DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

# فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة ـ بئر السبع

**عبد الكريم سالم عوده ابو مديغم**
**البريد الالكتروني: aimanabd2121@gmail.com**

**ماجد منور سليم سلامه العطاونة**

## الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة الثانوية، ولقد اتبع الباحثون النهج الوصفي التحليلي لاستقصاء ظاهرة تربوية تعليمية تتمثل في تقييم فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد . وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية ، واختار الباحثون عينة عشوائية طبقية لتمثيل مجتمع الدراسة ، وقام ببناء استبانة مستعينا بالأدب التربوي والدراسات السابقة ، وقد تحقق الباحثون من صدق الاستبانة وثباتها ، وتم استخدام برنامج (SPSS) ، ولقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فرروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد تعزى لجميع متغيرات الدراسة من حيث المؤهل العلمي ، وعدد سنوات الخبرة ، والنوع الاجتماعي ، بحيث لم تظهر هذه المتغيرات فروقا في وجهات النظر لدى المعلمين.

**الكلمات المفتاحية:** الاختبارات التحصيلية، معلمي المرحلة الثانوية، بلدة حورة ـ بئر السبع.

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

# The Effectiveness of Achievement Tests in light of the Standards of Building a Good Test from the point of view of Secondary School Teachers in the Schools of the town of Hura - Beer Sheva

**Abdul Karim Salem Odeh Abu Medeghem**
**Email: aimanabd2121@gmail.com**

**Majed Munawar Salim Salameh Al-Atawneh**

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the effectiveness of achievement tests in light of the criteria for constructing a good test from the point of view of secondary school teachers in Hura secondary schools. The researchers followed a descriptive analytical approach to investigate an educational educational phenomenon represented in evaluating the effectiveness of achievement tests in light of the criteria for constructing a good test. The study population consisted of secondary school teachers, and the researchers chose a stratified random sample to represent the study population, and built a questionnaire using the educational literature and previous studies. The researchers verified the validity and stability of the questionnaire, and the (SPSS) program was used, and the study concluded that there are no differences. Statistical significance in the teachers 'views about the effectiveness of achievement tests in light of the criteria for building a good test due to all the study variables in terms of academic qualification, number of years of experience, and gender, so that these variables did not show differences in the teachers' views.

**Key words:** achievement tests, secondary school teachers, Hura - Beer Sheva.

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

## 1. المقدمة :

تحظى الاختبارات المدرسية التحصيلية باهتمام خاص في المدارس والجامعات على حدّ سواء ؛ لأنها الأكثر شيوعا واستعمالا في أساليب القياس والتقويم ، لأنها تمكن المعلمين من تقييم مهارات وكم المعلومات لدى الطلبة (الدوسري،2004)، ويرى الصمادي والزرابيع(2004) أن قياس تحصيل الطلبة ليس بالمهمة السهلة ؛ لأن التحصيل يعدّ سِمة من السمات الكامنة(Latent Traits) التي تعبر عن أنماط مختلفة من السلوك التعليمي الذي يصعب قياسه بصورة مباشرة حيث يتم قياسها بأنماط وإجراءات غير مباشرة بوساطة الأساليب الكمية التي تعبر عن قيم إحصائية رقمية بأداة القياس التي تتمثل في الاختبارات المدرسية.

ويتفق خبراء التربية والباحثون مثل : الحريري(2007) وجابر( (2000ولين Linn،2001)) و كينيث(Kenneth، 1990 ) وغيرهم، أن أدوات القياس والتقويم يجب أن يكون لها علاقة ارتباطية قوية ومباشرة بالأهداف التعليمية والتدريسية حتى تعكس تحصيل الطلبة في المحتوى الدراسي المستهدف ؛ وذلك ليصل المعلمون إلى استنتاجات دقيقة ومحددة عن مختلف مستويات الطلبة في التحصيل الدراسي ، ولتمكين الإدارات المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور من صناعة القرارات التربوية السليمة

ويشير علام (2003) إلى أن آليات التقويم التربوي وأساليبه وأدواته المختلفة التي تتبناها الإدارات التربوية والمدرسية وينفذها المعلمون تعبر عن فلسفة القياس والتقويم التربوي المعتمدة في المؤسسات التعليمية وما يتصل بها من برامج تربوية تهدف إلى تطوير وتحسين عمليات القياس والتقويم التي تنسجم مع السياسات التربوية المعتمدة بهدف الارتقاء إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة من خلال تقنيات تطوير بناء الاختبارات المدرسية .

غير أن برودلي (Broadly، 1998 ) يرى أن عملية بناء الاختبارات التحصيلية ، وصياغة الأسئلة تمثل كفاية مهنية ، ومهارة فنية في أداء المعلم لمهمات القياس والتقويم ، حيث تعد هذه الكفاية مؤشرا على أهلية المعلم المهنية ، ومستوى إعداده المهني ، وتأهيله التربوي وخبرته في عمليات القياس والتقويم ، وقدرته على بناء أداة قياس تقيس ما وضعت لقياسه ، بحيث تتصف هذه الأداة بالشروط والخصائص النفسية والتربوية تمكن المعلم من الحصول على نتائج حقيقية عن تحصيل الطلبة

يشير الحيلة (2002) إلى أن عملية بناء الاختبارات المدرسية هي عملية مخططة ومنظمة وهادفة، تشمل التخطيط للاختبار وتحليل المحتوى ، وصياغة الأهداف التعليمية ، وبناء جدول المواصفات ، وتوزيع الأوزان النسبية للأسئلة حسب مستويات هرم بلوم ، وإعداد الأسئلة حسب شروط ومواصفات الاختبار الجيد

ويرى الإصلاحيون والمربون جابر(2000)،والأعسر(2000) وفترمان(Fetterman،2000) وباريت(Barrett،1994) أن النظرة إلى التقويم التربوي أصبحت شاملة وواسعة النطاق لجميع العناصر والمكونات ، حيث ظهرت قوة المساءلة التربوية لعملية التعليم والتعلم الصفي ، وتشخيص قدرات الطلبة ومستوى أدائهم في التعلم ، وقد جاء هذا نتيجة لحركات الإصلاح التربوي ومستجداته المعاصرة وما رافقها من تقدم في التقنيات التربوية ، ووسائل الاتصال ، وتكنلوجيا التربية ، وتعدد مصادر التعلم ، فظهرت الحقيبة التقويمية والبورتفوليو ، وتقويم الأداء ، والتقويم البديل ، والتقويم الأصيل ، وطرأ تطور على الاختبارات التحصيلية ، والاختبارات المقننة ، والاختبارات التشخيصية ، واختبارات الاستعداد ، والاختبارات النفسية ، والاختبارات الأدائية .

أما بترسون (Peterson،1995 ) فيشير إلى أن ما يميز عملية التقويم التربوي أنها عملية تسير دون توقف طيلة العام الدراسي أو الفصول الدراسية ، فهناك التقويم القبلي ، والتقويم الأثنائي ، والتقويم الختامي ، والتقويم الفتري ، والتقويم النهائي ، وهذا ما يجعل التقويم يتصف " بالاستمرارية"

ويرى الباحثون رشيد (2004) و فتح الله (2000) و سيمون (Simon، 1997) و ستفلبـــــيم(Stufflbeam،1987) )أن المفهوم الحديث للقياس والتقويم يجب ان يركز على قضايا بالغة الأهمية تتمثل في معيارية بناء أداة القياس والتقويم وإعدادها ضمن شروط ومواصفات الإعداد والبناء يقوم بها معلمون ذوو كفايات مهنية ومهارية عالية ، بحيث تسطيع أداة القياس قياس المحتوى المستهدف بدقة للحصول على نتائج حقيقية يترتب عليها إصدار الأحكام التقويمية الصحيحة لاتخاذ القرارات التربوية والتعليمية الفاعلة التي تعمل على تحسين العملية التعليمية .

ويرى الباحثون ومن خلال قراءاته للأدب التربوي أن الدراسات أهملت كفاية مهمة من كفايات المعلم المهنية التي تتعلق ببناء الاختبارات المدرسية وتطبيقها وتحليل نتائجها وقياس فاعليتها في تحديد نتائج التحصيل للطلبة .

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

## 2. مشكلة الدراسة:

استشعر الباحثون ولاحظ –بعد أن مرّ في خبرات متنوعة – تتعلق بالقياس والتقويم أن الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلمون– خاصة في المدارس العربية-يشوبها كثير من أوجه القصور ومواطن الضعف،وتكثر فيها أخطاء القياس ؛ لأنها تبتعد عن الدقة المعيارية ، ولا تتصف بالشمول والتنوع ،ولا تراعي الفروق الفردية، وأخطاؤها اللغوية والمطبعية متنوعة وكثيرة ، ولا تنطلق من الأهداف التعليمية أو جدول المواصفات أو تحليل المحتوى ، وفي بعض الأحيان لاتراعي عنصر الزمن المناسب لأدائها، لذلك تتمثل المشكلة في البحث هذا بالسؤال التالي:

ما فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة /بئر السبع .؟

## 3. أسئلة الدراسة :

1- ما فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة / بئر السبع تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

2- ما فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة / بئر السبع تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ؟

3- ما فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة / بئر السبع تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟

## 4. فرضيات الدراسة :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة /بئر السبع تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

-2لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05 ) في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة /بئر السبع تعزى لمتغيرعدد سنوات الخبرة .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05 )في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة /بئر السبع تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر ، أنثى ) .

