

**الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بكفايات
بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط**
دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في القياس النفسي والتربوي

إشراف

أ. د الزهرة الأسود

إعداد الطالب:

حسين ضيف

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة حمه لخضر الوادي	أستاذ التعليم العالي	أ.د منصور بوبكر
مشرفا ومقررا	جامعة حمه لخضر الوادي	أستاذ التعليم العالي	أ.د الزهرة الأسود
ممتحنا	جامعة حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر "أ"	د. مصباح الهلي
ممتحنا	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	أستاذ التعليم العالي	أ.د ربيعة جعفرور
ممتحنا	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	أستاذ التعليم العالي	أ.د عقيل بن ساسي
ممتحنا	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	أستاذ محاضر "أ"	د. مريامة بريشي

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وعرفان

الشكر لله عز وجل أولا و آخرا على توفيقه و إحسانه و فضله بأن مَنّى علينا إكمال هذه الأطروحة التي نسأله جل و علا أن يبارك فيها.

والشكر ثانيا إلى من كانت سببا في وجودي ووصولي إلى هذه الدرجة العلمية "أمي الغالية" التي أرجو من الله أن يبارك في عمرها وبديم عليها الصحة والعافية، وإلى كل عائلتي كبيرهم وصغيرهم .

كما نتقدم بخالص الشكر و التقدير و عظيم الامتنان إلى من منحنا التوجيه و الإرشاد منذ اللحظة الأولى أستاذتنا الفاضلة الأستاذة الدكتورة "الزهرة الأسود" التي تفضلت بالإشراف على هذا العمل فكانت المقيّل من العثرة و الباعث في النفس الهمة ونعم المعلم التي وهبت نفسها لخدمة العلم وطلابه.

كما نتقدم بجزيل الشكر و التقدير أيضا إلى كل أساتذة و إداريي قسم العلوم اجتماعية بجامعةي حمه لخضر بالوادي وقاصدي مرباح بورقلة.

حسين ضيف

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية. وقد تمحورت الدراسة حول التساؤلات الآتية:

- 1- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟
 - 2- هل يختلف متوسط أداء أساتذة التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية عن حد الإتقان والمحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على مقياس الدراسة ككل وفي كل بعد من أبعادها المختلفة؟
 - 3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط؟
 - 4- هل يوجد تفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟
 - 5- هل يوجد تفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟
 - 6- هل يوجد تفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة تكوين الأستاذ يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟
- وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، صيغت الفرضيات الآتية:

- 1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- 2- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- 3- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- 4- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة تكوين الأستاذ يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الاستكشاف والارتباط والمقارنة، وشملت الدراسة (276) أستاذًا من التعليم المتوسط بولاية الوادي، تم تحديدهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث أداتين لجمع بياناتها، الأداة الأولى مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات، والثانية اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وقد تم تقدير الخصائص السيكومترية للأداتين في الدراسة الاستطلاعية بحساب الصدق والثبات، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم جمعها.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يتبنى أساتذة التعليم المتوسط اتجاهات محايدة نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات.
 - يختلف متوسط أداء أساتذة التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية عن حد الإتقان والمحدد بـ 75% من الدرجة الكلية وفي كل بعد من أبعادها المختلفة في اتجاه المتوسط النظري.
 - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
 - لا يوجد تفاعل دال إحصائي بين الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات والجنس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
 - لا يوجد تفاعل دال إحصائي بين الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات والأقدمية في التدريس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
 - لا يوجد تفاعل دال إحصائي بين الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات وطبيعة تكوين الأستاذ يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- وقد تم تفسير نتائج هذه الدراسة في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة وبناء على خلفية نظرية مسبقة، وخُتمت الدراسة ببعض الاقتراحات الموجهة للمهتمين بالعملية التربوية في قطاع التربية والتعليم.

Résumé de l'étude:

La présente étude vise à mesurer la relation entre les attitudes des enseignants du moyen vers l'enseignement par l'approche par compétences et les compétences de construction des tests de rendement.

L'étude a été axée sur les questions suivantes :

- 1- Quelle est la nature des attitudes des enseignants du collège vers l'enseignement par l'approche par compétences ?
- 2- Quel est le niveau de maîtrise par les enseignants du moyenne des compétences de construction de tests de résultats avec leurs différentes dimensions ?
- 3- Existe-t-il une relation de corrélation entre l' attitude à enseigner par l'approche par compétences et les compétences de construction de tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen?
- 4- Y a-t-il une interaction entre l' attitude à l'enseignement avec l'approche par compétences et le genre qui affecte les compétences de construction des tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen?
- 5- Y a-t-il une interaction entre l' attitude à l'enseignement avec l'approche par compétences et l'ancienneté dans l'enseignement qui affecte les compétences de construction des tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen ?
- 6- Y a-t-il une interaction entre l' attitude à l'enseignement avec l'approche par compétences et l'institution de formation qui affecte les compétences de construction des tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen?

-Afin de répondre aux questions de l'étude, les hypothèses suivantes ont été formulées :

- 1- Il existe une corrélation statistiquement significative entre l'attitude à l'enseignement par l'approche par compétences et les compétences de construction de tests de résultats pour les enseignants de l'enseignement moyen.
- 2- Il existe une interaction statistiquement significative entre l'attitude à l'enseignement par l'approche par compétences et le genre qui affecte les compétences de construction des tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen.
- 3- Il existe une interaction statistiquement significative entre l'attitude à enseigner par l'approche par compétences et l'ancienneté dans l'enseignement

qui affecte les compétences de construction de tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen.

4- Il existe une interaction statistiquement significative entre l'attitude à l'enseignement par l'approche par compétences et l'institution de formation qui affecte les compétences de construction des tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen.

Le chercheur a utilisé l'approche descriptive dans ses méthodes relationnelles et comparatives, et l'étude a inclus (276) enseignants au cycle moyen dans la wilaya d'El Oued, qui ont été identifiés par une méthode d'inventaire global.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a préparé deux outils de collecte de données d'étude, le premier outil est un test de compétences de construction de tests de rendement, et le second est une mesure de à enseigner par l'approche par compétences. .

L'étude a atteint les résultats suivants :

- Les enseignants de l'enseignement moyen ont des attitudes neutres vis-à-vis de l'enseignement par l'approche par compétences.
- La performance moyenne des enseignants de l'enseignement moyen dans les compétences de construction des tests de rendement diffère de la limite de maîtrise, qui est fixée à 75 % de la degré totale vers la moyenne théorique.
- Il existe une corrélation statistiquement significative entre l'attitude à enseigner par l'approche par compétences et les compétences de construction de tests de résultats pour les enseignants de l'enseignement moyen.
- Il n'y a pas d'interaction statistiquement significative entre l'attitude à enseigner avec l'approche par compétences et le genre qui affecte les compétences de construction des tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen.
- Il n'y a pas d'interaction statistiquement significative entre l'attitude à enseigner par l'approche par compétences et l'ancienneté dans l'enseignement qui affecte les compétences de construction de tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen.
- Il n'y a pas d'interaction statistiquement significative entre l'attitude à l'enseignement par l'approche par compétences et l'institution de formation qui affecte les compétences de construction des tests de rendement pour les enseignants de l'enseignement moyen.

Les résultats de cette étude ont été interprétés à la lumière des résultats d'études précédentes et sur la base d'un arrière-plan théorique préalable, enfin l'étude a conclu par quelques suggestions adressées à ceux qui s'intéressent au processus éducatif dans le secteur de l'éducation.

Study summary

The current study aims to measure the relationship between the trends of middle school teachers towards teaching by the competency approach and the competencies of constructing achievement tests.

The study focused on the following questions:

- 1- What is the nature of the middle school teachers' trends towards teaching with the competency approach?
- 2- What is the level of mastery of intermediate education teachers of the competencies of constructing achievement tests with their different dimensions?
- 3- Is there a correlative relationship between the trend towards teaching by the competency approach and the competencies of constructing achievement tests for teachers of intermediate education?
- 4- Is there an interaction between the trend towards teaching with the competency-based approach and gender that affects the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education?
- 5- Is there an interaction between the trend towards teaching with the competency approach and seniority in teaching that affects the competencies of constructing achievement tests for teachers of intermediate education?
- 6- Is there an interaction between the trend towards teaching with the competency approach and the training institution that affects the competencies of building achievement tests for teachers of middle school education?

In order to answer the study questions, the following hypotheses were formulated:

- 1- There is a statistically significant correlation between the trend towards teaching by the competency approach and the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education.
- 2- There is a statistically significant interaction between the trend towards teaching by the competency approach and gender that affects the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education.
- 3- There is a statistically significant interaction between the trend towards teaching by the competency approach and seniority in teaching that affects the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education.
- 4- There is a statistically significant interaction between the trend towards teaching by the competency approach and the training institution that affects the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education.

The researcher used the descriptive approach in its relational and comparative methods, and the study included (276) teachers in the middle school education stage in El Oued province , who were identified by a comprehensive inventory method .

To achieve the objectives of the study, the researcher prepared two tools for collecting study data, the first tool is a test of competencies of building achievement tests, and the second is a measure of the tendency towards teaching by the competency approach. .

The study reached the following results:

- The middle school teachers have neutral attitudes towards teaching with a competency approach.

The average performance of middle school teachers in the competencies of constructing achievement tests differs from the mastery limit, which is set at 75% of the total score in the direction of the theoretical average.

- There is a statistically significant correlation between the trend towards teaching by the competency approach and the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education.

- There is no statistically significant interaction between the trend towards teaching with the competency-based approach and gender that affects the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education.

- There is no statistically significant interaction between the trend towards teaching by the competency approach and seniority in teaching that affects the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education.

- There is no statistically significant interaction between the trend towards teaching by the competency approach and the training institution that affects the competencies of constructing achievement tests for teachers of middle school education.

The results of this study were interpreted in light of the results of previous studies and based on a prior theoretical background, finally the study concluded with some suggestions directed to those interested in the educational process in the education sector.

الصفحة	المحتوى
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ث	ملخص الدراسة بالفرنسية
ح	ملخص الدراسة بالإنجليزية
د	قائمة المحتويات
ش	قائمة الجداول
ط	قائمة الأشكال
01	مقدمة
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
05	1- مشكلة الدراسة
12	2- تساؤلات الدراسة
12	3- فرضيات الدراسة
13	4- أهداف الدراسة
13	5- أهمية الدراسة

13	6- حدود الدراسة
14	7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
	الفصل الثاني: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات
16	تمهيد
16	1-تعريف الاتجاه
19	2-مكونات الاتجاه
21	3-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه
23	4-خصائص الاتجاه
24	5-تغيير الاتجاهات
24	6-أنواع الاتجاهات
26	7-النظريات المفسرة للاتجاه
28	8-قياس الاتجاه
30	9-اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات
31	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وفق المقاربة بالكفاءات
33	تمهيد

33	1- مفهوم الكفاءة
34	2- مفهوم الاختبارات التحصيلية
36	3- أهمية الاختبارات التحصيلية
37	4- أنواع الاختبارات التحصيلية
39	5- أوجه الاختلاف بين الاختبارات التحصيلية محكية المرجع ومعيارية المرجع
40	6- واقع الاختبارات التحصيلية في المدرسة الجزائرية
42	7- الآثار السلبية للاختبارات التحصيلية غير الجيدة
44	8- خصائص الاختبار التحصيلي الجيد
45	9- كفايات بناء الاختبارات التحصيلية
67	خلاصة الفصل
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة	
70	تمهيد
70	1- منهج الدراسة
71	2- مجتمع الدراسة وعينتها
77	3- أدوات الدراسة
95	4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

96	خلاصة الفصل
الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة الأساسية	
98	تمهيد
98	1- عرض نتائج التساؤل الأول
101	2- عرض نتائج التساؤل الثاني
104	3- عرض نتائج الفرضية الأولى
105	4- عرض نتائج الفرضية الثانية
107	5- عرض نتائج الفرضية الثالثة
109	6- عرض نتائج الفرضية الرابعة
110	خلاصة الفصل
الفصل السادس: تفسير نتائج الدراسة الأساسية	
112	تمهيد
112	1- تفسير نتائج التساؤل الأول
115	2- تفسير نتائج التساؤل الثاني
121	3- تفسير نتائج الفرضية الأولى
122	4- تفسير نتائج الفرضية الثانية
124	5- تفسير نتائج الفرضية الثالثة

125	6- تفسير نتائج الفرضية الرابعة
127	خلاصة عامة وتوصيات واقتراحات للدراسة
130	قائمة المراجع
145	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مقياس (بوجاردس)	29
02	أوجه الاختلاف بين الاختبارات التحصيلية محكية المرجع ومعيارية المرجع	39
03	نموذج تحليل محتوى مادة الرياضيات للسنة الرابعة متوسط للفصل الأول	47
04	نموذج لجدول مواصفات الاختبار التحصيلي	51
05	التوزيع التكراري للدرجات باستخدام العلامات التكرارية	66
06	يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	71
07	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة	73
08	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	74
09	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية في التدريس	75
10	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين	76
11	أبعاد مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات	78
12	كيفية تحديد اتجاه الأستاذ نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات	80

81	نتائج الشدة الانفعالية لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات	13
83	تحكيم مدى انتماء الفقرة للبعد	14
84	معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات	15
85	معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات	16
86	ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات	17
88	الكفايات الرئيسية والكفايات الفرعية لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية	18
90	معاملات التمييز لعبارات اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية	19
91	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا	20
92	معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية	21
93	معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية	22
98	تصنيف عينة الدراسة إلى فئات حسب المتوسط الحسابي	23

	للدرجة الكلية على مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات	
100	طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات	24
101	تصنيف عينة الدراسة إلى فئات حسب الدرجة الكلية لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية	25
103	الاختلاف بين متوسطات درجات العينة على اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعاده والمتوسط النظري	26
105	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجة الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات ودرجة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية	27
106	نتائج التحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي تعزى للتفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات والجنس	28
107	نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه	29
108	نتائج التحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي تعزى للتفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات والأقدمية في التدريس	30
109	نتائج التحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي تعزى للتفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات وطبيعة التكوين	31

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكونات الاتجاه والتفاعل فيما بينها	21
02	أنواع الاختبارات التحصيلية	40
03	خطوات إجراء الصدق التنبؤي	57
04	خطوات إجراء الصدق التلازمي	57
05	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	74
06	توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية في التدريس	76
07	توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين	77
08	التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة حسب فئات المتوسط الحسابي	99
09	التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة حسب فئات الدرجة الكلية لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية	102

إنّ التطور والانفجار العلمي الذي شهده العالم خلال القرن العشرين ألقى بضلاله على قطاع التربية والتعليم، حيث تتبّه الساسة والمختصّون في هذا القطاع إلى أن مخرجات المدرسة لا تساير هذا التطور ولا تساهم فيه، مقارنة بما تكوّنه مؤسسات التعليم والتكوين المهنيين، حيث أن المتخرجين من هذه المؤسسات يندمجون بسهولة في سوق الشغل، بينما المتخرجين من المدارس والجامعات وبشهادات عليا يجدون صعوبة في توظيف معارفهم وتطبيقها في أرض الواقع، وعليه كان لا بد من البحث عن أسباب تطور ونجاعة هذه المؤسسات للاستفادة منها في تحسين وتفعيل مخرجات المدرسة.

وحتى يتم تطوير وتغيير مخرجات المدرسة لأجل تحصيل تلاميذ أكفاء، كان لا بد من تطوير وتغيير بعض مدخلاتها وعلى رأسها الأستاذ، والذي تحوّل دوره في مقاربة التدريس بالكفاءات من الملقن والمالك الوحيد للمعلومة، إلى دوره الجديد والممثل في تنشيط وتوجيه عملية التعلم، وتحفيز التلاميذ للتعلم... الخ، وذلك بوجود امتلاكه لكفايات مختلفة من بينها كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

ونظرا لأهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية التعلمية، كونها تساهم في الحكم على مدى كفاءة التلميذ في الاستفادة من تعلماته المختلفة من خلال توظيفها في حل المشكلات المدرسية وحتى في الحياة اليومية، كما أنها تستخدم كتغذية راجعة لاكتشاف صعوبات تعلم التلاميذ ومعالجتها في حينها، بالإضافة إلى أنها تعتبر من أهم الأدوات التي تقف وراء تحديد مصير التلاميذ والطلبة، فإنه ومن باب العدالة وصدق هذه القرارات وجب على أستاذ التعليم المتوسط أن يتحكم في كل المعلومات والمهارات والقدرات التي يوظفها في بناء اختبارات تحصيلية تراعي كل معايير وشروط الاختبارات التحصيلية الجيدة.

وحتى يتم تقييم أداء الأساتذة، وتحديد مدى امتلاكهم لمختلف الكفايات اللازمة لتحسين أدوارهم التعليمية، كان لا بد من البحث عن كافة الأسباب والعراقيل التي قد تحول دون امتلاكهم لهذه الكفايات، والتي من بينها طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو المقاربات التدريسية والتي تؤثر بشكل بالغ في مدى سعيه لاكتسابه وممارسته لهذه الكفايات، والتي تظهر في نوعية ومستوى أدائه.

وبما أن كثير من الدراسات أجمعت على أن هناك ضعفا في بناء الاختبارات التحصيلية من طرف الأساتذة، فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وقد احتوت الدراسة على ست فصول؛ وهي كالآتي:

1- الفصل الأول: تضمن عرض مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، والتعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة، ثم حدودها.

2- الفصل الثاني: تطرق فيه إلى موضوع الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، حيث تم تعريف الاتجاه، ومكوناته، والعوامل المؤثرة في تكوينه، وخصائصه، وكيفية تغييره، وأنواعه، والنظريات المفسرة للاتجاهات، وطرق قياسه، واتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

3- الفصل الثالث: تناول كفايات بناء الاختبارات التحصيلية من خلال مفهوم الكفاية، ثم مفهوم الاختبارات التحصيلية، وأهميتها، وأنواعها، كما تناول أوجه الاختلاف بين الاختبارات التحصيلية محكية المرجع ومعارية المرجع، وواقع الاختبارات التحصيلية في المدرسة الجزائرية، بالإضافة إلى الآثار السلبية التي قد تنتج عن الاختبارات التحصيلية غير الجيدة، وفي الأخير تم تناول الإجراءات العملية لممارسة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

4- الفصل الرابع: خصص للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وذلك بالتطرق للمنهج المتبع في الدراسة، ووصف لمجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وكذلك الأساليب المعتمدة في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها.

5- الفصل الخامس: تم فيه عرض النتائج المتوصل إليها.

6- الفصل السادس: خصص لتفسير نتائج الدراسة المتوصل إليها، بناء على نتائج دراسات سابقة وخلفية نظرية مسبقة، وختم هذا الفصل بخلاصة عامة لنتائج الدراسة، وتوصية ببعض الإجراءات التي قد تساهم في مساعدة الأساتذة لاكتساب كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، بالإضافة إلى اقتراح مسارات بحثية مستقبلية.

الباب الأول: الجانب النظري

- الفصل لأول: تقديم موضوع الدراسة
- الفصل الثاني: الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات
- الفصل الثالث: كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- تساؤلات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة
- 6- حدود الدراسة
- 7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يعتبر التعليم المحرك الأساسي لعجلة تقدم وتطور المجتمعات، فبالعلم تحقق الأمم الرفاهية والعيش الكريم لمواطنيها، كما أنها تستطيع حل مشاكلها وتجاوزها والذود عن سيادتها بكل قوة وحزم، وعليه فقد أدركت المجتمعات أن أهم استثمار هو الاستثمار في العنصر البشري مقارنة بالاستثمار في الموارد والثروات الطبيعية رغم أهميتها، من خلال تعليمه وتوفير كل السبل والامكانيات التي من شأنها الوصول به إلى أعلى مراتب العلم، فكم من دولة غنية بثرواتها الطبيعية، إلا أنها تعاني الفقر والجهل وكثير من المشاكل لأنها ليست لها كوادِر وإطارات تمكنها من استغلالها بالشكل الجيد، ويكون ذلك بالاعتماد بدرجة كبيرة على مخرجات الأنظمة التربوية.

ونظرا للتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي عرفتتها البشرية، حثّم عليها إيجاد مؤسسات اجتماعية مساعدة ومكمّلة لدور الأسرة في عملية تنشئة الأجيال وتعليمهم وتكوينهم، ولعلّ أهم هذه المؤسسات نجد المدرسة والتي يقضي فيها الفرد جزءا هاما من حياته من أجل بناء شخصيته المتكاملة، وذلك بتنميته في شتى النواحي (الجسمية، العقلية، النفسية... إلخ)، كما تعمل على إعداده للتكيف الجيد مع محيطه، ومع تطورات العصر العلمية والتكنولوجية وجعله فردا فاعلا ومساهما في تقدم وتطور مجتمعه.

ولكي تسير المدرسة الانفجار العلمي والمعرفي المتسارع في شتى المجالات فُرض عليها إجراء تغييرات على أنظمتها التعليمية، فتحوّلت مهمتها من تعليم الإنسان إلى بناء الإنسان وذلك من خلال ما اصطلح عليه بالإصلاح التربوي، والذي يعني الجهود المبذولة لتحسين التربية والتعليم واكتشاف بدائل جديدة لكل ما هو غير صالح منها، مما يجعل التربية والتعليم أكثر كفاءة وفعالية في حل مشكلات المجتمع، وتلبية احتياجاته والإسهام في تطوره. (بوكبشة، 2013، 23)

ولهذا فإن الجزائر كباقي دول العالم عملت على إجراء تغييرات جذرية على نظامها التربوي عبر عدة مراحل كان آخرها سنة (2003)، حيث تبنت مقارنة التدريس بالكفاءات بناء على إسهامات النظرية البنائية المعرفية في الميدان التربوي وبناء المعرفة، كذلك نظرا للتحوّلات العميقة التي عرفتتها الجزائر أواخر الثمانينات، مما حثّم على النظام التربوي الجزائري رفع جملة من الرهانات الداخلية المتمثلة في التعددية السياسية، وما يرتبط بها من

إرساء مفهوم للديمقراطية وروح المواطنة في نفوس الناشئة، بالإضافة إلى تغيير النظام الاقتصادي من اقتصاد موجه إلى اقتصاد السوق، أما الرهانات الخارجية فتتمثل في نظام العولمة وانتشار وسائل الإعلام والاتصال الحديثة. (بن بوزيد، د.ت، 3)

ولعلّ أهم أسس هذه المقاربة هو ضرورة استعادة التلميذ لمكانته في مسار التعليم والتعلّم، حيث أصبح هو محور العملية التعليمية، وتغيير النموذج البيداغوجي السابق الذي تسود فيه المعارف الموسوعية المبنية على حفظ واسترجاع للمعلومات إلى نموذج يفضل قدرات التلميذ على البرهنة وكفاءاته على استعمال عقله الناقد، بالإضافة إلى تحضير التلميذ إلى التنمية المستمرة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلّم، ويتكيّف ويتصرف بكلّ استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية (وزارة التربية الوطنية، 2016، 8)؛ أي أن مقارنة التدريس بالكفاءات حولت وظيفة المؤسسات التعليمية من حشو ذاكرة المتعلم بالمعارف والمعلومات ثم المطالبة باسترجاعها يوم الاختبار، إلى تمكينه من توظيف تعلماته ومهاراته في حل المشاكل التي تعترضه سواء في مساره الدراسي أو في حياته المستقبلية، وذلك من خلال تنظيم معارفه ودمجها بدرجة من الإتقان، مما يسمح له بالتكيف والتفاعل السلس والسوي مع محيطه ومواكبة التطورات والمستجدات المحيطة به.

وعليه، فإن اعتماد التدريس بالمقاربة بالكفايات هو إذن اختيار يتوخى منه بالنسبة للبعض إعطاء معنى ومغزى للتعلّقات، وتمكين التلاميذ من أدوات التعلم مدى الحياة بالتركيز على قدرات من مستوى عال، وبالنسبة للبعض الآخر فهو يبين غلبة لغة الفعالية والتنافسية في خدمة الاقتصاد الجديد، ويدل في نظرهم على إخضاع مجال التربية لمتطلبات عالم الشغل.. وسواء انحزنا لإحدى هاتين الأطروحتين أو لهما معا، فهذا يعني وجود تصورات تختلف حسب المبررات والغايات التي نتوخاها من المقاربة. (Legendre, M-F, 2008, 46)

ويلاحظ هنا، أن الإصلاحات المعتمدة على مقارنة التدريس بالكفاءات قد أحدثت تغييرات جذرية في كل عناصر الفعل التربوي بدءا بالمناهج الدراسية، وكتاب التلميذ، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، ودور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، حيث ترى هذه المقاربة أن التلميذ هو أساسي وفاعل في عملية تعلمه من خلال تتبع السيرورات المعرفية الذهنية المؤدية لاكتساب المعرفة، بينما أصبح المعلم يلعب دور الوسيط بين التلميذ وعملية التعليم.

وبالرغم من الدور الجديد للمدرس بصفة عامة ولأستاذ التعليم المتوسط بصفة خاصة، إلا أنّ مكانته تبقى هامة وجوهرية، حيث أنه يضمن لوحده جودة التعلم بحوالي (80 %) حسب رأي المختصين. (خالدي، 2016، 132)

كما أن المدرس الفعال بإمكانه تغطية وتجاوز النقائص التي قد تعترضه أثناء تأديته لمهامه، وعليه فهو يتوقف عليه وبنسبة كبيرة نجاح أو فشل أي إصلاح تربوي، من خلال تجسيد وتنفيذ السياسات والأفكار الإصلاحية لهذه النظم التربوية على أرض الواقع في شكل معارف وكفاءات لدى تلاميذه.

وحتى يؤدي المعلم بصفة عامة وأستاذ التعليم المتوسط بصفة خاصة الدور المنوط به على أحسن وجه وبكل فاعلية، فقد أولى القائمون على شؤون التربية والتعليم في كل دول العالم أهمية بالغة لعملية إعداد وتطوير أدائه، من خلال تنمية معارفه ومهاراته وإكسابه مجموعة من الكفاءات المختلفة بما يتلاءم وخصائص هذه المرحلة، والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة بالنسبة للتلاميذ والذين يميلون إلى فرض شخصياتهم داخل القسم لإحساسهم بالنضج، مما يصعب على الأستاذ التحكم في أجواء القسم، وبالتالي يعود ذلك بالسلب على تحصيلهم الدراسي، وبالتالي المعيار الحديث للحكم على الأستاذ لم يعد لكمّ المعارف والمعلومات التي يمتلكها، بل لقدرته على تجسيد وتطبيق ما يعرفه في مختلف المواقف التدريسية، والتي تظهر في مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

ومن الكفايات التي يجب على الأستاذ أن يتقنها ويتحكم فيها جيدا نجد كفاية التقويم، حيث أن التقويم في هذه البيداغوجيا يختلف تماما عما كان عليه سابقا، ففي البيداغوجيا التقليدية ينطلق من تقويم المعارف، أما التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ينطلق من تقويم كفاءات وبالتالي لا يتطلب استدعاء المعارف بقدر ما يتطلب توظيف تلك المعارف، ومن هنا فالتقويم بالكفاءات هو تقويم القدرة على تنفيذ مهام محددة بنجاح، بدلاً من اختزان بعض المعلومات والمعارف المتفرقة، ما يجعل التحصيل أنه أداء أو قدرة على إنجاز شيء ما، والكفاءة تتضمن توسع نطاق الفهم والمعرفة وتنمية مهارات متعددة ومتكاملة. (علام، 2002، 152)

وبعد التقويم جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم، فبواسطته يمكن تتبع سيرورة اكتساب الكفاءات المستهدفة والحكم على مدى بلوغها، من خلال تقويم مدى اكتساب الموارد والتحكم فيها، وتقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها بإتقان في بناء كفاءات المواد والكفاءات

العرضية(المعارف، السلوك، المهارات)، في سياق وضعيات تقييمية إدماجية تكون نابعة من واقع التلميذ أو قريبة منه، وهذا ما يفرض على الأستاذ عند التخطيط لدرسه من تحديد نوع التقييم الخاص بكل مرحلة من مراحل التعلم(تقويم تشخيصي، أو بنائي، أو إسهادي).

وتتيح المقاربة بالكفاءات للأستاذ عدة وسائل لقياس وتقويم أداء التلاميذ(الملاحظة، ملف الإنجاز، الواجبات المنزلية...الخ)، إلا أن الاختبارات التحصيلية تبقى أهم هذه الوسائل كونها يعتمد على نتائجها في اتخاذ قرارات مصيرية تخص التلميذ، كانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى، أو توجيهه إلى أحد الشعب والاختصاصات في مرحلة التعليم الثانوي أو الجامعي أو توجيهه إلى الحياة المهنية، حيث تشير كثير من الدراسات على غرار دراسة كل من(العمر، 1989)، ودراسة(أبو طالب، 1991)، ودراسة(العمر، 1997)،

ودراسة(ستنجر، 2001) إلى أن الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل المستخدمة في تقويم أداء وتحصيل التلاميذ، وعليه كان لزاما على كل القائمين على الشأن التربوي خاصة الأساتذة إعطاء الأهمية القصوى لهذا الموضوع.

إن كفايات الأستاذ في بناء الاختبارات التحصيلية تظهر في صورة القدرات والمعارف والمهارات الأدائية التي يوظفها بدرجة من الإتقان عند البناء، من خلال إتباعه للخطوات والمراحل العلمية المنظمة لذلك، والتي اتفق عليها الكثير من المختصين في مجال التقييم والقياس، والتي تبدأ بمرحلة التخطيط للاختبار ثم مرحلة صياغة فقراته ثم مرحلة طباعته وتحليل نتائجه، وعليه فإن عملية بناء الاختبارات التحصيلية ليست عملية اجتهدية ولا ارتجالية من طرف الأستاذ، وأن كل اختبار تحصيلي لم يراع هذه الخطوات بدقة فهو مشكوك في صحة وصدق نتائجه وكل القرارات المرتبة عنه.

ورغم توفر المراجع حول هذا الموضوع، ووضع الهيئات الوصية دليل لبناء الاختبار التحصيلي على غرار وزارة التربية الوطنية في الجزائر بين أيدي الأساتذة خاص بكل مادة إلى جانب الندوات التربوية، إلا أن واقع الممارسات في مجال بناء الاختبارات التحصيلية يكشف عن وجود تدني وضعف في مستوى هذه الكفايات لدى الأساتذة بمختلف أطوارهم التعليمية، وهذا ما جعل الكثير من الباحثين يهتمون بدراسة هذا الموضوع والبحث فيه، حيث تشير كثير من الدراسات إلى أن الاختبارات التي يعدّها الأساتذة تفتقر لشروط الاختبار الجيد، كتركيزهم على قياس المستويات المعرفية الدنيا الفهم والتطبيق، بينما تهمل المستويات المعرفية العليا كالتحليل، والتركيب والتقويم، كدراسة كل من(آل عبد الوهاب، 1983)،

و(سبييه، 2002)، و(الحسن مختار، 2005)، و(علوان، 2006) و(شنين وعلوة وشاكر حبيب، 2014)، أو تركيزهم على شكل الاختبار أكثر من مضمونه، كما أشارت لذلك دراسة(الكحلوت، 2004)، بالإضافة إلى خلو أغلب الاختبارات الخاضعة للدراسة لمفاتيح للتصحيح.

وقد توصلت دراسات أخرى إلى أنّ كثير من الاختبارات التحصيلية، والتي طبقت في الميدان لم يُنأكَد من خصائصها السيكموترية، والمتمثلة في الصدق والثبات والموضوعية والشمولية، مما يفقدها وظيفتها في الحكم الصادق على مردود التلميذ من جهة، كما أنها لا تزود الأستاذ بتغذية راجعة تمكّنه من الوقوف على نقاط ضعف التلميذ لمعالجتها، وهذا ما أشارت إليه دراسة(القرشي، 2010)، حيث بيّنت الاختبارات الخاضعة للتحليل في دراسته أنها تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية، كما بيّنت دراسة(الجزارة، 1999) أيضا أن من بين النقائص التي رصدت في الاختبارات التحصيلية خلو الورقة الاختبارية من التعليمات العامة، وعدم شمول فقرات الاختبار لكافة المقرر الدراسي، كما رصدت أيضا أخطاء إملائية أو مطبعية أو لغوية.

وعليه فمن خلال هذه الدراسات ودراسات أخرى، يتضح أن أوجه القصور في الاختبارات التحصيلية لم يكن يخص أحد معايير أو شروط الاختبار التحصيلي الجيد، بل أن كل المعايير معرضة لعدم احترامها ومراعاتها أثناء بناء الاختبار، مما يبين أن كثير من الأساتذة لا يمتلكون الكفايات اللازمة لبنائه، سواء ما خصّ الجانب المعرفي والذي يعتبر أساس هذه الكفايات، والمتمثل في مجموع المعلومات والمعارف التي تخص خطوات بناء الاختبار التحصيلي والشروط الواجب مراعاتها، بالإضافة إلى معرفة الغرض منها وأشكالها...إلخ، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة(الزهراني، 2002) والتي توصلت إلى أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية بشكل عام كانت متدنية، كما أيدت هذه النتيجة دراسة ل(الشياب، 2003) عندما توصلت إلى تدني مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية، وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا.

كما أنّ الأستاذ قد يمتلك المعلومات والمعارف الخاصة بموضوع بناء الاختبار، إلا أنه لا يستطيع ممارستها وتوظيفها على أرض الواقع، وهذا ما أوضحت بعض الدراسات مثل

دراسة(سنان، 2006) والذي توصل إلى أن هناك تدني ملحوظ في معرفة وممارسة معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لقواعد بناء الاختبارات التحصيلية، بالإضافة إلى دراسة(أبو جراد، 2011) والتي أشارت نتائجها إلى عدم التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها وإلى ضعف واضح في ممارساتهم لها.

ويرى الباحث -في حدود علمه- أن أغلب اهتمامات الدراسات الميدانية الخاصة بموضوع بناء الاختبارات التحصيلية في شتى الأطوار التعليمية وفي كل المواد الدراسية تنقسم إلى ثلاثة فئات، فئة اهتمت بوضع أو باني هذا الاختبار(الأستاذ) من حيث دراسة كفاياته في بناء الاختبار وأين يكمن ضعفه هل في كل الكفايات أو في أحدها، والفئة الثانية اهتمت بتحليل ورقة الاختبار ومعايرتها، أما الفئة الثالثة فقد اهتمت بتحديد احتياجات الأساتذة في بناء الاختبار التحصيلي واقتراح برامج تدريبية لهم للرفع من مستوى كفاياتهم، بينما يعتقد الباحث أن هناك جانباً آخر لم يحض بالاهتمام والدراسة الميدانية، وهو البحث في أسباب تدني كفايات الأساتذة في بناء الاختبارات التحصيلية، ما دام أن هناك شبه إجماع على وجود هذه المشكلة، لأن البحث في أسباب المشكلة ومعالجتها والقضاء عليها أو التقليل منها بنسب عالية، يُعدّ من أهم السبل للقضاء على هذا المشكل على غرار الدراسة التي قامت بها(ساعد، 2019) والتي اهتمت بأحد الأسباب والذي يعتبر كأحد العوائق في اكتساب الأساتذة للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، ألا وهو التكوين الأولي للطلبة المعلمين، حيث خلُصت هذه الدراسة إلى أن ضعف التكوين الأولي للطلبة المعلمين قد أدى إلى تدني كفاياتهم المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

ولعلّ ضعف التكوين الأكاديمي للطلبة المعلمين ينجّر عنه ضعف في التكوين الميداني للمعلمين والأساتذة أثناء الخدمة، مما قد يشكّل لديهم اتجاهات سلبية تجاه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وعدم تقبلهم لتغيير ممارساتهم التدريسية على نمطها، ما قد ينجم عنه ضعف كفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة.

وقد أشارت إلى ذلك دراسة(بحري، 2011)، والتي بحثت في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودافعيتهم للإنجاز، وخلصت نتائجها إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي سلبية نحو المحتوى التعليمي للمناهج الدراسية الجديدة، ونحو منهجية التدريس الجديدة، ونحو الإجراءات الجديدة للتقويم.

