وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف –المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2021

رقم التسجيل:.....

مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي وتقدير المشرفين التربويين لذلك

دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية أولاد دراج وبعض مقاطعات ولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في:

شعبة: علوم التربية تخصص: القياس والتقويم التربوي

من إعداد الطالبين: إشراف الدكتور:

- النذير حمريط. عبد الحميد شحام
- الطيب شندي.

السنة الجامعية :2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى دراسة مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدارس بلدية أولاد دراج ولاية المسيلة لطريقة باء اختبار تحصيلي من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي لولاية المسيلة خلال الفصل الأخير من السنة الدراسية 2020-2021 في إطار بحث مكمل لنيل شهادة الماستر، ولقد استعملت الدراسة استمارة اشتملت على 39 بندا مقسمة على خمسة أبعاد للإجابة عن أربعة تساؤلات رئيسية وستة تساؤلات فرعية، وتم التوصل إلى نتائج متباينة المستوى حسب تباين أبعاد الاختبارات التحصيلية، كما كشفت الدراسة عن تباينات في وجهات النظر بين المعلمين والمفتشين.

Research Summary:

The research aimed to study the level of knowledge of primary school teachers in the schools of the municipality of Awlad Darradj in the state of M'sila of the method of achievement test from their point of view, and from the point of view of the primary education inspectors of M'sila state during the last semester of the school year 2020-2021, in a supplementary research for the night of the master's certificate, and the study was used A questionnaire that included 39 items divided into five dimensions to answer four main questions and six sub-questions, and results were communicated to varying levels according to the differences in the dimensions of achievement tests. The study also revealed discrepancies in the views of teachers and inspectors.

الإهداء

إلى صاحب السيرة العطرة، والفكر المُستنير؛

فلقد كان له الفضل الأوَّل في بلوغي التعليم العالي

(والدي الحبيب رحمة الله عليه)

إلى من وضعتني على طريق الحياة، وجعلتني رابط الجأش،

وراعتني حتى صرت كبيرًا

(أمي الغالية)، طيَّب الله ثراها.

إلى زوجتي وأولادي وإخوتي؛ من كان لهم بالغ الأثر في كثير من العقبات والصعاب.

إلى جميع أساتذتي الكرام؛ ممن لم يتوانوا في مد يد العون لي

أُهدي إليكم بحثي في.....

شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع والشكر لأستاذنا المشرف شحام عبد الحميد

الذي كان خلال إنجاز هذا العمل من البداية إلى النهاية معلما وموجها ومرشدا وناصحا.

كما أتقدم بالشكر لكل أساتذتي بجامعة محمد بوضياف

وخاصة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وأخص بالذكر أساتذة

تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي راجيا من

المولى عز وجل أن يمدهم بالصحة والعافية.

فهرس المحتويات:

الرقم	المحتويات	رقم الصفحة
1	ملخص الدراسة	----
2	الإهداء	--
3	الشكر والعرفان	---
4	فهرس المحتويات	---
5	فهرس الجداول	----
6	فهرس الأشكال	-----
7	مقدمة	أ-ج
8	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	04
9	إشكالية الدراسة	05
10	تساؤلات الدراسة	07
11	فرضيات الدراسة	08
12	أهداف وأهمية الدراسة	10
13	تحديد المفاهيم إجرائيا	11
14	الدراسات السابقة	13
15	الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة	17
16	الفصل الثاني: الجانب النظري للدراسة	24
17	معلم التعليم الابتدائي	26

18	الإشراف التربوي	28
19	التقويم التربوي	39
20	الاختبارات التحصيلية	48
21	الفصل الثالث: الإطار المنهجي للدراسة	55
22	منهجية الدراسة	56
23	الدراسة الاستطلاعية	56
25	أدوات الدراسة	57
26	عينة الدراسة	62
27	الأساليب والأدوات الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات وتحليلها	63
28	الفصل الرابع:عرض النتائج ومناقشتها	65
29	عرض نتائج الفرضية الرئيسة الأولى ومناقشتها	66
30	عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثانية ومناقشتها	71
31	عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة ومناقشتها	77
32	عرض نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة ومناقشتها	77
33	خاتمة	82
35	المراجع	84
36	المراجع الأجنبية	87
37	الملاحق	88

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	التصنيف الإداري للمعلمين	12
02	عدد المحكمين المطلوب للموافقة على البند ضمن المقياس	60
03	حساب الصدق البنائي لأداة الدراسة	61
04	حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة الصفية	62
05	حساب معامل ثبات ألفا كرومباخ	62
06	توزيع عينة المعلمين حسب نوعية التكوين وسنوات الخبرة	63
07	بعض الإحصاءات الوصفية والاستدلالية لعينة المعلمين	67
08	مجالات سلم ليكرت الخماسي	68
09	بعض الإحصاءات الوصفية والاستدلالية لعينة المفتشين	72
10	أنواع الاختبار الأكثر استعمالا من طرف المعلمين	77
11	تجانس المجموعات داخل عينة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة	79
	نتائج تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية للمجموعات حسب متغير الخبرة ضمن عينة المعلمين	80
	المقارنات البعدية لـ TAMAHANE لدراسة الفروق بين المجموعات حسب متغير الخبرة المهنية داخل عينة المعلمين مثنى مثنى	81

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	خطوات بناء الاختبارات التحصيلية	54

مقدمة:

إن العملية التعليمية التعلمية لا يمكن فصلها عن عملية التقويم فالبيانات الميدانية المجمعة باستخدام وسائل القياس المختلفة وأهمها الاختبارات، هي ما تيسر الحكم على فعالية العملية التعليمية التعلمية ومدى نجاعتها ، كما أن عملية التقويم الصادقة لا تتوقف عند هذا الحد، بل تتعدى الي توقير أرضية للمختصين في ميدان العمل التربوي ليتسنى لهم من خلالها التحسين والتعديل في المناهج والأهداف والمحتويات والطرائق ، إضافة الي الوقوف على جوانب القوة و جوانب الضعف في كل عناصر العمل التربوي، لكي يتم التصدي بعد ذلك للنقائص والدعم والتطوير للمحاسن.

إن العملية التقويمية مكون أساسي في العملية التعليمية التعلمية، فلا السلطات الوصية تستطيع الاستغناء عن البيانات المتحصل عليها من عمليات التقويم، ولا المختصون في شؤون الأنظمة التربوية، ولا المتعلم يمكنه الاستغناء عن التقويم بنوعيه الذاتي والرسمي لما فيه من تغذية راجعة تعود عليه بالنفع الكثير، و لا المعلم خصوصا يمكنه العمل بمعزل عن التقويم فهو المتفاعل الأول مع مجتمعات التقويم وعيناته ، ولهذا كان لزاما عليه التسلح الجيد بالمعرفة الواسعة لأساليب التقويم بأشكالها المختلفة، وعلى رأسها اختبارات التحصيل إذ تعتبر هذه الأخيرة حجر الأساس في عملية التقويم المعتمدة في الميدان التربوي، و"تعتبر اختبارات التحصيل من أهم وسائل تقويم وطرق التدريس و التحصيل ، وتحديد مستوى الطلبة التحصيلي. و الاختبارات التحصيلية واسعة الاستعمال في البحوث التربوية وبخاصة البحوث التي تتناول فاعلية طرق التدريس، إذ يكون المتغير في هذه البحوث هو التحصيل الدراسي ، و إذا لم يتوفر للباحث اختبار تحصيلي مقنن للمتغير الذي يريده ، فعليه إن يبني اختباره بنفسه وفي هذه يجب عليه مجموعة من المبادئ"

(رجاء محمود أبو علام، 2004، 336) ، ولا تتوقف أهمية الاختبارات التحصيلية عند هذا الحد بل تتعداه الي كونها عاملا مهما، يساعد في تحليل المادة الدراسية من حيث الشكل والمضمون والمواءمة لمن أعدت من اجلهم ، كما أنها كفيلة بتقديم مؤشرات فعالة عن مدى تقدم اكتشاف المعارف على جميع أصعدة ومجالات الممارسات التدريسية والتعليمية وانطلاقا من هذه الأهمية جاءت هذه الدراسة التي هدفت خصيصا إلى التعمق في البحث في هذا الموضوع من خلال الكشف عن مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطريقة بناء للاختبارات التحصيلية وتقدير المشرفين التربويين لذلك، بصفتهم الفئة التي لا غنى لها عن الاختبارات التحصيلية، حيث تم تناول الموضوع في أربعة فصول عنونت كالتالي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

-تم التعرض في هذا الفصل إلى تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها، عقب ذلك تحديد الأهداف وأهميتها، ثم تم التطرق الي المفاهيم الإجرائية فالدراسات السابقة، ثم الخلفية النظرية.

الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة.

-وتم التعرض في هذا الفصل الي منهج الدراسة، دراستها الاستطلاعية، أدواتها، عينة الدراسة الأساسية فالأساليب الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات.

الفصل الثالث: الجانب النظري لمتغيرات الدراسة.

-من خلال هذا الفصل سلط الضوء نظريا على متغيرات الدراسة، استهلالا بمعلم التعليم الابتدائي مرورا بالإشراف التربوي، ثم التقويم التربوي فالاختبارات التحصيلية.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

-من خلال هذا الفصل تم عرض نتائج الدراسة و مناقشتها بالتفصيل.

أولا: تحديد الإشكالية

ثانيا: تحديد الفرضيات

ثالثا: أهداف الدراسة

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: تحديد المفاهيم إجرائيا

سادسا: الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

أولا: تحديد الإشكالية.

يشهد العصر الحالي كسابقه من العصور سباقا شديدا بين الأمم من اجل الريادة وبلوغ الدرجات المرموقة في سلم السؤدد العالمي، غير أن السبل إلى تحقيق ذلك تختلف بين هذا وذاك، فالأمم الصادقة في مسعاها الي الريادة والمعالي أيقنت أن ما تنشده لن يتحقق لها إلا بالعلم والبحث العلمي، فأهتمت بأوضاع التعليم بشتى مراحله وهذا ما يؤكده زعيم نهضة سنغافورة ورئيسها الأسبق(لي كوان يو) عند ما سأله صحفي:

– كيف صنعت هذه المعجزة وحولت دولتك من دولة فقيرة جدا الي دولة غنية جدا؟

–فكانت إجابته:"أنا لم أقم بمعجزة في سنغافورة، أنا فقط قمت بواجبي نحو وطني، فخصصت موارد الدولة للتعليم، وغيرت مكانة المعلمين من طبقة بائسة إلى أرقى طبقة في سنغافورة، فالمعلم هو من صنع المعجزة، وهو من أنتج جيلا متواضعا يحب العلم و الأخلاق، بعد أن كنا شعبا يبصق ويشتم بعضه بعضا في الشوارع، هنا بالضبط يكمن سر التغيير، التعليم". ادهم الشرقاوي(2020 ،297)

من هنا يتضح الأمر جليا فالدولة التي تريد ترك حالة التخلف والجمود والسعي إلى المعالي لبناء مستقبل أفضل لها ولأبنائها، عليها قبل كل شيء أن تنهض بالمنظومة التربوية، و ليس وكأن الأمر مجرد واجب وروتين تفعله كل الدول فقط، بل يجب أن تنظر إلى المنظومة التربوية كإستراتيجية ذات خط احمر تكاد تساوي امن الدولة، وكيف لا والتعليم يعتبر معيار ومؤشر للرقي والتطور بين الأمم.

إن اهتمام الدولة أو الأمة بالتعليم يتطلب الكثير من الجهد، فلكي يمنحها ما تنشده عليها أولا أن تمنحه ما يستحقه من بذل مالي وتجهيز ماديو إعداد بشري، و إذا كانت المناهج هي مصبات فلسفة الدولة وثقافة المجتمع التي تصنع قوالب

شخصيات المستقبل، فإن همزة الوصل بين تلك المدخلات والمخرجات هي المعلم، ولهذا فهو يستحق النصيب الأوفر من الاهتمام.

إن مسلمة ضرورة المعلم لتحقيق الرقي لا مفر منها لأي امة، إذا من الواقعي جدا أن يكون الاهتمام بكل ما يتعلق بهذا المعلم، بدءا من أول خطوة وهي معايير اختياره، فتكوينه ، فظروف عمله.....، وإذا كان المعلم حجر أساس في النظام التعليمي فإن التقويم التربوي حجر أساس أيضا في تكوين هذا المعلم ولكل أنظمة التعليم، إذ يعتبره محمود شاكر محمود (2004، 24): " احد التخصصات التطبيقية الهامة التي ترتبط بالتخصصات التربوية الأخرى وهو الأساس في كل العمليات التربوية ، وباختصار فانه عملية منظمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات والتي من خلالها يتم تقدير وإصدار الحكم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وأحد مكوناتها على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف قصد إصدار تدخلات بقصد تعديل أو تطوير المنظومة التربوية، وتقدير آثار المنهج في نمو الطلاب".

إن هذا الكلام يؤكد أهمية كفاءة المعلم في مجال التقويم، فهو الذي يزود كثيرا من الشركاء بالبيانات التي تستخلص من خلال أساليبه التقويمية، ليتخذ كل من أولائك الشركاء القرارات المناسبة ، وبطبيعة الحال عند الحديث عن التقويم التربوي، لابد من الإشارة الي وسائله وأساليبه، كالملاحظة والمقابلة وسلالم التقدير وقوائم الشطب، و التي تبقى على رأسها الاختبارات التحصيلية بلا منازع لما تلاقيه من انتشار واسع في الأوساط التربوية والمهنية، حتى أنها تكاد تكون الوحيدة المعتمدة لقياس التحصيل في كثير من الأحيان خصوصا في المستويات الدنيا للتعليم وبالأخص في التعليم الابتدائي، والجدير بالذكر أن استعمال الاختبارات التحصيلية لا ينحصر في دورها التقليدي المعروف في مدارسنا، بل يتعدى الي ما أشارت إليه

لويس ر. ايكين(158،1998) " ولا تقتصر استخدامات الاختبارات التحصيلية في مجال التعليم على المساعدة في اتخاذ القرارات بشان الأفراد بل تساعد في تقييم المناهج والبرامج التعليمية وحتى المدرسين أنفسهم حيث توفر درجات الاختبارات التحصيلية للعاملين في مجال التدريس والإدارة التعليمية معلومات قيمة تساعدهم على التخطيط للمناهج وتقييم فعالية أدائهم وإجراء تعديلات عند اللزوم".

إن مثل هذا الكلام الصادر عن أهل الاختصاص يجعلنا حين نتأمل واقعنا التربوي الميداني كجزائريين لا نجد ما يجسد هذه الأهمية للتقويم والاختبارات التحصيلية فتبرز الإشكالية وتساؤلاتها التالية.

تساؤلات الدراسة:

1-التساؤل الرئيسي الأول:

. ما مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي؟

التساؤلات الفرعية:

1-1- ما مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمواصفات بناء اختبار تحصيلي ؟

1-2- ما مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطرق حساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي؟

1-3- ما مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطريقة بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي؟

2-التساؤل الرئيسي الثاني:

- ما مستوى تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بطريقة بناء اختبار تحصيلي ؟

التساؤلات الفرعية للتساؤل الثاني:

2-1- ما تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمواصفات الاختبار التحصيلي؟

2-2- ما تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بحساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي؟

2-3- ما تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بطريقة بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي؟

3. التساؤل الرئيسي الثالث:

- ما أنواع الاختبارات التحصيلية التي يستخدمها المعلمون بكثرة؟

4 . التساؤل الرئيسي الرابع:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفة المعلمين لطريقة بناء اختبار تحصيلي تعزى إلى متغير الخبرة من وجهة نظرهم؟

ثانيا: تحديد فرضيات الدراسة.

1-الفرضية الرئيسية الأولى:

. مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي متدن جدا .

الفرضيات الفرعية للفرضية الأولى:

1-1- مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمواصفات بناء اختبار تحصيلي متدن جدا ؟

1-2- مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطرق حساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي متدن جدا ؟

1-3- مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطريقة بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي متدن جدا ؟

2-الفرضية الرئيسية الثانية:

- مستوى تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بطريقة بناء اختبار تحصيلي متدن جدا.

الفرضيات الفرعية للفرضية الثانية:

2-1- تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمواصفات الاختبار التحصيلي متدن جدا.

2-2- تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بحساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي متدن جدا.

2-3- تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بطريقة بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي متدن جدا.

3الفرضية الرئيسية الثالثة:

- يستخدم المعلمون أنواع الاختبارات التحصيلية المتمثلة في اختبارات المزاوجة، واختبارات الاختيار من بدائل متعددة، واختبارات الصح والخطأ، واختبارات التكملة، والاختبارات المقالية بالتساوي في قياس التحصيل.

4 . الفرضية الرئيسية الرابعة:

أ- الفرضية الصفرية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفة المعلمين لطريقة بناء اختبار تحصيلي تعزى إلى متغير الخبرة من وجهة نظرهم.

ب-الفرضية البديلة:

- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفة المعلمين لطريقة بناء اختبار تحصيلي تعزى إلى متغير الخبرة من وجهة نظرهم.

ثالثا: أهداف الدراسة.

هدفت الدراسة إلى مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الكشف عن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بطريقة بناء اختبار تحصيلي من خلال أداة بحث بحثية موجهة إليهم مباشرة.
- الكشف عن تقدير المشرفين التربويين لمستوى معرفة الأساتذة بطريقة بناء اختبار تحصيلي من خلال استطلاع آرائهم بأداة بحثية موجهة إليهم.
- التعرف على أكثر الأنواع استخداما من بين الاختبارات التحصيلية.

رابعا: أهمية الدراسة.

تكمن أهمية الدراسة أساسا في الوقوف على واقع الممارسات التقويمية من طرف المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي، من حيث الوسائل المستخدمة فيها لاسيما الاختبارات التحصيلية ، ومدى حرصهم على توافر الشروط العلمية والمنهجية لهذه الاختبارات، سواء من ناحية البناء أو من ناحية التطبيق، أومن ناحية التفسير والقراءات التي يفترض أن تعقب التقويم والاختبارات .

– كما تكتسي الدراسة جانبا آخر من الأهمية من حيث استقصائها لموقف مفتشي التعليم الابتدائي أو المشرفين التربويين كما تشيع تسميتهم في الكتابات التربوية حول الممارسة الفعلية والمعرفة الحقيقية لأساتذة التعليم الابتدائي فيما يتعلق بجوانب بناء الاختبارات التحصيلية، حيث تكتسي أحكامهم أهمية كبرى وهذا راجع لاعتماد الإدارة التعليمية الكلي على المفتش في تقويم وتكوين المعلم.

– كما تضع الدراسة الحالية المعلمين في مواجهة ذاتية مع مستواهم المعرفي المتعلق بالاختيارات التحصيلية ، فمن خلال أداة البحث يتنبه الكثير أو على الأقل القدامى الذي لم يتلقوا تكوينا جامعيا منهم إلى التفاصيل العلمية والمنهجية الضرورية لبناء اختبار تحصيلي بطريقة صحيحة.

–إضافة بسيطة الي الرصيد البحثي، وتعتبر مرجعا للطالب أو الباحث أو المهتم بالحصول على بيانات في أحد مجالات بحوث التربية والتعليم

– بناء أداة لتقييم مستوى معرفة المعلمين حول معرفتهم بطريقة بناء اختبار تحصيلي جيد.

