فعالية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة

The effectiveness of a training program to develop test construction competencies of teachers in the middle school

L'efficacité d'un programme de formation pour le développement des compétences d'élaboration des examens pour les enseignants du collège

خلوة لزهر[1*]

تاريخ الإرسال: 2020/08/22 تاريخ القبول: 2021/08/04 تاريخ النشر: 2022/06/01

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى بناء برنامج تدريبي أثناء الخدمة واختبار فعاليته في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة وقد تم استخدام التصميم التجريبي بقياس قبلي–بعدي للمجموعة الواحدة والتي بلغ عددها 24 معلما اختيروا بالطريقة العشوائية ، وطبق عليهم اختبار قبلي وبعدي لقياس نواتج التغير، وقد اسفرت نتائج الدراسة على: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01=&) بين متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية قبل وبعد المعالجة وعلى ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات و الاقتراحات والتي يمكنها أن تسهم في تطوير كفايات بناء الاختبارات وتنمية الثقافة التقويمية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: فعالية؛ برنامج تدريبي؛ كفايات بناء الاختبارات.

Abstract: This study aimed to construct in-service training program and to investigate the effect of this program in development of test construction competencies of teachers in the middle school.

This study used the experimental design with a pre-and posttest for one sample consisted of 24 teachers selected randomly "randomness sample", the findings showed a significant differences at the level (& = 0.01) in the grade average of experimental group after and before the experimental design.

The study ends with a conclusion and recommendations for the development of test construction competency, and evaluation culture awareness.

Keywords: the effectiveness; training program; test construction competencies.

Résumé : La présente recherche a pour objectif de concevoir un programme de formation continue et d'expérimenter son efficacité à développer chez les enseignants du cycle moyen les compétences d'élaboration des examens, le programme dument validé, il a été expérimenté selon le plan expérimental de pré-test/posttest avec un échantillon aléatoire de 24 enseignants. Le dépouillement et l'analyse des résultats nous ont permis d'enregistrer l'existence de différences significatives entre les moyennes des scores obtenus avant et après la poursuite de la formation ($\alpha = .01$), Nous estimons que les propositions et recommandations que les résultats obtenus nous ont permis de signaler peuvent contribuer à l'enrichissement de la culture évaluative de nos enseignants et au développement de leurs compétences.

Mots clés : l'efficacité ; programme de formation ; compétences d'élaboration des examens.

*المؤلف المراسل

[1] Lazher Khaloua, University of Mohamed Lamine Debaghine Setif 2, URDRH: Algeria, lkhaloua@yahoo.fr.

1-إشكالية الدراسة

لقد أصبح الاهتمام بإعداد المعلم يحظى باهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء اكان ذلك عالميا أم محليا ، من حيث مسؤولياته وبرامج اعداده وتدريبه وتقويمه ، سواء تعلق الأمر ببرامج اعداده قبل الخدمة وفي أثناءها ، لأن غاية هذه الأخيرة هي اكتساب المعلم الكفايات العامة والخاصة والتي تتناسب مع التغيرات التي افرزتها مخرجات المعرفة الانسانية في شتى جوانب الحياة العامة ، فبرامج التدريب في أثناء ممارسة المهنة أو ما يصطلح عليها في الأدب التربوي بتدريب المعلمين أثناء الخدمة والتي تعبر عن كل الأنشطة التي تبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناءا على الأهداف المخططة ، ثم ينتقل الى تصميم البرامج التدريبية الملبية لتلك الاحتياجات والتي تحقق النمو المهني وتسعى إلى تحسين الكفايات التدريسية Teaching competencyبحيث تتلاءم مع متطلبات العصر.

كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد تطبيقا مهما لمبدأ من مبادئ علم النفس والنظرية الانسانية لأبراهام ماسلو (Maslow)، وهو أن سلوك الانسان يهدف إلى اشباع حاجات معنية يتم اكتسابها عن طريق التعليم والتدريب والخبرة **(حسين، 1996، صفحة 3)**.

ولما كان المعلم المدرس يتفاعل في غرفة الصف وبيئة التدريس كنظام؛ فإن هذا الأخير يعبر عن منظومة متكاملة من الاجراءات المتناغمة والمتفاعلة بين سلوك المدرس وأساليبه وأنشطته سعيا إلى تحقيق الأهداف والأنشطة المخطط لها، كما يؤدي الى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم **(ابراهيم ن.، 1994، صفحة 8)**.

ومن المحاولات الحالية لتحسين المواقف التعليمية توجيه الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق أسس علمية جمعتها حركة شاملة سميت بحركة التكوين القائمة على الكفايات **(مرعي، 1983، الصفحات 21-22)** ومن أهم مهارات المعلم التدريسية كما حددها Mcknigner في تحديد الأهداف التمهيد أو التهيئة، توجيه الأسئلة واستخدام طرائق التدريس التعزيز والتقويم.

هذا الأخير الذي يعد نظاما فرعيا فعالا ضمن التدريس كنظام شامل، بحيث لابد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسسه وكفاياته، إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم **(أبوسماحة، 1993، الصفحات 98-105)**.