## 5. أهداف الدراسة :

تعمل الدراسة هذه على

1- الوقوف على فاعلية وجدوى الاختبارات المدرسية في قياس الأهداف التعليمية وتحصيل الطلبة.

2- تقييم الاختبارات المدرسية في ضوء الخصائص السكومترية التي تتحقق فيها .

3- معرفة مواصفات وشرروط الاختبار الجيد التي تتوفر في هذه الاختبارات .

4- كشف عيوب الاختبارات المدرسية وأخطاء القياس الناجمة عن تلك العيوب .

5- تقييم كفايات المعلمين المهنية في بناء الاختبارات التحصيلية .

## 6. أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من المنطلقات الآتية :

1- تعدّ هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تجرى في الوسط العربي للمدارس الجنوبية والشرقية المحيطة بمدينة بئر السبع .

2- تسلط هذه الدراسة الضوء على مشكلات القياس والتقويم التربوي التي يواجهها المعلمون في مدارسهم ، وتكشف عن أخطاء القياس الشائعة لديهم .

3- تفسر هذه الدراسة أسباب ضعف التلاميذ في التحصيل الدراسي وتعودهم على نمط الأسئلة المدرسية التقليدية وعجزهم عن مواجهة الامتحان الحكومي ( البجروت ) .

4- تساعد هذه الدراسة القيادات التربوية والإدارات المدرسية على الاهتمام بتحسين النمو المهني للمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي .

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

7. حدود الدراسة :

1- الحدود المكانية : المدارس الثانوية في بلدة حورة قضاء بئر السبع .

2- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020-2021م .

8. مصطلحات الدراسة :

1- الاختبارات التحصيلية : مجموعة من الأسئلة/المثيرات التي يعدها المعلمون لتقييم تحصيل الطلبة في محتوى دراسي محدد ومستهدف ، وتجرى هذه الاختبارات في فترات محددة كالاختبارات اليومية والأسبوعية والشهرية والفصلية والنهائية (جابر،2000).

2- فاعلية الاختبار : هي قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه ، وقدرته على كشف تحصيل الطلبة بصورة دقيقة ومحددة لمحتوى دراسي مستهدف ، ولا يكون الاختبار فاعلا إلا إذا كان معياريا في بنائه ومستوفيا لمواصفاته وشروطه(الحيلة ، 2002) .

3- معايير بناء الاختبار الجيد : هي مجموعو الخصائص السيكومترية ، والشروط والمواصفات وتحليل المحتوى واشتقاق الأهداف وصوغ البنود الاختبارية وتنوعها وتصحيح الاختبار وتحليله وتشخيص مواطن الضعف واتخاذ القرارات التربوية .(الحريري ،2007) و ( الدوسري، 2004) .

3- معلمو المرحلة الثانوية : هم المعلمون والمعلمات الذين يدرسّون طلبة المرحلة الثانوية لجميع المباحث الدراسية .

9. الإطار النظري :

تعدّ الاختبارات المدرسية التحصيلية من أدوات القياس الشائعة الاستعمال في المؤسسات التعليمية (الحريري،2007). أن الاختبارات المدرسية تمثل مجموعة من المثيرات أو الأسئلة أعدت بطريقة إجرائية منظمة لقياس أنماط سلوكية مستهدفة. أن الاختبار يخضع لشروط وضوابط لقياس المعلومات والمهارات والمعارف والقيم والاتجاهات والميول ومهارات التفكير كالتحليل والمقارنة والنقد والاستنتاج والربط والموازنة التي تتشكل منها عملية التحصيل الدراسي ، بحيث تكشف عن قدرات المتعلمين ومستوى تحصيلهم الدراسي والتعرف إلى فروقهم الفردية ومشكلاتهم التعليمية(الصمادي وآخرون، 2004) و (والبنا ، 2004) وهانسن ( Hansen،1997 ) وجلواك Glowack،1990))

كما تزود المعلمين بتغذية راجعة هادية عن أدائهم وأداء طلبتهم لاتخاذ القرارات التعليمية التي تصحح مسار عملية التعليم والتعلم ، ولا يمكن الاستهانة بالاختبارات المدرسية لأنها في حد ذاتها أدوات قياس تستوجب الإعداد الجيد والتخطيط السليم ، وتحتاج إلى قدرة مهارية وفنية من المعلم لصوغها صياغة محكمة في ضوء الأهداف التعليمية بحيث تساعد المعلم على كشف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين (الصمادي وآخرون، 2004) و (والبنا ، 2004) وهانسن ( Hansen،1997 ) وجلواك Glowack،1990))

ويشير الزيود ، وآخرون (2005) و سيّد ، وآخرون(2005) و بوفام (Popham،1999) و تايوو(Taiwo،1995) إلى أن الاختبارات المدرسية تقسم إلى أنواع متعددة بناء على معيارين : الأول : من حيث الأداء (كيف يؤديها المتعلم؟) وهذه تصنف في ثلاث فئات : اختبارات شفوية ، واختبارات كتابية ، واختبارات الأداء(الاختبارات العملية)، وتقسم الكتابية إلى نوعين : مقالية وموضوعية والمقالية تقسم إلى مقالية مفتوحة ومقالية مقيدة ، أما الموضوعية فتقسم إلى اختيار من متعدد ، واختبار التكملة ، واختبار المزاوجة بين عمودين، واختبار الصواب والخطأ . والمعيار الثاني من حيث الغاية والهدف : وتقسم إلى عدة أنواع : الاختبارات التحصيلية ، والاختبارات التشخيصية ، واختبارات الاستعداد ، والاختبارات المقننة ، والاختبارات النفسية كالميول والاتجاهات ، واختبارات القدرات العقلية مثل اختبارات الذكاء.

الاختبارات المقالية :

يرى الخوالدة وآخرون (2007) أن الاختبارات المقالية أو الإنشائية تفيد في قياس قدرات الطلبة على تنظيم المعرفة وقدرة المتعلم على الربط بين الأفكار والمفاهيم والطلاقة في التعبير عما يريد ، كما تكشف هذه الاختبارات عن قدرات المتعلمين اللغوية والكتابية ، ويمكن للمعلم استخدام هذه الاختبارات في مباحث دراسية مختلفة ، وتقسم هذه الاختبارات إلى قسمين : اختبارات مقالية مفتوحة تحقق للطالب طلاقة التفكير وحرية الإجابة ، ومن عيوب هذا الاختبار أنه يستغرق وقتا أطول في التصحيح ، ويصعب في بعض الأحيان تحديد إجابة نموجية ، والنوع الثاني هو اختبارات مقالية مقيدة حيث تكون مشروطة بكمّ الإجابة في فقرة أو فقترتين أكثر أو أقل .

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

الاختبارات الموضوعية :

وسميت بالموضوعية لأن التحيز فيها معدوم ، ولأن لها إجابة واحدة محددة لا يختلف عليها اثنان، وهذه الاختبارات تقيس كمّا كبيرا من المعرفة ، وتحتاج من الطالب إلى إعمال التفكير في اختيار الإجابة ، وتحتاج إلى وقت وجهد في إعدادها لكنها سريعة التصحيح ، ومن عيوبها استعمال التخمين وسهولة الغش ، ولا تسمح بتقييم القدرات اللغوية للطالب ، كما أن هذه الاختبارات مكلفة حيث تحتاج إلى كميات من الورق والحبر وجهد في الطباعة والتغليف والعد والفرز (هندي وآخرون(1990) .

الاختبارات الشفوية :

يذكر عطية (1982) أن الاختبارات الشفوية تكشف القدرات اللغوية للمتعلم ، وقدرته على ترتيب الأفكار بشكل منطقي ، وتكشف عيوب النطق لدى الطلبة، وقدرتهم عن التعبير عن أنفسهم ، ومهاراتهم في التفكير والطلاقة اللغوية ، ومن عيوبها التوتر والاضطراب والرهبة والخجل والارتباك لدى المفحوصين ، وتسريب الأسئلة بعد خروجهم من المقابلة، وقد يظهر لدى المعلمين التحيز للطالب بسبب جرأته وقوة لغته وشخصيته بالرغم من إجاباته الضعيفة.

الاختبارات العملية :

أشارت رضوان (2011) أن هذه الاختبارات تعتمد على الأداء العملي النفس حركي مثل مهارات الرياضة البدنية ، والرسم ، والعزف ، والرقص ، والتمثيل المسرحي، ويخضع الطالب إلى دروس ومحاضرات نظرية قبل أن يخضع للاختبارات العملية .