ولا غرو بأنّ تغيير هذه الاتجاهات لا يأتي بشكل طبيعي(تلقائي)، بل يحتاج إلى تطوير تدريجي من خلال المنهاج الدراسي، والتدريب المستمر والأنشطة التعليمية، بحيث تكون موجّهة نحو فهم المعلمين لهذه الاستراتيجيات، وكيفية ترجمة هذا الفهم في ممارسات غرفة الصفّ(خليفات، 2011، 517)، على اعتبار أن انتهاج مقارنة التدريس بالكفاءات يساهم بفاعلية في تحسين مردود التلاميذ والمدرسين والمؤسسات التعليمية، وهذا ما دلت عليه كثير من الدراسات سواء داخل الجزائر أو خارجها، والتي من بينها دراسة(أنشوب، 2001)، ودراسة(الكراسنة، 2005)، ودراسة(مجيدي، 2015).

هذا؛ وقد أشارت دراسة(بوكوم وأغاغوزوم وديا وتيير، 2009) لغرض معرفة أثر تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات في النظام التربوي المالي على جودة التعليم بناء على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، إلى تصريحهم بأنّ مقارنة التدريس بالكفاءات أثرت إيجابيا على أدائهم لمهامهم التدريسية، مما جعلهم أكثر كفاءة في الأداء والتطبيق للبرامج المسطرة وفق هذه المقاربة.

وعليه، فإنّ الاتجاه الإيجابي للأستاذ نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات نظريا له تأثير إيجابي على أدائه التدريسي، والذي يستدل عليه من خلال ممارسته مهارات إعداد الدروس وتخطيطها وتنفيذها وبناء الاختبارات التحصيلية التي تقيس أداء التلاميذ فيها.(الزنيدي، 2014، 13)

ومن هنا، كان منطلق الدراسة الحالية في البحث عن علاقة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات بكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، بعد معرفة طبيعة اتجاهاتهم وتحديد مستوى إتقانهم لتلك الكفايات، وذلك من خلال طرح جملة من التساؤلات.

2- تساؤلات الدراسة:

- 1- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟
- 2- هل يختلف متوسط أداء أساتذة التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية عن حد الإتقان والمحدد بـ75% من الدرجة الكلية على مقياس الدراسة ككل وفي كل بعد من أبعادها المختلفة؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط؟
- 4- هل يوجد تفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟
- 5- هل يوجد تفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟
- 6- هل يوجد تفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة تكوين الأستاذ يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟

3- فرضيات الدراسة:

وللإجابة على تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

- 1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- 2- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- 3- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- 4- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة تكوين الأستاذ يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

4- أهداف الدراسة:

تتحدّد أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

- معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط -عينة الدراسة- نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- كشف مستوى كفايات أساتذة التعليم المتوسط -عينة الدراسة- في بناء الاختبارات التحصيلية، وتشخيص مواطن القوة والضعف لديهم.
- تحديد العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أفراد عينة الدراسة.
- قياس التفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وبعض المتغيرات الديمغرافية التي يمكن أن تؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أفراد عينة الدراسة.

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية اكتساب أستاذ التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية للمساهمة في جودة العملية التعليمية التعلمية والتي تمكنه من الحكم على مدى تحقق الكفاءات الختامية المحددة في المناهج عند التلميذ وإلى تقويم الطرق والأساليب المستخدمة للوصول لهذا الهدف، بالإضافة إلى تحقيق العدالة والمصداقية في القرارات المنبثقة عنها.

بالإضافة لذلك لفت انتباه المسؤولين على شؤون التربية والتعليم إلى أهمية تعديل اتجاهات الأساتذة بما يتناسب وتحقيق أهداف العملية التربوية. كما تكمن أهميتها أيضا من الناحية العلمية في بناء أداتين للقياس، الأولى خاصة بقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والثانية لقياس كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وكذا تحسيس الباحثين والمختصين في هذا المجال للبحث والكشف عن مختلف الأسباب التي تقف عائقا دون ممارسة الأساتذة لهذه الكفايات.

6- حدود الدراسة:

1-6- الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة من شهر نوفمبر 2020 إلى شهر أبريل 2021.

6-2- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة في متوسطات مقاطعة دائرة قمار بولاية الوادي.

6-3- الحدود البشرية:

شملت الدراسة (276) أستاذا من أساتذة مرحلة التعليم المتوسط.

6-4- الحدود الموضوعية:

تحددت الدراسة بالمتغيرات المدروسة وهي الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية والتي تقاس من خلال أداتي الدراسة.

7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

7-1- الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

هو عبارة عن استعداد عقلي ووجداني مكتسب وثابت نسبيا لدى أساتذة التعليم المتوسط والذي يترجم في صورة سلوكياتهم واستجاباتهم نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات سواء كان ذلك بالرفض أو القبول أو الحياد والتي تترجم من خلال مجموع درجاتهم على المقياس المعد للدراسة، حيث يعتبر الأستاذ ذو اتجاه سالب إذا كان متوسط الدرجة الكلية للمفحوص ضمن المجال (من 1 إلى 2.60)، ويعتبر اتجاهها محايدا إذا كان المتوسط ضمن المجال (من 2.61 إلى 3.40)، أما الاتجاه الموجب فإن متوسط الدرجة الكلية للمفحوص يكون ضمن المجال (3.41 إلى 5).

7-2- كفايات بناء الاختبارات التحصيلية:

هي مجموعة القدرات والمعارف والمهارات الأدائية التي يوظفها أستاذ التعليم المتوسط لبناء اختبار تحصيلي جيد لقياس الأهداف التعليمية المسطرة بأقل جهد وأقصر وقت ممكن بدرجة إتقان لا تقل عن 75%، وتتكون من ثلاثة كفايات فرعية وهي: كفاية التخطيط لبناء الاختبار التحصيلي وكفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي وكفاية إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه، وتقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها الأستاذ من خلال الاختبار الذي أعده الباحث، حيث يعتبر الأستاذ ذو كفاية عالية في بناء الاختبارات التحصيلية إذا تحصل على نسبة 75% فأكثر من مجموع الدرجة الكلية للاختبار، في حين يعتبر الأستاذ ذو كفاية متوسطة إذا تحصل على نسبة أقل من 75% أو يساوي 50%، أما الأستاذ الذي يتحصل على نسبة أقل من 50% من مجموع الدرجة الكلية للاختبار فيعتبر ذو كفاية متدنية.

7-3- الأقدمية في التدريس:

وتشير إلى عدد السنوات التي قضاها أستاذ التعليم المتوسط في مهنة التدريس، وتنقسم إلى ثلاث مستويات:

- أقل من 5 سنوات.
- من 5 سنوات إلى 10 سنوات.
- أكثر من 10 سنوات.

7-4- طبيعة التكوين:

وتشير إلى المؤسسة التي تكون فيها أستاذ التعليم المتوسط، وتنقسم إلى ثلاث مستويات:

- المعهد التكنولوجي.
- الجامعة.
- المدرسة العليا للأساتذة.

الفصل الثاني

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

تمهيد

- 1- تعريف الاتجاه
- 2- مكونات الاتجاه
- 3- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه
- 4- خصائص الاتجاه
- 5- تغيير الاتجاهات
- 6- أنواع الاتجاهات
- 7- النظريات المفسرة للاتجاه
- 8- قياس الاتجاه
- 9- اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتل موضوع دراسة الاتجاهات أهمية بالغة في حياة الأفراد إذ أنه يعتبر أحد دوافع سلوكهم وبمرور الزمن تصبح جزءا من شخصيتهم، وبما أن الجزائر قد قامت بعملية كبيرة وهامة في المجال التربوي ألا وهي إصلاح المنظومة التربوية حيث تبنت مقاربة جديدة في التدريس، وكما هو معروف أن كل شيء جديد لا يُقبل بسهولة ويتعرض للمقاومة في بداية الأمر، لهذا كان لابد أن ندرس ونعرف اتجاهات الأساتذة نحو هاته المقاربة الجديدة كونهم يعتبرون الجهاز التنفيذي لها ونجاحها في الميدان متوقف على مدى تقبلهم لها. لهذا سيتم التطرق إلى تعريف الاتجاه ومختلف المفاهيم المشابهة له، ثم التعرض لمكوناته والعوامل المؤثرة في تكوينه، وكذا خصائص الاتجاهات وتغييرها وأنواعها، بالإضافة إلى النظريات المفسرة لها، وطرق قياسها، وأهمية الاتجاهات بالنسبة للأساتذة.

1- تعريف الاتجاه:

يعد موضوع الاتجاهات من المواضيع القديمة في علم النفس الاجتماعي التي نالت حيزا كبيرا من الدراسة حيث يعد الفيلسوف الانجليزي (هربرت سبنسر) أول من استخدم هذا المصطلح سنة 1862 في مؤلفه "المبادئ الأولى"، ولقد عرّف الاتجاه في معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه ترجمة لكلمة Attitude بالإنجليزية وتعني الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة ؛ نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية . (شحاته والنجار، 2003) ورغم قدم هذا الموضوع إلا أن الباحثين في علم النفس الاجتماعي والتربوي لم يتفقوا على تعريف موحد للاتجاه نظرا لاختلاف مرجعياتهم السيكلوجية وتعدد زوايا تناول هذا الموضوع إلا أنه ظهرت محاولات من بعض الباحثين لتجميع وتوحيد مفهوم الاتجاه ضمن توجهات نظرية كبرى من بينها التوجه الذي يعرف الاتجاه من خلال مكوناته وينقسم إلى فئتين، فئة تتناول مفهوم الاتجاه من خلال مكوناته الثلاثة (المعرفي، السلوكي والانفعالي) مجتمعة، وفئة ثانية تتناول مفهوم الاتجاه من خلال أحد مكوناته بشكل منفصل.

1-1- بعض تعاريف أصحاب الفئة الأولى:

تعريف (أبشو) للاتجاهات بأنها المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه على أنها بناء يتكون من ثلاثة أجزاء: الأول يغلب عليه الطابع المعرفي ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل، أما الثاني فسلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل في هذه القضايا والثالث انفعالي ويعبر عن مشاعر الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا.

(بلكيس ومرعي، 1983، 240)

كما يعرف (شيف) الاتجاه على أنه ذلك المركب من الأحاسيس والرغبات والمخاوف والمعتقدات والميول التي كونت نمطاً مميزاً للقيام بعمل ما أو الاستجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة. (جلال، 1984، 151)

ويرى (رايتسمان ودوكس) أن الاتجاه هو توجه ثابت وتنظيم للعمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية. (عبد الله، 1984، 45)

من خلال التعاريف السالفة الذكر والتي تعبر عن وجهة نظر الفئة الأولى والتي تناولت مفهوم الاتجاه من خلال مكوناته الثلاث مجتمعة ، حيث يمثل المكون المعرفي الأفكار والخبرات السابقة والمعتقدات ، أما المكون الانفعالي أو الوجداني فيتمثل في المشاعر والأحاسيس والرغبات نحو موضوع الاتجاه بالقبول أو الرفض، في حين يتمثل المكون السلوكي في الأفعال والاستجابات لفظية كانت أو غير لفظية .

1-2- بعض تعاريف الفئة الثانية:

يعرف (مورغان) الاتجاه على أنه ميل للاستجابة بشكل ايجابي أو سلبي تجاه مجموعة من المثيرات. (مجدي، 2003، 63)

وكذلك عرفه (ليفين) بأنه ذو بنية وجدانية تعمل في تفاعل مستمر لتحديد السلوك التالي. (جابر، 1978، 105)

كما عرفه أيضا (بروفولد) بأنه عبارة عن رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل". (درويش، 1993، 90)

ويرى (ثيرستون) أن الاتجاه هو درجة العاطفة الإيجابية أو السلبية المرتبطة بموضوع نفسي .
(دويدار ، 2000 ، 158)

كما يرى (راجح ، 1973 ، 95) أيضا أن الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب، ثابت نسبياً،
يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويفضها، أو يرحب بها ويحبها، أو
يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرها .

يتبين من خلال هذه التعاريف أن الاتجاه حالة شعورية وجدانية يعبر من خلالها الفرد
بالإيجاب أو السلب حول موضوعات سيكولوجية أي قضية ما ، شخص، موضوع ما،
وبذلك فقد تم تناول مفهوم الاتجاه من خلال المكون الانفعالي أو الوجداني.
ويعرف (روكيتش) الاتجاه بأنه تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي
يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف ، ويهيئه للاستجابة باستجابة تكون الأفضلية عنده.

(جلال، 2000، 151)

ويعرف (نيوكمب) الاتجاه من خلال مدخل (معرفي سلوكي) يمثل الاتجاه من وجهة النظر
المعرفية تنظيماً لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة، أما من وجهة النظر الدافعية،
فالالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع، فالاتجاه المرء نحو موضوع معين هو
استعداد لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع، وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه
السابقة عن هذا الموضوع سلباً أو إيجاباً. (بلقيس ومرعي، 1983، 249)

يتضح من خلال التعريفين السابقين أنهما تناولوا مفهوم الاتجاه من خلال مكون واحد وهو
المكون المعرفي، أي أن استجابة الفرد نحو موضوع الاتجاه سواء بالسلب أو الرفض أو
التفضيل هو نتيجة خبراته السابقة ومعتقداته .

ويذهب (كامبيل) في تعريفه للاتجاه الاجتماعي بأنه يتمثل فيما بين استجابات الفرد للمواقف
الاجتماعية من اتساق واتفاق. (الجيوشي، 1989، 247).

أما (سانفورد) فقد عرف الاتجاه بقوله أنه عبارة عن استعداد عقلي متعلم للسلوك
بطريقة ثابتة، إزاء موضوع معين أو مجموعة من الموضوعات. (العيسوي، 1973، 18)
نلاحظ أن هذين التعريفين قد تناولوا موضوع الاتجاه بالتركيز على المكون السلوكي.
نستنتج من التعاريف السابقة أن للاتجاه موضوع معين بحيث يمكن أن يكون شخص أو
قضية أو فكرة... إلخ، وهو غير مرئي أي لا يمكن مشاهدته ولكن نستدل عليه من خلال
استجابة الفرد سواء بالقبول أو الرفض أو الحياد، ويتشكل الاتجاه نتيجة تفاعل الفرد مع

محيطه الخارجي ومستوى ثقافته وتعليمه وخبراته المختلفة أي (الجانب المعرفي)، بالإضافة إلى عمليات التعزيز والترغيب والترهيب التي يتعرض لها الفرد في حياته أي (الجانب الوجداني أو الانفعالي)، بالإضافة أيضا إلى الاستجابات وردود الأفعال (الجانب السلوكي). وهي تعمل مع بعضها البعض وفي تفاعل ديناميكي مستمر من جهة ومع الموضوعات التي ترتبط بها من جهة أخرى حسب رأي الفئة الأولى. (كامل ، 1999 ، 3) أو تعمل منفصلة حسب رأي الفئة الثانية.

والاتجاه ليس جامدا ولا متغير باستمرار فهو ثابت نسبيا أي يمكن تغييره وتعديله وهو مكتسب ومتعلم، وتمثل وجهة الاتجاه وشدته (موافق بشدة-معارض بشدة) على عملية تقييم لموضوع الاتجاه حسب المستجوبين، وعليه ومما سبق من تعريفات للاتجاه يعرف الباحث الاتجاه على أنه:

"استعداد عقلي وميل نفسي ثابت نسبيا يوجه استجابة الفرد نحو موضوع معين سواء بالقبول أو الرفض أو الحياد وهو نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته وتكوين خبراته وقيم مجتمعه. وبالنسبة للدراسة الحالية يعرف الباحث اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات على أنه" استعداد عقلي ووجداني مكتسب وثابت نسبيا لدى أساتذة التعليم المتوسط والذي يترجم في صورة سلوكياتهم واستجاباتهم نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات سواء كان ذلك بالرفض أو القبول أو الحياد من خلال مقياس المعد للدراسة".

2- مكونات الاتجاه:

من خلا ما تم التطرق إليه سابقا يتبين أن للاتجاه ثلاثة مكونات وهي: المكون المعرفي والمكون الانفعالي(الوجداني) والمكون السلوكي تؤهل الفرد للاستجابة إلى أنماط سلوكية محددة نحو أشخاص، أو أفكار، أو أوضاع، أو أشياء معينة، وتؤلف نظامًا معقدًا يتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. (نشواتي، 1991، 47)

2-1- المكون المعرفي:

ويشير إلى المعلومات والحقائق والمعارف والأحكام والمعتقدات والقيم والآراء التي ترتبط بموضوع الاتجاه، أي مقدار ما يعلمه الفرد عن موضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفته بهذا الموضوع أكثر كان اتجاهه واضحا أكثر.

فأستاذ التعليم المتوسط ومن خلال تكوينه الأكاديمي والذاتي وتفاعله مع محيطه المهني تتكون له معلومات ومعارف نظرية وتطبيقية تسمح له بتكوين وجهة نظر خاصة به حول

مقاربة التدريس التي تبنتها المنظومة التربوية في الجزائر تمكّنه من تقييمها وإبداء رأيه سواء بالقبول أو الرفض.

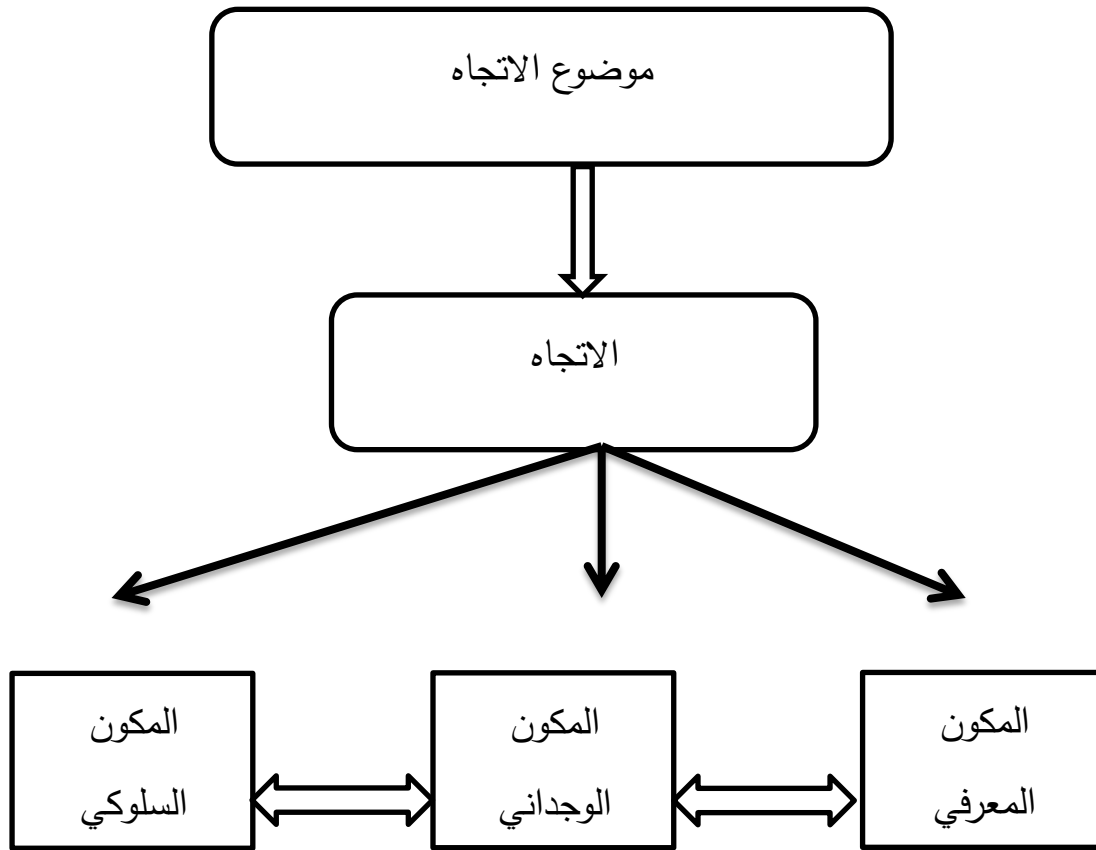
2-2- المكون الانفعالي:

يشير هذا المكون إلى المشاعر الانفعالية للفرد كالحب و الكراهية تجاه موضوع معين حيث يكون مرتبط بتكوينه العاطفي فقد يفضل الفرد موضوع ما فيندفع نحوه و يستجيب له على نحو إيجابي، وقد ينفر من موضوع آخر يستجيب له على نحو سلبي، فمن خلال هذا المكون يتضح مدى تقبل أستاذ التعليم المتوسط للتدريس بالمقاربة بالكفاءات ويظهر ذلك من خلال مناقشاته مع زملائه ومحاولة الدفاع عنها وتأييد تبنيها في المنظومة التربوية وإبراز مدى قصور المقاربة السابقة في التدريس، والعكس صحيح إن كان يرفضها ولا يميل إليها. وتجدر الإشارة هنا أن العلاقة بين المكون الانفعالي والمكون المعرفي هي علاقة سببية، أي أن لكل مكون معرفي مكون وجداني والعكس صحيح. (طبشي، 2009، 77)

2-3- المكون السلوكي:

ويمثل هذا الجانب الأفعال أو الاستجابات التي قد يتخذها الفرد إزاء المثير سواء كانت ايجابية أو سلبية أي انه يتضمن نزعات الفرد السلوكية تجاه المثير. (الشخص، 2001، 117)

وعليه فإن أستاذ التعليم المتوسط ذو الاتجاه الايجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات يعمل جاهدا لتطبيق كل إجراءات المقاربة بدءا من التخطيط للدرس إلى بناء الوضعيات التعليمية إلى بنا الوضعيات التقويمية ، أما الأستاذ ذو الاتجاه السلبي نحو المقاربة بالكفاءات خاصة ممن عملوا بالمقاربة القديمة فتجده مازال يطبق المقاربة بالأهداف في تدريسه، كما يؤثر ذلك سلبا أيضا على مردوده ودفاعيته للعمل عموما، ويمكن تلخيص المكونات الثلاثة للاتجاه في الشكل التالي:



شكل (01): مكونات الاتجاه والتفاعل فيما بينها (الباحث).

3- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:

الاتجاه النفسي هو نمط سلوكي مكتسب عن طريق احتكاك الفرد بالمؤثرات الخارجية في بيئته حيث يتكون عن طريق :

3-1- إشباع الدوافع:

فمثلا أستاذ التعليم المتوسط لإشباع دوافعه المعرفية أو المادية أو الاجتماعية يجعله هذا مثابرا في عمله ويجعله مسائرا لكل التطورات الحاصلة في محيطه العملي ومدافعا عنها مما يتولد لديه اتجاه إيجابي نحو المنظومة التربوية ومهنته بصفة عامة.

3-2- الخبرات الانفعالية المختلفة :

ففي حالة ما إذا كانت الخبرة الانفعالية مؤلمة يتوقف الفرد على السلوك الذي سبب له الألم، أما إذا كانت الخبرة الانفعالية سارة يميل الفرد إلى تكرار السلوك الذي زاد من سروره. (منسي، 1991، 214)

وهذا ما أثبتته بحوث (لوت) إن الطفل يكوّن اتجاهها إيجابيا نحو الآخرين في مواقف سارة أو مواقف يصاحبها نجاح . (معوض، 2003، 246)

وبالتالي فإن الاتجاه مما سبق يتكون عن طريق الثواب والعقاب.

3-3- ارتباط استجابة الفرد بأمر يجلب له رضا الآخرين :

فالطالب الذي يفوق غيره في الدراسة يجلب له إعجاب الوالدين و الأساتذة و تشجيعهم و رضاهم عنه و يشتد الإعجاب و الرضا كلما حصل على درجات أعلى. يؤكد (موسين) "أن الاتجاه يتكون نتيجة تحقيق رضا بعض الأشخاص يهم الفرد الحفاظ على حبهم و رضاهم ". (أحمد و آخرون، 2000، 260)

3-4- التنشئة الاجتماعية:

تتكون الاتجاهات من خلال عمليات المحاكات و التقليد والتوحد والتبني و التعلم و هذا ما يؤكد (سيرز 1957) حيث يرى " أن الاتجاهات تتكون عن طريق ممارسة الدور بمعنى أن الأطفال منذ سن مبكرة يتعلمون من والديهم، فيمارسون الأدوار بدقة عن طريق التقمص لشخصية الوالدين ". (معوض، 2003، 254)

ويقوم بهذه المهمة أيضا المؤسسات التربوية المختلفة مثل الأسرة و النوادي و المساجد ووسائل الإعلام.

3-5- القدوة الحسنة :

فهي المثال الفعلي للفرد فالفرد يتقبل و يصدّق بسرعة الآراء و الأفكار دون نقد أو مناقشة خاصة إذا كانت صادرة عن أشخاص بارزين أو أفراد يثق بهم، إذ أن تأثير السلوك الفعلي أقوى من تأثير الألفاظ.

3-6- الممارسة الفعلية و الخبرة الشخصية و المجهود الذاتي و الأخذ و العطاء:

إذ أن الاتجاهات تكوّن و لا تلقن عن طريق ممارسة الفرد لمختلف أدواره الاجتماعية وعن طريق مجهوداته الذاتية . (دويدار، 2005، 164-165)

من خلال ما تعرضنا إليه من عوامل في تكوين الاتجاه يمكن إسقاط هذه العوامل على الدراسة الحالية بحيث أن أستاذ التعليم المتوسط يكوّن اتجاهات ايجابية أو سلبية نحو التدريس نتيجة احتكاكه بأسرته و بالمدرسة، إلا أن هذه الاتجاهات تكون محل مراجعة ونقد مع تقدم السن، حيث يكون للدافع مثلا أثر كبير في تكوين اتجاهاته، فإذا كان التحاقه بمهنة التعليم هدفه مادي أو الخروج من عالم البطالة فقط هذا ما يجعل مردوده هزيل وقدراته

المعرفية والأدائية ضعيفة وبالتالي يكون اتجاهه سلبي نحو مهنة التعليم والعكس صحيح. كما تعدّ الممارسة الفعلية لمهنة التدريس والخبرة الشخصية لأستاذ التعليم المتوسط عاملاً أساسياً في تكوين اتجاهاته نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات كون أن الأستاذ يكون قد وصل إلى مرحلة النضج المهني وبمقدوره تقييم المناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى احتكاكه بزملائه ومناقشتهم حول مستجدات قطاع التربية وماله وما عليه هذا ما يساعد في تشكيل اتجاهاته سواء سلبية كانت أو إيجابية.

كما يضيف بعض الباحثين عوامل أخرى لها علاقة بتكوين الاتجاهات منها: العوامل الثقافية والعوامل النفسية والسلطات العليا بالإضافة إلى وسائل الإعلام .

4- خصائص الاتجاه:

من خلال التطرق لتعاريف الاتجاه والاتجاهات الكبرى المحددة لطبيعته يمكن أن نستخلص خصائصه ومن أهمها:

- الاتجاهات مكتسبة متعلمة وهي قابلة للتعديل والتطوير .
 - الاتجاهات متدرجة من الإيجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة.
 - تتعدد الاتجاهات وتتنوع وذلك بحسب المثيرات والمتغيرات المرتبطة بها.
 - لها ثلاثة مكونات أساسية سلوكية ومعرفية وعاطفية.
 - قابلة للقياس والتقويم.
 - قد تكون في أحيان معينة متناقضة بين اتجاهات الشخص المتكونة من خبراته الخاصة، وبين الاتجاهات التي يجب أن يتمثلها تبعاً لثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وقوانينه.
 - توجه سلوك الأفراد والجماعات في أحيان كثيرة.
 - ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى.
- كما أضاف (زهران، 1974، 75) خصائص أخرى للاتجاه وهي:
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
 - الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.
 - الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي ولكن من الممكن تعديلها، وتغييرها تحت ظروف معينة.

5- تغيير الاتجاهات :

رغم أن الاتجاهات مكتسبة ومتعلّمة وتمتاز بالثبات النسبي إلا أن عملية تغييرها وتعديلها ليس بالسهولة التي نشأت عليها كونها أنها بمرور الزمن تصبح جزءا من شخصية الفرد ومن محددات سلوكه، وعليه فإن تعديل اتجاه الأفراد نحو موضوع ما يحتاج لتخطيط جيد ومنهجية واضحة المعالم.

ويرى(نشواتي، 2003) أن هناك عوامل تساعد على تغيير و تعديل الاتجاه بعضها يتعلق بالفرد ذاته فإذا كان الفرد أكثر انفتاحا على الخبرات، كان أكثر تقبلا لتعديل اتجاهه والبعض الآخر يتعلق بموضوع الاتجاه ذاته فكلما كان هذا الموضوع أكثر التصاقا بذات الفرد وشخصيته، كان الاتجاه أقل عرضة للتعديل أو التغيير، وعملية استبدال اتجاه باتجاه آخر يتوقف على جانبين هما:

- **الجانب المعرفي:** و يتطلب توافر قدر وفير من المعلومات والمعارف حول موضوع الاتجاه، فقدرة الفرد على تغيير اتجاه فرد آخر تعتمد على قوة الحجج والبراهين المنطقية وصحة المعلومات ودقتها والحقائق الموضوعية المتعلقة بموضوع الاتجاه، أي قدرته على إقناع الآخرين.

- **الجانب العاطفي :** ويتضمن عملية استثارة دوافع الفرد وانفعالاته وعواطفه وتوجيهها نحو أو ضد موضوعات معينة .

وعلى هذا الأساس فقد عملت وزارة التربية في الجزائر على إنجاز وثائق مرافقة للأستاذ في كل المواد وفي مختلف المراحل التعليمية للتعريف بالمقاربة بالكفاءات في التدريس لمساعدتهم على تطبيق وممارسة هذه المقاربة في مختلف الأنشطة الصفية، بالإضافة إلى التكوين المستمر في شكل ندوات وملتقيات تربوية والمؤطرة من طرف المفتشين لمرافقة وتذليل كل الصعوبات التي تعيق الأستاذ في تطبيق هذه المقاربة في التدريس.

6- أنواع الاتجاهات:

لقد صنف كثير من الباحثين والعلماء في علم النفس الاجتماعي الاتجاه إلى عدة تصنيفات معتمدين في ذلك على عدة معايير منها: قطبية الاتجاه(موجب أو سالب)،شدة الاتجاه(قوي أو ضعيف)،موضوع الاتجاه(عام أو خاص)...إلخ.

ونستعرض هنا لتصنيف (سيد، 1990، 104) والذي صنف الاتجاه إلى:

6-1- الاتجاه المعلن في مقابل الاتجاه السري:

فالالاتجاه العلني يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ، ومثل هذا الاتجاه أحيانا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة ومثلها وقيمها، أما الاتجاه الخفي فهو الاتجاه الذي لا يتفق ومعايير الجماعة، ومن ثم يخشى الفرد الإفصاح عنه.

6-2- الاتجاه الفردي في مقابل الاتجاه الجماعي:

الاتجاه الجماعي وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.

أما الاتجاه الفردي فهو الاتجاه الذي يكون لدى الفرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد، كما هو الحال لدى الأساتذة أو الصحفيين أو عمال مصنع معين...إلخ.

6-3- الاتجاه القوي في مقابل الاتجاه الضعيف:

إن القوة والضعف تميز شدة الاتجاه الذي ينعكس على نزوع الفرد، ومدى تفاعله مع الآخرين، فردّ الفعل الحاد في موقف اجتماعي معين إنما يدل على اتجاه قوي، والعكس صحيح. (مجدي، 2003، 63-64).

كما صُنفت الاتجاهات إلى:

6-4- الاتجاه العام في مقابل الاتجاه الخاص:

فالالاتجاه الذي ينصب على الكليات فهو عام والذي ينصب على النواحي الذاتية فهو نوعي.

6-5- الاتجاه السالب في مقابل الاتجاه الموجب:

الاتجاه الإيجابي وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه بالإيجاب كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والتأييد والتقبل والتفضيل.

أما الاتجاه السلبي فهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه بالسلب الذي يعبر عنه بالكره والنفور وعدم التقبل. (زيدان، 1985، 150)

وفي هذا الصدد بالذات وجب التنبيه ولفت انتباه المسؤولين القائمين على شؤون التربية والتعليم إلى العمل على أن تكون اتجاهات الأساتذة في نفس اتجاهات المنظومة التربوية خاصة فيما يخص المناهج وإلا فإن كل جهود تطوير وتحسين التعليم تصبح دون جدوى.

6-6- الاتجاه اللفظي مقابل الاتجاه العملي:

حيث يعبر الفرد عن اتجاهاته بطريقتين هما:

6-6-1- طريقة لفظية وهي على نوعين:

-الاتجاه اللفظي التلقائي: أي يعبر الفرد عن اتجاهه بشكل صريح علني في حديثه.

-الاتجاه اللفظي المستثار: أي يعبر الفرد عن اتجاهه عندما يوجه إليه سؤال ما.

6-6-2-طريقة عملية أي يعبر الفرد عن اتجاهه بسلوكه وتصرفاته العملية.

(صديق، 2012)

وللإشارة أن تقسيم الاتجاهات إلى هذه الأنواع لا يعني الفصل بين نوع وآخر فقد يكون الاتجاه خاصا وفي نفس الوقت قويا وإيجابيا.

7- النظريات المفسرة للاتجاه:

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاه، ولكل نظرية من هذه النظريات توجهها ورؤيتها الخاصة في هذا التفسير، وتجدر الإشارة هنا أن كل هذه النظريات تعتمد في تفسيرها للاتجاه على مراحل تكوينه بدءا من المرحلة المعرفية الإدراكية للمثيرات التي يتعرض لها الفرد من خلال احتكاكه بالبيئة التي تحيط به والتي تتحوّل فيما بعد لتصبح عبارة عن مجموعة خبرات ومعلومات ،ثم مرحلة تكوين ميول ومشاعر وأحاسيس نحو موضوع الاتجاه بناءا على تقييمه لمعلومات المرحلة الأولى، وفي الأخير مرحلة التثبيت والتقرير وإصدار الحكم على موضوع الاتجاه إما بالإيجاب فيكون الاتجاه موجبا وإلا بالسلب فيكون الاتجاه سالبا، وسيتم عرض بعض النظريات كما يلي:

7-1- النظرية السلوكية:

لتفسير تكوين الاتجاه و تغييره استخدمت هذه النظرية المبادئ المستمدة من نظريات التعلم وهي نظريات الارتباط الشرطي ونظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط و إشباع الحاجات، حيث يرى أصحاب هذه النظرية خاصة (روز) أن الاتجاه استجابة متعلمة يمكن تكوينه و تعديله باستخدام التعزيز اللفظي.