ويذكر **(جابر و أخرون، 1986، صفحة 153)**أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصود للتدريب على وضع الأسئلة، وينبغي أن يركز انتباهه على اعتبار أن هناك ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات التلاميذ وبين أنواع الأسئلة التي يصوغها، فإذا كان المعلم يركز في اسئلته على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر الطالب تفكيرا ابتكاريا في شتى مراحل التعليم.

والمتتبع للواقع التربوي الجزائري ومع وجود سرعة في التكيف مع المستجدات دون أخذ في الاعتبار للمتغيرات الرئيسية للعملية التعليمية التعليمية؛ سواءا تعلق الامر ببناء المناهج في المواد المختلفة او بالاهتمام بمختلف عناصرها كالمعلم والمتعلم والأهداف والتقويم ...الخ، كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المعلمون في المدرسة في كثير من المجتمعات تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية **(المناعي، 2004، صفحة 68)**بالإضافة الى أن هذه العمليات لم تخضع في فلسفتها وخصائصها الأدائية للتحليل والتقويم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في التقويم

Formation en évaluation فالمتأمل للاختبارات و الأسئلة يؤكد من خلال دراسة مشكلات التقويم ذاته سواء في خطواته أو فيما يترتب من آثار في فهم التعليمات، أو من خلال مؤشرات السهولة والصعوبة ودرجات الثبات بين الفاحصين هذا بالضبط ما اثارته واهتمت به الدراسات والتجارب الدوسيمولوجية، في العقود الأولى من القرن العشرين مع كل من هنري بيرون Henri pièron، بيير بوفيه Pierre bovet والباحثة جادولJadowlle 1931 ونوازي Noiset وكفارنيه Caverni (**منصف، 2007، صفحة 128**)، فالدوسيمولوجيا تعني بالدراسة المنظمة لأساليب التنقيط، ومعرفة المتغيرات الفردية الداخلية، والمتغيرات بين الأفراد المخصصين من منظور سرعة الانجاز والمعايير وسلالم التنقيط وتقنين الامتحانات (**الصابر م.، 1999، صفحة 34**).

من رحم المنطلقات النظرية السابقة جاءت الدراسة الحالية لتقويم فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة.

تكمن إذا اشكالية الدراسة في محاولة الاجابة على التساؤل الآتي:

ما مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة؟

2- فروض الدراسة

2-1 الفرض العام

للبرنامج التدريبي فعالية في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة.

2-2 الفرض الإجرائي

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=0.01) بين متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية (البرنامج التدريبي في كفايات بناء الاختبارات) قبل وبعد تلقي التطبيق البعدي.

3- تحديد المفاهيم والكلمات المفتاحية

3-1 فعالية Efficacité

يرتبط مفهوم الفعالية بحركة التدريس الفعال ، واتجهت الأبحاث في فعالية التعليم إلى تحديد الارتباطات بين معايير معينة وتغيرات مرتبطة بها مثل العلاقة بين التكوين والتدريس (**الفرابي و آخرون، 1994، صفحة 99**) فالكفاية ليست شرطا كافيا للفعالية ولكنها مطلب ضروري ؛ طالما أنهما يندرجان ضمن ما يظهره من مهارات يستدل عليها كميا وكيفيا ضمن سياق وضعية أداء معينة، ويرتبط لفظ الفعالية في هذه الدراسة بالبرنامج التدريبي المقترح لتنمية كفايات المعلمين في بناء الاختبارات أي الأثر الناتج او نواتج التغير، ونوعية المخرجات والكفايات التقويمية للبرنامج التدريبي بعد التجربة.

3-2 برنامج تدريبي أثناء الخدمة

البرنامج لغة هو خطة يختطها الفرد لعمل يريده.

يشير **البرنامج Programm**: جملة من الأنشطة المصوغة للاستجابة للغايات والمقاصد في التربية (**الفرابي و آخرون، 1994، صفحة 275**). في حين أن **التدريبTraining** : فقد عرفه (**علي، 1994، صفحة 11**) بأنه عملية تعلم وتعليم تمكن الفرد من اتقان مهنته والتكيف مع ظروف عمله ورفع كفايته الانتاجية.

كما عرفه (**جابر و أخرون، 1986، صفحة 21**) بأنه تفاعل الشخص مع خبرات تعليمية تهدف إلى بناء خصائص وقدرات (مهارات ذهنية ، مهارات آدائية ، مهارات اتجاهية) مرغوبة وتطويرها.

أما **البرنامج التدريبي أثناء الخدمة** فيعبر عن الرسالة المستمرة واحتكاك الخبرة الواقعية مع التغيرات التربوية والمخرجات المتسارعة لحقول المعرفة المختلفة.

ويأخذ اشكالا مختلفة كالتكوين المستمر، بمعنى أن يكون تدريب المعلم بعد تخرجه تدريبا مستمرا متصلا متكاملا بما يحقق النمو المهني المستمر بمحتوى أداء المعلم والارتقاء بمهنة التعليم (**السيد علي، 2003، صفحة 19**).