الاختبارات المقننة :

يشير عفانه (2011 ) إلى أن الاختبار المقنن هو الذي يقوم ببنائه خبراء ومختصون ، ويحظى هذا الاختبار بعناية فائقة من الاهتمام ، ويخضع لعمليات الإعادة والتحليل والمراجعة ، ويجرب على عينات استطلاعية ، ويتصف بنسب عالية من الصدق والثبات ، وتكون له شروط وتعليمات وإرسادات عامة تطبق على الجميع مثل الاختبارات الدولية والحكومية العامة .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

أوردت الكحلوت (2004) الخصائص الآتية :

1- الصدق : وهو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه

2- الثبات :ثبات الاختبار يعنى حصول الطلبة على العلامة نفسها أو درجات قليلة تزيد أو تنقص عن العلامة الأولى عند اعادة اختبارهم

شروط ومواصفات الاختبار الجيد :

أورد يعقوب (2007 ) و أرايسيان (Eurasian ،1991) شروط ومواصفات الاختبر الجيد الآتية:

1- الشمول

2- الترتيب : اي ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب

3- الوضوح

4- مراعاة الفروق الفردية : وهي أن تكون الأسئلة مناسبة للطلبة المتفوقين والمتأخرين والمتوسطين

5- التنويع في انواع الاسئلة

6- الزمن : تحديد وقت مناسب للاجابة على اسئلة الاختبار

## 10. الدراسات السابقة

### 10.1. الدراسات العربية:

1- دراسة سمامرة (2015) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقييم أسئلة الاختبارات الوطنية الموحدة في مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا التي تتبناها وزارة التبية والتعليم في فلسطين في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من الأسئلة الوطنية لوزارة التربية والتعليم على مدار خمس سنوات ، واختار الباحث عينة قصدية تكونت من ستة نماذج من الأسئلة الوطنية ، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقات التحليل والتصنيف للأسئلة وفقا لمستويات بلوم ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تركيز الأسئلة على المعرفة

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

وتذكر المعلومات ، وتدنت نسبة الأسئلة التي تأتي في مستويات التحليل والتركيب والتطبيق ، وانعدمت الأسئلة التي تمثل لامستوى التقويم.

2- دراسة السلخي (2013) :

أجريت هذه الدراسة بهدف تحليل الأسئلة التقويمية في مباحث العلوم الإنسانية لطلبة الصف السابع الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية ، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي الصف السابع الأساسي ، واختار الباحث عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة ، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج متباينة ، فقد أظهرت النتائج تركيز الأسئلة على البعد المعرفي التذكري الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار ، وأهملت الأسئلة مستويات الفهم والاستيعاب والتحليل ، بينما أظهرت نتائج عليا في مستويات التقويم .

3- دراسة ناصر(2013) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم نظام الاختبارات الموحدة للمرحلة الأساسية العليا التي تضعها دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا ، واختار الباحث عينة طبقية تمثل مجتمع الدراسة ، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات ، وقد كشفت نتائج الدراسة ضعفا في توزيع الأسئلة بالنسب المثالية حسب مستويات بلوم ، وضعفا في التنوع بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية ، وافتقارا في قياس القدرات العقلية ومهارات التفكير ومستويات التقويم ، كما غابت الإجابات النموذجية وصحائف تفريغ الاختبار .

4- دراسة جاسم (2012 ) :

أجرت الباحثة هذه الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي لمدارس محافظة ديالي العراقية لتقييم أسئلة الامتحانات الوزارية في مباحث المواد الاجتماعية ، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مباحث المواد الاجتماعية ، وقد اختارت الباحثة عينة عنقودية تمثل المجتمع الدراسي ، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تلركيز الأسئلة على التذكر وحفظ المعلومات ، وأهملت مستويات التحليل والتطبيق والتقويم ، وقدمت الباحثة عددا من التوصيات والاقتراحات لوزارة التربية لإعادة النظر في بناء اختبارات المواد الاجتماعية ودعوة أصحاب الخبرة من المعلمين للمشاركة في إعدادها وبنائها.

5- دراسة أبو عيشة وآخرون (2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أسئلة الامتحانات المدرسية النهائية في مبحث الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس في ضوء تصنيف NEAP للقدرات الرياضية ، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي في الدراسة ، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات للصف السابع الأساسي ، وقد اختار الباحثون عينة عشوائية مقصودة لتمثيل مجتمع الدراسة ، واستخدموا الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات ، وقد أظهرت الدراسة نتائج ضعيفة ومتدنية لقدرات الطلبة الرياضية في ضوء تصنيف NEAP للقدرات الرياضية ، وقد أو صى الباحثون بضرورة مراجعة هذا التصنيف وإعادة تقييمه ، ومعرفة ما إذا كان المعلمون قادرين على تطبيقه.

7- دراسة دروزة ( 2011 ) :

قامت الباحثة بهذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة مراعاة المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية الفلسطينية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية في اختباراتهم المدرسية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة ، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لمدارس محافظة قلقيلية ، واختارت الباحثة عينة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أظهرت أن المعلمين يراعون توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية في هرم بلوم بنسب عالية ، وقد أوصت الباحثة بإجراء دراسة على طلبة المرحلة الأساسية .

8- دراسة سويدان (2010 ) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقييم أسئلة الصف الأول الثانوي في مبحث الاجتماعيات وفق مستويات هرم بلوم للأهداف التعليمية من منظور معلمي الاجتماعيات ، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الاجتماعيات في مدارس المنطقة الشمالية لمدينة دمشق ، واختار الباحث عينة

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة ، وق أظهرت نتائج الدراسة حصول مستويات الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل على نسب عالية ، بينما حصلت مستويات التقويم ومهارات التفكير على نسب متدنية .

*10.2. الدراسات الأجنبية:*

1- دراسة كاليسكان ( Caliskan،2014) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أدوات القياس والتقويم التقليدية ، وأدوات القياس والتقويم البديلة لقياس تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الدراسات الاجتماعية ، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية ، واستخدم الباحث أداتين لجمع المعلومات هما : الاستبانة والمقابلة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أدوات اقياس التقليدية والمتمثلة في الاختبارات المدرسية هي الأكثر شيوعا واستعمالا لدى المعلمين والمعلمات ، ويفضل المعلمون الاختبارات التحصيلية الموضوعية ، وقليل من الأسئلة المقالية .

2- دراسة أولسن (Ohlsen،2011 ):

أجرى الباحث هذه الدراسة لاستقصاء أساليب التقويم وأدواته السائدة في تسع ولايات أمريكية للمرحلة الثانوية في مبحث الرياضيات ، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات الذين يدرّسون المرحلة الثانوية وينتمون إلى المجلس الوطني لتعليم الرياضيات NCTM ، واختار الباحث عينة عشوائية طبقية لتمثيل مجتمع الدراسة واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق استعمال المعلمين للأسئلة الموضوعية في اختبارات الرياضيات.

3- دراسة يلدرم ( Yildirim،2010):

سعت هذه الدراسة إلى معرفة استراتيجيات التقويم المتبعة في المرحلة الثانوية للدراسات الاجتماعية في منطقة اطنبول التعليمية في تركيا ، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي المباحث للدراسات الاجتماعية ، واختار الباحث عينة عنقودية لتمثيل مجتمع الدراسة واستعمل الاستبانة والزيارات الصفية لجمع المعلومات والبيانات ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التقويم الشائعة والمتبعة لدى المعلمين هي الاختبارات التحصيلية الكتابية ، والاختبارات الشفوية .

4- دراسة هنتر (Hinter، 2003):

هدف الباحث من هذه الدراسة إلى قياس مستويات مهارات التفكير التي تستهدفها استراتيجيات التقويم المدرسية لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الابتدائيين ، وتكون مجتمع الدراسة من الاختبارات المدرسية المحفوظة في بنك الأسئلة ، واختار الباحث عينة عشوائية من هذه الأسئلة لتمثيل مجتمع الدراسة ، وصمم الباحث أداة تحليلية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف لجمع البيانات والمعلومات لقياس مهارات التفكير لدى الطلبة ، وق أظهرت نتائج الدراسة أن اختبارات المعلمين يشوبها الضعف في قياس مهارات التفكير لدى الطلبة .

5- دراسة رسنر (RISNER،2001):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وقياس المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم لأسئلة الاختبارات المدرسية لمنهاج العلوم للصف الخامس الأساسي من أجل معرفة الأوزان النسبية لمستويات المعرفة التي تقيسها تلك الأسئلة ، وتكون مجتمع الدراسة من أسئلة امتحانات العلوم على مدار العام الدراسي ، واختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع الدراسة ، وقام الباحث ببناء أداة تصنيفية في ضوء هرم بلوم لجمع المعلومات ، وأظهرت نتائج الدراسة تركيز الأسئلة على مستويات المعرفة بنسبة كبيرة ، وتدنٍّ في مستوى الفهم والاستيعاب ، وانعدام مستوى التقويم.

