

مستوى معرفة معلمي الثانوية بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات

دراسة استكشافية بثانويات المكلا النموذجية بمحافظة حضرموت الساحل

د. سالم أحمد باوادي ¹	لينا جعفر بونمي ²	نوال محفوظ باني ³
أستاذ مساعد	طالبة دكتوراه	طالبة دكتوراه

1، 2، 3 كلية التربية، المكلا، جامعة حضرموت

الملخص:

تستهدف الدراسة التعرف إلى مستوى معرفة معلمي ثانويتي المكلا النموذجية بمحافظة حضرموت الساحل بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات، وكذلك التعرف إلى الفروق في مستوى المعرفة بين محاور الدراسة تبعاً لمتغير (التخصص، الخبرة، الجنس)؛ وتم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة مكونة من (35) فقرة، موزعة على المحاور الثلاثة الآتية: (الغرض من الاختبار، الأهداف التعليمية، الوزن النسبي)، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (48) معلماً ومعلمة، من معلمي ثانويتي المكلا النموذجية بمحافظة حضرموت الساحل، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى معرفة معلمي ثانويتي المكلا النموذجية بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات عالية في جميع محاور أداة الدراسة الثلاثة، (الوزن النسبي، الأهداف التعليمية لموضوع المادة الدراسية، الغرض من الاختبار) على التوالي، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (التخصص، الخبرة، والجنس).

الكلمات المفتاحية: بناء الاختبارات التحصيلية، جدول المواصفات، الثانوية النموذجية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-1 مقدمة:

للتقويم مكانة مهمة في حياتنا، وهو مكون أساسي من مكونات المنظومة التعليمية، إذ تؤكد معطيات التاريخ الإنساني على حقيقة، مفادها أن تقدم الأمم ورفيها في السلم الحضاري يرتبط ارتباطاً مباشراً بمدى جودة نظامها التعليمي، ومدى قدرته على مواكبة التطورات المتلاحقة في مجالات الحياة المختلفة. ولعل هذا يبدو واضحاً في حركات إصلاح أنظمة التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم، ولاسيما الدول المتقدمة، منذ العقدين الماضيين، كما يبدو واضحاً في التوجهات الجديدة لبحوث ودراسات القياس والتقويم التي تزخر بها الأدبيات المتخصصة في الفترة الأخيرة.

فالتقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات قياس متنوعة، يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، ومما لا شك فيه أن

هذه القرارات لا ينعكس أثرها على الفرد فقط، وإنما يمتد ليشمل تقويم المهام والبرامج والمشروعات والمؤسسات؛ للتحقق من فاعليتها في تحقيق أهدافها المحددة (علام، 2009، ص. 32-31) .

وتأتي الاختبارات التحصيلية وبنائها مركز الصدارة في البحوث النفسية والتربوية؛ باعتبارها إحدى الوسائل الأساسية المعتمدة في تقويم الطلاب في مختلف مراحل حياتهم التعليمية. وتعد الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها المقالية، الشفوية، أو الموضوعية من بين أكثر الوسائل التقويمية استخدامًا في مؤسساتنا التربوية وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي إذا ما قلنا إنها الأداة الوحيدة للتقويم في الأنظمة التربوية. (مخائيل، 2016، ص.123).

لذا أصبح من الضروري بناء الاختبارات التحصيلية بمهارة عالية وفقاً لجدول المواصفات من قبل المعلم؛ لتحقيق الفائدة القصوى من هذه الاختبارات واستعمالها في النحو الملائم، وبما يؤدي إلى رفع فعالية عملية التعلم والتعليم.

إن عملية إعداد الاختبارات ليس بالأمر السهل؛ فليس كل ورقة معنونة بكلمة اختبار يمكن أن ينطبق عليها مواصفات الاختبار الجيد، ويتطلب إعداد الاختبار الجيد. التخطيط الجيد وتمر عملية إعداد الاختبارات التحصيلية بخطوات عدة هي: تحديد الغرض من الاختبار، وتحليل المحتوى وتحديد الأهداف التدريسية، وإعداد جدول المواصفات، وصياغة فقرات الاختبار، وتطبيق الاختبار وتصحيحه (أبو جراد، 2011، ص. 90).

وذكر مارزانو وتوث (2014) أن ضبط قياس نمو الطالب من خلال بناء الاختبارات التحصيلية بمهارة كمحرك لفاعلية المعلم، من خلال عرض إطاراً للقيام بهذا الضبط، والتركيز على الاختبارات، بوصفها المقياس الأساس لتعلم الطلاب، ولتحقيق هذه الأهداف أكدوا على ضرورة استخدام منظومة تقويم للمعلم إذ تتطلب هذه المنظومة خطة تطبيق متعددة المراحل؛ ذلك أن كل طالب يستحق معلماً فاعلاً، وكل معلم يستحق تغذية راجعة صادقة وموثوقة. ومع هذا فإن بناء قدرة منظمة ما على إيجاد معلمين مهرة في بناء الاختبارات التحصيلية وغيرها من أساليب التقويم، يحتاج لوقت وتدريب ومنظومات جيدة، مع تركيز مزدوج على نمو المعلم، وتحسن في تعلم الطالب (ص. 125).

وبناءً على ما سبق يرى الباحثون أن بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة هي الأداة المساعدة على الكشف عن مسيرة العمل التربوي واتجاهاته، والاستفادة من نتائجه في اتخاذ الكثير من القرارات المتعلقة بمصير الطالب والمعلم وأقطاب العملية التعليمية في المدارس؛ إذ يقع على عاتق معلمي الثانويات - خصوصاً معلمي الثانويات النموذجية - والذين يخضعون مسبقاً لمعايير دقيقة لاختيارهم، الذين يتوقع منهم أن تتوفر لديهم مهارة لبناء الاختبارات التحصيلية وإعدادها وفقاً لجدول المواصفات لطلابهم المتفوقين، واتباع الأسلوب العلمي للحصول على المعلومات والبيانات التي يريدونها عن طلابهم، باستخدام أدوات تقويمية مناسبة، بحيث تكون هذه المعلومات دقيقة وصحيحة؛ ولأجل ذلك جاءت أهمية معرفة المعلم بمبادئ القياس والتقويم التربوي ومهاراته، والتي تقف وراء الكثير من القرارات التدريسية والتربوية في مدارسنا؛ لكون المعلمين في الثانويات

النموذجية لا يحتاجون للاختبارات التحصيلية لتقوم مستوى تعلم الطلبة فقط، بل من أجل توزيعهم في الصفوف المناسبة لهم، وتوفير البرامج الإثرائية للطلبة المتفوقين، من أجل تحفيزهم نحو التعلم المتميز، والحكم على مدى إتقانهم للمواد الدراسية، وخاصة المرحلة الثانوية؛ بوصفها حلقة من حلقات التعليم، ومرحلة انتقالية للحياة الجامعية. يضع الطالب خطواته الأولى في سلم النجاح واختيار تخصصاته الملائمة؛ وفقاً لنتائج الاختبارات الوزارية.

لذلك أصبحت دراسة مستوى معرفة معلمي الثانوية لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لجدول المواصفات ضرورة ملحة، تظهر من خلال معرفة المعلم للدور الذي يجب أن يمارسه في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، وبالمقابل ترتقي بأدائه المهني إلى مستوى من التمكن، إضافة إلى أن نتائج الطلبة في الاختبارات ووسائل التقويم الأخرى، التي يستخدمها المعلمون سيعتمد عليها في إصدار أحكاماً يترتب عليها قرارات ذات أهمية، تتصل بجوانب مختلفة من أبعاد العملية التعليمية، ولاسيما ما يرتبط بتحديد المسار الذي سيسلكه الطالب في التعليم الجامعي.

1-2 مشكلة الدراسة:

بناء على أهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية كإحدى أهم أدوات التقويم التي تقيس التحصيل المعرفي للمتعلمين، والاعتماد الكبير عليها لاتخاذ عدد من القرارات؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم والتعلم، إضافة إلى دور المعلم الفعال كخبير ومؤهل لقياس تحصيل الطلاب وتقويمهم عن طريق الاختبارات، والتي تعد محكاً أساسياً للتحقق من مدى النجاح أو الفشل بالنسبة للمتعلمين من جهة وكذا للمعلم من جهة أخرى. وهذا ما أكدته بروخارت ونيكو (2012) على أهمية الإعداد الجيد للاختبارات من حيث استخدام نتائج الطلبة التقييمية لإصدار قرارات مهمة للطلاب في المدارس النموذجية كوضع طالب معين في برنامج تدريسي خاص بالاعتماد على نتيجته في اختبار تحصيلي، إضافة إلى البرامج المخصصة للطلبة الموهوبين والمبدعين (ص 434 - 433).