3-3 الكفايات competences

3-3-1-المعنى الاصطلاحي

يعرف كل من هوستون وهاوسام **(Houston, 1975, p. 38)**الكفاية بأنها امتلاك المعلمين والمعلمات المعارف والمهارات والقدرات، كما القدرة على العمل كما أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعددة، وهي حسب J. S. Brwner جيروم برونر حديث عن الذكاء في مفهومه العام، وعن الذكاء العلمي أو الاجرائي للتعرف من خلال ذلك على كيف ان نعرف؟ فالكفاية تفرض في الواقع الفعل وتعديل المحيط (**غريب، 2003، صفحة 10**).

وفي هذا السياق يشير الحسن اللحية أن الكفايات تدقق في مكانة المعارف في الفعل، فالمعارف هي موارد لتحديد وحل المشاكل، ويعني ذلك أنه على المعارف أن تكون متوفرة في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية (**اللحية، 2006، صفحة 27**) ويعرف اللقاني وآخرون الكفاية بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في آداء عمله داخل الفصل وخارجه (**اللقاني و آخرون، 1990، صفحة 184**).

3-3-2 المعنى الإجرائي

وتشير الى مجموعة القدرات الموجهة لتحقيق الأهداف والوصول إلى نواتج التعلم المرغوبة بأقل التكاليف الزمانية والمادية وتظهر سلوكيا من خلال جودة استثمار الهدف والتجنيد الآني والتكيف مع الوضعيات؛ ويستدل على نمو هذه المهارات بدرجات التحسن التي يحددها السلوك المتوقع اظهاره من المتدرب نفسه.

3-4 بناء الاختبارات tests construction

حسب روبرت. توزنيون **(Tousignant, 1982, pp. 77-92)** أن بناء الاختبار يرتبط مباشرة بموضوع القياس أو بمعنى آخر التعلمات المراد قياسها، وهذا من خلال تحديد شكل الاختبار واختيار نوع البنود وتحديد التعليمات الواضحة والاخراج الدقيق، وخامسا عمليات وإجراءات أخرى كمفتاح التصحيح.

ولما كان الاختبار يعبر عن نظام وضعية تشتمل على عينة مقننة من السلوك فإن لهذه الوضعية مدخلاتها التخطيطية وشروطها التنفيذية عملياتها، ومخرجاتها القابلة للتقويم والاستثمار والتحويل.

3-5: معلم المرحلة المتوسطة:

المعلم Enseignant- Teacher هو الشخص الذي خضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلمين سواء التكوين الأولي أو التكوين المستمر (**خيري و آخرون، 2007، صفحة 86**).

ومعلم التعليم المتوسط يتفاعل مع ثلاثة أطوار أولها طور التجانس وتعدد المواد ويخص السنة أولى متوسط، في حين أن الطور الثاني طور الدعم والتعمق ويخصص لرفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ، أما الطور الثالث والذي يخص السنة الرابعة متوسط؛ ففيه يتم تعميق التعلمات ويسمى بطور التعمق والتوجيه.

4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقق أولا من الفرضيات التي تعبر عن المسار النظري الأساسي من جهة والاتجاه الامبريقي الميداني الذي ستأخذه الدراسة خلال خطواتها الرئيسية الثابتة؛ والتي ترمي في مجملها لتجريب مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في تنمية كفايات بناء الاختبارات.

ولما كانت الدراسة تثير القارئ والباحث وتوجههما نحو تخصص المناهج الدراسية والتقويم التربوي فهي في بعض محتوياتها تهدف إلى إحياء الروح الدوسيمولوجية المنبثقة من التناولات النقدية والتحليلية للفعل التقويمي L'action évalative، وهي امتداد لما انتهت إليه دراسة الباحث في الماجستير 2005/2002 والتي أوصت بفتح ورشات وطنية تناقش البروفيل (الملمح الحالي)profile Actuel للأستاذ بالاعتماد على استراتيجيات التحليل التقويمي L'analyse évaluative في بناء وتجديد المنظومات التعليمية والتكوينية.

بالإضافة إلى توجيه البحث التربوي نحو كفايات المعلم ومستويات تمكنه من مهارات ادارة منظومة الصف وإجادته للأدوار التربوية المتعددة.

5- أهمية الدراسة

إن الأهمية التي نوليها لهذه الدراسة تنبثق من قيمة تساؤلاتها المطروحة، كون أن الأطوار المختلفة ستوفر للقائمين على مراكز تكوين المعلمين في الأطوار المختلفة قاعدة من المعلومات تساعد في المستقبل في التخطيط السليم لمقاربة الاصلاح، وبناء وتصور أنشطة التدريب قبل الخدمة وأثناءها.

ولما كان السؤال الصفي أساس التفكير الابداعي لدى المتعلمين والمقصلة التي تقرر مصيرهم الأكاديمي ومهنتهم المستقبلية؛ فالدراسة تثير أهمية البناء السليم للأسئلة في منظومة التدريس بصفة عامة.

كما أن الدراسة الحالية جاءت لإلقاء الضوء على الأدب النظري لفلسفة تصميم الاختبارات التحصيلية والكشف عما يعيق الإعداد المثالي للأسئلة الجيدة في مدارسنا باختلاف اطوارها.

إن تناول التقويم وبناء الاختبارات والأسئلة الصفية في الموضوع كمتغير أساسي على أنه يستمد قيمته من خطورة اصدار الأحكام في الميدان التربوي، لأن أثار القرارات المستمرة على هذه الأحكام تنعكس ايجابا أو سلبا على آلاف بل ملايين المتعلمين، إن لم نقل المجتمع ككل.