6- دراسة فرانسيس (Francis،2000) :

أجرى الباحث هذه الدراسة لمعرفة مدى تأثير نمط الأسئلة التحليلية والتقويمية للكشف عن مستويات تحصيل طلبة الصف السادس في مبحث الاجتماعيات في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس ، واختار الباحث عينة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة وقام ببناء اختبار تحصيلي تعتمد أسئلته على التحليل والتقويم في ضوء تصنيف بلوم للأهداف ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن علامات تحصيل مرتفعة للطلبة في مستويات التحليل والتقويم .

## 11. المنهجية

### 11.1. نهج البحث :

اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واتبع النهج الكمي

### 11.2. متغيرات الدراسة :

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

- المتغير المستقل الرئيس : معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية .
- المتغيرات المستقلة الثانوية / التصنيفية :

أ- المؤهل العلمي ب – النوع الاجتماعي(ذكر،أنثى) ج-عدد سنوات الخبرة.

- المتغير التابع : الاختبارات التحصيلية .

11.3. مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الكلي من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية الذين يدرسّون مختلف المباحث الدراسية في مدارس بلدة حورة والبالغ عددهم (120) معلما ومعلملمة ( 56 ذكور ) و 64) إناث) موزعين على( (8 مدارس مختلطة ، والجدول رقم (1) يبين ذلك .

**جدول رقم ( 1 ) يبين عدد مجتمع الدراسة الكلي**

| المدرسة | عددالمدارس الثانوية (المختلطة) | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| مدارس بلدة حورة/قضاء بئر السبع | 8 | 56 | 64 | 120 |
| المجموع | 8 | 56 | 64 | 120 |

11.4. خصائص مجتمع الدراسة :

أ- أعضاء هيئة تدريس يمارسون مهنة التعليم في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة المعارف .

ب- معلمون ذكور وإناث .

ج- يدرسون المرحلة الثانوية لمختلف المباحث الدراسية .

د- يعلمون في مدارس بلدة حورة قضاء بئر السبع .

ه- لديهم خبرة تدريسية تبدأ من خمس سنوات فأكثر .

و- يحملون مؤهلات علمية تبدأ بدبلوم المعلمين وتنتهي بالدراسات العليا .

11.5. عينة الدراسة :

قام الباحثون بالإجراءات التالية لاختيار العينة من مجتمع الدراسة:

أ- يشير الباحثون (التل،سعيد وآخرون2007) أن العينة في الدراسات المسحية الوصفية للمجتمعات الصغيرة تتراوح نسبتها ما بين 30%-25% من أفراد المجتمع الكلي ، والعكس صحيح ، كلما كبر عدد أفراد المجتمع الكلي تقل هذه النسبة حتى تصل إلى 5% .

ب- عدد أفراد العينة :

بناء على ما ذكر في البند أعلاه(أ) ، فإن عدد أفراد العينة سيكون كالتالي :

عدد أفراد المجتمع الكلي **X** النسبة المئوية للعينة= 120 **X** 25%= 30 معلما ومعلمة (عدد أفراد العينة).

**100%** **100%**

ج- اعتمد الباحثون العينة من نوع ( العشوائية الطبقية) من خلال تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات بناء على متغيرات الدراسة التالية : الذكور ، الإناث ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ،

والجدول رقم(2) التالي يبين خصائص أفراد العينة :

**جدول رقم (2): خصائص عينة الدراسة:**

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | دبلوم معلمين | 6 | 20% |
| | بكالوريوس | 18 | 60% |
| | دراسات عليا | 6 | 20% |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 6 | 20% |
| | 10-5 سنوات | 18 | 53.3% |

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 10 سنوات فأكثر | 8 | 26.7% |
| النوع الاجتماعي | ذكر | *15* | 50% |
| | انثى | 15 | 50% |

## 11.6. أداة الدراسة (الاستبانة) :

أ- بناء الاستبانة :

قام الباحثون ببناء استبانة بناء على المراجع الاتية: (الجميّل،2000) و (علام،2003) و (الزيود ، نادر وآخرون، (2005 و(Kenneth،1990) والدراسات السابقة ( عبد الجواد،2011) و(جاسم ،2012 ) و( سويدان ، 2010) و( Brualdi،1998 )

ب- تصحيح الاستبانة

اعتمد الباحثون تدريج ليكرت الخماسي (Likert Scale) في الاستبانة ؛ لأن هذا التدريج يتيح قدرا من المرونة في الاستجابة أمام خمسة خيارات محتملة، كما يسمح بمعالجات إحصائية متنوعة، وسيتم تصحيح الاستبانة في ضوء حساب فرق أدنى قيمة وهي (1) من أعلى قيمة وهـــــــــــي (5)لاستخراج ما يسمى " بالمدى " ، حيث تقسم قيمة المدى على عدد المجالات المطلوبة لتحديد " درجة" التقدير " ، والجدول (3) يبين مفتاح تصحيح الاستبانة.

**جدول رقم (3): مفتاح التصحيح**

| المتوسط الحسابي | درجة التقدير |
|---|---|
| أقل من 2.33 | منخفضة |
| 2.33- أقل من 3.66 | متوسطة |
| 3.66- 5 | مرتفعة |

ج- تكونت الاستبانة من أربع مجالات رئيسة هي :

- التخطيط للاختبار .
- شروط ومواصفات الاختبار الجيد .
- تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه .
- بناء خطة علاجية .

ج- وقد صاغ الباحثون ستة فقرات لكل مجال من المجالات الأربعة ، تؤدي الإجابة عنها إلى تمثيل كل مجال تمثيلا صادقا وتحقيق المراد منها.

## 11.7. صدق الاستبانة :

أ- الصدق الظاهري للاستبانة: قام الباحثون بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والأساتذة وأصحاب الخبرة في البحوث التربوية والأنسانية ، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وتوصياتهم ، حيث تم تعديل الاستبانة من حذف وإضافة وتصحيح في ضوء تلك الملاحظات والتوصيات وأخذها بعين الاعتبار .

ب- الصدق الداخلي للاستبانة:

استخدم الباحثون معامل ارتباط (بيرسون، Person ) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة وكل من ( درجة المجال التي تنتمي إليها كل فقرة مع الدرجة الكلية على المقياس) ، وقد أظهر معامل الارتباط الذي جاءت قيم معاملاته لجميع فقرات الاستبانة دالة عند ستوى(a=0,03)وذلك عند حساب الارتباطات بين كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة المجال التي تنتمي إليها ، وبين كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس ، وهذا يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة موثوقة من الصدق الداخلي الذي يسمح للباحثون باستعمالها لأغراض البحث العلمي ، والجدول رقم (4) يبين معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل مجال .

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

**الجدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجات الكلية.**

| الرقم | العبارة | معامل الارتباط بيرسون | مستوى الدلالة المعنوية |
|---|---|---|---|
| .1 | أحدد أهدافي من الاختبار بصورة واضحة ومحددة . | 0.73 | 0.00 |
| .2 | أحلل المحتوى الدراسي إلى مكوناته ومضامينه وعناصره. | 0.65 | 0.00 |
| .3 | أصوغ الأهداف التعليمية من خلال نتائج تحليل المحتوى . | 0.81 | 0.00 |
| .4 | أبني جدول المواصفات حسب الأصول المرعية الإجراء . | 0.76 | 0.00 |
| .5 | أحدد الوزن النسبي لتوزيع البنود الاختبارية على الاختبار حسب مستويات هرم بلوم(BLOOM) السبعة (1+6). | 0.65 | 0.00 |
| .6 | أعتمد الخصائص (السيكومترية) في بناء الاختبار (الصدق +الثبات). | 0.67 | 0.00 |
| .7 | أتأكد من أن البنود الاختبارية عينات ممثلة لجميع عناصر المحتوى ومكوناته (الشمول) . | 0.76 | 0.00 |
| .8 | أرتب الأسئلة من السهل إلى الصعب (الترتيب) . | 0.75 | 0.00 |
| .9 | أراعي وضوح المعطيات في كل سؤال ، ووضوح اللغة وسلامتها بحيث تؤدي إلى فهم مشترك لدى الطلبة ( الوضوح) . | 0.61 | 0.00 |
| .10 | أراعي الفروق الفردية بين الطلبة 15% متفوقين ، 15% متأخرين، 70% وسط . | 0.73 | 0.00 |
| .11 | أنوع في الأسئلة بين : مقالية وموضوعية ، وشفوية وكتابية ، وحركية وأدائية . | 0.67 | 0.00 |
| .12 | أحدد الزمن المناسب لوقت الاختبار بناء على الفروق الفردية ومستويات الأسئلة . | 0.68 | 0.00 |
| .13 | أحجب اسم الطالب في التصحيح تجنبا للتحيز . | 0.57 | 0.00 |
| .14 | اعتمد مفتاح الإجابة (الإجابة النموذجية ) في التصحيح. | 0.74 | 0.00 |
| .15 | أصحح السؤال الواحد لجميع الطلبة حتى لا أتأثر بسؤال إجابته صحيحة وآخر إجابته خاطئة . | 0.79 | 0.00 |
| .16 | أفرّغ إجابات الطلبة على صحائف التفريغ الخاصة بالاختبار. | 0.64 | 0.00 |
| .17 | أرصد مواطن القوة والضعف لأداء الطلبة حسب نتائج الاختبار. | 0.70 | 0.00 |
| .18 | أفسر نتائج الاختبار تفسيرا علميا منطقيا لأقف على أسباب القوة وأسباب الضعف لدى الطلبة . | 0.66 | 0.00 |
| .19 | أرصد الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في الاختبار . | 0.66 | 0.00 |
| .20 | استخرج معامل السهولة ومعامل الصعوبة للبنود الاختبارية . | 0.75 | 0.00 |
| .21 | أصنف الطلبة في مجموعات حسب أخطائهم الفردية والجماعية . | 0.68 | 0.00 |
| .22 | أصوغ أهداف الخطة العلاجية منطلقا من مواطن ضعف الطلبة . | 0.75 | 0.00 |
| .23 | أحدد إجراءات تنفيذ الخطة العلاجية وما تحتاجه من وسائل وتقنيات. | 0.71 | 0.00 |
| .24 | أقيّم أنشطة الخطة العلاجية تقييما شاملا وأوثق تقريرا بذلك. | 0.65 | 0.00 |