ونظراً لأهمية الدور الذي تؤديه الاختبارات التحصيلية، خاصة في تحديد مصير المتعلمين، نجد أن معظم الأنظمة التربوية في العالم تولي الأهمية الكبرى للمعلم بوصفه المسؤول الأساسي عن عملية تقويم أداء المتعلمين وتأمين المردود التربوي، وخاصة أن إعداد مثل هذه الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها وتحليل نتائجها وتفسيرها تتطلب من المعلم امتلاك مجموعة من المهارات الأساسية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية. هذا التوجه بات واضحاً في جميع الأنظمة التربوية التي تسعى إلى الاهتمام بكفايات التقويم، إذ أكدت منظمات رئيسة للمعلمين كالاتحاد الأمريكي للمعلمين (AFT)، والجمعية القومية التربوية (NEA)، والمجلس القومي للقياس التربوي (NCME) على تحديد قائمة من المعايير لكفايات المعلمين في مجال التقويم التربوي حتى يمكن من تقسيم اختبارات سليمة تقيس تحصيل التلاميذ (علام، 2009، ص 47-48).

وعلى الرغم من التطورات الحاصلة في الأدوار الجديدة لعملية التقويم فإن نظام الامتحانات الحالية ما زال قاصراً، وبعيداً عن استراتيجيات نظم الامتحانات المعاصرة التي تتوفر فيها عوامل الموضوعية والصدق والثبات، إضافة إلى أن معظم برامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين وكليات التربية بالجامعات تتضمن مقررًا أو أكثر؛ لتزويد المعلم بمهارات القياس اللازمة لبناء اختبارات تحصيل جيدة. هناك أبحاث تؤكد أن هناك خللاً في عملية إعداد المعلم في هذا الجانب، فقد توصلت نتائج بعض الدراسات كدراسة عدائكة وزملائه (2018)، ودراسة الزبون (2013)، ودراسة أبو جراد (2011) إلى وجود تدنٍ في مستوى معرفة المعلمين بالقواعد اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لجدول المواصفات.

ولاحظ الباحثون من خلال اطلاعهم على عدد من أوراق الاختبارات لعدد من المدارس الثانوية والأساسية والمشكلات المترتبة على قصور واضح وملحوس في عدد من الاختبارات التحصيلية المعدة من قبل المعلمين، إضافة إلى شكوى أولياء الأمور المتكررة من صعوبة الاختبارات التحصيلية المعدة لتقويم أبنائهم، وظهور بعض السلبيات كمحاولات الغش أو اللجوء إلى الدروس الخصوصية، وغيرها من الظواهر كالرسوب وتكرار التسرب، وكذلك عدم وجود أبحاث ودراسات يمنية _ على حدود علم الباحثين - استهدفت تقويم معرفة أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة. وفي ظل هذه الآثار السلبية في بناء الاختبارات، وانطلاقاً من أهمية تمكين معلمو التعليم الثانوي - وعلى وجه الخصوص معلمي الثانويات النموذجية - من المعرفة الشاملة والكفاءة العالية لإعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وفق أسس جدول المواصفات. لكونهم لديهم القدرة على تنفيذ برامج إثرائية وتأهيلية للمعلمين .

ومن هذا المنطلق فقد حرص الباحثون على الكشف عن معرفة مستوى معلمي الثانوية لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لجدول المواصفات في الثانويات النموذجية في محافظة حضرموت الساحل، والتي تؤثر في نتائج الطلبة، وتنعكس سلباً على مجمل أداء المعلمين والطلبة، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

س1 ما مستوى معرفة معلمي ثانوية المكلا النموذجية بمحافظه حضرموت الساحل بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات من وجهة نظرهم؟

س2 هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى معرفة معلمي ثانوية المكلا النموذجية بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات تعزى لمتغيرات التخصص، الخبرة، الجنس؟

3-1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى معرفة معلمي الثانوية النموذجية ببناء الاختبارات التحصيلية وفق تحديد (الغرض من الاختبار - الأهداف التعليمية - الوزن النسبي).

- الكشف عن مدى الاختلاف في مستوى معرفة معلمي الثانوية النموذجية ببناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات يعزى لمتغير (التخصص، الخبرة، الجنس).
- وضع توصيات تساعد على تطبيق تقنية جدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية بشكل عام في المدارس.

4-1 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- التركيز على موضوع اكتسب أهميته من خصوصية دوره في العملية التربوية؛ إذ تشكل عملية المعرفة ببناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ لأن القرارات المترتبة على هذه الاختبارات هي قرارات بالغة الأهمية.
- عدم وجود الدراسات المحلية التي تناولت موضوع الاختبارات والمرتبطة بعملية القياس والتقويم.
- إفادة القائمين على العملية التعليمية في التعرف على مستوى معرفة المعلمين في الثانويات ببناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات .
- لفت انتباه المسؤولين والمهتمين بالعملية التعليمية إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ وذلك لأخذها بعين الاعتبار لمساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية.
- تقدم الدراسة توصيات مهمة تساعد على التحسين المستمر لنظام التقويم في الثانويات النموذجية، من خلال معرفة القصور لدى المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات وتطبيقها في المدارس، وهي بمثابة الأهمية التطبيقية للدراسة.

4-5 محددات الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

- الحدود الموضوعية: مستوى المعرفة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات (تحديد الغرض من الاختبار – تحديد الأهداف التعليمية – تحديد الوزن النسبي).
- الحدود البشرية: معلمو الثانوية النموذجية.
- الحدود المكانية: ثانويتا المكلا النموذجية في محافظة حضرموت الساحل (بنين، بنات)
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2020/2021م.

4-6 متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة: (التخصص، الخبرة، الجنس).
- المتغير التابع: (آراء أفراد عينة الدراسة حول معرفة مهارات بناء الاختبار التحصيلي).

4-7 مصطلحات الدراسة:

4-7-1 مستوى المعرفة: المستوى: هو الدرجة المكانية التي استوى عليها الشيء.

تعريف المعرفة: عرفها (قاموس أكسفورد): هي الخبرات والمهارات المكتسبة من قبل شخص من خلال التجربة أو التعليم؛ الفهم النظري أو لموضوع.

مستوى المعرفة: تعريف إجرائي: هو حد معين من المعلومات والبيانات والمهارات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس في ثانويتي النموذجية بالمكلا حول تقنية جدول المواصفات، والتي تؤثر في أدائهم لبناء الاختبارات التحصيلية. والذي تحدده نتائج الاستبيان.

2-7-1 الاختبارات التحصيلية:

هي إجراء منظم لقياس تحصيل المتعلمين لأهداف تعليمية، أو هي إجراء منظم لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع ما، أو وحدة تعليمية معينة، وتقع الاختبارات التحصيلية في فئتين: الأولى تمثل الاختبارات المقننة، والأخرى تمثل الاختبارات التي يعدها المعلم التي تعرف بالامتحانات (علي، 2011، ص 299).

3-7-1 التعريف الإجرائي لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية:

هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها معلم التعليم الثانوي بثانويتي المكلا النموذجية، وتظهر من خلال معرفته بالدور الذي يجب ممارسته في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، وفقاً لجدول المواصفات، وترتقي بأدائه المهني إلى مستوى من التمكن، والتي تتضمن (تحديد الغرض من الاختبار، تحديد الأهداف التعليمية لموضوع المادة الدراسية، تحديد الوزن النسبي).

4-7-1 جدول مواصفات الاختبار: "هو عبارة عن جدول ذي بعدين، يوضحان علاقة مخرجات التعلم بمحتوى المقرر، الذي يهدف تحقيق إلى الأهداف التدريسية المنشودة. ويوضح أحد البعدين أهداف المقرر (مخرجات التعلم) ويوضح البعد الثاني محتوى المقرر (موضوع المقرر)". (شحاتة والنجار، 2003، ص 163).

5-7-1 التعريف الإجرائي لجدول المواصفات: مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، ويبين الوزن النسبي الذي يعطيه المعلم لكل موضوع من الموضوعات المختلفة، والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة.

6-7-1 معلمو الثانوية: هم المعلمون الذين تم اختيارهم للتدريس في الثانويات النموذجية وفق معايير تحددها مؤسسة حضرموت للتنمية البشرية.

7-7-1 التعليم الثانوي: التعليم الثانوي يتيح للتلاميذ الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية الموحدة متابعة تنمية معارفهم ومهاراتهم العلمية والأدبية، وتستغرق مرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي ثلاث سنوات (القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1994م، مادة 19).