كما ان وضع الاختبارات التحصيلية على محك التقييم والنقد هو في حد ذاته وقوف عند اوصاف مختلفة لعينات من الاختبارات وسلوكات تقويمية للمعلمين الجزائريين في المرحلة المتوسطة ستظهر نماذج مختلفة في بناء ادوات تقدير ومراقبة التعلم، خاصة وان الحديث عن التقويم وأدواته وأشكاله والقائمين عليه هو حديث عن الموضوعية والموثوقية احيانا، وعن العدالة والإنصاف في معظم الاحيان وفي هذا الصدد اورد مقولة وهذا تأكيد لمقولة اندري دي بيريتي " ان نجاح او رسوب مترشح ما يرتبط بالصدفة".

6- المنهج المستخدم

عندما يقرر الباحث اهتمامه يجب ان يفكر في شكل وطبيعة تكوين هذا الاهتمام؛ لذا يجب تحديد ماهي الطريقة والمنهج المناسب لإجراء بحثه (**ابراهيم ن.، 1994، صفحة 49**)، فالمنهج هو اسلوب للتفكير والعمل، يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول الى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة (**عليان، 2007، صفحة 33**)، ونظرا لكون الدراسة الحالية تهدف الى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تنمية كفايات بناء الاختبارات؛ فإن هذا استدعى اعتماد الباحث على المنهج التجريبي.

وتحتل التصميمات التجريبية دورا متعاظما خاصة وأنها لا تقتصر على الوضع الراهن للظاهرة بل تتعداه الى اعادة تشكيل واقع الظاهرة (**الصابر و خفاجة، 2000، صفحة 4**).

وعليه فقد استخدم الباحث التصميم القبلي –البعدي لمجموعة تجريبية واحدة.

7- مجتمع وعينة الدراسة

المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية يشتمل على جميع معلمي المرحلة المتوسطة في المدرسة الجزائرية؛ اما المجتمع المتاح فيتمثل في معلمي المرحلة المتوسطة في مختلف المواد

7-1-وصف العينة

اشتملت العينة الكلية للدراسة النهائية على ما مجموعه 24 معلم من معلمي المرحلة المتوسطة، علما ان اختيارها كان عشوائيا من ضمن 3 افواج خضعت للتكوين، وقد تم اختيار العينة الحالية من ضمن 58 معلم شكلوا معظم معلمي المرحلة المتوسطة الذين خضعوا للتكوين بثانوية زهراوي بمديرية التربية بولاية سطيف.

7-2- توزيع خصائص العينة

توزعت عينة الدراسة النهائية تبعا لمتغير الجنس، الاقدمية، وطبيعة المادة المدرسة؛ فيمكن القول ان عينة الدراسة توزعت حسب الجنس بنسب متفاوتة حيث مثل الاناث ما نسبته 75% في حين الذكور مثلوا النسبة المتبقية والمقدرة 25 %، وهذا ما تبريره سابقا بحيث ان نسب المعلمات أكثر تمثيلا في مجتمع هيئة التدريس في مختلف المراحل التعليمية بما فيها المرحلة المتوسطة.

اما فيما تعلق بمتغير طبيعة المادة المدرسة فقد اقتصرت العينة –وتبعا لنتائج الاختبار القبلي- على معلمي المواد العلمية منها الرياضيات والفيزياء وقد مثل معلمي الرياضيات ما نسبته 54.17% ومعلمي الفيزياء بنسبة 45.83%.

أما بخصوص تمثيل خاصية الاقدمية ضمن عينة الدراسة، فقد بلغ حجم المعلمين الذين يمتلكون خبرة اقل من 05 سنوات ما نسبته 29.17%، واعلى نسبة اقدمية كانت لفئة المعلمين ذوو الاقدمية بين 05 و10 سنوات بنسبة54.17%، وبنسبة اقل ذوو الاقدمية أكثر من 10 سنوات وبنسبة 16.66%.

8- أدوات جمع البيانات

8-1- اختبار تحصيلي قبلي/بعدي: وقد تم بناء هذا الاختبار في ضوء أهداف وكفايات البرنامج التدريبي المتوقع تنفيذه على عينة معلمي المرحلة المتوسطة هذا من جهة، وفي ضوء الغرض من الاختبار ذاته من جهة أخرى، بالإضافة الى محتوى المادة التدريبية وجلساتها وأنشطتها.

وقد اشتمل الاختبار التحصيلي القبلي على 40 مفردة في صورة بنود من شكل الاختيار من متعدد، شملت مستويات الاهداف المعرفية الثلاث: المعرفة Connaissance، الفهم Compréhension، والتطبيق L'application، حسب تصنيف بلوم (B.S. Bloom)

طبق على عينة مكونة من 58 معلم مرحلة متوسطة، موزعين على ثلاث أفواج.

أ-الثبات:

تم حساب الثبات عن طريق تطبيق وإعادة التطبيق، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة محايدة مكونة من 20معلم ومعلمة في المرحلة المتوسطة في مناسبتين مختلفتين، حيث طبق الاختبار الأول على العينة وبعد أسبوع تم تطبيق الاختبار على نفس العينة وفي نفس الظروف الفيزيقية تقريبا.