(دويدار، 2005، 165)

7-2- النظرية المعرفية:

تستند هذه النظرية إلى افتراض أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة ومرتبطة بالطريقة التي يدركونها، وعليه فإن اتجاه الفرد هو عبارة عن صورة ذهنية مخزنة لدى الفرد على صورة خبرات مدمجة في أبنيته المعرفية، وهو مجموعة المعارف التي طورها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف التي واجهها فمعارف الفرد المخزنة في بنائه المعرفي قد وضعها وضع المعالجة أي جمع عنها المعلومات والحقائق ونظمها ورمزها في صورة تظهر فيها منتظمة ثم اختزنها على صورة خبرة متكاملة. (الزبيدي، 2004، 122)

حيث يرى (هيدر) أن الاتجاه النفسي له جاذبية إيجابية أو سلبية ولذلك قد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاه، فالفرد لديه نزعة قوية لفصل الاتجاهات التي تتشابه والتي تتنافر وعزلها عن بعضها البعض. (عوض، 2003، 19)

7-3- نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية (باندورا ووالتر) على أن الاتجاه متعلم و أن تعلمه هذا يتم من خلال مفهومين في عملية تكوين و تعديل الاتجاه هما التعزيز والتقليد أو المحاكات و قد أشار كل من (باندورا و والتر) إلى أن الاتجاه سواء أكان إيجابيا أو سلبيا يمكن أن يكون مثل باقي أشكال السلوك الأخرى عن طريق ملاحظة سلوك النماذج و يقوم الفرد بتقليد هذه النماذج اعتمادا على أنواع التعزيز المقدم، والآباء هم أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهم خاصة في سنوات العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران و من ثم وسائل الإعلام المختلفة. (الزبيدي، 2004، 123)

7-4- نظرية التحليل النفسي :

يوضح أنصار هذه النظرية أن اتجاه الفرد يؤثر على سلوكه في الحياة فهي لا تعمل منعزلة أو في فراغ، كما أنها تلعب دورا حيويا في تكوين "الأنا" و هذه "الأنا" تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة و تظل في حالة نمو مستمر منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ متأثرة بمحصلة من الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته، واتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "الهو"، إذ يتكوّن اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، ويتكوّن اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاققت أو منعت خفض التوتر. (جودت، 2004، 208)

8-قياس الاتجاه: لقد اهتم العلماء والباحثين بقياس الاتجاهات لما لها من أهمية في التعرف على كيفية تكوين الاتجاه وماهي العوامل المساعدة في تعزيزه أو تغييره، كما أنه يمكن من تفسير سلوك الأفراد والتنبؤ به مستقبلاً، ومن بين هذه المقاييس نجد:

8-1- مقياس ثيرستون:

تركز هذه الطريقة على الجانب العاطفي، ويعتمد ثيرستون على جمع عدد من العبارات التي تعكس درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة، ويعطي للعبارة التي تعكس رفضاً شديداً لموضوع الاتجاه الدرجة رقم(1)، وعلى العكس فالعبارة التي تعطي قبولاً شديداً لموضوع الاتجاه الدرجة رقم(11) أما العبارة التي لا تعكس رفضاً شديداً أو قبولاً شديداً، أي حيادية، فتعطي الدرجة رقم(6) ، ويكون وزن كل عبارة بحسب آراء عدد من المحكمين الذين تُعرض عليهم هذه العبارات بعد صياغتها، وبحسب نسبة اتفاقهم على الدرجة التي تصنف فيها كل عبارة من عبارات المقياس، بحيث يكون لها وزن نسبي من(1)إلى (11) بحسب درجة ما تعكسه من تقبل لموضوع الاتجاه أو النفور منه، مع حذف العبارات التي لا يتفق عليها الحكام والخبراء المختصون بشأن الدرجة التي تستحقها. (الرفاعي، 1982، 425) ثم حدد ثيرستون في جدول عدد مرات ظهور كل عبارة، وبعد ذلك حسب قيمة الوسيط لكل عبارة أي (قيمة تلك النقطة من التكرار الذي تقع فوقها 50 % من العبارات وتحتها 50%) وسميت هذه القيمة المستخرجة باسم (القيمة من السلم) أو (القيمة السلمية) للعبارة، وبعد التأكد من ثباتهم ووضوح العبارات يوضع سلم الاتجاهات في صورته النهائية . (أحمد وعبد الله، 1991، 39)

8-2- مقياس (بوجاردس):

هي أولى المحاولات التي قام بها (بوجاردس) لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية، ويحتوي المقياس على سبع وحدات أو عبارات تمثل بعض المواقف الحقيقية في الحياة، والهدف من تصميم هذا المقياس في قياس مدى تسامح الفرد وتعصبه، تقبله أو نفوره، قربه أو بعده بالنسبة لجماعة معينة أو شعب معين كقياس اتجاه الأمريكيان من الزنوج أو اليهود أو الإنجليز ... الخ وفيما يلي مقياس البعد الاجتماعي كما صاغه (بوجاردس) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1): يوضح مقياس (بوجاردس)

أستبعدهم من وطني	أقبلهم كزائرين في وطني	أقبلهم كمواطنين في بلدي	أزاملهم في العمل	أجاورهم	أصادقهم	أترج منهم
07	06	05	04	03	02	01

حيث توضع علامة أمام الوحدة التي تمثل الاتجاه وأول عبارة تقيس أقصى درجات القبول والفقرة السابعة الأخيرة تقيس في المقياس أقصى درجات الرفض الاجتماعي. (إبراهيم، 2000، 103-104)

8-3 - مقياس (ليكرت):

يعتبر المقياس من أكثر المقاييس شيوعاً في الاستخدام لقياس الاتجاه نظراً لسهولة تطبيقه و تصحيحه و استخراج نتائجه، وهو يحتوي على خمس مستويات أولها أعلى درجة في الموافقة و آخرها أعلى درجة في المعاضة - موافق جداً - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق مطلقاً، وتعطى درجات الإجابة حسب الترتيب 5 - 4 - 3 - 2 - 1 في حالة العبارات الموجبة، أما عندما تكون العبارات سالبة فإن الإجابات تعطى درجة عكسية 1 - 2 - 3 - 4 - 5 . (ماهر، 2006، 211)

وفي دراستنا الحالية اعتمدنا على مقياس ليكرت الخماسي في جمع البيانات لقياس اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات رغم وجود بعض المقاييس إلا أنها لم تبنى بطريقة مضبوطة، حيث أنها تقيس الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات بصورة إجمالية وعامة أي لم تقسم المقياس إلى أبعاد، كما أن كثير من الممارسات التدريسية لم تمثل في البنود .

لهذا فقد اعتمد الباحث على التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وبعض مقاييس الاتجاه لتحديد أبعاد المقياس، ثم قمنا بتحليل محتوى مقاربة التدريس بالكفاءات في شكل عبارات بعضها موجب وبعضها سالب.

9- اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات :

لقد أخذ موضوع الاتجاهات حيزا واهتمام كبيرين من طرف الباحثين في علم النفس والتربية ما له من تأثير جوهري وبارز خاصة في المجالات التطبيقية، حيث أن تعزيز ودعم الاتجاهات الايجابية للأساتذة إلى جانب تغيير وإضعاف الاتجاهات السلبية والمعيقة من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة والمرجوة من المدرسة والمتمثلة في تجويد مخرجات التعليم وربط المعارف النظرية للتلميذ بمحيطه الخارجي وإعداد جيل كفء قادر على تطوير ونهضة مجتمعه هذا على مستوى الجماعات والمنظمات.

أما على مستوى الأفراد فإن الاتجاهات تساعد الأستاذ على التكيف في مجتمعه بعاداته وأعرافه ونظمه وضمن مؤسساته، وتقدم له فرص التعبير عن ذاته وتحديد هويته في إطار العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتنوعة، كما أنها تساعد الأستاذ على اتخاذ القرارات في المواقف التي يتعرض لها، ومن ثم فهي تنظم سلوكه ومعرفته وانفعالاته ضمن محيطه المهني والاجتماعي.

ويمكن تلخيص أهمية الاتجاه في النقاط الآتية:

- يحدد الاتجاه طريق السلوك ويفسره.
 - ينظم الاتجاه العمليات الدافعية والإدراكية والمعرفية عن بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
 - تتعكس الاتجاهات في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين ضمن مجتمعه.
 - تيسر له القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الاجتماعية والنفسية المتنوعة.
 - توضح الاتجاهات العلاقة بين الفرد وبيئته الاجتماعية.
 - يحدد الاتجاه سلوك الأفراد والجماعات بشكل شبه ثابت.
 - يجعل الاتجاه الفرد يفكر ويناقش ويدرك موضوعات ومشكلات ومعتقدات مجتمعه.
 - تعبر الاتجاهات المعلنة في أحيان معينة عن مساهمة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير ومعتقدات.
- (زحيلي، 1993، 41-42)

خلاصة الفصل:

من خلال دراستنا لموضوع الاتجاه في هذا الفصل فقد خلصنا إلى أن لمفهوم الاتجاه عدة تعريفات وأنه يتكون من ثلاثة مكونات وهي المكون المعرفي والمكون الوجداني والمكون السلوكي، وقد اعتمدت عدة معايير لتصنيفه، وهو مكتسب وثابت نسبيا إلا أنه يمكن تعديله وتغييره إلى وجهة معينة إذا توفرت الشروط اللازمة لذلك كالتهيئة المسبقة والتخطيط الجيد لذا فإن الباحث يرى أنه من المفروض أن بعد تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات لقراءة عقدين من الزمن كان لابد من دراسة اتجاه الأساتذة نحوها ومعرفة مدى تقبلها أو رفضها ومحاولة البحث عن الطرق والسبل التي من شأنها تكوين وتعزيز الاتجاه الايجابي نحوها.

الفصل الثالث

كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وفق المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- مفهوم الكفاءة

2- مفهوم الاختبارات التحصيلية

3- أهمية الاختبارات التحصيلية

4- أنواع الاختبارات التحصيلية

5- أوجه الاختلاف بين الاختبارات التحصيلية محكية المرجع ومعيارية المرجع

6- واقع الاختبارات التحصيلية في المدرسة الجزائرية

7- الآثار السلبية للاختبارات التحصيلية غير الجيدة

8- خصائص الاختبار التحصيلي الجيد

9- كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

خلاصة الفصل

تمهيد

إن عملية تكوين مواطنين يتحلون بروح المبادرة والابتكار ويساهمون في تنمية وتطوير مجتمعاتهم يتطلب تعليم نوعي ومنهجي أساسه الجودة، بداية من جودة تحضير المناهج إلى جودة المنفذين لهذه المناهج (الأساتذة)، وعليه فإن عملية تكوين الأساتذة واكسابهم للكفايات اللازمة لتأدية أدوارهم التدريسية يعتبر حجر الزاوية في بلوغ العملية التعليمية التعلمية لأهدافها وغاياتها.

وكفايات الأستاذ لا تعني اكتسابه للمعارف أو القدرات أو المهارات، وإنما تعني كيف يوظف هذه الموارد (العناصر) أثناء ممارساته التدريسية.

وتعتبر كفايات بناء الاختبارات التحصيلية أحد هذه الكفايات والتي يجب على الأستاذ أن يكتسبها كون أن الاختبارات التحصيلية تتوقف عليها عملية مراقبة مخرجات العملية التعليمية التعلمية، كما أنها تحدد مصير التلميذ رجل الغد.

وبما أن المدرسة الجزائرية عرفت تغييرا في مناهجها بتبنيها للمقاربة بالكفاءات، وعليه فإن الأستاذ مطالب بتحكمه في خطوات بناء الاختبارات التحصيلية بما يتوافق مع هذه المقاربة.

1- مفهوم الكفاءة:

- الكفاءة لغة:

لقد أورد ابن منظور في لسان العرب عدة معانٍ لمفهوم الكفاءة وهي :
كافأه وتعني جازاه.

الكفِيء وتعني النظير وكذلك الكفاء والكفوء والمصدر الكفاءة

الكُفء أي النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. (ابن منظور، 2003، 3892)

- ولفظ الكفاءة أي (Compétence) ذو أصل لاتيني يعني الجدارة والقدرة والأهلية.
(محمد الصالح حثروبي، 2002، 42)

ومنه نستنتج أن الكفاءة لغويا تعني النظير والمساوي والقدرة والجدارة والأهلية.

- الكفاءة اصطلاحاً:

إنّها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناجحاً (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، 8)

أما (Reogiers, 2004) فيرى أن الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة تمكن الفرد وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما والتعامل معها بطريقة ملائمة.

كما عرفت الكفاءة أيضاً بأنها "مجموعة من التصرفات الاجتماعية/الوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه. (عمارة، 2015، 38)

وعليه يمكن القول أن كفاءة التلميذ تعني تمكنه وقدرته من تنظيم وتجنيد معارفه لحل مشكلة يتعلم من خلالها معرفة جديدة.

وقد أشار (هني، 2005) إلى أن بعض نظم التعليم العربية تستخدم مصطلح "الكفاءة" بدلاً عن مصطلح "الكفاءة" وهم يريدون المعنى ذاته أو ما يقاربه، لأن المراد من الكلمتين متضمن في معناهما (القدرة على العمل وحسن تصرفه أو ما يكفي ويغني عن غيره).

(ورد في: معوش، 2012، 67)

وعليه نشير أن للمصطلحين (الكفاءة والكفاءة) نفس المدلول في بحثنا هذا.

2- مفهوم الاختبارات التحصيلية:

تحتل الاختبارات التحصيلية مكانة هامة في العملية التعليمية التعلمية كونها تعتبر من أهم أدوات تقويم تحصيل التلاميذ شيوعاً واستخداماً خاصة في الدول العربية، ففي الجزائر مثلاً نجد أن نتائج امتحانات البكالوريا الممتدة على مدار أربعة أو خمسة أيام هي المحددة لمصير سنوات طويلة من تعليم التلميذ سواء من حيث نجاحه أو رسوبه أو طرده (عدم التمكن من مواصلة تعليمه المدرسي أو الجامعي)، كما تحدد مستقبله العلمي (التخصص الجامعي) وبالتالي وظيفته ومركزه الاجتماعي.

ويعرف (فرج، 1999) الاختبارات التحصيلية بأنها عبارة عن أداة قياس تؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما.

وهي عبارة أيضاً عن مجموعة من الأسئلة والمهام في مادة تعليمية يُطلب من المتعلم الاستجابة لها شفاهة أو تحريراً أو أداءً عملياً (السيد وسالم، 2005، 98).

أما (الخطيب وآخرون، 2005) فيعرف الاختبار التحصيلي بأنه "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلمين لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من البنود تمثل محتوى المادة الدراسية". ويعرفه (أبو زينة، 1998) "بأنه ذلك الاختبار الذي يرتبط بالتعلم الناتج عن الخبرات في المواقف التعليمية المنظمة، حيث يكون الاهتمام منصبا على مدى ما تعلمه الطالب".

كما يعرف أيضا على أنه أداة تستخدم لتحديد مستوى اكتساب المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تعلمها مسبقا بصفة رسمية وذلك بالإجابة على بعض الأسئلة والفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية. (العبيسي، 2010، 147)

وهو ذلك الاختبار الذي يقيسه ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة، ويرتبط بالمنهج الذي درسه الطالب ويجري بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية أو في نهاية فترة معينة أو في نهاية العام الدراسي بهدف تحديد مدى التقدم في تعلم الطلبة تحديدا رقميا يتم تسجيله وعلى ضوئه يتم الانتقال أو الرسوب أو منح الشهادات.

أما (سعادة، 1984) فيرى بأن الاختبار التحصيلي هو إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية، وذلك بوضع مجموعة من الفقرات والأسئلة والإجابة عنها.

ويتم الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، كما يسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقييم الانجاز. (أبو جادو، 2008، 126)

نستنتج من خلال استقراءنا للتعاريف السابقة الذكر أن الاختبارات التحصيلية هي عملية منظمة ومخطط لها مسبقا تشمل عدة خطوات منها:

- تحديد الغرض والهدف من الاختبار التحصيلي
- تحليل محتوى المادة الدراسية
- تحديد الكفاءات المراد قياسها (معارف، مهارات، أداءات)
- صياغة بنود وفقرات الاختبار
- تحديد معايير لاكتساب الكفاءة
- إصدار أحكام وقرارات بناء على نتائج الاختبار

وعليه يمكن تعريف الاختبارات التحصيلية بأنها "عملية بيداغوجية رسمية منظمة تخضع لشروط وقواعد تهدف إلى التعرف على مدى تمكن التلميذ من كفاءات معينة في مادة دراسية ما".

3- أهمية الاختبارات التحصيلية:

يلعب الاختبار التحصيلي الجيد دورا هاما في تطوير وتحسين كفاءات التلاميذ من خلال تقدير تعلماتهم بموضوعية وصدق وتشخيص الأخطاء التي يقعون فيها وعلاجها مما يحتم إعادة النظر في أساليب التعلم وتحسينها بما يتلاءم وتحقيق أهداف البرامج. وعليه فإن أهمية الاختبار الجيد وفوائده تعود على كل أقطاب العملية التعليمية (تلاميذ، أساتذة، صانعي القرار التربوي) كما أشار لذلك كل من (مراد وسليمان، 2002) و (أبو جادو، 2008) و (سليمان، 2009) ونوجزها فيما يلي:

3-1- أهمية الاختبارات التحصيلية الجيدة بالنسبة للأستاذ:

- معرفة مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه التلاميذ وذلك بمراقبة تقدم العملية التعليمية بمعرفة مدى التحسن أو التأخر في التحصيل الدراسي.
- معرفة استعدادات تلاميذه لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها .
- تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ
- تعديل واختيار طريقة التدريس المناسبة.
- تنشيط الدافعية للتحصيل من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة لنتائج الاختبارات.
- مساعدة المعلم على إصدار أحكام موضوعية على مدى ملائمة أساليب التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية.

3-2- أهمية الاختبارات التحصيلية الجيدة بالنسبة للتلميذ:

- تعد الاختبارات التحصيلية وسيلة جيدة للتعلم وتعمل نتائجها على تعزيز السلوك ورفع مستوى الطموح لدى التلميذ.
- تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة التي تساعد في انتقال أثر التعلم من الموقف الحالي إلى الموقف اللاحق.
- معرفة مدى تقدم أو تحسن التلميذ في التحصيل الدراسي.
- تحسين طريقة الاستذكار لما توفره من التغذية الراجعة.

- توجه انظار الطلبة نحو تحقيق أهداف التدريس المنشودة .

3-3- أهمية الاختبارات التحصيلية الجيدة بالنسبة لصانع القرار التربوي:

- استغلال نتائج الاختبار في انتقال التلاميذ من مستوى لمستوى آخر، أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى.
 - منح شهادات التخرج.
 - الاشهاد بأن التلميذ قد أتقن مهارات معينة.
 - استغلال نتائج الاختبار في التوجيه لنوع الشعبة والتخصص.
 - توجيه البحوث التربوية مثل ما أفضل طريقة تدريس لمادة العلوم؟، أو البحث عن المشكلات الشائعة لدى التلاميذ في مرحلة معينة.
 - تصنيف التلاميذ في مجموعات متفوقين عقليا أو ذوي الحاجات الخاصة لتقديم الرعاية الخاصة بهم.
 - إعداد البرامج التربوية الخاصة بالتنمية البشرية وكذلك تقويم البرامج الدراسية.
- ### 4- أنواع الاختبارات التحصيلية:

توجد عدة صور وأشكال للاختبارات التحصيلية وذلك حسب أسس تصنيف كل نوع، فمن حيث طريقة الاجابة نجد اختبارات (شفوية، تحريرية، أدائية)، ومن حيث درجة التقنين وأسلوب الاعداد نجد هناك اختبارات (مقننة، غير مقننة)، أما من حيث طريقة تفسير درجة التلميذ فنجد اختبارات (معيارية المرجع، محكية المرجع)، وسنركز في بحثنا هذا على النوع الأخير من الاختبارات كونه يمكن من الحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية المطلوبة من خلال مراقبة وقياس مستوى مخرجات العملية التعليمية.

4-1- الاختبارات التحصيلية معيارية المرجع:

تعد هذه الاختبارات من الأنواع الأكثر تداولاً في كثير من المنظومات التربوية وهي تعد من أساليب التقويم التجميعي الذي يهدف إلى تغطية عينة كبيرة من الأهداف وأخرى من الموضوعات التي سبق دراستها، إذ تعتمد على مقارنة أداء التلميذ على الاختبار بأداء مجموعة معيارية سواء كانوا تلاميذ من نفس القسم أو تلاميذ في نفس المرحلة العمرية.

كما تقوم هذه الاختبارات على مبدأ الفروق الفردية، حيث تهدف إلى الكشف عن الفروق الفردية في الأداء والتعلم (جبالي، 1995، 7)

كما تهدف أيضا إلى تحديد كمية المعلومات والمهارات الحاصل عليها التلميذ.
(سليمان، 2009، 202)

إن من أهم الانتقادات التي وجهت لهذا النوع من الاختبارات هو اعتماده على الفروق الفردية في بلوغ وتحقيق التعلم من طرف التلميذ وأن التحصيل يتوزع توزيعا طبيعيا بين التلاميذ، أي أن قدرات واستعدادات التلميذ هي التي تحدد مستوى تحصيله وتعلمه وبالتالي الحكم مسبقا على مستقبل التلميذ من السنوات الأولى لتعليمه دون التفكير في إيجاد طرق مناسبة للتدريس لإيصاله للمستوى المنشود، كما أن هذه الاختبارات لا تستطيع أن تحدد ما تحقق من أهداف التعلم وما لم يتحقق كون أن متوسط الجماعة الذي اتخذت كمحك لتفسير درجة التلميذ قد لا تمثل الأداء المطلوب للنجاح.

وبالتالي فهي لا تساعد على تقويم وتشخيص كفاءة التلميذ، أي لا تزود الأستاذ بمعلومات دقيقة تساعد على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة حول مستوى كفاءة التلميذ والمنهج الدراسي. (جعفور، 2014، 222)

هذه الانتقادات ساهمت في ظهور نوع جديد من الاختبارات التحصيلية وهي الاختبارات محكية المرجع.

4-2- الاختبارات التحصيلية محكية المرجع: هي تلك الاختبارات التي تهدف إلى التأكد من مستوى التمكن والاتقان للمواضيع والمهارات التي سبق دراستها. ويطلق عليها أحيانا اسم اختبارات التفوق أو اختبارات الاتقان، أو اختبارات الكفاية أو اختبارات المهارات الأساسية، وهي مصممة بحيث تسمح بتفسير درجات الفرد (المجموعة) بالنسبة لمجموعة من الأهداف أو الكفايات والمهارات المحددة بوضوح. (مراد وأمين، 2005، 86)

وتذكر (مارتن، 1975) أن الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك هي اختبارات تعتمد على موضوعية الأداء ويتم تصميمها لكي تسمح بتحديد ما إذا كان المتعلم أتقن الهدف أم لا. ويرى (شيفلي، 1982) أن الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك تقيس كفاءة الطالب متمكنا من الأداء أم لا. (السيد أحمد، 2014، 19)

ويستخدم هذا النوع من الاختبارات التحصيلية في حالة التقويم التكويني (البنائي) لتغطية عدد محدد من الأهداف أو المواضيع المدروسة، وهو يقوم على مبدأ أن التعلم عملية مقصودة وعليه يجب التركيز على قياس الأداء الذي يمكن أن يصله التلميذ وليس التركيز

على الفروق الفردية بين التلاميذ، كما أن كل التلاميذ قادرين على بلوغ مستوى الاتقان والتمكن للمادة المدرسة بالرغم من اختلاف استعداداتهم إذا توفرت طرق تدريس فعالة والأدوات اللازمة.

وبالتالي فإذا كانت الفروق الفردية في الاستعدادات تتوزع توزيعاً عشوائياً، فإن التحصيل نتيجة مراعاة استعداد كل متعلم لا يتوزع توزيعاً اعتدالياً لأن معظم المتعلمين سيصلون إلى مستوى مرتفع من التمكن والاتقان. (تيغزى، 1993، 138)

5- أوجه الاختلاف بين الاختبارات التحصيلية محكية المرجع ومعيارية المرجع:
توجد عدة اختلافات بين الاختبارين (محكية المرجع ومعيارية المرجع) حسب (السيد أحمد، 2014) نلخصها في الجدول الآتي:

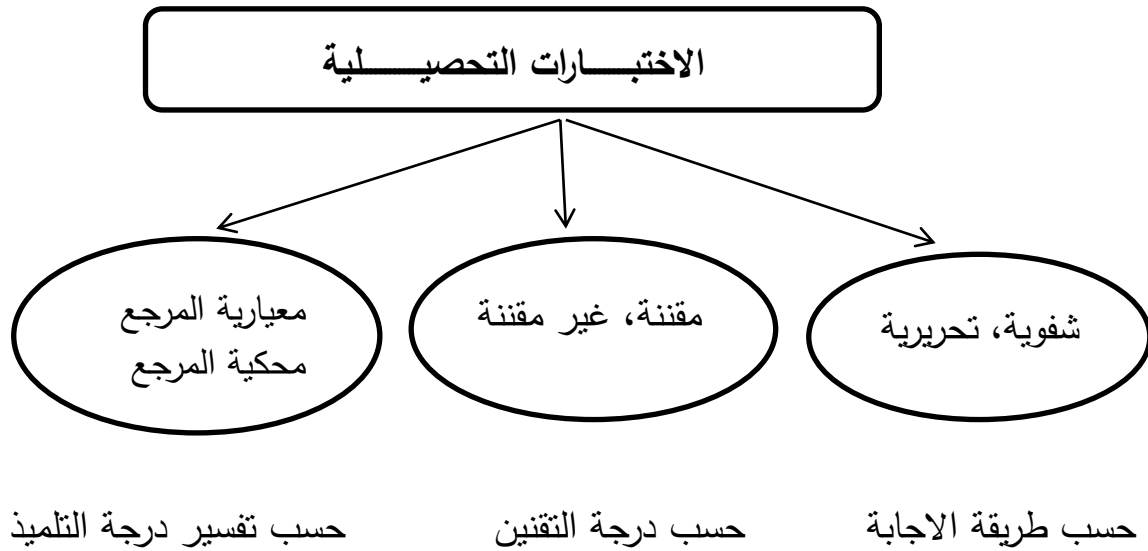
جدول (2): أوجه الاختلاف بين الاختبارات التحصيلية محكية المرجع ومعيارية المرجع

الغصن	الاختبار معياري المرجع	الاختبار محكي المرجع
الهدف الرئيس للاختبار	- مقارنة أداء التلميذ بأداء مجموعته المعيارية من خلال تحديد عدد الأسئلة التي أجاب عليها بشكل صحيح	- مقارنة أداء التلميذ بمحك محدد مسبقاً لمعرفة الأهداف التي حققت والتي لم تحقق
استخدام الاختبار	- يستخدم لإظهار الفروق الفردية بين التلاميذ	- يستخدم للتأكد من تحقيق التلميذ للأهداف السلوكية المحددة
خصائص أسئلة الاختبار	- تنتشر الأسئلة بشكل واسع حول نطاق الأهداف	- تتجمع الأسئلة حول عدد معين من الأهداف
تفسير الأداء	- تفسر درجة التلميذ بناء على درجات معيارية	- تفسر درجة التلميذ بناء على درجة قطع
بناء الفقرات	- يعتمد بناء الفقرات على تباين الدرجات ومعامل التمييز	- يعتمد بناء الفقرات على مدى تحقيق المفردة للهدف السلوكي

وتجدر الإشارة إلى أن الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات والتحصيل التي تكشف عنها الاختبارات معيارية المرجع تفيد كثيرا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ، كما أن الوصول إلى مستوى الاتقان أو التمكن في برنامج التعلم لا يلغي أهمية ودلالة الفروق الفردية في الارتقاء بالأداء إلى مستوى التمكن المنشود.

وعليه فإن العلاقة بين الاتجاهين السيكميومتري (الاختبارات معيارية المرجع) والاتجاه الايديومتري (الاختبار محكي المرجع) هي ليست علاقة صراع وتعارض أو إحلال واحد بدل الآخر بل هي علاقة انسجام وتكامل. (جبالي، 1995، 235)

ويمكن تمثيل هذه الأنواع في الشكل التالي:



شكل (2): أنواع الاختبارات التحصيلية (الباحث)

6- واقع الاختبارات التحصيلية في المدرسة الجزائرية:

إن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفته البشرية حتم على المنظومات التربوية مواكبة هذا التغير من خلال تحسين وتجويد مخرجاتها ومراقبته وتقويمه بشكل مستمر باستعمال عدة أدوات من أشهرها الاختبارات التحصيلية الموضوعية والصادقة التي تمكن من التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى فاعليتها.

ولمواكبة ومساير هذه التغيرات فقد عمدت الجزائر على تبني المقاربة بالكفاءات في التدريس محدثة بذلك تغييرا جذريا في كل عناصر العملية التعليمية (التعليمية) (الأهداف، البرامج، التقويم).

وعليه فإن الاختبارات التحصيلية في المقاربة بالكفاءات أصبح جزء مندمج في سياق التعلم تجرى بعد إنهاء عملية التعلم، ولم تعد تقتصر على قياس كمية المعارف لدى التلاميذ بل تهتم بتقويم كفاءة التلميذ في حل المشكلات من خلال قدرته على تجنيد وتحويل وادماج موارده لحل مشكلات قريبة من واقعه وذات معنى ودلالة بالنسبة إليه. ويكون تقويم كفاءات المادة الخام ببناء تمارين بسيطة أو مشكلة غير مركبة لمعرفة مدى تحكم التلميذ في مفاهيم المادة ومعارفها، أما تقويم كفاءة حل المشكلات فتكون عن طريق تتبع سيرورة انتاج التلميذ خلال حله للمشكلة المطروحة أي أن التلميذ لا يحاسب فقط على النتائج عكس ما كان معمول به في التقويم بالمقاربات السابقة.

إلا أن كثير من الدراسات الجزائرية أثبتت أن الاختبارات التحصيلية المعدة من طرف الأساتذة في المدرسة الجزائرية تعاني بنيتها كثيرا من الاختلالات وعدم مطابقتها للشروط المقررة في مناهج المادة في مختلف النصوص والمناشير الموضحة لمنهجية العملية التقويمية. (مديرية التربية لولاية بسكرة، د.س، 3)

ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة محمد بوسنة (2004) حول التقويم والقياس البيداغوجي في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي حيث من بين النتائج التي خلصت لها الدراسة عدم الثقة في طريقة إعداد أسئلة الامتحانات، فبناؤها يكون بطريقة عشوائية مما يجعلها أحيانا لا تلمس كل المقرر وأحيانا لا تقيس كل مستويات الأهداف.

كما نجد كذلك دراسة صباح ساعد و وسيلة بن عامر (2012) حول تقويم الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

حيث كشفت نتائج الدراسة:

- أن هناك ضعفا على مستوى أفراد العينة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفايات، حيث دل على ذلك نسب مستويات الإتقان التي حصل عليها أفراد العينة في المجالات الثلاثة من مجالات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والتي

لم تتجاوز نسبة 50 % وأن أضعف مستويات الإتقان المحصل عليها كانت في مجال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات، حيث لم تتجاوز مستويات الإتقان لديهم 40% .

وعليه فإن أهم الأسباب المؤدية إلى ضعف وتدني فاعلية الاختبارات التحصيلية هو عدم كفاية الأستاذ في بناء هذه الاختبارات والتي مردها إلى عدم المعرفة أو عدم إتقان مراحل البناء الجيد للاختبار كونه مازال حبيس الممارسات التقييمية التقليدية.

وهذا ما نتج عنه انتقال التلاميذ من مستوى إلى مستوى تعليمي آخر دون تحقيق ملمح التخرج المقرر في المناهج، وكذا عدم تطور العملية التعليمية وبالتالي تواضع مخرجات المدرسة، بالإضافة إلى عدة آثار وأضرار سلبية أخرى (نفسية وتربوية واجتماعية وصحية).

7- الآثار السلبية للاختبارات التحصيلية غير الجيدة:

إن الممارسات الحالية للاختبارات التحصيلية في مدارسنا حولها من وسيلة لتطوير وتحسين العملية التعليمية بما يمكن ويحقق أهداف وغايات المدرسة من خلال تكوين أفراد أكفاء صالحين قادرين على منافسة الدول المتقدمة في شتى المجالات إلى غاية في حد ذاتها، وبذلك فقد أصبحت مصدرا لكثير من المشاكل كما أشار لذلك (سليمان، 2009) نلخصها فيما يلي:

7-1- المشاكل النفسية:

- ارتفاع حدة الخوف والقلق عند التلميذ
- تدني مستوى الثقة بالنفس عند التلميذ
- ظهور سلوكات سيئة بين تلاميذ القسم الواحد (الغيرة، التباغض، الحسد...إلخ)
- الإرهاق والأرق الذي يصيب التلميذ أيام الاختبارات نتيجة تقلص ساعات النوم

7-2- المشاكل التربوية:

- عدم كفاءة التلاميذ المتخرجين من المدرسة
- عدم استطاعة كثير من التلاميذ التكيف مع التخصصات الجامعية بالنسبة للناجحين، وعدم التكيف للراسبين مع الحياة العملية.
- الاهتمام بإعداد التلاميذ للنجاح في الاختبارات التحصيلية من قبل كثير من الأساتذة على حساب تهميتهم وإعدادهم لمواجهة فصول الحياة مستقبلا

- الاقبال الواسع على عمل الملخصات وحفظ التمارين المحولة للحصول على درجات مرتفعة في الاختبار
- تعرض كل ما تعلمه التلميذ للنسيان السريع بعد الاختبار مباشرة.
- عدم قدرة التلاميذ على الابتكار والابداع
- الانتشار الواسع لظاهرة الدروس الخصوصية والتي مست حتى مراحل التعليم الابتدائي مما يسبب فقدان ميزة التعليم المجاني
- انخفاض دافعية التعلم والتحصيل لدى كثير من التلاميذ
- تعرض فهم التلميذ للتشتت بسبب اختلاف طريقة عرض المادة بين الأستاذ في القسم وأستاذ الدروس الخصوصية.
- انتشار ظاهرة كراهية بعض المواد الدراسية وبعض الأساتذة بين التلاميذ نتيجة اعتماد الاختبارات التحصيلية الراهنة على انجاز كثير من الواجبات المنزلية والاعتماد على دروس خاصة.
- عدم تطوير وتعديل الجانب الوجداني والجانب المهاري لدى التلميذ بسبب عدم قدرة وفشل الاختبارات التحصيلية في قياسه.

7-3- المشاكل الاجتماعية:

- التحيز وعد الدقة في توزيع الدرجات بين التلاميذ من بعض الأساتذة مما ينتج عنه سوء العلاقات بين بعض التلاميذ والأساتذة، وبين بعض التلاميذ وأقرانهم.
- ارتفاع نسب الرسوب المدرسي بين التلاميذ مما ينتج عنه زيادة عدد الفاشلين في المجتمع والذين يعتبرون مصدرا لكثيرا من الآفات الاجتماعية.
- انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات والتي تحطم البناء الخلقى لأجيال متعاقبة يتسمون بالتهاون الخلقى، والتماس الطرق الملتوية والمنحرفة في قضاء الأمور كالرشوة أو الوساطة أو المحسوبية.

7-4- المشاكل المادية:

- النظر للتلميذ بأنه مصدر للثروة المادية عند بعض الأساتذة وبالتالي العمل بشتى الطرق لتوجيهه لشراء مطبوعاتهم وملخصاتهم والانضمام لدروسهم الخصوصية.
- إقبال كاهل أولياء الأمور بأعباء الدروس الخصوصية رغم حاجاتهم لها لتغطية مصاريف أهم.

7-5- المشاكل الصحية:

- لجوء كثير من التلاميذ لتناول المنبهات (القهوة، الشاي) لزيادة ساعات المذاكرة للاختبار على حساب ساعات النوم ليلا مما يصيبهم بالهزال والتوتر وسوء التغذية...إلخ.
- لجوء كثير من التلاميذ لتناول المنشطات الكيميائية بغرض تنشيط الجهاز العصبي لتخزين أكبر قدر من المعلومات في فترة زمنية وجيزة قبل موعد الاختبار مما قد يصيبهم بعدة أضرار صحية كارتعاش الأطراف، الصرع...إلخ.

8- خصائص الاختبار التحصيلي الجيد:

إن القرارات التي تبنى على أساس نتائج الاختبارات التحصيلية والتي تكون في بعض الأحيان مصيرية خاصة في امتحانات نهاية الأوطار التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، بالإضافة إلى حكمها على مدى تحقق الأهداف التعليمية التعليمية ودورها في تتبع وتحسين سيرورة تعلم التلميذ والكشف عن كل العوامل التي تعوقها يحتم كل ذلك على معدي الاختبار (أساتذة أو خبراء قياس...إلخ) الاهتمام الكبير بالخصائص والشروط التي يجب أن يتوفر عليها وهي:

8-1- الموضوعية:

وهي عكس الذاتية تماما، أي ابتعاد الاختبار عن ذاتية المصحح وتحيزه، لأنه قد يتأثر التصحيح بذاتية والانطباع الشخصي للمصحح وحينها لا يكون العدل في إعطاء الدرجات إذ ترجع هذه الكلمة (الموضوعية) إلى موضوع الاختبار باعتباره الحكم الوحيد عند تقدير العلامات دون اعتبار لعوامل أخرى خارجية عند وضع الأسئلة . (جلال، 2008، 83) وبالتالي نضمن عدم اختلاف درجات التلاميذ على الاختبار بين المصححين. كما تعني موضوعية الاختبار أيضا عند (كوجك، 2001، 254) أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة، بحيث يدرك ويفهم جميع التلاميذ ما المطلوب من الأسئلة.

وكلما اتصف الاختبار التحصيلي بمستوى عالي من الموضوعية إلا وارتفع معاملي الصدق والثبات، وبالتالي زاد مستوى الثقة في نتائجه وساهم في تطوير وتعديل العملية التعليمية التعليمية.

