وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر -بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قطب شتمه
قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الأطروحة:

بناء وتقنين اختبار تحصيلي موضوعي معيلي المرجع لقياس الكفايات المعرفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: فاطمة الزهراء مازق

إشراف الأستاذة أ. صباح ساعد

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
وسيلة بن عامر	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
صباح ساعد	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
شفيقة كحول	أستاذ	جامعة بسكرة	مناقشا
فطيمة دبراسو	أستاذ	جامعة بسكرة	مناقشا
عبد الرزاق باللموشي	أستاذ	جامعة الوادي	مناقشا
عبد اللطيف قنوعة	أستاذ	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2024-2025

شكر وعرفان

أشكر الله تعالى وأحمده على إعانته وتيسيره لإتمام هذه الدراسة العلمية، وعلى تفضله بأن أكرمني بعائلة كريمة وبوالد طيب رحمه الله تعالى وجعل مثواه الجنة ووالدة عزيزة أطال الله بعمرها وأعانني على برها.

كما أتقدم بالثناء إلى مشرفتي الأستاذة ساعد صباح على ما قدمته من نصح وتوجيه فجزاها الله عني كل خير.

ولا أنسى أيضا أن أقدم شكري لأساتذة شعبة علوم التربية على مجهداتهم المبذولة معنا طوال هذه المدة، كذلك لا أنسى مساندة ودعم زملائي وزميلاتي في الدراسة وفقهم الله.

وأخيرا أسأل الله تعالى أن أكون قد وفقت في إنجاز هذه الدراسة، فما كان من التوفيق فهو من توفيق الله.

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء وتقنين اختبار تحصيلي موضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية بسكرة ومحاولة الكشف عن مستوى امتلاكهم لهذه الكفايات. حيث تم بناء اختبار موضوعي مكون من تسعة وعشرين سؤالا يجاب عنه ضمن أربعة بدائل. توزعت الأسئلة على أربعة ابعاد في مجال التقويم التربوي، وقد تضمن بعد التقويم التربوي المفاهيم المرتبطة به خمسة أسئلة والبعد الثاني الخاص بصياغة الاهداف التربوية تضمّن ثمانية أسئلة في حين تضمن بعد أنواع التقويم التربوي وبعد بناء أدوات التقويم التربوي على أربعة واثنا عشر سؤالا على التوالي. تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها 133 أستاذا في التعليم الابتدائي ببلدية بسكرة تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية وبالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- تمتع الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية لدى أساتذة الطور الابتدائي في مجال التقويم التربوي بمعاملات صدق مقبولة متمثلة: في الصدق اللفظي وصدق المحتوى حيث قدرت قيمة كاي تربيع ما بين (3.56 – 4.25)، والصدق التمييزي تراوح ما بين (ما بين 14.45 – 23.40) وصدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت (ما بين 0.19 – 0.59).
- تراوحت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية (مابين 0.70 – 0.78) على التوالي وهي معاملات ثبات مقبولة.
- تمتع الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع بالشمولية حيث كانت القيم محصورة (ما بين 0.12 – 0.20).
- جاءت معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز محصورة (ما بين 29 % – 80 %) و (ما بين 0.25 – 0.50) على التوالي.
- درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة منخفضة في الابعاد الثلاثة: بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، أنواع التقويم التربوي وكذا بعد بناء أدوات التقويم التربوي وجاءت متوسطة في بعد صياغة الأهداف.

Abstract:

The current study aims to build and standardize a norm-referenced objective achievement test to measure the cognitive competencies in the field of educational assessment among primary school teachers in the city of Biskra. The study also seeks to identify the level of teachers' possession of these competencies. A 29-question objective test was developed, with answers provided in four multiple-choice alternatives. The questions were distributed across four dimensions in the field of educational assessment. The dimension related to educational assessment concepts included five questions, while the second dimension, related to the formulation of educational objectives, included eight questions. The dimensions on types of assessment and the construction of assessment tools included four and twelve questions, respectively. The test was administered to a sample of 133 primary school teachers, selected through purposive sampling. Using the descriptive-analytical method, the study reached the following results:

-The norm-referenced objective achievement test for measuring cognitive competencies among primary school teachers in the field of educational assessment demonstrated acceptable validity coefficients, including: **face validity** and **content validity**, with Chi-square values ranging from (3.56 to 4.25). **Discriminant validity** values ranged between (14.45 and 23.40), and **internal consistency validity** ranged from (0.19 to 0.59).