وبعد التطبيق وإعادة التطبيق، قمنا بحساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط بيرسون بالقانون التالي:

وبالتطبيق العددي نجد:

$$r = \frac{n\sum(x.y) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2][n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

ب-الصدق:

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، فإذا أردنا أن نضع اختبار يقيس صفة الذكاء فإنه يجب أن نعرف وأن نتأكد من أن هذا الاختبار يقيس صفة الذكاء وليس صفة أخرى (عبد الحفيظ مقدم، 1993، صفحة 146).

1-**الصدق الذاتي:** تم استعماله من أجل معرفة الصدق الذاتي للاختبار.

الصدق الذاتي=$\sqrt{\text{الثبات}} = \sqrt{0.86} = 0{,}927$. ومنه فالاختبار صادق.

2-صدق المحكمين:

تم استعمال صدق المحكمين والذين هم أساتذة مختصين في التقويم والقياس وقد تم تجميع استجاباتهم

وحساب ناتج التحكيم بالمعادلة الاتية:

$$\text{مص} = \frac{\text{من} - \frac{\text{ن}}{2}}{\frac{\text{ن}}{2}}$$

بالتطبيق العددي: صم= 0.90

8-2- البرنامج التدريبي

يبدأ عمل المدرب بعد تحديد الاحتياجات وتصميم الخطة التدريبية، وهنا يجب ان تتضمن الخطة التدريبية الإطار العام (مواصفات البرنامج)، وهو ما يوضحه الجدول الاتي:

الجدول -1-: جدول يوضح مواصفات البرنامج التدريبي

اليوم	الجلسة	النشاط التدريبي	الزمن بالدقيقة
الأول	الجلسة التدريبية الاولى	التعارف + اهداف البرنامج + توزيع المسؤوليات.	45د
		مدخل مفاهيمي في التقويم التربوي.	90د
الثاني	الجلسة التدريبية الثانية	الاختبارات التحصيلية رؤية في تحليل المفهوم.	90د
		تحديد الأهداف والكفاءات من الاختبار.	120د
الثالث	الجلسة التدريبية الثالثة	تحليل المحتوى المراد تقويمه.	90د
		اعداد جدول المواصفات.	90د
الرابع	الجلسة التدريبية الرابعة	اعداد الفقرات والبنود وإخراج الاختبار.	120د
الخامس	الجلسة التدريبية الخامسة	تصحيح الاختبارات	60د
		معطيات وتجارب دوسيمولوجية	60د
السادس	الجلسة التدريبية السادسة	تفسير نتائج الاختبارات	120د
		اختتام البرنامج وتقييمه	45د
المجموع	06 أيام	06 جلسات تدريبية	15 ساعة ونصف

المصدر: من إعداد الباحث

9-عرض نتائج الدراسة

9-1-عرض نتائج القياس القبلي

وقد تم تنفيذه في بداية الاسبوع الثاني للدورة التكوينية ونظرا لكون القياس القبلي يهدف –كما سبق التوضيح- الى اختيار متوسط الاداء الاضعف من بين متوسطات الاداء الاخرى، احتوى بعض المؤشرات الاحصائية المجمعة من تطبيق الاختبار القبلي على الافواج التكوينية الثلاث؛ وقد دلت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات الاداء على الاختبار القبلي بين الافواج الثلاث، فقد قدر متوسط الاداء الاعلى لفئة معلمي اللغات الاجنبية بقيمة 10.45 اما متوسط الاداء الاوسط فكان لفئة معلمي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية فقدر بـ 10.14؛ في حين ان متوسط الاداء الاضعف فكان لمعلمي المواد العلمية –الرياضيات والفيزياء- فقد بلغت قيمته8.81.

وعليه فيمكن القول ان الفئة التي سيتم اختيارها لتنفيذ البرنامج التدريبي القائم على كفايات بناء الاختبارات هي عينة معلمي الفوج الاول والتي تشمل 24 معلم في الرياضيات والفيزياء، وقد تم التوظيف الامبريقي لهذه النتيجة المحصلة؛ من خلال الاساليب التدريبية الملائمة لفئة المتدربين واستراتيجيات الشرح وتكوين مجموعات الاداء الجماعي.

وقد تم الاحتفاظ بنتائج القياس القبلي للفوج الاول لغرض مقارنة آدائها مع نتائج الاختبار البعدي.

9-2 عرض نتائج القياس البعدي

بعد تفريغ نتائج الاختبار التحصيلي البعدي، والذي طبق على المجموعة الواحدة في نهاية تنفيذ البرنامج التدريبي (المعالجة التجريبية)، تلك المجموعة التي تم الاحتفاظ بنتائج ادائها في القياس القبلي، وفي سبيل بحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي؛ تم استخدام اختبار "ت" لاختبار مدى تحقق الفرض البديل، أو عدم تحققه وفي البداية نذكر بالفرض البديل وكذا الفرض الصفري:

$\mathbf{H_1}$: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية (البرنامج التدريبي في كفايات بناء الاختبارات) قبل وبعد تلقي التطبيق البعدي .

$\mathbf{H_0}$: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية (البرنامج التدريبي في كفايات بناء الاختبارات) قبل وبعد تلقي التطبيق البعدي .