خامسا: تحديد المفاهيم إجرائيا.

1– مستوى المعرفة :

يقصد به إجرائيا الدرجة التي يتحصل عليها معلمو الطور الابتدائي في معرفتهم لطريقة بناء اختبار تحصيلي، و تستخرج هذه الدرجة من الأداة المعدة في البحث خصيصا لهذا الغرض، وتتراوح بين خمس مستويات يعبر عنها بـ (جيد جدا، حسن، متوسط، دون المتوسط ، متدن جدا).

2- معلم مرحلة التعليم الابتدائي:

يقصد به إجرائيا موظف وزارة التربية الجزائرية العامل في المدرسة الابتدائية المكلف بوظيفة التدريس للمستويات الدراسية بدءا من قسم التربية التحضيرية إلى قسم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وتتنوع رتبه إلى:

الجدول(01) التصنيف الإداري للمعلمين

الرتبة	معلم مدرسة ابتدائية	أستاذ مدرسة ابتدائية	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون
السلم	السلم 10	السلم 11	السلم 12	السلم 14

3- طريقة بناء اختبار تحصيلي:

يقصد بها إجرائيا معرفة معلم الطور الابتدائي بالصفات العامة والخصائص السيكومترية للاختبار الجيد، ومعرفته لطريقة بناء جدول مواصفات لهذا الاختبار ، وحساب الإحصاءات المتعلقة بتحليل الاختبار المتمثلة في معاملات السهولة والصعوبة و التمييز والتخلص من اثر التخمين.

4- تقدير المشرف التربوي:

إجرائيا يعني نوع المستوى المقابل للدرجة المحصل عليها بواسطة أداة البحث المتعلقة بمدى رضا المشرف التربوي حول معرفة معلمي الطور الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي من خلال ملاحظاته الميدانية ويتراوح بين خمس مستويات يعبر عنها بـ (جيد جدا، حسن، متوسط، دون المتوسط ، متدن جدا). .

5- المشرف التربوي:

يقصد به في هذه الدراسة موظف وزارة التربوية الجزائرية الموكل اليه قانونيا بمهمات متابعة و تكوين وتفتيش وتثبيت معلمي الطور الابتدائي بكافة أصنافهم.

6-الخصائص السيكومترية:

يقصد بالخصائص السيكومترية إجرائيا كما هو اصطلاحيا خاصيتا الصدق والثبات.

7-جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

يعتبر خطوة هامة جدا من خطوات بناء الاختبار، ينجزه المعد فيحصر فيه كل ميادين وأهداف مادة الاختبار، ثم يقوم بحساب الأوزان النسبية لتلك الميادين والأهداف، و على ضوء هذه الأوزان النسبية المحصل عليها يتم إعداد البنود المناسبة لكل ميدان وكل هدف ، وعلى ضوئها أيضا توزع درجات الاختبار على البنود.

سادسا:الدراسات السابقة.

1-دراسة دنيا عدائكة ومحمد عرفات جخراب وربيعة جعفور(**2018**)تحت عنوان "مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة"وهي دراسة استكشافية ميدانية بثانويات الوادي وسط ولقد استخدم الباحثون في دراستهم المنهج الوصفي الاستكشافي مطبقين إياه على عينة بلغت 253 أستاذا وأستاذة موزعين على مختلف التخصصات، ولأجل الإجابة عن التساؤلات تم بناء مقياس يتكون من 15 بندا تم التأكد من توافر الخصائص السيكومترية فيه ثم توزيعه على كافة أفراد العينة بعد ذلك.ولقد هدفت الدراسة من إلى الكشف عن مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التخطيط والإعداد والتقنين والتحليل وإعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

وصلت الدراسة إلى أن نتائج جاءت جد منخفضة، وعليه يمكن القول أن معرفة مجتمع الدراسة فيما يتعلق بموضوع الاختبارات التحصيلية غير مرضية، ومنه يجب على الأستاذ تلافي جوانب الضعف ولابد له من امتلاك المهارات الكافية لبناء

الاختبارات التحصيلية والمعرفة التامة بأنواعها وأهميتها وخطوات إعدادها وتطبيقها وتفسير نتائجها.

1- **دراسة** حمدي سليمة (**2015- 2016**) وهي رسالة ماستر حملت عنوان" مستوى كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية وهي دراسة ميدانية بولاية مستغانم ،هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية للكفاءة في بناء الاختبارات التحصيلية ، إضافة إلى إدراك الفروق التي توجد بين المعلمين في مستوى كفاءتهم في بناء الاختبارات.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج المتمثلة في المستوى المتوسط للمعلمين في امتلاكهم لكفاءة بناء الاختبارات التحصيلية ووجود فروق بينهم من حيث المعرفة والأداء للاختبارات التحصيلية.

2- دراسة حابس سعد الزبون(**2013**) بعنوان" مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد" سعى فيها البحث تم انتهاج الدراسة للمنهج الوصفي على عينة من معلمي المرحلة الثانوية عددها280 من خلال أداتين لجمع الإجابات عن تساؤلات البحث أولى الأداتين كانت اختبارا تحصيليا في مجال الاختبارات والمقاييس، والثانية عبارة عن استبيان لمسح الحاجات التدريبية في ذات المجال، وهذا بغية الإجابة عن تساؤلات الدراسة تحقيقا للأهداف التالية؟

. التعرف إلى مستوى الكفاءة المعرفية لدى المعلمين في مجال الاختبارات التحصيلية بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف.

. استقصاء درجة ممارسة المعلمين للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية بذات المدارس.

. استقصاء أهم الحاجات التكوينية للمعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية بالمدارس نفسها.

. التعرف على أهم المعيقات التي تحول دون بناء الاختبارات التحصيلية لدى ذات الفئة.

. الكشف عن وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية ودراسة مساقات الاختبارات والمقاييس لدى معلمي المدارس الحكومية بذات المنطقة.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن نسبة عالية من المعلمين لم يدرسوا مساق الاختبارات والمقاييس أو مساق التقويم التربوي، وان نسبة من المعلمين الذين لم يتلقوا الدورات التدريبية في مجال الاختبارات والمقاييس كانت أعلى من المعلمين الذين تلقوا الدورات، و أن أكثر أنواع أدوات التقويم استخداما هي اختبارا ت الاختيار من متعدد يليه نوع الصواب والخطأ فنوع المزاوجة، وان نسبة اعتماد المعلمين على اختبارات تقويم الأداء كانت متدنية ، بينما بينت النتائج إن درجة الحاجات التدريبية للمعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية متوسطة وتركزت معظمها على الحاجة إلى عقد دورات تدريبية لإعداد المعلمين في مجال إعداد بنوك الاختبارات التحصيلية.

3- دراسة صباح ساعد ووسيلة بن عامر بعنوان(2017) "تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد" حيث هدفت الي التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم العالي، من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته وكذا المعايير اللازمة في مجال طباعة الاختبار وإخراجه، ولتحقيق

أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم القيام بتحليل محتوى 36 اختبارا تحصيليا للسنة الجامعية 2013/2012 كعينة وتوصلت نتائج الدراسة الي أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة ، وان المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسب متوسطة كما توصلت نتائج الدراسة أيضا الي أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية.

4- دراسة عبد اللطيف قنوعة و خالد فوحمة(2017) الميدانية في متوسطات الوادي بعنوان"مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول الواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية" والتي استعمل فيه المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبيان على عينة قصديه تقدر ب67 أستاذا، حيث خلصت الدراسة الي أن استعمال جدول المواصفات في بنا الاختبارات التحصيلية ذي نسب غير مقبولة، وأرجعه أفراد العينة إلى أن السياسية التربوية تلزمهم بذلك وبالاهتمام أكثر بالأهداف التعليمية المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية والحس حركية. دراسة علي محمد بعنوان"مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبارات مرجعية المحك " وهي دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيارت استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي وشملت الدراسة عينة تقدر ب130 أستاذا إضافة الي 23 اختبارا تحصيليا ملاحظة في المواد العلمية والأدبية تمت معالجتها بشبكة ملاحظة اشتملت على 34 بندا تصف مجموعة من معايير الاختبار التحصيلي تم التأكد من صدقها الظاهري بواسطة مجموعة الخبراء وبلغ ثباتها 0.61 حسب معدلة ألفا كرومباخ، وتوصلت نتائج الدراسة الي وجود ضعف في اهتمام الأساتذة بمعايير بناء الاختبارات في جانبه المتعلق بتحديد الهدف وتحليل المحتوى وعدم الاعتماد على جدول المواصفات والتركيز في إعداد الاختبارات على الأسئلة المقالية

5-دراسة استطلاعية للباحث لزهر خلوة(2012) والتي هدفت إلى تشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات التقويم وبناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة

والتي أجريت على عينة إثناء السنة الدراسية 2012/2011 من خلال المنهج الوصفي الاستكشافي و استمارة اشتملت على 68 بندا وطبقت على عينة تعدادها 240 معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد دلت نتائجها عن احتياجات تدريبية بوزن نسبي فاق المتوسط .

-تعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة إلى الكشف عن حقيقة الكفاءات والممارسات المتعلقة بالاختبارات التحصيلية، في مختلف مستويات التعليم، وأظهرت نتائجها بعض التباينات، ترجع الي اختلافات ملامح الأساتذة حسب أنماط التكوين والتخصصات الأكاديمية، و أظهرت نتائج مرضية في جوانب وقصورا في جواب أخرى، كتلك التي تحتاج إلى معرفة تقنية مثل بناء جداول المواصفات وحساب الخصائص السيكومترية للاختبارات وإجراء التحاليل من خلال حساب مختلف المعاملات.

وعموما فلقد استفادت الدراسة من هذه الدراسات في بناء تصور لمسار البحث، كما استفادت منها في تحديد وتوظيف الوسائل الإحصائية الضرورية.

سابعا:الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.

إن التحصيل الدراسي يعتبر احد الموضوعات التي تعتبر مادة للحوار والمناقشة وميدانا للبحث المستفيض والدراسات المعمقة من جانب الأوساط التعليمية التعلمية وهذا يعكس بالتأكيد الأهمية الكبيرة التي يحلها هذا الموضوع في نشاط المسئولين التربويين والإداريين والمدرسين والأهل والتي تمليها الحاجة الملحة إلى إعداد الأجيال الناشئة لتكون قادرة على العطاء والإسهام في تحقيق الأهداف الاجتماعية والتحصيل الدراسي يعتبر من المفاهيم الشائكة والمعقدة المعنى فهناك من يراها عبارة عن نتائج

المتحصل عليها في الدراسة والي تحدد نجاح أو رسوب الطلبة في الدراسة في حين يراها البعض الأخر عبارة عن قدرة الطالب ومدى استيعابه وفهمه للدروس دون الاهتمام بنتائجه في أخر السنة من هذا المنطلق ما يجعلنا نتطرق إلى مفهوم الاختبارات بنتائجه في آخر السنة من هذا المنطلق ما يجعلنا نتطرق إلى مفهوم الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر وأراء بعض المربين والمختصين حول الاختبارات وصعوبتها ومهمتها وأهميتها في العملية التربوية ولقد تشكلت هذه الآراء في مذاهب فلسفية بحيث استقل كل منها برؤيته الخاصة إلى الاختبارات التحصيلية وتتمثل هذه المذاهب الفلسفية فيما يلي :

1-المذهب الواقعي :

نظرا للنتائج التي كشفت عنها التجارب في مجال التقويم وفي مجال الاختبارات التحصيلية التقليدية بصفة خاصة والتي أثبتت صعوبة الوصول إلى تقدير صحيح لمستوى التلميذ وان التقدير يتأثر دوما في هذه الاختبارات بالذاتية فان أنصار هذا المذهب يرون ضرورة الابتعاد عن الأسئلة التي تفسح مجالا كبيرا لاختلاف الآراء وتباين الأحكام ومن ثم اتجه أصحاب هذا المذهب إلى حصر أسئلة الاختبار في مجال الحقائق الذي يطالب فيه الممتحن (المدرس) بوضع أسئلة حول بعض الحقائق الموضوعية التي لا يقع فيها الخلاف وتسمى هذه الأسئلة في التربية الحديثة بالاختبارات الموضوعية مثل اختبار الخطأ والصواب واختبار التكميل والاختيار من متعدد (صالح عبد العزيز ، 1981، ص 116)

2-المذهب المثالي:

- على خلاف النظرة الواقعية يرى المثاليون بأن أسئلة الامتحان ينبغي أن يكون الهدف الأساسي منها هو تنشيط عقل التلميذ إلى أقصى حد ممكن ومن ثم فان الأسئلة المفضلة لدى هؤلاء هي تلك التي تتحدى كل طالب على حده والتي

تعتمد عل الصيغ التالية: ناقش ،اشرح، انتقد، .....، فهذه الأسئلة هي التي تسمح للطالب بأن يبرز شخصيته ومعارفه ويعبر عن أرائه وأفكاره أما تصحيح هذا النوع من الاختبارات في نظر المثالين فإنه يقوم على مبادئ العقل نفسه وهذه المبادئ هي:القدرة على الفهم، الوضوح،النشاط العقلي، الوحدة، العمق، العبقرية.

غير أن نظام الامتحان بصفة خاصة ونظام التقويم بصفة عامة شهد تطورا كبيرا في القرن العشرين وذلك نتيجة للكثير من العوامل نذكر منها :

- ظهور المدرسة السلوكية التي أدت إلى اعتماد الاختبارات الموضوعية
- بروز بعض المفاهيم مثل مفهومي الفعالية و المردودية اللذين انتقلا من مجال الصناعة إلى مجال التربية والتعليم
- ظهور مفهوم التقويم بمعناه الواسع وبأساليبه المتعددة والمختلفة
- ظهور تصنيف بلوم للأهداف
- ظهور بنوك الأسئلة (عواريب الأخضر ، 2009 ، ص 66)

المذهب البرجماتي:

انطلاقا من الفلسفة البرجماتية تجاه التربية والتعليم عموما وانطلاقا من الطريقة المعتمدة لديهم (طريقة المشكلات) فإن (البرجماتيين) يرون أن تحصيل التلميذ لا ينحصر في إجابته على أسئلة معينة فقط وإنما يتعين ذلك إلى حل المشكلات التي تجابهه في مجالات الحياة ولذلك فهم يرون بأن الامتحانات ليست لها أهمية كبيرة في العملية التربوية فهي لا تأخذ إلا 25 بالمائة من التقدير الكلي للطالب وتعطي 75 بالمائة من التقدير للعمل طيلة العام الدراسي (صالح عبد العزيز ،1981 ، ص 417)

ونتيجة لتطور القياس النفسي والذي انعكس بدوره على تطور الاختبارات والمقاييس كان الهدف الذي يسعى إليه علماء القياس النفسي هو تحقيق موضوعية القياس لذا شهد هذا الميدان تطورات متزايدة تتعلق بأساليب تصميم وبناء وتحليل فقرات الاختبار لتحقيق هذا الهدف (أبو حطب ، 1992 ،321)

3-المداخل النظرية للاختبارات:

ويميز القياس النفسي والتربوي بين مدخلين رئيسين في تصميم وبناء الاختبارات والمقاييس وتحليل البيانات المستمدة منها ، هما:

3-المدخل التقليدي:

المتمثل في النظرية الكلاسيكية للاختبارات وما تنطوي عليه من مفاهيم ومبادئ بعضها يتعلق بخصائص فقرات الاختبار (الصعوبة، والتمييز) والبعض الأخر يتعلق بخصائص الاختبار ككل (الصدق ، الثبات والمعايير) (علام ، 2005، 48)

3-2 المدخل المعاصر :

والمتمثل في نظرية السمات الكامنة أو نظرية الاستجابة للفقرة كما يسميها بعض علماء القياس أمثال هاميلتون و لورد لاهتمامها بالربط بين استجابة الفرد لفقرة اختباريه وبين خصائص هذه الفقرة (علام ،2001، 204)

ولقد كانت النظرية الكلاسيكية للاختبار لسنوات عديدة مضت هي الأساس النظري والعلمي للقياس في العلوم السلوكية والتي استندت على نموذج الدرجة الحقيقية للفرد والذي ينص على " أن لكل فرد قدر ما من السلوك غير الملاحظ (الدرجة الحقيقية) والذي لا يمكن أن يقاس بصورة مباشرة وعليه فإن عدد الإجابات الصحيحة الملاحظة هي التي تقيس نفس قدرة الفرد على أساس أن هذا القياس يتضمن قدرا من الخطأ أثناء تقدير الدرجة الحقيقية" (عبد الحافظ ، 1999 ، 2)

فدرجة الفرد الملاحظة في الاختبار (×) تساوي مجموع الدرجة الحقيقية للفرد في السمة المقاسية (T) زائدا الدرجة الخطأ في الأداء على الاختيار (E)

ويذكر جاليسكون في كتابه "نظرية الاختبارات العقلية " أن نظرية القياس الكلاسيكية تعتمد على ثلاثة افتراضات أساسية هي:

- التوزيع لاعتدالي للدرجات على متصل القدرة التي يقيسها الاختبار فعدد الأفراد الواقع في مستوى معين من القدرة يناظر العدد المتوقع من دالة الكثافة الاحتمالية
- أن الدرجة الملاحظة (×) هي حاصل جمع الدرجة الحقيقية (T) زائدا خطأ القياس (E) حيث أن (E)تأخذ قيما سالبة وموجبة (±E)+ X=T وأن تباين الدرجات الخام يساوي تباين الدرجات الحقيقية مضافا إليه تباين درجات الخطأ كما أن الارتباط بين مجموعتين من الدرجات الخام المستمدتين من اختبارين متوازيين أو ثبات الاختبارات في مجتمع معين يساوي تباين الدرجات الحقيقية إلى تباين الدرجات الخام وأن الزيادة أو النقص في طول الاختبار يؤثر في ثبات درجاته
- أنه لا يمكن معرفة أو قياس الدرجة الحقيقية بل يمكن الاستدلال عليها أو تقديرها من خلال الدرجة الملاحظة وذلك بحساب متوسط الدرجة الملاحظة المستقلة الناتجة من تطبيق الاختبار لعدد كبير من المرات وتزداد دقة الدرجة الحقيقية بزيادة مرات التطبيق

ونتيجة لوجود العديد من المشكلات المصاحبة للقياس الكلاسيكي في الظواهر السلوكية والتي تسببت في عدم دقة النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أساليب وأدوات القياس

أحادية البعد: حيث تتدرج صعوبة فقرات الاختبار بحيث تعرف فيما بينها متغيرا واحدا وتكون هذه الفقرات أو الفقرات المتدرجة الصعوبة هي التعريف الإجرائي لما يقيسه المتغير ويتضمن هذا في جوهره صدق تدرج الفقرات فضلا عن صدق قياسها للمتغير

استقلالية القياس : وتتمثل في :

- تحرر القياس من توزيع العينة المستخدمة وهذا يعني ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة الفقرة واستقرارها بالرغم من اختلاف عينة الأفراد المستخدمة في تدريج الاختبار
- تحرر القياس من مجموعة الفقرات المستخدمة أي ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة الفقرة واستقرارها بالرغم من اختلاف مجموعة الفقرات المستخدمة في القياس طالما أنها فقرات ملائمة وأن هذه المجموعات المختلفة من الفقرات تقع على ميزان تدرج واحد أي :أنها تعرف متغيرا واحدا

خطية القياس : أي هناك معدلا ثابتا لتدرج القياس وذلك على المدى الواسع من متصل المتغير موضع القياس والذي يتمثل بواسطة وحدة قياس واحدة عندئذ يكون تقدير الفرق بين أي قياسين متتاليين على هذا التدريج ثابتا عند أي مستوى من مستويات المتغير ولا يختلف المعنى الكمي لأي فرق بين أي قياسين على هذا التدريج بتغير أداة القياس طالما أنها أداة مناسبة وعندما تتوافر الخطية في القياس يمكننا تقدير التغير الحادث في المتغير موضع القياس(كاظم ، 1988، 43-42)

خاتمة:

إن الدراسة الحالية تتجه الي قياس مستوى معرفة المعلمين، بطريقة بناء الاختبارات التحصيلية من ناحية الموضوعية ، وتوافر الخصائص السيكومترية لها، ومواصفاتها (جدول المواصفات)، و تحليلها بحساب المعاملات كمعامل الصعوبة ومعامل التمييز.....، لهذا تتضح الخلفية النظرية للدراسة والمتمثلة في النظرية السلوكية.