- Reliability coefficients, measured using **Cronbach's Alpha** for internal consistency and **split-half reliability**, ranged between (0.70 and 0.78), which are considered acceptable reliability coefficients.

- The norm-referenced objective achievement test demonstrated **comprehensiveness**, with values ranging from (0.12 to 0.20).

- The **difficulty** and **discrimination** indices were found to be between (29% and 80%) and (0.25 to 0.50), respectively.

- The level of **cognitive competency acquisition** by primary school teachers in the field of educational assessment, as measured by the norm-referenced objective achievement test used in this study, was found to be **low** in the following three dimensions: educational assessment and related concepts, types of educational assessment, and the construction of assessment tools. It was **moderate** in the dimension of formulating educational objectives.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	أ
مستخلص الدراسة باللغة العربية	ب
مستخلص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	و
قائمة الملاحق	ح
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- مشكلة الدراسة	3
2- أهداف الدراسة	4
3- أهمية الدراسة	4
4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا	5
5- الدراسات السابقة	6
الفصل الثاني: الاختبار التحصيلي الموضوعي المعياري المرجع	
1- تعريف الاختبار	10
2- تعريف الاختبار التحصيلي	10
3– أهمية الاختبارات التحصيلية	11
4– تصنيف الاختبارات التحصيلية	11
5- بناء وتقنين الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع	17
الفصل الثالث: الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي	
أولا: الكفايات المعرفية	24
1 – تعريف الكفاية	24
2 – تعريف الكفايات المعرفية	24
ثانيا: التقويم التربوي	25
1 – تعريف التقويم التربوي	25

2 – المصطلحات المتداخلة مع التقويم التربوي	**25**
3 – علاقة التقويم التربوي بالمفاهيم المتداخلة	**26**
4 – نشأة التقويم التربوي	**26**
5 – أهداف التقويم التربوي	**27**
6 – خصائص التقويم التربوي	**28**
7– أنواع التقويم التربوي	**28**
8 – خطوات ومراحل التقويم التربوي	**29**
9 – أدوات التقويم التربوي	**30**
الجانب التطبيقي والميداني	
الفصل الرابع:الإجراءات الميدانية للدراسة	
1- حدود الدراسة	**33**
2- منهج الدراسة	**33**
3- مجتمع الدراسة	**33**
4- عينة الدراسة	**33**
5- أداة الدراسة	**34**
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**56**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
1 – عرض نتائج الدراسة	**58**
1 – 1 – عرض نتائج التساؤل الأول	**58**
1 –2 – عرض نتائج التساؤل الثاني	**62**
1-2-1- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول	**62**
1-2-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني	**63**
1-2-3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث	**64**
1-2-4- عرض نتائج التساؤل الفرعي الرابع	**65**
2 – مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	**67**
2 - 1 – مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول	**67**
2 - 2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني	**70**
2-2-1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول	**70**

2-2-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني	**71**
2-2-3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث	**71**
2-2-4- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الرابع	**71**
2 – 3 – مناقشة عامة لنتائج الدراسة	**72**
الخاتمة	**75**
المقترحات	**76**
قائمة المراجع	**77**
الملاحق	**84**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أوجه الاختلاف بين الاختبار المحكي المرجع والاختبار المعياري المرجع	**15**
2	مزايا وعيوب أسئلة الاختيار من متعدد	**19**
3	أوجه الاختلاف بين التقويم البنائي والنهائي	**29**
4	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	**34**
5	الكفايات المعرفية الرئيسية والثانوية والفرعية في مجال التقويم التربوي	**35**
6	توزيع الأهداف السلوكية ضمن الكفايات المعرفية الأربعة للتقويم التربوي	**37**
7	توزيع موضوعات الاختبار التحصيلي	**41**
8	توزيع الأهداف السلوكية ضمن صنافة بلوم للأهداف المعرفية	**41**
9	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي	**42**
10	نتائج صدق المحتوى لأسئلة الاختبار التحصيلي	**44**
11	نتائج الصدق التمييزي لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي	**46**
12	الاتساق الداخلي بين درجة كل سؤال والدّرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	**47**
13	معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي	**48**