وقد دلت نتائج الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره 11.45، وانحراف معياري بلغ 1.94.

9-3 دلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي

سبقت الاشارة الى ان تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات تقتضي التحقق من مدى توافر شروط تطبيق أي معادلة من معادلاته العديدة، ونظرا لكون التصميم المعتمد هو تصميم المجموعة الواحدة بتطبيق قبلي وبعدي، فالمعادلة الانسب هي معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين حيث ن1=ن2

وعليه فالجدول الموالي يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام المعادلة السابقة:

الجدول –2–: يوضح دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي

	العينة	م	ع	متوسط الفروق	د ح	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	ت المجدولة	النتيجة
القياس القبلي	24	8.81	2.7	2.64	23	2.5	0,01	5.36	الفرق دال
القياس البعدي	24	11.45	1.94						

المصدر: من إعداد الباحث

يتضح من خلال الجدول رقم (2) ان قيمة "ت" المحسوبة (5.36) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.5) عند مستوى الدلالة (0.01) ودرجة حرية (دح = 23)، مما يدل على ان الفرق بين متوسطي العينتين دال احصائيا.

9–4 حساب قوة وحجم التأثير

وقد تم التوضيح مسبقا مبرر استخدام معادلة ايتا^2 لحجم التأثير وهذا لتقدير قوة تأثير البرنامج التدريبي القائم على كفايات بناء الاختبارات ومدى فعاليته في اكساب المعلمين تلك الكفايات باستخدام معادلة ايتا^2:

الجدول –3–: يوضح دلالة معامل حجم التأثير

	حجم العينة	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت^2	حجم وقوة التأثير	دلالته
القياس القبلي	24	23	5.36	28.73	0.56	دال
القياس البعدي						

المصدر: من إعداد الباحث

يتضح من خلال قيمة معامل ايتا^2 والمقدرة بـ 0.56، وهي ما تدل ان حجم التأثير متوسط وعليه يمكن القول انه للبرنامج التدريبي تأثير وفعالية في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة سواء في كفاياته او في جلساته، وما تحتويه من انشطة وإجراءات تخطيطية تنفيذية وتقويمية.

10– مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

من خلال نتائج الدراسة النهائية والتي دلت في جوهرها وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات اداء العينة بين القياس القبلي والبعدي، وهذا تبعا لنتائج اختبار "ت" والموضحة في الجدول رقم (02) والتي أكدت دلالة تلك الفروق بمعنى تحقق الفرض البديل الذي انطلقت منه الدراسة ورفض للفرض الصفري. واستنادا لنتائج معامل (ايتا^2) والموضحة في الجدول قم (03) والتي دلت على فعالية البرنامج التدريبي القائم على كفايات بناء الاختبار في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ما يدل بصفة نسبية عن تحقق الفرض العام وتحقق اهداف الدراسة في منطلقاتها النظرية والميدانية.

وتأتي هذه النتائج متفقة مع الكثير من الدراسات السابقة منها دراسة الصغير عبد الرحمان 1996 والتي انتهت خاصة في بعد التقويم لاقتراح برنامج تدريبي لتنمية الكفايات في مرحلة التخطيط للدرس ومرحلة تنفيذ الدرس، وفي مجال التقويم والذي اشتمل على تعيينين تعلق الاول بالتقويم والأخر بأدوات التقويم، رغم ان هذه الدراسة ركزت على مادة اللغة العربية كما انها في نفس تقاطعاتها السابقة تتفق مع دراسة الدريدري اسماعيل 2000 مع اختلاف مجال تطبيق الدراسة الاخيرة في مادة التاريخ الطبيعي.

ففعالية البرنامج التدريبي الذي اشتمل على كفايات التخطيط للاختبار وكفايات اعداد فقراته وإخراجه وصياغة تعليماته، وكذا كفايات تصحيحه وتفسير نتائجه؛ انما تفسر أهمية تلك الكفايات المتضمنة في البرنامج في تحقيق مبدأ انتقال أثر التدريب.

كما أن كفايات التخطيط للاختبار تساعد في توجيه الخطوات اللاحقة كتحديد نوع الفقرات وتوقيت الاختبار وفي هذا البعد فان الدراسة تتفق مع نتائج دراسة ملحم سامي والصباغ ميار 1991 والتي انتهت الى التأكيد على اهمية كفايات التخطيط من خلال تحديد الاهداف التعليمية الخاصة بالمادة ، كما تتقاطع مع دراسة الصغير عبد الرحمان 1996 والتي اقترحت 14 تعيينا تدريبيا شمل مرحلة التخطيط من حيث أهميتها وتحديد الاهداف التعليمية والمحتوى الدراسي ، وفي نفس الاطار كذلك توصلت دراسة الدريدري اسماعيل 2000 ؛ والتي اكدت أهمية التدريب في مجال التخطيط من خلال صياغة الاهداف بصورة سلوكية قابلة للقياس.