الجانب النظري لمتغيرات الدراسة.

1-معلم التعليم الابتدائي

1-1-تعريف معلم التعليم الابتدائي

1-2-خصائص معلم التعليم الابتدائي

1-3-صفات المعلم

1-4-إعداد وتدريب المعلم

2-الإشراف التربوي

2-1-تعريف الإشراف التربوي

2-2-تعريف المشرف التربوي

2-3-صفات المشرف التربوي

2-4-أهداف الإشراف التربوي

2-5-أنواع الإشراف التربوي

2-6-وظائف المشرف التربوي

3-التقويم التربوي

3-1-تعريف التقويم التربوي

3-2-أهمية التقويم التربوي

3-3-أغراض التقويم التربوي

3-4-أنواع التقويم التربوي

3-5-مجالات التقويم التربوي

3-6-خصائص التقويم التربوي الجيد

3-7-وظائف التقويم التربوي

4-الاختبارات التحصيلية

4-1-تعريف الاختبارات التحصيلية

4-2-أنواع الاختبارات التحصيلية

4-3-محاسن وعيوب الاختبار

4-4-شروط بناء الاختبارات التحصيلية

4-5-خطوات وأسس بناء الاختبار الجيد

1-معلم التعليم الابتدائي:

إن من أهم التحديات التي تواجه تطور الواقع التربوي هي المشكلات التي تواجه المعلمين لمراحل التعليم المختلفة،وعلى الرغم من أن مهنة التعليم هي أم المهن إلا أنها أكثر المهن صعوبة لكثرة مشاكلها في التعامل مع التلاميذ، فهي تسبب التوتر نفسيا للمعلم وتلاميذه وتكمن مكانة وقيمة المعلم في قدرته على العطاء وما يقدمه لتلاميذه ،والدور الكبير الذي يقوم به في عملية التربية ومكانته داخل المدرسة والصف والمجتمع

1-1-تعريف معلم التعليم الابتدائي:

لغة: مصدر علم ،علمت الشيء علمه علما أي عرفته ،قال ابن مسعود :انك عليم "معلم" أي ملهم للصواب (ابن منظور ،1990، ص415)

معلم جمعه معلمون من مهنة التعليم دون المرحلة الجامعية مدرس تخرج على يد معلم كبير من يسهر على التربية والتعليم(المنجد في اللغة العربية ،1990،ص 378)

اصطلاحا :تعددت وتنوعت التعاريف المقدمة للمدرس من قبل العلماء والتربيين المختصين في الميدان ويعود هذا التنوع أساسا إلى تعدد ادوار المدرس وتشبعها وكثرة مهامه ومسؤولياته حيث عرف دولاندشير(G.Delandsheer) :" المدرس هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس"

أما الدكتور (philip Jackson) : فيرى أن المعلم هو صانع قرار يفهم طلبته ويتفهمهم قادر على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على المتعلمين استيعابها يعرف ماذا ومتى يعمل

1-2-خصائص معلم التعليم الابتدائي :

- **الخصائص الجسمية:**

لا يستطيع المعلم القيام بصورة ملائمة إلا إذا وفرت فيه الخصائص الجسمية التالية:

أن يكون سليم الصحة خاليا من الضعف والأمراض فالمرض يصرفه عن أداء واجبه ونشطا وكثير الحيوية لان المعلم الكسول مهمل لعمله مما يلحق الضرر بالتلاميذ ويكون حسن الزى نظيفا ومنظما فالمعلم نموذج لتلاميذه وإهمال ملابسه يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم له(جحنين، 2006 ،ص 295)

- **الخصائص العقلية والمعرفية:**

- الذكاء: استيعاب الموضوع وإيضاحه ، تسيير إيصال المعلومات بأساليب مغايرة
- الإبداع والتطوير : تقديم المعلومات ، شرح المفاهيم ، استشارة العقول للإبداع ، تجاوز الأوضاع التقليدية (أب شعيرة ، 2008 ، ص260)

- **الخصائص الشخصية والخلقية:**

يثير المعلمون مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع تلاميذهم نتيجة اختلافهم ، لذا فان تحديد الجوانب المكونة لشخصية المعلم تدفع المسيرة التعليمية إلى الأمام(عبد العزيز وعبد المجيد ، دون سنة ،ص 163)

1-3- صفات المعلم :

- المعلم مرشد فهو مرشد في رحلة المعرفة يعتمد على تجاربه وخبرته لأنه يعرف الطريق والمسافرين ويهتم اهتماما بالغا بتعليمهم.
- المعلم مرب يعلم وفقا للمفهوم القديم للتعليم فهو يساعد الطالب على التعلم
- المعلم مجدد وهو جسر بين الأجيال.
- المعلم قدوة ومثل في المواقف في الكلام في العادات في اللباس.
- المعلم باحث يطلب المزيد من المعرفة.
- المعلم ناصح أمين وصديق حميم ومبدع وحافز على الإبداع،
- المعلم خبير وإنسان يعرف ويعرف انه يعرف أن عليه أن يكون واسع المعرفة.
- المعلم رجل متنقل قصاص ممثل مناظر باني مجتمع .

المعلم يواجه الحقيقة طالب علم ومعرفة مقوم ومخلص المعلم إنسان.(ايريل بولياس ، جيمس يونغ ، المعلم امة في واحد ، تعريب ،ايلي اريل)

إعداد وتدريب المعلم:

العملية التعليمية صعبة وشاقة والمعلم في عمله يواجه مواقف مختلفة تحتاج الي معرفة بكيفية التعامل مع هذه المواقف حتى يتمكن من القيام بعمله ،على أحسن وجه من هنا كان المعلم محتاجا إلى التدريب المناسب حتى ينجح في عمله.

وقد أجريت عدة دراسات حول تدريب وأداء المعلمين في التربية العلمية ووضع لذلك أدوات خاصة في عدد من الجامعات منها (جامعة منيسونا ، جامعة بوردو ،جامعة كاليفورنيا ، جامعة نبراسكا،جامعة يومنج ،جامعة ستانفورد) وعلى الرغم من اختلاف هذه الدراسات في أدواتها ومنهجيتها إلا أنها أكدت على ضرورة تدريب المعلمين واتفقت على أن جوانب التدريب يجب أن تركز على الجوانب التالية : (رشدي احمد طعيمة 2006ص107-121)

- المواصفات الشخصية للمدرس
- المواصفات المهنية والفنية
- جوانب متعلقة بالتدريس كعملية
- العلاقة بين المدرس والتلاميذ
- قدرة المدرس على التنظيم

2- الإشراف التربوي:

إن التفتيش أو الإشراف التربوي هو عملية اتصال إنساني تبدأ بمرسل هو المشرف(المفتش) وتنتهي بمستقبل يتمثل غالبا في المعلم أو المدير أو غيرهم من خدمات بشرية مدرسية مساعدة

2-1-تعريف الإشراف التربوي:

لغة:جاء في منجد اللغة والإعلام كلمة اشرف أي علا وارتفع واشرف عليه أي اطلع عليه والمشرف من الأماكن العالية أي العالي والمطل على غيره(منجد اللغة والإعلام 1986 م ،ص383)

أما في لسان العرب : كلمة شارف الشيء أي دنا منه وقارب أن يظفر به (ابن منظور 1968،ص285)

أما المصطلح المستخدم في الجزائر الذي يشير إلى معنى الإشراف فهو كلمة مفتش فلغة : فتش ليفتش تفتيشا أي بحث عنه واستقصاه وفحصه (تقنيات التفتيش ،2005)

2-2-تعريف المشرف التربوي:

يكمن سر نجاح المشرف التربوي في امتلاكه مهارات فكرية تمكنه من التعامل مع القضايا المطروحة للنقاش ،بحكمة ،ولباقة وفطنة وصفاء ذهن وفنية تساعده في استخدام الأساليب والطرائق والتقنيات الكفيلة بتحقيق مستوى عالي من الانجاز وإنسانية تكسبه القدرة على تحمل المسؤوليات وتذليل الصعوبات والعقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف .

عرف أنه:"هو مرب واع ومتفهم وذي بصيرة وعضو في جماعة متكاملة ينمي روح الفريق ويشجع العمل التشاركي ويتقن مهارات الاتصال الفعال.،ويحرص على بقاء قنواته في جميع الاتجاهات ويعمل على تحقيق الترابط والتنسيق المتكامل بين المتعلمين ويفتح مجالات الحوار والنقاش الهادف معهم من اجل التأثير في سلوكاتهم واستشارة ما لديهم من أنماط التفكير المبدع ودفعهم إلى

الانجاز المتميز من خلال الإقناع والتأثير والتحفيز بعيدا عن التسلط والإجبار "(أبو عابد ، 2005، ص 181)

ومن خلال العريف يتضح بأن المشرف يسعى دائما إلى تسليحه بالمهارات والفنيات التي تساعده على مواجهة تحديات المستقبل، ومتغيراته ويساعد العاملين على تنمية أعمالهم وتطويرها وينمي أنماط التفكير الإبداعي وكل ذلك يهدي الي تحقيق أهداف تربوية.

ويعرف أنه:" هو الشخص الذي له على إحداث التغيير في العملية التعليمية عن طريق الممارسة".(كامل، 1983، ص 14)

ومن خلال التعريف يتضح انه يؤمن بالتطوير والتغيير في العملية التعليمية نحو الأفضل ويسعى إلى إحداث نقلة نوعية من الممارسات التعليمية التقليدية للممارسات التطويرية.

2-3-صفات المشرف التربوي:

إن الصفات التربوية الملقاة على السيد المشرف تتطلب منه أن يكون لديه شخصية قوية وثقة بالنفس ، له القدرة الكافية على القيادة والتحكم في التسيير إداريا وتربويا بالإضافة إلى ثقافته الذاتية واطلاعه على النصوص التشريعية والتنظيمية والمناهج وأسس بنائها والبرامج ومحتوياتها وان يكون حسن السلوك لائق المظهر فصيح اللسان يعمل على تعزيز أواصر المحبة والتعاون والثقة والاحترام بينه وبين جميع المتعاملين ولكي ينجح في أداء مهامه على أحسن وجه ينبغي أن يتحلى بالصفات التالية:

الصفات الذاتية:

- أن يكون سليم الجسم والحواس
- أن تتوفر فيه قدرات ذهنية وفكرية وعلمية
- أن تكون له ثقافة علمية ومهنية تمكنه من القيام بمهامه في : التكوين والتوجيه والتبليغ
- أن يشعر بحمل المسؤولية المتمثلة في الرسالة التربوية ودورها في المجتمع
- أن يتصف بالعدل والمساواة بين كل المتعاملين على اختلاف درجاتهم ومستوياتهم
- أن تكون لديه القدرة على التكيف مع الأوضاع الجديدة
- أن تكون لديه القدرة على التعرف إلى طباع من يعمل معهم
- أن يتحلى بالأخلاق الحسنة والسلوك الرفيع ليكون محل ثقة وتقدير من طرف الجميع وان يتصف بالمعاملة الحسنة لتحقيق روح التفاهم والانسجام

الصفات الإنسانية:

إن القيم الإنسانية التي يحملها المفتش التربوي ونظرته العامة لمرؤوسيه وتقييمه لهم ومعايير العملية الخاصة بكافة الانجاز تؤثر بدرجة ملحوظة على سلوكه الوظيفي والاقتناع أن العمل التربوي يركز أساسا على العمل الإنساني التعاوني الذي يتصف بتشابك العلاقات بين الأفراد الذي يشرف على توجيههم وزرع الروح الجماعية وتوطيد العلاقة بين إفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسات التربوية وخارجها(حمدان ، 1986 ،ص 124)

الصفات القيادية:

نجاح العمل الجماعي في كل المجالات الحياتية يرتبط بوجود قيادة حكيمة تشرف على تخطيط العمل وتنسيق جهود العاملين فيه وتوجيهها نحو الأهداف

المرسومة والأهداف التي يسعى إلى بلوغها المشرف (المفتش التربوي والمدرسون والعاملون في حقل التعليم هي من أهم ما تسعى إلى تحقيق أي جماعة وهو الصالح العام) (الأفندي،1975 ،ص 28)

الصفات العلمية :

ارتبط المشرف ارتباطا وثيقا بالعملية التعليمية (المعلم ، المتعلم ، المنهاج) فعليه أن يتحلى بما يلي:

- القدرة على الاتصال والتخاطب مع الآخرين
- القدرة على الاندماج في الحياة وأنشطة الأفراد والجماعات
- القدرة على تطوير وتحسين التفاعل بين المعلمين
- القدرة على التغيير والتعديل في أساليب الإشراف (حمدان ، 1986، ص 21)

الصفات العامة:

- القدرة على توفير محيط تربوي خال من الصراع والنزاع والتهديد
- القدرة على تطوير علاقات إنسانية متفتحة ومتسامحة مع الأفراد في المحيط المدرسي والخارجي
- القدرة على التطور والنمو والاستفادة المستمرة من الخبرات والمعارف التي تتطلبها عمليات الإشراف أو التفتيش .
- القدرة على الاستعداد لتقبل الرأي الآخر والاستفادة من الغير ونبذ كل تصرف يدعو إلى العمل الفردي والاستبداد بالرأي .

2-4-أهداف الإشراف التربوي :

يسعى الإشراف التربوي نحو النهوض بالنظام التربوي عبر عملياته المتكاملة مع بعضها البعض، ووظائفها المتعددة في خدمة المؤسسات التربوية يسعى الإشراف إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل فيما يلي :

يرى الخطيب مجموعة من الأهداف التالية:

- تحسين عملية التعلم والتعليم وتطور المناهج عن طريق البحث والتجارب بالتعاون مع المدرسين وعلى تطبيق أفضل الأساليب في تدريسهم.
- مساعدة المعلمين على مواكبة كل جديد في تخصصهم في أساليب التعليم وفي توجيه الطلاب
- تنمية المعلمين مهنيا إثناء انشغالهم بوظائفهم ودفع المعلم للتعلق بها والإخلاص لها عن طريق غرس مبادئ المهنة وأصولها وترغيب المعلم في مهنته ومدرسته ولا سيما المعلم الجديد (الخطيب والخطيب 2003 ، ص 33 - 24)

ويضيف سمعان ومرسي مجموعة من أهداف المشرف التربوي منها:

- تقويم عمل المؤسسات التربوية وتقديم المقترحات البناءة لتحسينها
- تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم وطرق تدريسهم(سمعان ، مرسى 1975 ،ص 185)

أما الحرير فحدد أهداف الإشراف التربوي بما يلي :

- متابعة عمل المعلم داخل حجرة الدراسة وتقويم الأخطاء التي يقع فيها
- اقتراح البرامج التدريبية للمعلمين الجدد الذين هم بحاجة لذلك يشأن دفع كفاءتهم

- مساعدة المعلم في تقديم خبراته على ارض الواقع وتسخيرها لخدمة المتعلمين(الحريري 2008، ص 16)

وبناءا على ما سبق يتضح أن الإشراف التربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم من خلال تحسين العوامل المؤثرة عليها ومعالجة الصعوبات التي تواجهها ،وهدا العمل يتم بين المشرفين التربويين مع اشتراك المعلمين وهذا من اجل تحقيق الأهداف المرجوة للنهوض بالمنظومة التربوية والوصول بها إلى تحقيق أهدافها.

2-5-أنواع الإشراف التربوي.:

تشير كثير من الدراسات التي تناولت موضوع التفتيش إلى، أنواع مختلفة منه على أساس أن مهام المفتش عرفت تطورات كبيرة فلم تعد قاصرة على زيارة المدرسين أو الإداريين للاطلاع على ما تكشف أعمالهم من قصور وتقويمهم ومحاسبتهم على ما يلاحظ من هفوات وأخطاء بل تطورات لتصبح ذات بعد شمولي يمس كل جوانب العملية التربوية فالتركيز لا ينصب على الفرد المشمول بالتفتيش وإنما ينصب على تحليل الموقف التعليمي بهدف تحسينه وهذا التطور الحاصل في المفهوم اوجد أنواع كثيرة من التفتيش تختلف باختلاف المعايير التي ينظر من خلالها الباحثون إلى التفتيش:

- **معايير الهدف والغاية:** يرى أصحاب هذا المعايير أن التفتيش 5 أنواع وهي:

- التفتيش التصحيحي
- التفتيش البنائي
- التفتيش الوقائي
- التفتيش الإبداعي
- التفتيش القيادي

- **معيار الأسلوب والطريقة** :وينقسم إلى

- التفتيش الحر
- التفتيش الدبلوماسي

- **معيار العلاقات الإنسانية** : ويشمل:

- التفتيش الاستبدادي أو التسلطي
- التفتيش الدبلوماسي
- التفتيش الديمقراطي
- التفتيش السلبي

واغلب الباحثين يتخذون المعيار الأول أساس في تحديد أنواع التفتيش باعتبار أن هذا هو التفتيش الذي تتطلبه التطورات الحديثة في مجال التربية ،وسنعرض فيما يلي أنواع التفتيش التربوي اعتمادا على المعيار الأول باعتباره يساير التطورات الحديثة للعملية التعليمية .

التفتيش التصحيحي: يسعى هذا النوع من الإشراف إلى تصحيح أخطاء المعلم ذلك إن الإنسان معرض للخطأ ولذلك لا بد من إصلاح الخطأ في الوقت المناسب حتى ينعكس على الطلاب وسلوكهم في المستقبل، إلا أن الاتجاه العام في الإشراف التربوي نبذ تدخل المشرف التربوي في الحصة حتى لا يؤثر على شخصية المعلم طلبا لإصلاح الخطأ فيما بعد وينبغي على المشرف أن لا يتدخل في حصة المعلم وان يتجاوز عن الأخطاء التي يقع فيها إلا إذا كان الخطأ جسيما يستدعي الإصلاح ويصرف الطلاب عن تحقيق الأهداف التربوية أو الخطأ الذي يؤثر تأثيرا سيئا على شخصياتهم.