ولكي تتحقق صفة الموضوعية في الاختبار التحصيلي يجب أن تتوفر الشروط التالية عند بناءه وهي :

- أن تكون شروط إجراء الاختبار واحدة من حيث وضوح التعليمات وتحديد طريقة الإجابة وتحديد زمنها أيضا.

- أن تصاغ أسئلة الاختبار بوضوح وتكون محددة، أي يوجد مفتاحا للتصحيح معدا مسبقا من طرف معد الاختبار.

- أن تكون أسئلته مفهومة لدى جميع الأفراد وبمعنى واحد. (مراد وسليمان، 2002، 349)
وبما أنه من الصعب إيجاد اختبار موضوعي تماما فإنه يتوجب علينا اتخاذ ما نراه مناسبا لرفع درجة الموضوعية فيه بقدر الإمكان. (خوري، 2008، 96-97)

8-2- الشمولية:

الشمولية في الاختبارات التحصيلية تعني أن يقيس الاختبار كل المستويات المعرفية للتلميذ (العليا والدنيا)، وأن تغطي أسئلة الاختبار كل محتوى المادة المدرسة بشكل متوازن بالاعتماد على جدول المواصفات.

والاختبار الجيد هو الذي يمثل المادة التعليمية بشكل متكامل، وإذا اتسم الاختبار بالشمول فعادة ما يؤثر ذلك على مدى ثبات وصدق الاختبار. (خضر، 2003، 86)

وعليه فالشمولية هي تغطية الأسئلة لمعظم المادة الدراسية، حيث أن قدرة الطلبة الحقيقية تظهر إذا كان الاختبار شاملا عاما لمختلف النواحي والمواضيع المقررة، إلا أن بعض الاختبارات لا يمكن أن تكون شاملة مثل الاختبار الشفوي الذي لا يعكس تحصيل الطالب الحقيقي لكونه يعتمد على عدد من الأسئلة التي لا يمكنها أن تشمل معظم المادة الدراسية وتجدر الإشارة هنا أنه كلما قل الشمول أثر ذلك على درجة الثبات والصدق المفترض الحصول عليه.

8-3 الصدق والثبات ومعاملات السهولة والصعوبة:

الصدق وهو أن يتقيد الاختبار بقياس الأهداف المرجوة منه فقط، ويشير الثبات إلى مدى استقرار نتائج التلاميذ إذا أعادوا اجتياز نفس الاختبار وفي نفس الظروف، أما معاملي السهولة والصعوبة فهو يعني أن تتوزع أسئلة الاختبار بين الأسئلة السهلة والمتوسطة والصعبة لتتلاءم مع كل مستويات التلاميذ.

وسيتم التفصيل في هذه العناصر في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

9- كفايات بناء الاختبارات التحصيلية:

إن بناء الاختبارات التحصيلية ليس غاية في حد ذاتها، بل وسيلة للحكم على مدى جودة نتائج العملية التعليمية والعمل على تحسينها وفق الأهداف المرجوة، وعليه فإن عملية بنائها ليست عملية اجتهادية من الأستاذ، ولكن عليه أن يمتلك الكفايات اللازمة لذلك من خلال تتبع الخطوات التي اتفق عليها جل المختصين في بناء الاختبارات. ويمكن تعريف كفايات بناء الاختبارات التحصيلية المتبنى في بحثنا هذا على أنها مجموعة القدرات والمعارف والمهارات الأدائية التي يوظفها أستاذ التعليم المتوسط لبناء اختبار تحصيلي جيد لقياس الأهداف التعليمية المسطرة بأقل جهد وأقصر وقت ممكن بدرجة إتقان لا تقل عن 75%، وتتكون من ثلاثة كفايات فرعية وهي :

9-1-1 كفاية التخطيط لبناء الاختبار التحصيلي: وتشمل هذه الكفاية الكفايات الجزئية التالية:

- تحديد الغرض من الاختبار، تحليل محتوى المنهاج الدراسي، تحديد الكفاءات التعليمية وصياغة مؤشراتها، إعداد جدول المواصفات.

9-1-1-1 تحديد غرض الاختبار:

قد يكون الغرض من الاختبار هو قياس تحصيل الطلبة لموضوع معين في مادة ما بعد الانتهاء من تدريسها أو القيام باختبار تشخيصي مثلا لاكتشاف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم قصد وضع خطة علاجية، أو يكون الغرض هو قياس مدى استعداد الطالب لتعلم موضوع جديد.

فتحديد الغرض من الاختبار يعمل على تحديد زمنه ونوع أسئلته وعددها فمثلا عدد أسئلة الاختبار التشخيصي الذي يهدف لتحديد نقاط القوة والضعف ومعالجتها يتطلب تعريض الطالب لأكثر عدد ممكن من البنود الاختبارية لتشخيص مواطن القوة والضعف لديه بشكل أدق. (العبيسي، 2010، 154)

فلذا يجب أن تكون أسئلة الاختبار محققة للغرض الذي يبنى من أجله.

(الرواشدة وآخرون، 2000، 09)

9-1-2- تحليل محتوى المنهاج الدراسي:

وهو عملية إحصاء المعارف و المهارات الأساسية المتضمنة في الدروس وكتابتها، وتتم عملية تحليل المحتوى وفق تصنيف المعارف إلى حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين علمية ونظريات علمية . (الحويان، 1980، 03)

وعليه فإن الأستاذ عند بنائه للاختبار عليه الرجوع لمنهاج المادة لكي يحدد القدرات والمهارات والكفاءات التي يريد أن يختبر فيها تلاميذه، وهذه الخطوة لها علاقة بالخطوة السابقة (تحديد غرض الاختبار)، حيث أن الأستاذ عندما يكون غرضه بناء اختبار تكويني مثلاً فإنه يقتصر على جزء معين من منهاج المادة الدراسية، أما في حالة الاختبارات الختامية (الاشهادية) فعليه أن يغطي أكبر قدر ممكن من المنهاج.

وهناك ثلاثة أساليب لتحليل محتوى المادة الدراسية هما:

- **الأسلوب الأول:** تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية، ثم تقسيم هذه الموضوعات الرئيسية إلى موضوعات فرعية.

- **الأسلوب الثاني:** تصنيف المنهاج الدراسي في مجموعات متماثلة حسب (نظريات، مفاهيم، المسائل... إلخ).

- **الأسلوب الثالث:** تحديد الفصل الدراسي بالنظر إلى تاريخ الامتحانات الفصلية حسب المناشير الوزارية، ثم تقسيم المنهاج الدراسي حسب الميادين ثم تحديد الأهداف التعليمية لكل ميدان، فمثلاً مادة الرياضيات في التعليم المتوسط تتكون من ثلاثة ميادين وهي: ميدان الأنشطة العددية، ميدان تنظيم المعطيات والدوال، ميدان الأنشطة الهندسية، وبعد هذا الأسلوب أفضل أسلوب لأنه يضمن تماسك وتفاعل عناصر المنهاج، وبالتالي يراعي سيروية تكوين الكفاءة عبر السلسلة الزمنية.

ويمكن تحليل محتوى مادة الرياضيات وفق الجدول التالي:

جدول (3): نموذج تحليل محتوى مادة الرياضيات للسنة الرابعة متوسط للفصل الأول

ميادين دروس مادة الرياضيات	عدد الأهداف التعليمية
ميدان الأنشطة العددية	30
ميدان تنظيم المعطيات والدوال	20
ميدان الأنشطة الهندسية	15

ويتضح من الجدول السابق أن كل مادة دراسية تتكون من مجموعة من الميادين، وكل ميدان يحتوي مجموعة من الكفاءات القاعدية على التلميذ أن يكتسبها ليتحكم في معارفها

وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة وهي التي تكون محل التقويم في الاختبارات التحصيلية.

9-1-3- تحديد الكفاءات التعليمية وصياغة مؤشراتها:

إن سيرورة التعلم وفق المقاربة بالكفاءات تبدأ ببناء الكفاءات القاعدية على مستوى الوحدات الدراسية ثم الكفاءة المرحلية ثم الكفاءة الختامية.

ولذا يجب على الأستاذ معد الاختبار التحصيلي من تحديد الكفاءات القاعدية لاختبارها لأن اكتسابها والتحكم فيها يمكن من الحكم على تحقيق الكفاءات المرحلية والختامية، ويتم ذلك من خلال تفكيك الكفاءات الختامية التي تتميز بالعموم والاندماج إلى مركبات (مركبات الكفاءة الختامية) لإبراز أهداف التعلم القابلة للتحقيق من خلال :

- تحديد مضامين المادة (محتويات) المادة المتعلقة بها كموارد في خدمة الكفاءة
- تحديد الوضعيات التي تمكننا من تحقيقها كوحدات تعليمية.
- تحديد الوضعيات التي تمكننا من تقييمها كمركبات، ومن إدماجها كلياً جزئياً في تقييم الكفاءة من خلال وضعية مشكلة إدماجية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، 8) .
- * بعد عملية تحديد الكفاءات التعليمية المراد قياسها على الأستاذ أن يحدد مؤشرات للحكم على مدى تحقيقها من خلال أفعال (سلوكات) قابلة للملاحظة والقياس مرتبطة بنتائج التعلم سواء كانت ظاهرة أو خفية.

ومن شروط صياغة مؤشرات الكفاءة:

- أن يحدد المؤشر السلوك النهائي المتوقع حدوثه لدى التلميذ بعد التعلم بدلالة الفعل.
- أن يصف المؤشر سلوك التلميذ النهائي وليس سيرورة اكتساب السلوك.
- أن يقيس المؤشر فعل سلوكي واحد (أن يكون المؤشر غير مركب)
- تحديد معيار (محك) لقبول الأداء.
- أن يحدد لكل وضعية تقييمية ثلاثة معايير دنيا ومعيار للنوعية.

9-1-4- إعداد جدول المواصفات:

جدول المواصفات عبارة عن مخطط تفصيلي ثنائي البعد ،أحد أبعاده قائمة الأهداف أي نواتج التعلم المطلوب تحقيقها، والبعد الثاني هو عناصر المحتوى الرئيسية وكذلك العناصر الفرعية. (سليمان، 2010، 239)

ويستخدم جدول المواصفات لانتقاء جزءا من الأهداف التعليمية الكثيرة التي من المفترض أن يكتسبها التلميذ لقياسها عن طريق أسئلة الاختبار في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس، ويحقق جدول المواصفات عدة فوائد منها:

- بناء اختبار متوازن مع حجم الجهود المبذولة لتدريس كل موضوع.
- إعطاء الوزن الحقيقي لكل جزء من المادة الدراسية، فيأخذ كل موضوع ما يستحقه من الأسئلة حسب أهميته النسبية.
- يغطي جميع موضوعات المحتوى التي تم تدريسها وبالتالي يعطي للاختبار صدقا مرتفعا.
- يساعد على الاهتمام بجميع مستويات الأهداف.
- يعطي حكماً دقيقاً على تحصيل المتعلمين.
- يعطي مؤشراً واضحاً في قياس الأهداف المراد تحقيقها. (البقي، 2008، 19)
- خطوات إعداد جدول المواصفات:

- 1- تحديد المواضيع الرئيسية(ميادين) لمحتوى المادة الدراسية عن طريق تحليل المحتوى.
 - 2- تحديد عدد الحصص لكل موضوع
 - 3- تحديد الكفاءات المراد قياسها في كل موضوع.
 - 4- حساب الوزن النسبي لأهمية كل موضوع للمادة الدراسية بالعملية الحسابية التالية:
- الوزن النسبي لأهمية كل موضوع = $\frac{\text{عدد الحصص المخصصة لهذا الموضوع}}{\text{مجموع عدد الحصص}} \times 100$
- 5- حساب الوزن النسبي لأهمية كل كفاءة بالعملية الحسابية التالية:

- الوزن النسبي لأهمية الكفاءة = $\frac{\text{عدد الحصص المخصصة لهذه الكفاءة}}{\text{مجموع حصص موضوع هذه الكفاءة}} \times 100$

- 6- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار مع مراعاة عدد الكفاءات المراد قياسها وزمن الاختبار ونوع الأسئلة وعمر التلاميذ... إلخ، كما يجب أن تتدرج من الأسهل إلى الأصعب.
- 7- حساب عدد الأسئلة لكل موضوع بالعملية التالية:

$$\text{عدد الأسئلة للموضوع} = \text{عدد أسئلة كل الاختبار} \times \text{الوزن النسبي لأهمية الموضوع}$$

- 8- حساب عدد الأسئلة لكل كفاءة بالعملية التالية:

$$\text{عدد الأسئلة للكفاءة} = \text{عدد الأسئلة المخصصة لموضوع الكفاءة} \times \text{الوزن النسبي لأهمية الكفاءة.}$$

- 10- تحديد الدرجة الكلية للاختبار، وغالبا ما تكون (20)، بعد ذلك على الأستاذ توزيع هذه الدرجة توزيعا متوازنا على كل موضوع من مواضيع الاختبار مراعيًا في ذلك الوزن النسبي لأهمية كل موضوع وكل كفاءة، ويتم ذلك عن طريق العمليات التالية:

$$\begin{aligned} \text{الدرجة المخصصة لكل موضوع} &= \text{الدرجة الكلية للاختبار} \times \text{الوزن النسبي لأهمية هذا الموضوع.} \\ \text{الدرجة المخصصة لكل كفاءة} &= \text{الدرجة المخصصة لموضوع الكفاءة} \times \text{الوزن النسبي لأهمية هذه الكفاءة.} \end{aligned}$$

ويكون شكل جدول المواصفات كالتالي:

جدول(4): نموذج لجدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الوزن النسبي لأهمية الموضوع	الكفاءة 3	الكفاءة 2	الكفاءة 1	الكفاءات المواضيع (الميادين)
الوزن النسبي لأهمية الموضوع 1				الموضوع 1
الوزن النسبي لأهمية الموضوع 2				الموضوع 2
الوزن النسبي لأهمية الموضوع 3				الموضوع 3
مجموع الأوزان النسبية(100%)	الوزن النسبي لأهمية الكفاءة 3	الوزن النسبي لأهمية الكفاءة 2	الوزن النسبي لأهمية الكفاءة 1	الوزن النسبي لأهمية الكفاءة

أما الخلايا التي وسط الجدول فتحمل عدد الأسئلة المخصصة لكل كفاءة في كل موضوع.

9-2- كفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي: وتشمل هذه الكفاية الكفايات الجزئية الآتية:

تحديد نوع فقرات الاختبار وصياغتها وترتيبها، وتحليل فقرات الاختبار وتقدير الخصائص السيكومترية.

9-2-1- تحديد نوع فقرات الاختبار وصياغتها وترتيبها:

إن أهم أساس يقوم عليه الاختبار التحصيلي في المقاربة بالكفاءات هو برهنة الاختبار على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات(اشكاليات) وليس قدرات مستقلة.

ويتم اختبار كفاءة المادة الخام(مفاهيم، نظريات، قوانين، مصطلحات...إلخ) بواسطة تمارين

بسيطة أو مشكلة غير مركبة لمعرفة مدى تحكم التلميذ في مفاهيم المادة ومعارفها باستخدام أسئلة (فقرات) مقالية أو موضوعية.

أما اختبار كفاءة حل المشكلات فيكون بواسطة بناء وضعية تقويمية تمكّن من تتبع سيرورة عمل التلميذ أثناء حله للمشكلة.

ومن شروط صياغة الوضعية المشكلة التقويمية:

- أن تنتمي إلى عائلة (مجال) الكفاءة المراد قياسها .
- تتطلب موارد مألوفة لحلها
- أن تحمل قِيَمًا إيجابية
- أن تجلب اهتمام التلميذ
- أن لا تتطلب موارد جديدة لحلها
- أما فيما يخص صياغة فقرات (أسئلة) الاختبار فلا بد على الأستاذ معد الاختبار أن يتقيد بعدة شروط اتفق عليها كثير من المربون نلخصها فيما يلي:
- أن ترتبط الأسئلة بمؤشرات الكفاءة المراد قياسها على أن يخصص لكل مؤشر سؤال واحد.
- أن تتنوع الأسئلة بتنوع المستويات المعرفية الدنيا والعليا.
- أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة، سليمة اللغة .
- أن تراعي الأسئلة الفروق الفردية للتلاميذ (متفوقين، متوسطين، ضعيفين).
- أن يتناسب عدد الأسئلة مع الزمن المخصص للاختبار.
- عدم صياغة أسئلة واردة في الكتاب المدرسي كما هي حتى تكون مألوفة للتلاميذ .
- عدم صياغة الأسئلة التي توحى بالإجابة الصحيحة
- * بعد عملية صياغة فقرات الاختبار على الأستاذ ترتيبها بشكل يضمن تحقيق الغرض من الاختبار، وتوجد هناك عدة اعتبارات لترتيب فقرات (أسئلة) الاختبار منها:
- مراعاة صعوبة وسهولة الأسئلة وعليه يجب أن تتدرج الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب لزيادة دافعية التلاميذ على التجاوب مع الاختبار.

- مراعاة التدرج المنهجي لمواضيع الاختبار خاصة في مادة الرياضيات، حيث تبدأ ورقة الاختبار بالتمارين البسيطة التي تختبر المفاهيم والنظريات ثم تأتي المسائل (وضعية حل مشكلة).

- مراعاة المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة، حيث يبدأ الاختبار بالأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا ثم الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا.
- مراعاة الأسئلة لترتيب تطور تكوين الكفاءة.

9-2-2- تحليل فقرات الاختبار:

إن فاعلية الاختبار وتحقيقه للأهداف المرجوة مرتبط ارتباطاً قوياً بمدى فاعلية فقراته، وعليه فإن الأستاذ مطالب بتحليل هذه الفقرات والتأكد من خصائصها الإحصائية (مستوى السهولة والصعوبة، درجة التمييز) قبل تطبيقه على التلاميذ لاجتناب الفقرات الغامضة أو التي تشجع على التخمين، أو الفقرات بالغة السهولة أو الصعوبة، أو الفقرات غير المميزة للفروق الفردية بين التلاميذ.

- معامل السهولة والصعوبة:

يشير معامل سهولة الفقرة إلى نسبة الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة إلى العدد الكلي المشارك. (مراد وسليمان، 2005، 211)

$$\text{معامل سهولة السؤال الموضوعي} = \frac{\text{مج ص}}{\text{مج ص} + \text{مج خ}} \quad \text{حيث:}$$

مج ص = مجموع الاجابات الصحيحة

مج خ = مجموع الاجابات الخاطئة

- أما معامل صعوبة السؤال فيشير إلى نسبة الراسبين في السؤال بالنسبة للعدد الكلي للتلاميذ.

$$\text{معامل صعوبة السؤال الموضوعي} = \frac{\text{مج خ}}{\text{مج ص} + \text{مج خ}}$$

أما بالنسبة لمعامل سهولة السؤال المقالي فمعادلته كالتالي:

$$\text{معامل سهولة السؤال المقالي} = \frac{\text{مج علامات الطلبة في السؤال}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{علامة السؤال}}$$

ونشير هنا أن معامل السهولة المرغوب فيه في الاختبارات التحصيلية حسب

(مراد وأمين، 2005، 210) يتراوح ما بين 0.3 و 0.7

- معامل التمييز:

يشير معامل التمييز إلى قدرة السؤال على التمييز بين الطلبة المتفوقين و الضعيفين، أي

الذين يملكون الاجابة الصحيحة على السؤال والذين لا يملكونها. (اليقوي، 2013، 111)

ولحساب معامل تمييز السؤال نقوم أولاً بترتيب درجات التلاميذ على هذا السؤال تنازلياً، ثم

ثم نقسم هه الدرجات إلى مجموعتين، مجموعة عليا أعلى من (27%) ومجموعة دنيا أقل من (27%)، ثم نطبق المعادلة التالية :

$$\text{معامل تمييز السؤال الموضوعي} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في مج العليا} - \text{عدد الاجابات صحيحة ال في مج الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

$$\text{معامل تمييز السؤال المقالي} = \frac{\text{ق ع} - \text{ق د}}{\text{ن} \times \text{س العظمى}} \quad \text{حيث:}$$

ق ع: مجموع علامات الطلبة في المجموعة العليا على السؤال

ق د: مجموع علامات الطلبة في المجموعة الدنيا على السؤال

ن: يمثل عدد الأفراد في إحدى المجموعتين.

ويقبل معامل التمييز بين المدى 0.40 - 100

9-2-3- تقدير الخصائص السيكمترية للاختبار: وتتمثل في :

9-2-3-1 الصدق:

يعتبر كثير من خبراء القياس والتقويم التربوي أن الصدق يعتبر أهم الشروط التي يجب أن يتميز بها أي قياس (تربوي أو نفسي)، حيث أنه يشغل اهتمام معد الاختبار منذ أول خطوة في بناء الاختبار (مرحلة التخطيط) إلى آخر خطوة (تفسير النتائج وإعداد القرارات) فهو مرتبط بمدى دقة أو درجة الثقة في اتخاذ تلك القرارات الادارية كانت أو التربوية. ويعرف (كوجك، 2001، 251) الصدق بأنه الدرجة أو المدى الذي يقيس به الاختبار ما وضع لقياسه.

أي أن الاختبار الذي أعد لقياس كفاءة التلميذ في توظيف عملية جمع عددين كسريين في حل مسألة رياضية لا يجب أن نحاسبه على القدرة اللغوية أو حسن الخط مثلا. ويعرفه كرونباخ الصدق بأنه العملية التي يبحث من خلالها معد الاختبار عن دليل يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليها من درجات الاختبار. (خضر، 2004، 67)

وهناك من يعرفه بأنه تحديد معامل الارتباط الحقيقي بين درجات الاختبار وبين درجات اختبار مثالية تقيس نفس القابليات، وقد تكون المعايير التي تقاس بها درجات الاختبار داخلية أو خارجية تقيس ما يقيسه هذا الاختبار. (كوافحة، 2003، 9-10)

وعليه يمكن القول أن مفهوم الصدق كخاصية مرتبط بمدى صدق توظيف درجات الاختبار في اتخاذ القرارات وليس مرتبط بالاختبار نفسه.

وهذه القرارات حسب كتيب معايير الاختبارات التربوية والنفسية وأدلتها والذي أصدرته لجنة فنية مشتركة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) والجمعية الأمريكية للبحث التربوي (AERA)، والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي (NCME) كما يلي:

- تحديد كيفية أداء الفرد في الوقت الحاضر في نطاق شامل لمواقف سلوكية تمثلها مفردات الاختبار تمثيلاً جيداً.

- التنبؤ بالأداء المستقبلي أو تقدير مكانة الفرد في أحد المتغيرات ذات الأهمية.
- الاستدلال على درجة امتلاك الفرد سمة أ خاصة معينة تعد بمثابة تكوين فرضي يبدو أثره في سلوك الفرد أو أدائه.

ويوضح كل من (مراد وأمين، 2005) مفهوم الصدق في النقاط التالية:

- يشير الصدق إلى تفسير نتائج الاختبار وليس الاختبار نفسه.
- يستنتج الصدق من الأدلة المتوافرة وليست المناسبة.
- الصدق خاص باستخدام درجات الاختبار مثل استخدام الدرجات في اختيار الأفراد أو توزيعهم أو تقويم الأداء.

- يعبر عن الصدق بدرجة وصفية مثل مرتفع أو متوسط أو منخفض وقد تستخدم الأرقام (معاملات الاتفاق أو الارتباط) لتوضيح الدرجة الوصفية. (علام، 2000، 188)

- أنواع الصدق:

توجد عدة أنواع للصدق، إلا أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس قد صنفت سنة 1954 الصدق إلى ثلاثة أنواع رئيسية مناصرة لأنواع القرارات الثلاثة سالفة الذكر وهي: صدق المحتوى، الصدق المرتبط بالمحك، صدق التكوين الفرضي .

- **صدق المحتوى:** ويطلق عليه أيضاً صدق المضمون أو الصدق المنطقي وهو يدل على مدى تمثيل محتوى الاختبار للأهداف المراد قياسها في شكلها الاجرائي، بحيث يجب أن تغطي أسئلة الاختبار كل هذه الأهداف بصورة شاملة، ولهذا يرى (معمرية، 2007، 132) أنه لا ينبغي على معد الاختبار الاكتفاء بتعريف جيد للخاصية، بل يجب تحليل مضمونها تحليلًا جيدًا إلى عدد من الأبعاد الفرعية التي تكوّن في مجموعها الخاصية موضوع القياس، والبحث فيما إذا كان هناك عدد مناسب من البنود يقيس كل بعد أم لا.

ويعتبر هذا النوع من الصدق هاما جدا عند بناء الاختبارات التحصيلية لأنه يمكننا من الحكم على جودة الاختبار وبالتالي ارتفاع درجة الثقة في نتائجه.

ويتطلب اعداد اختبار تحصيلي ذو صدق محتوى عال ما يلي:

- تحديد موضوعات المادة ونواتج التعلم

- اعداد جدول مواصفات وتحديد عدد البنود ومستوياتها

- بناء الاختبار وفق جدول المواصفات. (مراد وأمين، 2005، 352)

- **الصدق المرتبط بالمحك:** ويطلق عليه أيضا الصدق الواقعي أو العملي أو التجريبي،

ويدل هذا النوع من الصدق على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك المفحوصين في

مواقف محددة أو تشخيص السلوك. (مقدم، 2003، 147)

ويعرف بأنه الدرجة التي يترابط عندها الأداء على مقياس مع الأداء مع مقياس آخر عُدّ

محكا للمقياس الأول وأساسا للحكم على صلاحيته. (ميخائيل، 2006، 147)

وعليه فإن الحكم على صدق اختبار ما يتوقف على مدى ارتفاع معاملات الارتباط بين هذا

الاختبار والاختبار الثاني (المحك)، ويعتبر كثير من الباحثين أن الصدق المرتبط بالمحك من

أفضل الطرق لتقدير صدق الاختبارات.

وهناك نوعان من الصدق المرتبط بالمحك هما: الصدق التنبؤي والصدق التلازمي كما

يوضحه الشكل التالي:

- **الصدق التنبؤي:** نقول أن اختبار يتصف بالصدق التنبؤي إذا كان قادرا على التنبؤ

بالأداء اللاحق للفرد، وتستعمل نتائج اختبار ما للتنبؤ في نجاح التلاميذ في دراسة

موضوعات لها علاقة بموضوعات اجتماعية في فترة لاحقة، مثلا استعمال نتائج امتحان

شهادة التعليم الثانوي في التنبؤ بالنجاح في الجامعة.

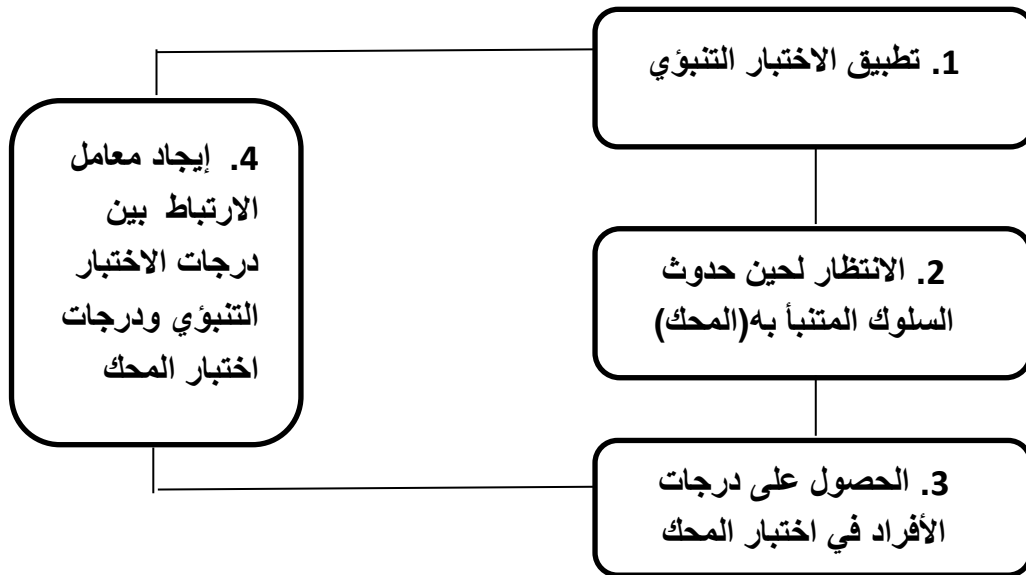
ومن أشهر الأمثلة عن هذا الصدق نجد:

-اختبار طلاب الدراسات العليا (G.R.E)

-اختبار القدرة التعليمية (SAT)

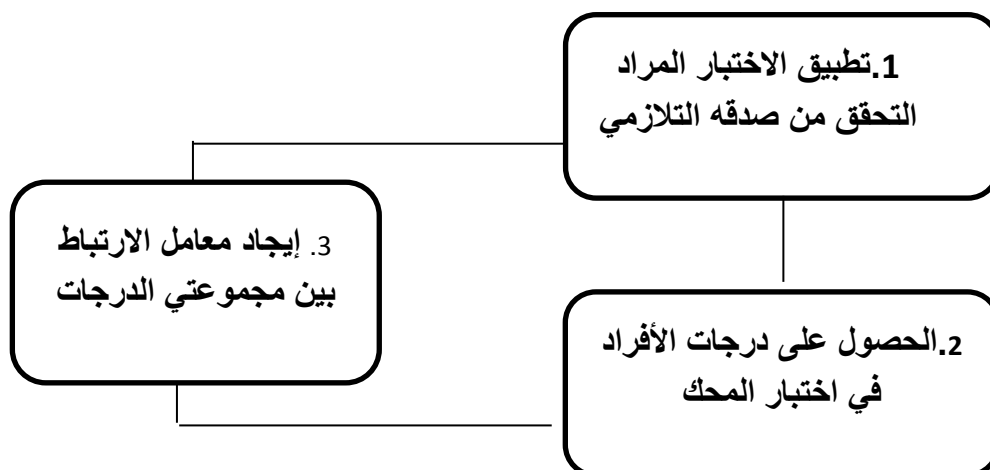
-اختبار الانجليزية كلمة أجنبية (TOEFL) (جلال، 2008، 74)

ويمكن تلخيص خطوات إجراء الصدق التنبؤي وفق الشكل الآتي:



شكل (3): خطوات إجراء الصدق التنبؤي (المصدر: علام، 2002، 196)

- **الصدق التلازمي:** نقول أن اختبار يتصف بالصدق التلازمي إذا كان قادراً على اكتشاف العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على محك آخر بحيث لا يكون هناك فاصل زمني أو يكون قصيراً بين أداء الأفراد على الاختبار وأدائهم على المحك. ويمكن تلخيص خطوات إجراء الصدق التلازمي وفق الشكل الآتي:



شكل (4): خطوات إجراء الصدق التلازمي (المصدر: علام، 2002، 209)

- مواصفات المحك:

بما أن صدق الاختبار يعتمد على قوة الارتباط بينه وبين المحك، الأمر الذي أوجب أن يتصف هذا المحك بمجموعة من المواصفات وهي:

- يتصل المحك الخارجي بالسلوك الذي يقيسه المقياس أو الاختبار الجديد.
- يتمثل المحك الخارجي لمنطقة السلوك المراد قياسها.
- أن يتمتع المحك الخارجي بالاستقلالية، فلا يتأثر بالمعرفة المسبقة عن المقياس أو الاختبار الجديد.

- يتصف المحك الخارجي بمؤشر مناسب من الصدق والثبات والموضوعية، أي أن درجات تقديرات الأفراد على المحك الخارجي ينبغي أن لا تتأثر بالموقف الشخصي والظروف المؤثرة
- يتمثل المحك الخارجي بعامل الاقتصادية في الوقت والجهد والمال. (حيدر، 2013، 254)
- طرق تقدير الصدق:

بما أن مفهوم الصدق واحد رغم وجود عدة أنواع للصدق حيث يشير إلى مدى قدرة أسئلة الاختبار أو المقياس على قياس السمة أو الخاصية المراد قياسها، كما أنه يشير إلى مدى اتساق تلك الأسئلة فيما بينها من جهة، وبينها وبين الاختبار ككل. أما من الناحية العملية فهو يشير إلى مستوى دقة وثقة نتائج الاختبار وبالتالي دقة وثقة القرارات المنبثقة عنه، وعليه فإن طرق تقدير الصدق متماثلة في كل الأنواع تقريبا.

- طريقة استطلاع آراء المحكمين (الخبراء):

وتتمثل اجراءات هذه الطريقة في قيام معد الاختبار بعرض اختباره في شكل استمارات على مجموعة من الخبراء ذو كفاءة في تخصص ذلك الاختبار من أجل مراجعة منظمة لأسئلته وحكمهم على مدى تمثيل هذه الأسئلة للخاصية المقاسة وهي مناسبة عند بناء اختبارات التحصيل.

وبعد استرجاعه لتلك الاستمارات يختار الأسئلة التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر بي المحكمين، أما الأسئلة التي حصلت على أقل من 80% فيجب حذفها أو تعديلها بالاستشارة مع المحكمين. (معمرية، 2007، 135)

- طريقة الاتساق الداخلي:

وتعتبر من أحد طرق التأكد من صدق المحتوى، وتتم من خلال حساب معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكلما كانت هذه المعاملات دالة احصائياً دلّ ذلك على تماسك وترابط الأسئلة فيما بينها وبالتالي يمكن الحكم على صدق الاختبار.

- **الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية):**

ويعني حسب (معمرية، 2007) مدى قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها.

وتقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدر الاختبار على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الخاصية أو السمة المقاسة.

وتتم هذه الطريقة باختيار أسلوب احصائي مناسب لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين المتناقضتين (العليا، الدنيا) حسب درجاتهما على الاختبار، فإذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً دلّ ذلك صدق الاختبار .

- **العوامل المؤثرة في صدق الاختبارات التحصيلية:**

- هناك عدة عوامل تؤثر في صدق الاختبار من بينها:
- الصياغة اللغوية التي لا تتناسب مع قدرات التلاميذ .
- غموض الأسئلة وعدم فهمها مما يجعلها عرضة لتأويلات أخرى خاطئة.
- سهولة الأسئلة أو صعوبتها .
- صياغة الأسئلة صياغة تحمل في ثناياها مؤشرات تدل على الجواب الصحيح.
- عدم ارتباط الأسئلة بما تعلمه التلميذ .
- طول الاختبار أو زيادة عدد الأسئلة يزيد من صدق الاختبار.
- زيادة ثبات الاختبار بصفة عامة يزيد من صدق الاختبار.
- تباين فقرات الاختبار بزيادتها يزيد الصدق، لأنها سوف تغطي كل الأهداف المراد قياسها. (الزهراني، 2002، 27)

9-2-3-2- الثبات:

تظهر أهمية الثبات في معظم الاختبارات التحصيلية لتعبر عن قيمة ونوعية هذه الاختبارات، حيث تتطلب صياغتها طريقة معينة وظروف خاصة تمنع التخمين والقلق والغموض والعوامل الأخرى التي تؤثر على نتائجها، ويكون الاختبار ذو درجة عالية من الثبات إذا اقترب من الدرجة "1"، لكنه لا يوجد أي اختبار وصل إلى هذه الدرجة من

الثبات، ويقصد بمصطلح الثبات في القياس النفسي والتربوي دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه، أي مدى استقرار نتائج الفرد على نفس الاختبار. ويقصد بالثبات الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد. (النور، 2007، 173)

وبعني كذلك مستوى الدقة التي يقيس بها الاختبار ما وضع لقياسه، والطريقة التي يستخدم فيها القياس أو التقويم لمعرفة النتائج التي سيقدمها، فكلما كانت النتائج منسجمة دل ذلك على الثبات. (خوري، 2008، 100)

وينظر (كرلينقر، 1986) للثبات من ثلاثة جوانب، الجانب الأول يعني أنه عندما نقيس صفة معينة مرتين أو أكثر بنفس المقياس أو الاختبار أو بمقياسين متماثلين فإننا نحصل على نفس النتائج.

الجانب الثاني يعني أن نتائج الصفة المقاسة هي فعلا ما يقيسه الاختبار.

الجانب الثالث يعني احتمال وجود أخطاء في عملية القياس التي تؤثر على استقرار المقياس، وعليه فإن درجة الفرد في مقياس معين تتكون في الواقع من درجة حقيقية ودرجة خطأ، ويعبر عنها بالمعادلة التالية: $س ك = س ح + س خ$ حيث: $س ك$ تمثل الدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في الاختبار.