8-7-1 التعريف الإجرائي:

هو التعليم الثانوي الذي يتيح للتلاميذ الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية بتفوق، ومتابعة تنمية معارفهم ومهاراتهم العلمية في ثانويات المكلا النموذجية بساحل حضرموت بقسميها العلمي لمدة ثلاث سنوات

9-7-1 الثانويات النموذجية: "هي الثانويات التي أنشئت بقرار وزاري رقم (340) لعام (2007) الخاصة بالطلاب المتفوقين، والتي يخضع فيها الطالب لامتحان قبول ومفاضلة قبل التحاقه بها، ويشترط أن يكون حاصلًا على (90%) في امتحانات إنهاء المرحلة الأساسية " (مؤسسة حضرموت تنمية بشرية، 2021).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشمل الإطار النظري بعض أدبيات الدراسة حول الاختبارات التحصيلية، ومستوى معرفة المعلمين بمهارات بنائها وفقًا لجدول المواصفات من حيث تحديد الغرض من الاختبار - تحديد الأهداف التعليمية - تحديد الوزن النسبي، وأيضًا عرض دراسات سابقة تتعلق بموضوع الدراسة.

1-2 الإطار النظري:

يستخدم المعلمون أساليب متنوعة في تقييم أداء طلبتهم، مثل الملاحظة المباشرة، والواجبات المنزلية، غير أن أكثرها استخدامًا الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم، وهي ما تزال الأداة الرئيسة التي يعتمد عليها في تقييم الطلبة في مدارسنا، رغم الانتقادات اللاذعة التي وجهت لها، ويرجع ذلك إلى أسباب متباينة، يتعلق بعضها بثقافتنا عن التقويم، ويرتبط البعض الآخر بمعطيات السياق الذي نمارس فيه التعليم والتعلم وإمكانياته، وعلى أية حال فإن سعينا لتطوير ثقافتنا ومهاراتنا في مجال تقويم الطلبة يستدعي أن نتوقف قليلاً لنناقش كيف نحسن استخدام الاختبارات التحصيلية في تقويم الطلبة.

أشار ميخائيل (2016) أن مسالة تحسين هذه الاختبارات ورفع فاعليتها وتحديثها شكلاً ومضموناً تكتسب أهمية خاصة في ظروف الثورة العلمية والتقنية، ومع التوسع الهائل في حجم المعارف العلمية الذي يشهده عصرنا، إذ بات من الضروري إعداد الإنسان الجديد القادر على استيعاب منجزات العلم والتقنية المتطورة باستمرار (ص125).

1-1-2 بناء الاختبارات التحصيلية:

ذكر ميخائيل (2016) أن المقصود باختبارات المعلم الصفية تلك الاختبارات التي يعدها المعلم عادة لأغراض الاستعمال الصفّي، وتطبق في أثناء سير عملية التعلم والتعليم، وفي انتهاء هذه العملية. وتنطوي هذه الاختبارات على أهمية قصوى؛ نظرًا لأنها تشغل الحيز الأكبر في عملية تقويم الطالب. ومن المعلوم أن الاختبارات التحصيلية تعاني من ضعف التخطيط وربما غيابه كليًا، وقليلًا ما تخضع بنود هذه الاختبارات للتحليل المنطقي، ونادرًا ما تخضع للتحليل الإحصائي أو لا تخضع له على الإطلاق. ولعل السبب في ذلك هو عدم إلمام المعلمين بصورة كافية بنظرية القياس المعاصرة وممارساته المتقدمة، واعتقاد الكثير منهم أن معرفتهم الجيدة للمادة العلمية يمكن أن تؤهلهم للقياس بصورة تلقائية (ص 128 - 127).

لذا يرى الباحثون أنه من الخطأ الاستهانة بعملية إعداد الاختبارات التحصيلية، والنظر إليها كأنها مهمة إضافية أو ثانوية؛ بحجة أن التدريس، والذي يتمثل بإعطاء المعلومات المقررة وشرحها من خلال محتوى معين، يعد بمثابة المهمة الأساسية للمعلم. فالتدريس والتقويم وجهان لعملة واحدة متكاملة، والتقويم الفعال هو عنصر متمم للتعليم الفعال ودليل عليه.

ترتكز عملية القياس والتقويم الصفي على مجموعة من الأسس والمبادئ التي لا بد من مراعاتها عند بناء الاختبارات الصفية. وانطلاقاً من تلك الأسس والمبادئ تسير عملية بناء الاختبار الصفي وفق خطوات محددة، من أهمها: التخطيط للاختبار، وكتابة البنود الاختبارية، وإخضاعها للتحليل المنطقي والإحصائي. ومن المؤكد أن الوقوف عند هذه الأسس والمبادئ، وكذلك المراحل والخطوات الأساسية في عملية بناء الاختبار ودراستها بصورة متأنية، يمكن أن تحقق فائدة قصوى للمعلم، وقد تكون بمثابة دليل استرشادي وعملي في نشاطه التقويمي الصفي. وقد ذكر هذه الأسس والمبادئ مراد وسليمان (2002)، وأوجزها الباحثون في النقاط الآتية:

1. إن عملية بناء الاختبار يجب أن تأخذ بالحسبان استعماله والغرض الخاص منه.
 2. إن اختيار شكل البنود (أو الأسئلة) يتحدد بطبيعة الأهداف ونواتج التعلم المقيسة.
 3. يجب وضع البنود الاختبارية بحيث تكون بمثابة عينة ممثلة لمحتوى المادة ونواتج التعلم الخاصة المقيسة.
 4. يجب أن يكون مستوى صعوبة البنود الاختبارية ملائماً.
 5. يجب وضع البنود الاختبارية بحيث لا تؤثر العوامل الجانبية أو الداخلية في أداء المفحوص، وتمنعه من اظهار مستواه الحقيقي في التحصيل.
 6. يجب وضع الاختبار بحيث يساهم بتحسين العملية التعليمية -التعليمية (ص 36).
- 2-1-2 مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد: (علام، 2009).
1. يجب أن يقيس نواتج تعليمية محددة، تكون متسقة مع الأهداف التدريسية.
 2. أن يغطي عينة من النواتج التعليمية والمادة الدراسية المتضمنة في التدريس.
 3. أن يحتوي على نوعية الأسئلة التي تكون أكثر ملاءمة من غيرها لقياس الناتج التعليمي المرغوب.
 4. أن يصاغ بحيث يتناسب والغايات التي ستستخدم النتائج فيها.
 5. أن يهدف إلى تحسين مستوى تعلم الطلاب.
 6. سلامة الصياغة ووضوح المفردات.
 7. موضوعية وضع الدرجات عليه (ص 97).

وعلى هذا الأساس فإن إعداد اختبار تحصيلي جيد يتطلب التخطيط الجيد، ويتمثل العنصر الرئيس فيه بتحديد ما يراد قياسه، ووصفه وصفاً سلوكياً واضحاً؛ لتصبح أسئلة الاختبار من النوع الذي تستطيع أن

تستثير السلوك المرغوب فيه، وقد اتفقت الأدبيات التربوية على تحديد خطوات بناء الاختبارات التحصيلية في مجال القياس والتقويم، والتي تشكل الكفايات الأساسية للمعلم في بناء الاختبارات.

• **خطوات بناء الاختبار التحصيلي:** (مخائيل، 2016).

- **تحديد الغرض من الاختبار:** الاختبارات الصفية يمكن أن تلي عددًا من الأغراض، منها:
 - الحكم على إتقان معرفة أو مهارات أساسية معينة.
 - ترتيب الطلاب حسب تحصيلهم للأهداف التربوية.
 - تشخيص صعوبات التعلم.
 - تقويم الطريقة التعليمية.
 - تحديد فعالية المنهاج. (ص، 133).