وفي هذه الحالة لا بد أن يستأذن المشرف من المعلم ويناقش الطلاب في المادة ليصحح الخطأ الفادح بلباقة دون إخراج المعلم أو الإساءة إليه على أن يحرص المشرف التربوي على تعزيز الثقة بالمعلم(الخطيب والخطيب 2003 ،ص 182)

التفتيش الإبداعي : يشتمل الإشراف الإبداعي على عناصر الإشراف الديمقراطي والإشراف العلمي ،ويتميز بكونه يهيئ الفرص المناسبة لتنمية المهارات والقدرات الإبداعية ،لكل معلم ولكل طالب في النظام التربوي وذلك عن طريق التشجيع والتوجيه المهني ،الذي يقوم بها خبير مختص له الكفاءة والمؤهلات التي تمكنه القيام بمهمته ولهذا يتطلب توفر مجموعة من الصفات في المشرف التربوي الذي يستخدم هذا النوع من الإشراف من أهمها ما يلي :

- مرونة التفكير
- الصبر واللباقة
- الثقة بقدرته المهنية وتواضعه
- الرغبة في التعلم من الآخرين والاستفادة من تجاربهم وخبرتهم
- الرؤية الواضحة للأهداف التربوية والسير في أية طريق توصل إليها سواء رسمها هو أو رسمها غيره(البدري 2001 ، ص 30)

التفتيش الديمقراطي: هذا هو النمط الإشرافي البناء الذي ننادي ويشجع المشرفين على تبنيه وذلك للأسباب التالية:

- المفتش التربوي الديمقراطي يشرك المعلمين معه في التخطيط للبرنامج الإشرافي وفي عملية تقويم النتائج فيقبلون على العمل بحماس لأنهم شركاء فيه
- أن يعتبر نفسه واحدا من فريق العمل فيشارك معهم في العمل يد بيد،ويقد لهم النصائح والحوافز التي تشجعهم على التجديد والابتكار

- أن لا ينفرد برأيه بل يسمح بحرية المناقشة
- أن يراعي الفروق الفردية بين المعلمين
- أن يحرص على التواصل ،وعلى تنمية العلاقات الإنسانية بين جميع المشاركين في العملية التعليمية التعلمية
- أن يستخدم سلطته الوظيفية في المواقف التي تستدعي ذلك أن يعدل دون تعسف (طافش ، 2004 ،ص 84-85)

التفتيش القيادي:يعد مفهوم الإشراف القيادي من المفاهيم الجديدة المعاصرة الذي حظي في السنوات الأخيرة بقبول كبير من جانب المختصين والمهتمين في مجال الإشراف التربوي انع ذا النوع من الإشراف التربوي يشجع على استقلال الفكري ويعني بالنشاط التعاوني في تطوير البرامج وتحديد السياسات وحل المشكلات بحيث يأخذ كل شخص دوره لتحقيق ما فيه خدمة المصلحة العامة فضلا عن تشجيعه التعاون بين المشرفين والمعلمين.

التفتيش العلمي: يعتمد التفتيش العلمي على القياس الموضوعي للنقاشات والممارسات والفعاليات التي تؤدي في المدرسة بدل اعتماد الرأي الشخصي في الحكم أو إصدار القرارات يؤدي هذا النوع من الإشراف التربوي إلى استشارة المعلمين وتحفيزهم عن طريق قيامهم بالبحوث والدراسات والتجارب في مجال الدراسات المهنية لتحديد فاعلية الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين أساليب التدريس وطرائقه بما يضمن الارتقاء بمستواه وتحسينه إن العوامل المحددة لاستخدام الإشراف العلمي والصعوبات التي تواجه تطبيقه لا تعني بالضرورة عدم اللجوء إلى استخدام الأساليب العلمية في عملية الإشراف التربوي (البدري 2001 ، ص 105)

نجد انه يستخدم هذا النمط الإشرافي لتحسين أساليب التدريس وطرائقه من خلال إجراء البحوث العلمية والتجارب لتحديد فعالية وصحة الطرق والوسائل المستخدمة في التدريس.

التفتيش الوقائي :يستفيد من هذا النمط المشرفين التربويين الذين تربوا في الميدان التربوي كمعلمين متميزين واكتسبوا خبرات طويلة ومتنوعة تساعدهم على توقع الصعوبات التي قد تواجه المعلمين المستجدين ،فيعمل المشرف المبدع معهم على اجتنابها بتوظيف أساليب تناسب المواقف المتوقع الحصول مشاكل فيها فيتمكن المعلم من التغلب عليها في حال وقوعها (طافش ،2004 ،ص 86)

مهمة المشرف التربوي في التنبؤ بالصعوبات والعوائق وان يعمل تلافيها والتقليل من آثارها الضارة وان يأخذ بيد المعلم وان يساعد على تقييم نفسه ومواجهة الصعوبات والتغلب عليها ذاتيا .

وهنا لا بد الإشارة إلى خير ما يفعله المشرف التربوي هو العمل على :

- أن يغرس في نفوس المعلمين بعض المبادئ التربوية تعينهم أن يتلافوا الوقوع فيما يمكن أن يعترضهم من متاعب
- أن يقيم بينهم وبينه جسورا على الثقة والمحبة بحيث تزول الشكوك وترسخ الطمأنينة في نفوسهم (مريزيق ، 2008 ،ص 21)

2-6-وظائف المشرف التربوي:

يمكن تلخيص وظائف المشرف التربوي فيما يلي:

-الوظيفة التعليمية:

إن التعليم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي، إذن فالوظيفة التعليمية تعني نقل المعرفة والمعلومات التي تحمل مضمونا جديدا بالنسبة للمعلم بصورة مباشرة

-الوظيفة الإدارية :

تعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف المشرف بالمؤسسة، فإذا لم تكن المؤسسة تدار بطريقة سلمية فان باقي الوظائف لن تتم بالطريقة التي ساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها (عطية ، 99ص 128)

-الوظيفة التقويمية :

من أهم وظائف المشرف التربوي هو التقويم، وهو العمود الفقري لهذه العملية ولا يفهم أن الوظيفة التقويمية منحصرة في تقويم عمل المعلم بل يشمل كل عناصر العملية التربوية ،وهي تهدف أساسا على تحسين وتفعيل العملية التربوية

الوظيفة التوجيهية :

التوجيه هو المتابعة وليس المراقبة فحسب والغرض منه هو الإشراف المباشر على تطبيق البرامج والتوقيت الرسمي والتعليمات العملية والقوانين والتوجيهات والتكوين المتواصل لتحقيق نتائج أفضل (حارث، 2009 ، ص 49)

3- التقويم التربوي :

يعد القياس والتقويم أحد الجوانب الرئيسية في عملية التدريس إذ يتم من خلالهما الحكم على مدى تحقيق نتاج التعلم لدى المتعلمين ومدى فعالية

أساليب وإجراءات التدريس المستخدمة (Anstasi , 1988) فمن خلال عملية القياس والتقويم التربوي يتوفر للمعلمين بيانات ومعلومات كمية تمكن من إصدار الحكام على مدى نجاح عملية التدريس في تحقيقها الغايات والأهداف المرجوة ،وهذا بالتالي يعينهم في اتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بإجراءات التدريس وأساليبه وطرائقه من جهة ،والحكم على مستويات المتعلمين من جهة أخرى ،وبهذا فمثل هذه العملية تعد من الوسائل الهامة في تطوير وتعديل الكثير من الإجراءات بهدف زيادة فعالية عملية التعلم و التعليم وتحسينها(الزغلول عماد عبد الرحيم،2007 ص327)

3-1- تعريف التقويم التربوي :

لغة:جاء في لسان العرب أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة استقمت المتاع قومته وفي الحديث قالوا يا رسول الله (صلى الله عليه وسلم) لو قومت لنا فقال : الله هو المقوم أي لو سعرت لنا وهو من قيمة الشيء أي حددت لنا قيمته

فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح نقول قوم الشيء أي وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة ، قوم درأه (خطأه) أزال اعوجاجه (ابن منظور ، 1994 ،ص 488-500)

اصطلاحا: ظهرت تعاريف كثيرة تفسر الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شهدته التربية من تطور وسوف أركز على بعض التعاريف

تعريف تايلر، Tayler :عرفه بأنه :"عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية "(مصطفى رجب 1995،ص09)

تعريف بلوم ،Bloom : عرفه على انه مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار درجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده (حديد 2009، ص40)

وهناك تعاريف أخرى من بينها :

التقويم هو عملية تهدف تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية أوإصدار حكم قيمي على مدى ما تحقق من أهداف لذلك يمكن تعريف التقويم بأنه العملية التي يتم من خلالها تخطيط جيد لمعلومات مفيدة وجمعها بهدف تحسين صناعة القرارات أو بهدف صناعة قرارات بديلة لقرارات ثبت خطئها أو عدم جدواها(مجدى عزيز ،2004،ص 74)

3-2- أهمية التقويم:

- يعمل على زيادة الطلاب للاستذكار والتحصيل الدراسي وبذلك تحدد له وظيفة الإثارة والدافعية .
- يساعد على التعرف على مدى تقدم الطلاب ونمهم في جوانبهم المختلفة
- يساهم في معرفة مدى ما حصله الطلاب من المعرفة العلمية
- يحدد مدى وصول الطلاب إلى المستوى المنشود
- يزود بالأدلة اللازمة للعمل على تحسين تعلم الطلاب
- يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم
- يساعد المعلم على معرفة استجابة الطلاب للتعلم ومدى إفادتهم من طرق تدريسية (مجدي عزيز 2004، ص 75)

3-3- أغراض التقويم:

في البداية يمكن تلخيص أغراض التقويم في النقط التالية :

1-معرفة مستوى الطلاب أي تحديد نقط ة و الانطلاق. إن معرفة مستواهم قبل بداية التدريس، ودرجة التنوع في ميولاتهم وقدراتهم التحصيلية وتائر تعلمهم ، تفيد المدرس في اختيار المحتويات الملائمة وتنظيمها وصياغة الأهداف الخاصة الملائمة وكذا تمارين التعلم وطرقه ووسائله.

-تحديد مواطن القوة والضعف لدى الطلاب ، مما يقود المدرس إلى إعادة صياغة أهدافه وإعادة النظر في أساليب التعليمية ، ومعرفة مدى تأثير المواد الدراسية ،بحيث يتحول التقويم إلى فيدباك (تغذية راجعة) يمكن المدرس من مدى ملاءمة هذه المواد وتلك الأساليب لمستوى الطلاب و قدراتهم ، حتى يتمكن من تعديلها وتكييفها لتصبح أكثر ملاءمة وفعالية .

-كما تستخدم نتائج التقويم في تحسين المناهج بصفة عامة ، بحيث يساعد في البداية على معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف فيها ثم يمكن بفضل فحص النتائج من "التوصل إلى تفسيرات ممكنة أو بعض الفروض عن سبب حدوث هذا النمط المعين من نواحي القوة والضعف" . وبعدها تأتي خطوة تغيير المنهاج أو تعديله ثم ممارسته وتطبيقه من جديد وتقويم نتائجه وهكذا ... (ر. تيلر،1963) .

إن الانتقال من المنهاج إلى التقويم والعكس ، عملية دينامية مستمرة ، ذلك لان تطوير المواد والأساليب لابد من تجريبها وتقويم نتائجها الأمر الذي يمكننا من التعرف على نواحي الضعف و أسبابه . ثم إعادة التخطيط و التطوير فإعادة التقويم وهكذا ...ويمكن من خلال هذه الدورة المستمرة للتخطيط أن تتحسن المناهج تحسنا مستمرا بحيث تتزايد فعاليتها سنة بعد أخرى(**محمد الدريج، 2004، ص 182)**

–ويفيد التقويم بالدرجة الأولى في معرفة مدى تحقق الأهداف المخططة في البداية أي معرفة درجة حصول التغيرات السلوكية المرجوة – كما سبق أن رأينا في تعريف التقويم –كما يفيد التقويم في توضيح هذه الأهداف إذا هي لم تكن واضحة منذ البداية

–ويسمح بإعطاء صورة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج . إن حكم المسؤولين و الآباء على مدى التزام المؤسسات التربوية العامة.

–التوجيه و الإرشاد "فليس من المفيد فحسب أن نعرف ما لدى الطلاب من معلومات سابقة ، بل ينبغي أن نعرف تحصيلهم في الأنواع المختلفة من الأهداف، حتى تتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجات الطلاب وقدراتهم المختلفة . ويزودنا أيُ برنامج شامل للتقويم بمعلومات عن الطلاب ذات قيمة عظيمة في توجيههم وإرشادهم " .

فبفضل التقويم يتمكن المدرس من توجيه طلابه إلى قراءات معينة وإنجاز تمارين وأنشطة داخل الفصل أو في بيوتهم لملء بعض الثغرات في تكوينهم وتحصيلهم.

1- 3-4- أنواع التقويم :

التقويم القبلي : وهو تحديد أداء الطالب في بداية التدريس (تقويم تصنيفي) وهو خاص بالأداء المبدئي للطلاب قبل البدء في تدريس الوحدة الدراسية ،ويكشف هذا التقويم مهارات الطلاب الضرورية والمعرفة لديهم حتى يتسنى للمعلم الوقوف على الوضع الحقيقي للطلاب، ومن أدوات هذا التقويم الاختبارات والملاحظات والتقارير الذاتية(تيسير مفلح ص38)

التقويم التكويني : ويطلق عليه أيضا التقويم البنائي أو الشكلي أو المستمر وأحيانا ويلعب دورا هاما في العملية التعليمية لما يوفره من تغذية راجعة feedbackلكل

من المعلم والمتعلم ومخططي المناهج والبرامج التعليمية، ويجرى التقويم التكويني في فترات مختلفة في أثناء تطبيق المنهج أو البرنامج التعليمي (محمد السيد علي 2008، ص 372)

التقويم الإجمالي : يرتكز على الدرجة التي يصل إليها تحقيق أهداف البرنامج والباحث الذي يجري مثل هذا التقويم يسأل نفسه عادة أسئلة مثل :

- كيف تمت ترجمة أهداف البرنامج طويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى
- إلى أي درجة أسهم كل جزء من البرنامج لتحقيق كل الأهداف من هذه الأهداف ؟ وكيف ؟
- كيف نتأكد من أنأي تحسن تم ملاحظته هو نتيجة لتطبيق البرنامج ولا يرجع لعوامل أخرى

- وبإيجاز فان التقويم التكويني يرتكز على العملية بينما يرتكز التقويم الإجمالي على النتائج
- وهكذا فان عمليات التقويم تجرى إما جنبا إلى جنب أثناء تنفيذ كل خطوة من خطوات البرنامج(التقويم التكويني) أو بعد انتهائه بالكامل (التقويم الإجمالي) (مجدي عزيز ،ص80)

التقويم التتبعي : يجرى هذا النوع من التقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج، حيث يوفر تغذية راجعة عن اثأر المنهج المستقبلية الخاصة بفعالية المتعلم في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها(محمد السيد علي ،ص373)

التقويم المؤسسي : هو عملية تشخيصية علاجية لتحديد جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة من اجل تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف ويرتبط هذا بالإطار العام لسياسة الدولة ورؤية المؤسسة ورسالتها ويؤدي إلى تحسين الأداء المؤسسي وجودته(محمد السيد علي ، ص 373)

3-5- مجالات التقويم التربوي:

يقصد بالتقويم التربوي الجهود التي تبذل لتقويم أثر البرامج التربوية وما يتطلبه ذلك من أنشطة وفحص البيانات وتوضيح التناقض بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة

أيضا قد يعني التقويم التربوي التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف ومن ثم فهو عملية مقصودة مطلوبة يمكن من خلالها التأكد من جودة المناهج وجودة عملية التعلم بهدف الوصول إلى أقصى درجة ممكنة للتحسين ويركز التقويم التربوي على خمسة مجالات رئيسية وهي:

تقويم التعلم: ويتضمن قياس وبحث وتقدير نتائج التلميذ ومستواه وأدائه ..... الخ

3-6- خصائص التقويم الجيد : يجب أن تتصف بالخصائص التالية :

1-الارتباط بالأهداف الواضحة ، لا يمكن أن يكون التقويم سليما إذا لم تحدد الأهداف تحديدا دقيقا و واضحا لا لبس فيها مبتعدة عن الغموض و التعميم.

-الشمول ، أن يشمل التقويم كل الأهداف التي تضمها العملية التعليمية و التي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها أي الاعتناء بجوانب الشخصية.

-تسهيل عملية التقويم الذاتي و التوجيه عند المعلم و التلميذ ، أي مساعدتها عل معرفة مدى تقدمها في فهم الأهداف .(محمد نقادي ،1998 ، ص 199)

-تحسين عملية التعليم و التعلم ،أن التعليم لا يعني مجرد تحصيل المعلومات أو المعرفة فحسب بل يعني إلى جانب ذلك تغير السلوك تغيرا تقدميا وتشكيل المواقف الصحيحة و تطبيق المعلومات و المهارات في الحياة العملية.

-أن يكون التقويم إنسانيا عادلا يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج و تصعب ملاحظتها كالعوامل البيئية و النفسية و الاجتماعية.

- أن يساعده في اختيار المنهج و تطويره.

تقويم التعليم: ويتضمن قياس وتقدير نوعية التعليم وكفاءته ونجاحه في ضوء مستويات التعليم وغاياته ومعاييره ..... الخ

تقويم المقررات : ويتضمن تقويم تصميم المقررات ومحتواها وتقويم الدعم التعليمي وإجراءات الاختبارات ونظم علاجها وتعديلها ..... الخ

تقويم البرامج : يتضمن البرامج والمقررات من حيث تصميمها وكفاءتها وفاعليتها وأيضا تقويم الإدارة وصلاحية المؤسسة التعليمية والتأثير الاجتماعي والتكلفة ..... الخ (مجدي عزيز 2004 ، ص 85-86)

3-7- وظائف التقويم :

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة ومدى موافقتها لنمو الفرد وحاجات المجتمع
- توضيح الأهداف التعليمية
- معرفة نواحي القوة والضعف في عمليات التنفيذ
- التحقق من سلامة الفروض والمسلمات التي تقوم عليها العملية التعليمية
- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه ومعرفة قدراتهم ومشكلاتهم التي تواجههم أثناء تعليمهم
- مساعدة المدرس على إدراك مدى فاعليته في التدريس وفي تحقيق الأهداف التعليمية
- معرفة مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة
- تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية.

4- الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب ومعرفة مدى مستواهم التحصيلية هذا من ناحية ومن ناحبة أخرى يتم بواسطتها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية وما يقدمه من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفاءات التحصيلية لدى الطلاب، والجدير ذكره في هذا المضمار بالرغم من الاختبارات التحصيلية تمثل وسيلة من وسائل القياس التي تستخدم لتدل على معرفة مستوى الطلاب في مقرر بعينه أو في مجموعة من المقررات الدراسية وعلى الرغم من أنها قديمة قدم تحصيل المعارف والعلوم المختلفة حيث ارتبطت دوما بالتعليم وبمعرفة نتائجه فقد تباينت آراء التربويين حول الاختبارات وفوائدها والآثار المترتبة عليها وبهذا ارتأيت أن أتطرق للاختبارات التحصيلية لمدى أهميتها في المنظومة التربوية.