14	نتائج اختبار كولمجروف – سميرنوف في الاختبار التحصيلي	49
15	قيمة معامل سهولة وصعوبة أسئلة الاختبار التحصيلي	50
16	قيمة معامل تمييز أسئلة الاختبار التحصيلي	51
17	قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبار التحصيلي	52
18	الدرجات المعيارية الزائية والتائية لبعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	52
19	مستويات امتلاك الكفاية المعرفية في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به لدى أساتذة التعليم الابتدائي	53
20	الدرجات المعيارية الزائية والتائية لبعد صياغة الأهداف	53
21	مستويات امتلاك الكفاية المعرفية في بعد صياغة الأهداف لدى أساتذة التعليم الابتدائي	54
22	الدرجات المعيارية الزائية والتائية لبعد أنواع التقويم التربوي	54
23	مستويات امتلاك الكفاية المعرفية في بعد أنواع التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي	55
24	الدرجات المعيارية الزائية والتائية لبعد بناء أدوات التقويم التربوي	55
25	مستويات امتلاك الكفاية المعرفية في بعد بناء أدوات التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي	55
26	نتائج خاصية الصدق للاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي	58
27	نتائج خاصية الثبات للاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي	59
28	نتائج خاصية الشمولية للاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي	60
29	نتائج خاصية السهولة/الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي	60
30	نتائج خاصية التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي	61
31	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاختبار التحصيلي في	62

	بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	
32	الدرجات الخام والزائية والتكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة	**63**
33	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد صياغة الأهداف	**63**
34	الدرجات الخام والزائية والتكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد صياغة الأهداف	**64**
35	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد أنواع التقويم التربوي	**65**
36	الدرجات الخام والزائية والتكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد أنواع التقويم التربوي	**65**
37	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد بناء أدوات التقويم التربوي	**66**
38	الدرجات الخام والزائية والتكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد بناء أدوات التقويم التربوي	**66**
39	الكفاية المعرفية المكتسبة وفقا لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي	**67**

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الاختبار التحصيلي في صورته الأولية	**84**
2	الأساتذة المحكمين في صدق محتوى الخاص بالاختبار التحصيلي	**93**

3	الاختبار التحصيلي في صورته الأولية (بعد حذف الأسئلة باستخدام صدق المحتوى)	**94**
4	الاختبار التحصيلي في صورته النهائية	**104**

مقدمة

تعتبر عمليّة التّقويم التّربوي أحد العناصر الجوهرية في العمليّة التّعليمية التعلّمية، التّي سعت وزارة التربية الوطنية إلى تقديم إصلاحات وتعديلات عليها باستمرار وذلك من خلال العديد من المناشير التربوية التي عملت على إدراجها كما في **المنشور الوزاري رقم 05.2039 المؤرخ في 13 مارس 2005** والذي جاء فيه أن عمليّة التقويم التّربوي تشكّل ركيزة أساسية لتحسين نوعية عملية التعليم ومردود المنظومة التربوية. واعتبارها ثقافة يجب تنميتها لدى كل المساهمين في المسار التربوي. وعدم اعتبارها مجرد أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي وحسب.

ويعدّ دور الأساتذة في عملية التقويم التربوي بالغ الأهميّة، من خلال ممارساتهم لألأنواع المختلفة للتقويم التربوي بدءا من تقويم المكتسبات التعليمّة لتحديد المستوى المبدئي للتلاميذ، إلى التقويم البنائي الذي يهدف بدرجة أساسية إلى بناء تعلّمات التلاميذ وتقديم التّغدية الراجعة، مرورا بالتقويم التشخيصي للوقوف على جوانب القوة وتعزيزها لدى التلاميذ وكذا تحديد جوانب الضعف في تعلماتهم ومحاولة علاجها.

إنّ مثل هذه الممارسات التعليمية تستلزم إمتلاك الأساتذة للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بمختلف أبعاده سواء من حيث الجانب المفاهيمي للتقويم التربوي، وتحديد أنواعه المختلفة، والقدرة على صياغة الاهداف التعليميّة صياغة دقيقة لما لهذه الأخيرة من دور كبير في بناء أدوات التقويم المختلفة.

