي دراسة قامت بها (الغمري، 1998) هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية في اليمن بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية واتجاهاتهم نحو هذه الاختبارات، ودراسة أثر الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على معرفة المعلمين بمهارات تطوير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاختبارات المدرسية واتجاهاتهم نحوها، وقد استخدم الباحث اختباراً للكشف عن مستوى معرفة المعلمين بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية، ومقياس للاتجاهات لمعرفة اتجاهاتهم نحو الاختبارات، تكونت عينة الدراسة من (525) معلماً ومعلمةً من معلمي أمانة العاصمة صنعاء وطبق عليهم أداتي الدراسة، وقد تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد، واستخدم اختبار (Z .Test) ، ومعامل ارتباط بيرسون .

وكانت أهم النتائج كما يلي :

– مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية في اليمن بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً وهو (% 80) من المهارات .

– المعلمون يحملون اتجاهات ايجابية نحو الاختبارات المدرسية .

– هناك علاقة ايجابية متوسطة القوة (0. 36) بين معرفة المعلمين بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية واتجاهاتهم نحوها .

– وجد أنه لا يوجد أثر للجنس على معرفة المعلمين بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية، لكن يوجد أثر للخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة خمس سنوات فأقل، ويوجد أثر للمؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس .

– وجد أنه لا يوجد أثر للجنس والخبرة على اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية، بينما يوجد أثر للمؤهل العلمي ، فكانت اتجاهات حملة البكالوريوس ايجابية نحو الاختبارات.

وفي دراسة قامت بها عربيات (2005) هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمحافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم العامّة التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تستخدم في بناء الاختبارات التحصيلية لمادة التربية الرياضية، وكذلك تقدير مستوى استخدامهم لهذه المفاهيم، وأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على كل من درجة معرفتهم لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم، واستخدامهم للمهارات التقويمية في الاختبارات التي يعدونها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار تحصيلي لقياس معرفة المعلمين بالمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم التربوي، كذلك تم تطوير استبانة لمعرفة درجة استخدام هذه المفاهيم والحاجة إلى التدريب على استخدامها في إعداد الاختبارات. وتم تطبيق أداتي الدراسة على عينة من (108) معلمين ومعلمات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- درجة معرفة المعلمين بالمهارات الخاصة بالقياس والتقويم التربوي كانت متوسطة.

2- درجة استخدام المعلمين للمهارات الخاصة بالقياس والتقويم التربوي كانت متوسطة، مع وجود بعض المهارات كانت درجة استخدامها متدنية.

3- درجة الاحتياجات التدريبية كانت مرتفعة.

وأظهرت الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على مستوى معرفتهم واستخدامهم لمفاهيم القياس والتقويم التربوي.

وفي دراسة قام بها (الهشامي، 2005) هدفت إلى تقييم مستوى معرفة المشرفين التربويين بسلطنة عمان بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية، ومعرفة هل يصل مستوى المعرفة إلى المستوى المقبول تربوياً ؟ كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل والخبرة والتفاعل بينها على مستوى معرفة المشرفين التربويين بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية، استخدم الباحث اختباراً قام بتطويره للكشف عن مستوى معرفة المشرفين التربويين بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية حيث ضم في صورته النهائية (85)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقرة، تكونت عينة الدراسة من (240) مشرفاً ومشرفة موزعين على (11) منطقة تعليمية، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على الاختبار لمعرفة مستوى معرفة المشرفين التربويين بسلطنة عمان بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية، واستخدم اختبار T-Test لمقارنة مستوى المعرفة مع المستوى المقبول تربوياً، وتحليل التباين الرباعي (4-Way-ANOVA) لمعرفة أثر المتغيرات والتفاعل بينها على مستوى المعرفة. كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً وهو (80%) من المبادئ، وكشفت الدراسة عن وجود أثر للتفاعل الثنائي بين الجنس والمؤهل في مجال التخطيط للاختبار، ومجال تطبيق وإدارة الاختبار، وبين التخصص والمؤهل في مجال تصحيح الاختبار، وأثر للتفاعل الثلاثي بين التخصص والمؤهل والخبرة في مجال بناء الاختبار ومجال تصحيحه ، وبين الجنس والتخصص والمؤهل العلمي في مجال تطبيق الاختبار وإدارته، ومجال تحليل وتفسير النتائج .

وفي دراسة قام بها (سيف، 2008) هدفت التعرف إلى مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة تعز، وأثر الخبرة والتخصص ومكان العمل على مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، حيث استخدم اختبار مكون من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين للمواد العلمية والأدبية في محافظة تعز، والبالغ عددهم (971) مشرفاً ومشرفة في الفصل الدراسي (2007 – 2008)، وقد تم اختيار عينة بطريقة عشوائية حجمها (296) مشرفاً ومشرفة، وبعد تحليل النتائج تبين أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (80%)، إذ بلغ المتوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحسابي (50.59%) على الأداة ككل، أما بقية المجالات فقد جاء مجال تصحيح الاختبار بأعلى نسبة معرفة بلغت (59.16%)، بينما جاء مجال تحليل الاختبار وتفسير نتائجه بأدنى نسبة معرف بلغت (39.29%) ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أي من متغيرات الدراسة أو التفاعل بينها.

وفي دراسة قام بها (الدعيس، 2008) هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء بمفاهيم القياس والتقويم التربوي، وهل تختلف عن المستوى المقبول تربويا والمحدد بنسبة (80%) ؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والتفاعل بينها على مستوى المعرفة؟ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير اختبار مؤلف من (62) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل، وكان مجتمع الدراسة يتكون من (2831) معلماً ومعلمة يتبعون لمكتب التربية والتعليم في صنعاء للعام الدراسي (2007 / 2008)، وتكونت عينة الدراسة من (426) معلماً ومعلمة موزعين على متغيرات الدراسة وتم اختيارهم عشوائياً، وبعد تحليل النتائج تبين أن مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية لمفاهيم القياس والتقويم التربوي متدن ولم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (80%)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح المعلمين الذكور، وإلى التخصص ولصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية، وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة.

الدراسات الأجنبية :

في دراسة قام بها جليكسون والوين (Gullickson & Allwein ,1985) هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين ما يتعلمه المعلمون من طرق تحليل الاختبارات وما يعلمونه، تم اختيار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة من (323) معلماً في داكوتا الجنوبية وطبقت عليهم استبانة حول الممارسات المستخدمة في تحليل نتائج الاختبارات المدرسية، وخلصت الدراسة إلى أنه يوجد عدم التزام بتحليل نتائج الاختبارات بالطريقة التي يعلمها المتخصصون بالقياس والتقويم، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للخبرة والمرحلة على التزام المعلمين بالممارسات المطلوبة لتحليل الاختبارات .

وفي دراسة قام بها نيومان (Newman, 1981) والمشار إليها عند جـرادات (1988) هدفت إلى معرفة مدى فهم المعلمين لمهارات بناء الاختبارات المدرسية والكشف عن العلاقـة بين جودة الاختبارات المدرسية والمؤهل العلمي والخبرة، حيث طبقت الدراسـة علـى (294) معلماً في (4) ولايات أمريكية وقد استخدم استبانتين: الأولى لتحديد فهم المعلمين بالطريقة التي يبنى بها الاختبار، والثانية استبانة لتقييم الاختبارات التي يعدها المعلمون، وقد أظهـرت هـذه الدراسة أن لدى المعلمين فهماً متوسطاً لمبادئ بناء الاختبار المدرسي، وأن كفاية المعلم تـزداد مع زيادة الخبرة والمؤهل العلمي .

وفي دراسة قام بها بوثرويد (Boothroyd, 1992) هدفت إلى معرفة طبيعة ومستوى التدريب على مفاهيم ومهارات القياس والتقويم الذي تلقاه المعلمون، ومعرفة المهارات التي يمتلكونها، أعد الباحثون اختباراً يتضمن (65) فقرة في موضوع القياس والتقويم ومهارات إعداد الاختبارات التحصيلية، وكانت عينة الدراسة مكونة من(41) معلماً ومعلمة لمادتي العلوم والرياضيات في الصفين السابع والثامن، وكانت أهم نتائج الدراسة أن المعلمين يختبرون طلابهم باستخدام اختبارات يعدونها بأنفسهم ويعطونها أهمية أكثر من أي أداة أخرى، ومن النتائج أيضاً أن معرفة المعلمين بمبادئ القياس والتقويم وإعداد الاختبارات التحصيلية غير كافية، وذلك بسبب قلة التدريب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات التي تناولت التزام المعلمين وتطبيقهم لمبادئ القياس والتقويم في الاختبارات التي يعدونها لطلابهم وجودة هذه الاختبارات

الدراسات العربية :

في دراسة قامت بها العمر(1989) هدفت إلى التعرف على أساليب وممارسات التقييم لدى مدرسي المرحلة الإعدادية في مدارس عمان الكبرى، والى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يعدها هؤلاء المعلمون وذلك من حيث: شمول الأسئلة على المستويات المعرفية المختلفة، ومدى مطابقتها لمواصفات الاختبار الجيد. تم إعداد استبانتين الأولى وزعت على المدرسين للكشف عن أساليب وممارسات التقييم المستخدمة من قبل المدرسين، والثانية وزعت على الطلاب والهدف منها الكشف عن أساليب وممارسات التقييم كما يدركها الطلاب، وتم إعداد قائمة بمعايير الاختبار التحصيلي الجيد، وقد تم اختيار عينة مكونة من (202) مدرساً ومدرسة. وقد أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقييم المستخدمة هي الاختبارات المقالية ثم الاختبارات الشفوية وأقلها استخداماً أسئلة الصواب والخطأ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بعض الممارسات الخطأ التي يقوم بها المدرسون والمدرسات في عملية إجراء الاختبار التحصيلي منها وضع أسئلة تعتمد على الحفظ، ووضع أسئلة الاختبار قبل موعد تطبيقه بوقت قصير، وإعطاء تعليمات شفوية للطلاب أثناء الاختبار، وتصحيح الأخطاء الطباعية في أثناء تطبيق الاختبار.

وفي دراسة قام بها القباطي (1997) هدفت إلى الكشف عن أساليب وممارسات التقييم المدرسي في مديرية الحديدة في الجمهورية اليمنية، ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية، استخدمت أداتان حيث كان الغرض من الأداة الأولى قياس مدى استخدام الأساليب والممارسات التقييمية لدى المدرسين والمدرسات من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الموجهين والموجهات،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والثانية قياس مدى تحقق معايير الاختبار الجيد في الاختبارات التحصيلية التي يعدها المدرسون، وكانت عينة الدراسة تتكون من مجموعتين الأولى تتكون من (120) مدرساً و(82) مدرسة والثانية تتكون من (6) موجهين و(11) موجهة، إضافة إلى عينة من (44) اختباراً من إعداد أفراد العينة تم تحليلها. تم تحليل البيانات باستخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة الأساليب والممارسات التقييمية الأوسع انتشاراً في تقييم تحصيل الطلاب، واستخدم (مربع كاي) لمعرفة العلاقة بين استخدام الأساليب والممارسات التقييمية وبين متغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل.