4-1- تعريف الاختبارات التحصيلية:

لغة:الاختبار يشير إلى خبر واختبره إذ بلاه

اصطلاحا:هو أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة تتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد امتلاك قدرة معينة من خلال إجابته على عينة من الأسئلة (هيثم كامل الزبيدي ،2003،ص18)

انه تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه الأسئلة تتحصل على مقياس لخاصية من خصائص الفرد (صلاح الدين محمود علام ،2001،ص310)

التحصيل:

لغة :مادة "ح–ص–ل" حصل الشيء والأمر خلصه وميزة من غيره وتحصل الشيء تجمع وتثبت"(صلاح الدين محمود علام، 2000، ص72)

اصطلاحا:هو جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه (فاروق عيدة فلية واحمد عبد الفتاح الزكي.

4-2- أنواع الاختبارات التحصيلية:

تتعدد أنواع الاختبارات التي تستخدم في تقويم الطالب ويمكن تقسيم هذه الاختبارات إلى ثلاثة أنواع هي :

- الاختبارات التحريرية
- الاختبارات الشفوية
- الاختبارات العملية والتطبيقية والإكلينيكية

وسوف يقتصر حديثنا هنا عبر النوع الأول وهو الاختبارات التحريرية وسنتناول الحديث عن الاختبارات المقالية والموضوعية(عماد احمد حسن علي ،ص 167)

الاختبارات المقالية: وهي الأكثر شيوعا في ظروفنا التربوية والأطول تاريخا وقد تكون أهم وسيلة تستعمل لتحديد مستوى تحصيل الطالب ،وبهذه الطريقة ايجابيات وسلبيات كما لها شروط خاصة لتحسين استعمالها في قياس تحصيل الطالب

الخصائص الايجابية:

- تنمي القدرة الفكرية للطالب على التعبير وتنظم أفكاره وفهمه للموضوعات
- اقل تكلفة في الوقت وتتطلب وقتا اقل في الإعداد
- احتمالات الغش فيها اقل من احتمالاته في الاختبارات الموضوعية

السلبيات:

- ضعف شمولية الأسئلة فقد تأتي الأسئلة من جزء معين من المادة دون شمول الأجزاء الأخرى
- ضعف ثبات وموضوعية التصحيح حيث يتأثر المعلم أو المدرس بعوامل عديدة إثناء التصحيح منها نفسية أو عوامل تخص الأوراق مثل حسن الخط والتنظيم
- ضعف حساسية المقياس إذ يندر أن يكون مدى الدرجات كاملا محصور بين اعلي درجة ممكنة واقل درجة ممكنة (امطاليوس نايف ميخائيل 2015،ص242-243)

الاختبارات الموضوعية التحصيلية:

عندما تقدمت الأنشطة التعليمية ووسائلها أدى ذلك إلى مراجعة أساليب الاختبارات التقليدية واستبدالها باختبارات تكون جوانب موضوعية أحسن مما كانت عليه، فالاختبارات الموضوعية هي:

مجموعة من الأسئلة ذات الإجابات القصيرة .....تساعد على قياس الاستدعاء والتعرف،ويمكن الإجابة عليها في الوقت المخصص للدرس،وتكون مبينة على أسس سليمة يسودها التفكير المنطقي ، لان الاختبارات الموضوعية يراعى في أسئلتها استبعاد ذاتية التلاميذ بقدر الإمكان ، كما يراعى فيها تقدير إجابات التلاميذ واستبعاد أكثر لذاتية المدرس بقدر الإمكان أيضا ، وتكون أسئلتها مبسطة واضحة

ترمي إلى التعرف على نوع المعلومات التي يعرفها التلميذ ومدى فهم التلميذ إياها أو التعرف على ما كونه التلميذ من مفاهيم وما تعلمه من قواعد عامة ، كما تكون وسلة للحكم على سرعة تفكير التلميذ وان هذه الاختبارات تتجني نقاط الضعف التي وقعت فيها الاختبارات التقليدية ،لان الاختبارات الموضوعية تعتمد على المثير واستجابة معا ومن هنا فإن الاختبارات الموضوعية كثيرة أهمها :

-اختبار متعدد الاختيارات . - اختبار الصواب والخطأ.

- اختبار التكملة. - -اختبار المزاوجة.

لا يمكن أن نتعرض إلى كل هذه الاختبارات ولذلك نقتصر على:

4-3- محاسن وعيوب الاختبار الموضوعي :

- يساعد على تصحيح الورقة بحيث لا تتدخل ذاتية المصحح في الإجابة
- سهولة التصحيح
- يستطيع أن يغطي عينة كبيرة من محتويات المقرر نظرا للعدد الكبير من الأمثلة التي يمكن أن يشملها.
- يتميز بمعدلات صدق وثبات عالية
- يقيس قدرات متنوعة أهمها القدرة على التصرف وإدارة العلاقات .(محمد مقداد وآخرون،ص205)

***أما عيوبه فهي:**على الرغم من ميزات هذه الاختبارات إلا أن هناك بعض الانتقادات التي توجه إليها من بينها أنها:

- تترك للطالب مجالا للتخمين في اختيار بديلات الإجابة عن الأسئلة.

- عدم قدرتها على قياس جوانب التحصيل ، وخاصة فيما يتعلق بقدرة الطالب على تنظيم أفكاره بأسلوبه الخاص وقدرته على النقد والتقويم وتطبيق ما تعلمه في مواقف الحياة العلمية كما أنها لا تقيس الأداء الإبداعي بالنسبة للطالب(عماد احمد حسن ،ص 171)

4-4- شروط بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

-يجب أن تتناول جميع أهداف المنهج المعلومات المهارات ، الميول،الاتجاهات ، القيم ، التفكير.

-يجب أن لا تقتصر على قياس قدرة التلميذ على الحفظ ، وإنما تحاول أن يقيس المستويات العليا من التفكير ، الفهم والتطبيق ، التحليل، التركيب ،الحكم.

-أن تغطي اغلب المقرر.

-أن تكون الصياغة واضحة.

-أن تكون الإجابات محددة ولا تحتمل التأويل.

-أن تكون الطباعة واضحة، ومكان الإجابة واضح ومناسب.

-أن تكون تعليمات الاختبارات واضحة.

-أن يكون بها مفتاح الإجابة قبل إجراء الامتحان وتوزيع الدرجات .(محمد مقداد وآخرون،ص207).

4-5- خطوات وأسس بناء الاختبار الجيد:

قبل أن نتحدث عن خطوات وأسس بناء الاختبار الجيد ، سوف نشير إلى بعض الأمور الشكلية التي ينبغي مراعاتها عند إخراج ورقة الأسئلة. وفيما يلي أهمها:

-يراعى أن تكون الأسئلة على آلة الكاتبة أو الكومبيوتر وحظر كتابة الأسئلة بخط اليد، مع مراعاة تأمين سرية الاختبار عند استخدام الكومبيوتر في كتابة أسئلة الاختبار.

-أن تتضمن ورقة الأسئلة بيانات أساسية تدون في أعلى الورقة وتفصل عن الأسئلة بفاصل واضح وهذه البيانات هي :

اسم الامتحان ،المقرر الدراسي ، الفرقة الدراسية، زمن الامتحان ، الفصل الدراسي

-يحدد عدد الأسئلة المراد الإجابة عنها ، وان كان هناك أسئلة إجبارية يشار إليها بخط واضح (بنط عريض) أو يوضع تحتها خط .أن تكون تعليمات الإجابة عن السؤال واضحة وشاملة توجه الطالب إلى الإجابة المطلوبة بدون مساعدة الآخرين .

-يراعى سلامة اللغة في صياغة الأسئلة سواء كانت لغة الاختبار بالغة العربية أو اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية إذا استدعى الأمر وتوضع بين قوسين.

-يفضل أن توزع درجة الاختبار على الأسئلة ويسجل أمام كل سؤال درجته.

-يراعى أن تكون ورقة الأسئلة منظمة وجذابة ويستخدم فيها أكثر من بنط في الكتابة إذا استدعى الأمر

-يفضل في نهاية الأسئلة أن تكتب عبارة انتهت الأسئلة مع أطيب تمنياتها بالتوفيق ، ويكتب اسم الممتحن.(عماد ، احمد حسن ، ا ص182-183)

-بناء اختبار تحصيلي في ضوء جدول المواصفات:

لزميل المتدرب..... بعد أن تعرفنا على أنواع الفقرات المكونة للاختبارات التحصيلية وأسس صياغة كل نوع منها ،فانه قد حان الوقت لكي نتعرف على خطوات بناء

الاختبار التحصيلي ،وهذا ما سوف نوضحه وفيما يلي رسم تخطيطي يوضح خطوات بناء الاختبار التحصيلي .

الشكل 01:خطوات بناء الاختبارات

تعد الاختبارات التحصيلية احد الأركان الأساسية في العملية التعليمية، وتعتبر أداة لتطوير وتجديد الأهداف التربوية بغرض تحسين عملية التعليم والتعلم كما أنها تساهم في معرفة درجة تحقيق الأهداف الخاصة بعملية التعلم مما يؤدي إلى بناء قاعدة من المعلومات لصانعي القرار التربوي.

الفصل الثالث: الإطار المنهجي للدراسة.

1- منهجية الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- أدوات الدراسة.

4- عينة الدراسة الأساسية.

5- الأساليب الإحصائية المستعملة.

1-منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي إذ يعتبر هو الأنسب، حيث هدفت إلى جمع المعطيات الميدانية وتنظيمها وتصنيفها واستخراج بعض الحقائق منها كما هي دون التدخل بالتعديل والتغيير، وتمثل تطبيق المنهج الوصفي في الإجراءات المنهجية الميدانية في توزيع استبيان خلال الفصل الأخير من السنة الدراسية ، وتحديدا في أواخر شهر افريل 2021 على عينتي الدراسة ، العينة الأولى تتكون من 151 معلما ومعلمة لمرحلة التعليم الابتدائي يعملون في المقاطعات البيداغوجية التابعة لبلدية أولاد دراج، والعينة الثانية تتكون من 51 مفتشا يعملون في مختلف مقاطعات ولاية المسيلة منهم 5 مفتشين يشرفون على مدارس تابعة لبلدية أولاد دراج.

بالنسبة للتواصل مع عينة المعلمين تم توزيع الاستبيانات ورقيا سواء يدا بيد أو بمساعدات من طرف بعض المديرين ، أما عينة المفتشين، فلقد تم إرسال أداة الدراسة إليهم عن طريق البريد الالكتروني المتحصل عليه من طرف زملائهم المفتشين، كما تم توزيع الأداة يدا بيدا على البعض منهم، وهم الذين أمكن الاتصال بهم بسهولة، إلا أن استرجاع الاستمارات من طرف العينة الأخيرة تأخر كثيرا و تسبب في تعطيل الدراسة كثيرا.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية إجراء أوليا يكتسي أهمية كبيرة للبحوث الميدانية والعلمية ويفتح المجال للكشف المسبق عن أفكار أو إجراءات تفيد الباحث وأخرى قد تعيقه، فيعمل على تفاديها أثناء الدراسة الأساسية ، كما أنها تفيد الباحث في تحديد الأولويات التي عليه أن يركز اهتمامه عليها .

ولهذا فإن الدراسة في بدايتها حددت 46 بندا تتعلق بكفاءة المعلمين في بناء الاختبارات دون تقسيمها إلى أبعاد، وحددت تساؤلين اثنين هما:

-هل يمتلك المعلمون كفاءة لبناء الاختبارات التحصيلية ؟

- هل يطبق المعلمون الإجراءات الصحيحة المتعلقة بالاختبارات التحصيلية؟

تم توزيع الاستمارة في شهر افريل سنة 2020 على عينة تكونت من 30 معلما ومعلمة، يعملون بالمدارس المركزية لبلدية أولاد دراج وطلب منه الإجابة بكل موضوعية عن البنود، مع إدراج كل ما لديهم من تعليقات إضافية سواء حول وضوح البنود ومصداقيتها من وجهات نظرهم أو ما يرونه من نقائص أو إضافات، كما تم عرض الاستمارة على 3 من المفتشين التربويين لتقديم ملاحظاتهم.

ولقد أسفرت الدراسة عن حذف 5 بنود وتعديل صيغ 10 بنود أخرى.

3-أداة الدراسة:

تم بناء استمارة استبيان لجمع البيانات من خلال استطلاع استجابات أفراد عينة الدراسة ومعرفة آراء ووجهات نظر مفتشي التعليم الابتدائي أو المشرفين التربويين كما يطلق عليهم في بعض المراجع التربوية حول مستوى معرفة مُعلمي ومعلمات مرحلة التعليم الابتدائي لطريقة بناء الاختبارات التحصيلية في المدارس الابتدائية التابعة لبلدية أولاد دراج ،وقد تم تصميم الاستبانة من خلال التحليل لمصطلحات الاختبار و بالرجوع إلى بعض مراجع الاختصاص في مجال القياس والتقويم.

تكونت استمارة الاستبيان من جزأين:

-الأول ويشتمل على معلومات شخصية عن أفراد الدراسة كالخبرة، والمؤهل العلمي،

والثاني: يتكون من46 بندا وبعد الدراسة الاستطلاعية قلصت إلى41 بنداً و أخيرا استقرت على 39 بندا، بعد تمريرها على 12 من المحكمين.

ولقد هدفت هذه الاستمارة إلى قياس مستوى معرفة المعلمين والمعلمات لطريقة بناء الاختبارات التحصيلية ككل ثم من حيث 5 مجالات هي: (المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي واشتمل على 11 بندا ،المعرفة بأنواع الاختبارات واشتمل على 5 بنود،المعرفة بطرق حساب الخصائص السيكومترية واشتمل على 8 بنود، والمعرفة بطريقة بناء جدول المواصفات واشتمل على 9 بنود ، والمعرف بطريقة تحليل الاختبار التحصيلي واشتمل 6 بنود)،

ولأجل جعل الاستمارة صالحة للاستعمال مع كل من عينة المعلمين وعينة المفتشين، فقد تم الحفاظ على نفس المغزى من كل البنود، مع تغيير فقط في الضمير الدال عن المستهدف بالاستمارة، وعلى سبيل المثال فالسؤال الأول في الاستمارة الموجهة الي المعلمين كتب بصيغة المتكلم: أعد أسئلة الاختبار..... ، بينما في الاستمارة الموجهة إلى المفتشين كتب بصيغة الغائب: يعد المعلمون أسئلة الاختبار....

وأما بخصوص تدريج استمارة الاستبيان ، فلقد بني وفق طريقة مقياس ليكرت الخماسي مشتملة على العبارات الآتية: (موافق بشدة، موافق، أحياناً، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)أعطيت لها في التحليل الأوزان العددية الآتية: (5، 4، 3، 2، 1)حسب الترتيب نفسه .

3-1- صدق الأداة:

3-1-1 - صدق المحتوى:

لقد تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ تعدادهم 14 محكما، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول بنود الأداة والمجالات التي تندرج تحتها، وتم استرجاع 12 استمارة مع الأخذ بملاحظاتهم حيث تم حذف البند 15 والبند 41 لتداخلهما مع بندين آخرين وتم حساب صد ق المحتوى من طرف المحكمين باستخدام معادلة لاوشي (**LAWSHE.1975. P. 567**)التي تنص على ما يلي:

$\mathrm{CVR} = \frac{ne-(N/2)}{N/2}$ ، حيث : CVR = نسبة صدق المحتوى.

n_e= عدد المحكمين اللذين اعتبروا البند لا يقيس

N =عدد الخبراء أو المحكمين..

وبعد إجراء الحسابات باستخدام برنامج ميكروسوفت اكسل 2007 تم الحصول على اتفاق كلي للمحكمين حول 33 من البنود من ضمن عددها الإجمالي 41 بنسبة 01 وهي أعلى نسبة يمكن الحصول عليها و تم الحصول على نسبة 0.83 لستة بنود أخرى وهي نسبة عالية.فيما كان الحصول على النسبة 0.66 للبند 15 و41 وهي نسبة غير مقبولة وفق جدول لاوشي (LAWSHE) للنسب الحرجة غير المحققة لصدق المحكمين الموضح في الشكل التالي فتم استبعادهما:

كما تم التوصل إلى القيمة الكلية لصدق المحتوى وفق هذه الطريقة المقدرة بـ:**9.94** قبل حذف البندين، والقيمة:0.96

الجدول(2) عدد المحكمين المطلوب للموافقة على البند ضمن المقياس

Table 2. Simplified Table of $CVR_{critical}$ Including the Number of Experts Required to Agree an Item Essential.

Panel Size	$N_{critical}$ (Minimum Number of Experts Required to Agree an Item Essential for Inclusion)	Proportion Agreeing Essential	$CVR_{critical}$
5	5	1	1.00
6	6	1	1.00
7	7	1	1.00
8	7	.875	.750
9	8	.889	.778
10	9	.900	.800
11	9	.818	.636
12	10	.833	.667
13	10	.769	.538
14	11	.786	.571
15	12	.800	.600

AYRE AND SCALLY (2014, P85)

3-1- 2 - الصدق البنائي:

كما تم حساب صدق الاستبانة بطريقة أخرى ألا وهي طريقة معامل الصدق البنائي بواسطة برنامج:SPSS

جدول (03) حساب الصدق البنائي من خلال برنامج SPSS:

	أبعاد الاستبيان		الارتباط
1	البعد الأول	معامل ارتباط بيرسون	0.665
		الدلالة المعنوية	0.01
2	البعد الثاني	معامل ارتباط بيرسون	0.872
		الدلالة المعنوية	0.01
3	البعد الثالث	معامل ارتباط بيرسون	0.911
		الدلالة المعنوية	0.01
4	البعد الرابع	معامل ارتباط بيرسون	0.933
		الدلالة المعنوية	
5	البعد الخامس	معامل ارتباط بيرسون	0816
		الدلالة المعنوية	0.01

من خلال العمود الرابع تظهر معاملات الارتباط ذات الدلالة المعنوية العالية لصدق أبعاد الاستبيان.

3-2- ثبات الأداة:

3-2-1 - حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

الجدول(04) حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الجزء	عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ	معامل ارتباط النصفين
الجزء الأول	20	0.857	0.726
الجزء الثاني	19	0.947	
المجموع	39		

3-2-2- حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ:

الجدول(05) حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ

عدد الإفراد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرومباخ
30	39	0.949

4-عينة الدراسة الأساسية:

قدر المجتمع الأصلي المستهدف بالبحث بمائتين وأربعين(240) معلما ومعلمة موزعين على اثنتين وعشرين(22) مدرسة ببلدية أولاد دراج التابعة لولاية المسيلة، ومنه تكونت عينة الدراسة بطريقة السحب العشوائي، وقدر عددها ب مائة وخمسين (152) فردا طبقا للاتفاق بين جدول (أومأ سيكاران) ملحق، وموقعين متخصصين في حساب حجم العينات على شبكة الانترنت (ملحق) ومعادلة طومسبون(**Thompson, Steven K, 1945.,p59**) ونصها كالتالي:

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)(d2/z2) + p(1-p)}$$

حيث:

n =حجم العينة، و N = حجم المجتمع، و z = 1.96 وهي الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوية 0.05 ، و p = 0.5 وهي قيمة احتمالية ، d =0.05 وتسمى نسبة الخطأ.حيث تم الاستعانة بدرس فيديو للدكتورة أسماء المرغني لشرح رموز المعادلة وتبسيطها.ولقد تمت الإجراءات المشار إليها في بداية الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2020-2021 والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة.