$س ح$ تمثل الدرجة الحقيقية

$س خ$ تمثل الخطأ (مقدم، 2003، 152)

- طرق تقدير ثبات الاختبار:

يتم تقدير ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الثبات، والذي هو في الواقع حسب (جيفورد، 1967) عبارة عن الارتباط الذاتي للاختبار.

- طريقة إعادة الاختبار:

كما تسمى بمعامل الاستقرار، وتتم هذه الطريقة بتطبيق اختبار معين مرتين على نفس المجموعة وفي نفس الظروف، على أن لا يقل عدد المجموعة عن 30 فردا، كما أن المدة الزمنية تتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وكلما ارتفع معامل الارتباط دل ذلك على ثبات مرتفع للاختبار.

- طريقة الصور المتكافئة أو الموازية:

وتتم هذه الطريقة ببناء صورتين متكافئتين (من حيث عدد ونوع الأسئلة، طريقة الإجابة والتصحيح، الزمن المخصص للإجابة، نفس التعليمات، تساوي معاملات الصعوبة والتمييز والتباين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري) لاختبار واحد ثم تطبيقهما على نفس الأفراد بفواصل زمني لا يتعدى بضع ساعات.

وتتناسب هذه الطريقة حساب ثبات الاختبارات التحصيلية واختبارات الذاكرة.

- طريقة التجزئة النصفية:

وهي طريقة تعتمد على معامل الاتساق الداخلي للاختبار، حيث يتم تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم تقسيم الدرجات إلى قسمين متماثلين (من حيث تساوي المتوسطين الحسابيين، نفس معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز) كان يكون جزءاً يتضمن درجات الأفراد على الأسئلة التي تحمل الأرقام الزوجية، والجزء الثاني يتضمن درجات الأفراد على الأسئلة التي تحمل الأرقام الفردية، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الجزأين. إن معامل الارتباط الذي نحصل عليه يمثل ثبات نصف الاختبار وليس ثبات كل الاختبار وللتغلب على هذه المشكلة فقد عمد خبراء القياس إلى توفير معادلات إحصائية (معادلات تصحيح الطول) لحساب ثبات الاختبار ككل.

ومن هذه المعادلات نجد: معادلة سيبيرمان - براون 1910، معادلة رولون 1939 معادلة ل.أ. جتمان 1945.

- طريقة التناسق الداخلي (معادلة كيودر وريتشاردسون -20) KR-20 :

وتفترض هذه الطريقة التجانس الداخلي بين أسئلة الاختبار وتقوم على تقديره، أي مدى اتساق الاستجابات لكل الأسئلة من خلال قياس كل الأجزاء المكونة للاختبار لنفس الخاصية. (معمرية، 2007، 183)

وقد وضع (كيودر وريتشاردسون شروطاً لاستخدام هذه المعادلة وهي:

- أن تكون درجة أسئلة الاختبار (0 أو 1)

- أن لا يكون عدد الأسئلة المتروكة كبير

- تقارب مستوى صعوبة الأسئلة

وبما أن هذه الشروط لا يمكن تحقيقها في الاختبارات النفسية، فقد وضع معادلة أخرى وهي

KR-21 وهي تعتمد على تباين الاختبار ككل. (مراد وأمين، 2005، 366)

- معامل ألفا لكرونباخ:

تعتبر هذه المعادلة تطويرا لمعادلتى KR-20 و KR-21 من خلال تطوير تقدير الاتساق الداخلي للاختبارات أو المقاييس النفسية، فهي تشير إلى الدرجة المشتركة بين جميع فقرات الاختبار. (اليقوبي، 2013، 267)

- العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار التحصيلية:

يتأثر معامل الثبات بعدة عوامل من بينها:

- طول الاختبار يزيد من كبر حجم عينة السلوك المراد قياسها، وبالتالي يزيد تمثيل الأسئلة للمحتوى المراد قياسه بشكل يرفع من درجة الثبات . لأن درجة الفرد في الاختبار الطويل تمثل قدرته، وقدرته ثابتة ولهذا فالدرجة هنا أكثر ثباتا.

- زيادة زمن الاختبار يرفع معامل ثبات الاختبار إلى درجة معينة، إلا أن طول الزمن بدرجة كبيرة يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات.

- تجانس المجموعة المطبق عليها الاختبار يقلل من الثبات ، ويرتفع الثبات بزيادة تباين درجات أفرادها عليه.

- ينقص الثبات تبعا لزيادة أثر التخمين.

- الصياغة غير الواضحة الأسئلة الاختبار تقلل من ثبات الاختبار.

- الحالة النفسية والصحية للتلميذ تؤثر في معامل ثبات الاختبار ، فالتوتر والقلق والمرض تقلل من معامل الثبات.

- كتابة فقرات الاختبار وتعليماته بدقة تزيد من معامل الثبات.

- موضوعية التصحيح، فكلما تأثر الاختبار بذاتية المصحح انخفض معامل ثباته .

(الزهراني، 2002، 28)

9-3- كفاية إخراج الاختبار والتحليل الاحصائي لنتائجه: وتشمل الكفايات الجزئية الآتية: طباعة الاختبار وتجريبه، وتطبيقه وتصحيحه وتحليل نتائجه.

9-3-1- طباعة الاختبار:

بعد أن يصيغ الأستاذ فقرات اختباره ويرتبها ترتيبا مناسباً يتطلب منه قبل طباعتها في صورتها النهائية مراجعتها مراجعة متأنية مركزا في ذلك على:

- دقتها وسلامة صياغتها.

- أن يكون خط الكتابة واضحا وسهل القراءة.

- ترقيم مواضيع الاختبار ترقيما تصاعديا. - ترقيم أوراق الاختبار.

- تحديد علامة كل سؤال.

- ترك مسافة مناسبة بين الأسئلة.

- عدم تجزئة السؤال على صفحتين.

9-3-2- تجريب الاختبار:

يؤكد كثير من الباحثين على أهمية تجريب الاختبار أو كما تسمى "التجربة الاستطلاعية"، كما يؤكدون على الأساتذة معدي الاختبارات التحصيلية القيام بها من خلال تطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ تتراوح ما بين (30-40) تلميذا للاطلاع على مدى وضوح تعليمات الاختبار والمدة اللازمة للإجابة. (اليعقوبي، 2013، 101) كما يضيف (ميخائيل، 2006، 74) أن الغرض من هذه الخطوة هو التعرف على الصعوبات الواقعية التي تعترض تطبيق الاختبار، وجمع الملاحظات عن البنود، والتأكد من ملاءمتها للمفحوصين.

كما يمكن تجريب الاختبار من التأكد من معرفة مدى قدرة الاختبار على قياس ما وضع لأجله أي صدق الاختبار وثباته. (مراد وسليمان، 2005، 211) وعليه فإن إجراء هذه الخطوة يعزز من صلاحية الاختبار ويرفع مستوى ثقته من خلال تدارك وتعديل كل الأخطاء التي قد تحدث أثناء بناء الاختبار. ونشير هنا أن بعض الباحثين يعتبرون أن الاختبارات الشهرية (الواجبات المنزلية، الفروض) تعد شكلا من أشكال التجربة الاستطلاعية للاختبار كون أن المدرس يكتشف الأخطاء مما يؤهله لتجنبها عند بناء الاختبارات النهائية.

9-3-3- تطبيق الاختبار:

عند تطبيق الاختبار على الأستاذ أن يهيئ كل الظروف التي من شأنها أن تساعد التلاميذ على الأداء الجيد للاختبار وبالتالي تحقيق الغرض منه سواء كان تشخيصيا أو تكوينيا أو ختاميا (إشهاديا).

ويكون ذلك من خلال حسب (الرواشدة وآخرون، 2000، 12-13):

- اختيار الغرفة المجهزة بشكل جيد ويفضل أن يكون الطلاب جميعهم في نفس الغرفة حتى يتعرضوا للظروف نفسها.

- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار.

- اختيار الغرفة الهادئة.

- عدم تحدث الأستاذ عن قضايا ليست ذات علاقة بالاختبار.

- عدم إشعار التلاميذ بأهمية الاختبار أكثر مما يستحق، لأن هذا قد يرفع مستوى القلق لديهم إلى مستوى أعلى من الحد المقبول.
- عدم مقاطعة التلاميذ أثناء الإجابة إلا إذا كان ذلك ضروريا.
- تنبيه التلاميذ إلى الفترة الزمنية المتبقية من الاختبار بعد أن يبدأ بفترة مناسبة ، ويمكن أن يفعل الأستاذ ذلك مرة واحدة أو مرتين على الأكثر.
- عدم إعطاء توضيحات لطالب بمفرده عن فقرة معينة.
- التعامل بصرامة مع حالات الغش.
- جمع أوراق الاختبار بشكل منظم.

9-3-4- تصحيح الاختبار:

- إن تصحيح الاختبار يعني إعداد نموج للتصحيح (إجابة نموذجية) والذي من خلاله يحدد الأستاذ الاجابات المتوقعة والمقبولة، كما يستطيع الأستاذ من خلاله توزيع العلامات على كل إجابة.
 - ولنمذج التصحيح عدة فوائد منها:
 - تعطي انطبعا جيدا لمستويات ومدى وضوح أسئلة الاختبار.
 - يضمن كيفية التعامل مع الاجابات غير المتوقعة. وكيفية توزيع العلامات وفق مبررات معقولة.
 - يقدم توصيفا لنوعية المنتج الكمي والنوعي وعمليات الانتاج التي يراد قياسها.
- (خلوة، 2016، 399)

كما أن الأستاذ عند تصحيحه للاختبار عليه أن يخصص $\frac{3}{4}$ العلامة للمعايير الدنيا و $\frac{1}{4}$ العلامة لمعايير النوعية، كما أنه مطلوب منه أي يكون مرنا عند تصحيحه للاختبار بحيث يسمح بإمكانية إضافة مؤشرات جديدة من إجابات التلاميذ إذا كانت تدل على تحقق الكفاءة، بالإضافة إلى الحكم على بلوغ الكفاءة من طرف التلميذ إذا كانت إجاباته صحيحة على كل المعايير الدنيا للكفاءة المقاسة.

9-3-5- تحليل نتائج الاختبار:

يعتقد كثير من الأساتذة أن دوره في بناء الاختبارات التحصيلية ينتهي بتكميمها في صورة علامات يطلع التلاميذ عليها ثم يحولها إلى إدارة المدرسة لحساب المعدلات ثم تقرير الناجحين والراسبين.

إلا أنه في الحقيقة وحسب المقاربة بالكفاءات فإن الأستاذ مطالب بتحليل تلك النتائج وتفسيرها كي تساعد على اكتشاف أخطاء وصعوبات تلاميذه في اكتساب الكفاءات المرجوة وتصميم البرامج العلاجية لإصلاحها، كما تعينه أيضا على تحسين طرق تدريسه. وتوجد العديد من الأساليب التي تمكن الأستاذ من استخدامها في تحليل وتفسير نتائج التلاميذ منها:

- التوزيع التكراري للدرجات باستخدام العلامات التكرارية:

يعتبر التوزيع التكراري أحد الأساليب التي تستخدم لتلخيص البيانات وعرضها في جدول بشكل منظم.

مثال: أجرى أستاذ اختبارا في مادة الرياضيات لـ (50) تلميذا، فكانت نتائجهم كالتالي:

6,5,6,6,2,6,7,6,5,5,6,9,5,8,6,6,6,5,6,3,6,5,7,7,7

6,5,3,6,7,7,6,8,4,6,5,7,8,5,7,6,4,5,7,7,7,9,5,6,6

بالنظر إلى الدرجات مباشرة لا يستطيع الأستاذ استنتاج أي شيء، وعليه أن يبويبها في جدول محددا أدنى درجة وهي (2) و أعلى درجة وهي (9) ثم ينشئ الجدول التالي:

جدول(5): التوزيع التكراري للدرجات باستخدام العلامات التكرارية

الدرجات	العلامات التكرارية	التكرارات	التكرار النسبي	التكرار النسبي المئوي
2	/	1	$0.02 = \frac{1}{50}$	$\%2 = 100 \times 0.02$
3	//	2	$0.04 = \frac{2}{50}$	$\%4 = 100 \times 0.04$
4	//	2	$0.04 = \frac{2}{50}$	$\%4 = 100 \times 0.04$
5	/ ###	11	$0.22 = \frac{11}{50}$	$22\% = 100 \times 0.22$
6	// ###	17	$0.34 = \frac{17}{50}$	$\%34 = 100 \times 0.34$
7	// ###	12	$0.24 = \frac{12}{50}$	$\%24 = 100 \times 0.24$
8	///	3	$0.06 = \frac{3}{50}$	$\%6 = 100 \times 0.06$
9	//	2	$0.04 = \frac{2}{50}$	$\%4 = 100 \times 0.04$
المجموع		50	1	%100

للعلم أن: التكرار النسبي المئوي = $100 \times \frac{\text{تكرار الدرجة}}{\text{مجموع قيم التكرارات لجميع الدرجات}}$

- التقرير(التفسير): أعلى علامة في الاختبار(9) وأقل علامة(2) وحصل 2% من التلاميذ على علامات منخفضة، بينما معظم التلاميذ حصلوا على علامات متوسطة، أما التلاميذ الذين حصلوا على علامات مرتفعة فنسبتهم 4% ولذا يجب مزيدا من الواجبات المنزلية ومن حصص المعالجة البيداغوجية. (سليمان، 2010، 521)

- المتوسط الحسابي:

وهو أشهر مقاييس النزعة المركزية، ويقصد به معدل علامات التلاميذ في اختبار ما، ويحسب كما يلي :

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع س}}{\text{ن}} \quad \text{أي} \quad \frac{\text{مجموع علامات التلاميذ في الاختبار}}{\text{عدد طلاب القسم}}$$

ويستخدم المتوسط الحسابي للتلاميذ في اختبار معين لإجراء مقارنة سريعة بين الأفواج أو الأقسام في هذا الاختبار، كما يستخدم المتوسط الحسابي للتلميذ نفسه لمقارنة وتتبع نتائجه عبر السنة الدراسية.

- التباين:

ويعد أحد مقاييس التشتت، حيث يستخدم لوصف انتشار توزيع العلامات، وتستخدم في تفسير التجانس من عدمه وبالتالي فهي تعطي للأستاذ وصفا دقيقا وواضحا عن شكل العلامات. (سليمان، 2010، 544)

وهو يفيد في التغلب عن نقائص المتوسط الحسابي، ونبين ذلك في المثال التالي: لنفرض أن لدينا (3) أفواج دراسية كل فوج به (5) تلاميذ طبق عليهم اختبار موحد وكانت درجاتهم كالتالي:

$$\text{مجموع (1): } 10, 20, 15, 3, 2 = \frac{\text{مجموع س}}{\text{ن}} = \text{المتوسط} = \frac{52}{5} = 10.4$$

$$\text{مجموع (2): } 14, 13, 10, 10, 5 = \frac{\text{مجموع س}}{\text{ن}} = \text{المتوسط} = \frac{52}{5} = 10.4$$

$$\text{مجموع (3): } 18, 17, 16, 1, 0 = \frac{\text{مجموع س}}{\text{ن}} = \text{المتوسط} = \frac{52}{5} = 10.4$$

نلاحظ أن المتوسطات الحسابية متشابهة، فلو لم تكن لدينا العلامات لحكمنا بتشابه المجموعات الثلاث، وعليه فإن المتوسط الحسابي في هذه الحالة لا يمكننا من المقارنة الدقيقة، وعليه يجب استخدام أحد مقاييس التشتت ومنها التباين، وهو متوسط مربعات الانحرافات عن المتوسط ومعادلته هي:

التباين = مجموع(س-م)²

ن

حيث: س تمثل العلامات

م تمثل المتوسط الحسابي

ن تمثل مجموع التلاميذ

خلاصة الفصل:

رغم تعدد أدوات قياس التغيرات في سلوك التلميذ بعد عملية التعلم إلا أن الاختبارات التحصيلية تبقى الأكثر شيوعاً للقيام بذلك، فمن خلال نتائجها يمكن الحكم على مدى تمكن التلميذ من اكتساب الكفاءات المستهدفة، بالإضافة إلى تقييم نجاعة ومردود أساليب التدريس وبالتالي تعزيزها أو تعديلها بما يتناسب والعملية التعليمية التعلمية، كما أنها تمكن الأستاذ من تشخيص الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ وبالتالي تصميم وهندسة الخطط العلاجية لذلك.

ونظراً لأهميتها كذلك في تقرير مصير التلاميذ خاصة الاختبارات التحصيلية نهاية السنة أو نهاية مرحلة تعليمية معينة هذا ما يستوجب الاجتهاد والسعي الحثيث في الحصول على نتائج موضوعية وصادقة، ولا يتأتى ذلك إلا باكتساب الأستاذ للكفايات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية واحترام الخطوات والمعايير المتفق عليها في هذه العملية.

الباب الثاني: الجانب الميداني

– الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

– الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الأساسية

– الفصل السادس: تفسير نتائج الدراسة الأساسية

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. مجتمع الدراسة وعينتها

3. أدوات الدراسة

4. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

الدراسة الميدانية من أهم الوسائل الناجحة التي يتخذها الباحث للتحقق من فرضيات بحثه التي اقترحها والتي تحتاج إلى طريقة احصائية تضبط نتائج هذه الدراسة. ومن أهم الخطوات والوسائل المتعددة في اجراء هذه الدراسة ما يلي:

1- منهج الدراسة:

يتوقف اختيار الباحث لمنهج دراسة معين دون آخر أثناء دراسة ظاهرة معينة على نوع البحث، والهدف منه، والمنهج العلمي عبارة عن مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بغرض الوصول إلى الحقيقة. (مصطفى وعبد الحميد وعبد المنعم وعبد الحميد، 2010، 25)

والمنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه ذلك المنهج الذي يهدف إلى وصف واقع المشكلات والظواهر كما هي، أو تحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محددة، مع تقديم توصيات أو اقتراحات من شأنها تعديل الواقع للوصول إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظواهر. (النعمي والبياتي وخليفة، 2015، 227)

وقد تبني الباحث المنهج الوصفي بأساليبه الاستكشافي والارتباطي والمقارن، حيث تم الاعتماد على الأسلوب الاستكشافي لمعرفة طبيعة الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط، وكذلك لمعرفة مستوى إتقانهم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، كما تم الاعتماد على الأسلوب الارتباطي لدراسة العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط، كما تم الاعتماد أيضا على الأسلوب المقارن لدراسة الفروق في هذه العلاقة باختلاف الجنس والأقدمية في التدريس وباختلاف طبيعة تكوين الأساتذة.

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

2-1- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التعليم المتوسط التابعين لمديرية التربية بولاية الوادي ما عدا أساتذة التربية البدنية والمقدر عددهم حسب مصلحة التفتيش والتكوين (2253) أستاذًا للسنة الدراسية 2021/2020.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم اختيار أفراد العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة من أربعة متوسطات تابعين لدائرة الوادي ويقدر عددهم بـ (106) أستاذ، وبعد توزيع الاستمارات عليهم جميعًا تم استرجاع (86) استمارة قابلة للتحليل فقط كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(6): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

المؤسسة التعليمية	عدد الأساتذة	عدد الاستمارات القابلة للتحليل
متوسطة صلوح عبد الحفيظ	24	20
متوسطة بلعبيدي السعيد	25	18
متوسطة محمود شريفي	41	35
متوسطة نيد الطاهر	16	13
المجموع	106	86

يلاحظ من الجدول رقم(6) أن عدد العينة الاستطلاعية والتي وزعت عليهم أدوات الدراسة يقدر بـ(106) أستاذ موزعين على(4) مؤسسات تربوية تابعة لدائرة الوادي، وقد تم استرجاع (86) استمارة قابلة للتحليل والاستخدام أي بنسبة(81.13%).

2-3- عينة الدراسة الأساسية:

تتمثل عينة الدراسة في جميع أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة التربوية الخامسة لدائرة قمار بولاية الوادي، وقد تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية، حيث يبلغ عدد

لأساتذة بها (308) أستاذًا بنسبة (13.67%) من المجتمع الأصلي موزعين على (12) مؤسسة تربوية وزعت عليهم جميعا استمارات أدوات الدراسة (الحصر الشامل للمقاطعة). وقد تم استرجاع (276) استمارة قابلة للتحليل نظرا لامتناع بعض الأساتذة عن الاستجابة، كما توجد بعض الاستمارات غير كاملة وبعضها لم يحترم تعليمات الاستجابة كاختيار أكثر من بديل. وعليه فإن عينة الدراسة قد حدد بـ (276) أستاذًا بنسبة (12.25%) من المجتمع الأصلي والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة على مختلف المؤسسات التربوية:

جدول (7): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

النسبة (%)	عينة الأساتذة	عدد الأساتذة	المؤسسة التعليمية
84.21	16	19	متوسطة الشهيد حريز التجاني
82.35	14	17	متوسطة الشهيد سالم العربي
77.78	14	18	متوسطة الشهيد إبراهيم قارة
84.62	22	26	متوسطة رويس بلقاسم
86.49	32	37	متوسطة الشهيد خليفة بن حسن
85.71	30	35	متوسطة بن عيشة عبد الرحمان
88.46	23	26	متوسطة البشير الابراهيمى
92.31	24	26	متوسطة أحمد عربية
90.62	29	32	متوسطة مصطفى بن بولعيد
0.93	21	24	متوسطة بن ناصر بوبكر
86.96	20	23	متوسطة خراز الطيب
92	23	25	متوسطة عبد الكريم لقريد
89.61	276	308	المجموع

يتبين من الجدول رقم (7) أن عينة الدراسة الأساسية قدرت بـ (276) أستاذًا من أصل (308) أستاذ وزعت عليهم أدوات الدراسة أي بنسبة (89.61%)، وبنسبة (12.25%) من مجتمع الدراسة، وهي نسبة مقبولة لتمثيل المجتمع الأصلي.

وتتوزع عينة الدراسة حسب خصائص الجنس و الأقدمية في التدريس (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، كما تتوزع أيضا حسب طبيعة

التكوين (المعهد التكنولوجي، الجامعة، المدرسة العليا للأساتذة) كما توضحه الجداول والأشكال الآتية:

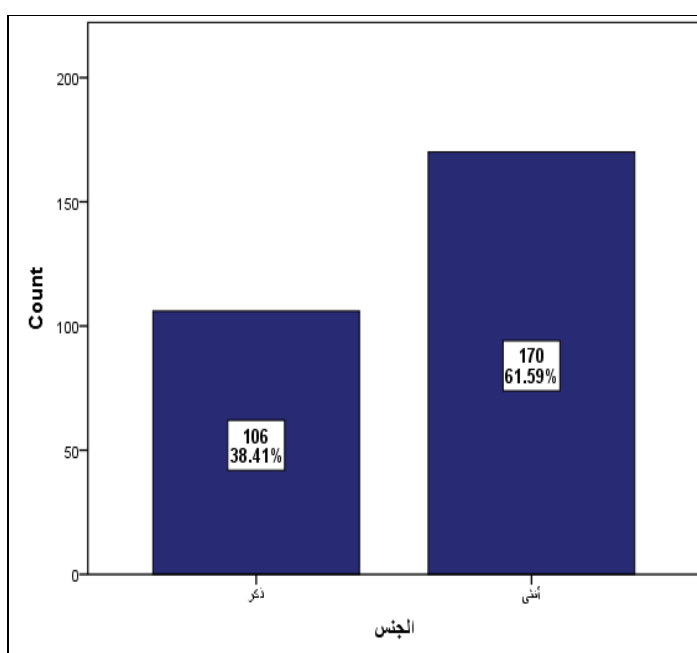
- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول (8): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية (%)
الذكور	106	38.41
الإناث	170	61.59
المجموع	276	100

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن عدد الأساتذة يقدر بـ (106) أستاذًا بنسبة (38.41%)، أما عدد الأستاذات فيقدر بـ (170) أستاذة بنسبة (61.59%)، أي أن عدد الأستاذات أكبر من عدد الأساتذة كما يوضحه الشكل الآتي:



شكل (5): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

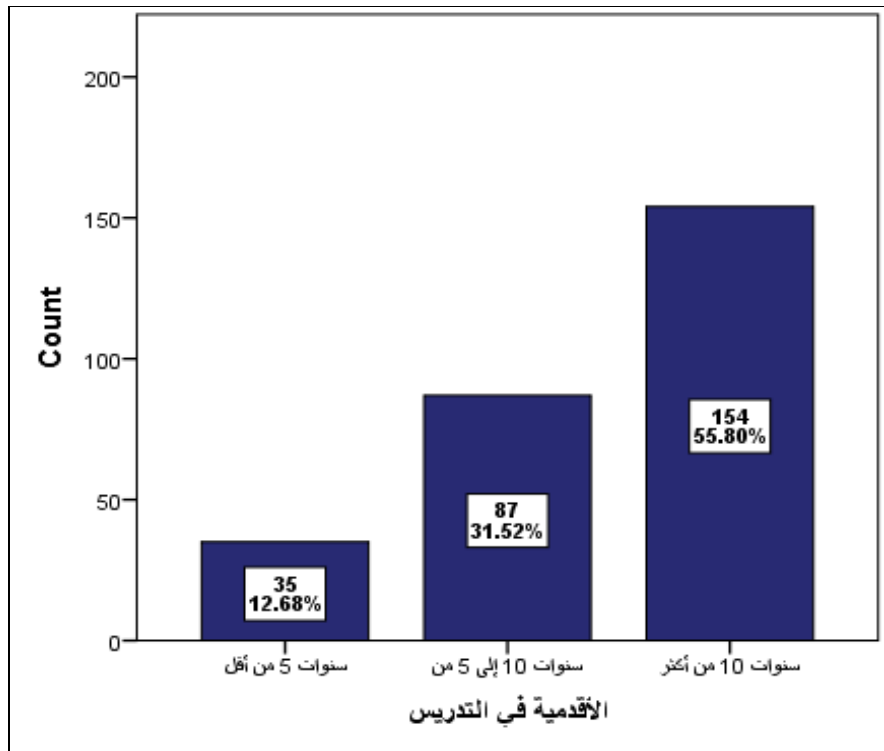
- توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية في التدريس:

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية في التدريس كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول(9): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية في التدريس

الأقدمية في التدريس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية(%)
أقل من 5 سنوات ،	35	12.68
من 5 إلى 10 سنوات	87	31.52
أكثر من 10 سنوات	154	55.80
المجموع	276	100

نلاحظ من الجدول رقم(9) أن الأساتذة ذوي أقدمية في التدريس أكثر من (10) سنوات يقدر بـ (154) أستاذ بنسبة (55.80%) وهي أعلى فئة مقارنة بالفئات الأخرى، وأن الأساتذة ذوي أقدمية من (5 إلى 10) سنوات في التدريس بلغ عددهم (87) أستاذ بنسبة (31.52%)، أما الأساتذة ذوي أقدمية في التدريس أقل من (5) سنوات فقد بلغ عددهم (35) أستاذ بنسبة (12.68%) كما هو مبين في الشكل الآتي:



شكل(6): توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية في التدريس

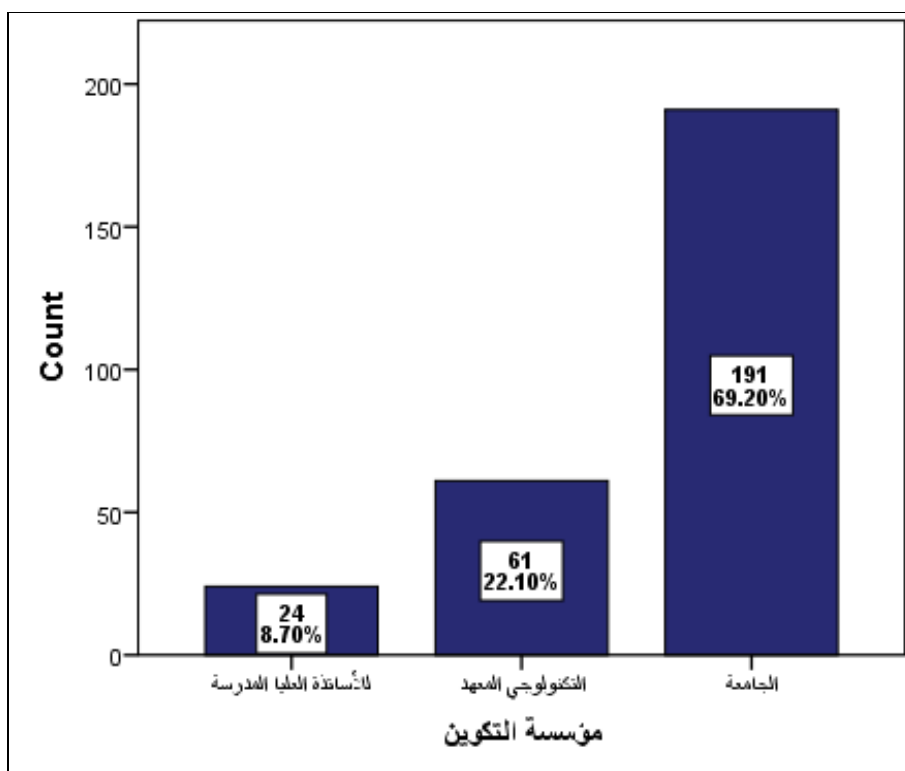
- توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين:

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب مؤسسة التكوين على الشكل الموضح في الجدول الآتي:

جدول(10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين

طبيعة التكوين	عدد الأساتذة	النسبة المئوية(%)
المدرسة العليا للأساتذة	24	8.70
المعهد التكنولوجي	61	22.10
الجامعة	191	69.20
المجموع	276	100

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن عدد الأساتذة المتخرجين من الجامعة بلغ عددهم (191) أستاذا بنسبة (69.20%) وهي أعلى فئة مقارنة بالفئات الأخرى، وأن عدد الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي يقدر عددهم بـ (61) أستاذا بنسبة (22.10%)، أما الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة فقد بلغ عددهم (24) أستاذ بنسبة (8.70%) وهي أقل فئة وهذا ما يوضحه الشكل الآتي:



شكل (7): توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين

3- أدوات الدراسة:

لقد تم استخدام أداتين لجمع بيانات هذه الدراسة هما:

- الأداة الأولى تقيس " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات " من إعداد الباحث.
- الأداة الثانية تقيس " كفايات بناء الاختبارات التحصيلية " من إعداد الباحث.

3-1- مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

بناءً على أهداف الدراسة الحالية، وبعد مراجعة الأدب التربوي والاستعانة ببعض المقاييس حول الاتجاهات وهي:

* مقياس اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس (الشايب، 2007)

* اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات (كيحل، 2012)

* مقياس اتجاهات معلمي السنة الخامسة ابتدائي نحو الوضعية الإدماجية (معوش، 2012)

* مقياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقارنة التدريس بالكفاءات (تيعشادين، 2013)

* مقياس اتجاه أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط نحو مهنة التدريس (طبشي، 2015)

تمكن الباحث من بناء أداة تقيس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات حسب نموذج " ليكرت " الخماسي مكونة من (30) فقرة منها (15) فقرة موجبة و (15) فقرة سالبة موزعة على (3) أبعاد موضحة في الجدول الآتي:

جدول(11): أبعاد مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

البعاد	عدد العبارات
الاتجاه نحو تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات	10
الاتجاه نحو تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات	10
الاتجاه نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	10

يبين الجدول رقم(11) أن مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات يتكون من(4) أبعاد لكل بعد(10) عبارات تقيسه.

3-1-1 طريقة الاجابة على المقياس:

صمّم المقياس حسب طريقة "ليكرت الخماسي" وعليه فإن الأستاذ مطالب بالإجابة على كل عبارة من عبارات الاستبيان وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لكل عبارة حسب تقبله أو رفضه لها. تقدر الدرجة على هذا المقياس ب (1-2-3-4-5) للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فتعطى لها الدرجات (1-2-3-4-5)، وعليه فإن أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها الأستاذ على هذا المقياس هي (150)، وأقل درجة هي (30).

ويتم تحديد مستوى الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات بناءا على متوسط الدرجة الكلية للمفحوص أي (الدرجة الكلية ÷ عدد العبارات) ضمن خمس فئات متساوية. ويتم حساب طول فئات المقياس بقسمة المدى على عدد بدائل الاستبيان، فالمدى يساوي الفرق بين أعلى تقدير للبديل وأقل تقدير للبديل في المقياس، أي: (5-1 = 4). ومنه طول الفئة يساوي (4 / 5 = 0.8)، وبالتالي يصبح مقياس ليكرت الخماسي مقسم إلى فئات متساوية كما يلي:

- [1.79 – 1.00]

- [2.59 – 1.80]

- [3.39 – 2.60]

- [4.19 – 3.40]

- [5.00 – 4.20]

أما فيما يخص تحديد طبيعة هذا الاتجاه (سالب - محايد - موجب) فإنه يُعتبر اتجاه سالب إذا كان متوسط الدرجة الكلية للمفحوص ضمن المجال (من 1 إلى 2.59)، ويعتبر اتجاهها محايدا إذا كان المتوسط ضمن المجال (من 2.60 إلى 3.39)، أما الاتجاه الموجب فإن متوسط الدرجة الكلية للمفحوص يكون ضمن المجال (3.40 إلى 5) كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(12): كيفية تحديد اتجاه الأستاذ نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية المقابلة	مستوى الاتجاه
من 1 إلى 1.79	53 - 30	اتجاه سالب جدا
من 1.80 إلى 2.59	77 - 54	اتجاه سالب
من 2.60 إلى 3.39	101 - 78	اتجاه محايد
من 3.40 إلى 4.19	125 - 102	اتجاه موجب
من 4.20 إلى 5	150 - 126	اتجاه موجب جدا

يلاحظ من الجدول رقم(12) أن الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ينقسم إلى ثلاثة فئات حسب طبيعته، فهناك الاتجاه السالب والذي يتضمن مستويين هما (الاتجاه السالب جدا و الاتجاه السالب)، أما الاتجاه الموجب فيتضمن (الاتجاه الموجب و الاتجاه الموجب جدا)، في حين أنه يوجد هناك اتجاه محايد.

3-1-2- الشدة الانفعالية للمقياس:

وتعني الشدة الانفعالية للعبارة في مقياس الاتجاهات كما يراها (شريغلي وكبالا، 1984) أن تتوزع استجابات الأفراد على أطراف البدائل للعبارة في مقياس "ليكرت"، بينما الأفراد الذين يختارون البديل (محايد) لفقرة معينة يجب أن لا تتعدى نسبتهم (25%) من مجموع المستجيبين. (طبشي، 2015، 120)

وبعد تفريغ استجابات الأساتذة عينة الدراسة الاستطلاعية تراوحت نسبة الأساتذة الذين اختاروا البديل (محايد) على كل عبارة من عبارات المقياس بين (4.7%) و (24.4%)، وعليه فإن العبارات تتميز بالشدة الانفعالية كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول(13): نتائج الشدة الانفعالية لمقياس
الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات**

النسبة المئوية (%)	عدد المستجيبين بالبديل (محايد)	رقم العبارة	النسبة المئوية (%)	عدد المستجيبين بالبديل (محايد)	رقم العبارة
16.3	14	16	16.3	14	01
19.8	17	17	14	12	02
9.3	8	18	20.9	18	03
24.4	21	19	23.3	20	04
19.8	17	20	8.1	7	05
20.9	18	21	19.8	17	06
18.6	16	22	16.3	14	07
19.8	17	23	20.9	18	08
5.8	5	24	7	6	09
10.5	9	25	4.7	4	10
10.5	9	26	22.1	19	11
19.8	17	27	17.4	15	12
15.1	13	28	9.3	8	13
20.9	18	29	14	12	14
4.7	4	30	24.4	21	15

يتبين من خلال معطيات الجدول رقم(13) أن نسبة البديل(محايد) لم تصل إلى
(25%) لجميع عبارات المقياس، حيث تراوحت بين(4.7%) و (24.4%).

3-1-3- الخصائص السيكمترية لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات:
3-1-3-1- الصدق:

تم الاعتماد في تقدير صدق المقياس على:

أ- صدق المحتوى:

لتقدير صدق المحتوى للمقياس تم عرض الأداة على (8) محكمين من داخل وخارج الوطن لإبداء رأيهم حول:

- التعليمات الموجهة للمبحوث: مناسبة أو غير مناسبة مع إمكانية اقتراح بدائل.
- تقدير مدى انتماء الفقرة للبعد: الفقرة تقيس هذا البعد أو لا تقيس مع إمكانية تعديل الصياغة.