من خلال الجداول السابقة يتضح وجود ارتباطات دالة إحصائيا(مستويات الدلالة المعنوية أقل وبين كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس ، وهذا يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة موثوقة من الصدق الداخلي الذي يسمح للباحثون باستعمالها لأغراض البحث العلمي، والجدول رقم( 3) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لكل مجال.

11.8. ثبات الاستبانة :

تحقق الباحثون من ثبات الاستبانة بطريقتين :

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

الأولى : حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) ، حيث بلغت القيمة (0.79) وهذه نسبة موثوقة لقبول ثبات الاستبانة ، والجدول رقم(5) يبين ذلك :

**جدول رقم (5): معاملات ثبات الاستبانة**

| المجال | عدد الفقرات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد | 24 | 0.79 |

الثانية : ثبات الإعادة .

قام الباحثون بعد عشرة أيام من توزيع الاستبانة في المرة الأولى بإعادة توزيعها مرة ثانية على أربعة عشر معلما ومعلمة (سبعة ذكور وسبع إناث) ، وطلب منهم الإجابة على فقرات الاستبانة مرة أخرى ، وقام بحساب معامل ارتباط الثبات بين الإجابيتين الأولى والثانية حسب معادلة (Spearman ) وقد بلغ معامل الثبات (0.86%) وهي نسبة مقبولة لثبات الاستبانة .

## 11.9. معاجة البيانات والمعلومات :

استخدم الباحثون برنامج SPSS، وتم استخراج القيم الإحصائية التالية:

- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية .
- الانحرافات المعيارية .
- تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA ).
- اختبار (T) .

## 12. نتائج الدارسة

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي :

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد درجة التقدير للمجالات الأربعة الرئيسة ( التخطيط للاختبار ، شروط ومواصفات الاختبار، تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه ، الخطة العلاجية للاختبار) لمعرفة النتائج حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في بلدة حورة/بئر السبع، والجدول التالي رقم (6 ) يبين هذه النتائج :

**جدول رقم (6) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير للدرجة الكلية للمجالات الأربعة الرئيسة للاختبارات التحصيلية**

| رقم | المجال الرئيس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| .1 | التخطيط للاختبار | 3.14 | 0.59 | متوسطة |
| .2 | شروط ومواصفات الاختبار الجيد | 3.27 | 1.11 | متوسطة |
| .3 | تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه | 3.16 | 0.41 | متوسطة |
| .4 | الخطة العلاجية للاختبار | 3.12 | 0.47 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية | 3.17 | 0.37 | متوسطة |

أظهر الجدول رقم (6 ) الوسط الحسابي لمجال التخطيط للاختبار هو (3.14) ، بينما بلغ الانحراف المعياري ((0.59، ودرجة تقدير) متوسطة ( ، أما المجال الثاني المتمثل في شروط ومواصفات الاختبار الجيد فقد بلغ وسطه الحسابي (3.27) ، وانحرافه المعياري (1.11) ، ودرجة تقديره (متوسطة ) ، بينما المجال الثالث تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه فقد بلغ متوسطه الحسابي (3.16))، وانحرافه المعياري (0.41) ، وبلغت درجة تقديره (متوسطة) ، أما المجال الرابع وهو الخطة العلاجية فقد بلغ متوسطه الحسابي (3.12) ، وانحرافه المعياري(7 0.3 ) ، وقد أظهرت الدرجة الكلية للمجالات الأربعة الرئيسة أن متوسطها الحسابي بلغ (3.17) ، وانحرافها المعياري(0.37) ودرجة تقديرها( متوسطة ) .

نتائج فقرات المجالات الرئيسة الأربعة :

1- نتائج فقرات مجال التخطيط للاختبار :

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

يشير الجدول التالي رقم ((7 إلى نتائج المجال الرئيس الأول (تخطيط الاختبار) من حيث المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، ودرجات التقدير، والدرجة الكلية للفقرات مجتمعة التي تمثل مجال التخطيط للاختبار.

**جدول رقم (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لفقرات تخطيط الاختبار**

| رقم | المجال الرئيس : التخطيط للاختبار | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| .1 | أحدد الوزن النسبي لتوزيع البنود الاختبارية على الاختبار حسب مستويات هرم بلوم(BLOOM) السبعة (1+6). | 3.31 | 0.95 | متوسطة |
| .2 | أعتمد الخصائص (السيكومترية) في بناء الاختبار (الصدق +الثبات). | 3.26 | 0.91 | متوسطة |
| .3 | أبني جدول المواصفات حسب الأصول المرعية الإجراء . | 3.23 | 0.81 | متوسطة |
| .4 | أحدد أهدافي من الاختبار بصورة واضحة ومحددة . | 3.16 | 1.05 | متوسطة |
| .5 | أصوغ الأهداف التعليمية من خلال نتائج تحليل المحتوى . | 3.11 | 0.84 | متوسطة |
| .6 | أحلل المحتوى الدراسي إلى مكوناته ومضامينه وعناصره. | 2.81 | 0.76 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية | 3.14 | 0.59 | متوسطة |

أظهرت النتائج كما يشير الجدول رقم(7) أن فقرة تحديد الأوزان النسبية حصلت على متوسط حسابي (3.31) ، بانحراف معياري (0.95) ، ودرجة تقدير(متوسطة) ، وحصلت فقرة الخصائص السيكومترية على متسط حسابي(3.26) ، وانحراف معياري(0.91) ، ودرجة تقدير(متوسطة) .أما فقرة بناء جدول المواصفات فقد حصلت على متوسط حسابي(3.23) ، وانحراف معياري((0.81
ودرجة تقدير (متوسطة ) ، وحصلت فقرة تحديد أهداف الاختبار على متوسط حسابي ( (3.16،
وانحراف معياري(1.05) ودرجة تقدير(متوسطة)، وحصلت فقرة صوغ الأهداف التعليمية لتحليل المحتوى على متوسط حسابي(3.11) وانحراف معياري(0.84) ودرجة تقدير(متوسطة)، وحصلت فقرة تحليل المحتوى إلى مكوناته على متوسط حسابي(2.81) وانحراف معياري (0.76) ودرجة تقدير(متوسطة) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للفقرات (3.14) وانحراف معياري بلغ
0.59)) ، ودرجة تقدير(متوسطة).

2- نتائج فقرات تحقيق شروط ومواصفات الاختبار الجيد :

يشير الجدول التالي رقم (8) إلى نتائج فقرات مجال تحقيق شروط ومواصفات الاختبار الجيد.