• **تحديد الأهداف التعليمية:**

إن الخطوة الأصعب والأهم في مرحلة التخطيط لعملية بناء الاختبار هي تحديد الأهداف التعليمية، فبدون أهداف واضحة ومحددة لا يدري المعلم ماذا يقيس، وقد يلجأ إلى الطريق الأسهل، ويقتصر على أسئلة الاستدعاء البسيط، مهملاً بذلك المستويات الأعلى للتعلم. وما من شك في أن الأهداف التي تشكو من العمومية والغموض يصعب الاسترشاد بها في عملية التقويم، ومن هنا لابد من صياغة الأهداف بعبارات واضحة ومحددة، والتعبير عنها بصورة نواتج سلوكية قابلة للملاحظة والقياس. ويؤكد علماء القياس من أمثال جرونلند ومهرنر؛ أن إخضاع الأهداف التعليمية للقياس يتطلب السير بالخطوتين الآتيتين:

- صياغة الأهداف التعليمية العامة بلغة نواتج التعلم المتوقعة.
- وضع قائمة بعينة من نماذج السلوك الخاصة، التي يجب على الطالب أن يظهرها عندما ينجز الهدف.
- **تحديد المحتوى:**

إن تحديد المحتوى الذي سيشمله الاختبار هو أمر مهم، ولاسيما حين يكون الغرض من الاختبار هو تقويم ما تعلمه الطالب في المادة الدراسية أو في جزء منها. ويرى ثورندايك وهاجن الوارد في ميخائيل (2016) "أن للمحتوى أهمية خاصة لأنه الوسيط الذي تتحقق من خلاله الأهداف كعمليات" (ص.153). وتتطلب عملية تحديد المحتوى بيان العناصر والمجالات الرئيسة والفرعية لهذا المحتوى مع تحديد الأوزان النسبية لكل منها، وذلك على ضوء أهميته، والزمن المخصص لتدريسه، ومن ثم تخصيص عدد من الأسئلة أو البنود لكل مجال رئيس أو فرعي استناداً إلى ذلك.

• **بناء جدول المواصفات:**

بعد تحديد الأهداف التعليمية وعناصر المحتوى الذي سيشمله الاختبار لابد من تنظيمها جميعاً في جدول مواصفات الاختبار. والغرض من هذا الجدول هو ربط الأهداف التعليمية مباشرة بعناصر المحتوى الدراسي، وتحديد عدد البنود الخاصة بكل هدف. ويفيد جدول المواصفات في إعطاء كل هدف الوزن الذي يستحقه

بنظر واضع الاختبار. ويعد تبعًا لذلك أداة فعالة لتأسيس صدق محتوى الاختبار من خلال إلزام واضع الاختبار بتوزيع أسئلته على مختلف أجزاء المحتوى وعناصره من جهة، وعلى جميع الأهداف التعليمية المتصلة بهذا المحتوى من جهة أخرى. وأشارت بروحارت ونيثكو (2012) أن جدول المواصفات يعد الأداة المعتادة لتعريف مجال اختبارات مسح التحصيل المقننة في دليل الاستخدام، ويحتوي هذا الجدول على الوحدات العامة للمحتوى والمهارات المراد تقييمها. ويصف الجدول نسبة المهام (المفردات) لكل خلية تجمع بين المحتوى والمهارات. وتعد نسبة المهام في كل خلية قياسًا تقريبيًا للوزن، الذي تضيفه إلى الدرجة الكلية للطلاب (ص. 55).

• اختيار نوع أسئلة الاختبار:

يوصف السؤال في الإطار التعليمي بأنه كل عبارة تنطوي على مطالبة المعلم الطلاب بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر، وفي التربية يقال: "الإجابة نصف المعرفة". وهناك أشكال وأنواع عدة من الأسئلة التي يمكن استخدامها في الاختبارات الصفية، ويمكن تصنيف هذه الأنواع إلى صنفين رئيسين، هما: الأسئلة المقالية أو الإنشائية، التي تتطلب عادة إجابة طويلة مفصلة، والأسئلة أو البنود الموضوعية من نوع صواب - خطأ أو الاختيار من متعدد أو المطابقة أو تعبئة الفراغات. وما من شك في أن اختيار النوع الملائم من البنود يعتمد إلى حد كبير على الهدف المراد قياسه، ويتعين على المعلم نفسه أن يحدد هذا النوع بما يتلاءم مع الهدف من جهة، وطبيعة المحتوى من جهة أخرى. ومن المعلوم أن بعض البنود أو الأسئلة أكثر ملاءمة من بعضها الآخر لقياس أهداف معينة. (ميخائيل، 2016، ص 137).

• ترتيب أسئلة الاختبار:

عند صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية يتم ترتيبها؛ لذلك على المعلم أن يختار التنظيم المناسب لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي، وهناك أمور عدة يمكن أخذها بعين الاعتبار عند ترتيب الأسئلة، وهي:

- حسب الشكل (وضع كل نوع من أنواع الأسئلة المستخدمة بعضها مع بعض).
- حسب المحتوى (تسلسل الفقرات في السؤال الواحد تسلسلاً منطقيًا لمحتوى المادة الدراسية).
- مستوى الصعوبة (تدرج الأسئلة في المجموعة الواحدة من السهل إلى الصعب).
- مستوى الأهداف (وضع الفقرات التي تقيس مستوى معينًا من الأهداف بشكل متسلسل، مع إمكانية الملاحظة أن مستوى الأهداف قد يستخدم لتدرج الفقرات بناء على صعوبتها) (ملحم، 2002، ص، 221).

• صياغة تعليمات الاختبارات:

تمثل التعليمات إرشادات مهمة توجه التلميذ وترشده إلى كيفية الاستجابة لفقرات الاختبار، حيث أوجزها علام (2009) في الآتي:

- أن تكون كلمات التعليمات مفهومة وبمبسطة وبجمل قصيرة (تنظيم الورقة، الخط، اللغة).

- أن تكون متسلسلة على شكل نقاط وواضحة.
- عدم وضع افتراض أن التلاميذ يعرفون طريقة الإجابة استنادًا إلى خبرة سابقة، بل يفترض أنهم يؤدون الاختبار لأول مرة.
- وعليه فإن صياغة التعليمات بصورة واضحة ومفهومة تؤدي دورًا كبيرًا في تقليل أسئلة التلاميذ واستفساراتهم حول الاختبار.

• إخراج الاختبار وطابعته:

- لإعداد اختبار تحصيلي جيد هناك مجموعة من الإرشادات المهمة، والتي يحتاجها المعلم لإخراج الاختبار في صورته النهائية، يوجزها الباحثون في النقاط الآتية :
- مراعاة السلامة اللغوية في صياغة الأسئلة، والابتعاد عن العبارات القابلة للتأويل.
- أن يكون السؤال المحدد غير مركب.
- ان يكون كل سؤال مستقلًا بذاته، ولا تعد الإجابة عنه شرطًا للإجابة عن سؤال يليه.
- أن يخلو السؤال من العبارة المؤدية للإجابة.
- تقدم التعليمات المناسبة قبل الشروع في الاختبار.
- أن تكون أسئلة الاختبار مناسبة للزمن المخصص لها.
- أن تكون الطباعة واضحة وحالية من الأخطاء المطبعية والإملائية، مع ترك مسافة كافية بين الفقرات. (ملحم، 225، 2002).

• تجريب الاختبار:

- يطلق على التجربة الأولية للاختبار " التجريب الاستطلاعي"، ويتم بتطبيق الاختبار على عينة صغيرة من الطلاب بهدف التعرف على مدى وضوح التعليمات والأسئلة، ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ بشكل عام، والزمن اللازم للإجابة عنه، وبعد ذلك تجرى التعديلات اللازمة.
- ويشير ميخائيل (2016) إلى أن الاعتماد على نتائج اختبارات لم يتم تجريب أسئلتها يؤدي إلى ضعف مستواها من حيث الصدق والثبات، وبالتالي عدم مقدرة تلك الاختبارات على تحقيق أغراضها (ص، 163).

• تحليل فقرات الاختبار:

- تعد عملية تحليل مفردات الاختبار التحصيلي من العمليات الأساسية التي يمكن أن يستخدمها المعلم في فحص مدى جودتها وفعاليتها وتحديده؛ إذ تختلف طرق التحليل باختلاف نوع الأسئلة (مقالية، موضوعية). والهدف من تحليل الفقرات هو تحديد درجة صعوبة كل مفردة (معامل الصعوبة) وإمكانية تمييزها بين المستويات التحصيلية المختلفة للطلبة (معامل التمييز)، وتحليل المشتتات في فقرات الاختبار المتعدد (فعالية البدائل). (علام، 2009، ص 254).

• تطبيق الاختبار:

تتطلب عملية تطبيق الاختبار توفير الظروف الفيزيائية والنفسية المناسبة، إذ ينخفض قلق الاختبار قبل أو عند دخول التلميذ قاعة الامتحان، وعند بلوغ التلميذ درجة عالية من القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه في الامتحان.