- الصياغة اللغوية للعبارات: ملائمة أو غير ملائمة.

تم استرجاع (5) نسخ من استمارات التحكيم، وبعد عملية التفريغ للاستمارات وتحديد نسبة تقدر 85% لقبول العبارة كانت النتائج كما يلي:

- 1- تحكيم التعليمات الموجهة للمبحوث: التعليمات مناسبة بنسبة اتفاق بين المحكمين 100%.

2- تحكيم مدى انتماء الفقرة للبعد موضح في الجدول الآتي:

جدول(14): تحكيم مدى انتماء الفقرة للبعد

نسبة الاتفاق (%)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق (%)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق (%)	رقم العبارة
100	21	90	11	100	01
85	22	90	12	100	02
100	23	100	13	90	03
100	24	100	14	100	04
100	25	100	15	100	05
85	26	100	16	100	06
96	27	85	17	95	07
100	28	100	18	85	08
100	29	100	19	100	09
100	30	100	20	93	10

يتضح من الجدول رقم(14) أن نسب الاتفاق مرتفعة بين المحكمين حيث حصلت عشرون عبارة على نسبة (100%)، كما حصلت ستة عبارات على نسب بين (90% و 96%)، بينما حصلت أربعة عبارات على (85%) وعليه فإن العبارات تقيس الأبعاد التي تنتمي إليها.

2- تحكيم الصياغة اللغوية للعبارات: اقترح بعض المحكمين تعديلات في صياغة بعض البنود وتصحيح بعض الأخطاء الإملائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس حيث أن اتساق البنود من خلال معاملات الارتباط الدالة احصائيا بينها وبين الدرجة الكلية يشير إلى أن بنود الاختبار متماسكة ومتراصة ومتسقة فيما بينها وبالتالي تقيس كلها متغيرا واحدا وهذا مؤشر معقول على صدق الاختبار. (معمرية، 2007، 138) كما هو موضح في الجدولين الآتيين:

جدول(15): معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية

لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو تخطيط الدرس وفق المقارنة بالكفاءات	0.91**	0.000
الاتجاه نحو تنفيذ الدرس وفق المقارنة بالكفاءات	0.87**	0.000
الاتجاه نحو التقويم وفق المقارنة بالكفاءات	0.82**	0.000

** دال عند 0.01

يلاحظ من الجدول رقم(15) أن قيم معاملات الارتباط بيرسون تراوحت بين (0.82) و (0.91) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه فإن أبعاد المقياس متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للمقياس مما يدل أن المقياس يتمتع بمؤشر للصدق.

جدول(16): معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية
لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	**0.53	0.000	09	**0.44	0.000
02	**0.45	0.000	10	**0.41	0.000
03	**0.60	0.000	11	**0.71	0.000
04	**0.38	0.000	12	**0.50	0.016
05	**0.52	0.000	13	**0.48	0.000
06	**0.53	0.000	14	**0.39	0.000
07	**0.58	0.000	15	**0.49	0.000
08	**0.57	0.000	16	**0.62	0.000
17	**0.41	0.000	24	**0.35	0.001
18	**0.33	0.003	25	*0.34	0.099
19	**0.60	0.000	26	*0.33	0.018
20	**0.59	0.000	27	**0.57	0.000
21	**0.34	0.002	28	*0.74	0.015
22	**0.71	0.000	29	**0.67	0.000
23	**0.34	0.002	30	*0.27	0.012

* دال عند 0.05

** دال عند 0.01

يلاحظ من الجدول رقم(16) أن قيم معاملات الارتباط بيرسون تراوحت بين (0.27) و(0.74) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)، وعليه فإن عبارات المقياس متسقة داخليا مع الدرجة الكلية المقياس، وبالتالي فالمقياس يتمتع بمؤشر للصدق.

3-1-3-2 - الثبات:

تم الاعتماد في تقدير ثبات المقياس على:

- ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم المقياس إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تضم العبارات التي تحمل الأرقام الزوجية وعددها(15) عبارة، ومجموعة تضم العبارات التي تحمل الأرقام الفردية وعددها(15) عبارة أيضا، ثم حُسب معامل الثبات كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول(17): ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات

المتغيرات	حجم العينة	التباين	معامل ثبات التجزئة النصفية لـ "جثمان"
المجموعة 1	15	44.87	0.86
المجموعة 2	15	68.11	

يلاحظ من الجدول(17) أن قيمة التباين غير متساوية بين المجموعتين، لذلك فإنه يعتمد على معامل ثبات التجزئة النصفية لـ "جثمان"، حيث بلغ(0.86).

وعليه، فإن معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات يساوي(0.86)؛ وهو معامل ثبات مرتفع.

وبناء على ما سبق، يمكن القول أن المقياس يتميز بالصدق والثبات مما يجعلنا نطمئن لاستخدامه في الدراسة الأساسية.

3-2- اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية:

رغم وجود بعض الاختبارات في هذا المجال إلا أن الباحث لاحظ أن أغلبها ركزت على الجانب المعرفي لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية (الكفايات المعرفية)، كما أنها لم تعتمد على مقارنة التدريس بالكفاءات والمعتمدة في نظامنا التربوي أثناء إعداد هذه المقاييس. وعليه ولتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها تم إعداد قائمة تضم الكفايات التي يجب أن يمتلكها أستاذ التعليم المتوسط أثناء ممارسته لبناء الاختبار التحصيلي وذلك بالاستعانة بالأدب التربوي وما تم استخلاصه من الجانب النظري للدراسة، بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة في هذا المجال.

قام الباحث ببناء اختبار من نوع الاختيار من متعدد، حيث تعد أسئلة هذا النوع أهم وأفضل أنواع الأسئلة لأنها تشمل على معظم أنواع الأسئلة الأخرى، كما أنها قادرة على قياس جميع المستويات العقلية إذا أحسن صياغتها. (سليمان، 2010، 279)

ويرى (الشايب، 1998، 132) أن هذه الاختبارات تحقق:

- الابتعاد عن الذاتية في التصحيح.
 - شموليته لكافة محتويات المنهاج.
 - الثبات المرتفع و سهولة التقنين.
 - كون فقراته على درجة كبيرة من الصدق إذا بنيت على أسس سليمة.
- تكوّن الاختبار في صورته الأولية من (28) عبارة موزعة على (3) كفايات رئيسية و(15) كفاية فرعية كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول (19): الكفايات الرئيسية والكفايات الفرعية
لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية**

الكفايات الرئيسية	الكفايات الفرعية	عدد العبارات
التخطيط لبناء الاختبار التحصيلي	تحديد الغرض من الاختبار	10
	تحليل محتوى المنهاج الدراسي	
	تحديد الكفاءات التعليمية	
	صياغة مؤشرات الكفاءات التعليمية	
	إعداد جدول المواصفات	
كفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي	تحديد نوع فقرات الاختبار	08
	صياغته فقرات الاختبار	
	ترتيب فقرات الاختبار	
	تحليل فقرات الاختبار	
	تقدير الخصائص السيكومترية للاختبار	
إخراج الاختبار والتحليل الاحصائي لنتائجه	طباعة الاختبار	10
	تجريب الاختبار	
	وتطبيقه الاختبار	
	تصحيح الاختبار	
	تحليل نتائج الاختبار	

يتبين من الجدول رقم (19) أن اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية يتكون من ثلاثة كفايات رئيسية، وكل كفاية رئيسية تتكون من خمسة كفايات فرعية، وكل كفاية فرعية تقيسها مجموعة من العبارات.

3-2-1- الخصائص السيكومترية لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية:

3-2-1-1- الصدق:

تم الاعتماد في تقدير صدق الاختبار على:

أ- صدق المحتوى:

- للتأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (15) محكما من داخل وخارج الوطن لإبداء رأيهم ومقترحاتهم حول:
- تقدير مدى انتماء الكفاية الفرعية للكفاية الرئيسية: الكفاية الفرعية تقيس هذه الكفاية الرئيسية أو لا تقيس مع إمكانية تعديل الصياغة.
- تقدير مدى انتماء العبارة للكفاية الفرعية : العبارة تقيس هذه الكفاية الفرعية أو لا تقيس مع إمكانية تعديل الصياغة.
- تقدير مدى ملائمة البدائل للعبارة مع إمكانية التعديل.
- الصياغة اللغوية للعبارة: ملائمة أو غير ملائمة.
- تم استجابة (11) محكما، حيث جاءت ملاحظاتهم بخصوص:
- تعديل الصياغة اللغوية بما يتناسب ترجمة الكفايات إلى ممارسات ميدانية .
- تعديل صياغة بعض بدائل العبارات.
- تعديل العبارة (17) من:

" لمعرفة نسبة التلاميذ الذين تفوق عليهم تلميذ ما في الاختبار يُعتمد على:"
لأنها بدائلها غامضة، حيث أصبحت:

- " أجري مقارنة سريعة بين نتائج فوجين من نفس المستوى في اختبار معين .:
- حذف (8) عبارات وهي: 1-5-8-10-12-17-19-28 كونها تشترك فيما تقيسه عبارات أخرى، وبالتالي أصبح الاختبار يضم (20) عبارة في صورته النهائية (أنظر الملحق رقم 5)
- وعلى ضوء هذه التعديلات والمقترحات يمكن القول أنه تم التأكد من صدق محتوى الاختبار، حيث يرى (مخايل، 2006، 143) أن الاختبار يتميز بصدق المحتوى إذا كان محتواه عبارة عن عينة ممثلة لمحتوى الموضوع ومجال السلوك الذي يراد قياسه.

ب- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم التأكد من الصدق التمييزي لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية عن طريق حساب معاملات تمييز عبارات الاختبار، حيث تم ترتيب درجات العبارات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم تم سحب 27% من طرفي التوزيع لدرجات العبارات التي حصل عليها أساتذة العينة الاستطلاعية في الاختبار والمقدر عددهم بـ (23) أستاذًا، وبعدها تم حساب معامل تمييز كل عبارة بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}} \times 100$$

وقد جاءت معاملات التمييز على الشكل الموضح في الجدول الآتي:

جدول(20): معاملات التمييز لعبارات اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة
1	11	1	01
1	12	1	02
1	13	1	03
0.70	14	1	04
1	15	0.61	05
1	16	1	06
0.87	17	0.61	07
1	18	1	08
0.61	19	0.50	09
1	20	0.57	10

يتبين من الجدول رقم(20) أن كل عبارات اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

تتميز بالقدرة التمييزية حيث تراوحت معاملات تمييزها بين (0.5 - 1) مما يدل أن الاختبار يتميز بالقدرة التمييزية.

كما تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية للاختبار ككل وذلك بتقسيم الاختبار إلى فئتين (عليا - دنيا) وذلك بسحب 27% من طرفي التوزيع للدرجات الكلية التي حصل عليها أساتذة العينة الاستطلاعية في الاختبار والمقدر عددهم بـ (23) أستاذًا وذلك بعد ترتيب درجاتهم تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وبعدها تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فئة على حدى.

ثم حسبت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين كما يبينه الجدول الآتي:

جدول رقم (21) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
العليا	23	11.39	1.97	44	-13.56	0.04	دال احصائيا
الدنيا	23	5.09	1.04				

من خلال الجدول رقم (21) يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا بلغ (11.39) وبانحراف معياري قدره (1.97)، بينما المجموعة الدنيا كان متوسطها (5.09) وبانحراف معياري قدره (1.04)، وأن قيمة (ت) تساوي (-13.56) بقيمة احتمالية (p value) تساوي (0.04) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه فالاختبار دال احصائيا وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ، ومنه فالاختبار له القدرة على التمييز بين المجموعتين (العليا - الدنيا) مما يدل على صدقه.

ت - صدق الاتساق الداخلي:

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح في الجدولين الآتيين:

جدول(22): معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية

لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط لبناء الاختبار التحصيلي	0.73**	0.000
صياغة فقرات الاختبار التحصيلي	0.54**	0.000
إخراج الاختبار والتحليل الاحصائي لنتائجه	0.67**	0.000

** دال عند 0.01

يلاحظ من الجدول رقم(22) أن قيم معاملات الارتباط مقبولة، حيث تراوحت بين (0.54) و(0.73) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه فإن أبعاد الاختبار متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للاختبار، ومنه فالاختبار يتمتع بمؤشر للصدق.

جدول (23): معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية
لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	**0.31	0.004	11	**0.30	0.005
02	*0.26	0.013	12	*0.26	0.016
03	*0.24	0.027	13	*0.23	0.036
04	**0.29	0.007	14	*0.24	0.027
05	*0.27	0.014	15	*0.27	0.015
06	**0.40	0.000	16	**0.75	0.005
07	*0.32	0.018	17	**0.38	0.001
08	*0.23	0.035	18	**0.32	0.003
09	*0.27	0.020	19	*0.28	0.026
10	**0.35	0.001	20	*0.34	0.031

* دال عند 0.05

** دال عند 0.01

يلاحظ من الجدول رقم (23) أن معاملات الارتباط بيرسون قد تراوحت بين (0.23) و(0.75) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)، وعليه فإن عبارات الاختبار متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للاختبار مما يدل على الاختبار يتمتع بمؤشر للصدق.

3-2-1-2- الثبات:

لحساب ثبات الاختبار اعتمد الباحث على معادلة كيودر - ريتشاردسون (KR-21) لأن إجابة كل فقرة تأخذ القيمة "1" إذا كانت صحيحة، و"0" إذا كانت خاطئة ومعادلته:

$$r_{21} = \frac{N}{N-1} [1 - \frac{M(M-N)}{N \cdot E_2}] \quad \text{حيث:}$$

N = عدد بنود الاختبار

M = المتوسط الحسابي للدرجة الكلية

E² ك = تباين الدرجة الكلية للاختبار (سليمان ومراد، 2005، 365)

وقد بلغ معامل الثبات 0.72 وهو معامل ثبات جيد.

إذا ومن خلال الاجراءات السابقة الذكر يتبين أن اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية يتميز بالصدق والثبات مما يمكننا من استخدامه في الدراسة الأساسية.

3-2-2- طريقة تقدير استجابات الأساتذة:

تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (20) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، بحيث لكل عبارة (4) إجابات مختلفة عن بعضها البعض واحدة فقط صحيحة، وعلى المبحوث اختيار الإجابة الصحيحة بوضع الرمز (✓) أمامها، فتعطى للإجابة الصحيحة (1) وللإجابة الخاطئة (0)، وبالتالي أعلى درجة يتحصل عليها الأستاذ على هذا الاختبار هي (20)، وأقل درجة (0).

أما حد إتقان كفايات بناء الاختبارات التحصيلية في هذه الدراسة فقد حدد بـ 75% فأكثر من مجموع الدرجة الكلية بناءً على ما جاء في الدراسات السابقة أي $15 = 100 / (75 \times 20)$.

فحصول الأستاذ على الدرجة (15) فأكثر فهو مؤشر على امتلاك كفاية مرتفعة، أما حصوله على الدرجة بين (10-14) فهو مؤشر على امتلاك كفاية متوسطة أي أقل من 75% أو يساوي 50%، وإذا حصل على الدرجة (9) فأقل فهو مؤشر على امتلاك كفاية ضعيفة أي أقل من 50%.

4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

- استخدم الباحث لتحليل البيانات وإجراء العمليات الإحصائية برنامج (SPSS) النسخة 22، كما تم اعتماد مجموعة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة والمتمثلة في:
- التكرارات والنسب المئوية.
 - اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.
 - والذي يتطلب شرطين لاستخدامه هما:
 - 1 - المتغير التابع موزع توزيعاً قريباً من التوزيع الطبيعي في كل مجموعة.
 - 2- تجانس التباين بين المجموعات. (دودين، 2009، 69)
- وقد تم التحقق من الشرط الأول عن طريق اختبار "كلو مجروف- سيمنروف"، أما الشرط الثاني فقد تم التحقق منه باستخدام اختبار "شابيرو- ويليك- (أنظر الملحق رقم 6)
- معامل الارتباط بيرسون.
 - اختبار تحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة.
- ومن أهم شروطه المتغير التابع موزع توزيعاً قريباً من التوزيع الطبيعي في كل خلية أو مجموعة، بالإضافة إلى تجانس التباين بين المجموعات. (دودين، 2009، 90)
- وقد تم التحقق منهما كما هو مبين في الملحق رقم(6).

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل عرض الاجراءات المنهجية للدراسة، وذلك بتحديد منهجها المتمثل في المنهج الوصفي بأساليبه الثلاثة (الاستكشافي، الارتباطي، المقارن)، ووصف عينتها وكيفية اختيارها، كما تم أيضا وصف شامل للأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة وهما من إعداد الباحث الأولى لقياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والثانية لقياس كفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية، وقد استخدم الباحث عدة طرق احصائية للتأكد من صدقها وثباتها.

وفي الأخير تم التطرق إلى الأساليب الاحصائية المعتمدة في معالجة بيانات الدراسة.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد

1- عرض نتائج التساؤل الأول

2- عرض نتائج التساؤل الثاني

3- عرض نتائج الفرضية الأولى

4- عرض نتائج الفرضية الثانية

5- عرض نتائج الفرضية الثالثة

6- عرض نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة على النحو الآتي:

1- عرض نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على ما يلي: " ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات".

وللتحقق من صحة هذا التساؤل، تم إجراء الآتي:

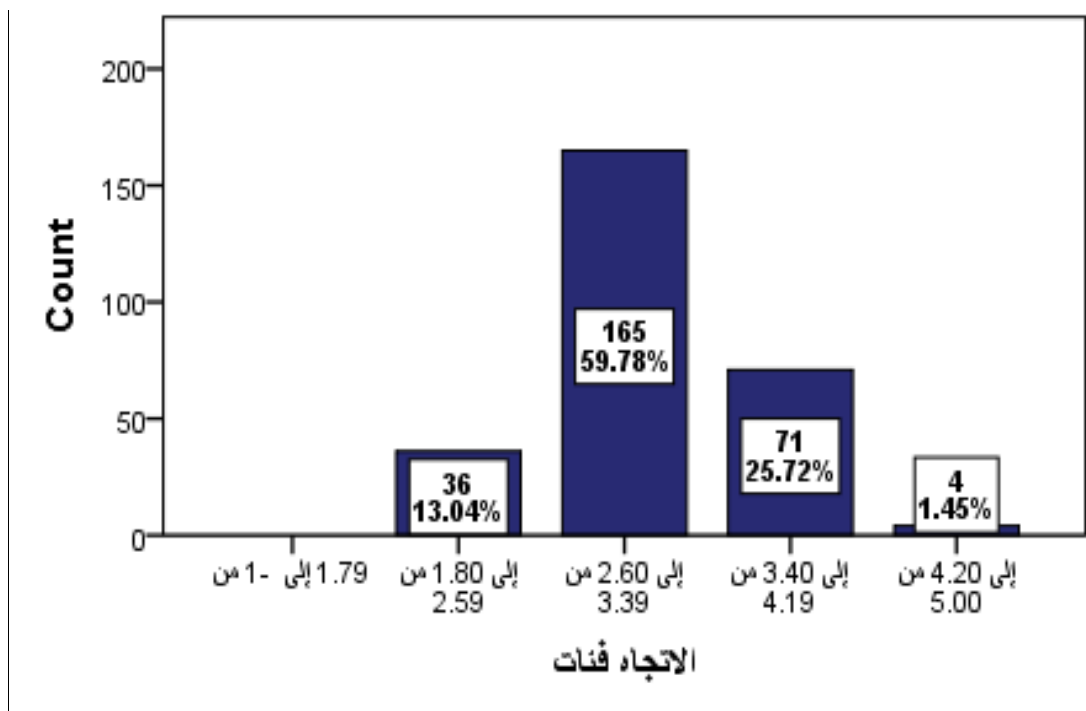
- إيجاد الدرجة الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة (ن=276) على مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وكذلك مجموع الدرجات لكل بعد على حدا.
- تصنيف درجات عينة الدراسة إلى فئات حسب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (اتجاه سالب جدا، اتجاه سالب، اتجاه محايد، اتجاه موجب، اتجاه موجب جدا).
- إيجاد التكرارات والنسب المئوية ومتوسط المتوسطات والأهمية النسبية للدرجات الكلية للمفحوصين لكل بعد، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل.
- تصنيف درجات عينة الدراسة إلى فئات حسب متوسط المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمقياس (اتجاه سالب، اتجاه محايد، اتجاه موجب).

جدول (24) تصنيف عينة الدراسة إلى فئات حسب المتوسط الحسابي

للدرجة الكلية على مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

المتوسط الحسابي	التكرار	النسبة (%)
من 1.00 إلى 1.79	0	0
من 1.80 إلى 2.59	36	13
من 2.60 إلى 3.39	165	59.8
من 3.40 إلى 4.19	71	25.7
من 4.20 إلى 5.00	4	1.4

يتبين من الجدول (24) أن ولا أستاذ كان ضمن الفئة (من 1.00 إلى 1.79)، والأساتذة الذين ينتمون للفئة (من 1.80 إلى 2.59) يبلغ عددهم (36) أستاذ بنسبة (13%)، أما الأساتذة الذين ينتمون للفئة (من 2.60 إلى 3.39) فقد بلغ عددهم (165) أستاذ بنسبة (59.8%)، والأساتذة الذين ينتمون للفئة (من 3.40 إلى 4.19) فقد بلغ عددهم (71) أستاذ بنسبة (25.7%)، في حين بلغ عدد الأساتذة الذين ينتمون للفئة (من 4.20 إلى 5.00) فقد بلغ عددهم (4) أساتذة بنسبة (1.4%)، وهو ما يوضحه الشكل الآتي:



شكل (8): التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة حسب فئات المتوسط الحسابي.

يتبين من الشكل رقم (8) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة كانوا ضمن الفئة (من 2.60 إلى 3.39) بنسبة (59.8%) أي أنهم يحملون اتجاهات محايدة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

جدول(25): طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

المتغيرات	عدد العبارات	متوسط المتوسطات	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	الرتبة	الاتجاه
بعد الاتجاه نحو تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات	10	3.11	0.52	62.2	2	محايد
بعد الاتجاه نحو تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات	10	3.08	0.61	61.6	3	محايد
بعد الاتجاه نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	08	3.18	0.47	63.6	1	محايد
الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات (الدرجة الكلية)	30	3.13	4.67	62.6	/	محايد

يلاحظ من الجدول(25) أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أبعاد مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات اتجاهات محايدة حيث، احتل بُعد الاتجاه نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المرتبة الأولى بمتوسط قدره(3.18) بانحراف معياري يساوي(0.47) وبأهمية نسبية بلغت(63.6%)، أما بُعد الاتجاه نحو تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات فقد احتل المرتبة الثانية بمتوسط بلغ(3.11) بانحراف معياري يساوي(0.52) وبأهمية نسبية تقدر بـ(62.2%)، في حين احتل المرتبة الثالثة بُعد الاتجاه نحو تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بمتوسط يساوي(3.08) بانحراف معياري يساوي(0.61) وبأهمية نسبية بلغت(61.6%).

كما يتبين من الجدول أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات(حسب الدرجة الكلية) محايدة، حيث بلغ المتوسط(3.13) بانحراف معياري

يساوي (4.67) وبأهمية نسبية تساوي (62.6%)، ومنه فإن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي اتجاهات محايدة.

2- عرض نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على ما يلي: "هل يختلف متوسط أداء أساتذة التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية عن حد الإتقان والمحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على مقياس الدراسة ككل وفي كل بعد من أبعادها المختلفة".

وللتحقق من صحة هذا التساؤل، تم إجراء الآتي:

- إيجاد الدرجة الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة (ن=276) على اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وكذلك مجموع الدرجات لكل بعد على حدا.
- تصنيف درجات عينة الدراسة إلى فئات حسب الدرجة الكلية للاختبار (مرتفعة-متوسطة-متدنية).

- إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات الكلية في كل بعد، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار.

- حساب قيمة (ت) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدولين التاليين:

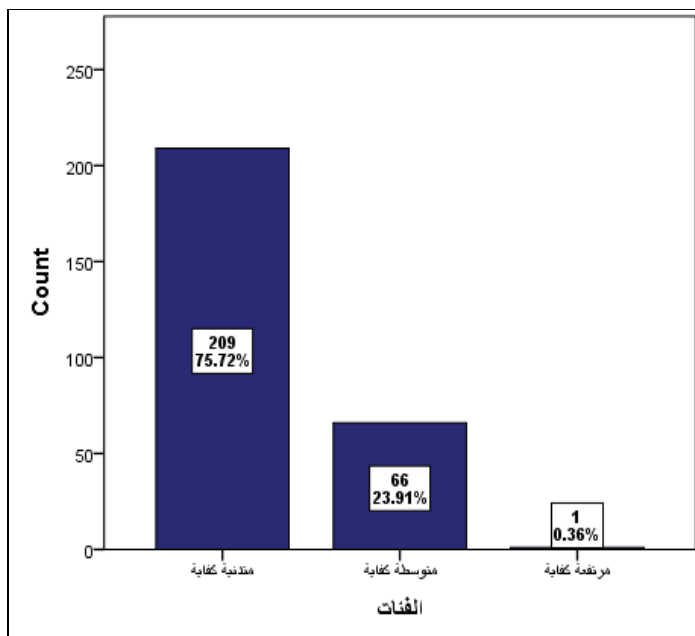
جدول (26) تصنيف عينة الدراسة إلى فئات حسب الدرجة الكلية

لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

النسبة (%)	التكرار	الدرجة
75.7	209	9 - 0
23.9	66	14 - 10
0.4	1	20 - 15

من خلال الجدول (26) يتبين أن (75.7%) من الأساتذة تراوحت درجاتهم على الاختبار بين (9-0)، و (23.9%) من الأساتذة تراوحت درجاتهم بين (14-10)، بينما

تحصل أستاذ واحد على الدرجة (15) فأكثر بنسبة (0.4%)، كما هو موضح في الشكل الآتي:



شكل (9): التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة حسب فئات الدرجة الكلية لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

يلاحظ من الجدول السابق أن (75.7%) من أفراد عينة الدراسة الأساسية تحصلوا على درجات منخفضة على اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، كما أن (23.9%) منهم كانت درجاتهم متوسطة على الاختبار، بينما نسبة (0.4%) من الأساتذة تحصلوا على درجات مرتفعة.

جدول(27): الاختلاف بين متوسطات درجات العينة على اختبار
كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعاده والمتوسط النظري

المتغيرات	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
كفاية التخطيط لبناء الاختبار التحصيلي	276	275	3.49	1.60	5.25	-18.32	0.000	دال احصائيا
كفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي	276	275	2.32	1.09	4.5	-33.14	0.000	دال احصائيا
كفاية إخراج الاختبار والتحليل الاحصائي لنتائجه	276	275	2.08	1.21	5.25	-43.55	0.000	دال احصائيا
كفايات بناء الاختبارات التحصيلية (الدرجة الكلية)	276	275	7.89	2.63	15	-44.93	0.000	دال احصائيا

يتبين من الجدول(27) أن بُعد التخطيط لبناء الاختبار التحصيلي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره(3.49) وبانحراف معياري(1.60) وهو أقل من المتوسط النظري(5.25)، واحتل بُعد صياغة فقرات الاختبار التحصيلي المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره(2.32) وبانحراف معياري(1.09) وهو أقل من المتوسط النظري(4.5)، أما بُعد

إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.08) وبانحراف معياري (1.21) وهو أقل من المتوسط النظري (5.25).

كما يتبين أيضا أن جميع قيم (ت) دالة إحصائيا أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط النظري المقدر بـ 75% كحد للإتقان والمتوسطات الفعلية لأداء أساتذة التعليم المتوسط لكل أبعاد اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية ولصالح المتوسط النظري، أي أن ممارساتهم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لم تصل إلى حد الإتقان في جميع الأبعاد.

ومن خلال الجدول كذلك يتبين أن المتوسط الحسابي لأداء أساتذة التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية قد بلغ (7.89) بانحراف معياري قدره (2.01) أي بنسبة (39.45%)، وهو متوسط يقل عن حد الإتقان المقدر بـ 75%، وأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (-44.93) بقيمة احتمالية ($p=0.000$) وهي أقل من (0.05)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين لصالح المتوسط النظري، ومنه فإن متوسط أداء أساتذة التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية يختلف عن حد الإتقان والمحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على مقياس الدراسة ككل وفي كل بعد من أبعادها المختلفة، أي أن أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون كفايات بناء اختبارات تحصيلية متدنية.

3- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط".

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم إجراء الآتي:

- إيجاد الدرجات الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة (ن=276) على مقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وعلى اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

- حساب معامل الارتباط بيرسون بين هذه الدرجات، وهذا ما يبينه الجدول الآتي:

جدول(28): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجة الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودرجة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	العينة (ن)	ر المحسوبة	مستوى الدلالة
- الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات - كفايات بناء الاختبارات التحصيلية	276	0.138	0.024

يتبين من الجدول رقم(28) أن قيمة "ر" المحسوبة تساوي(0.138) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.024) أقل من (0.05) مما يدل على أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

4- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: " يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي لتحديد الفروق في متوسطات درجة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية تبعا لمتغيري الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس والتفاعل بينهما، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (29): نتائج التحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي تعزى للتفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة	56.81	2	28.40	4.75	0.004	دال
الجنس	50.85	1	50.85	8.50	0.009	دال
التفاعل بين الاتجاه والجنس	30.65	2	15.33	2.56	0.08	غير دال

يلاحظ من الجدول رقم (29) أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة احصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس حيث بلغت قيمة ف (2.56) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05).

وعليه، فإن أساتذة التعليم المتوسط لا يختلفون في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية باختلاف جنسهم واتجاهاتهم نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتفاعل بينهما، ومنه نرفض فرضية الدراسة ونقبل بالفرضية الصفرية.

كما يشير هذا الجدول إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بين الأساتذة والأستاذات، حيث بلغت قيمة ف (8.50) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.009) أقل من (0.05) لصالح الأستاذات بمتوسط حسابي قدره (8.40) وبانحراف معياري (0.33) مقابل متوسط حسابي للأساتذة يساوي (7.33) بانحراف معياري (0.29).

ويلاحظ أيضا أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لطبيعة الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث بلغت قيمة ف (4.75) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.004)، ولتحديد هذه الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

(30) نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه

كفايات بناء الاختبارات التحصيلية تبعا لطبيعة الاتجاه	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدالة الاحصائية
الاتجاه المحايد - الاتجاه السلبي	0.0081	1.000	غير دالة
الاتجاه الإيجابي - الاتجاه السلبي	1.002	0.13	غير دالة
الاتجاه الإيجابي - الاتجاه المحايد	0.99*	0.022	دالة احصائيا

* دالة عند 0.05

يتضح من جدول الفروق البعدية أن السبب في الفروق هو الفروق بين الاتجاه الإيجابي والاتجاه المحايد بفارق معنوي (0.99) وهو دال عند مستوى دلالة (0.022) أقل من (0.05) لصالح الاتجاه الإيجابي حيث أن متوسطه الحسابي هو الأكبر في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية (8.64) من المتوسط الحسابي للاتجاه المحايد والذي يساوي (7.50).

5- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تتص الفرضية الثالثة على ما يلي: " يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط".
وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي لتحديد الفروق في متوسطات درجة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية تبعا لمتغيري الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس والتفاعل بينهما، كما هو يوضحه الجدول الآتي:

جدول (31): نتائج التحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي تعزى للتفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة	39.53	2	19.77	3.11	0.04	دال
الأقدمية في التدريس	8.30	2	4.15	0.65	0.52	غير دال
التفاعل بين الاتجاه والأقدمية في التدريس	51.45	4	12.86	2.03	0.09	غير دال

يلاحظ من الجدول رقم (31) أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة احصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس حيث بلغت قيمة ف (2.03) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05).

وعليه فإن أساتذة التعليم المتوسط لا يختلفون في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية باختلاف أقدميته في التدريس واتجاهاتهم نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتفاعل بينهما، ومنه نرفض فرضية الدراسة ونقبل بالفرضية الصفرية.

ويلاحظ أيضا أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لطبيعة الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث بلغت قيمة ف (3.11) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.04)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب أقدميته في التدريس حيث بلغت قيمة ف (0.65) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05).

6- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تتنص الفرضية الرابعة على ما يلي: " يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة تكوين الأستاذ يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي لتحديد الفروق في متوسطات درجة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية تبعاً لمتغيري الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة التكوين والتفاعل بينهما كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول(32): نتائج التحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في كفايات بناء الاختبارات

التحصيلية التي تعزى للتفاعل بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

وطبيعة التكوين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة	69.27	2	34.63	5.47	0.005	دال
الأقدمية في التدريس	14.11	2	7.06	1.12	0.33	غير دال
التفاعل بين الاتجاه وطبيعة التكوين	47.36	4	11.84	1.87	0.12	غير دال

يلاحظ من الجدول رقم(32) أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ومؤسسة التكوين حيث بلغت قيمة ف (1.87) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05).

وعليه فإن أساتذة التعليم المتوسط لا يختلفون في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية باختلاف طبيعة التكوين واتجاهاتهم نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتفاعل بينهما، ومنه نرفض فرضية الدراسة ونقبل بالفرضية الصفرية.

ويلاحظ أيضا أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لطبيعة الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث بلغت قيمة $F(5.47)$ وهي دالة عند مستوى دلالة (0.005) ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بين أساتذة التعليم المتوسط حسب طبيعة التكوين حيث بلغت قيمة $F(1.12)$ وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) .

خلاصة الفصل:

في ضوء حدود الدراسة تم التوصل إلى أن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي اتجاهات محايدة ككل وفي كل أبعادها، كما أن مستواهم متدني في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

كما تم إثبات وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات بأبعادها المختلفة و كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، في حين تم نفي الفروق في التفاعلات الثنائية بين كل من (طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وجنسهم)، و (طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وأقدميتهم في التدريس)، و (طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة تكوينهم).

الفصل السادس

تفسير نتائج الدراسة الأساسية

- تمهيد

1- تفسير نتائج التساؤل الأول

2- تفسير نتائج التساؤل الثاني

3- تفسير نتائج الفرضية الأولى

4- تفسير نتائج الفرضية الثانية

5- تفسير نتائج الفرضية الثالثة

6- تفسير نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة عامة وتوصيات واقتراحات للدراسة

- تمهيد:

بعد عرض النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة، تأتي مرحلة تفسير النتائج، ويتم ذلك كالآتي:

1- تفسير نتائج التساؤل الأول:

التساؤل الأول كالآتي: " ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات".

يلاحظ من نتائج هذا التساؤل أن أساتذة التعليم المتوسط لديهم اتجاهها محايدا نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أي أن الاستاذ وبعد حوالي عقدين من الزمن من تبني المنظومة التربوية في الجزائر لهذه المقاربة، إلا أنه ما زال يعيش حالة من الغموض والريب تجاه فعالية وجدوى هذا التغيير، ولم يحسم اتجاهه بعد لا بالقبول ولا بالرفض وهو موقف مرفوض تربويا.

ويتسم سلوك الأستاذ في هذا الموقف بالسلبية، وعدم بذل الجهد لإنجاح التغيير.(بن عمارة، 2014، 130)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(العزام، 2017) حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد، حيث أظهرت نتائجها أن أعلى نسبة كانت لذوي الاتجاه المحايد ب(39.5%)، أما ذوي الاتجاه الإيجابي فكانت نسبتهم(29%) وذوي الاتجاه السلبي كانت نسبتهم(31.5%).