**جدول رقم (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير لفقرات شروط ومواصفات الاختبار الجيد**

| رقم | المجال الرئيس: تحقيق شروط ومواصفات الاختبار الجيد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| .7 | أحدد الزمن المناسب لوقت الاختبار بناء على الفروق الفردية ومستويات الأسئلة (الزمن). | 3.36 | 1.03 | متوسطة |
| .8 | أتأكد من أن البنود الاختبارية عينات ممثلة لجميع عناصر المحتوى ومكوناته (الشمول) . | 3.31 | 1.23 | متوسطة |
| .9 | أرتب الأسئلة من السهل إلى الصعب (الترتيب) . | 3.26 | 1.25 | متوسطة |
| .10 | أنوع في الأسئلة بين : مقالية وموضوعية ، وشفوية وكتابية ، وحركية وأدائية (التنويع). | 3.26 | 1.31 | متوسطة |
| .11 | أراعي وضوح المعطيات في كل سؤال ، ووضوح اللغة وسلامتها بحيث تؤدي إلى فهم مشترك لدى الطلبة ( الوضوح) . | 3.23 | 1.33 | متوسطة |
| .12 | أراعي الفروق الفردية بين الطلبة 15% متفوقين ، 15% متأخرين، 70% وسط .(الفروق الفردية) | 3.23 | 1.27 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية | 3.27 | 1.11 | متوسطة |

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

يشير الجدول (8) إلى نتائج فقرات شروط ومواصفات الاختبار الجيد ، حيث حصلت فقرة (الزمن) على متوسط حسابي (3.36) ، وانحراف معياري(1.03) ، ودرجة تقدير(متوسطة)، وحصلت فقرة (الشمول) على متوسط حسابي(3.31)، وانحراف معياري(1.23) ، ودرجة تقدير(متوسطة)، وحصلت فقرة (الترتيب) على متوسط حسابي(3.26) ، وانحراف معياري(1.25) ، ودرجة تقدير(متوسطة). وحصلت فقرة (التنويع) على متوسط حسابي (3.26) وانحرف معياري(1.31) ودرجة تقدير(متوسطة)، وحصلت فقرة (الوضوح) على متوسط حسابي(3.23) وانحراف معياري (1.33) ودرجة تقدير (متوسطة) ، وحصلت فقرة (الفروق الفردية) على متوسط حسابي(3.23)ودرجة تقدير(متوسطة) ، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للفقرات (3.27) وانحراف معياري(1.27) ودرجة تقدير(متوسطة).

3- نتائج فقرات مجال تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه:

**جدول رقم (9):الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه.**

| رقم | المجال الرئيس: تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| .13 | أحجب اسم الطالب في التصحيح تجنبا للتحيز . | 3.33 | 0.95 | متوسطة |
| .14 | اعتمد مفتاح الإجابة (الإجابة النموذجية ) في التصحيح. | 3.26 | 0.73 | متوسطة |
| .15 | أفسر نتائج الاختبار تفسيرا علميا منطقيا لأقف على أسباب القوة وأسباب الضعف لدى الطلبة . | 3.16 | 0.46 | متوسطة |
| .16 | أصحح السؤال الواحد لجميع الطلبة حتى لا أتأثر بسؤال إجابته صحيحة وآخر إجابته خاطئة . | 3.13 | 0.73 | متوسطة |
| .17 | أفرّغ إجابات الطلبة على صحائف التفريغ الخاصة بالاختبار. | 3.06 | 0.73 | متوسطة |
| .18 | أرصد مواطن القوة والضعف لأداء الطلبة حسب نتائج الاختبار. | 3.03 | 0.55 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية | 3.16 | 0.41 | متوسطة |

يظهر الجدول رقم(9) إلى أن فقرة (حجب اسم الطالب) حصلت على متوسط حسابي(3.33) وانحراف معياري(0.95) ودرجة تقدير( متوسطة)، وحصلت فقرة (اعتماد مفتاح الإجابة) على متوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري(0.73) ودرجة تقدير (متوسطة) وحصلت فقرة (تفسير نتائج الاختبار) على متوسط حسابي(3.16) وانحراف معياري(0.46) ودرجة تقدير(متوسطة)، وحصلت فقرة(تصحيح السؤال الواحد) على متوسط حسابي(3.13) وانحراف معياري(0.73) ودرجة تقدير(متوسطة) ، وحصلت فقرة (تفريغ الإجابات) على متوسط حسابي(3.06) وانحراف معياري(0.73) ودرجة تقدير(متوسطة).وحصلت فقرة (رصد مواطن القوة والضعف) على متوسط حسابي(3.03) وانحراف معياري(0.55) ودرجة تقدير(متوسطة)، بينما حصلت الدرجة الكلية لجميع البفقرات على متوسط حسابي(3.16) وانحراف معياري(0.41) ودرجة تقدير متوسطة.

4- نتائج فقرات مجال الخطة العلاجية للاختبار(قرار تربوي) :

**جدول رقم(10): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات تصحيح الاختبار وتحليل.**

| رقم | الخطة العلاجية للاختبار | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| .19 | أقيّم أنشطة الخطة العلاجية تقييما شاملا وأوثق تقريرا بذلك. | 3.26 | 0.69 | متوسطة |
| .20 | استخرج معامل السهولة ومعامل الصعوبة للبنود الاختبارية | 3.21 | 0.61 | متوسطة |
| .21 | أصنف الطلبة في مجموعات حسب أخطائهم الفردية والجماعية . | 3.16 | 0.74 | متوسطة |
| .22 | أصوغ أهداف الخطة العلاجية منطلقا من مواطن ضعف الطلبة | 3.06 | 0.82 | متوسطة |
| .23 | أحدد إجراءات تنفيذ الخطة العلاجية وما تحتاجه من وسائل وتقنيات. | 3.06 | 0.63 | متوسطة |
| .24 | أرصد الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في الاختبار . | 2.96 | 0.55 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية | 3.12 | 0.47 | متوسطة |

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

يظهر الجدول رقم(10) أن فقرة (تقييم الأنشطة العلاجية)بلغ متوسطها الحسابي(3.26) وانحرافها المعياري (0.69) ، وحصلت فقرة (معامل السهولة والصعوبة) على متوسط حسابي(3.21) وانحراف معياري(0.61) ودرجة تقدير(متوسطة)، وحصلت فقرة (تصنيف الطلبة في مجموعات) على متوسط حسابي(3.16) وانحراف معياري(0.74) ودرجة تقدير(متوسطة)، وحصلت فقرة ( صوغ أهداف الخطة العلاجية) على متوسط حسابي(3.06) وانحراف معياري(0.82) ودرجة تقدير(متوسطة) . وحصلت فقرة (تنفيذ الخطة العلاجية) على متوسط حسابي(3.06) وانحراف معياري(0.63) ودرجة تقدير(متوسطة). وحصلت فقرة (رصد الأخطاء الشائعة) على متوسط حسابي(2.96) وانحراف معياري(0.55) ودرجة تقدير(متوسطة).وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع الفقرات (3.12) وانحراف معياري(0.47) ودرجة تقدير(متوسطة).

ثانيا : النتائج المتعلقة بفرضية السؤال الأول :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**a**=0.05) في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة /بئر السبع تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

للتحقق من فحص هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في بلدة حورة/بئر السبع تعزى لمتغير المؤهل العلمي حسب الجدول التالي رقم(11):

**الجدول رقم(11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لفحص الفروق في إجابات أفرا العينة حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/ بئر السبع تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط الربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.130 | 2 | 0.065 | 0.439 | 0.649 |
| داخل المجموعات | 4.012 | 27 | 0.149 | | |
| المجموع | 4.142 | 29 | | | |

يظهر من الجدول رقم( (11أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/بئر السبع تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، حيث أن قيمة (ف) المحوسبة (0.439) مرتبطة بالقيمة الإحصائية للدلالة (0.649)، وهذه القيمة هي أكبر من مستوى الدلالة (a=0.05) لذلك تقبل الفرضية الصفرية .

ويبين الجدول رقم (12( قيم الدلالة الإحصائية للمتوسطات الحسابية المرتبطة بالانحرافات المعيارية التي تشير إلى عدم وجود فروق بين مستويات المؤهل العلمي للمعلمين(الدبلوم ، البكالوريوس، الدراسات العليا) في فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد .

**الجدول رقم(12): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/ بئر السبع تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.**

| المتغير | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|
| دبلوم معلمين | 6 | 3.11 | 0.31 |
| بكالوريوس | 18 | 3.23 | 0.37 |
| دراسات عليا | 6 | 3.09 | 0.47 |

يوضح الجدول السابق أن القيم الإحصائية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لا تشير إلى وجود فروق بين مستويات مؤهلات المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية حيث بلغت في الدبلوم (3.11

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

متوسط/ح، 0.31 انحراف/م) ، (3.23متوسط/ح، 0.37 انحراف/م) ، ( 3.09) متوسط/ح ، 0.47 انحراف/م) وجميع قيم لانحراف المعياري هي أعلى من مستوى الدلالة

(0.05=a)) حيث تقبل الفرضية الصفرية .

ثالثا : النتائج المتعلقة بفرضية السؤال الثاني:

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05=**a**) في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة /بئر السبع تعزى لمتغيرعدد سنوات الخبرة .