الجدول (06)توزيع عينة المعلمين حسب نوعية التكوين وسنوات الخبرة المهنية

	الخاصية	العدد	النسبة المئوية
حسب نوعية التكوين	**تكوين قاعدي**	115	%75.65
	تكوين في المعهد التكنولوجي للمعلمين	20	%13.15
	تكوين في المدرسة العليا للمعلمين	17	%11.18
	العدد الكلي	152	%100
حسب سنوات الخبرة المهنية	اقل من 6سنوات	31	%20.39
	من 6الى 10 سنوات	71	%46.71
	من11 إلى 15 سنة	17	%11.18
	أكثر من 15 سنة	33	%21.71
العدد الكلي	**العدد الكلي**	152	%100

05- الأساليب والأدوات الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات وتحليلها:

لأجل معالجة البيانات الميدانية تمّ استخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS لحساب الدرجات الكلية والقيم الصغرى والقيم الكبرى والمتوسطات الحسابية للاستمارات

الموجهة إلى المبحوثين لقياس مستوياتهم المطلوبة في تساؤلات البحث، كما تم من خلاله حساب الانحراف المعياري و التباين وأساليب دراسة الفروق للبيانات و هي :

تحليل التباينالأحادي One Wye Anova ومقياس Tamhanes t2لأجل دراسة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة ،وإجراء المقارنات البعدية في حالة عدم توفر شرط التجانس لـ: Levine.

الفصل الرابع:عرض النتائج ومناقشتها

1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى.

2-عرض ومناقشة الفرضية الثانية.

3-عرض ومناقشة الفرضية الثالثة.

4-عرض ومناقشة الفرضية الرابعة.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى معرفة مُعلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي وتقدير المشرفين التربويين لذات المستوى في المدارس الابتدائية التابعة لبلدية أولاد دراج ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيروالخبرة، و سيتم عرض ومناقشة النتائج متسلسلة حسب تسلسل تساؤلات الدراسة وفرضياتها.

1-عرض نتائج الفرضية الرئيسية الأولى ومناقشتها:

تنص الفرضية الرئيسية الأولى على أن مستوى معرفة أفراد العينة لطريقة بناء اختبار تحصيلي متدن جدا وهم معلموا مرحلة التعليم الابتدائي بابتدائيات بلدية أولاد دراج ولاية المسيلة و وللإجابة عن الفرضية، تم التعامل الإحصائي مع كل بنود الاستبيان التسعة والثلاثين (39) والتي تتعلق كلها بمستوى معرفتهم لطريقة بناء اختبار تحصيلي والجدول التالي يعرض النتائج المتحصل عليها:

جدول (07) بعض الإحصاءات الوصفية والاستدلالية لعينة المعلمين.

الرقم	الإحصاءات / المعارف	عدد أفراد العينة	القيم الصغرى	القيم الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	اختبار ت لعينة واحدة	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة
01	**المعرفة لطريقة بناء اختبار تحصيلي**	**152**	**2.64**	**4.77**	**0.54**	**3.80**	**3.00**	**18.254**	**151**	**0.01**
2	**المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي**	**152**	**3.36**	**4.91**	**0.38**	**4.28**	**3.00**			
3	**المعرفة بحساب الخصائص السيكومترية**	**152**	**2.00**	**5.00**	**0.73**	**3.61**	**3.00**			
4	**المعرفة بجدول المواصفات**	**152**	**1.00**	**5.00**	**0.82**	**3.70**	**3.00**			

يتضح لنا من خلال هذا الجدول الذي يمثل بعض معطيات الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي المتعلقة بمعرفة كل أفراد العينة لطريقة بناء اختبار تحصيلي ككل من جهة ومن حيث كل أبعادها من جهة أخرى ما يلي:

في الصف رقم01 نجد عدد أفراد العينة ويساوي 152، القيمة الصغرى للمتوسطات الحسابية 2.64 والقيمة الكبرى 4.77 ، والانحراف المعياري 0.45 ، والمتوسط الحسابي المساوي 3.80 ثم الوسط الفرضي 3.00 والقيمة ا 18.25 المعبرة عن اختبار ت T

TEST المحسوبة لدلالة الفرق يبن الوسط الحسابي والوسط الفرضي بدرجة حرية ن-1=151 بمستوى دلالة عال جدا فاق المستوى 0.05 .

والوسط الحسابي هو ما يتعلق بالإجابة عن الفرضية الأولى، فعند الرجوع إلى مقياس ليكرت (likert) الخماسي الذي يقسم إلى خمس مجالات عددية تقابل أوزان هو الذي يوضحه جونالد بيمونتال

(Jonald Pimentel.2019.p188) حسب الجدول التالي:

الجدول (08) مجالات سلم ليكارت الخماسي

سلم ليكرت	المجال	الفرق	الوصف		تقسيم خاص بالدراسة الحالية
1	1.79-1	0.79	أبدا		متدن جدا
2	2.59-1.80	0.79	قليلا		دون المتوسط
3	3.39-2.60	0.79	أحيانا		متوسط
4	4.19-3.40	0.79	غالبا		فوق المتوسط
5	5-4.20	0.80	دائما		جيد جدا

وبالرجوع إلى التعريف الإجرائي للدراسة التي قسمت مستوى معرفة المعلمين لطريقة بناء الاختبار التحصيلي إلى خمسة (05) مستويات هي : متدن جدا، دون المتوسط، متوسط، حسن، جيد جدا. نجد أن المتوسط الحسابي للعينة المبين في الصف رقم 01من الجدول رقم(05)يوجد ضمن المجال **(4.19-3.40)** وبالتالي فهو يقابل التقدير حسن، وبالتمعن في نتيجة اختبار T TEST يتضح الفرق ذي الدلالة الإحصائية العالية بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لصالح الوسط الحسابي، ومنه يتم رفض الفرضية الأولى والتوصل الي أن : لمعلمي مرحلة التعليمي الابتدائي بمدارس بلدية أولاد دراج مستوى معرفة حسن لطريقة بناء الاختبار التحصيلي، اعتبارا لمجالات ليكرت وتأكيدا بنتيجة اختبار **T TEST** الذي يصنف العينة فوق المتوسط دون تحديد مرتبتها ، وتعزو الدراسة هذا المستوى إلى كون

الغالبية العظمى من أفراد العينة من خريجي الجامعة و من تخصص العلوم الإنسانية خصوصا الذين يدرسون مقاييس التقويم والاختبارات.

1-1-مناقشة الفرضية الفرعية الأولي للفرضية الرئيسية الأولى:

ترى الفرضية الفرعية الأولى للفرضية الرئيسية الأولى أن مستوى معرفة أفراد العينة بمواصفات الاختبار التحصيلي متدنية جدا.

والصف الثاني المقتطع من الجدول رقم(07)يوضح المعطيات الإحصائية الوصفية المتعلقة بهذه الفرضية:

الإحصاءات / المعارف	عدد أفراد العينة	القيم الصغرى	القيم الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي	**152**	**3.36**	**4.91**	**0.38**	**4.28**

أول ما يلاحظ هو تسمية البعد المعرفي المتعلق بالفرضية ، يليه عدد أفراد العينة 152 ثم القيمة الصغرى المشاهدة ضمن المتوسطات الحسابية لكل أفراد العينة حول هذا البعد فقط وهي 3.36 ، ثم القيمة الكبرى 4.91، ثم الانحراف المعياري، وأخيرا المتوسط الحسابي للعينة ككل في بعد المعرفة بمواصفات الاختبار

وبمقارنة هذا المتوسط الحسابي 4.28 بجدول تقديرات مقياس ليكرت نجد أنه يتموضع ضمن المجال 4.20و 5 والذي يقابل أعلى تقدير وهو جيد جدا وبالتالي لا يمكن القبول بالفرضية القائلة أن: أفراد العينة لهم مستوى متدن جدا في المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي ، ومنه وجب القول أن لأفراد العينة مستوى معرفة جيد جدا بمواصفات الاختبار التحصيلي، وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى كون غالبية الإفراد من جريحي الجامعات كما سبق مع الفرضية السابقة، وإضافة إلى ذلك كون مواصفات الاختبارات التحصيلية تعتبر من الأمور النظرية التي تكتسب بالمطالعة ولا تحتاج إلى ممارسة كما هو الأمر مع الخصائص السيكومترية وتحليل الاختبارات.

1-2-مناقشة الفرضية الفرعية الثانية للفرضية الرئيسية الأولى:

وترى أن لأفراد العينية مستوى معرفة متدن جدا بطرق حساب الخصائص السيكومترية.

بالنظر إلى الصف الثالث من الجدول رقم(07) الموضح أدناه

الإحصاءات / المعارف	عدد أفراد العينة	القيم الصغرى	القيم الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
المعرفة بحساب الخصائص السيكومترية	**152**	**2.00**	**5.00**	**0.73**	**3.61**

وبالتركيز على المتوسط الحسابي 3.61 المدرج في الخانة الأخيرة، نجد انه يتواجد ضمن المجال 3.40 و4.19 ذي التقدير الاجرائي حسن ، ومنه لا يمكن القبول بالفرضية وبالتالي يتوجب القول أن لأفراد العينة مستوى معرفة حسن بطرق حساب الخصائص السيكومترية، واعتبارا للبيانات الميدانية يمكن تفسير هذا المستوى بكون غالبية المعلمين من خريجي الجامعات وتخصصات العلوم الإنسانية.

1-3-مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة للفرضية الرئيسية الأولى:

تنص الفرضية أن أفراد العينة لهم مستوى متدن بالمعرفة بطريقة بناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلي، وبالنظر إلى معطيات الصف الرابع المقتطع من الجدول الإجمالي (07) والموضح أدناه:

الإحصاءات / المعارف	عدد أفراد العينة	القيم الصغرى	القيم الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
المعرفة بجدول المواصفات	**152**	**1.00**	**5.00**	**0.82**	**3.70**

يظهر المتوسط الحسابي للعينة في الخانة الأخيرة من الصف ومقداره 3.70 وهو متوسط يتصف بالكبير عما توقعته الفرضية وهو محصور ضمن المجال الرابع لمقياس ليكرت(3.40-4.19) المقابل للتقدير الاجرائي حسن ، واستنادا إليه ذلك يتم رفض الفرضية والقول أن أفراد العينة لديهم مستوى حسن للمعرفة بطريقة بناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلي، وهو ما لم يلحظه الطالب الباحث بالاحتكاك في الميدان، ويصفه بعدم الموضوعية من طرف أفراد العينة، ولكن الأمانة العلمية تلزم تفسير النتائج في ضوء ما تم جمعه من بيانات وعليه يفسر بلوغ أفراد العينة هذا المستوى بكونهم من طلبة الجامعات الذين درسوا مقاييس بناء الاختبارات.

2-عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثانية ومناقشتها :

تنص هذه الفرضية على أن: مستوى تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بطريقة بناء اختبار تحصيلي متدن جدا

ولأجل التحقق من هذه الفرضية تم حساب بعض الإحصاءات الوصفية من الاستبيان المكون من39 بندا والموجه إلى عينة المفتشين البالغ عددها 53 فردا والجدول التالي يوضح هذه الإحصاءات "

جدول رقم.(09) بعض الإحصاءات الوصفية والاستدلالية لعينة المفتشين.

الرقم	الإحصاءات / المعارف	عدد أفراد العينة	القيم الصغرى	القيم الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	اختبار ت لعية واحدة	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة
01	المعرفة لطريقة بناء اختبار تحصيلي	53	2.15	3.95	0.28	2.84	-3.819	52	0.01
2	المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي	53	3.18	4.45	0.25	94.			
3	المعرفة بحساب الخصائص السيكومترية	53	1.63	3.50	0.45	2.25			
4	المعرفة بجدول المواصفات	53	1.10	4.10	0.51	2.15			

يمثل الصف 01 من الجدول(09) المعطيات الوصفية المتعلقة بالفرضية الرئيسة الثانية والتي تسرد كالآتي :

العمود الأول ويظهر فيه رقم البعد المعرفي(1) أما العمود الثاني فتظهر فيه تسمية البعد المعني بالفرضية إما العمود الثالث ففيه عدد أفراد العينة 53والعمود الرابع يمثل اصغر

متوسط حسابي لعينة المستجوبين 2.95 والعمود الخامس يشمل اكبر متوسط 3.95 يليه العمود السادس المخصص للانحراف المعياري 0.28 وأخيرا العمود السادس المخصص للمتوسط الحسابي 2.84

يلاحظ أن المتوسط الحسابي يقدر ب 2.84 يندرج ضمن المجال المتوسط لمقياس ليكرت (2.60-3.39)، مما يدل على أن المفتشين يرون امتلاك مستوى متوسط في معرفة المعلمين لطريقة بناء الاختبارات التحصيلية، وهو ما يدعمه اختبار T TEST لدلالة الفروق بين الوسط الحسابي للعينة وسطها الفرضي بقيمة ت= 3.91 - و درجة حرية -1 =52 بدلالة 0.01 تفوق الدلالة المطلوبة 0.05 لصالح الوسط الحسابي مع وجود اختلاف بسيط يرد إلى مقياس ليكرت يلتزم بمجالات في حين أن الوسط الفرضي والوسط الحسابي تتم المقارنة بينهما على أساس نقطة وسطية محددة واعتمادا على هذه النتيجة ترفض الدراسة الفرضية الرئيسية الثانية المشار إليها أعلاه والإجابة على التساؤل بأن تقدير المفتشين لمستوى معرفة المعلمين بطريقة بناء الاختبار التحصيلي متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون معظم المعلمين من خريجي الجامعات التي تدرس مقاييس التقويم والقياس والاختبارات، إضافة إلى فئة متخرجة من المدارس العليا، وفئة أخرى لم تتخرج من الجامعات ولا من المدارس العليا ولكن توفر لديها من خبرة وسنوات العمل ما جعلها تكتسب خبرة متوسطة في بناء الاختبارات التحصيلية.

-2-1- مناقشة الفرضية الفرعية الأولى للفرضية الرئيسية الثانية:

لأجل التحقق تم هذه الفرضية المتعلقة بتقدير المفتشين لمستوى امتلاك المعلمين لمواصفات الاختبار التحصيلي وهو بعد يتكون من احد عشر (11) بندا، تم إجراء الحسابات باستخدام برنامج SPSSالموضحة في مقطع للصف 02 من الجدول السابق(07) وهي كالآتي:

الرقم	الإحصاءات / المعارف	عدد أفراد العينة	القيم الصغرى	القيم الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
2	**المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي**	**53**	**3.18**	**4.45**	**0.25**	**3.94**

يلاحظ في مقطع الجدول عمود الترقيم ثم العمود المخصص لتسمية البعد وهو المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي يليه عدد أفراد العينة 53، ثم اصغر متوسط حسابي لأفراد العينة 3.18 وأكبر متوسط حسابي لأفراد العينة 4.45، ثم الانحراف المعياري 0.25 وأخيرا المتوسط الحسابي للعينة ككل وهو 3.94 الخاص بالبعد

وللوقوف على تحقق الفرضية من عدمه تم التحقق من مجال مقياس ليكرت الذي يتناسب مع هذا المتوسط الحسابي وهو المجال الرابع(3.40-4.19) المناسب للتقدير الاجرائي حسن مما أدى إلى رفض الفرضية الموضحة أعلاه و اعتماد الإجابة المناسبة للنتيجة وهيأن تقدير المفتشين/المشرفين التربويين لمستوى معرفة المعلمين بمواصفات الاختبار التحصيلي حسن.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي يبدو متوسطها اعلي من متوسط الفرضية الرئيسية الثانية بأن المعرفة بمواصفات الاختبار تتطلب مجرد الاطلاع النظري عليها للإلمام بها، على خلاف بناء الاختبارات ككل فهو يتطلب جهدا اكبر ومعرفة أوسع ولهذا جاء هذا الاختلاف بين المتوسطين.

2-**2- مناقشة الفرضية الفرعية الثانية للفرضية الرئيسية الثانية:**

تنص هذه الفرضية على أن تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بحساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي متدن جدا.

وهذا ما يتعلق بامتلاك أفراد العينة لأحد أبعاد الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر المفتشين، حيث خصص لقياس هذا البعد ثمانية (08)بنود تمت معالجتها إحصائيا برمجيا، وتم الحصول على النتائج المعروضة في الصف الرابع من الجدول 04

والمقطع المأخوذ من الجدول(07) يبرزها كما يلي:

الرقم	الإحصاءات / المعارف	عدد أفراد العينة	القيم الصغرى	القيم الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
3	**المعرفة بحساب الخصائص السيكومترية**	**53**	**1.63**	**3.50**	**0.45**	**2.25**

يلاحظ في مقطع الصف 04 المأخوذ من جدول الإحصائيات الوصفية ما يلي:

رقم البعد المعرفي 3 ، عنوان البعد: المعرفة بالخصائص السيكومترية،عدد أفراد العينة:53 ، اصغر متوسط حسابي لأفراد العينة:1.63 ، اكبر متوسط حسابي: 3.50 ، الانحراف المعياري لمتوسطات أفراد العينة عن متوسطها الكلي:0.45 ، ثم المتوسط الحسابي للعينة ككل حول بعد الخصائص السيكومترية: 2.25 .

بالرجوع دائما إلى مجالات مقياس ليكرت الخماسي، نجد أن المتوسط الحسابي للعينة حول هذا البعد ينحصر ضمن المجال الثاني (1.80–2.59) و الذي يقابله التقدير الاجرائي دون المتوسط ، يتضح عدم قبول رفض الفرضية واعتماد إجابة أخرى تناسب النتيجة المتوصل إليها أي أن تقدير المفتشين/المشرفين التربويين لمستوى معرفة المعلمين بطرق حساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي دون المتوسط.

ويمكن تفسير ظهور النتيجة الضئيلة لهذا البعد مقارنة بالنتائج الأخرى المتعلقة بالفرضيات السابقة، بأن هذا البعد (الخصائص السيكومترية) يتميز بالطابع التقني أكثر من غيره، فهو يحتاج إلى متخصصين ذووا دراية حسابية و إحصائية كبيرة على عكس المعرفة بالمواصفات والطريقة الكلية لإعداد اختيار تحصيلي.

2-3- مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة للفرضية الرئيسية الثانية:

-تنص هذه الفرضية على أن تقدير المشرفين التربويين لمعرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بطريقة بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي متدن جدا.

وهي تتعلق بأحد إبعاد الاختبار التحصيلي الذي خصص لقياسه تسعة(09) بنود تم التعامل معها احصائيا بواسطة برنامج SPSS وتم استخراج الإحصاءات الوصفية

الموضحة في الصف الرابع من الجدول رقم (07) والمقطع المأخوذ منه يوضحها كما يلي:

الرقم	الإحصاءات / المعارف	عدد أفراد العينة	القيم الصغرى	القيم الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
4	**المعرفة بجدول المواصفات**	**53**	**1.10**	**4.10**	**0.51**	**2.15**

نلاحظ في مقطع الجدول اشتمال العمود الأول على رقم البعد(4) المعرفي واشتمال العمود الثاني على تسمية البعد (المعرفة بجدول المواصفات) ، أما العمود الثالث فيحتوي على عدد أفراد العينة(53)، في حين يوجد في الأعمدة(4 و 5 و6) على التوالي اصغر و اكبر متوسط حسابي شوهد في نتائج العينة حول البعد أما العمود السابع فلقد تضمن المتوسط الحسابي الكلي للعينة الخاص ببعد جدول المواصفات ومقداره(2.15).