فكانت أهم النتائج كالتالي:

1- أكثر أساليب التقييم انتشاراً هي الاختبارات المقاليّة ذات الإجابات القصيرة ، وأسئلة ملء الفراغ ثم الاختبارات الشفوية.

2- أقل أساليب التقييم انتشاراً هي الاختبارات المقاليّة ذات الإجابة الطويلة، تليها المشاريعالفردية.

3- هناك (13) ممارسة من (45) ممارسة قليلة الانتشار.

4- لم يتوفر في كتابة التعليمات بمستوى مقبول سوى معيارين من سبعة معايير.

5- في إعداد الاختبارات لم يتوفر بمستوى مقبول سوى معيارين من ستة معايير مطلوبة.

وفي دراسة قام بها العمري (1997) هدفت إلى تقويم الاختبارات المدرسية التحريرية التي يعدها المعلمون في المدارس الحكومية في الأردن، والتي تجري في نهاية الفصل الدراسي وفي ضوء معايير وشروط إعداد الاختبار بمراحله الأربع، وهي: التخطيط، والإخراج، والتطبيق،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتصحيح، وهدفت أيضا إلى الكشف عن المعيقات، والممارسات الخطأ في كل مرحلة، وقد قام الباحث بتحليل (200) ورقة اختبار معتمداً على قائمة من المعايير ضمت (13) معياراً، وحلل (160) ورقة إجابة مصححة معتمداً على قائمة من المعايير ضمت (7) معايير، وقام بزيارة (10) مدارس للاطلاع على واقع تطبيق الاختبارات، باستخدام قائمة شطب ضمت (20) معياراً، وتم إعداد استبانه تتضمن (56) فقرة لمعرفة واقع استخدام المعايير في المراحل الأربع السابقة ، وسؤالين مفتوحين الأول : حول المشاكل والصعوبات التي تواجه المعلم عند إعداد الاختبار والثاني : حول كيفية تحسين إجراءات إعداد الاختبار في مراحله الأربع، وقد استجاب على الاستبانة (200) معلم من مختلف التخصصات والمراحل، وقد أظهرت الدراسة ضعفاً واضحاً في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد، وكيفية إعداده بمراحله الأربع، وكشفت الدراسة عن وجود بعض الممارسات الخطأ في كل مرحلة من المراحل .

وفي دراسة قامت بها الشياب (2003) هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمات الاقتصاد المنزلي للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وفق المعايير الخاصة بإعداد الاختبار الجيد، استخدمت ثلاث أدوات لتحقيق أهداف الدراسة، الأولى: اختبار لقياس معرفة المعلمات بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي، والثانية: استبانه لمعرفة الممارسات والحاجات التدريبية في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية، والثالثة: محكات لتقويم فعالية الاختبارات التي تقوم المعلمات ببنائها واستخدامها، تم اختيار عينة مكونة من (120) معلمة ممن يدرسن الاقتصاد المنزلي في مديريات عمان الكبرى، وبعد تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أدوات الدراسة، أظهرت النتائج الخاصة بمقياس معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات أن مستوى أدائهن متدنٍ، كما أظهرت النتائج أن المعلمات تنقصهنَّ الخبرة والتدريب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في مجال بناء الاختبارات، وقد أظهرت النتائج أن الاختبارات التي قامت الباحثة بتحليلها وفق قائمة المعايير الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية ينقصها الدقة والموضوعية وأن نتائجها لا توظف بالشكل الصحيح.

وفي دراسة قام بها القحطاني (2006) هدفت إلى تقويم فعالية الاختبارات التحصيلية للمواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وتحديد نوع الاختبارات المستخدمة، ومعرفة الخصائص الفنية التي تتصف بها أسئلة اختبارات المواد الاجتماعية في مدارس الكويت، ومعرفة هل توجد فروق في طرق إعداد الاختبارات تعزى إلى الجنس، حيث قام الباحث بتحليل عينة من اختبارات المعلمين تشتمل (5198) سؤالاً، وقد دلت النتائج على أن المعلمين والمعلمات يستخدمون بكثرة أسئلة الصواب والخطأ وإكمال الفراغ، وأنهم يقيسون في أسئلتهم مستويات معرفية دنيا، واختباراتهم تتصف بعدم التعقيد، والصياغة اللغوية الجيدة والمقروئية الملائمة، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في مستويات الأهداف وأنواع الأسئلة المستخدمة.

وفي دراسة قام بها المطيري (2008) هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على الاختلاف في درجة استخدام أدوات وأساليب التقويم باختلاف متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي، حيث وزعت أداة الدراسة على عينة مكونة من (241) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأدوات التقويم وأساليبه كانت متوسطةً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأدوات التقويم وأساليبه باختلاف عدد سنوات الخبرة.

3- لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأدوات التقويم وأساليبه تبعاً للمؤهل العلمي.

4- يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في درجة استخدام أدوات التقويم وأساليبه تبعاً لمتغير الجنس.

وفي دراسة قام بها (الريامي، 2008) هدفت إلى الكشف عن درجة التزام معلمي الشهادة العامة بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية المتبعة في سلطنة عمان، ومعرفة أثر الجنس والخبرة والتفاعل بينهما على درجة الالتزام في كل من المادتين، فكان مجتمع الدراسة مكوناً من جميع الاختبارات التي يعدها معلمو الشهادة العامة في مادتي الدراسات الاجتماعية والثقافة الإسلامية للصف الثاني عشر والموزعين على (164) مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (159) نموذج اختبار لكل مادة، تم استخدام بطاقة تحليل تحوي معايير بناء الاختبارات التحصيلية المتبعة في سلطنة عمان لكل من المادتين، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة درجة التزام معلمي الشهادة العامة بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية، واستخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر الجنس والخبرة والتفاعل بينهما على درجة الالتزام، وقد كشفت النتائج أن درجة الالتزام لم تصل إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (85%) علما أن بعض المعايير في بعض المجالات قد تحققت بها درجة الالتزام المقبول تربوياً، كما دلت النتائج أنه لا يوجد أثر للجنس والخبرة والتفاعل بينهما على درجة التزام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معلمي الشهادة العامة بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية في سلطنة عُمان في مادتي الدراسات الاجتماعية والثقافة الإسلامية.

الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة قامت بها جرين وستجر (Green & Stager,1986) هدفت إلى الكشف عن أثر مستوى التدريب الذي تلقاه المعلمون في مجال القياس والتقويم، والمرحلة الدراسية، والمبحث الدراسي، على مستوى استخدام المعلمين للفقرات ذات المواصفات الجيدة في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها، تكونت عينة الدراسة من (555) معلماً من المرحلتين الثانوية والابتدائية في ولاية وايومينج، حيث استخدمت الباحثتان اختباراً اشتمل على مبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية خضعت له عينة الدراسة، فكانت من أهم النتائج : أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المرحلة الدراسية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية، و هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المبحث الدراسي ولصالح معلمي الرياضيات .

وفي دراسة قام بها مارسو وبيج (Marso & Pigge, 1988) وهدفت إلى الكشف عن جودة الاختبارات التي يعدها المعلمون، تم تحليل(175) اختباراً من إعداد المعلمين، فتناولت عملية التحليل إجراءات التطبيق، والأخطاء في بناء الفقرات، والمتطلبات المعرفية لإعداد فقرات الاختبار. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن (85%) من الفقرات كانت من مستوى المعرفة ، وأكثر الفقرات كان من نوع الاختيار من متعدد، تليها أسئلة المزاوجة، ثم أسئلة المقال، وكان هناك أخطاء واضحة في صياغة فقرات الاختبار، وأن تحليل نتائج الاختبار لم تحظ بالاهتمام المناسب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة قام بها مكمورس وبوثرويد (McMorris & Boothroyd, 1993) هدفت إلى معرفة جودة الاختبارات التحصيلية من حيث مستوى الصياغة الفنية لفقرات الاختبار، والتي يعدها معلمو الرياضيات والعلوم للصفين السابع والثامن، استخدمت قائمة من المعايير الواجب توافرها في الاختبارات، فكانت فقرات الاختبارات التي أعدها معلمو العلوم من نوع الاختيار من متعدد، فيما كانت فقرات الاختبارات التي أعدها معلمو الرياضيات من نوع إكمال الفراغ، وكانت من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعلمين ليس لديهم المعرفة والتدريب الكافي في مبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية، ومفاهيم القياس والتقويم، حيث كانت نسبة الأخطاء في صياغة الفقرات لدى معلمي الرياضيات (35%)، ونسبة الأخطاء في صياغة الفقرات لدى معلمي العلوم (20%).

في دراسة قام بها هايني (Haynie,1994) هدفت إلى الوقوف على جودة الاختبارات التي يعدها المعلمون في موضوع تكنولوجيا التعليم، والتعرف على أثر كل من الخبرة، ومصادر التدريب للمعلمين على بناء الاختبارات على جودة أسئلة الاختبارات، حيث تم فحص (993) سؤالاً تم إعدادها من قبل (15) معلماً.

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. احتواء اختبارات المعلمين ذوي الخبرة الأقل على أخطاء إملائية، وأخطاء في الترقيم أقل من المعلمين الأكثر خبرة.

2. أكثر الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتقييم الطلبة هي الاختبارات الكتابية من نوع أسئلة المقال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة تقع ضمن مستويين: المستوى المعرفي، ومستوى الفهم والاستيعاب.

4. مستوى جودة الاختبارات التي يعدها المعلمون بشكل عام لم يصل إلى المستوى المطلوب.

تعليق الباحث على الدراسات السابقة :

يتضح من العرض السابق للدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، أن هذه الدراسات تتباين في الأهداف والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمتغيرات والنتائج.

* ركزت بعض الدراسات السابقة على مستوى معرفة المعلمين لمفاهيم القياس والتقويم ومبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية (Newman, 1981 ؛ جرادات، 1988 ؛ الغمري، 1998؛ عربيات، 2005 ؛ سيف، 2008؛ الهشامي، 2005) .

* ركزت بعض الدراسات السابقة على التعرف على درجة التزام المعلمين بمفاهيم القياس والتقويم ومبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية وجودة الاختبارات التحصيلية(Gullickson & Green & Stager 1986؛Allwen , 1985 ؛ Marso & Pigge, 1988 ؛ العمر، 1989؛ Hynie,1994 ; McMorris & Boothroyd, 1992 Boothroyd, 1993; ؛ القباطي،1997؛ العمري، 1997؛ الشياب، 2003؛ القحطاني، 2006؛ المطيري، 2008 ؛ الريامي، 2008).

*تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فبعضها استخدمت الاختبار كأداة لمعرفة مستوى معرفة المعلمين بمفاهيم القياس والتقويم ومبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية(Green & Stager, 1986؛ Boothroyd , 1992 ؛ جرادات، 1988؛ الهشامي، 2005؛ سيف، 2008؛ الدعيس، 2008) . وبعض الدراسات استخدمت الاستبانة لمعرفة درجة التزام المعلمين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بمفاهيم القياس والتقويم ومبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية (Newman, 1981؛ Gullickson & Allwen , 1985؛ العمر، 1989؛ القباطي،1997؛ المطيري ،2008).

وبعض الدراسات اهتمت بتحليل الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون لمعرفة درجة تطبيقهم لمفاهيم القياس والتقويم ومبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية (Marso & Pigge, 1988 ; McMorris & Boothroyd, 1993 ;Hynie, 1994؛ العمري، 1997؛ القحطاني، 2006؛ الريامي، 2008). وبعض الدراسات استخدمت أداتين الاختبار والاستبانة (الغمري، 1998؛ الشياب، 2003؛ عربيات، 2005).

* معظم الدراسات أكدت أن مستوى معرفة المعلمين لمفاهيم القياس والتقويم ومبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً (Newman, 1981 ؛ جرادات، 1988 ؛ الغمري، 1998؛ Danial & King, 1998 ؛ عربيات، 2005 ؛ سيف، 2008؛ الهشامي ،2005) .

* توصلت معظم الدراسات إلى أن درجة التزام المعلمين بمبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية وتطبيقهم لهذه المبادئ في الاختبارات التي يعدونها لطلبتهم لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، ودلت على وجود كثير من الممارسات الخطأ (Gullickson & Allwen , 1985؛ Boothroyd , 1989؛ العمر، 1989 ؛ Marso & Pigge, 1988 ؛ Green & Stager 1986 ؛ القباطي،1997؛ العمري، 1992 Boothroyd, 1993; McMorris & Hynie,1994 ; 1997؛ الشياب، 2003؛ القحطاني، 2006؛ المطيري ،2008 ؛ الريامي، 2008).

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة عند بناء أداتي الدراسة وذلك عن طريق الإطلاع على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، واختيار منهجية البحث العلمي المناسبة وإتباع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعض الإجراءات، كما أفاد من الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، وقد أفاد الباحث من الدراسات بالرجوع إلى المراجع التي تم استخدامها في الدراسات السابقة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في سعيها للكشف عن درجة معرفة المعلمين بمبادئ القياس والتقويم في إعداد الاختبارات التحصيلية، وتختلف عنها في استخدام الاستبانة كأداة للكشف عن درجة المعرفة، في حين تم استخدام الاختبار في معظم الدراسات السابقة للكشف عن درجة معرفة المعلمين بمبادئ القياس والتقويم في إعداد الاختبارات التحصيلية، وتتشابه مع البعض الآخر في استخدامها قائمة بالمعايير الواجب توافرها في الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون، في حين تختلف عن الدراسات السابقة باستخدامها الأداتين معاً.تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيارها الجنس والتخصص كمتغيرات مستقلة في حين تختلف عن الدراسات السابقة باختيارها المرحلة الدراسية كمتغير مستقل.تميزت الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها استهدفت معلمي الرياضيات واللغة العربية، كما تميزت الدراسة في اختيارها للمجتمع إذ لا يوجد مثل هذه الدراسات في دولة الإمارات العربية المتحدة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة المستخدم، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداتي الدراسة المستخدمتين وكيفية تطويرهما، والتأكد من صدقهما وثباتهما، وخطوات إجراء هذه الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي توصلت إليها الدراسة للإجابة عن الأسئلة التي طرحتها.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها تم اعتماد أسلوب الدراسة المسحية للكشف عن درجة معرفة المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية، وتحليل عينة من الاختبارات التي يعدونها لطلبتهم لمعرفة درجة تطبيقهم لهذه المبادئ في هذه الاختبارات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية في منطقة الفجيرة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ومن جميع الاختبارات التحصيلية التي قاموا بإعدادها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009-2010، وكان مجموع أفراد المجتمع (421) معلماً ومعلمة موزعين حسب متغيرات الدراسة التالية : جنس المعلم، والمرحلة الدراسية، والتخصص كما في الجدولين (1)، (2) :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (1)

توزيع عينة المدارس حسب الجنس والمرحلة الدراسية

الجنس	مدارس الذكور	مدارس الإناث	المجموع
المدارس الثانوية	6	9	15
المدارس الأساسية	7	26	33
المجموع	13	35	48

جدول (2)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص

	الذكور			الإناث			المجموع
المرحلة الدراسية	الأساسية	الثانوية	المجموع	الأساسية	الثانوية	المجموع	
معلمو الرياضيات	37	36	**73**	72	48	**120**	193
معلمو اللغة العربية	41	46	**87**	84	57	**141**	228
المجموع	78	82	**160**	156	105	**261**	421

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة:

تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى أربع طبقات هي : المرحلة الثانوية للذكور والمرحلة الأساسية للذكور والمرحلة الثانوية للإناث والمرحلة الأساسية للإناث استخدمت طريقة العينة الطبقية النسبية لاختيار مدارس عينة الدراسة كما في الجدول (3)، واختير جميع معلمي الرياضيات واللغة العربية فيها وكان حجم العينة (143) معلماً ومعلمة موزعين حسب متغيرات الدراسة كما في الجدول (4).

جدول (3)

توزيع عينة المدارس حسب الجنس والمرحلة الدراسية

الجنس	مدارس الذكور	مدارس الإناث	المجموع
المدارس الثانوية	2	2	4
المدارس الأساسية	2	4	6
المجموع	4	6	10

جدول (4)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص

	الذكور			الإناث			المجموع الكلي
المرحلة الدراسية	الأساسية	الثانوية	المجموع	الأساسية	الثانوية	المجموع	
معلمي الرياضيات	14	13	**27**	27	12	**39**	66
معلمي اللغة العربية	13	19	**32**	29	16	**45**	77
	27	32	**59**	56	28	**84**	143

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداتا الدراسة :

تم إعداد أداتين لجمع البيانات: الأداة الأولى استبانة اشتملت على مجموعة من المبادئ المستندة للنظرية الكلاسيكية في القياس، التي يجب إتباعها عند إعداد الاختبارات التحصيلية. والأداة الثانية مجموعة من المعايير الواجب توافرها في الاختبارات التي يقوم المعلمون بإعدادها.

تم إعداد الاستبانة بعد الإطلاع على بعض المراجع والدراسات السابقة، وأبرزها: (الكيلاني وآخرون،2003؛ عودة،2005؛ ثورندايك وهيجن،1989؛ العاني وآخرون، 2003؛ جرادات، 1989؛ العمري، 1997؛ Worthen, et al,1999).

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من(76) فقرة موزعة على خمسة مجالات كما في الجدول

جدول (5)

توزيع فقرات الاستبانة في صورتها الأولية على المجالات الخمسة

المجال	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات
التخطيط للاختبار	14-1	14
كتابة الفقرات وصياغتها	33-15	19
إخراج الاختبار	44-34	11
تطبيق الاختبار	54-45	10
تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه	76-55	22
المجموع		76

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق الأداة :

لمعرفة صدق المحتوى للأداة فقد تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، والمختصين بالقياس والتقويم، وأساليب تدريس الرياضيات واللغة العربية، وبعض الموجهين لمادتي الرياضيات واللغة العربية والعاملين في منطقة الفجيرة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، الواردة أسماؤهم في ملحق (1) وعددهم (15)، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول الفقرات من حيث: الدقة اللغوية، وصحة انتمائها إلى المجال، فتم بناءً على اقتراحاتهم حذف بعض الفقرات، وتعديل وإضافة بعضها، وفصل المجال الخامس إلى مجالين هما: مجال تصحيح الاختبار ومجال تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها. كانت الفقرات المحذوفة والتي تم تعديلها كما يلي :

المجال الأول: حذف الفقرات (3 ، 4 ، 6 ، 7 ، 9 ، 13، 14) وفصل الفقرة الأولى إلى فقرتين من الفقرات المحذوفة الفقرة (9) " أُحدد نوع الأسئلة التي سيتضمنها الاختبار (مقالية، موضوعية)".

المجال الثاني: حذف الفقرات (6 ، 12 ، 13 ، 17 ، 18 ، 19) وضم الفقرتين (9 ، 10) من الفقرات المحذوفة الفقرة (6) "أصوغ فقرات الاختبار بحيث تعكس التباين في مستوى الطلاب ".

المجال الثالث: حذف الفقرات (2 ، 6 ، 11) وإضافة الفقرتين (28 ، 29) من الفقرات المحذوفة الفقرة (2) "أضع الأسئلة قبل وقت قصير من إجراء الاختبار".

المجال الرابع: حذف الفقرة (9) وإعادة صياغة الفقرة (10) من الفقرات المحذوفة (9) "أستخدم نماذج متكافئة للاختبار للحد من عملية الغش".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الخامس: حذف الفقرات (5 ، 14 ، 17، 19 ، 21)

من الفقرات المحذوفة (17) " أستفيد من نتائج الاختبار في تحديد المواضيع غير المفهومة "

وتم فصل المجال الخامس (تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه وتفسيرها) إلى مجالين هما :

المجال الخامس : تصحيح نتائج الاختبار

المجال السادس : تحليل نتائج الاختبار وتفسير نتائجه.

كانت نسبة الاتفاق (80 %) حيث حذفت الفقرات التي طلب حذفها (12) أو أكثر من المحكمين، وكان توزيع فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق 2) وعددها (57) على المجالات الستة كما في الجدول رقم (6):

جدول (6)

توزيع فقرات الاستبانة في صورتها النهائية على المجالات الستة

المجال	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات
التخطيط للاختبار	8-1	8
إعداد فقرات الاختبار	21-9	13
إخراج الاختبار	31-22	10
تطبيق الاختبار	40-32	9
تصحيح الاختبار	48-41	8
تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها	57-49	9

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة فقد تم اختيار عينة من خارج عينة الدراسة وحجمها (38) معلماً ومعلمة، حيث تم توزيع الاستبانات عليهم فاستجاب (35) منهم على أداة الدراسة، وبعد أسبوعين وزعت الاستبانات عليهم مرة أخرى فاستجاب منهم (32) معلماً ومعلمةً، استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين استجاباتهم على الأداة في المرتين لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل للدلالة على معامل الثبات للمجالات الستة وللأداة ككل، فكانت كما في الجدول رقم (7) :

جدول (7)

معاملات الثبات للأداة وللمجالات الستة

المجال	معامل الثبات
أداة الدراسة	0.89
التخطيط للاختبار	0.82
إعداد فقرات الاختبار	0.76
إخراج الاختبار	0.71
تطبيق الاختبار	0.72
تصحيح الاختبار	0.64
تحليل نتائج الاختبار وتفسير نتائجه	0.62

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأداة الثانية:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة الأولى وثباتها تم اشتقاق بعض المعايير التي يجب توافرها في ورقة الاختبار التي يقوم المعلمون بإعدادها من فقرات الأداة الأولى، التي يمكن ملاحظتها في ورقة الاختبار، فتكونت الأداة الثانية من (17) معيارا، ملحق (3).