من هنا تتجلى الأهمية البالغة للوقوف على مستوى كفايات الأساتذة في مجال عملية التقويم التربوي، حيث أثبتت العديد من الدراسات المستوى المنخفض للأساتذة في هذا المجال ومختلف أبعاده من بينها دراسة مازق فاطمة الزهراء وساعد صباح (2022). والتي توصلت الى وجود احتياجات تدريبية في كل من مجال التقويم التربوي (التخطيط، التنفيذ وتقرير النتائج)؛ بالإضافة إلى دراسة يوسف خنيش وصالح عتوته (2017) التي توصّلت بأن لديهم ضعف أيضا في مجال التقويم التربوي...

وبالرجوع للتراث الأدبي والدراسات السابقة يلاحظ بأنها تفتقر نوعا ما إلى الأدوات المناسبة لقياس هذه الكفايات المعرفية للأساتذة ولا سيما ما تعلق منها بالاختبارات الموضوعية المقنّنة، ممّا دفع الباحثة إلى بناء وتقنين اختبار تحصيلي موضوعي معياري المرجع لقياس كفايات أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي بمختلف أبعاده والمتمثلة في (التقويم والمفاهيم المرتبطة به، أنواع التقويم التربوي، صياغة الأهداف، بناء أدوات التقويم التربوي) حيث تكمن أهميّة هذا الاختبار في الكشف عن درجة إكتساب الأساتذة لهذه الكفايات المعرفية، ومن ثم يمكن تحديد الإحتياجات التدريبية لديهم في هذا المجال.

وتجدر الاشارة إلى أنّ الباحثة قد واجهت بعض الصعوبات والعراقيل كعدم تقديم التسهيلات البيداغوجية بهدف تحديد عدد الأساتذة الموجودين ببلدية – بسكرة – واختيار عدد معين من الابتدائيات؛

بالإضافة إلى امتناع بعض الأساتذة على الاستجابة على أسئلة الاختبار التحصيلي وتقديم أعذار متنوعة، وهذا ما أدى إلى الاكتفاء المعتبر من العينة النهائية للدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. تحديد متغيرات الدراسة إجرائيّا
5. الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

تعدّ عملية التقويم التقويم التّربوي عملية جوهرية في صميم العمليّة التعليمية التّعلّمية والتي تسعى إلى جمع وتحليل البيانات وتفسير المعلومات المختلفة المتعلّقة بالأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ولا سيما في المرحلة التعليمية الابتدائية، والكشف عن جوانب القوة والضّعف لديهم ومن ثم ايجاد واقتراح المعالجات البيداغوجية الملائمة، لتحسين أدائهم التعليمي. كما يلعب التّقويم التّربوي دورا كبيرا في توجيه العمليّة التعليميّة، سواء من حيث تعديل المناهج التعليمية والخطط الدّراسيّة، أو تكييف أساليب التّدريس بما يتناسب مع أهداف العملية التعليمية وتقديم تغذية راجعة لكل عناصرها بما فيها الاستاذ الذي بدوره يعدّ محورا رئيسيا في عمليّة التّقويم التّربوي، ويلعب دورا فعّالا في ضمان فعالية هذا التقويم ودقّته وتحقيق أهدافه التّعليميّة التّعلّميّة.

حيث يكمن دور المعلّم في مجال التّقويم التّربوي في تصميم واختيار أدوات التّقويم المناسبة لأهداف التّعلّم ومستوى تلاميذه، وتطوير وصياغة أسئلة واضحة وفق معايير محدّدة، وتحليل نتائج التّقييمات للكشف عن جوانب القوة والضّعف لديهم بما يساعد في تخطيط الأنشطة التعليميّة المستقبلية أو تقديم تغذية راجعة تساهم في التحفيز المستمر للتلاميذ على التّعلّم والتّعرف وتحديد احتياجاتهم التعليمية والصعوبات التي يواجهونها في تعلّمهم وقدراتهم المختلفة ومن ثم تطوير استراتيجيات تعلم فعالة.