للتحقق من فحص هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في بلدة حورة/بئر السبع تعزى لمتغير المؤهل العلمي حسب الجدول التالي رقم (13)التالي:

**جدول رقم(13):نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لفحص الفروق في إجابات أفراد العينة حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/بئر السبع تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط الربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.023 | 2 | 0.012 | 0.076 | 0.927 |
| داخل المجموعات | 4.119 | 27 | 0.153 | | |
| المجموع | 4.142 | 29 | | | |

يظهر من الجدول رقم( 13أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a) في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/بئر السبع تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث أن قيمة (ف) المحوسبة(0.076) مرتبطة بالقيمة الإحصائية للدلالة (0.927)، وهذه القيمة هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05=a) لذلك تقبل الفرضية الصفرية .

ويبين الجدول رقم (14 ( قيم الدلالة الإحصائية للمتوسطات الحسابية المرتبطة بالانحرافات المعيارية التي تشير إلى عدم وجود فروق بين متغير سنوات الخبرة حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد .

**الجدول رقم (14): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/ بئر السبع تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.**

| المتغير | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 6 | 3.12 | 0.29 |
| 5-10 سنوات | 18 | 3.19 | 0.36 |
| 10 سنوات فأكثر | 8 | 3.17 | 0.48 |

يوضح الجدول السابق أن القيم الإحصائية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لا تشير إلى وجود فروق بين مستويات متغير عدد سنوات الخبرة حول فاعلية الاختبارات التحصيلية حيث بلغت في مستوى أقل من 5 سنوات( 0.29) ،وفي مستوى من 5-10 سنوات(0.36) ، وفي مستوى10 سنوات فأكثر0.48) وجميع قيم الانحرافات المعيارية هي أعلى من مستوى الدلالة(0.05=a ) حيث تقبل الفرضية الصفرية .

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

رابعا : النتائج المتعلقة بفرضية السؤال الثالث:

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05 )في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة /بئر السبع تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) .

للتحقق من فحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) للفروق حول المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية فس ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/بئر السبع تعزلى لمتغير النوع الاجتماعي ذكر/ أنثى).

**الجدول رقم(15): نتائج اختبار ت للفروق حول المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/ بئر السبع تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي**

| النوع الاجتماعي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 15 | **3.19** | **0.39** | **28** | **2.277** | **0.784** |
| انثى | 15 | **3.15** | **0.36** | | | |

يظهر من الجدول رقم( (15أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في المتوسطات الحسابية لفاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس بلدة حورة/بئر السبع تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ، حيث أن قيمة (ف) المحوسبة(2.277) وهي مرتبطة بالقيمة الإحصائية للدلالة (0.784)، وهذه القيمة هي أكبر من مستوى الدلالة (a=0.05) لذلك تقبل الفرضية الصفرية .

## 13. المناقشة :

### 13.1. المناقشة المتعلقة بالسؤال الاول

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المعلمين في آرائهم حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد ، حيث بلغت القيمة للدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (0.649) ، وهي أعلى من مستوى الدلالة (a=0.05 ) ، ولم تختلف وجهات نظر المعلمين حول فاعلية الاختبارات بناء على متغير المؤهل العلمي حيث جاءت هذه الآراء متقاربة ومتشابهة بدرجة تقدير (متوسطة) لدى معلمي الدبلوم والبكالوريوس والدراسات العليا ، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا في وجهات النظر.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى ضعف في كفايات المعلمين المهنية من حيث التأهيل التربوي خاصة في مجال القياس والتقويم التربوي ، وتدني إلمامهم بتقنيات القياس والتقويم التي تتعلق بتحليل المحتوى الدراسي ، وتحديد المهارات التدريسية المستهدفة ، وبناء جدول المواصفات ، وغياب شروط ومواصفات بنا الاختبار حسب خصائصه السيكومترية ومعاييره النفسية والتربوية، وإهمال تحليل نتائجه وتفريغه وتقييمه ، وتجاهل تقييم الاختبار وتقييم نتائجه لاتخاذ القرارات التعليمية والتربوية المناسبة .

ويرى الباحثون أن متغير المؤهل العلمي بمستوياته الثلاثة ( دبلوم ، بكالوريوس ، دراسات عليا) لم يحدث فرقا أو أثرا في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد ؛ بسبب اعتماد المعلمين وتعودهم على القياس والتقويم التربوي النمطي التقليدي المتوارث الذي يعتمد على اختبارات التذكر والمعرفة التي تقيس المستويات المعرفية ، حيث يهتم المعلمون بقياس حفظ المعرفة واستظهارها لدى طلبتهم أكثر من مستويات التحليل والتطبيق والتقويم ، وهذا ما أكدته الدراسات التربوية حول القياس والتقويم التربوي مثل دراسة (السمامرة ، 2015) ، ودراسة ( السلخي ، 2013) ، ودراسة ( Caliskan،2014) ، ودراسة (Hinter،2003) ، كما تؤكد هذه الدراسات عزوف المعلمين عن تفريغ الاختبار وتحليل نتائجة للإفادة منها في اتخاذ القرارات التربوية لتحسين عملية التعليم والتعلم ، وهذا الواقع يشير إلى غياب فلسفة تربوية راشدة في القياس والتقويم لدى الإدارات التربوية العليا.

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

13.2. المناقشة المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المعلمين في آرائهم حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA ) القيمة للدلالة الإحصائية على التي بلغت (0. 927) ، وهي أعلى من مستوى الدلالة (a=0.05 ) ، حيث لم تختلف الفروق في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية بناء على متغير عدد سنوات الخبرة وقد جاءت هذه الآراء متقاربة أو متشابهة بدرجة تقدير (متوسطة) لدى معلمي المرحلة الثانوية ، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا في وجهات النظرتعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين يتبعون منهج القياس والتقويم التربوي النمطي التقليدي الموروث والمتوارث في المؤسسات التعليمية ، ويعتمدون على أدوات القياس والتقويم التقليدية التي تتمثل في الاختبارات الورقية ، وهذا ماكشفته درسة ( دروزة ، 2011) ودراسة ( أبو عيشة ، وآخرون ، 2012) ،

ويرى الباحثون إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة لدى المعلمين لم يحدث فرقا أو يظهر أثرا في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد ، لأن المعلمين يميلون إلى السهولة والراحة في العمل ، فالاختبارات التقليدية النمطية التي تعتمد على مستويات التذكر سهلة الإعداد ، ولا تأخذ وقتا أو جهدا في التصحيح بعكس الاختبارات الأخرى مثل الاختبارات المقالية الإنشائية أو الاختبار الموضوعي (اختيار من متعدد).

ويفسر الباحثون ميل المعلمين إلى الاختبارات التقليدية النمطية التي تعتمد على مستويات المعرفة من التذكر والحفظ وتتميز بسهولة إعدادها وتصحيحها أن المعلمين يرتبطون بأعمال أخرى بعد انتهاء دوامهم المدرسي ، ولذلك يركز المعلمون جلّ اهتمامهم بأعمالهم الإضافية بعد الدوام المدرسي حيث لا يرغبون بأعمال مدرسية إضافية ترهقهم أو تأخذ حيزا من وقتهم على حساب عملهم الإضافي .

ويرى الباحثون إلى أن المعلمين ربما يبنون اختباراتهم بصورة عفوية ارتجالية دون تخطيط للاختبار حسب معاييره التربوية ، بالرغم من عدد سنوات الخبرة الطويلة التي لم تؤثر في إحداث الفروق في وجهات نظرهم ؛ لأنهم يميلون إلى السهولة والراحة .

13.3. المناقشة المتعلقة بالسؤال الثالث

تشير نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المعلمين في آرائهم حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ذكر ، أنثى)، حيث أظهرت نتائج تحليل اختبار (T) للفروق المتعلقة بالمتوسطات الحسابية أن الدلالة الإحصائية لقيمة (ت) بلغت (0.784) وهي قيمة إحصائية أعلى من مستوى الدلالة (a=0.05 ) ، حيث لم تختلف الفروق في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية الاختبارات التحصيلية بناء على متغير النوع الاجتماعي (ذكر ، أنثى) ، وقد جاءت هذه الآراء متفقة إلى حد كبير دون فروق واختلاف في جهات النظر بدرجة تقدير (متوسطة) لدى معلمي المرحلة الثانوية ، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا في وجهات النظرتعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن آليات القياس التقويم التربوي وأساليبه وأدواته المختلفة التي تتبناها الإدارات التربوية والمدرسية وينفذها المعلمون تعبر عن فلسفة القياس والتقويم التربوية التقليدية النمطية المعتادة لدى المعلمين في المؤسسات التعليمية وما يتصل بها من برامج تربوية عفا عليها الزمن ، في ظل غياب عمليات الاصلاح التربوي وتطويره وتحسينه وتحديدا عمليات ومجال القياس والتقويم التي تنسجم مع السياسات التربوية الحديثة والمعاصرة بهدف الارتقاء إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة من خلال تقنيات تطوير بناء الاختبارات المدرسية ، وهذا ما أشارت إليه البحوث والدراسات التربوية ( علام ، 2003) ، و( ناصر ، (2013 التي تطالب في نتائجها وتوصياتها بتقنيات واستراتيجيات القياس والتقويم الحديثة والمعاصرة .