صدق الأداة:

حيث إن المعايير الواردة في الأداة الثانية، تم اشتقاقها من الأداة الأولى والتي تم التأكد من صدقها فقد أعتبر هذا دليلاً على صدق الأداة الثانية.

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة الثانية تم اختيار (30) اختباراً بشكل عشوائي من بين الاختبارات التي أعدها معلمو العينة الاستطلاعية، تمت الاستعانة بزميلين من معلمي اللغة العربية، حيث طلب منهما تقدير درجة توافر المعايير الواردة في الأداة الثانية في اختبارات اللغة العربية، وتم تقدير درجة توافر المعايير في اختبارات الرياضيات من قبل الباحث وزميل آخر من تخصص الرياضيات، حيث كان لدرجة توافر المعيار في الاختبار خمسة مستويات، كما يلي : مرتفعة جداً (5)، مرتفعة (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جداً (1). وبعد الانتهاء من تحليل الاختبارات اعتبرت درجة توافر كل معيار مساوية للمتوسط الحسابي لدرجات توافر المعيار في كل الاختبارات التي تم تحليلها، ولحساب معامل الثبات (درجة اتفاق المحللين) حسب معامل ارتباط بيرسون بين التقدير الأول لدرجة توافر المعايير والتقدير الثاني فكان يساوي (0.93) ،الجدول رقم (8).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (8)

درجة توافر المعايير في اختبارات العينة الاستطلاعية

الرقم	المعيار	تقدير درجة توافر المعيار	
		التقدير الأول	التقدير الثاني
.1	صياغة فقرات الاختبار بلغة سليمة وواضحة ومحددة.	4.27	4.03
.2	صياغة الفقرة بحيث تحتوي على فكرة واحدة فقط .	3.70	3.70
.3	صياغة الفقرات بحيث تكون مستقلة عن بعضها بعضاً .	3.90	3.93
.4	وضع أسئلة متنوعة من حيث مستوى الصعوبة.	2.80	2.94
.5	صياغة فقرات الاختبار بأسلوب المعلم الخاص .	3.70	3.93
.6	الابتعاد عن صياغة أسئلة مفتوحة الإجابة .	4.20	3.83
.7	وضع فقرات تعكس المستويات المعرفية المختلفة .	2.90	3.10
.8	تحديد الزمن اللازم لإنهاء الاختبار في تعليمات الاختبار.	1.00	1.00
.9	كتابة تعليمات الإجابة للاختيار ككل ولكل نوع من الفقرات.	3.17	3.66
.10	تحديد الدرجة الجزئية لكل فقرة من فقرات الاختبار .	1.80	1.73
.11	مدة الاختبار متناسبة مع عدد الأسئلة الواردة في الاختبار.	3.10	2.76
.12	الأسئلة مرتبة من المستوى الأسهل إلى المستوى الأصعب .	3.07	3.47
.13	وضع الفقرات من النوع نفسه في مجموعة واحدة .	4.07	3.43
.14	تظهر جميع فقرات السؤال على الورقة نفسها.	4.33	4.80
.15	يوجد فراغات كافية عندما تكون الإجابة على الورقة نفسها.	3.77	3.60
.16	الاختبار مطبوع بطريقة واضحة وبلغة مفهومة.	4.13	4.66
.17	الاختبار يخلو من الأخطاء العلمية والطباعية.	4.47	4.53

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة :

لإجراء الدراسة اتبعت الخطوات التالية :

1- تم إعداد أداة الدراسة الأولى بصورتها الأولية بعد الإطلاع على المراجع والمصادر وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها.

2- عرض الأداة على المشرف، حيث أبدى بعض الملاحظات على الاستبانة وطريقة إخراجها وتوزيع الفقرات على مجالات الدراسة.

3- عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق المحتوى للأداة، فأخذ بآرائهم وبعد إجراء التعديلات المناسبة أخذت الأداة الأولى شكلها النهائي.

4- تم اشتقاق الأداة الثانية والمتضمنة المعايير الواجب توافرها في ورقة الاختبار من الأداة الأولى، واعتبر صدق الأداة الأولى مؤشراً على صدق الأداة الثانية.

5- الحصول على كتاب رسمي من جامعة عمان العربية للدراسات العليا ملحق رقم (4) ، موجه إلى وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

6- الحصول على كتاب من منطقة الفجيرة التعليمية، موجه إلى مدارس المنطقة لأجل تسهيل مهمة الباحث في إجراء التطبيق الميداني للدراسة ملحق رقم (5).

7- الحصول على كشف من المنطقة التعليمية يتضمن أعداد المدارس في المنطقة وأعداد معلمي اللغة العربية والرياضيات فيها.

8- حصر مجتمع الدراسة وتوزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الدراسة، الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9- اختيار عينة تجريبية بطريقة عشوائية، طبق عليها الأداة الأولى للتأكد من ثبات الأداة، واختيرت مجموعة من الاختبارات التي يعدها المعلمون بطريقة عشوائية، للتأكد من ثبات الأداة الثانية عن طريق حساب درجة اتفاق المحللين.

10- توزيع الأداة الأولى على أفراد العينة خلال النصف الثاني من شهر ديسمبر(كانون الأول) للعام 2009، وتم جمع الاستبانات مرفقة بنماذج من الاختبارات التي قام المعلمون بإعدادها.

11- تم تحليل الاستبيانات والاختبارات التي جمعت للإجابة عن أسئلة الدراسة.

تصميم الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

1- الجنس، وله فئتان: معلم ومعلمة.

2- المرحلة الدراسية ولها مستويان: المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية.

3- التخصص وله فئتان: تخصص الرياضيات، تخصص اللغة العربية.

المتغيرات التابعة:

1 - درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية.

2- درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التي يعدونها لطلابهم.

المعالجة الإحصائية:

1- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة معرفة المعلمين بمبادئ القياس والتقويم في إعداد الاختبارات التحصيلية؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي للإجابة عن السؤال الثاني : هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ القياس والتقويم في إعداد الاختبارات التحصيلية باختلاف الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص.

3- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثالث : ما درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية.

4- استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي للإجابة عن السؤال الرابع: هل تختلف درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء استجابات المعلمين على الأداة الأولى، وتحليل عينة من الاختبارات بالاعتماد على بعض المعايير الواجب توافرها في ورقة الاختبار (الأداة الثانية) ، وحسب تسلسل الأسئلة تم عرض النتائج كما يلي:

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية ؟

تم التعبير عن درجة المعرفة بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية بالمتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين على الأداة الأولى ، الدرجة القصوى على الأداة (285)، والدرجة الدنيا (57)، حسبت درجة المعرفة على الأداة وعلى كل مجال من المجالات الستة فكانت كما في جدول (9) كما يلي :

1- درجة المعرفة على الأداة (80.9%)، كانت أعلاها لفئة الإناث في المرحلة الأساسية تخصص الرياضيات (% 82.9)، وأدناها لفئة الذكور في المرحلة الأساسية تخصص الرياضيات (78.4%).

2- درجة المعرفة بالمبادئ الواردة في مجال التخطيط للاختبار (78.5%) . كانت أعلاها لفئة الإناث في المرحلة الأساسية تخصص الرياضيات (% 84.5)، وأدناها لفئة الذكور في المرحلة الأساسية تخصص الرياضيات (74.5%) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- درجة المعرفة بالمبادئ الواردة في مجال إعداد فقرات الاختبار (82.6%). كانت أعلاها لفئة الذكور في المرحلة الثانوية تخصص اللغة العربية (85.5%)، وأدناها لفئة الذكور في المرحلة الأساسية تخصص الرياضيات (76.3%) .

4- درجة المعرفة بالمبادئ الواردة في مجال إخراج الاختبار (84.8%). كان أعلاها لفئة الذكور في المرحلة الثانوية تخصص اللغة العربية (87.2%)، وأدناها لفئة الإناث في المرحلة الأساسية تخصص اللغة العربية (80.8 %).

5- درجة المعرفة بالمبادئ الواردة في مجال تطبيق الاختبار (90.4 %). كانت أعلاها لفئة الإناث في المرحلة الثانوية تخصص اللغة العربية (94.9%)، وأدناها لفئة الذكور في المرحلة الثانوية تخصص الرياضيات (87.6%).

6- درجة المعرفة بالمبادئ الواردة في مجال تصحيح الاختبار (75.5%). كانت أعلاها لفئة الذكور في المرحلة الثانوية تخصص الرياضيات (78.8%) ، وأدناها لفئة الذكور في المرحلة الأساسية تخصص الرياضيات (70.5%) .

7- درجة المعرفة بالمبادئ الواردة في مجال تحليل نتائج الاختبار وتفسير نتائجه (71.6%) . كانت أعلاها لفئة الذكور المرحلة الأساسية في تخصص اللغة العربية ولفئة الإناث في المرحلة الأساسية تخصص الرياضيات (74.9%) ، وأدناها لفئة الإناث في المرحلة الثانوية تخصص الرياضيات (% 68.7) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (9)

درجات المعرفة في المجالات الستة وعلى الأداة

الجنس	المرحلة	التخصص	عدد المعلمين		المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	الأداة
الذكور	ثانوي	رياضيات	12	المتوسط	32	55	42.8	39.3	31.6	31.3	231.9
				النسبة المئوية	80	84.6	85.6	87.6	78.8	69.6	81.4
		لغة عربية	17	المتوسط	31.1	55.6	43.6	41	29.1	31.1	231.4
				النسبة المئوية	77.8	85.5	87.2	91.1	72.8	69.1	81.2
	أساسي	رياضيات	13	المتوسط	29.8	49.6	42.7	39.5	28.2	33.6	223.4
				النسبة المئوية	74.5	76.3	85.4	87.8	70.5	74.7	78.4
		لغة عربية	13	المتوسط	31.1	53.7	43.5	40.7	31.3	33.7	233.9
				النسبة المئوية	77.8	82.6	87	90.4	78.3	74.9	82.1
الإناث	ثانوي	رياضيات	12	المتوسط	30.3	52.3	42.3	39.8	30.8	30.9	226.3
				النسبة المئوية	75.8	80.5	84.6	88.4	77	68.7	79.4
		لغة عربية	12	المتوسط	30.3	54.3	41.3	42.7	30	31.7	230.8
				النسبة المئوية	75.8	83.5	82.6	94.9	75	70.4	81
	أساسي	رياضيات	24	المتوسط	33.8	53.8	43.3	40.6	30.5	33.7	235.7
				النسبة المئوية	84.5	82.8	86.6	90.2	76.3	74.9	82.7
		لغة عربية	25	المتوسط	31	54	40.4	41.5	30.1	31.5	228.6
				النسبة المئوية	77.5	83.1	80.8	92.2	75.3	70	80.2
المجموع			128	المتوسط	31.4	53.7	42.4	40.7	30.2	32.2	230.5
				النسبة المئوية	78.5	82.6	84.8	90.4	75.5	71.6	80.9