• تصحيح الاختبار:

يرى ملحم (2002) أن تصحيح الاختبار يتوقف على نوع الاختبار المستخدم، وعلى الإجراءات التي اتخذت لأغراض التصحيح، وينبغي على واضع الأسئلة كتابة الإجابة النموذجية والإجابات المتوقعة والمقبولة، وتوزيع العلامات المستحقة عليها، وبيان الإجابات غير المقبولة، وقد يكون التصحيح يدوياً أو آلياً، وعند التصحيح يراعى ما يأتي:

- مناقشة دليل التصحيح قبل البدء بعملية التصحيح.
- التزام المصححين جميعهم بدليل التصحيح.
- تعميم كل قرار أو إجراء يتم اتخاذه على المصححين جميعهم عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى (ص، 225).

• دراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، وتم التركيز على الدراسات التي أجريت في الثانويات، مرتبة من الأحدث فالأقدم.

دراسة أحمد (2020)، وهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة ورقلة بالجزائر مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (45) من أعضاء هيئة التدريس في كليتي الآداب والعلوم، وقد تم استخدام البرنامج التدريبي، وبناء قائمة بمهارات تصميم الاختبارات التحصيلية، وزعت في أربع مهارات فرعية (مهارات خاصة بأسئلة الاختبارات بصفة عامة، مهارات خاصة بالأسئلة المقالية، مهارات خاصة بالأسئلة الموضوعية، مهارات خاصة بإخراج الورقة الاختبارية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التقييم القبلي ودرجاتهن في التقييم البعدي في الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية على أداة تقييم مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية في اتجاه التقييم البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في التقييم البعدي والتقييم التبعي في الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمهارات وذلك بعد مرور شهرين من تنفيذ البرنامج .

دراسة محمد (2020)، وهدفت إلى معرفة مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك وقياسها لمختلف المستويات المعرفية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، على عينة تكونت من (130) من أساتذة التعليم الثانوي بولاية تيارت بالجزائر، وقد تم

إعداد قائمة بالمعايير العلمية لتقوم الاختبارات التحصيلية من إعداد الباحث وتحليل (23) اختبارًا تحصيليًا من المواد العلمية والأدبية، وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في اهتمام الأساتذة بمعايير بناء الاختبارات في الجانب المتعلق بتحديد الهدف من الاختبار، وكذلك في تحليل المحتوى، وعدم الاعتماد على جدول المواصفات، كما أن الأساتذة يركزون على الأسئلة المقالية في إعداد الاختبارات التحصيلية.

دراسة Abu Foudeh (2020)، وهدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة بالاختبارات التحصيلية، والتحقق من فاعليته في تحسين كفاءة أعضاء هيئة التدريس في إجراء الاختبارات في جامعة الشرق الأوسط في الأردن، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) من أعضاء هيئة التدريس الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كليات مختلفة، وقد تم استخدام البرنامج التدريبي وأداة تقييم تضمنت (58) عنصرًا موزعة على خمسة أبعاد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التجريبي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، وأوصت الدراسة بتبني البرنامج التدريبي، وكذلك الاستفادة من قائمة معايير الجودة في تقييم الاختبارات التحصيلية.

دراسة عدائكة وآخرين (2018)، وهدفت إلى التعرف على مستوى معرفة أساتذة الثانوية لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت عينة الدراسة من (232) أستاذًا وأستاذة في ثانوية ولاية الوادي وسط الجزائر، وقد تم استخدام مقياس مكون من (15) فقرة، ممثلة في ثلاثة محاور (التخطيط - الإعداد والتقنيين - التحليل والتركيب)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لمستوى معرفة أستاذ التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة كانت منخفضة، ومن حيث المحاور الثلاثة فقد كانت في محور التخطيط عالية، في حين كانت منخفضة في محور الإعداد والتقنيين ومحور التحليل والتركيب.

دراسة جعفرور وآخرين (2018)، وهدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للمحتوى، وتكونت عينة الدراسة من (70) اختبارًا تحصيليًا لمادة اللغة العربية وأدائها للكالوريا التجريبية شعبة أداب وفلسفة للعام الدراسي 2012 / 2013م بثانويات الوادي - وسط الجزائر، واستخدم الباحثون الوثائق والمقابلة أدوات للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تمثل في مؤشر (معامل السهولة والصعوبة - القدرة على التمييز - الصدق - الثبات - الجودة).

دراسة قارة (2018)، وهدفت إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي لقياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ببلدة طولقة ولاية بسكرة، بالجزائر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة عشوائية قوامها (140) من المعلمين والمعلمات. قامت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك، وأسفرت النتائج إلى أن الاختبار التشخيصي الذي تم بناؤه يتمتع بدرجات

عالية من الصدق والثبات وبمعاملات صعوبة وتمييز جيدة، كما توصلت الباحثة إلى انخفاض درجة إتقان عينة الدراسة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختيار التشخيصي مرجعي المحك. دراسة فنوعة وفوحمة (2017)، وهدفت إلى معرفة مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية، وتكونت عينة الدراسة من (67) أستاذًا من أساتذة التعليم المتوسط، وقد تم استخدام أداة استبيان لجمع البيانات التي وزعت على العينة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أساتذة التعليم المتوسط يعرفون استعمال جدول المواصفات بنسبة (76.12%) ويطبقونه عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة (73.3%)، وتعد نسبة غير مقبولة اعتبارًا للسياسة التربوية التي تلزمهم بذلك، وأن نسبة (100%) من الأساتذة يراعون الأهمية النسبية لمحتوى الدروس عند وضع الأسئلة، أما بالنسبة لمراعاة الأهداف التعليمية المعرفية فإن (98.51%) يراعون الأهداف المعرفية الدنيا، وبنسبة أقل (91.04%) يراعون الأهداف التعليمية العليا، أما الاختبار في شكل حل مشكلة فكانت نسبتهم أقل بكثير إذ بلغت (58.21%)، أما فيما يخص الأهداف الوجدانية والأهداف الحس حركية فكانت نسبتهم متدنية جدًا فقد بلغت على التوالي (43.28%) (37.31%).

دراسة الفرجات (2015)، وهدفت إلى معرفة مدى كفايات معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة العقبة بالأردن في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، وتكونت عينة الدراسة من (315) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد تم استخدام اختبار تحصيلي واستبانة مسح للحاجات التدريسية تحوي أسئلة مفتوحة للمعلمين في مجال الاختبارات والمقاييس، كما تم الاعتماد على قائمة معايير الكفاءة لتحديد درجة ممارسة المعلمين لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية كما هي في الواقع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة المعلمين بمجال بناء الاختبارات كانت متوسطة، وأن درجة ممارسة المعلمين للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية كانت متدنية.

دراسة الزبون (2013)، وهدفت إلى معرفة مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف بالسعودية في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، وتكونت عينة الدراسة من (280) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم استخدام اختبار تحصيلي في مجال الاختبارات والمقاييس، واستبانة مسح للحاجات التدريسية للمعلمين في مجال الاختبارات والمقاييس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة المعلمين في مجال الاختبارات المقاييس كانت متدنية، ودرجة ممارسة المعلمين للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة معلمي الثانوية النموذجية تبعًا لمتغير المؤهل

العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على المؤهل الأعلى، ومتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية، وفي متغير دراسة مساق الاختبارات والمقاييس لصالح المعلمين الذين مارسوا مادة الاختبارات والمقاييس ومادة التقويم التربوي. كما بينت النتائج أن درجة المعوقات التي تحول دون بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد كانت متوسطة .

دراسة أبو جراد (2011)، هدفت إلى التعرف على مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (249) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية التربية والتعليم في غزة، فلسطين، وقد استخدم الباحث مقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية ومقياس الممارسات الإحصائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها إلى ضعف واضح في ممارستهم لها، وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات ودرجاتهم على مقياس الممارسات الإحصائية (0.42)، وهي دالة إحصائيًا، واتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو الاختبارات المدرسية سالبة مما انعكس على ممارستهم نحو تحليل نتائج الاختبارات، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعلم أو خبرته أو التفاعل بينها.

1-2-2 التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة تبين الآتي:

- اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على اختيار المنهج الوصفي ما عدا دراسة أحمد (2020) ودراسة Abu Foud (2020) إذ استخدمنا المنهج شبه التجريبي.
- اتفقت غالب الدراسات السابقة في عينة الدراسة ماعدا دراسة أحمد (2020)، ودراسة (2020) Abu Foudeh حيث تمثلت العينة من هيئة التدريس بالجامعة عينة للدراسة. في حين استخدمت دراسة قارة (2018) معلمي المدرسة الابتدائية الدنيا عينة للدراسة.
- اختلفت نتائج بعض الدراسات السابقة في النتائج مع الدراسة الحالية إذ أثبتت بعض الدراسات انخفاضًا وضعفًا في مستوى معرفة والتزام المعلمين ببناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات أو وفق معايير الاختبار الجيد، مثل دراسة محمد (2020)، ودراسة جحراب وآخرين (2018)، ودراسة الزبون (2013)، ودراسة ابو جراد (2011) في حين أثبتت بعض الدراسات الأخرى وجودها بدرجة متوسطة مثل دراسة قنوعة وفوحمة (2017)، ودراسة الفرجات (2015)؛ في حين أثبتت الدراسة الحالية وجودها بدرجة عالية .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

3-1 منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي بوصفه مناسباً لتزويد الباحثين بمعلومات لتحقيق أهداف الدراسة.