ويرى الباحثون أن عدم وجود فروق بين المعلمين الذكور والإناث حول فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد يعزى لمتغير النوع الاجتماعي هو ضعف كفايات المعلمين من الجنسين ذكورا وإناثا في مهارات القياس والتقويم وبناء الاختبارات التحصيلية التي تحتاج إلى كفاية مهنية ، ومهارة فنية في أداء المعلمين لمهمات القياس والتقويم ، حيث تعد هذه الكفاية مؤشرا على أهلية المعلم المهنية ، ومستوى إعداده المهني ، وتأهيله التربوي وخبرته في عمليات القياس والتقويم ، وقدرته على بناء أداة قياس تقيس ما وضعت

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

لقياسه ، بحيث تتصف هذه الأداة بالشروط والخصائص النفسية والتربوية تمكن المعلم من الحصول على نتائج واقعية وحقيقية عن تحصيل الطلبة بحيث يستطيع المعلم إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة.

## 14. التوصيات :

يوصي الباحثون بما يلي :

1- عقد دورات تدريبية وورشات عمل منظمة ومخططة وهادفة مبنية على حاجات المعلمين المهنية لرفع كفاياتهم في القياس والتقويم التربوي.

5- مواجهة ضعف الطلبة في التحصيل الدراسي من خلال بناء خطط علاجية مدروسة انطلاقا من نتائج القياس والتقويم المدرسي .

## المراجع

**المراجع العربية :**

1- أبو عيشة ، علان وآخرون (2012) تقييم أسئلة الامتحانات المدرسية النهائية لدى معلمي الرياضيات للصف السابع الأساسي في مدينة نابلس في ضوء تصنيف NEAP للقدرات الرياضية ، مجلة جامعة النجاح للبحوث ، مجلد (25) ، العدد( 13) ، ص256-ص272 .

2- أبو لبدة ، سبع(1985) مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي ، جمعية عمال المطابع الأردنية ، عمان : الأردن .

3-الأعسر ، صفاء وآخرون(2000) أبعاد التعلم وتقويم الأداء،دار قباء للنشر، القاهرة:مصر.

4-البنّا ، رياض (2004) مبادىء القياس والتقويم في التربية ، دار المسيرة للتوزيع والنشر، عمان : الأردن .

5- جابر، عبد الحميد (2000) مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال ، دار الفكر العربي ، القاهرة : مصر .

6-جاسم ، زينة (2012 ) تقييم أسئلة الامتحان الوزارية في مبحث الاجتماعيات للصف السادس الأساسي في مدارس محافظة ديالي العراقية من وجهة نظر معلميهم ، مجلة الفتح مجلد(37) ، العدد( 51 ) ، ص441 – ص482 .

7- الجميّل ، عبد السميع (2000) التقويم التربوي للمنظومة التعليمية ، دار الفكر العربي ، القاهرة : مصر .

8- الحيلة ، محمد (2002) مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.

9- الحريري ، رافدة (2007 ) التقويم التربوي الشامل ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن .

10- الخوالدة ، ناصر وآخرون(2007) دراسة تقويمية لأسئلة شهادة الدراسة الثانوية العامى الأردنية ، مجلة جامعة النجاح ، مجلد (21) ، العدد(2( ، ص395-ص420.

10- دروزة ، أفنان (2011) درجة مراعاة المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية ، مجلة جامعة النجاح ، مجلد(25) ، العدد (10) ، ص260 - ص273.

11- الدوسري ، راشد (2004) القياس والتقويم التربوي الحديث ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان : الأردن .

12- رشيد ، خضر (2004) التقويم التربوي ، دار القلم للنشر والتوزيع ، دبي : الإمارات العربية المتحدة .

13- رضوان ، رانية (2011) دراسة تحليلية للاختبارات المدرسية ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة اليرموك ، مجلد (1) ، العدد ، (3) ، ص220-ص235.

14- الرواشدة ، إبراهيم (2000) مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان:الأردن .

15- الزيود ، نادر وعليان ، هشام (2005) مبادىء القياس والتقويم ، دار الفكر ، عمان:الأردن.

16- السلخي ، محمود(2013) تحليل الأسئلة التقويمية في مباحث العلوم الإنسانية لطلبة الصف السابع الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية من وجهة نظر معلميهم ، المجلة التربوية ، جامعة البتراء، مجلد (3) ، العدد (106) ، ص237-ص258.

17- سمامرة ، خالد(2015) تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحد في اللغة العربية للصف السابع الأساسي في فلسطين في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس ، القدس : فلسطين .

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

18- سيد ، علي و سالم، أحمد(2005) التقويم في المنظومة التربوية ، مكتبة الراشد ، الرياض: السعودية .
19- سويدان ، خالد ( 2010) دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة الصف الأول الثانوي في مبحث الاجتماعيات في مدارس المنطقة الشمالية لمدينة دمشق وفق تصنيف بلوم ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد (26) ، العدد(1+2) ، ص533- ص552.
20- الصمادي ، عبد الله و الزرابيع ، ماهر(2004 ) القياس والتقويم النفسي والتربوي ، دار وائل للنشر، عمان : الأردن .
21- علام ، صلاح (2003) التقويم التربوي المؤسسي ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة : مصر.
22- عبدالجواد ، إياد (2011) دراسة تقويمية للاختبارات التحصيلية لدى معلمي المرحلة الثانوية بفلسطين ، مجلة القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، مجلد (35) ، العدد(111) ، ص235-ص255 .
23- عفانة ، محمد (2011) واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في ضوء الاتجاهات الحديثة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
24- عطية ، نعيم (1982) التقويم التربوي والقياس في التربية ، المطبعة التعاونية ، دمشق: سوريا.
23- فتح الله ، مندور (2000) التقويم التربوي ، الدار الدولية للنشر ، الرياض : السعودية.
24- الكحلوت ، إيمان (2004) تقويم الاختبارات التحصيلية للمرحلة الأساسية في ضوء معايير الاختبار الجيد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
25- ناصر ، يحيى (2013) تقويم نظام الاختبارات الموحدة للمرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، غزة .
26- هندي ، صالح و آخرون (1990) الاختبارات التحصيلية المدرسية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن .
27- يعقوب ، أحمد (2007) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الجنادرية ، عمان : الأردن.

**المراجع الأجنبية :**

1-Brualdi ,A.(1981). Implementing performance assessment in the classroom. Practical Assessment Research and evaluation,6(2).
2-Barrett ,H.C.(1994). Technology Supported assessment tests . Education Daily, 32(77).1.
3- Caliskan,H.(2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation Tools by teachers in social studies.
4-Eurasian.P,W.(1991).Classroom Assessment. New York: MCG raw/Hill.
5-Fetterman,D.(2000).Empowerment Evaluation, Los Angeles: Stanford University.
6-Francis,P.(2000). The Influence of analysis and evaluation questions on achievement in sixth grade .Educational Leadership.
7-Glowack,M.(1990). An analysis of test equating models for the Alabama High School graduation examination. (Eric Documents reproduction service ,ED,340.
8-Hansen, G.D.(1997). Quality multiple choice test question : Item- Writing guidelines and analysis of auditing test banks .Journal of Education .73(2),p94-97.
9- Hinter, D.(2003). Qualitative analysis of seven general education progress tests for high level thinking skills in grade 4 and 6.Dissertation Abstract International .Vol(8), No(12),p212-227.
10- Hopkins ,C.D.(1985). Classroom Measurement and Evaluation , peacock publishers , chapter 6 &7.
11- Kenneth, D & Hopkins , Julian.(1990). Educational and Psychological Measurement and Evaluation. 7th Edu. Allyn and Bacon.

DOI: 10.33193/JALHSS.67.2021.484
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (67) May 2021
العدد (67) مايو 2021

12- Linn ,R.(2001). The Design and Evaluation of Educational Accountability System.(CSE Technical Reports # 539). Los Angeles.
13- Ohlsen , M.(2011). Classroom Assessment Practices of Secondary Education , 36 (1) , p4-14.
14- Popham ,W.(1999). Why Standardized Tests don't measure Educational Quality . Educational Leadership, 56(6),8.
15-Peterson, W.J.(1995). Classroom Assessment : What Teachers Need to know ?.New York : Macmillan.
16- Risner, G.(2001). Cognitively Questions Demonstrated by test items that accompany selected fifth grade science textbooks .G.P.C. Teachers College.
17-Stuffelbeam,D.(1987). Professional Standard for Educational Evaluation . International Journal of Education Research , 11,(1).
18-Taiwo,A.(1995). Fundamentals of Classroom Testing . New Delhi: Vikas Publishing house LTD.
19-Yildirim,A.(2010). Student Assessment in High School Social Studies Course in TURKEY. International Review of Ed.50(2),p157-175.