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (10)

الانحرافات المعيارية لدرجات المعرفة في المجالات الستة وعلى الأداة

الجنس	المرحلة	التخصص	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	الأداة
الذكور	ثانوي	رياضيات	3.57	6.61	3.96	5.31	5.65	6.46	24.64
		لغة عربية	3.07	4.96	3.68	3.35	8.24	6.73	26.87
	أساسي	رياضيات	4.66	8.47	4.70	3.45	5.16	3.97	20.37
		لغة عربية	4.46	6.26	4.37	3.50	4.62	6.26	23.25
الإناث	ثانوي	رياضيات	4.67	4.73	4.79	3.76	4.52	6.69	20.70
		لغة عربية	2.73	5.51	4.97	3.82	4.97	6.20	19.07
	أساسي	رياضيات	3.87	5.61	3.57	4.07	4.82	5.83	22.31
		لغة عربية	4.37	5.63	5.05	4.30	4.76	5.02	19.31
			4.09	6.02	4.43	4.01	5.22	5.83	20.84

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

تم استخدام تحليل التباين الثلاثي للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى إلى الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص، أو للتفاعل بينها في درجة درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية (الأداة)، وفي كل مجال من المجالات الستة، فكانت النتائج كما يلي :

1- للإجابة عن السؤال : هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية (الأداة) باختلاف الجنس ،والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

تم تلخيص نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (11) ، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى كل من متغيرات الدراسة (الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص) ، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى التفاعل بين المتغيرات.

2- للإجابة عن السؤال : هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال التخطيط للاختبار باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

تم تلخيص نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (12) ، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكلاسيكية في مجال التخطيط للاختبار تعزى إلى كل من متغيرات الدراسة (الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص)، وتبين وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية.

جدول رقم (11)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد اختبارات التحصيل(الأداة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	قيمة P
الجنس	55.63	1	55.63	0.13	0.72
المرحلة الدراسية	80.33	1	80.33	0.18	0.672
التخصص	3.97	1	3.97	0.01	0.92
الجنس والمرحلة	279.99	1	279.99	0.64	0.43
الجنس والتخصص	796.95	1	796.95	1.81	0.18
المرحلة والتخصص	148.51	1	148.51	0.34	0.56
الجنس والتخصص والمرحلة	600.22	1	600.22	1.36	0.25
الخطأ	52905.45	120	440.88		
الكلي	54871.05	127			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (12)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال التخطيط للاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة f	قيمة P
الجنس	15.71	1	15.71	0.98	0.32
المرحلة الدراسية	19.27	1	19.27	1.21	0.27
التخصص	29.33	1	29.33	1.84	0.18
الجنس × المرحلة	74.3	1	74.3	*4.65	0.03
الجنس × التخصص	32.1	1	32.1	2.011	0016
المرحلة × التخصص	6.3	1	6.3	0.39	0.53
الجنس × التخصص × المرحلة	32.6	1	32.6	2.04	0.15
الخطأ	1916.13	120	15.97		
الكلي	2125.74	127			

3- للإجابة عن السؤال : هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال إعداد فقرات الاختبار باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تم تلخيص نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (13) ، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال إعداد فقرات الاختبار تعزى إلى كل من متغيرات الدراسة (الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص)، وتبين وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية. جدول رقم (13)

ملخص تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال إعداد فقرات الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة f	قيمة p
الجنس	0.31	1	0.31	0.01	0.92
المرحلة الدراسية	49.53	1	49.53	1.39	0.24
التخصص	78.39	1	78.39	2.2	0.14
الجنس × المرحلة	142.88	1	142.88	*4.01	0.05
الجنس × التخصص	23.46	1	23.46	0.66	0.19
المرحلة × التخصص	0.47	1	0047	0.01	0.92
الجنس ×التخصص×المرحلة	34.27	1	34.27	0.96	0.33
الخطأ	4275.4	120	35.63		
الكلي	4604.9	127			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- للإجابة عن السؤال : هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال إخراج الاختبار باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

تم تلخيص نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (14) ، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال إخراج الاختبار تعزى إلى كل من متغيرات الدراسة (الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص.

5- للإجابة عن السؤال : هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تطبيق الاختبار باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

تم تلخيص نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (15) ، تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تطبيق الاختبار تعزى إلى التخصص، وتبين عدم وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين المتغيرات.

6- للإجابة عن السؤال : هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تصحيح الاختبار باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

تم تلخيص نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (16) ، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكلاسيكية في مجال تصحيح الاختبار تعزى إلى كل من متغيرات الدراسة (الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص) ، وتبين عدم وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين المتغيرات.

جدول رقم (14)

ملخص تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال إخراج الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	قيمة p
الجنس	59.98	1	59.98	3.11	0.08
المرحلة الدراسية	3.3	1	3.3	0.17	0.68
التخصص	26.57	1	26.57	1.38	0.24
الجنس × المرحلة	2.72	1	2.72	0.14	0.71
الجنس × التخصص	75.57	1	75.57	*3.92	0.05
المرحلة × التخصص	24.54	1	24.54	1.27	0.26
الجنس × التخصص× المرحلة	3.7986	1	3.7986	0.20	0.63
الخطأ	2311.59	120	19.26		
الكلي	2508.07	127			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (15)

ملخص تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تطبيق الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	قيمة P
الجنس	27.54	1	27.54	1.72	0.19
المرحلة الدراسية	0.03	1	0.03	0	1
التخصص	68.59	1	68.59	*4.28	0.04
الجنس × المرحلة	1.13	1	1.13	0.07	0.79
الجنس × التخصص	0.18	1	0.18	0.01	0.92
المرحلة × التخصص	10.4	1	10.4	0.65	0.42
الجنس × التخصص × المرحلة الدراسية	8.65	1	8.65	0.54	0.46
الخطأ	1922.45	120	16.02		
الكلي	2038.97	127			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (16)

ملخص تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تصحيح الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة f	قيمة P
الجنس	1.51	1	1.51	0.05	0.82
المرحلة الدراسية	2.95	1	2.95	0.1	0.75
التخصص	5.05	1	5.05	0.17	0.68
الجنس × المرحلة	3.34	1	3.34	0.11	0.74
الجنس × التخصص	1.2	1	1.2	0.04	0.84
المرحلة ×التخصص	66.42	1	66.42	2.26	0.14
الجنس × التخصص × المرحلة الدراسية	78.13	1	78.13	2.66	0.11
الخطأ	3528.37	120	29.4		
الكلي	3686.97	127			

7- للإجابة عن السؤال : هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تحليل وتفسير نتائج الاختبار باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

تم تلخيص نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (17)، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكلاسيكية في تحليل وتفسير نتائج الاختبار تعزى إلى كل من متغيرات الدراسة (الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص) ، وتبين عدم وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين المتغيرات.

جدول (17)

ملخص تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في مجال تحليل وتفسير نتائج الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	قيمة P
الجنس	1.03	1	1.03	0.03	0.86
المرحلة الدراسية	93.33	1	93.33	2.7	0.10
التخصص	21.54	1	21.54	0.62	0.43
الجنس × المرحلة	14.41	1	14.41	0.42	0.52
الجنس × التخصص	6.22	1	6.22	0.18	0.67
المرحلة ×التخصص	19.89	1	19.89	0.58	0.45
الجنس × التخصص × المرحلة الدراسية	18.84	1	18.84	0.55	0.46
الخطأ	4146.23	120	34.55		
الكلي	4321.49	127			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : ما درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها لطلبتهم؟

تم التعبير عن درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها لطلبتهم بالمتوسط الحسابي لتقديرات توافر هذه المبادئ في عينة من الاختبارات التحصيلية التي أعدها المعلمون خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2009-2010، حسبت درجات التطبيق فكانت كما في الجدول رقم (18).

كانت درجة التطبيق (63.62%) ، كانت أعلى درجة تطبيق لفئة الإناث في المرحلة الثانوية تخصص الرياضيات (69.41 %)، كانت أدنى درجة تطبيق لفئة الإناث في المرحلة الأساسية تخصص اللغة العربية (57.26%).

رابعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل تختلف درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ،والتخصص ؟ تم تلخيص نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول (19)، تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور بنسبة(64.89%) .وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية بنسبة (66.81%)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى التخصص لصالح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تخصص الرياضيات بنسبة (66.69 %)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى التفاعل بين أي من المتغيرات.

جدول (18)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تطبيق المعلمين لمبادىء نظرية القياس الكلاسيكية

الجنس	المرحلة	التخصص	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
الذكور	ثانوي	الرياضيات	12	60017	70.79	3.59
		اللغة العربية	17	54.53	64.15	1.89
	أساسي	الرياضيات	13	54.83	64.51	4.37
		اللغة العربية	13	50.90	59.88	2.17
الإناث	ثانوي	الرياضيات	12	59	69.41	2.30
		اللغة العربية	12	54	63.53	2.66
	أساسي	الرياضيات	24	54.42	64.02	2.80
		اللغة العربية	25	48.67	57.26	2.51
درجة التطبيق			128	54.08	63.62	4.49

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (19)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص على درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	قيمة P
الجنس	101.9	1	101.9	*12.74	0.0005
المرحلة الدراسية	658.7	1	658.7	*82.34	<.0001
التخصص	749.93	1	749.93	*93.74	<.0001
المرحلة x الجنس	29.5	1	29.5	3.69	0.08
التخصص x الجنس	6.69	1	6.69	0.84	0.36
التخصصx المرحلة	1.1	1	1.1	0.14	0.71
التخصص x الجنس x المرحلة	1.06	1	1.06	0.13275	0.92
الخطأ	879.72	120	7.3		
الكلي	2428.60	127			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها والتي تتعلق بالإجابة عن أسئلة الدراسة التي كانت تهدف التعرف إلى درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد اختبارات التحصيل في منطقة الفجيرة التعليمية، والتعرف على درجة تطبيقهم لهذه المبادئ في الاختبارات التي يعدونها لطلابهم، سيتم عرض تلخيص للنتائج مرتبة حسب أسئلة الدراسة، وسيتم عرض التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية ؟

كشفت النتائج أن درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية على الأداة كاملة كانت مقبولة، حيث تم اعتماد درجة (80%) الحد الأدنى المقبول تربوياَ، في حين كانت درجة المعرفة متدنية في مجالات التخطيط للاختبار، ومجال تصحيح الاختبار، ومجال تحليل وتفسير نتائج الاختبار ، كانت درجة المعرفة مرتفعة في مجالات إعداد فقرات الاختبار، ومجال إخراج الاختبار، ومجال تطبيق الاختبار.