كما تتفق أيضا مع دراسة(خليفة، سالم، 2011) حول اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقييم المتضمنة في مناهج العلوم بالأردن، حيث أظهرت نتائجها تساوي نسبة المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي مع نسبة المعلمين ذوي الاتجاه السلبي والمقدرة ب(33.55%)، كما أن نسبة المعلمين ذوي الاتجاه المحايد تقدر ب(32.90%) وهي قريبة جدا من النسبة السابقة، مما يدل على أن حوالي ثلث المعلمين ما زالوا مترددين بين تقبل هذه الاستراتيجيات الحديثة وبين رفضها، وهذا ما يعود بالسلب على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية.(خليفة، 2011، 530)

وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم تهيئة الأستاذ في الجزائر قبل تطبيق هذه المقاربة على أرض الواقع، حيث أن الأساتذة والذين يقع على عاتقهم تنفيذ هذه المقاربة لم يستشاروا ولم يناقشوا بشأن هذه المقاربة، مما تولّد لديهم إحساس بأن دورهم هو تنفيذ ما جاء

في هذا الإصلاح وفقط، إلا أن المختصين التربويين يرون عكس ذلك، أي أنه كلما أشركنا الأستاذ في عملية الإصلاح التربوي كلما ضمنا تقبله لهذا الإصلاح، وبالتالي العمل على إنجاحه بأقصى جهد مما يعود بالإيجاب على مردوده التدريسي، وهذا ما أشارت إليه دراسة (سشيرترز، 2001) خلال تفحص اتجاهات عينة من المعلمين نحو التحول في استراتيجيات التعليم، وقد توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين الذين يشعرون بأن لهم دورا عاليا في التغيير كانت إيجابية، وبالمقابل فإن المعلمين الذين يشعرون بأن لهم دورا قليلا في التغيير كانت اتجاهاتهم سلبية نحو التغيير، كما أن المعلمين يريدون المشاركة في التغيير، بحيث يصبحون مشاركين في مبادرة التغيير لكي يتحملوا المسؤولية لتطبيق وتقويم العملية، مما يؤدي إلى الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير.

وعليه فإن الأستاذ في الجزائر وجد نفسه مجبرا على توصيل ما وجد في الكتاب دون معرفة انتقاداته وقناعاته وتحفظاته وملاحظاته، معلمون يطبقون برامج بلا دور لهم في تصميمها وإنشائها، وهذا ما يضعف حماسهم ورضاهم عن مهنتهم. (عزوز، 2018، 53)

كما أن القائمين على شؤون التربية والتعليم في الجزائر لم يراعوا خصائص الاتجاه والتي من بينها صفة الثبات والاستمرار النسبي، حيث أن تبني مقاربة التدريس بالكفاءات في الجزائر كان بشكل متسرع وغير مدروس، حيث لم يكن هناك عملية تقييم علمية وشاملة ومتأنية للمنظومة التربوية السابقة لمعرفة سلبياتها قصد معالجتها والاحتفاظ بإيجابياتها، بل عمدت الوزارة على استيراد مقاربة تدريسية جاهزة وتطبيقها مباشرة دون التأكد من ملاءمتها للبيئة الجزائرية، وهذا ما حذر منه (لكحل، 2009) في دراسته حيث اعتبر "أنه من الخطورة جدا اعتماد المقاربة بالكفاءات في العالم العربي فهي تعبر عن مسار تطوري خاص بالمجتمعات الغربية- دون إخضاعها لدراسات معمقة في كل المجالات حتى يزال عنها كل ما يؤثر عنها سلبا على خصائص المجتمعات العربية". (ورد في: بحري، 2011، 189)، وهذا ما قد جعل الأساتذة يبدون نوعا من المقاومة وعدم التجاوب الواضح مع هذا الجديد محاولين التمسك بالطريقة التقليدية في التدريس والتي ألفوها ومارسوها لفترات زمنية طويلة أو دُرِّسوا بها.

وقد يرجع الباحث الاتجاه المحايد لأساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات إلى الصعوبات التي تعترضهم أثناء أدائهم التدريسي وفق هذه المقاربة، حيث أن كثير من الأساتذة لا يعارضون ما حدث من تغيير في طريقة تدريسهم، سواء أثناء التخطيط

للدروس أو تنفيذه أو تقويمه، بل ويمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات من الناحية النظرية (المكون المعرفي للاتجاه)، وهذا ما دلت عليه كثير من الدراسات كدراسة كل من تيعيشادين محمد (2008)، ونصر الله بوحميده (2008)، وبوجمية مصطفى (2009)، وعبد الله لبوز (2010)، ولكن يواجهون صعوبة في ترجمة هاته المعارف النظرية إلى ممارسات تطبيقية في الميدان، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الحاج ماهامات (2011) على أن اتجاهات المعلمين نحو الجانب النظري للتدريس بالكفاءات إيجابية، بينما اتجاهات المعلمين نحو واقع التطبيق لمقارنة التدريس بالكفاءات سلبية، كما أشار (المطلق، بلول، قزح، 2010، 143) أيضا إلى أن المدرسون يجدون صعوبة في استخدام الاستراتيجيات البنائية في التدريس، حيث يدعم هذا الطرح (خالدي، 2016، 134) بقوله "حيث نظرة خاطفة لهذا الواقع تؤكد الاختلاف الموجود بين المستوى التنظيري من حيث (القوانين والمراسيم والخطب الداعية إلى تبين المراقبة بالكفاءات وأهميتها) وبين المستوى العملي (التطبيقي)، حيث الواقع يختلف تماما"، وهو ما يؤيد لدى الأستاذ صراعا داخليا يجعله مترددا بين قبول هذه المقارنة وبين رفضها، ويرجع ذلك لنوعية التكوين والتأهيل الذي تلقاه هؤلاء الأساتذة، حيث تشير دراسة (حرقاس، 2003) إلى أن معلمي السنة الأولى ابتدائي لم يتلقوا التكوين الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق المقارنة بالكفاءات، كما أن برامج التكوين أثناء الخدمة والمقدمة من طرف المفتشين لتأطير الأساتذة للتدريس بهذه المقارنة تعاني عدة نقائص وإشكالات من بينها:

- قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول التدريس بالكفاءات.
- عدم تمكن المكونين (مفتشين ومستشارين) من بيداغوجيا الكفاءات أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات والأيام الدراسية.
- اقتصار التكوين على الندوات والأيام التربوية والملتقيات الجهوية التي تعتبر غير كافية.
- موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى.
- الاقتصار على الإلقاء من طرف المكونين أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة والاستفادة الجيدة.
- مدة التكوين القصيرة لا تكفي للتعرف على مستجدات هذه المقارنة والتحكم فيها.
- قلة المصادر والمراجع حول الكفاءات يشكل صعوبة في التكوين الذاتي.
- عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي. (بن السايح، 2018، 131)

كما أن الاتجاه المحايد نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات عند بعض الأساتذة قد يكون مردّه لعدم مبالاتهم واهتمامهم بتحسين أدائهم التدريسي، وعدم اكتراثهم بمسؤولياتهم ودورهم المحوري في التكوين الأمثل للأجيال الصاعدة، حيث أصبح عملهم عبارة عن روتين يومي مفروض القيام به، وهذا ما جعل كثير من الأساتذة يحملون اتجاهات سلبية نحو مهنتهم كما دلت على ذلك دراسة (الشايب، 2007)، ودراسة (طبشي، 2015)، ومن أسباب ذلك طرق التوظيف في الجزائر في قطاع التربية، حيث يؤكد (يحياوي، 1983، 85) على وجود ثلاثة أصناف من المعلمين في المدرسة الجزائرية:

- الصنف الأول: معلمون عصاميون يحبون المهنة.

- الصنف الثاني: معلمون وجدوا أنفسهم معلمون بسبب الظروف التاريخية.

- الصنف الثالث: معلمون دفعتهم الظروف المعيشية والبطالة لمهنة التعليم، ولو وجدوا اليوم مخرجا منه إلى غيره لما انتظروا لحظة، وهم يتميزون بالضعف الثقافي الخطير وعدم القدرة على استيعاب دروس المواد المقررة، فضلا عن تلقينها بطرق تربوية حديثة إلى تلاميذهم. (يحياوي، 1983، 85)

2- تفسير نتائج التساؤل الثاني:

التساؤل الثاني كان كالاتي: " هل يختلف متوسط أداء أساتذة التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية عن حد الإتقان والمحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على مقياس الدراسة ككل وفي كل بعد من أبعادها".

يلاحظ من نتائج هذا التساؤل انخفاض كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط عن حد الإتقان والمحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على مقياس الدراسة ككل وفي كل بعد من أبعادها، أي أن كفاياتهم متدنية في بناء الاختبارات التحصيلية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (ساعد وبن عامر، 2012) والتي وجدت ضعفا في مستوى إتقان معلم المرحلة الابتدائية لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفايات.

كما تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (عدايقة، 2019) حول واقع كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة والتي كانت في مجملها منخفضة.

بينما تتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة(السطري، 2009) التي وقفت على مدى توافق الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وتوصلت النتائج إلى أن الاختبارات التحصيلية تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة 74.13%.

وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم امتلاك أساتذة التعليم المتوسط إلى أساس هذه الكفايات؛ وهو الجانب المعرفي بعملية بناء الاختبارات التحصيلية سواء من حيث معرفة خطواتها، أو الشروط اللازمة لبنائها، أو أنواعها...إلخ، وهذا ما تؤيده عدة دراسات منها دراسة(جرادات، 1988) التي أشارت نتائجها إلى أن معرفة المعلمين وممارساتهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، ودراسة(الزهراني، 2002) التي أشارت إلى أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية بشكل عام كانت متدنية.

هذا؛ ويؤكد كل من(خنيش، وطباع، 2021) على محدودية الكفايات المعرفية للأستاذ الجامعي في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، حسب آراء طلبة علوم التربية بجامعة سطيف2، حيث عبّر أفراد العينة أن الأستاذ الجامعي يمتلك كفايات معرفية متوسطة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية.

كما يفسّر الباحث هذه النتيجة كون أن معظم الأساتذة لا يولون عملية بناء الاختبارات التحصيلية الأهمية الكافية، حيث يعتبرونها عملية ثانوية مقارنة بتحضير الدروس وتخطيطها وتقديمها للطلاب، واعتبار أن إنهاء المقررات الدراسية المسطرة هو الإجراء الذي يستوجب العناية البالغة، وأي تقصير فيه قد يجلب عدم الرضى والتذمر من قبل مسؤوليهم(المشرف التربوي، المدير)، وحتى أولياء الأمور وهذا ما يعزز في تكوين اتجاهات سلبية نحو بناء الاختبارات التحصيلية من طرف أعضاء هيئة التدريس(الأساتذة)، كما بينت ذلك دراسة(أبو جراد، 2011) والتي بينت أن اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية سلبية.

كما أشارت نتائج هذا التساؤل إلى وجود مستوى منخفض في بُعد التخطيط لبناء الاختبار التحصيلي، مما يدل على أن هناك كثير من الأساتذة لا يمتلكون كفاية التخطيط لبناء اختباراتهم التحصيلية، وتظهر كفاية التخطيط في بناء الاختبارات التحصيلية عند أستاذ التعليم المتوسط من خلال قيامه بتحديد الغرض من بنائه لهذا الاختبار، ثم تحليل محتوى

المنهاج الدراسي، ثم تحديده للكفاءات التعليمية المراد قياسها وصياغة مؤشرات لها، ثم إعداد جدول المواصفات، وانخفاض هذه الكفاية عند أساتذة التعليم المتوسط يعني أنهم لا يقومون بهذه المراحل بتاتا، أو يقومون بها بطريقة خاطئة، وفي كلتا الحالتين يؤدي هذا إلى بناء اختبار تحصيلي غير جيد من الناحية المنهجية، مما يؤثر على صحة الخطوات اللاحقة وبالتالي التحفظ والتشكيك في نتائجه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ساعد، 2005) والتي توصلت إلى انخفاض قدرات المعلمين في مجال التخطيط الجيد للاختبارات الموضوعية، وخاصة من حيث تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل التلاميذ فيه، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بجدول المواصفات للاختبارات التي يعدونها.

كما تؤيد هذه النتيجة أيضا دراسة (أبو زيد، 2018) والتي عمل فيها تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية المعرفية لمقررات التربية التقنية (ميكانيكا) في ضوء مواصفات الاختبار الجيد بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا للأعوام (2013-2017 م)، حيث توصل الباحث إلى عدم إلمام الكثير من أعضاء هيئة التدريس بمهارات إعداد جدول المواصفات، بالإضافة إلى عدم شمولية الاختبارات لمقررات المقررات الدراسية بشكل كافي خلال الفترة (2013-2017).

وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عوض، 2015) والتي بحثت في مدى أهمية توافر الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بوحدي دنقلا وشرق النيل بالسودان لإعداد الاختبارات التحصيلية بطريقة علمية وعملية متناسقة ومقبولة منطقيا، وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها ما يلي:

- المعلمون يضعون الاختبارات على أسس علمية صحيحة.
- يضع المعلمون خطة مسبقة قبل وضع الاختبار.
- توجد هناك جودة في إعداد الاختبارات وكفاية في معلمي الرياضيات.
- أن هناك تخطيط سليم في وضع الاختبارات التحصيلية.

ويرجع الباحث سبب انخفاض كفاية التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية إلى أن بعض الأساتذة لا يقومون ببناء الاختبارات التحصيلية أصلا، وإنما يعتمدون على اختبارات تحصيلية جاهزة سواء اختبارات تحصيلية طبقوها سابقا، أو لأحد زملائهم، أو يقومون

بتحميل اختبارات متوفرة على شبكة الأنترنت مباشرة، والبعض الآخر يجري بعض التغييرات عليها، كتغيير بعض المعطيات أو تعديل بعض الصيغ فقط.

كما أن عملية تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد الكفاءة الختامية لمادة معينة، ثم تفكيكها إلى كفاءات مرحلية، ثم كفاءات قاعدية يتطلب وقتاً وجهداً من طرف الأستاذ، والذي قد لا يتوفر لديه بسبب كثرة المهام التدريسية التي يقوم بها.

بالإضافة إلى أن عملية بناء جدول المواصفات، والذي يعتبر بمثابة مخطط يضمن توازن الاختبار وتوزيع فقراته بشكل علمي على مختلف وحدات المقرر الدراسي، كما يضمن شمولية كافة المستويات المعرفية، يحتاج إلى تكوين وتدريب جيدين، وهذا ما تفتقده برامج التكوين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، كما أن عدم إدراك الأساتذة بأهمية هذه الخطوة يزيد من تدني كفاية التخطيط لديهم، وهذا ما يتفق مع دراسة (ساعد، 2013) والتي أشارت إلى أن نسبة (79.59%) من عينة الدراسة في حاجة إلى تدريب على محور التخطيط للاختبارات التحصيلية.

كما أشارت نتائج هذا التساؤل أيضاً إلى وجود مستوى منخفض في بُعد صياغة فقرات الاختبار التحصيلي لدى أساتذة التعليم المتوسط، وهذا يدل على أن ممارستهم لكفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي متدنية، ويستدل على إتقان الأستاذ لهذه الكفاية من خلال قيامه بتحديد نوع فقرات الاختبار وصياغتها، وترتيبها وتحليل فقرات الاختبار، وتقدير الخصائص السيكومترية لها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العون، 2016) والتي بحث عن مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد، حيث أظهرت النتائج بأن كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مجال "كتابة بنود الاختبار التحصيلي" (ضعيفة).

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (السوداني، 2006) التي استهدفت معرفة مستويات التفكير التي تستثيرها أسئلة الاختبارات النهائية لقسم علوم الحياة ضمن المجال المعرفي ضمن تصنيف بلوم، ومن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة خلو أسئلة الصف الأول والثاني من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم، وبالنسبة للصف الثالث والرابع كان مستوى التذكر أعلى المستويات تحققاً.

وقد يرجع الباحث أسباب إخفاق كثير من الأساتذة في إتقان هذه الكفاية إلى عدم تمكنهم لحد الآن من التخلص من الممارسات السابقة في مجال تحديد وصياغة فقرات اختباراتهم، والتي كانت تعتمد كليا على تمارين منفصلة تمس المستويات المعرفية الدنيا فقط، حيث تهدف إلى قياس مدى فهم وتذكر التلميذ للمعارف المقدمة له دون تحليل أو تركيب أو تقويم، وهذا النوع من الفقرات يعتبر سهل الصياغة والتحضير، مقارنة بصياغة وضعيات مشكلة تقويمية، والذي يعتبر من مبادئ مقارنة التدريس بالكفاءات التي تمكن الأستاذ من تقويم مدى تمكن التلميذ من إدماج وتجنيد تعلماته، وهذا يحتاج إلى تفكير وإبداع وجهد من طرف الأستاذ، كما يتوجب عليه احترام شروط صياغتها، حتى يضمن قياس الكفاءة المستهدفة بدقة.

كذلك قد يرجع الباحث ضعف كفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي لدى أساتذة التعليم المتوسط إلى طبيعة هذه الكفاية، خاصة ما تعلق بعملية تحليل فقرات الاختبار وتقدير الخصائص السيكمترية له، حيث أنها تعتمد على حسابات ومعادلات رياضية تحتاج للتكوين المتخصص والإلمام بمواضيع القياس، وهذا المجال لا يفقهه أغلبية الأساتذة وربما لم يسمعوا به أصلا، وهذا ما توصلت إليه دراسة (عريبات، 2005) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بالأردن بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم، حيث أظهرت الدراسة ضعف الحصيلة المعرفية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم. وتشير نتائج الفرضية القائمة أيضا إلى أن أدنى مستوى للأساتذة في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية كان في بُعد إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه، مما يعني أنهم يجدون صعوبة في ممارسة هذه الكفاية، أو لا يطبقونها كليا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو جراد، 2009) والتي بحثت عن مدى التزام المعلمين في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية التربية والتعليم في غزة بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، حيث أظهرت نتائجها أن هناك ضعف واضح في التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها وممارساتهم لها. كما تؤيد هذه النتيجة أيضا دراسة (ساعد، وبن عامر، 2012) التي توصلت إلى أن أضعف مستويات الإتقان المحصل عليها كانت في مجال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات، حيث لم تتجاوز مستويات الإتقان لديهم 40% .

وتتعارض النتيجة المتوصل إليها مع دراسة (حجازي، 2007) والتي استهدفت تقييم الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة الإنجليزية للتوجيهي وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد في فلسطين والتي تعدها وزارة التربية والتعليم العالي لتقييم الطلبة في نهاية العام الدراسي، حيث توصل الباحث إلى أن تعليمات الاختبار والشكل العام للاختبار كانت على مستوى عال من الجودة.

كما وتتعارض النتيجة السابقة أيضا مع دراسة (الغزال، 2020) والتي استهدفت تقييم الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب جامعة مصراتة في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث بينت هذه الدراسة أن معظم الاختبارات كانت مكتوبة بلغة واضحة بنسبة (96.6%).

وقد يرجع الباحث التدني الكبير لأساتذة التعليم المتوسط في كفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات إلى الإجراءات الدقيقة التي يجب على الأستاذ القيام بها وبإتقان، خاصة ما تعلق بتجريب الاختبار قبل تطبيقه، حيث أنه وفي غياب بنك للأسئلة قائم على أسس علمية، تخصصه الوزارة المعنية لمساعدة الأساتذة في استغلاله لبناء اختباراتهم، يكون من الصعب عمليا على الأستاذ تجريب الاختبار، ولو بتخصيص لكل قسم اختبار خاص به في نفس المادة، وبالتالي عدم تدارك الأخطاء الواردة في الاختبار، وعدم التأكد من صدق وثبات الاختبار التحصيلي.

إلى جانب ذلك يرى الباحث أن سبب تدني كفايات إخراج الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه هو اعتقاد كثير من الأساتذة أن مهمتهم في بناء الاختبارات التحصيلية تنتهي بانتهاء عملية تصحيح أوراق التلاميذ وتسليم العلامات للإدارة، غافلين بذلك عن خطوة مهمة وأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية وفق المقاربة بالكفاءات ألا وهي تحليل نتائج الاختبار واستغلال نتائجه بطرق علمية، مما يعود بذلك على العملية التربوية برمتها بالفائدة ويشكل ذلك تغذية راجعة تمكّن من تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

3- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تقرّر الفرضية الأولى بأنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط".

وقد توصلت الدراسة إلى قبول فرضية البحث، أي أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

ويدعم هذه النتيجة دراسة (الكراسنة، 2005) التي توصلت إلى أن تصورات المعلمين والمعلمات لدى فاعلية التدريس بالكفاءات في المواد الاجتماعية ساهمت في التوافق والأداء السليم لمهنتهم في إطار التدريس بالكفاءات، ويؤيد هذه النتيجة أيضا دراسة (بوكوم وزملاؤه، 2009) التي بينت نتائجها بأن الأساتذة صرحوا بأن مقارنة التدريس بالكفاءات أثرت إيجابيا على أدائهم لمهامهم التدريسية، والتي من بينها حسب (الزنيدي، 2014) بناء الاختبارات التحصيلية التي تقيس أداء التلاميذ فيها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أستاذ التعليم المتوسط الذي لديه اتجاه إيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات يكون راضيا عن عمله، وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكه من خلال تأديته لمهامه المختلفة المنوطة به على أكمل وجه، كما أنه يسعى جاهدا لتجاوز كل الصعاب التي من شأنها أن تعرقل أداءه التربوي، كما أنه أيضا يعمل على تجديد معلوماته وتطويرها بما يتناسب مع هذه المقاربة التدريسية سواء بحضوره الإيجابي إلى الدورات التكوينية المبرمجة من طرف الوزارة، أو يعتمد على تكوينه الذاتي من خلال مطالعته حول هذه المقاربة واستغلال كل المصادر المعرفية المختلفة، أو من خلال المناقشات الجدية مع زملائه... إلخ، وهذا ما ينعكس بالإيجاب على تلاميذه وعلى المجتمع ككل، أي أن الأساتذة ذوي الاتجاه الموجب نحو التدريس بهذه المقاربة يكونون مقتنعين بما طرأ من تحديث على ممارساتهم التدريسية، وبالتالي يكونوا قادرين على تطبيقها في أرض الواقع، سواء أثناء التخطيط للدرس أو تنفيذه أو تقويمه، مستخدمين في ذلك الطرق النشطة في التعليم، ومحاولين جعل تلاميذهم قادرين على الإبداع والتفكير الناقد والتعلم الذاتي... إلخ، وبالتالي استغلال تعلماتهم لحل مشكلات مدرسية أو مشكلات في حياتهم اليومية، من خلال بناء وضعيات تعليمية من الواقع أو قريبة منه، وهذا ما يضمن قدرة الأستاذ على امتلاك كفايات

بناء اختبارات تحصيلية تقيس كفاءة التلميذ، ومدى تمكنه من تجنيد موارده السابقة وتوظيفها في حل الاختبار، والذي يحتوي على وضعية مشكلة تقويمية تمس المستويات المعرفية الدنيا والعليا معا.

بينما الأستاذ الذي يتبنى اتجاها سلبيا نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (كأن يراه غير مجديا، أو أنه يعبر عن تطور مجتمعات غربية ولا يمكن تطبيقه في المجتمعات العربية... إلخ)، أو يتبنى اتجاها محايدا (كأن يكون مدركا ومقتنعا بفعاليتها، وأنه جاء ليقضي على النقائص التي كانت تعاني منها المقاربة التدريسية السابقة... إلخ، إلا أنه يجد صعوبة في تطبيقه على أرض الميدان)، فهذا النوع من الأساتذة غالبا ما يبقون متشبثين بممارساتهم السابقة التي تعودوا عليها، وبالتالي عدم جدوى الإصلاحات وبقاء المشكلات التربوية على حالها، أو ربما تزيد تعقيدا مما يؤدي إلى الهدر التربوي.

أما عن وجود علاقة موجبة ضعيفة بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، فيرجعه الباحث إلى الاتجاه المحايد الذي تبنته عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط، والذي أدى إلى تدني كفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية.

وبما أن نسبة الأساتذة عينة الدراسة الذين يتبنون اتجاها محايدا نحو التدريس بالمقاربة الكفاءات والمقدرة بـ (63.40%) أستاذًا أكبر بكثير من نسبة الأساتذة عينة الدراسة الذين يتبنون اتجاها إيجابيا نحوها والمقدرة بـ (27.17%) أستاذًا، هذا ما أدى إلى ضعف معامل الارتباط.

4- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تقرّ الفرضية الثانية بأنه "يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والجنس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط".

وقد أسفرت نتيجة الفرضية على رفض فرضية البحث، أي أنه لا يوجد أثر لتفاعل اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وجنسهم على كفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية.

كما بينت نتائج هذه الفرضية أن الأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي يمتلكون كفايات بناء الاختبارات التحصيلية أكبر من الأساتذة ذوي الاتجاه المحايد.

وبينت النتائج أيضا أن الأستاذات الإناث أكثر كفاءة في بناء الاختبارات التحصيلية من الأساتذة الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن لطبيعة الاتجاه الذي يتبناه أستاذ التعليم المتوسط دورا في اكتساب كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، فإذا كان الأستاذ (ذكرا أو أنثى) ذو اتجاه إيجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات فإنه يكون ذا كفاءة في بناء الاختبارات التحصيلية، أما الأستاذ (ذكرا أو أنثى) ذو الاتجاه المحايد أو السلبي فإن كفاياته في بناء الاختبارات التحصيلية تكون متدنية، لأنه لا يمارسها أثناء تدريسه وبالتالي فمن الطبيعي لا يحترم معاييرها أثناء بناء الاختبار التحصيلي.

أما فيما يخص تفوق الأستاذات الإناث على الأساتذة الذكور في مستوى كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، فقد يرجعه الباحث إلى الواقع المعاش والذي يبين غزو وسيطرة الأستاذات الإناث على مهنة التدريس على حساب الأساتذة الذكور في كامل المراحل التعليمية خاصة في السنوات الأخيرة، على اعتبار أن هذه المهنة تتلاءم مع ظروفهن الاجتماعية، كما أن خصوصيات المجتمعات العربية المحافظة تفضل عمل المرأة في قطاع التعليم لتجنب قدر الإمكان ظاهرة الاختلاط، وبالتالي أصبحن يشعرن بأن عليهن إثبات ذواتهن وأحقيتهن بهذا القطاع، من خلال تميزهن وأداء دورهن بكل فعالية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الأستاذات الإناث قد يتميزن بدافعية للإنجاز الأكاديمي أكثر من الأساتذة الذكور، كما بينته نتيجة دراسة (الدخيل، وأحمد، 2019) أن هناك فروقا دالة إحصائية في الدافع للإنجاز الأكاديمي لصالح الطالبات الإناث، وما توصلت إليه نتيجة دراسة (الأسود، 2014) أيضا، التي وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين الذكور والأستاذات الجامعيات الإناث في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لصالح الأستاذات الجامعيات الإناث، وهذا ما يجعلهن -حسب تصور الباحث- أكثر مثابرة وجدية في العمل من زملائهم الأساتذة الذكور لتحقيق النجاح والتفوق، مما يعزز من ثقتهن بأنفسهن وتقدير الآخرين لهن، وبالتالي يحرصن على التكوين المتواصل لتطوير واكتساب الكفايات اللازمة لذلك، بما فيها كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

هذا؛ وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (زكريا، 2007) التي توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية ما بين استخدام المدرسين والمدرسات للأساليب العلمية في بناء الاختبارات ولصالح المدرسات.

بينما تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشريم، 2014) التي توصلت إلى أن أداء الذكور لا يختلف عن أداء الإناث في عملية بناء الاختبارات التحصيلية.

5- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تقرّر الفرضية الثالثة بأنه "يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات والأقدمية في التدريس يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط".

وقد دلّت نتائج الفرضية على أنه لا يوجد أثر لتفاعل اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وأقدميتهم في التدريس على كفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية، وعليه تم رفض فرضية البحث.

كما بينت نتائج هذه الفرضية أن الأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي يمتلكون كفايات بناء الاختبارات التحصيلية أكبر من الأساتذة ذوي الاتجاه المحايد. وبينت أيضا أن أساتذة التعليم المتوسط لا يختلفون في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية حسب أقدميتهم في التدريس.

وهذا يعني أن أستاذ التعليم المتوسط الذي يحمل اتجاهها إيجابيا نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات سواء كانت أقدميته طويلة في التدريس أم قصيرة، فإن كفاياته في بناء الاختبارات التحصيلية مرتفعة، بينما الأستاذ الذي يحمل اتجاهها سلبيا أو محايدا نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات سواء كانت أقدميته طويلة في التدريس أم قصيرة، فإن كفاياته في بناء الاختبارات التحصيلية متدنية، وعليه يمكن القول أن زيادة سنوات عمل الأستاذ لم ترافقها زيادة في خبرته لاكتساب كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

وقد يرجع الباحث ذلك إلى عدم وجود جهة تربوية متخصصة معنية بتقييم أوراق الاختبارات التي يعدها الأستاذ سواء قبل تطبيقها أو بعده، لاكتشاف الأخطاء التي يمكن أن ترد فيها وتصحيحها، وهذا ما يقلل من أهميتها التربوية لدى الأستاذ، فتجده لا يتحمس لاكتساب هذه الكفايات وممارستها.

كما أن بعض الأساليب الحديثة في التقويم، والتي غالبا لا تطبق على أسس صحيحة خاصة ما تعلق بالتقويم المستمر، والذي أصبح التلميذ يحصد فيه نقاطا كثيرة بالمجان في كثير من الأحيان، قد ينقص ذلك من أهمية الاختبارات التحصيلية لدى التلميذ والأستاذ معا.

كذلك اعتماد النظام التربوي في الجزائر على الاختبارات معيارية المرجع، والتي لا تتناسب مع مقارنة التدريس بالكفاءات، حيث تعتبر التلميذ ناجح بمجرد حصوله على معدل (10) أو حتى (9) للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي، وبالتالي يرى الأستاذ أن التحول في المقاربات هو مجرد شعارات لا وجود له في الواقع، وعليه فهو ليس مجبرا بتغيير ممارساته السابقة في بناء الاختبارات التحصيلية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (الزهراني، 2002)، حيث بين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في درجة امتلاكهم الكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية تعزى إلى الخبرة التعليمية في مجال التدريس.

كما تتفق النتيجة المتوصل إليها أيضا مع نتيجة دراسة (الزرعة، 2016) على أن سنوات الخبرة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل لم تؤثر على كفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية.

6- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تقرّ الفرضية الرابعة بأنه "يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة التكوين يؤثر على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط".

وقد دلت نتائج الفرضية على أنه لا يوجد أثر لتفاعل اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وطبيعة التكوين سواء كانوا خريجي المعهد التكنولوجي أو خريجي الجامعة أو خريجي المدرسة العليا للأساتذة على كفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية، وعليه تم رفض فرضية البحث.

كما بينت نتائج هذه الفرضية أن الأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي يمتلكون كفايات بناء الاختبارات التحصيلية أكبر من الأساتذة ذوي الاتجاه المحايد.

وبينت أيضا أن الأساتذة لا يختلفون في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية حسب طبيعة التكوين الذي تلقوه.

وهذا يعني أن أستاذ التعليم المتوسط الذي يحمل اتجاهها إيجابيا نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات مهما اختلفت طبيعة تكوينه فإن كفاياته في بناء الاختبارات التحصيلية مرتفعة، بينما الأستاذ الذي يحمل اتجاهها سلبيا أو محايدا نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات مهما

اختلفت طبيعة تكوينه فإن كفاياته في بناء الاختبارات التحصيلية متدنية، وعليه يمكن القول أن برامج التكوين الأكاديمي وإعداد الأساتذة بمختلف المؤسسات التكوينية التي تخرجوا منها لم تؤهل أساتذة التعليم المتوسط للتحكم في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود تكوين متخصص وجاد في هذا المجال، خاصة ممن أُعدّوا لمهنة التعليم والذين تخرجوا من المعهد التكنولوجي سابقا، أو حتى من الذين تخرجوا من المدارس العليا للأساتذة، وبالتالي لا لوم على الذين يمارسون مهنة التعليم من المتخرجين من الجامعة في تخصصات أخرى مختلفة.

وقد يعود ذلك أيضا، إلى عدم إدراك القائمين على إعداد برامج التكوين الأكاديمي في هذه المؤسسات بالجزائر بأن القياس والتقويم التربوي هو علم قائم بذاته، ولذا يجب الاعتماد على المختصين في هذا المجال أثناء التكوين، سواء قبل الخدمة أو أثناء التكوين المستمر للأساتذة، وهذا ما تؤكدته دراسة (سيف، 2008) التي توصلت إلى أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعزّ متدنيا، ولم يصل أحد من أفراد العينة إلى المستوى المقبول تربويا.

بالإضافة إلى غياب التكوين الذاتي للأستاذ، من أجل تطوير كفاياته في مجال بناء الاختبارات، واعتماده على معارفه السابقة وممارستها بطريقة روتينية، أو اعتماده على الاختبارات الجاهزة الموجودة في الإنترنت، والتي في بعض الأحيان يصل إليها التلميذ قبل أستاذه.

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع دراسة (سنان، 2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات معلمات الرياضيات في قواعد بناء الاختبارات التحصيلية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس.

بينما تتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصل إليها (الزبون، 2013) والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المعلمين الحاصلين على المؤهل العلمي الأعلى، كما أظهرت النتائج أن نسبة عالية من المعلمين لم يدرسوا مساق الاختبارات والمقاييس أو مساق التقويم التربوي.

خلاصة عامة وتوصيات واقتراحات للدراسة:

استهدفت الدراسة القائمة أحد موضوعات المجال التربوي، والمرتبطة بالأداء التدريسي للأساتذة عامة وبأستاذ التعليم المتوسط خاصة، وهو اتجاهه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداتين لجمع البيانات، واحدة لقياس اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والثانية لقياس كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وبعد تقدير بعض خصائصهما السيكومترية تم تطبيقهما في الدراسة الأساسية على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بولاية الوادي، والمقدر عددها بـ(276) أستاذا وأستاذة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الأساتذة يتبنون اتجاهات محايدة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، كما أنهم يمتلكون كفايات بناء اختبارات تحصيلية متدنية في جميع أبعادها، مع وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهاتهم نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكفاياتهم في بناء الاختبارات التحصيلية.

كما بينت نتائج الدراسة أيضا، بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط باختلاف طبيعة اتجاههم لصالح الاتجاه الإيجابي، وباختلاف جنسهم، بينما لم يظهر أثر للتفاعلات الثنائية (طبيعة الاتجاه - الجنس)، أو (طبيعة الاتجاه - الأقدمية في التدريس)، أو (طبيعة الاتجاه - طبيعة التكوين) على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة قيام وزارة التربية الوطنية بالإجراءات اللازمة لتعديل اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- إدراج مواضيع في القياس والتقويم التربوي في برامج تكوين الطلبة المعلمين أو الطلبة خريجي التعليم، وتأطيرها من قبل مختصين في هذا المجال.
- ضرورة الاعتماد على الجانب التطبيقي في تكوين الأساتذة أثناء الخدمة.
- تكوين مشرفين تربويين مختصين في التقويم التربوي.
- إنشاء بنك للأسئلة لمختلف المواد ولكل الأطوار التعليمية.

هذا؛ ويقترح الباحث ما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات لتقييم مدى ممارسة الأساتذة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات، واستغلال آرائهم وانشغالاتهم بجدية لتطوير أدائهم.
- إجراء المزيد من الأبحاث للتعرف على أسباب أخرى تعيق اكتساب الأساتذة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وفي أطوار تعليمية أخرى.