اما في مجال كفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليمات الاختبار وإخراجه فقد احتوى البرنامج جلسات تدريبية ساعدت المتدربين من تصحيح معارفهم في العديد من انواع الفقرات سواء الاختيار من متعدد أو الصواب والخطأ او التكملة او المزاوجة، وهي تتفاوت في تطبيقاتها كما أكدت دراسة الطراونة عيسى وآخرون 2011 والتي توصلت الى ان نسبة الاهمية كانت للأسئلة المقالية بنسبة 51% في حين كان أدنى نسبة أهمية لأسئلة المطابقة وأسئلة الاختيار من متعدد بنسب مئوية قدرها 12%.

اما فيما يتعلق بكفايات اعداد التعليمات فان لهذه الكفاية موقعها المهم ضمن مراحل اعداد الاختبار باعتبار ان وضوح التعليمات وتسلسلها سيزيد من جودة الاختبارات، وهي بذلك تقلل من أسئلة التلاميذ واستفساراتهم داخل قاعة الاختبار.

هذا عن كفايات صياغة تعليمات الاختبار؛ اما بالنسبة لكفايات اخراج الاختبار فهي بدورها تلعب دورا مهما في اعطاء الوضعية الاختبارية مدخلات نوعية تتسم بالجودة وعدم وجود أخطاء في متن الاسئلة بحيث يقدم الاختبار في صورة دقيقة وإخراج جيد ، وفي هذا الاطار أكدت دراسة الجنازرة 1999 بأن من بين مستويات ضعف جودة الاختبارات التحصيلية خلوها من التعليمات العامة وعدم شمول الفقرات الاختبارية لكافة مقرر المادة الدراسية، وهذا ما أكده افراد العينة التجريبية خلال بعض الاسئلة التقويمية البنائية ضمن انشطة الجلسات التدريبية ، ان احجامهم عن استخدام واستعمال الاختبارات الموضوعية يفسره ضعف كفايتهم من جهة ، ونقص تداول تلك الاختبارات في البيئة المدرسية من جهة اخرى ، بالإضافة الى نقص التدرب على مثل انواع تلك الفقرات في الندوات والأيام الدراسية.

اما فيما تعلق بالمجال الثالث لكفايات للبرنامج التدريبي والذي تضمن كفايات تصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها، ففي البعد الاول المتعلق بتصحيح الاختبارات فان نتائج الدراسة تتفق مع نتائج دراسة ستيجنر Stiggins2001؛ والتي أظهرت ان العوامل الاخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي مثل مجهود الطالب ومشاركته الصفية، وتحسن الطالب من خلال المقرر لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين.

اما البعد الثاني للمجال الثالث والمتضمن كفايات تحليل نتائج الاختبارات؛ فقد دلت نتائج أبو جراد 2011 والتي اكدت ان المتوسطات الحسابية دالة على التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات الاحصائية ضعيفة جدا، وان ما نسبته 22 من الممارسات الاحصائية يلتزم بها المعلمون بدرجة متوسطة.

التوصيات والاقتراحات

انطلاقا من نتائج الدراسة وإذا جاز للباحث ان يقترح مجموعة من التوصيات يلخصها فيما يلي:

– الاستفادة من قائمة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية في رصد الكفايات المعرفية المفاهيمية والكفايات الادائية الممارساتية للمعلمين في شتى المراحل التعليمية هذا من جهة، وكذا بالانطلاق من تلك القائمة وتطويرها لشبكة ملاحظة لرصد الممارسات التقويمية المختلفة؛ لتجميع تلك الخبرات والاحتياجات في تطوير برامج التدريب اثناء الخدمة لمختلف فئات المعلمين من جهة اخرى. وهذا طبعا بالأخذ في الاعتبار للمؤشرات الديموغرافية لتلك الفئات كالجنس والأقدمية وطبيعة المواد المدرسة.

– توسيع مجال الاستفادة من البرنامج التدريبي في مراحل تعليمية أخرى، وبحث مدى فعاليته ومراجعته المستمرة بما يستجيب والتغيرات الحاصلة في مجال التقويم البديل والتقويم بالكفاءات وموقع التقويم البنائي وأهميته في تجويد وإدارة مهام التقويم والأسئلة الصفية.

–الاستفادة من اساليب عرض البرنامج التدريبي في تنمية تحقيق اهداف العقد التدريبي؛ بما يعطي للتدريب اثناء الخدمة اهميته في اكساب المتدربين المعارف والمهارات والاتجاهات ذات الصلة بالتكيف مع الحياة المهنية من حيث متطلباتها وتغيراتها، وتطوير أدائها والتقليل من نسب السلوكات الخاطئة.

– الاستفادة من نتائج التجربة الدوسيمولوجية في تنبيه المعلمين في مختلف المراحل التعليمية بإشكاليات التضارب في تصحيح اجابات التلاميذ.

خاتمة:

من خلال الاطار النظري والميداني التي تم في ضوئه تناول هذه الدراسة، اتضح ومن خلال النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة؛ وبالتالي أكد الجانب الميداني من خلال اجراءاته المنهجية الاستطلاعية والنهائية، وكذا من خلال اجراءاته التطبيقية وجود فروق في درجات المعلمين – عينة الدراسة– في كفاياتهم في بناء الاختبارات قبل وبعد تطبيق الاختبار البعدي، سواء تعلق الامر بكفايات التخطيط للاختبار من خلال تحديد الاهداف والكفايات التدريسية وتحليل المحتوى المراد تقويمه وإعداد جدول المواصفات هذا من جهة، أو بكفايات اعداد

الفقرات الاختبارية وصياغة تعليمات الاختبار وإخراجه من جهة اخرى، بالإضافة لكفايات تصحيح الاختبارات وتفسير نتائجها.