3-2 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ثانوي المكلا النموذجية في محافظة حضرموت الساحل، وعددهم (48) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2020 / 2021م. نتيجة لصغر هذا المجتمع تقرر أخذ المجتمع كاملاً، وبذلك أصبحت عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يبين وصفاً لمجتمع الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

جدول رقم (1) يبين خصائص مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

البيانات	المجتمع	الفئة	العدد	النسبة المئوية
التخصص	44	علمي	22	39.6 %
		أدبي	22	39.6 %
الخبرة	44	15	20	41.7 %
		16 - 25	13	27.1 %
		26 - 35	11	22.9 %
الجنس	44	أنثى	25	52.1 %
		ذكر	19	39.6 %

3-3 أداة الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مستوى معلمي الثانوية بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لجدول المواصفات، لذلك تم استخدام أداة الاستبانة من إعداد الباحثين للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت الاستبانة من جزئين، هما: بيانات عامة، وتشمل: (جنس المعلم، الخبرة، التخصص)، ومواصفات بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لجدول المواصفات في ثلاثة محاور (تحديد الغرض من الاختبار، تحديد الأهداف التعليمية لموضوع المادة الدراسية، تحديد الوزن النسبي).

3-3-1 الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وعددهم (7) بإبداء ملاحظات عليها، وإضافة بعض الفقرات وحذفها وكانت عدد فقرات الأداة في صورتها الأولية (42) فقرة، وبعد تعديلها أصبحت الأداة بصورتها النهائية (35) فقرة، توزعت على المحاور الآتية:

محور تحديد الغرض من الاختبار (8) فقرات، ومحور تحديد الأهداف التعليمية لموضوع المادة الدراسية (11) فقرة، ومحور تحديد الوزن النسبي (16) فقرة، وفق مقياس ثلاثي متدرج بدرجة عالية (3)، ومتوسطة (2)، ومنخفضة (1).

2-3-3 صدق الاتساق الداخلي (البنائي):

لمعرفة صدق الاتساق الداخلي تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، فقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (0.450 – 0.710)، وهي معاملات دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (0.363 – 0.606)، وهي معاملات دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، والمحور الثالث تراوحت معاملات فقرات المحور مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (0.326 – 0.547)، وهي معاملات دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق داخلي معقول .

3-3-3 ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة قياس الدراسة تم احتساب معامل ثبات التجانس باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) الذي بلغ (0.85)، وهذا يدل على أن الأداة تتصف بالثبات بما يحقق أغراض الدراسة، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

4-3 المعالجات الإحصائية:

استعان الباحثون لغرض معالجة نتائج الدراسة ببرنامج الحقيبة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (23)، وطبقت الوسائل الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري.

- التكرارات النسب المئوية.
- معامل كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات أداة القياس.
- اختبار T.test .
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

1-4 نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة:

من خلال استجابات أفراد العينة وتقديراتهم لكل عبارات الاستبانة تم حساب مدى المتوسط لمعرفة درجة تحقق العبارة والحكم عليها، وهو (2). وبقسمة المدى على مستويات تقدير درجة الحاجة الذي يساوي (3) كان نتائج القسمة (0.80) - وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح المعيار للحكم (الجدول رقم (2)).

جدول رقم (2) يبين معيار الحكم على درجة تحقق العبارات لتقدير عينة الدراسة

م	المتوسط	النسبة	درجة التحقق
1	3 - 2.34	78 - 100%	عالية
2	2.33 - 1.67	56 - 77%	متوسطة
3	1.66 - 1	2 - 55%	منخفضة

نتيجة السؤال الأول الذي ينص على:

ما مستوى معرفة معلمي الثانوية النموذجية بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات بمحاضرة حضرموت الساحل؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور ولكل فقرة من فقرات المحور، كما في جدول رقم (3).

جدول رقم (3) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور

المحاور	الترتيب	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد الغرض من الاختبار	1	83.33%	2.50	1.80951
تحديد الأهداف التعليمية	2	79%	2.37	3.92928
تحديد الوزن النسبي	3	76%	2.30	5.67416
الكل		79%	2.37	9.38385

نلاحظ من الجدول (3) أن النسبة المئوية الكلية لتقدير مجتمع الدراسة على أداة الدراسة (79%) بدرجة عالية ظاهرياً غير أنها غير مقبولة؛ لأنه من المفروض أن تكون نسبة معرفة معلمي مدارس ثانوية المكلا النموذجية أعلى من (90%)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الثانوية النموذجية لها معايير في اختيار من يقوم بعملية التعليم لديهم، وأن يكونوا على مستوى عالٍ جداً من المعرفة ببناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات، ومن حيث الترتيب فقد أتى محور الغرض من الاختبار في المرتبة الأولى بنسبة (83.33%)، ومتوسط حسابي (2.50)، وانحراف معياري (1.80951). وجاء في المرتبة الثانية محور تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية بنسبة (79%)، ومتوسط حسابي (79)، وانحراف معياري (3.92928). وجاء في المرتبة الأخيرة محور الوزن النسبي بنسبة (76%)، ومتوسط حسابي (2.30)، وانحراف معياري (5.67416). بدرجة متوسطة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن معرفتهم بتحديد الوزن النسبي جاءت من خلال دراسة مساق القياس والتقويم التربوي أثناء الدراسة الأكاديمية، فقد أسهمت هذه الخلفية العلمية بشكل كبير في حصوله على درجة متوسطة، أما وجود محور تحديد الغرض من الاختبار في

المرتبة الأولى فيمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلم يركز على أن الغرض من الاختبار هو قياس التحصيل المعرفي دون الاهتمام لأي أغراض أخرى للاختبارات التحصيلية.

جدول رقم (4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول (تحديد الغرض من الاختبار)

رقم الفقرة	الفقرة	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة
1	أصمم الاختبار لغرض معرفة تحصيل الطلبة في المادة الدراسية بعد الانتهاء من تدريسها	1	2.8636	0.34714	عالية
2	أضع اختباراً لقياس نقاط القوة والضعف لدى الطلاب	2	2.8409	0.42826	عالية
3	أضع الاختبار لقياس مدى استعداد الطلاب لتعلم موضوع جديد	8	2.1818	0.75553	متوسطة
4	أضع اختباراً لإثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم	4	2.6136	0.49254	عالية
5	أصمم الاختبار بهدف تحيل الطلبة ومدى تقدم الطلبة	3	2.6818	0.47116	عالية
6	أصمم اختباراً يعبر عن الأهداف المعرفية التي يجب أن تقاس	5	2.4318	0.62497	عالية
7	أضع اختباراً لقياس المستويات الدنيا في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق)	6	2.2500	0.68624	متوسطة
8	أضع اختباراً لقياس المستويات العليا في المجال المعرفي (التحليل، التركيب، التقويم)	7	2.2045	0.66750	متوسطة

نلاحظ من الجدول (4) أن الفقرات التي تنص على (أصمم الاختبار لغرض معرفة تحصيل الطلبة في المادة الدراسية بعد الانتهاء من تدريسها - أضع اختباراً لقياس نقاط القوة والضعف لدى الطلاب - أصمم الاختبار بهدف تحيل الطلبة ومدى تقدم الطلبة) جاءت في المرتبة (1، 2، 3) على التوالي. والفقرات التي تنص على (أضع اختباراً لقياس المستويات الدنيا في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق) - أضع اختباراً لقياس المستويات العليا في المجال المعرفي (التحليل، التركيب، التقويم) - أضع الاختبار لقياس مدى استعداد الطلاب لتعلم موضوع جديد) جاءت في المرتبة (6، 7، 8) على التوالي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك أهدافاً كثيرة لتحديد الغرض من الاختبارات التحصيلية، غير أن معرفة المعلم بالغرض من الاختبار كانت معرفة تقليدية، تعتمد على الحفظ والتذكر ومعرفة نقاط الضعف والقوة أكثر من تحديد أهداف تقع ضمن قياس المستويات العليا للأهداف المعرفية التعليمية، وهي تتوافق - تماماً - مع دراسة محمد (2020)، وبقنوعه وفوحمة (2017)؛ فقد أسفرتا عن النتيجة نفسها، وهي تركيز المعلمين على المستويات الدنيا بنسبة عالية في حين كانت مراعاة الأهداف في المستويات العليا كانت نسبتها أقل من الأولى. واتفقت - أيضاً -

هذه النتيجة مع دراسة الفرجات (2015) فقد بلغ مستوى المعرفة لدى الكادر التدريسي في مجال الاختبارات درجة متوسطة .