المراجع

قائمة المراجع

4-المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، عيد(2000). علم نفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ابن منظور(2003). لسان العرب. ج42 مجلد1. دار المعارف.
- أبو جادو، صالح محمد علي(2008). علم النفس التربوي.(ط6). الأردن: دار المسيرة .
- أبو جراد، حمدي يونس(2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*. 13(2). 89-106.
- أبوزيد، حسن سعيد محمد(2018). تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية المعرفية لمقررات التربية التقنية (ميكانيكا) في ضوء مواصفات الاختبار الجيد بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا للأعوام (2013 2017 م). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.
- أبو لبدة، سبع محمد(2008). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- أحمد، محمد حسن صالح وآخرون(د.ت). الصحة النفسية و علم النفس الاجتماعي والتربة الصحية. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- الأسود، الزهرة(2014). الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة.
- أمانى، عبد الرحمن ومكاوي عبد الرحمن(2016). مدى جودة الاختبارات التحصيلية في التعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة بكلية التربية بعفيف جامعة شقراء كلية التربية. *مجلة إدارة الجودة الشاملة*. 17(2). 96-107.
- أمين، محمد علي سليمان(2009). القياس والتقويم في العلوم الانسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- بحري، عبلة(2011). اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة و دافعيتهم للإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.
- البقي، ساره ظافر(2008). الأسس العلمية لبناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات. السعودية: وزارة التربية والتعليم.
- بلقيس، أحمد ومرعي توفيق(1983). الميسر في علم النفس التربوي. (د.ن).
- بلمرسلي، بكي(د.ت). المقاربة بالكفاءات. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- بن عمارة، سعيدة(2014). انعكاسات الاصلاح التربوي على الأداء الوظيفي للأستاذ. مجلة العلوم الاجتماعية. 19 ديسمبر. جامعة محمد دباغين سطيف2.
- بن بوزيد، بوبكر(د.ت). المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- بن السايح، مسعودة(2018). الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات. مجلة التعليمية. 5(14). 122-133.
- بوجمية، مصطفى(2009). اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.
- بوجمية مصطفى(2015). الاتجاهات اللفظية والسلوكية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات. أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر3. الجزائر.
- بوسعدة، حلومة(2003). المقاربة بالكفاءات في الوسط المدرسي التونسي. تونس: المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر باردو.
- بوسنة، محمود(2004). التقويم والبيداغوجيا في علم النفس التربوي. منشورات مخبر التنمية والتكوين والعمل كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.2004(2).جامعة الجزائر.
- بوفامة، الربيع(2002). تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي.ط2. الجزائر.

بوكبشة، جمعية(2013). تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*. 2013(10). جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف. الجزائر.

التومي، عبد الرحمان(2008). *منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات*. (د.ن).
تيعيشادين، محمد (2008). *اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

تيعيشادين، محمد(2013). *اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات وأثرها على توافقهم المهني*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

تيغزي، أمحمد(1993). *الاتجاه الايديوميتري المحكي في إنشاء الاختبارات التقويمية وتأويلها قراءة في التقويم النفسي*. الجزائر: كتاب الرواسي باتنة.

جابر، عبد الحميد جابر وأحمد خير(1978). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. مصر: عالم الكتب.

الجاغوب، محمد عبد الرحمان(2002). *النهج القويم في مهنة التعليم*. الأردن: دار وائل.
جباري، نورالدين(1995). *نحو تقويم تربوي موضوعي نظرة نقدية*. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية لجامعة باتنة*. (4). 218-235.

جعفور، ربيعة(2014). *مفهوم الصدق في الاختبارات التحصيلية الخاصة أم المشكل* *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. (16). 219-238.

جلال، أحمد سعد(2008). *مبادئ القياس النفسي مع تطبيقات وتدريبات*. (ط1). القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

جلال، سعد(1984). *علم النفس الاجتماعي الاتجاهات التطبيقية المعاصرة*. الاسكندرية: منشأة المعارف .

- الجنازرة، أحمد مصطفى عبد الرزاق (1999). **تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير تصميم و إخراج الاختبار التحصيلي الجيد**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس كلية الدراسات العليا قسم العلوم التربوية.
- جودت، بني جابر (2004). **علم النفس الاجتماعي**. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الجيوشي، فاطمة (1989). **مناهج البحث التربوي**. دمشق: كلية التربية جامعة دمشق.
- حابس، سعد الزبون (2013). **مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد**. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*. (14). 92-130.
- حسن، علي سعود و ونوس ياسمين محمود (2011). **اتجاهات المدرسين نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس**. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الانسانية*. 33(1). 199-213.
- حرقاس، وسيلة (2003). **مدى اعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات**. *مجلة العلوم الانسانية*. أ(1). 67-75.
- الحويان، أحمد محمد (1980). **كيفية بناء الاختبارات التحصيلية**. قرطبة.
- خالدي، أحمد (2016). **مهنة المدرس في ظل المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية** أي بروفيل لأي مدرس. *متون العلوم الاجتماعية*. 8(3). 132-140.
- خضر، فخري رشيد (2002). **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس**. الاسكندرية.
- الخطيب، أحمد وآخرون (1985). **البحث والتقويم التربوي**. الأردن: دار المستقبل عمان.
- خلوة، لزهرة (2016). **مقاربة دوسيمولوجية لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المدرسة الجزائرية (دراسة تقويمية لفعالية برنامج في التدريب أثناء الخدمة)**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة باتنة 1. الجزائر.

خليفة، سالم(2011). اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*. 25(3). 11-20.

خليفة، عبد اللطيف محمد(1986). *سيكولوجية الاتجاهات*. مصر: دار غريب للطباعة والنشر.

خوري، توما جورج(2008). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. بيروت. (د.ن).

الدخيل، علي فهد وأحمد، عصام عبد الخالق(2019). الدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة. *المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة*. 9(3). 27- 62.

درويش، زين العابدين(1993). *علم النفس الاجتماعي*. مصر: مطابع زمزم.

الدسوقي، منى عبد الرازق أبو شنب ومنار مرسي وسهام أحمد الشافعي(2011). جودة الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة تبوك. *مجلة بحوث التربية النوعية*. (23). 167-209.

دودين، حمزه محمد(2013). *التحليل الاحصائي المتقدم للبيانات باستخدام spss*. (ط.2). الأردن: دار المسيرة.

دويدار، عبد الفتاح(1994). *علم النفس الاجتماعي*. بيروت: دار النهضة العربية.

دويدار، عبد الفتاح محمد(2005). *علم النفس الاجتماعي (أصوله و مبادئه)*. بيروت: دار المعرفة الجامعية.

راجح، أحمد عزت(1973). *أصول علم النفس*. الاسكندرية: المكتب المصري الحديث.

الرشيدي، بشير صالح(2000). *مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة*. الجزائر: دار الكتاب الحديث.

الرفاعي، نعيم(1982). *التقويم والقياس في التربية*. دمشق: المطبعة التعاونية.

رقيق، ميلود(2012). *التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي*. الجزائر: منشورات أنوار المعرفة مستغانم.

الرواشدة، إبراهيم وآخرون(2000). مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الزبيدي، كامل علوان(2004). علم النفس الاجتماعي. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
زحيلي، غسان(1993). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة دمشق نحو بعض مقررات علم النفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير. جامعة دمشق: سوريا.
الزرعة، ليلى ناصر. فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 17(2). 303-277.

الزبيدي، عبد العزيز بن سليمان بن عبد الله(2014). مقارنة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية الملتحقين بالدورات الشرعية وغير الملتحقين في محافظة عيزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

زهران، حامد عبد السلام(1974). علم النفس الاجتماعي. مصر: عالم الكتب.
الزهراني، محمد بن مفرح بن علي(2002). واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

زيدان، محمد مصطفى(1986). علم النفس الاجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ساعد، صباح ووسيلة بن عامر(2012). تقويم الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. مجلة دفاتر. (09). 164-151.

ساعد، صباح(2019). التكوين الأولي للطلبة للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. مجلة دفاتر. 6(1). 150 - 139.

سحتوت، إيمان محمد وجعفر زينب عباس(2014). استراتيجيات التدريس الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.

سديد، محمد(2011). **طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.

السطري، رائد محمد إبراهيم(2009). **مدى توافق الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد**. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية**. 7(2). 117-139.

سليمان، أمين علي محمد(2010). **القياس والتقويم في العلوم الانسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

السوداني، عبد الكريم عبد الصمد(2006). **مستويات التفكير في الاختبارات التحصيلية النهائية لقسم علوم الحياة**. **مجلة القادسية في الآداب والعلم التربوية**. 5(1). 8-18. سهيل، إدريس(2008). **المنهل قاموس فرنسي-عربي**. (ط.29). لبنان: دار الآداب بيروت.

سيد، أحمد، شكري الحمادي وعبد الله محمد(1991). **منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية**. قطر: مركز البحوث التربوية.

السيد، أحمد ميمي(2014). **التوجهات الحديثة في القياس النفسي والتربوي**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سيد، خير الله(1990). **بحوث نفسية وتربوية**. مصر: دار النهضة العربية.

السيد، علي أحمد وسالم أحمد محمد(2005)، **التقويم في المنظومة التربوية**. الرياض: مكتبة الرشد.

الشايب، محمد الساسي(1999). **تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر.

- الشايب، محمد الساسي(2007). علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية و باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس دراسة ميدانية بولايات ورقلة- الوادي - غرداية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.
- الشخص، عبد العزيز السيد(2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع(2003). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات. مصر: دار الفكر العربي.
- شفيق، محمد(2004). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- طباع، فاروق(2011). تقويم التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2. الجزائر.
- طبشي، بلخير(2007). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين بورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.
- طبشي، بلخير(2015). الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات وعلاقتهم باتجاههم نحو المهنة وبدافعيتهم للتدريس. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح بورقلة: الجزائر.
- الطناوي، عفت مصطفى(2013). التدريس الفعال(تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه). ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العايب، نورة(2015). المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية. مجلة العموم الانسانية. 1(43). 321-331.
- عباس، محمد خليل ونوفل محمد بكر والعبسي محمد مصطفى وأبو عواد محمد(2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط5). الأردن: دار المسيرة.
- عبد الله، عبد الغني(1984). أصول علم الإدارة العامة. بيروت: الدار الجامعية.

- ليوز، عبد الله (2010). اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته
بمرحلة التعليم المتوسط. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. (2). 145-117.
- عبد الهادي، نبيل (2002). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال
التدريس الصفي. (ط2). الأردن: دار وائل.
- العبيسي، محمد مصطفى (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية (التدريس
الصفي). (ط2). الأردن: دار وائل.
- عبيدات، روي (2010). التقويم النفسي والتربوي في ميدان التربية الخاصة. الأردن:
دار اليازوري.
- عدائكة، دنيا (2019). تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال
إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة. أطروحة دكتوراه غير منشورة
جامعة قاصدي مرباح: الجزائر.
- عريبات، نجاه (2005). مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة
البلقاء بالأردن بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم وتقديرهم لمستوى استخدامهم
لها وحاجاتهم للتدريب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية
للدراسات العليا: الأردن.
- العزام، عماد فيصل هلال (2017). اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس
الحديثة في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحاث والدراسات التربوية
والنفسية*. المجلد 6 (20). 163 - 152.
- عزوز، ميلود (2018). المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الحاضر
والماضي - الواقع والمأمول - . *مجلة آفاق علمية*. 10 (3). 66 - 36.
- عوض، أحمد محمد (2003). اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو
الإرشاد وعلاقتها بأداء المرشد التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة
الإسلامية: غزة.

عوض، عبد الكريم نصر الدين عبد الباسط صالح(2015). دور كفايات معلم الرياضات بالمرحلة الثانوية في إعداد الاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دنقلا: السودان.

عوض، يحيى علي محمد(2008). استخدام استراتيجية قائمة على الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس العلوم وأثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد: المملكة العربية السعودية.

علام، صلاح الدين محمود(2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي(أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة). دار الفكر العربي. القاهرة.

علام، صلاح الدين محمود(2007). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علام، صلاح الدين محمود(2010). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر .

عمارة، طلال(2015). تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى للطباعة للنشر والتوزيع عين مليلة.

العيسوي، عبد الرحمن(1973). علم النفس بين النظرية والتطبيق. مصر: دار الكتاب الجامعية.

العيسوي، عبد الرحمن محمد(2004). الإسلام والصحة النفسية (دراسة نفسية). لبنان: دار الراتب الجامعية.

الغزال، محمد عمر(2020). تقويم الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب جامعة مصراتة في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية الآداب. (15). 257-245.

الفاربي، عبد اللطيف وآيت موحى، محمد(1994). القيم والمواقف، بيداغوجيا المجال الوجداني، مبادئها النظرية في القسم. المغرب: الشركة المغربية للطباعة والنشر الرباط.

فارج، عبد اللطيف(2015).واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البليدة 2. الجزائر.

فرج، صفوت (1999). القياس النفسي. مصر: الأنجلو المصرية.

الفيروز أبادى، يعقوب مجد الدين محمد(2008). القاموس المحيط. مصر: دار الحديث القاهرة.

القمزي، سالم راشد بن تريس(2004). قضايا تربوية دراسة تحليلية لعناصر العملية التعليمية في الميدان. القاهرة: دار الفكر العربي.

كامل، سهام ابراهيم محمد(د.ت). مفهوم الاتجاه. الكويت: مركز دراسات وبحوث المعوقين.

كامل، سهير أحمد(1999). التوجيه والإرشاد النفسي. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

الكراسنة، سميح(2005). تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 1(1). 31-50.

كوافحة، تيسير مفلح(2003). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الأردن.

كوجك، كوثر حسين(2001). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس(التطبيقات في مجال التربية الأسرية). (ط2). القاهرة: عالم الكتاب.

كيل، عبد الله(2012). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم: الجزائر.

قاسمي، ابراهيم(2004). دليل المعلم في الكفاءات. الجزائر: دار هومة.

ماجدة، محمد(2010). خطوات البحث العلمي ومناهجه. جامعة الدول العربية.

ماهر، محمود عمر(2006). سيكولوجية العلاقات الاجتماعية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

مجدي، أحمد عبد الله (2003). السلوك الاجتماعي ودينامياته محاولة تفسيرية. مصر: دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

مجدي، الطيب (2015). دراسة تقييمية لواقع تطبيق بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*. (13). 107-125.

مخائيل، امطانيوس (2006). القياس النفسي. دمشق: منشورات جامعة دمشق كلية التربية. مديرية التربية لولاية بسكرة (د.س). الدليل التطبيقي لبناء الاختبارات التحصيلية-الفصلية والسنوية- في نشاط الرياضيات. الجزائر.

مراد، صلاح أحمد وسليمان أمين علي (2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. (ط2). القاهرة: دار الكتاب الحديث. المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وحدة النظام (2005).

مصطفى، محمد صلاح الدين وعبد الحميد، أحمد رجاء وعبد المنعم، أحمد وعبد الحميد، معوض، خليل ميخائيل (2003). علم النفس الاجتماعي. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

المطلق، فرج سليمان وبلول، صابر علي وقزح، إلهام أسعد (2010). *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الانسانية*. 32 (5). 143

مقدم، عبد الحفيظ (2003). الاحصاء والقياس النفسي والتربوي. (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ملحم، سامي محمد (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الأردن: دار المسيرة. معمرية، بشير (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. الجزائر: منشورات الحبر باتنة.

معلوف، لويس (1966). المنجد في اللغة والأدب والعلوم. (ط19). لبنان: المطبعة الكاثوليكية بيروت.

منسي، محمود عبد الحليم(1991). علم النفس التربوي للمعلمين. مصر: دار المعرفة الجامعية.

ميمون، الوكيل(2011). الدعم التربوي وبيداغوجيا الادماج. المغرب: مطبعة الجسور وجدة.

نايت، سليمان طيب(2015). بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية -أمثلة علمية-. الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع تيزي وزو.

النجار، شحاتة وحسن زينب(2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

النعمي، محمد عبد العال والبياتي عبد الجبار توفيق وخليفة غازي جمال(2015). طرق ومناهج البحث العلمي. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد الحميد(1991). علم النفس التربوي. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد المجيد(1997). علم النفس التربوي. الأردن: مؤسسة الرسالة.

النمر، باهي مصطفى فاتن(2004).التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية. مصر: مكتبة الأنجلو.

النور، أحمد يعقوب(2007). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الأردن: دار الجنادرية.

واسطة، الرويلي(2016). مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية "دراسة تحليلية تشخيصية" من وجهة نظرهم والمتخصصين. مجلة كلية التربية. 2(170). 383-401.

وزارة التربية الوطنية(2010). دليل منهجي في التقويم التربوي.

وزارة التربية الوطنية(2016).مناهج مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج

وعلي، محمد الطاهر(د.ت). نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟ الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

هنّي، خير الدين(2005). مقارنة التدريس بالكفاءات. (د.ن).

يحياوي، عياش(1983). المعلم والتيارات الفكرية الدخيلة. *مجلة التربية*. 6. السنة الثانية
وزارة التربية - الجزائر. 83- 85.

اليعقوبي، حيدر(2013). *التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية - رؤيا تطبيقية* -
بغداد: دار الكتاب والوثائق.

5- المراجع باللغة الأجنبية:

Dowling, M., & Henderson, L. (2011). **Managing personal Competencies**.
Edinburgh Business School heriot: Watt University.

Hijazi, Mohammad Ahmad(2007). **Evaluation of the M.A. Final Achievement
Tests in "New Trends to Teaching EFL" Asst.**

Legendre, M-F. Défis(2008). **enjeux dans le passage du curriculum officiel au
curriculum réel.**

Reogiers, Xavier(2004). **L'école et L'évaluation des Situations pour évaluer
les Compétences des élèves**, De Boeck université 1 ère édition –
Bruxelles.

Timothy C. Urdan, Scott G(1994). **Teachers' Perceptions of Standardized
Achievement Tests**. Paris Article information Educational Policy

الملاحق

الملحق رقم (01)

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	المؤسسة
السيد محمد أبو هاشم	قياس نفسي وإحصاء	بروفيسور	جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية
عماد حنون الكحلوت	علم النفس والقياس والاحصاء النفسي والتربوي	دكتور	جامعة القدس المفتوحة
سلاف مشري	علم النفس المدرسي	بروفيسور	جامعة حمه لخضر بالوادي
ربيعة جعفرور	علم النفس الاجتماعي	بروفيسور	جامعة قاصدي مباح ورقلة
وليد خالد	علم النفس التربوي	بروفيسور	جامعة صلاح الدين أربيل -العراق-
زهير النواجحة	الارشاد النفسي والتربوي	دكتور	جامعة القدس المفتوحة
ضحى عادل محمود	علم النفس التربوي	بروفيسور	جامعة بغداد
جميلة رحيم	علم النفس التربوي	بروفيسور	جامعة بغداد
زياد بركات	علم النفس التربوي	بروفيسور	جامعة القدس المفتوحة
سليم حمي	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد (ب)	جامعة برج بوعريريج
دنيا عدايكة	الارشاد النفسي والتربوي	دكتور	جامعة حمه لخضر بالوادي

الملحق رقم(02)

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	المؤسسة
عبد الحميد معوش	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة برج بوعريريج
أحمد فرحات	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حمه لخضر بالوادي
عبد الرزاق باللموشي	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حمه لخضر بالوادي
سليم حمي	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد (ب)	جامعة برج بوعريريج
عبد اللطيف فارح	علم النفس التربوي	دكتور	جامعة حمه لخضر بالوادي

الملحق رقم(03)

استمارة تحكيم اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي /الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

أداة القياس

الأستاذ (ة) المحترم(ة):.....الدرجة

العلمية:.....

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الأداة التي تهدف إلى قياس مستوى معرفة وتطبيق أساتذة التعليم المتوسط لكفايات بناء الاختبار التحصيلي الجيد، وذلك قصد تحكيمها وتعديلها وفقا لما ترونه مناسباً علماً أن الأداة تتكون من (28) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة أربعة بدائل.

1-التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1-1 كفايات بناء الاختبارات التحصيلية : هي مجموعة القدرات والمعارف والمهارات

الأدائية التي يوظفها أستاذ التعليم المتوسط لبناء اختبار تحصيلي جيد لقياس الأهداف التعليمية المسطرة بأقل جهد وأقصر وقت ممكن بدرجة إتقان لا تقل عن 75%، وتتكون من ثلاثة كفايات فرعية وهي :

كفاية التخطيط لبناء الاختبار التحصيلي: وهي مجموعة القدرات والمعارف والمهارات الأدائية التي يوظفها أستاذ التعليم المتوسط من أجل التخطيط لبناء اختبار تحصيلي بأقل جهد وأقصر وقت ممكن بدرجة إتقان لا تقل عن 75%، وتتكون من الكفايات الجزئية التالية:

تحديد الغرض من الاختبار وتحليل محتوى المنهاج الدراسي وتحديد الكفايات التعليمية وصياغة مؤشراتها وإعداد جدول المواصفات ، وتمثله الفقرات رقم(1-2-3-

4-5) وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ المجيب بدرجة إتقان لا تقل عن 75% عن بنود المقياس المستخدم في الدراسة الحالية .

❖ **كفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي:** : وهي مجموعة القدرات والمعارف

والمهارات الأدائية التي يوظفها أستاذ التعليم المتوسط لصياغة فقرات الاختبار التحصيلي بأقل جهد وأقصر وقت ممكن بدرجة إتقان لا تقل عن 75%، وتتكون من الكفايات الجزئية التالية:

تحديد نوع فقرات الاختبار وصياغتها وترتيبها وتحليل فقرات الاختبار وتقدير الخصائص السيكمترية للاختبار، وتمثله الفقرات رقم (6-7-8-9-10) وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ المجيب بدرجة إتقان لا تقل عن 75% عن بنود المقياس المستخدم في الدراسة الحالية

❖ **كفاية طباعة الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه:** وهي مجموعة القدرات والمعارف

والمهارات الأدائية التي يوظفها أستاذ التعليم المتوسط لطباعة الاختبار والتحليل الإحصائي لنتائجه بأقل جهد وأقصر وقت ممكن بدرجة إتقان لا تقل عن 75%، وتتكون من الكفايات الجزئية التالية:

طباعة الاختبار وتجريبه وتطبيقه وتصحيحه وتحليل نتائجه، وتمثله الفقرات رقم (11-12-13-14-15-16)

وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ المجيب بدرجة إتقان لا تقل عن 75% عن بنود المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

2- مفتاح التصحيح : يطلب من الأستاذ أن يضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة

من البدائل الأربعة في الفقرة الواحدة والمفتاح يوضحه الجدول التالي:

3- التعليمات الموجهة للمبحوث:

التعليمات	غير مناسبة	مناسبة	اقتراح البديل
الأستاذ(ة)،المحترم(ة) السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد : يقوم الباحث بدراسة ميدانية تهدف إلى قياس كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أستاذ التعليم المتوسط ولغرض جمع بيانات حول الموضوع نضع بين أيديكم هذه الأداة يرجى الإجابة عنها بدقة. *تتكون الأداة من (28) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة أربعة (4) بدائل . * المطلوب قراءة كل عبارة بعناية ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً بوضع علامة (✓) أمامه علماً أن لكل سؤال اجابة واحدة صحيحة فقط. * الرجاء الإجابة على كل العبارات.			

4-تقدير مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى انتماء البدائل لكل فقرة.

5- مثال توضيحي :

البعد	الفقرة	البدائل	لا تعبر	تعبر	تعديل الصياغة
كفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي	-الاختبار الجيد هو الذي تكون اجابات التلاميذ عليه:	أ- بدرجات مرتفعة		×	
		ب- مميزة		×	
		ج- متنوعة		×	
		د- بدرجات منخفضة		×	

(×) هذه البدائل تنتمي للفقرة، والفقرة تنتمي لبعد كفاية صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

6- الصياغة اللغوية غير ملائمة / ملائمة.

ملاحظات أخرى:

شكرا جزيلا على تعاونكم
الطالب: ضيف حسين

الملحق رقم(04)

استمارة تحكيم مقياس اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي /الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة تحكيم أداة

الأستاذ(ة) (المحترم(ة):.....الدرجة

العلمية:.....

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الأداة التي تهدف إلى قياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،وذلك قصد تحكيمها وتعديلها وفقا لما ترونه مناسبا علما أن الأداة تتكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد .

1-التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

- اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات: هو درجة تقبل أو رفض أستاذ التعليم المتوسط للإجراءات التدريسية التي يؤديها لتخطيط وتنفيذ وتقييم درسه ،والمرتبطة باستجابة الأستاذ لفقرات الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة.

-بعد الاتجاه نحو التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات : وهو درجة تقبل أو رفض أستاذ التعليم المتوسط لإجراءات تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات ،والمرتبطة باستجابة الأستاذ لفقرات الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة ويتكون من العبارات التالية:(+1،-2،-3، +4،+5،-6،+7،-8،-9،-10)

-بعد الاتجاه نحو تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات: وهو درجة تقبل أو رفض أستاذ التعليم المتوسط لإجراءات تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات ،والمرتبطة باستجابة الأستاذ لفقرات الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة ويتكون من العبارات التالية:(+11،-12،+13،-14،-15، +16،-17،+18،-19،-20)

-بعد الاتجاه نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات: وهو درجة تقبل أو رفض أستاذ التعليم المتوسط لإجراءات تقويم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات ،والمرتبطة باستجابة الأستاذ لفقرات الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة ويتكون من العبارات التالية:(-21،-22،+23،+24،+25،-26،+27،-28،-29،+30)
- يرجى منكم التفضل بتحكيم المقياس بوضع علامة (×) في الخانة التي تناسب رأيكم، مع إمكانية تقديم البديل ولكم منا جزيل الشكر والتقدير .

2- التعليمات الموجهة للمبحوث:

التعليمات	غير مناسبة	مناسبة	اقتراح البديل
الأستاذ(ة)، المحترم(ة) السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد : يقوم الباحث بدراسة ميدانية تهدف إلى قياس اتجاهات أستاذ التعليم المتوسط نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ولغرض جمع بيانات حول الموضوع نضع بين أيديكم هذه الأداة يرجى الإجابة عنها بدقة. *تتكون الأداة من (30) فقرة ، ولكل فقرة خمسة (5) بدائل (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، معارض ، معارض بشدة) . * المطلوب قراءة كل عبارة بعناية ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً بوضع علامة (x) في الخانة التي توافق اختيارك. * الرجاء الإجابة على كل العبارات.			

- تقدير مدى انتماء الفقرة للبعد.

3- مثال توضيحي :

البعد	الفقرة	تقيس	لا تقيس	تعديل الصياغة
الاتجاه نحو تنفيذ الدرس وفق المقاربات بالكفاءات	التدريس بأسلوب التعلم التعاوني أسلوب ممل	x		

(x) هذه الفقرة تنتمي لبعد الاتجاه نحو تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات

4- الصياغة اللغوية غير ملائمة / ملائمة.

ملاحظات أخرى:

.....

.....

....

شكرا جزيلا على تعاونكم

الطالب :ضيف حسين

الملحق رقم (5)

نتائج التحليل الاحصائي لبيانات الدراسة

– نتيجة صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات:

Correlations			
		الاتجاه	1 اتجاه
الاتجاه	Pearson Correlation	1	.909**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
1 اتجاه	Pearson Correlation	.909**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	84

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

Correlations			
		الاتجاه	2 اتجاه
الاتجاه	Pearson Correlation	1	.870**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
2 اتجاه	Pearson Correlation	.870**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	85

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

Correlations			
		الاتجاه	3 اتجاه
الاتجاه	Pearson Correlation	1	.824**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
3 اتجاه	Pearson Correlation	.824**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	85

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

– نتيجة ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.812
		N of Items	15 ^a
	Part 2	Value	.652
		N of Items	15 ^b
	Total N of Items		30
Correlation Between Forms		.752	
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.858
	Unequal Length		.858
Guttman Split-Half Coefficient		.848	

a. The items are: الفقرة 1, الفقرة 3, الفقرة 5, الفقرة 7, الفقرة 9, الفقرة 11, الفقرة 13, الفقرة 15, الفقرة 17, الفقرة 19, الفقرة 21, الفقرة 23, الفقرة 25, الفقرة 27, الفقرة 29.

b. The items are: الفقرة 2, الفقرة 4, الفقرة 6, الفقرة 8, الفقرة 10, الفقرة 12, الفقرة 14, الفقرة 16, الفقرة 18, الفقرة 20, الفقرة 22, الفقرة 24, الفقرة 26, الفقرة 28, الفقرة 30.

– نتيجة صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية :

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
الكفاية	Equal variances assumed	4.264	.045	-13.564	44	.000
	Equal variances not assumed			-13.564	33.380	.000

Table Caption

- نتيجة صدق الاتساق الداخلي لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية:

Correlations			
		الكفاية	1 الكفاية
الكفاية	Pearson Correlation	1	.730**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	84	84
1 الكفاية	Pearson Correlation	.730**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	84	84

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

Correlations			
		الكفاية	2 الكفاية
الكفاية	Pearson Correlation	1	.539**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	84	83
2 الكفاية	Pearson Correlation	.539**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	83	85

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

Correlations			
		الكفاية	3 الكفاية
الكفاية	Pearson Correlation	1	.675**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	84	84
3 الكفاية	Pearson Correlation	.675**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	84	86

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

– التوزيع الطبيعي لمتغير كفايات بناء الاختبارات التحصيلية:

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الكفاية	.032	276	.200 [*]	.995	276	.499

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

– التوزيع الطبيعي والتجانس لمتغير كفايات بناء الاختبارات التحصيلية حسب الجنس:

Tests of Normality							
	الجنس	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الكفاية	ذكر	.045	106	.200 [*]	.990	106	.637
	أنثى	.052	170	.200 [*]	.992	170	.523

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الكفاية	Based on Mean	.150	1	274	.699
	Based on Median	.160	1	274	.690
	Based on Median and with adjusted df	.160	1	271.079	.690
	Based on trimmed mean	.140	1	274	.709

– التوزيع الطبيعي والتجانس لمتغير كفايات بناء الاختبارات التحصيلية حسب الأقدمية في التدريس:

Tests of Normality							
	الأقدمية في التدريس	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الكفاية	سنوات 5 من أقل	.078	35	.200 [*]	.974	35	.567
	سنوات 10 إلى 5 من	.085	87	.175	.974	87	.071
	سنوات 10 من أكثر	.053	154	.200 [*]	.991	154	.424

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الكفاية	Based on Mean	.060	2	273	.941
	Based on Median	.044	2	273	.957
	Based on Median and with adjusted df	.044	2	271.337	.957
	Based on trimmed mean	.056	2	273	.946

– التوزيع الطبيعي والتجانس لمتغير كفايات بناء الاختبارات التحصيلية حسب مؤسسة التكوين:

Tests of Normality							
	مؤسسة التكوين	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الكفاية	التكنولوجي المعهد	.091	61	.200*	.978	61	.356
	الجامعة	.050	191	.200*	.986	191	.057
	للأساتذة العليا المدرسة	.185	24	.034	.931	24	.104

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الكفاية	Based on Mean	.225	2	273	.798
	Based on Median	.095	2	273	.909
	Based on Median and with adjusted df	.095	2	271.541	.909
	Based on trimmed mean	.234	2	273	.791

– التوزيع الطبيعي لمتغير الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الاتجاه	.050	276	.097	.994	276	.343

a. Lilliefors Significance Correction

- التوزيع الطبيعي والتجانس لمتغير الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات حسب الجنس:

Tests of Normality							
	الجنس	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الاتجاه	ذكر	.065	106	.200*	.989	106	.544
	أنثى	.039	170	.200*	.993	170	.596

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الاتجاه	Based on Mean	3.338	1	274	.069
	Based on Median	3.326	1	274	.069
	Based on Median and with adjusted df	3.326	1	266.867	.069
	Based on trimmed mean	3.289	1	274	.071

- التوزيع الطبيعي والتجانس لمتغير الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات حسب الأقدمية في التدريس:

Tests of Normality							
	الأقدمية في التدريس	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الاتجاه	سنوات 5 من أقل	.117	35	.200*	.957	35	.180
	سنوات 10 إلى 5 من	.129	87	.001	.976	87	.100
	سنوات 10 من أكثر	.085	154	.008	.983	154	.059

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الاتجاه	Based on Mean	1.250	2	273	.288
	Based on Median	1.178	2	273	.309
	Based on Median and with adjusted df	1.178	2	243.913	.310
	Based on trimmed mean	1.270	2	273	.282

- التوزيع الطبيعي والتجانس لمتغير الاتجاه نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات حسب طبيعة التكوين:

Tests of Normality							
	مؤسسة التكوين	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الاتجاه	التكنولوجي المعهد	.126	61	.017	.974	61	.208
	الجامعة	.039	191	.200*	.992	191	.424
	للأساتذة العليا المدرسة	.168	24	.076	.922	24	.066

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الاتجاه	Based on Mean	2.390	2	273	.094
	Based on Median	2.425	2	273	.090
	Based on Median and with adjusted df	2.425	2	272.689	.090
	Based on trimmed mean	2.475	2	273	.086

– نتيجة التساؤل الأول:

One-Sample Test

	Test Value = 15					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الكفاية	-44.496-	275	.000	-7.15942-	-7.4762-	-6.8427-

One-Sample Test

	Test Value = 5.25					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الكفاية1	-17.725-	266	.000	-1.76311-	-1.9590-	-1.5673-

One-Sample Test

	Test Value = 4.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الكفاية2	-32.784-	272	.000	-2.17766-	-2.3084-	-2.0469-

One-Sample Test

	Test Value = 5.25					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الكفاية3	-42.914-	271	.000	-3.16544-	-3.3107-	-3.0202-

– نتيجة التساؤل الثاني:

Statistics

متوسط متوسطات

N	Valid	276
	Missing	0
Mean		3.1285
Std. Deviation		.46673
Sum		863.45

Statistics

1متوسطاتج

N	Valid	276
	Missing	0
Mean		3.1155
Std. Deviation		.52207

Statistics

2متوسطاتج

N	Valid	276
	Missing	0
Mean		3.0843
Std. Deviation		.61134

Statistics

3متوسطاتج

N	Valid	276
	Missing	0
Mean		3.1855
Std. Deviation		.46736

– نتيجة الفرضية الأولى:

Correlations			
		الكفاية	الاتجاه
الكفاية	Pearson Correlation	1	.138 [*]
	Sig. (2-tailed)		.024
	N	276	269
الاتجاه	Pearson Correlation	.138 [*]	1
	Sig. (2-tailed)	.024	
	N	269	269

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

– نتيجة الفرضية الثانية:

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الكفاية

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	181.569 ^a	5	36.314	6.068	.000
Intercept	10979.229	1	10979.229	1834.572	.000
الجنس	50.846	1	50.846	8.496	.004
اتجاه	56.809	2	28.404	4.746	.009
اتجاه * الجنس	30.654	2	15.327	2.561	.079
Error	1615.849	270	5.985		
Total	18853.733	276			
Corrected Total	1797.418	275			

a. R Squared = .101 (Adjusted R Squared = .084)

Multiple Comparisons

Dependent Variable: الكفاية

Scheffe

اتجاه (I)	اتجاه (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
سلبي اتجاه	محايد اتجاه	-.0081-	.42967	1.000	-1.0656-	1.0495
	إيجابي اتجاه	-1.0019-	.49162	.127	-2.2120-	.2082
محايد اتجاه	سلبي اتجاه	.0081	.42967	1.000	-1.0495-	1.0656
	إيجابي اتجاه	-.9938*	.35647	.022	-1.8712-	-.1164-
إيجابي اتجاه	سلبي اتجاه	1.0019	.49162	.127	-.2082-	2.2120
	محايد اتجاه	.9938*	.35647	.022	.1164	1.8712

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 5.985.

*. The mean difference is significant at the .05 level.

2. الجنس

Dependent Variable: الكفاية

الجنس	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
ذكر	7.326	.293	6.749	7.903
أنثى	8.396	.221	7.961	8.831

3. اتجاه

Dependent Variable: الكفاية

اتجاه	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
سلبي اتجاه	7.449	.395	6.672	8.226
محايد اتجاه	7.494	.190	7.120	7.868
إيجابي اتجاه	8.640	.334	7.983	9.297

– نتيجة الفرضية الثالثة:

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الكفاية

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	102.624 ^a	8	12.828	2.021	.044
Intercept	8555.052	1	8555.052	1347.774	.000
التدريس في الأقدمية	8.304	2	4.152	.654	.521
اتجاه	39.533	2	19.766	3.114	.046
اتجاه * التدريس في الأقدمية	51.447	4	12.862	2.026	.091
Error	1694.794	267	6.348		
Total	18853.733	276			
Corrected Total	1797.418	275			

a. R Squared = .057 (Adjusted R Squared = .029)

– نتيجة الفرضية الرابعة:

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الكفاية

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	107.902 ^a	8	13.488	2.132	.033
Intercept	4877.621	1	4877.621	770.827	.000
اتجاه	69.266	2	34.633	5.473	.005
التكوين مؤسسة	14.119	2	7.060	1.116	.329
التكوين طبيعة * اتجاه	47.361	4	11.840	1.871	.116
Error	1689.516	267	6.328		
Total	18853.733	276			
Corrected Total	1797.418	275			

a. R Squared = .060 (Adjusted R Squared = .032)