وإذ تأتي نتائج الدراسة لصالح المنطلقات النظرية والحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة، وكذا استنادا للدراسات السابقة والتي أكدت فعالية تلك الكفايات في بناء أدوات تقويم موضوعية.

ومادامت محتويات الدراسة جاءت لتثير تساؤلا تقليديا في الادب التربوي، ولكن إثارة التدريب اثناء الخدمة في مجال التقويم الموضوعي يبقي على التساؤل مستمرا في البحث عن تجويد للفعل التقويمي والارتقاء بالملمح التقويمي للمعلمين نحو الجودة والإتقان خاصة وان المثال الاتي يؤكد الحاجة المستمرة للتكوين في التقويم وخلق ثقافة تقويمية قريبة من بيئته ليحقق التكيف الإيجابي مع معطيات النماذج التقويمية الناجحة، والتي تمكن المقوم من تجويد أدواته التقويمية بحيث يمكنها ان تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين، وان تقدر بناء تعلماته بكل موضوعية، خاصة وان أي غياب لتصور منظم حول خطوات بناء الاختبارات قد يؤدي الى تضخم عناصر الذاتية والصدفة في التنقيط والتصحيح، وبالتالي يفقد الامتحانات مصداقيتها.

قائمة المراجع العربية

- أحمد حسن اللقاني، و برنس أحمد رضوان. (1979). *تدريس المواد الاجتماعية،ط3*. القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد حسين اللقاني، و آخرون. (1990). *تدريس المواد الاجتماعية*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الحسن اللحية. (2006). *الكفايات في علوم التربية –بناء كفاية-.ط1*. المغرب: إفريقيا الشرق.
- توفيق مرعي. (1983). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم،ط1*. عمان الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- حسين حسن، و آخرون. (1991). "أساليب تقييم التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام". *مجلة كلية التربية*، 6(7).
- ربحي مصطفى عليان. (2007). *مناهج وأساليب البحث العلمي –النظرية والتطبيق- ط1*. عمان الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- زيتون حسن حسين. (1996). *أصول التقويم والقياس التربوي –المفهومات والتطبيقات-*. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- عبد الحفيظ مقدم. (1993). *الاحصاء والقياس النفسي والتربوي.ط1*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عبد الحميد جابر، و أخرون. (1986). *مهارت التدريس*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الكريم غريب. (2003). *استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها،ط3*. مصر: دار الكتاب.
- عبدالحق منصف. (2007). *رهانات البيداغوجيا المعاصرة،دط*. المغرب: إفريقيا الشرق.

- عبداللطيف الفرابي، و آخرون. (1994). *معجم مصطلحات علوم التربية، ج1*. المغرب: دار الكتاب الوطني.
- فاطمة عوض الصابر، و مرفت علي خفاجة. (2000). *أسس ومبادئ البحث العلمي،ط1*. الاسكندرية مصر: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
- كمال عبد الحميد زيتون. (2003). *التدريس -نماذجه ومهاراته-، ط1*. القاهرة: عالم الكتب.
- كمال كامل أبوسماحة. (1993). "دور القياس والتقويم في العملية التربوية". *مجلة التربية القطرية، عدد 104*، ص.ص 98-105.
- مجدي عزيز ابراهيم. (1989). *مناهج البحي في العلوم التربوية والنفسية،ط1*. القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية.
- محمد السيد علي. (2003). *التربية العملية وتدريس العلوم،دط*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد الصابر. (1999). *استراتيجية الدرس،ط1*. الدار البيضاء المغرب: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
- موزة المناعي. (2004). "دور التقويم في تطوير التعليم". *مجلة التربية*، العدد 12.
- نبيلة زكي ابراهيم. (1994). *استراتيجيات ومهارات التدريس*. القاهرة: منشورات جامعة طنطا.
- نصر الله علي. (1994). *أسس تخطيط وتنظيم عملية التدريب*. ليبيا: المركز العربي للتدريب وإعداد المدربين.
- وناس خيري، و آخرون. (2007). *تربية وعلم النفس-تكوين المعلمين-*. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

قائمة المراجع الأجنبية

- Casanova, D., & autres. (2011). "Analyse des différentes facettes influant sur la fidélité de l'épreuve d'expression écrites". *Mesure et évaluation en éducation, vol 34, no 1*, P.P 25-53.
- de peretti, A., & Autre. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation.* Paris: ESF éditeur.
- Houston, W. a. (1975). "Competency-Based Teacher Education". *Science Research Associates, volume 39*, P.P 375-378.
- Piéron, H. (1963). *examens et docimologie, 1 er édition.* Paris: Press universitaires de France.
- Piéron, H. (1969). *Examens et Docimologie, 2éme édition.* Paris: édition Presses universitaires de France.
- Suchaut, B. (2008). *la loterie des notes au bac ; un réexamen de la notation des élèves.* Cedex france: les documents de l'IREDU.
- Tousignant, R. (1982). *les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages.* Québec , Canada: Editions Prefontaine.