تختلف نتيجة الدراسة عن النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات التي أكدت أن مستوى معرفة المعلمين لمفاهيم القياس والتقويم ومبادئ إعداد الاختبارات التحصيلية لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً (Newman, 1981 ؛ جرادات، 1988 ؛ الغمري، 1998؛ Danial & King, 1998 ؛ عربيات، 2005 ؛ سيف، 2008؛ الهشامي ،2005) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فيما اتفقت مع هذه الدراسات في عدم وصول درجات الالتزام إلى (80%) في مجالات: التخطيط للاختبار، تصحيح الاختبار، تحليل وتفسير نتائج الاختبار، وتتفق مع الدراسة التي قام بها جليكسون والوين (Gullickson & Allwen , 1985) ومارسو وبيج وبيج (Marso & Pigge, 1988) في عدم وجود اهتمام كاف من قبل المعلمين بتحليل وتفسير نتائج الاختبار.

ويرى الباحث أن تجاوز درجة المعرفة للحد المقبول تربوياً وهو % 80 بسبب اعتماد الإستبانة كأداة للكشف عن درجة المعرفة لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية، في حين أن انخفاض درجة المعرفة في مجالات: التخطيط للاختبار، تصحيح الاختبار، تحليل وتفسير نتائج الاختبار يعزى إلى عدم إعطاء هذه المجالات الاهتمام الكافي من قبل المعلمين.

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية باختلاف الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصص ؟

كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى كل من متغيرات الدراسة (الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو التخصص)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين أي من المتغيرات.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الغمري (1998) في اليمن وعربيات (2005) في الأردن والمطيري (2008) في الكويت والريامي (2008) في عمان والدعيس (2008) في اليمن، التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى إلى الجنس أو التخصص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تختلف النتيجة مع ما توصلت اليه جرين وستجر (Green & Stager, 1986) حيث توصلتا إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المرحلة الدراسية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية، و هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المبحث الدراسي ولصالح معلمي الرياضيات .

يرى الباحث أن سبب عدم وجود فروق تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية في درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية يعود إلى ميل المعلمين إلى إعطاء تقديرات إيجابية حول درجة معرفتهم لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية.

ثالثاً :مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : ما درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها لطلبتهم ؟

كشفت النتائج أن درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها لطلبتهم متوسطة حيث بلغت (63.62%).

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نيومان (New man, 1981) والعمر (1989) في الأردن و بوثرويد وآخرين (Boothroyd, 1992) و مكمورس وبوثرويد (McMorris & Boothroyd, 1993) والعمري (1997) في الاردن والشياب (2003) في الأردن وهايني (Hynie,1994)

يرى الباحث أن انخفاض درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها لطلبتهم يعود إلى عدم التزامهم بهذه المبادئ عند إعداد الاختبارات رغم معرفتهم بهذه المبادئ وأهميتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل تختلف درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية باختلاف الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص ؟

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق المعلمين لمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى التخصص ولصالح تخصص الرياضيات.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عربيات (2005) والقحطاني (2006) بوجود أثر للجنس في تطبيق المعلمين لمبادئ القياس والتقويم في إعداد الاختبارات التحصيلية.

يفسر الباحث وجود فروق في درجة تطبيق مبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى المرحلة ولصالح المرحلة الثانوية بسبب الاهتمام من قبل المعلمين في المرحلة الثانوية والمتابعة من قبل الموجهين التربويين، ويرى الباحث وجود فروق في درجة تطبيق مبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى التخصص ولصالح تخصص الرياضيات يعود إلى طبيعة مادة الرياضيات والاهتمام الأكثر من قبل معلمي الرياضيات بإعداد الاختبارات التحصيلية المتوافقة مع مبادئ نظرية القياس الكلاسيكية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي دلت على تدني درجة معرفة المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية، وخاصة في مجالات: التخطيط للاختبار وتصحيح الاختبار وتحليل وتفسير نتائج الاختبار، وتدني درجة تطبيق هذه المبادئ في الاختبارات التحصيلية التي يعدونها لطلابهم فإن الباحث يوصي بما يلي:

2-أن يتابع المعلم الدراسات والأبحاث الحديثة التي تتناول مواضيع القياس والتقويم وعملية بناء الاختبارات التحصيلية.

3-- تعمل وزارة التربية والتعليم على عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في مواضيع القياس والتقويم بشكل عام، وبناء الاختبارات التحصيلية بشكل خاص.

4-يقوم الباحثون وطلاب الدراسات العليا في كليات التربية بعمل دراسات لمعرفة أسباب عدم اهتمام المعلمين بشكل كاف بإعداد الاختبارات التحصيلية بالدرجة المرضية.

5-يقوم الباحثون بعمل دراسات حول مدى اتفاق الاختبارات التي يقوم المعلمون بإجرائها مع مبادئ نظرية القياس الحديثة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبوعلام، رجـــــــــــاء محمود (1987). **قياس وتقويم التحـــصيل الدراسي**.الكويت: دار القلم للنشـــر و التوزيع.

- جرادات، عزت وعبيدات، ذوقان وأبو غزالة، هيفاء وعبداللطيف، خيري (2002). **مبادئ القياس والتقويم**. عمان : جهينة للنشر.

- جرادات، محمد عبدالرحمن (1988). **مدى معرفة وممارســة معلمي العلوم للمرحـــلة الإعداديـــة لكفايات بناء الإختبارات المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد،الأردن.

- ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث. (1989). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية** (ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس). عمان: مركز الأردني.

- الدعيس ، شوقي (2008) . **مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء لمفاهيم القياس والتقويم التربوي** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.اربد، الأردن.

- الريامي ، حمد (2008). **درجة التزام معلمي الشهادة العامة بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية المتبعة في سلطنة عمان** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرمـــوك. اربد، الأردن.

- سيف ، محمد (2008) . **مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحصيلية في مدينة تعز . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

-الشياب، سوسن فريد محمود (2003). **مدى كفاءة معلمات الإقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الإختبار الجيد.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدرسات العليا. عمان، الأردن.

- العاني، نزار ومقداد، محمد والدوسري. راشد (2003). **القياس والتقويم وبناء الاختبارات المدرسية.** الجامعة العربية المفتوحة. الكويت.

- عربيات، نجات عبد الكريم (2005). **مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم وتقديرهم لمستوى استخدامهم لها وحاجتهم للتدريب عليها.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدرسات العليا. عمان، الأردن.

- علام ، صلاح الدين (2005) . **نماذج الإستجابة للمفردة الإختبارية** . القاهرة : دار الفكر العربي .

- العمر، سمر أمين (1989). **أساليب وممارسات التقييم التي يستخدمها مدرسو مديرية عمان الكبرى ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

- العمري ، حسان غازي (1997) . **تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها ، إخراجها ، تطبيقها ، تصحيحها)** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- عودة ، أحمد، سليمان، (2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع .

- الغمري ، صفية (1998) . **مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية في اليمن بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية واتجاهاتهم نحو هذه الاختبارات** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

- القباطي ، منصور عبدالله (1997) . **أساليب وممارسات التقييم المدرسي في مديرية الحديدة ــ الجمهورية اليمنية ــ ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان ، الأردن .

- القحطاني ، عبد الهادي (2006) . **تقويم صلاحية الاختبارات المدرسية لمواد الاجتماعيات في مدارس دولة الكويت** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدارسات العليا. عمان، الأردن.

- الكيلاني، عبدالله وعدس، عبد الرحمن والتقي، أحمد (2003). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

- المطيري، عبدالله فلاح (2008) . **درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه من وجهة نظر المعلمين** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدارسات العليا. عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ملحم، سامي محمد (2000). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**.عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الهشامي ، خليل (2005) . **مستوى معرفة المشرفين التربويين بسلطنة عمان بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المراجع الأجنبية

- Boothroyd, Rogen (1992). What Do Teachers Know about Measurement and How did They Find Outs, **(ERIC Document Reproduction Services , No. Ed 351309).**

- Carey, Lou.M (1997). **Measuring and Evaluating School larning.** Bston: Allyn and Bacon.

- Hayine, w.j (1992) . Analysis of Test Item Written by Technology Education Teachers **. Journal of Technology Education** . vol.4,1 26 – 38 .

- Green, Kathy E. & Stager, Susan F. (1986). Effects of Training Grade Level, and Subject Taught on The Types of Tests and Test Items Used by Teachers. **(ERIC Document Reproduction Services , No. Ed 269430).**

- Gullickson , A.R .And Ellwein , M.C (1985) . Analysis of - Mad tests : The Goodness of Fit Between Prescription and Practice. **Educational Measurement : Issues and Practice** .4:1 , 15-18.

www.manaraa.com

- Marso & Pigge (1988) .An Analysis of Teachers – Made Test . **(ERIC Document Reproduction Services , No. Ed 298174).**

- McMorris, Robert & Boothroyd, Roger (1993). Tests That Teachers Build: An Analysis of Classroom Tests in Science and Mathematics. **Applied Measurement in Education, 6:4, 321,342**.

- Nitko, A. J. (2000) **Educational Assessment of student**. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Nitko, A.J and Brookhart, S.M(2007). **Educational Assessment of Students** . New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Sax .G (1980). **Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation.** Belmont, California: Wadsworth publishing Company.

- Schumaker, Randall E. (1998). Comparing Measurement Theories. **(ERIC Document Reproduction Services , No. Ed 423307).**

www.manaraa.com

- Worthen .B, White.K, Fan.X,Sudweeks.R (1999). **Measurement And Assessment in Schools.** New York : Addison Wesley longman,Inc.

www.manaraa.com

ملحق (1)

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الاسم	التخصص	مكان العمل
الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	مناهج لغة عربية	جامعة عمان العربية
الدكتور يحيى نصار	قياس وتقويم	الجامعة الهاشمية
الدكتور سالم خوالدة	مناهج علوم	جامعة آل البيت
الدكتور يوسف أبو شندي	قياس وتقويم	جامعة الزرقاء الخاصة
الدكتور إياد حمادنة	قياس وتقويم	جامعة آل البيت
الدكتور معتصم العكور	قياس وتقويم	الجامعة الهاشمية
الدكتور محمد بني خالد	علم نفس تربوي	جامعة آل البيت
الدكتور محمد عليمات	علم نفس تربوي	جامعة آل البيت
الدكتور أحمد الدويري	مناهج رياضيات	وزارة التربية /الأردن
الدكتور عماد الرفاعي	أصول تربية	وزارة التربية/ الإمارات
الدكتور عبد السلام الجعافرة	مناهج لغة عربية	جامعة الزرقاء الخاصة
فاطمة أبو شيخة	مناهج رياضيات	جامعة الزرقاء الخاصة
الأستاذ محمد حجاج شقير	موجه رياضيات	وزارة التربية/ الإمارات
الأستاذ عباس حسن عبد العظيم	موجه رياضيات	وزارة التربية/الإمارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (2)

أداة الدراسة الأولى

الأخوة الزملاء، الأخوات الزميلات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

أقوم بإجراء دراسة بعنوان "درجة التزام المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد اختبارات التحصيل في منطقة الفجيرة التعليمية "وذلك لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم من جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ولهذا الغرض فقد قمت بإعداد الاستبانة المرفقة . يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبانة بدقة وبيان درجة ممارستكم لكل فقرة من فقرات الاستبانة عند إعدادكم للاختبارات التحصيلية وذلك بوضع إشارة (/) في المكان المناسب لدرجة الممارسة.