وبإرجاع هذا المتوسط الي جدول مجالات ليكرت نجد انه متواجد ضمن المجال الثاني المحصور بين (1.8 و 2.59) والذي يقابله التقدير الاجرائي للدراسة دون المتوسط، ومنه يتم رفض الفرضية الموضحة أعلاه و الإجابة عن التساؤل بإجابة تتناسب مع النتيجة المتوصل إليها والموافقة للمجال على سلم ليكرت وهو أن تقدير المفتشين/المشرفين التربويين لمستوى معرفة المعلمين بطريقة بناء جدول مواصفات دون المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي جاءت أعلى من توقع فرضية الدراسة بانتساب غالبية المعلمين للجامعات، ودراستهم لتخصصات تدرس القياس والتقويم التربوي وبناء الاختبارات،

أما بخصوص مجيء النتيجة قليلة مقارنة بنتائج الفرضيات السابقة ، فيمكن إرجاعها الي كون بناء جدول المواصفات من أصعب الأمور في بناء الاختبارات، حيث يحتاج المعلم الي مهارات ومعارف واسعة تتعلق بتحليل محتويات البرامج وتصنيف الأهداف وحسابات للأوزان النسبية المتعلقة بها وبسلالم التنقيط.

3-عرض ومناقشة الفرضية الرئيسية الثالثة:

للتحقق من الفرضية الثالثة التي تنص على أن أفراد العينة يستخدمون أنواع الاختبارات بالتساوي تم اللجوء إلى الإحصاء الوصفي الموضح في الجدول أدناه.

الجدول(10) أنواع الاختبارات الأكثر استعمالا من طرف المعلمين.

الإحصاءات / نوع الاختبار	رقم السؤال	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
الاختيار من متعدد	س12	1	5	1.153	3.59	04
المقالي	س13	1	5	1.249	2.70	05
الصحة والخطأ	س14	2	5	.673	4.31	01
التكملة	س15	2	5	.617	4.10	02
المزاوجة	س16	1	5	.680	4.04	03

نلاحظ في الجدول الخاص باستجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمسة المتعلقة بترتيب استعمال أنواع الاختبارات حيث خصص الصف الأول لإحصاءات لاختبار الاختيار من متعدد، والصف الثاني للاختبار المقالي، والصف الثالث لاختبار الصحة والخطأ، والصف الرابع لاختبار التكملة، والصف الخامس لاختبار المزاوجة.

وتبين النتائج أن اختبارات الصحة والخطأ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.31 ، يليه في الرتبة الثانية اختبار التكملة بمتوسط حسابي يساوي4.10 وفي المرتبة الثالثة يأتي اختبار المزاوجة بمتوسط حسابي 4.04 ، وبعده اختبار الاختيار من متعدد في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 3.59، وأخيرا الاختبارات المقالية في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي للاستعمال بلغ 2.70.

وتبرر هذه النتائج في تكريس الكتب الدراسية لأسئلة والصحة والخطأ، وزيادة على ذلك سهولة تصحيحا، وسهولة وضعها في الامتحان من طرف المعلم، كما أنها لا تكلف الممتحن إلا قليلا من الجهد خصوصا إذا كان الاختبار مطبوعا مما جعلها تتحصل على المرتبة الأولى من حيث الاستعمال.

أما الاختبارات المقالية فجاءت في المرتبة الأخيرة أو الخامسة، فنظرا لصعوبتها على التلاميذ لعدم تمكنهم من القدرات العليا المتمثلة في التحليل والتركيب، كما ساهم في ترتيبها هذا تخوف المعلمين من صعوبتها في التصحيح والوقوع في فخ الذاتية.

4- عرض ومناقشة الفرضية الرئيسية الرابعة:

تنص الفرضية الرئيسية الرابعة بصياغتها الصفرية، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفة المعلمين لطريقة بناء اختبار تحصيلي، تعزى إلى متغير الخبرة ،وقد التحقق من صدق الفرضية أو عدمه ، تمت الاستعانة ببرمجية الحزمة الإحصائية SPSS لتوظيف الوسائل الإحصائية الخاصة بدراسة دلالة الفروق والمتمثلة في:

- احصاءة ليفيني Levine لتحقيق شرط التجانس
- تحليل التباين الأحادي Oneway Anova :
- أدوات المقارنة البعدية المتمثلة في اختبارTAMHANE في حالة عدم توفر شرط التجانس.

أما بالنسبة لتحقيق شرط الاعتدالية لتحليل التباين فهو غير مطلوب للعينات الكبيرة حسب نظرية النهاية المركزية علام (1993 .ص303)

وفيما يلي الجداول اللازمة لدراسة الفروق بين مجموعات عينة المعلمين حسب متغير الخبرة المهنية.

جدول(11) تجانس المجموعات داخل عينة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة المهنية:

احصاءة Levene للتجانس	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	مستوى الدلالة
7.31	3	148	0.000

حسب الخبرة المهنية من 1سنة إلى 5 سنوات، ومن 6 إلى 10 سنوات، ومن 11 إلى 15 سنة، و أكثر من15 سنة،أن احصاءة ليفين بلغت 7.31 بدرجتي حرية 3 و148 بمستوى دلالة يفوق 0.05مما يدل على عدم تحقق تجانس التباين للمجموعات الأربعة، مما يستدعي استخدام احد الاختبارات الإحصائية التي لا تتطلب شرط التجانس لدراسة الفروق في المقارنة البعدية لتحليل التباين.

الجدول(12) نتائج تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية للمجوعات حسب متغير الخبرة المهنية ضمن عينة المعلمين.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2.23	3	0.74	2.61	0.053
داخل المجموعة	42.19	148	02.8		
الكلي	44.43	151			

يتضح لنا من خلال الجدول الذي يمثل نتائج الفروق باستخدام اختبار F لتحليل التباين أحادي الاتجاه في مستوى معرفة المعلمين لطريقة بناء اختار تحصيلي بين جميع المجموعات الأربعة حسب الخبرة المهنية، انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المجموعات ، حيث نلاحظ أن متوسط المربعات بين المجموعات بلغ (0,74) وداخل المجموعات بلغ (0,28) وقيمة F = 2.61 ، وتعتبر هذه القيمة غير دالة حيث بلغت قيمة P (0,053) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0,05) وذلك بين درجتي الحرية (3 و 148) . وتبعا لذلك تجرى المقارنات البعدية لتأكيد مصداقية Fالتي يشكك فيه عدم التجانس لإحصاءةLevine.

جدول (13) المقارنات البعدية لـ : تامهان –TAMAHANE– لدراسة الفروق بين مجموعات الخبرة المهنية داخل عينة المعلمين مثنى مثنى.

المجموعات		فرق المتوسطات	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
اقل من 6 سنوات	**سنوات 10 إلى 6من**	**-0.18787-**	**0.09397**	**0.266**
	سنة15 إلى 11من	**-0.25169-**	**0.19154**	**0.742**
	سنة 15 أكثر من	**0.07291**	**0.13939**	**0.996**
من 6الى 10 سنوات	**سنوات 6 اقل من**	**0.18787**	**0.09397**	**0.266**
	سنة15 إلى 11من	**-0.06382-**	**0.18310**	**1.000**
	سنة 15 أكثر من	**0.26079**	**0.12755**	**0.249**
من 11الى15	**سنوات 6 اقل من**	**0.25169**	**0.19154**	**0.742**
	سنوات 10 إلى 6من	**0.06382**	**0.18310**	**1.000**
	سنة 15 أكثر من	**0.32460**	**0.21006**	**0.574**
اكثرمن 15 سنة	**سنوات 6 اقل من**	**-0.07291-**	**0.13939**	**0.996**
	سنوات 10 إلى 6من	**-0.26079-**	**0.12755**	**0.249**
	سنة15 إلى 11من	**-0.32460-**	**0.21006**	**0.574**

بقراءة الجدول نلاحظ أن جميع الفروق بين كل المتوسطات الحسابية للمجموعات الأربعة حسب الخبرة المهنية داخل العينة الكلية للمعلمين هي ذات فروقات ضئيلة لم تتجاوز 0.4 ، وان الدلالة الإحصائية لها جميعها اكبر من 0.05 مما يؤكد نتائج اختبار F وإقرار عدم وجود فروق دالة بين المعلمين تعزى إلى متغير الخبرة المهنية ومنه القبول بتحقق الفرضية الصفرية .

تفسير نتيجة الفرضية الرابعة:

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة أفراد العينة لطريقة بناء الاختبارات التحصيلية تُعزى إلى متغير الخبرة المهنية على المقياس ككل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة كانت متقاربة بين أفراد الدراسة من ناحية، ومن حيث اللقاءات في الندوات والتكوينات التربوية على أيدي نفس المكونين من ناحية أخرى ،إضافة

إلى عصر التواصل السهل عن طريق وسائل التكنولوجيا المعاصرة التي سهلت تبادل الخبرات وساهمت في توحيد ملامح موظفي أي قطاع من القطاعات.

خاتمة:

تناولت الدراسة موضوعا جد مهم في مجال التربية والتعليم، يتعلق عموما بالممارسة التقويمية لمعلمي التعليم الابتدائي ، وبمهارات بناء الاختبارات التحصيلية خصوصا، وفي حقيقة الحال أن النتائج الميدانية جاءت مخالفة تماما لما توقعته الدراسة بفرضياتها التي استمدها الباحثان من التفاعل الميداني المسبق في مجال الدراسة وبحكم خبرتهما الميدانية، ولكن يبدو أن المشاكل المعيقة للبحث العلمي باقية لا محالة ،لا سيما المتعلقة بعدم موضوعية المبحوثين مهما سما طموح الباحث في كونه يتعامل فئة على قدر عال من الوعي بضرورة تزويد البحث العلمي بالحقائق الخفية، على اعتبارهم يعرفون أن هذه الحقائق لا تستغل إلا لأغراض بحثية بحتة.

إن الباحث المهتم بمجال الاختبارات شأنه شأن ولي أمر التلميذ يعرف من خلال ما يصله من اختبارات عن طريق ابنه التلميذ، أو ما يشاهده في المؤلفات المدرسية التجارية أو الفضاءات التربوية على الشبكة العنكبوتية أن الاختبارات التحصيلية لا تمر بما يجب أن تمر به من إجراءات وعليه تقترح الدراسة التوصيات التالية:

1- وجوب عمل الجهات الوصية على إعداد اختبارات مقننة تكون قدوة للمعلمين يحتذى بها لزوما، لتفادي التقويم الجزافي.

2. عمل المفتشين ومديري المدارس على التكثيف من الندوات والأيام الدراسية أثناء الخدمة لتقوية كفاءات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية.

3. تعميم دليل بناء الاختبارات الوزاري الموجه الي أقسام السنة الخامسة و في ثلاث مواد فقط ، على كافة المواد الدراسية وكل المستويات التعليمية في المدرسة الابتدائية.

4-ضرورة التفكير في بناء مؤسسات متخصصة وكافية تعنى بتكوين المعلمين بشكل جدي.

5- الكف عن التوظيف العشوائي والفوضوي من طرف وزارة التربية لكافة التخصصات، خاصة منها التي تبعد عن مجال التربية كل البعد.

6- تخصيص نصوص تشريعية تكون أكثر اهتماما وتنظيما لاختبارات التحصيلية المدرسية دون التركيز على تلك الرسمية منها فقط.

قائمة المراجع:

1) إبراهيم، مجد عزيز .(2004). تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.
2) ابن منظور ،أبو الفضل جمال الدين محمد بن كرم. (1994). لسان العرب. بيروت:دار الصادر.
3) ابن منظور ،أبو ،الفضل عبد الله الكبير.(1968). لسان العرب. مصر:دار المعارف
4) أبو حطب، فؤاد.(1999).دليل المعلم في تقويم الطالب. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بالاشتراك
5) أبو حطب،فؤاد.(1992).دليل المعلم في تقويم الطالب.المركز القومي للامتحانات والتقويم بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم .القاهرة
6) أبو شعيرة ،خالد محمد. (2008). مدخل إلى التربية (الطبعة الأولى). عمان: مكتبة العربي للنشر والتوزيع
7) الأخضر ،عوا ريب.(2009).أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق التدريس بالكفاءات .رسالة دكتورا.كلية
8) ادهم،الشرقاوي.(2020).وتلك الأيام.ط1.الكويت:كلمات للنشر والتوزيع.
9) الأفندي، محمد حامد (1975). الإشراف التربوي (الطبعة الأولى). الرياض: عالم الكتب
10) امطانيوس،نايف ميخائيل. (2015). القياس والتقويم التربوي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة(الطبعة الأولى). الأردن :دار الإعصار العلمي.
11) امطانيوس، نايف ميخائيل. (2016). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها (الطبعة الأولى). الأردن:دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
12) تقنيات التفتيش.(2005). سند تكويني موجه لنمط المفتشين. الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
13) تيسير، مفلح كوافحة. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية (الطبعة الأولى). عمان.الأردن: دار النشر والتوزيع.
14) جحنين ،عبد الرشدان نعيم. (2006). المدخل إلى التربية والتعليم (الطبعة الخامسة). عمان: دار الشروق.

15) حديد يوسف. (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي. رسالة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه.

16) حمدي،شاكر محمود.(2004).التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات.(ط1).السعودية.دار الأندلس للنشر والتوزيع.

17) الخطيب إبراهيم. والخطيب أمل.(2003). الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، وأسسه، وأساليبه) (ط1). عمان:دار قنديل للنشر والتوزيع.دار المعارف.

18) رافدة الحريري.(2008). الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية. عمان.الأردن.دار المناهج للنشر والتوزيع.

19) رجاء، محمود، أبو علام.(2004).مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.(الطبعة الرابعة).القاهرة:دار النشر للجامعات.

20) الزغول عماد عبد الرحيم، المحاميد، شاكر عقلة .(2007). سيكولوجية التدريس الصفي (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة.

21) سامي سلطي عريفج (2000). مقدمة في علم النفس التربوي (الطبعة الأولى). عمان. الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

22) سمعان، وهيب مرسي، محمد منير.(1975). الإدارة المدرسية الحديثة(الطبعة الأولى). القاهرة.عالم الكتب.

23) سيد علي، أحمد محمد سالم.(2003). التقويم في المنظومة التربوية. الرياض: مكتبة الرشد.

24) شعلة الجميل، محمد عبد السميع.(2000). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية. القاهرة: دار الفكر العربي.

25) صالح،عبد العزيز.(1981).التربية وطرق التدريس.(ج2).مصر:دار المعارف القاهرة

26) صلاح الدين، محمود علام. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي(أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة) (ط1). مصر:دار الفكر الدولي القاهرة.

27) طارق عبد الحميد، البدري.(2001).تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي.(ط1).دار الفكر للطباعة والنشر.

28) طافش ،محمود. (2004). الإبداع في الإشراف التربوي و الإدارة المدرسية (ط1). عمان. الأردن.:ر الفرقان.

29) عبد الحميد عطية، وسلمى محمد جمعة. (1999). التنظيم والتطبيق في طريقة العمل مع الجماعات وعمليتي الإشراف والتقويم. الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث.

30) عبد العزيز، صالح عبد المجيد.التربية وطرق التدريس (ج1. الطبعة 16).

31) عبود، حارث .(2009). الاتصال التربوي (الطبعة الأولى). عمان. الأردن دار وائل للنشر والتوزيع.

32) الأخضر ،عواريب.(2009).أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق التدريس بالكفاءات .رسالة دكتورا.كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية:جامعة الجزائر 02.

33) علام صلاح الدين ، محمود.(2001).الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية(ط2) القاهرة: دار الفكر العربي.

34) علام، صلاح الدين محمود.(1993).الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية و واللابارمترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية.ط1 . القاهرة: دار الفكر العربي

35) عماد،أحمد حسن علي. القياس النفسي. كلية التربية. جامع أسيوط.

36) كاظم أمينة،محمد.(1988ب).استخدام نموذج راشفي بناء اختبار تحصيلي،في مادة علم النفس.وتحقيق التفسير الموضوعي

37) لويس ر.ايكين.(1998).الاختبارات والامتحانات.قياس القدرات والأداء.السعودية.مكتبة العبيكان.

38) محمد ،الدريج.(2004). التدريس الهادف من نموذج التدريس بالكفايات. عمان: دار الكتاب الجامعي.

39) محمد السيد علي. (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس (الطبعة الأولى). عمان.دار المسيرة للنشر والتوزيع

40) محمد، مصطفى كامل.(1973). عوامل كفاية الإنتاج في التربية. مكتبة دار الأندلس.

41) محمد ،نقادي، وآخرون. (1998). قراءات في التقويم التربوي (ط1). باتنة: مطبعة عمار قرفي.

42) محمد، مقداد، وآخرون.(1944) في الأهداف التربوية ط1باتنة

43) محمود ،محمد أبو عابد.(2005). المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية. الأردن:دار الكتاب الثقافي الكتاب .

44) مصطفى كامل1983الإشراف الفني الفعال في التعليم الأساسي. القاهرة.دار الثقافة.

45) المنجد في اللغة و الإعلام (1986). بيروت: دار الشروق.

46) هاشم، يعقوب مريزيق.(2008). الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق (الطبعة الأولى).عمان .الأردن:دار الراية للنشر والتوزيع.

47) هيثم ،كامل الزبيدي. (2003). القياس والتقويم في الرتبة وعلم النفس (الطبعة الأولى). الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.

المراجعة الأجنبية:

1. Colin Ayre and Andrew John Scally 2014 .Critical Values for
2. Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation IN Measurement and Evaluation in Counseling and Development 014, Vol 47(1) 79 –86
3. Jonald L. Pimentel 2019 .Some Biases in Likert Scaling Usage and its Correction p188 in International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR) (2019) Volume 45, No 1, pp 183-191
4. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28(4), 563-575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

5 -Uma,Secaran And Roger,Bougie(2016).Research Methodsfor Business. A Skill-Building Approach .Seventh Edition .United Kingdom: Wiley & Sons Ltd.