جدول رقم (5) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني (تحديد الأهداف التعليمية)

رقم الفقرة	الفقرة	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة
1	أصنف الأهداف في مستوى الفهم مستخدمًا الأفعال المناسبة	1	2.61	0.57933	عالية
2	أكتب أهداف تصف السلوك القابل للملاحظة	7	2.36	0.53226	عالية
3	أكتب أهدافًا بسيطة وغير مركبة (تتعلق بسلوك واحد)	10	2.07	0.72810	متوسطة
4	أكتب أهدافًا تصف قدرات المتعلم	2	2.59	0.62201	عالية
5	أكتب أهدافًا تصف أداء المتعلم	3	2.52	0.69846	عالية
6	أضع أهدافًا في مستوى التطبيق مستخدمًا الأفعال المناسبة	5	2.41	0.62201	عالية
7	أصوغ أهدافًا في مستوى التحليل مستخدمًا الأفعال المناسبة	9	2.18	0.58161	متوسطة
8	أصنف أهدافًا واقعية	6	2.39	0.57933	عالية
9	أصوغ أهدافًا في مستوى التقويم مستخدمًا الأفعال المناسبة	4	2.45	0.62708	عالية
10	أضع أهدافًا في مستوى التركيب مستخدمًا الأفعال المناسبة	8	2.20	0.59375	متوسطة
11	أضع أهدافًا في مستوى التذكر مستخدمًا الأفعال المناسبة	7	2.36	0.65026	عالية

نلاحظ من الجدول (5) أن الفقرات التي تنص على (أصنف الأهداف في مستوى الفهم مستخدمًا الأفعال المناسبة - أكتب أهدافًا تصف قدرات المتعلم - أكتب أهدافًا تصف أداء المتعلم) جاءت في المرتبة (1، 2، 3)، والفقرات التي تنص على (أضع أهدافًا في مستوى التركيب مستخدمًا الأفعال المناسبة - أصوغ أهدافًا في مستوى التحليل مستخدمًا الأفعال المناسبة - أكتب أهدافًا بسيطة وغير مركبة (تتعلق بسلوك واحد)) جاءت في المرتبة (8، 9، 10) على التوالي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن وضع أهداف في المستويات الدنيا أسهل من وضعها في المستويات العليا، وأيضًا قلة معرفة المعلمين بالأفعال المناسبة المستخدمة في كتابة الأهداف الخاصة بالمستويات المعرفية، وخاصة في مجال التحليل والتركيب، وتركيزهم على الأهداف القابلة للملاحظة. وهي تتوافق - تمامًا - مع دراسة كلٍّ من محمد (2020) وقنوعه وفحومة (2017) كما أشرنا آنفًا. وتوافقت مع دراسة كلٍّ من الفرجات (2015) والزبون (2013) في مستوى المعرفة لدى المعلمين إذ كانت متوسطة.

جدول رقم (6) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث (تحديد الوزن النسبي)

رقم الفقرة	الفقرة	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة
1	أحدد عدد الحصص لتدريس الوحدة	2	2.66	0.56828	عالية
2	أحدد عدد الحصص لكل موضوع دراسي من موضوعات الوحدة	1	2.75	0.57567	عالية
3	أحدد عدد الأهداف للوحدة الدراسية	9	2.20	0.82348	متوسطة
4	أحسب الوزن النسبي لكل موضوع حسب أهميته	11	2.09	0.80169	متوسطة
5	أحدد الوزن النسبي حسب عدد الصفحات	13	1.70	0.63170	متوسطة
6	أضع الوزن النسبي للأهداف التعليمية	4	2.52	3.23849	عالية
7	أضع عدد الأسئلة في مجال التذكر	6	2.32	0.63878	متوسطة
8	أضع عدد الأسئلة في مجال الفهم	5	2.36	0.65026	عالية
9	أضع عدد الأسئلة في مجال التطبيق	8	2.27	0.62370	متوسطة
10	أضع عدد الأسئلة في مجال التحليل	11	2.09	0.60302	متوسطة
11	أضع عدد الأسئلة في مجال التركيب	12	2.02	0.54936	متوسطة
12	أضع عدد الأسئلة في مجال التقويم	7	2.29	0.70148	متوسطة
13	أحسب درجة الاختبار لكل مستوى من مستويات الأهداف حسب مواضيع الوحدة	10	2.18	0.72409	متوسطة
14	أحدد العدد الكلي لأسئلة الاختبار في ضوء الزمن المتاح	3	2.61	0.65471	عالية
15	أحدد العدد الكلي لأسئلة الاختبار وفق نوع الأسئلة (مقالية، موضوعية)	4	2.52	0.59018	عالية
16	أحدد عدد الأسئلة لكل موضوع من موضوعات المادة الدراسية في كل مستوى من مستويات الأهداف	8	2.27	0.69428	متوسطة

نلاحظ من الجدول (6) أن الفقرات التي تنص على (أحدد عدد الحصص لكل موضوع دراسي من موضوعات الوحدة - أحدد عدد الحصص لتدريس الوحدة - أحدد العدد الكلي لأسئلة الاختبار في ضوء الزمن المتاح) المرتبة (1، 2، 3) على التوالي، والفقرات التي تنص على (أحسب الوزن النسبي لكل موضوع حسب أهميته - وأحسب عدد الصفحات - أضع عدد الأسئلة في مجال التركيب - أحدد الوزن النسبي حسب عدد الصفحات) جاءت في المرتبة (11، 12، 13) وأظهرت هذه النتيجة أن عملية توزيع المواضيع حسب أهميتها لا يهتم به في عملية إعداد الاختبار، وهو ما يؤثر على شمولية الاختبار للموضوعات والصفحات، وتعد هي ميزة خاصة لتقنية جدول الموصفات، الذي يعمل على التوازن بين أهمية الموضوع من حيث عدد الحصص مساحته داخل أسئلة الاختبار، وهذا يبرز لنا بوضوح ضعف الممارسة الفعلية لجدول

المواصفات عند صياغة أسئلة الاختبار، وهو ما يتوافق مع دراسة العرجان ودراسة الزبون (2013)، إذ جاءت درجة الممارسة فيهما متدنية. وأظهرت لنا - أيضاً - أن المعلمين يواجهون صعوبة في إعداد الأسئلة في المستويات العليا: (التحليل والتركيب والتقويم) وهو ما يتوافق مع دراسة محمد التي أظهرت تركيز المعلمين على الأسئلة المقالية والتحصيلية في الجانب المعرفي.

إجابة السؤال الذي ينص على الآتي:

هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى معرفة معلمي الثانوية النموذجية ببناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات يعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، الخبرة، الجنس)؟
جدول رقم (7) يبين نتائج اختبار (T.TEST) لمعرفة دلالة الفرق في مستوى معرفة معلمي الثانوية النموذجية تبعاً لمتغير: التخصص (علمي، أدبي)

المحاور	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T.test	الدلالة	ملاحظات
الأول	علمي	22	19.8636	1.78073	0.746	0.920	غير دالة
	أدبي	22	20.2727	1.85631			
الثاني	علمي	22	25.1818	3.64674	1.685	0.575	غير دالة
	أدبي	22	27.1364	4.03904			
الثالث	علمي	22	35.7727	6.03112	0.1313	0.982	غير دالة
	أدبي	22	38.0000	5.19157			
الكل	علمي	22	80.8182	8.97953	1.655	0.894	غير دالة
	أدبي	22	85.4019	9.41457			

نلاحظ من الجدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى معرفة معلمي الثانوية النموذجية ببناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) بشكل عام أو في المحاور الفرعية لأداة الدراسة.