مقدرا لكم جهودكم ، وشاكراً لكم تعاونكم لإنجاح هذه الدراسة ، وجزآكم الله عنا خير الجزاء

علماً أن نتائج الدراسة لن تستخدم إلا لغايات البحث فقط.

أرجو وضع دائرة حول الحالة المنطبقة عليك فيما يلي:

الجنس : ذكر ، أنثى	المرحلة الدراسية : ثانوي ، أساسي
التخصص: اللغة العربية ، الرياضيات	

أرجو إرفاق نموذجين من اختبارات التقويم التي تم إعدادها خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2009 -2010 مع الاستبانة.

الباحث : قطيش حسن محسن الخالدي

مدرسة محمد بن حمد الشرقي للتعليم الثانوي

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التخطيط للاختبار

الرقم	الفقـــــرة	الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.1	أُحدد الغرض من الاختبار الذي سيتم بناؤه (تشخيصي،					
.2	أحدد الأهداف التدريسية التي ستقيسها فقرات الاختبار.					
.3	أحدد جوانب المحتوى التي ستشتمل عليها فقرات الاختبار.					
.4	أُعد جدول المواصفات للاستعانة به عند كتابة فقرات الاختبار					
.5	أُحدد مستوى القدرات التحصيلية السائدة عند الطلبة (متدنية، متوسطة، متفوقة) لتمثيل الاختبار بشكل عام لهذه القدرات .					
.6	أُحدد الطرائق الإحصائية التي ستستخدم لتحليل نتائج الاختبار وتفسيرها.					
.7	أُحدد الطريقة التي ستُفسر بها نتيجة الاختبار من حيث المقارنة بمعيار محدد مسبقاً أو بمقارنة تحصيل التلاميذ					
.8	أُحدد موعداً للاختبار بما يناسب ظروف الطلاب وقبل وقت كافٍ من إجراء الاختبار.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعداد فقرات الاختبار

الرقم	الفقـــــرة	الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.9	أصوغ فقرات الاختبار معتمداً على جدول المواصفات الذي تم إعداده .					
.10	أصوغ فقرات الاختبار بلغة سليمة وواضحة ومحددة.					
.11	أصوغ الفقرة بحيث تحتوي على فكرة واحدة فقط .					
.12	أصوغ الفقرات بحيث تكون مستقلة عن بعضها البعض .					
.13	أضع أسئلة متنوعة من حيث مستوى الصعوبة.					
.14	أصوغ فقرات الاختبار بأسلوبي الخاص .					
.15	أبتعد عن صياغة أسئلة مفتوحة الإجابة .					
.16	أضع فقرات تعكس المستويات المعرفية المختلفة : التذكر الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم					
.17	أتأكد من وجود إجابة صحيحة واحدة فقط لكل فقرة من فقرات اختبار الاختيار من متعدد.					
.18	أصوغ فقرات الاختبار من متعدد بحيث تكون المموهات متجانسة مع الإجابة الصحيحة .					
.19	أتجنب أن يكون في متن الفقرة ما يشير إلى الإجابة					
.20	أصوغ فقرات اختبار الاختيار من متعدد بصيغة موجبة مبتعداً عن استخدام أدوات النفي .					
.21	أتجنب استخدام الكلمات التي تدل على الإطلاق مثل : دائماً ، جميعاً ، أبداً.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إخراج الاختبار

الرقم	الفقـــــرة	الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.22	أحدد الزمن اللازم لإنهاء الاختبار في تعليمات الاختبار.					
.23	أكتب تعليمات الإجابة للاختيار ككل ولكل نوع من الفقرات.					
.24	أحدد الدرجة الجزئية لكل فقرة من فقرات الاختبار وفقاً للأهمية النسبية التي تمثلها معتمداً على جدول المواصفات.					
.25	أحرص على أن تكون مدة الاختبار متناسبة مع عدد الأسئلة الواردة في الاختبار.					
.26	أرتب الأسئلة من المستوى الأسهل إلى المستوى الأصعب .					
.27	أضع الفقرات من النوع نفسه في مجموعة واحدة (فقرات الصواب والخطأ، اختيار من متعدد ، وهكذا...).					
.28	أحرص على أن تظهر جميع فقرات السؤال على الورقة نفسها.					
.29	أترك فراغات كافية للإجابة عندما تكون الإجابة على الورقة نفسها.					
.30	أخرج الاختبار وأطبعه بطريقة واضحة وبلغة مفهومة.					
.31	أراجع الاختبار بعد طباعته بشكله النهائي وأتأكد من خلوه من الأخطاء العلمية والطباعية.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق الاختبار

الرقم	الفقـــــرة	الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.32	أطبق الاختبار في موعده المحدد مسبقاً.					
.33	أختار مكاناً مناسباً لتطبيق الاختبار من حيث الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة.					
.34	أهيئ الجو النفسي المناسب للطلبة عند تطبيق الاختبار مبتعداً عن التهديد بالاختبار أو المبالغة بإظهار أهميته.					
.35	أهيئ جواً خالياً من الفوضى والإزعاج.					
.36	أنظم جلوس الطلاب بطريقة تضمن عدم الغش .					
.37	أنبه الطلبة إلى ضرورة كتابة المعلومات الشخصية على ورقة الإجابة قبل البدء بالاختبار.					
.38	أمنح فرصاً متساوية للطلاب أثناء تطبيق الاختبار من حيث قراءة التعليمات أو الاستفسار عن أي شي يتعلق بالاختبار.					
.39	أبلغ الطلبة بطريقة هادئة عن الزمن المتبقي للاختبار مع عدم المبالغة في تكرار ذلك .					
.40	التزم بالوقت المحدد للانتهاء من اختبار.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح الاختبار

الرقم	الفقـــــرة	الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.41	أُعد نموذج إجابة متضمناً كل الاستجابات الممكنة وموزعاً عليه الدرجات الجزئية للاستعانة به عند تصحيح أوراق الاختبار.					
.42	أُعد مفتاحاً لتصحيح الأسئلة الموضوعية لزيادة سرعة التصحيح ودقته .					
.43	أستعمل معايير موحدة لجميع الطلاب عند التصحيح (مثل محاسبة جميع الطلاب على الأخطاء الإملائية إذا تمت محاسبة أحدهم).					
.44	أكتب ملاحظات على الإجابات عند تصحيح الاختبارات المقالية.					
.45	أطبق إجراءات موضوعية لمقارنة إجابات الطلاب مع الإجابة النموذجية عند تصحيح الأسئلة المقالية بالطريقة التحليلية.					
.46	أقوم بتصحيح أوراق الاختبار دون معرفة اسم الطالب.					
.47	أقوم بتصحيح السؤال الواحد لجميع الطلاب قبل الانتقال إلى السؤال الآخر في الأسئلة المقالية.					
.48	أحرص على تصحيح السؤال الواحد لجميع الطلاب في جلسة واحدة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل نتائج الاختبار وتفسير نتائجه

الرقم	الفقـــــرة	الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.49	أستخرج معاملات الصعوبة للفقرات بعد الانتهاء من عملية التصحيح.					
.50	أستخرج معاملات التمييز للفقرات بعد الانتهاء من عملية التصحيح.					
.51	أستخرج فعالية البدائل عند استخدام اختبار الاختيار من متعدد.					
.52	أستخرج بعض المقاييس الإحصائية مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات.					
.53	أفسر نتائج الاختبار في ضوء المعايير المحددة مسبقاً (عن طريق مقارنة نتائج الطلبة بعضهم ببعض أو مقارنة النتائج بمحك أو درجة إتقان معينة).					
.54	أستفيد من نتائج الاختبار في تطوير الخطط اليومية والفصلية وأساليب التدريس المستخدمة.					
.55	أستفيد من نتائج تحليل فقرات الاختبار بحذف الفقرات غير المناسبة والاحتفاظ بالفقرات المناسبة.					
.56	أعمل بنكاً للأسئلة أحتفظ به بالأسئلة المناسبة ومعلومات عن معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات.					
.57	أقبل مراجعة تصحيح ورقة الاختبار إذا طلب أحد الطلاب ذلك.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (3)

أداة الدراسة الثانية

المعايير الواجب توافرها في ورقة الاختبار التحصيلي الذي يقوم بإعداده المعلم

الرقم	المعيار	درجة توافر المعيار				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.1	صياغة فقرات الاختبار بلغة سليمة وواضحة ومحددة.					
.2	صياغة الفقرة بحيث تحتوي على فكرة واحدة فقط .					
.3	صياغة الفقرات بحيث تكون مستقلة عن بعضها البعض .					
.4	وضع أسئلة متنوعة من حيث مستوى الصعوبة.					
.5	صياغة فقرات الاختبار بأسلوب المعلم الخاص .					
.6	الابتعاد عن صياغة أسئلة مفتوحة الإجابة .					
.7	وضع فقرات تعكس المستويات المعرفية المختلفة : التذكر الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.					
.8	تحديد الزمن اللازم لإنهاء الاختبار في تعليمات الاختبار.					
.9	كتابة تعليمات الإجابة للاختيار ككل ولكل نوع من الفقرات.					
.10	تحديد الدرجة الجزئية لكل فقرة من فقرات الاختبار .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	المعيار	درجة توافر المعيار				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.11	مدة الاختبار متناسبة مع عدد الأسئلة الواردة في الاختبار.					
.12	الأسئلة مرتبة من المستوى الأسهل إلى المستوى الأصعب .					
.13	وضع الفقرات من النوع نفسه في مجموعة واحدة (فقرات الصح والخطأ، اختيار من متعدد ، وهكذا...).					
.14	تظهر جميع فقرات السؤال على الورقة نفسها.					
.15	يوجد فراغات كافية للإجابة عندما تكون الإجابة على الورقة نفسها.					
.16	الاختبار مطبوع بطريقة واضحة وبلغة مفهومة.					
.17	الاختبار يخلو من الأخطاء العلمية والطباعية.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
كلية الدراسات التربوية العليا

معالي الاستاذ حميد محمد القطامي المحترم
وزير التربية والتعليم
ابو ظبي : الامارات العربية المتحده

الرقم : 1380/7/1
التاريخ: 2009/09/02

معالي الاستاذ الدكتور القطامي

تحية طيبة وبعد،،،

إستكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير يقوم الطالب قطيش حسن محسن الخالدي ، المسجل في برنامج الماجستير تخصص (علم نفس تربوي / القياس والتقويم) بدراسة حول " درجة التزام المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد اختبارات التحصيل في منطقة الفجيرة التعليمية " وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتوزيع استبانة على معلمين المرحلة الاساسية والثانوية في منطقة الفجيرة التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولتكم ، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور .

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

الرئيس
سعيد التل

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
الديوان

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية - هاتف : ٥٥١٦١٢٤ (٦ ٩٦٢) - فاكس : ٥٥١٦١٠٣ (٦ ٩٦٢) - ص.ب : (٢٢٣٤) رمز بريدي : (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

United Arab Emirates
Ministry of Education
Fujairah Education Zone
Section curricula/Statistics& Research

دولـة الإمـارات العربية المتـحدة
وزارة التربيـة والتعليـــــم
إدارة منطـقة الفـجـيرة التعليـمية
قســم المناهج / الإحصاء و البحوث

الرقم : م ت : ١١٤٠ /٣/٨/٧

التاريخ :23 /11/ 2009 م

السادة/ مديري ومديرات المدارس **المحترمين**

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع / تسهيل مهمة باحث

بناءً على مبدأ التعاون المشترك للوصول إلى الأهداف المنشودة ، من حيث تحقيق التنمية ورقي الدولة ،

نرجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة **قطيش حسن محسن الخالدي** معلم بمدرسة محمد بن حمد الشرقي للتعليم الثانوي لإجراء دراسة بحثية ميدانية بعنوان" **درجة التزام المعلمين بمبادئ نظرية القياس الكلاسيكية في إعداد الاختبارات التحصيلية في منطقة الفجيرة التعليمية** ".

وعليه نرجو من سيادتكم تسهيل مهمة الباحث في تطبيق الاستبيان على معلمي المرحلة الأساسية والثانوية في منطقة الفجيرة التعليمية **خلال شهر ديسمبر** .

شاكرين لكم حسن التعاون
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مدير إدارة منطقة الفجيرة التعليمية

جمعة خلفان ما

نسخة لكل من:
= السيد المدير
= السادة النواب
= رئيس قسم المناهج والبرامج
= منسق البحوث
= الملف
= الصادر العلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وزارة التربية والتعليم
منطقة الفجيرة التعليمية
مدرسة محمد بن حمد الشرقي

الصف	المادة	التاريخ	التقويم
العاشر	رياضيات	2009 /11 /	2
الاسم	.....		

(أجب عن الأسئلة الآتية)

السؤال الأول :

1) إذا كانت : A (- 3 , 0) ، B (5 , 6) أوجد

أ) طول $\overline{AB}$ ..... ب) ميل $\overline{AB}$ ..... جـ) نقطة C منتصف $\overline{AB}$ .....

2) إذا كانت M (6 , 5) ، N (3 , 2) أوجد النقطة D التي تقسم $\overline{NM}$ بنسبة 1 : 2 من الداخل

.....

3) اوجد معادلة المستقيم الذي ميله $\frac{2}{3}$ و يمر بالنقطة (2 ، 3)

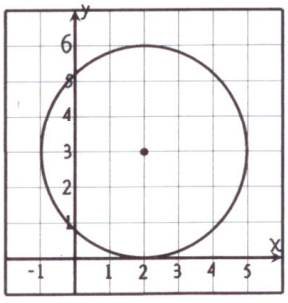
.....

السؤال الثاني :

1) أوجد طول العمود النازل من النقطة (2 ، 3) على المستقيم : $4x + 3y + 2 = 0$

.....

2) أ) من الشكل المجاور عين الآتي :



المركز (d ، e) = (،)

طول نصف القطر

وحدد طول r =

اكتب معادلة الدائرة :

.....

ب) عين مركز و طول نصف قطر الدائرة التي معادلتها :

$x^2 + y^2 + 12x - 8y + 3 = 0$

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدرسة زيد بن الخطاب
الاسم :
الشعبة:

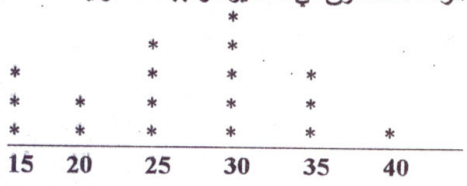
الاختبار التقويمي الثاني

المادة : رياضيات
الصف: السابع

السؤال الأول :
استخدم الخط البياني إلى اليسار

كم عدد الطلاب في المخطط البياني السابق ----------
ما هو المنوال ----------
ما هو المدى ----------
كم طالبا أمضى وقتا يقل عن نصف ساعة في تحضير الواجبات المنزلية ----------

الوقت المستغرق في تحضير الواجبات المنزلية



السؤال الثاني :
استخدم المخطط الساق و الأوراق المجاور

ما هي أصغر درجة ----------
كم طالب درجته تزيد عن 80----------
ما هو مدى البيانات السابقة ----------
ما هو الوسيط ----------
ما هو المنوال ----------

نتائج اختبار مادة الرياضيات

6	4 8
7	2 2 4 6 7 9
8	0 3 3 4 6 6 6
9	0 1 3 7

المفتاح 4|6 يعني 64

السؤال الثالث :

المتوسط لمجموعة البيانات : 44 91 85 72 63 هو
المنوال لمجموعة البيانات: 6 2 5 3 5 3 5 5 3 2 هو
القيمة المتطرفة في البيانات : 11 60 20 8 15 12 هي
المدى في مجموعة البيانات: 60 105 53 45 32 75 هو
الوسيط لمجموعة البيانات : 41 37 98 55 68 75 42 25 هو

السؤال الرابع :
تشير ورقة الجدول الموجودة أدناه إلى نتائج ثلاثة اختبارات لطالبين :

	A	B	C	D	E
1	الطالب	Q1	Q2	Q3	المتوسط
2	سعيد	87	96	81	
3	خالد	63	99	84	

اكتب قيمة كل خلية مما يأتي :

E3 =
E2 =
C2 =
B3 =

السؤال الخامس:
اشترى شخص 4 قمصان سعر القميص الواحد 24.25 احسب ثمن القمصان :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منطقة الفجيرة التعليمية — التقويم الأول / مفاهيم لغوية _ نحو / ف1 — الاســـــم :

مدرسة بن الخطاب للتعليم الأساسي / بنين — الصف السادس للعام 2009/2008م — الـدّرجـة :

* – اقرأ الفقرة التالية ثم أجبْ عنِ الأسئلة التي تليها .

((... أمّتُنا العربيّةُ ممتدّةٌ من الخليجِ إلى المحيطِ ، و السّفرُ في ربوعِ وطنِنا الكبيرِ متعةٌ ، بلْ ثقافةٌ و نماءٌ ، فالأقاليمُ مختلفةٌ ، و تضاريسُها متنوّعةُ المناخِ ، و المصطافون من أبنائه يسافرون إلى الشّمالِ صيفًا ، حيثُ الجوُّ معتدلٌ ، و الطّبيعةُ ساحرةٌ ، .....))

السؤالُ الأوّلُ : استخرجْ من الفقرةِ السّابقة مثالاً واحدًا لكلٍّ مما يأتي .

*– اسمٌ : ..... *– فعلٌ : ..... *– حرفُ جرٍّ : .....

*– جمعٌ : ..... *– مُبتدأٌ : ..... *– همزةٌ متطرّفةٌ : .....

السؤالُ الثاني : حدّدْ ركني الجملةِ الاسميّةِ التّاليةِ .

*– السّفرُ في ربوعِ وطنِنا الكبيرِ مُتعةٌ . *– المبتدأُ هو : ..... *– الخبرُ هو : .....

السؤالُ الثّالثُ : أكملْ إعرابَ الكلماتِ التي وضعَ تحتها خطٌّ في الجملِ التّاليةِ .

*– الطّبيعةُ ساحرةٌ . *– ساحرةٌ إعرابُها : ..... و علامةُ رفعه الضمّة الظّاهرة .

*– أحسستُ كأنّ ثلجًا يذوبُ في دخيلتي . *– يذوبُ إعرابها : فعلٌ ..... الضمّة الظاهرة .

– عادَ الكاتبُ إلى أهلِه بعدَ غيبةٍ طويلةٍ .– الكاتبُ إعرابُها : ..... وعلامة رفعه الضمة الظاهرة .

السؤالُ الرّابعُ : أكملِ الفراغاتِ التاليةَ لتكوّنَ جملةً اسميّةً مضبوطةً بالشّكلِ .

*– الوطنُ العربيُّ .....

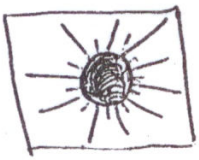
*– ..... هوايتي المُفضّلةُ .

*– التّعليمُ ..... في دولةِ الإماراتِ العربيّةَ المُتّحدةِ .

السؤالُ الخامسُ : عبّرْ عنِ الصّورِ التّاليةِ بجملةٍ اسميّةٍ من إنشائك .

* – الجملةُ : .....

* – الجملةُ : .....



****** انتهت الأسئلة ****** أتمنّى لكمُ النّجاحَ ******

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مديرية التربية التعليمية — اختبار المطاعيم "الوحدة الأولى" — الاسم :
مدرسة أم المؤمنين التعليم الثانوي — التقويم الأول — الصف :

أولا: النحو

" حفظ لنا التاريخ كلمات أسماء بنت أبي بكر لولدها عبد الله بن الزبير إذ قالت له حين حوصر بمكة " يا بني ، إن كنت تعلم أنك على حق تدعو إليه فامض عليه ، وإياك والتراجع عنه وإن كنت تريد الدنيا فبئس العبد أنت "

أ- استخرجي من العبارة السابقة ما يأتي :
1- أسلوب شرط : ..... ضميرا منفصلا : .....

ب- املئي الفراغ بفعل الشرط أو جوابه واضبطيهما :
1- من يفعل خيرا ..... 2- أينما.....تشاهد جمال الطبيعة

ج- اختاري الإجابة الصحيحة :

1- متى يأت الربيع تنتعش الحياة . (صفة – جواب شرط – خبر)
2- أي كتاب تقرأ تستفد . (أداة استفهام - أداة نداء - أداة شرط)

د- مثلي لما يأتي في جملة من إنشائك :

1- أداة شرط للعاقل .....
2- أداة شرط للظرفية الزمانية .....

هـ- صوبي الخطأ النحوي في العبارات الآتية :

1- من يرَي فقيرا فليكرمه . .....
2- إن تكرم نفسك يكرُمك الناس . .....

و- أعربي ما تحته خط :

التاريخ : .....
تدعو : .....

ي- عبري عن المعاني الآتية مستخدمة أدوات شرط جازمة مناسبة :

1- التعلق بالمطالعة والقراءة مفيد لثقافة القارئ .
.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com