الملاحق:

الملحق رقم 01 : برمجية ميكروسوفت اكسال لحساب معامل الصدق للاستبيان وفق طريقة لاوشي (Lawshe)

برمجية ميكروسوفت اكسال خاصة بالبحث لحساب نسبة(LAWSHE)

البنود / المحكمين	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	N	ne	الفرق	N/2	CVR i	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	NE=
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12	11	1	0.5	0.83333	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12	11	1	0.5	0.83333	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
11	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12	10	2	1	0.66667	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
15	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	12	9	3	1.5	0.5	حذف
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	N=
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
25	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	11	1	0.5	0.83333	
26	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	11	1	0.5	0.83333	
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
35	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	11	1	0.5	0.83333	
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	12	0	0	1	
40	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	11	1	0.5	0.83333	
41	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10	2	1	0.66667	حذف

cvr t 38.8333

معامل الصدق قبل حذف البنود cvr t 0.94715

معادلة لاوشي CVR = (ne – N/2) / (N/2)

معامل الصدق بعد حذف البنود cvr t 0.96581

expert panel reviewers indicating "essentia

N is the total number of experts

ملحق 02 جدول تحديد حجم العينة من المجتمع

Required Sample Size†

Population Size	Confidence = 95% Margin of Error				Confidence = 99% Margin of Error			
	5.0%	3.5%	2.5%	1.0%	5.0%	3.5%	2.5%	1.0%
10	10	10	10	10	10	10	10	10
20	19	20	20	20	19	20	20	20
30	28	29	29	30	29	29	30	30
50	44	47	48	50	47	48	49	50
75	63	69	72	74	67	71	73	75
100	80	89	94	99	87	93	96	99
150	108	126	137	148	122	135	142	149
200	132	160	177	196	154	174	186	198
250	152	190	215	244	182	211	229	246
300	169	217	251	291	207	246	270	295
400	196	265	318	384	250	309	348	391
500	217	306	377	475	285	365	421	485
600	234	340	432	565	315	416	490	579
700	248	370	481	653	341	462	554	672
800	260	396	526	739	363	503	615	763
1,000	278	440	606	906	399	575	727	943
1,200	291	474	674	1067	427	636	827	1119
1,500	306	515	759	1297	460	712	959	1376
2,000	322	563	869	1655	498	808	1141	1785
2,500	333	597	952	1984	524	879	1288	2173
3,500	346	641	1068	2565	558	977	1510	2890
5,000	357	678	1176	3288	586	1066	1734	3842
7,500	365	710	1275	4211	610	1147	1960	5165
10,000	370	727	1332	4899	622	1193	2098	6239
25,000	378	760	1448	6939	646	1285	2399	9972
50,000	381	772	1491	8056	655	1318	2520	12455
75,000	382	776	1506	8514	658	1330	2563	13583
100,000	383	778	1513	8762	659	1336	2585	14227
250,000	384	782	1527	9248	662	1347	2626	15555
500,000	384	783	1532	9423	663	1350	2640	16055
1,000,000	384	783	1534	9512	663	1352	2647	16317
2,500,000	384	784	1536	9567	663	1353	2651	16478
10,000,000	384	784	1536	9594	663	1354	2653	16560
100,000,000	384	784	1537	9603	663	1354	2654	16584
300,000,000	384	784	1537	9603	663	1354	2654	16586

† Copyright, The Research Advisors (2006). All rights reserved.

ملحق 03 خاص بحسابات برنامج SPSS

نتائج تفريغ بيانات المعلمين العينة 152

نتائج الاستمارة الموجهة إلى المعلمين-إحصاء وصفي-

		Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
للإجابة عن للفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية الثلاث		.54244	3.8031	4.77	2.64	152	المتوسط الحسابي للمعرفة بطريقة باء اختبار تحصيلي
		.38826	4.2871	4.91	3.36	152	متوسط المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي
		.73397	3.6100	5.00	2.00	152	متوسط المعرفة بالخصائص السيكوترية
		.82444	3.7076	5.00	1.00	152	متوسط المعرفة بطريقة بنا جدول المواصفات للاختبار
						152	Valid N (listwise)

نتائج الاستمارة الموجهة الي المفتشين–إحصاء وصفي-

		Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
خاص بالفرضية الثانية وفرضياتها الفرعية الثلاث		.28866	2.8486	3.95	2.15	53	المتوسط الكلي للاستبيان
		.25603	3.9434	4.45	3.18	53	المتوسط الحسابي لمعرفة المعلمين بمواصفات الاختبار التحصيلي حسب المفتشين
		.45363	2.2571	3.50	1.63	53	المتوسط الحسابي لمعرفة المعلمين بطرق حساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي

		.51758	2.1566	4.10	1.10	53	المتوسط الحسابي لمعرفة المعلمين بطريقة بنا ء المواصفات للاختبار التحصيلي
						53	Valid N (listwise)

أنواع الاختبارات الأكثر استعمالا حسب استمارة المعلمين

	Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
الفرضية الثالثة	1.153	3.59	5	1	152	س12
	1.249	2.70	5	1	152	س13
	.673	4.31	5	2	152	س14
	.617	4.10	5	2	152	س15
	.680	4.04	5	1	152	س16
					152	Valid N (listwise)

الإحصاء
الاستدلالي

Test of Homogeneity of Variances

احصاءةlevene المتوسط الحسابي للمعرفة بطريقة باء اختبار تحصيلي

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
7.316	3	148	.000

تحليل التباين الأحادي ANOVA

نتائج تحليل التباين للمتوسط الحسابي للمعرفة بطريقة باء اختبار تحصيلي

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
الفرضية الرابعة	Between Groups	2.236	3	.745	2.614	.053
	Within Groups	42.195	148	.285		
	Total	44.431	151			

المقارنات البعدية المتعددة تحليل التباين الأحادي للفروق حسب سنوات العمل-الخبرة المهنية- **Multiple Comparisons**

Dependent Variable: المتوسط الحسابي للمعرفة بطريقة باء اختبار تحصيلي

عدد سنوات (I) العمل		95% Confidence Interval		Std. Error	Mean Difference (I-J)			
		Lower Bound	Upper Bound					
Tamhane احصاءة المقارنات البعدية	اقل من 6 سنوات	من6 الى 10 سنوات	-.18787	.09397	.266	-.4436	.0679	تابع الفرضية الرابعة
		من11 الى 15	-.25169	.19154	.742	-.8041	.3007	
		اكثر من 15 سنة	.07291	.13939	.996	-.3074	.4533	
	من6 الى 10 سنوات	اقل من 6 سنوات	.18787	.09397	.266	-.0679	.4436	
		من11 الى 15	-.06382	.18310	1.000	-.6009	.4733	
		اكثر من 15 سنة	.26079	.12755	.249	-.0898	.6114	
	من11 الى 15	اقل من 6 سنوات	.25169	.19154	.742	-.3007	.8041	
		من6 الى 10 سنوات	.06382	.18310	1.000	-.4733	.6009	
		اكثر من 15 سنة	.32460	.21006	.574	-.2667	.9159	
	اكثر من 15 سنة	اقل من 6 سنوات	-.07291	.13939	.996	-.4533	.3074	
		من6 الى 10 سنوات	-.26079	.12755	.249	-.6114	.0898	
		من11 الى 15	-.32460	.21006	.574	-.9159	.2667	

الفرضية الخامسة

- المقارنات البعدية المتعددة تحليل التباين الأحادي للفروق حسب نوعية التكوين **Multiple Comparisons**

	95% Confidence Interval	Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)			
	Upper Bound	Lower Bound					
Tamhane احصاءة المقارنات البعدية	.7396	-.0708	.128	.15732	.33439	المعهد التكنولوجي	التكوين القاعدي الأولي
	.5382	-.1929	.549	.14048	.17263	المدرسة العليا للأساتذة	
	.0708	-.7396	.128	.15732	-.33439	التكوين القاعدي الأولي	المعهد التكنولوجي
	.3402	-.6637	.809	.20017	-.16176	المدرسة العليا للأساتذة	
	.1929	-.5382	.549	.14048	-.17263	التكوين القاعدي الأولي	المدرسة العليا للأساتذة
	.6637	-.3402	.809	.20017	.16176	المعهد التكنولوجي	
							*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	
.026	3.758	1.067	2	2.134	Between Groups
		.284	149	42.297	Within Groups
			151	44.431	Total

ANOVA

المتوسط

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.134	2	1.067	3.758	.026
Within Groups	42.297	149	.284		
Total	44.431	151			

تصريف شرفي: حمريط النذير. ملحق رقم:04.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Mohammed Boudiaf - M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Psychology

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله:

السيد (ة): حمريط النذير الصفة: طالب، أستاذ، باحث

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 117031112 والصادرة بتاريخ: 2012/25/28

والمسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم القياس النفسي وتكنولوجيا الرياضة

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها: حسوب معرفة معلمي الطور الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي وتقدير المشرفين التربويين لذلك

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2021/06/17

توقيع المعني (ة)

المرجع: القرار 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020

تصريح شرفي: شندي الطيب – ملحق رقم.05.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Mohammed Boudiaf - M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Psychology

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله:

السيد(ة): شندي الطيب الصفة: طالب، أستاذ، باحث .....

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم 11166 والصادرة بتاريخ: 2011.11.21

والمسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم النفسية وعلوم الارطوفونيا

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها: حسن وسوء التوافق المدرسي لدى التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 22/06/17

توقيع المعني (ة)

المرجع: القرار 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020

ملحق 06 –وثيقة تسهيل مهمة–

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

2021 ماي 20

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

رقم:383/2021

مدير التربية

الى السادة مديري مؤسسات التعليم الابتدائي

لبلدية أولاد دراج

الموضـــــوع: ترخيص (دراسة ميدانية)

المرجع: بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس بتاريخ :03 /2021/05

بناءا على ماذكر في المرجع اعلاه

يرخص للطالب:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	النذير حمريط		1901480594
02	الطيب شندى		19064101495

بالدخول: الى المؤسسات المذكورة أعلاه.

في الفترة الممتدة 2021/05/03الى غاية2021/05/30

لإجراء (الدراسة الميدانية) حول مستوى معرفة الطور الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي وتقدير المشرفين التربويين لذلك

مع احترامهم للشروط التالية:

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني.
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة
- ✓ احترام البروتوكول الصحي.

*** المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.**

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش

مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
سالمي المهدي

ملحق 07 جدول استخراج حجم العينة من المجتمع : لـ أوما سيكاران ملحق رقم

264 RESEARCH METHODS FOR BUSINESS

N	S	N	S	N	S
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	382
210	136	1100	285	1000000	384

Sample size for a given population size

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	180	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346

ملحق 08 - استبيان موجه الى عينة المعلمين -

الاستبيان الموجه إلى المعلمين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية السنة الدراسية 2020-2021

سيدي ، سيدتي أستاذ(ة) التعليم الابتدائي السلام عليم ورحمة الله وبركاته:

الاستبيان الذي بين يديك أعد في إطار بحث في طور الماستر بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة يهدف إلى دراسة بعنوان :

"مستوى معرفة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي وتقدير المشرفين التربويين لذلك"

الرجاء منك الإجابة بكل موضوعية بوضع العلامة (x) أمام الخيار الذي تراه/ترينه مناسبا من بين الخيارات الخمسة بناء على ممارستك الميدانية وما تلقيته من تكوين ميداني ونظري، ولتكن/ لتكوني على يقين أن إجابتك تستخدم فقط في البحث العلمي ، ولك/لكي جزيل الشكر مسبقا.

الاستبانة:

1- **بيانات المفحوص**:أجب فضلا بـ : كتابة نعم أمام الخيار المناسب بين القوسين و ذكر التسمية والعدد المناسبين مكان النقط .

. **الخبرة المهنية:**.....سنوات/سنة . **خريج** المعهد التكنولوجي( ).

خريج المدرسة العليا للأساتذة( ).خريج الجامعة لمختلف التخصصات الأخرى ( ).

الشهادة العلمية: ..... **تخصص**

الشهادة:.....

2- بنود الاستبانة:

الرقم	الأبعاد	الفقرات	موافق بشدة	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي	أعدُ أسئلة الاختبار مراعيا الفروق الفردية بين التلاميذ.					
2		التخطيط من الأولويات عند بناء اختبار تحصيلي.					
3		اكتبُ تعليمات الاختبار بلغة واضحة وبسيطة.					
4		تتعلق مواضيع أسئلة اختباراتي بالمادة الي درسها التلاميذ فقط.					
5		أعطي التلاميذ الزمن الكافي للاختبار					
6		تغطي الأسئلة التي أطرحها في الاختبار كل ميادين المادة التعليمية ضمن المنهاج.					
7		أحرصُ على جودة الطباعة والإخراج للاختبار بغرض توفره الوضوح.					
8		أراعي عامل إثارة دافعية التلميذ في بناء الاختبارات					
9		توفر اختباراتي خاصية التمايز بين التلاميذ.					
10		أبني اختبارات تتدرج أسئلتها من السهل الي الصعب					
11		الاختبار الذي أعدُه يعطي النتائج نفسها عند إعادته بعد مدة زمنية.					
12	المعرفة بأنواع الاختبارات	اطرحُ أسئلة يختار فيها التلميذ الإجابة من بدائل متعددة.					
13		تتضمن الاختبارات التحصيلية التي أعدُها أسئلة مقاليه.					
14		أدرجُ في الاختبار أسئلة يجاب عنها بصحيح أو خطأ.					
15		أضمّنُ أسئلة إتمام الفراغات في الاختبارات التي أعدها.					
16		يتضمن الاختبار الذي أعده أسئلة الربط بسهم- أسئلة المزاوجة.					
17	المعرفة	أعرض الاختبار بعد إعداده على بعض الزملاء والخبراء لإبداء ملاحظاتهم.					

18		أتأكد من أن الاختبار يعطي النتيجة نفسها تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه (الثبات).						
19		نتائج التلاميذ في اختباراتي تكون حسب ما أتنبأ به و أتوقعه.						
20		أحسُبُ ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي.						
21		يعطي الاختبار الذي أعده نتائج مرتبطة بالاختبارات الأخرى المشابهة له (صدق المحكات).						
22		أتأكد من صدق الاختبار بالتأكد من مدى تطابق درجاته باختبار سابق(الصدق التلازمي).						
23		أحرص على صدق الاختبار من حيث تغطيته لمحتوى المادة(صدق المحتوى).						
24		أحسبُ ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية						
25	المعرفة بجدول المواصفات	تلقيتُ تكوينا ما أهلني لإعداد جدول موصفات اختبار تحصيلي						
26		أحللُ محتوى المادة لأجل بناء اختبار تحصيلي.						
27		أقومُ بحصر ميادين الماد ة التي درستها خلال الفصل تحضيرا لبناء الاختبار.						
28		أحصي الحجم الساعي للميادين قبل الشروع في وضع أسئلة الاختبار.						
29		أحسبُ الأوزان النسبية لميادين المادة أثناء بناء الاختبار التحصيلي.						
30		أجري مسحا للأهداف قبل الشروع في إعداد الاختبار.						
31		أقومُ بحصر الحجم الساعي للأهداف التعليمية قبل تحضير الأسئلة.						
32		أراعي في إعداد عدد الأسئلة النسبة المئوية للأهداف المرتبطة بها.						
33		أوزع درجات الاختبار على الأسئلة وفق الوزن النسبي لها.						
34	المعرفة بتحليل الاختبار	تلقيت تكوينا ما في حساب معاملي الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار.						
35		أقومُ بحساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار.						
36		أحسبُ معامل التمييز لبنود الاختبار.						
37		أقوم بحساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار.						
38		أعالج الأجوبة إحصائيا للتخلص من آثار تخمين التلاميذ.						
39		أقومُ بتحليل نتائج الاختبار للوقوف على كل نقاط الضعف .						

ملحق 09 – استبيان موجه إلى عينة المفتشين–

الاستبيان الموجه الي المفتشين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية السنة الدراسية 2020-2021

سيدي ، سيدتي مفتش(ة) التعليم (ة) الابتدائي السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الاستبيان الذي بين أيديكم أعد في إطار بحث في طور الماستر بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة يهدف إلى دراسة بعنوان :

مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي لطريقة بناء اختبار تحصيلي وتقدير المشرفين التربويين لذلك

الرجاء منكم الإجابة بكل موضوعية بوضع العلامة (x) أمام الخيار الذي ترونه مناسبا من بين الخيارات الخمسة بناء على ملاحظتكم الميدانية المتعلقة بممارسة أغلبية الأساتذة الذين تشرفون عليهم، ولتكونوا على يقين أن أجابتكم تستخدم فقط في البحث العلمي ، ولكم جزيل الشكر مسبقا.

بنود الاستبانة:

رقم	الأبعاد	الفقرات	موافق بشدة	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	المعرفة بمواصفات الاختبار التحصيلي	عموما يعد أستاذ الابتدائي أسئلة الاختبار مراعيا الفروق الفردية بين التلاميذ.					
2		التخطيط من أولويات الأستاذ عند بناء اختبار تحصيلي.					
3		يكتبُ تعليمات الاختبار بلغة واضحة وبسيطة.					
4		تتعلق مواضيع أسئلة اختبارات الأستاذ بالمادة الي درسها التلاميذ فقط.					
5		يعطي للتلاميذ الزمن الكافي للاختبار					
6		تغطي الأسئلة التي يطرحها في الاختبار كل ميادين المادة التعليمية ضمن المنهاج.					
7		يحرصُ على جودة الطباعة والإخراج للاختبار بغرض توفره على والوضوح.					
8		يراعي عامل إثارة دافعية التلميذ في بناء الاختبارات					
9		توفر اختبارات الأستاذ خاصية التمايز بين التلاميذ.					
10		يبني اختبارات تتدرج اسلتها من السهل الي الصعب					
11		الاختبار الذي بعدُه يعطي النتائج نفسها عند إعادته بعد مدة زمنية.					
12	المعرفة بأنواع الاختبارات	بطرحُ أسئلة يختار فيها التلميذ الإجابة من بدائل متعددة.					
13		تتضمن الاختبارات التحصيلية التي أيعدُها أسئلة مقاليه.					
14		يدرجُ في الاختبار أسئلة يجاب عنها بصحيح أو خطأ.					
15		يضمّنُ أسئلة إتمام الفراغات في الاختبارات التي يعدها.					
16		يتضمن الاختبار الذي يعده أسئلة الربط بسهم- أسئلة المزاوجة.					
17	المعرفة بالخصائص السيكو مترية للاختبار التحصيلي	يعرض الاختبار بعد إعداده على بعض الزملاء والخبراء لإبداء ملاحظاتهم.					
18		يتأكد من أن الاختبار يعطي النتيجة نفسها تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه (الثبات).					
19		نتائج التلاميذ في اختبارات تكون حسب ما يتنبأ به يتوقعه.					
20		أيحسُبُ ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي.					
21		يعطي الاختبار الذي يعده نتائج مرتبطة بالاختبارات الأخرى المشابهة له (صدق المحكات).					
22		يتأكد من صدق الاختبار بالتأكد من مدى تطابق درجاته باختبار سابق(الصدق التلازمي).					

23		يحرص على صدق الاختبار من حيث تغطيته لمحتوى المادة(صدق المحتوى).					
24		يحسبُ ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية					
25	المعرفة بجدول المواصفات	تلقى تكوينا ما أهله لإعداد جدول موصفات اختبار تحصيلي					
26		يحللُ محتوى المادة لأجل بناء اختبار تحصيلي.					
27		يقومُ بحصر ميادين الماد ة التي درسها خلال الفصل تحضيرا لبناء الاختبار.					
28		يحصي الحجم الساعي للميادين قبل الشروع في وضع أسئلة الاختبار.					
29		يحسبُ الأوزان النسبية لميادين المادة أثناء بناء الاختبار التحصيلي.					
30		يجري مسحا للأهداف قبل الشروع في إعداد الاختبار.					
31		يقومُ بحصر الحجم الساعي للأهداف التعليمية قبل تحضير الأسئلة.					
32		يراعي في عدد الأسئلة النسبة المئوية للأهداف المرتبطة بها.					
33		يوزع درجات الاختبار على الأسئلة وفق الوزن النسبي لها.					
34	المعرفة بتحليل الاختبار	تلقى تكوينا ما في حساب معاملي الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار.					
35		يقومُ بحساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار.					
36		يحسبُ معامل التمييز لبنود الاختبار.					
37		يقوم بحساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار.					
38		يعالج الأجوبة إحصائيا للتخلص من آثار تخمين التلاميذ.					
39		يقومُ بتحليل نتائج الاختبار للوقوف على كل نقاط الضعف.					