جدول رقم (8) يبين تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفرق في مستوى معرفة

معلمي الثانوية النموذجية تبعاً لمتغير (الخبرة)

المحاور	متغير الخبرة	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
الأول	1-15	1.941	2	0.970	0.286	غير دالة
	16-25	138.855	41	3.387		
	26-35	140.795	43			
الثاني	1-15	21.597	2	10.798	0.0.689	غير دالة
	16-25	642.290	41	15.666		

			43	663.886	26-35	
غير دالة	1.733	53.959	2	107.919	1-15	الثالث
		31.134	41	1276.513	16-25	
			43	1384.432	26-35	
غير دالة	1.428	123.307	2	246.615	1-15	الكل
		86.337	41	3539.817	16-25	
			43	3786.432	26-35	

نلاحظ من الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في

مستوى معرفة معلمو الثانوية النموذجية تبعًا لمتغير الخبرة .

جدول رقم (9) يبين نتائج اختبار (T.TEST) لمعرفة دلالة الفرق في مستوى معرفة معلمي الثانوية

النموذجية تبعًا لمتغير الجنس: (ذكر وأنثى)

ملاحظات	الدلالة	قيمة T.tese	الانحراف المعياري	المتوسط	متغير الجنس	العدد	المحور
غير دالة	0.980	1.591	1.78139	20.4400	انثى	25	الأول
		1.592	1.77375	19.5789	ذكر	19	
غير دالة	0.798	1.330	4.08942	26.8400	انثى	25	الثاني
		1.353	3.61850	25.2632	ذكر	19	
غير دالة	0.378	0.577	4.89660	37.3200	انثى	25	الثالث
		0.553	6.65877	36.3158	ذكر	19	
غير دالة	0.618	1.212	9.16060	84.6000	انثى	25	الكلية
		1.205	9.55838	81.1579	ذكر	19	

نلاحظ من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في

مستوى معرفة معلمو الثانوية النموذجية تبعًا لمتغير الجنس.

4-2 خلاصة النتائج : تلخص نتائج الدراسة في:

- أن مستوى معرفة معلمي ثانويات المكلا النموذجية بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات (عالية) في محور تحديد الغرض من الاختبار، ومحور تحديد الأهداف التعليمية لموضوع المادة الدراسية. في حين أن مستوى المعرفة لديهم في محور تحديد الوزن النسبي كانت (متوسطة).
- يوجد لدى معلمي ثانويات المكلا النموذجية حسب وجهة نظرهم مستوى معرفة (عالية) في محور تحديد الأهداف التعليمية لموضوع المادة الدراسية، في حين يوجد لديهم مستوى معرفة (متوسطة) في مجال صياغة الأهداف في المستويات العليا: (التطبيق والتحليل، والتركيب والتقويم).

- يوجد لدى معلمي ثانويات المكلا النموذجة حسب وجهة نظرهم مستوى معرفة عالية في محور تحديد الوزن النسبي في الفقرات الآتية: (أحدد عدد الحصص لكل موضوع دراسي من موضوعات الوحدة - أحدد عدد الحصص لتدريس الوحدة - أحدد العدد الكلي لأسئلة الاختبار في ضوء الزمن المتاح)، في حين يوجد لديهم مستوى معرفة (متوسطة) في فقرات أحسب الوزن النسبي لكل موضوع حسب أهميته - أضع عدد الأسئلة في مجال التركيب - أحدد الوزن النسبي حسب عدد الصفحات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي ثانوية المكلا النموذجية تعزى لمتغيرات التخصص والخبرة والجنس، مما يشير إلى وجود اتفاق عام في تقديرات ووجهات نظر مجتمع الدراسة.

4-3 التوصيات:

- الاهتمام بتقنية جدول المواصفات وحث المعلمين وتشجيعهم على تطبيقها في المدرسة عند بناء أسئلة الاختبارات التحصيلية.
- إجراء دورات تدريبية لمعلمي مدارس ثانوية المكلا النموذجية حول كيفية تحديد الوزن النسبي للموضوعات الدراسية وكيفية توزيعها على أسئلة الاختبارات التحصيلية.
- إجراء دورات تدريبية لمعلمي ثانوية المكلا النموذجية حول كيفية كتابة الأهداف التعليمية لموضوع المادة الدراسية في مجال المستويات المعرفية العليا: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
- تنفيذ برامج تدريبية وتوعوية لمعلمي المدارس الثانوية النموذجية عن أهمية الاختبارات التحصيلية، وتوضيح الغرض من هذه الاختبارات، وضرورة استخدام الطرق الحديثة في تقويم الطلبة لما لها من فائدة في تحسين العملية التعليمية .
- ضرورة معالجة كل المعوقات التي تعوق ممارسة المعلم لكفاياته في إعداد الاختبارات، وخاصة استخدام تقنية جدول المواصفات، وضع السبل والحلول لمعالجتها.

4-4 المقترحات:

- إجراء دراسة حول مستوى معرفة معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات.
- إجراء دراسة حول مدى تطبيق معلمي المدارس الحكومية ببناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير جودة الاختبار الجيد.
- إجراء دراسة حول مدى كفاءة معلمي المدارس الثانوية في إعداد الاختبارات التحصيلية في مجال مستويات بلوم للأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

المراجع

- أبو جراد، حمدي يونس. (2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها [بحث منشور]، مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الانسانية. (2) 13 .
- أحمد، سميرة علي عبد الوارث. (2020). فاعلية استخدام برنامج تدريبي في اكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية [بحث منشور] رسالة الخليج العربي 96-159، شعبة شبكة المعلومات العربية التربوية مجلة جامعة قاصدي مرياح ورقلة الجزائر. 1072 – 1055 (33) .
- بروخارت ونيثكو. (2012). التقييم التربوي للطلبة . ترجمة علي بن عبد الخالق القرني وآخرون، مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- جعفور، ربيعة وعدايكة، دينا و موسى، يمينة . (2018) . الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة [بحث منشور] مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي 284 – 301 (28) .
- الزبون، حابس سعد . (2013) مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد [بحث منشور .] مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، (14). شحاتة، حسن و النجار، زينب . (2003) . معجم المصطلحات التربوية والنفسية . الدار المصرية اللبنانية.
- عداويكة، دنيا وجحرا، محمد عرفات وجعفرور، ربيعة (2018) . مستوى معرفة اساتذة الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء ادوارهم الجديدة [بحث منشور]
- علام، صلاح الدين محمود . (2009). القياس والتقييم التربوي في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. علي، محمد السيد .(2011). موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفرجات، هشام عقيلة علي . (2015) . مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة العقبة في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد [بحث منشور] مجلة كلية التربية جامعة الأزهر . ع 164، الجزء الثاني، ص. 600 – 567
- قارة، مريم .(2018). بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- قنوعة، عبد اللطيف وفوحمة، خالد . (2017) . معرفة مدى استعمال اساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية (دراسة ميدانية) [بحث منشور .] مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع . ع 1، ص 185 – 170 .
- مارزانو وتوث. (2014) التقييم الفعال للمعلم . ترجمة بلال الجيوسي. مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، السعودية. محمد، علي . (2020) . مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك [بحث منشور] مجلة ميلان للبحوث والدراسات 193-174 (2) 6 .
- مخائيل، امطانيوس نايف . (2016). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، الاعصار للنشر والتوزيع.
- مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي . (2002) . الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها . دار الكتاب الحديث.
- ملحم، سامي محمد .(2002). القياس والتقييم في القياس والتربية وعلم النفس. ط، 2 دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Abu Foudeh , Basel Khamis Salem .(2020) . A Training Program Based on The Quality Standards of Achievement Tests to Improve the Competence of Teaching Staff in Constructing Tests at Middle East University in Jordan , 8 (4),1212-1217.

**The level of Secondary School Teachers' Knowledge of the Skills of Constructing Achievement Tests According to the Specification Table
(An Exploratory Study at Mukalla Model High Schools
in Hadhramout Governorate /Coast)**

Dr Salim Ahmad Bawadi, Lina Jafar Bonamy, Nawal Mahfood Bani

Abstract:

The study aimed to identify the level of knowledge of model secondary school teachers in the skills of constructing achievement tests according to a specification table ، and to identify the differences in the level of knowledge between the axes of the study according to the variable (specialization، experience، gender) in Hadhramout Governorate- coast. The descriptive method was used to achieve the objectives of the study، a questionnaire was used after verifying its validity and reliability، consisting of (35) items distributed on the three axes (the purpose of the test، the educational objectives، the relative weight). The study population was (48) male and female teachers of the model secondary school in Hadhramout Governorate (Coast). The study reached the following results: The level of knowledge of model secondary school teachers in the skills of building achievement tests according to the specification table is high in all three axes of the study tool، (determining the relative weight، determining the educational objectives of the subject of the study، determining the purpose of the test) respectively. There were no statistically significant differences due to the study variables: (specialization، experience، gender).

Keywords: building achievement tests، specification table، model secondary school