ولكي يكون الأستاذ فعّالا في عمليّة التقويم التربوي والقيام بها بالشكل المطلوب، يتطلّب منه أن يمتلك مجموعة من الكفايات اللازمة سواء أكانت كفايات معرفية، أدائية، تواصلية أو تقنية... ولعل من بين أهم أولى الكفايات هي الكفايات المعرفية التي تتطلّب الالمام بمفهوم التقويم التربوي والمفاهيم المتداخلة معة والتفريق بينهم وتحديد طبيعة العلاقة بينهم، معرفة أنواع التّقويم التّربوي ووظيفة كل نوع منها، الطرق المختلفة للتقويم التّربوي، معرفة صياغة الاهداف التعليمية التي تعد ركيزة نجاح عملية التقويم التّربوي بالاضافة إلى التّمكن من تصميم وبناء أدواته المناسبة التي تتوافق مع الاهداف التعليميّة المضاغة وكذا الملائمة لمستويات التلاميذ وغيرها.

وعلى الرغم من المساعي المختلفة من قبل الجهات الوصية للاهتمام بالتكوين والتطوير المهني للأستاذ من خلال الندوات والأيام التكوينية والتركيز على التقويم التربوي لما له من أهميّة في تحقيق جودة العملية التعليميّة التعلّمية، ومع ذلك أثبتت العديد من الدراسات ضعف الأساتذة في مجال التقويم التربوي من بينها دراسة يوسف خنيش وصالح عتوته (2017) ودراسة فاطمة الزّهراء وصباح (2017) ، بالإضافة إلى العديد من الدراسات الأخرى التي أشارت إلى أن الاساتذة يحتاجون إلى تدريب في مجال بناء الاختبارات الموضوعية من بينها دراسة ساعد (2004) و(2012) وكذا دراسة فاطمة الزّهراء وصباح (2022) التي توصلت إلى أن الأساتذة يحتاجون إلى تدريب في مجال التقويم التربوي.

وانطلاقا ممّا سبق، جاءت هذه الدّراسة التي تهدف إلى بناء وتقنين اختبار تحصيلي موضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية لدى أساتذة التّعليم الابتدائي في مجال التّقويم التّربوي. ولا سيّما

في مجالاته الأربعة: (التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، صياغة الأهداف، أنواع التّقويم التّربوي وكذا مجال بناء أدوات التّقويم التّربوي). وعليه تسعى الدّراسة الحاليّة إلى محاولة الإجابة عن التّساؤلات التّالية:

1 – ما درجة توافر الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي على خصائص الاختبار الجيد لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة بسكرة ؟

2- ما درجة إكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة ؟ ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ما درجة إكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به؟**
- ما درجة إكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال صياغة الأهداف ؟**
- ما درجة إكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال أنواع التقويم التربوي؟**
- ما درجة إكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال بناء أدوات التقويم التربوي؟**

2- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحاليّة إلى تحقيق مجموعة الأهداف التالية:

- بناء إختبار تحصيلي موضوعي معياري المرجع وفق خصائص الاختبار الجيد لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة بسكرة.
- تحديد درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به.**
- تحديد درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال صياغة الأهداف.**
- تحديد درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال أنواع التقويم التربوي.**
- تحديد درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال بناء أدوات التقويم التربوي.**

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحاليّة في النقاط التالية:

- يمكّن هذا الاختبار أساتذة التعليم الابتدائي من تحيد درجة اكتسابهم للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي.
- قد يساعد هذا الاختبار القائمين على تكوين الاساتذة قبل وأثناء الخدمة في تحديد احتياجاتهم التكوينية، ومن ثم يمكن تصميم برامج تكوينية قائمة على هذه الاحتياجات لتدريبهم.

- قد يلفت هذا الاختبار انتباه المشرفين التربويين للكفايات المعرفية الضرورية لدى اساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي.
- قد تساعد نتائج هذا الاختبار المشرفين التربويين عند تكوين أساتذة التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في مجال التقويم التربوي.
- قد يساعد بناء هذا الاختبار في إعداد دراسات أخرى، لا سيما في مجال بناء الاختبارات بجميع أنواعها في مجال التقويم التربوي، كما يمكن الاستناد عليه في دراسات تحديد الاحتياجات التدريبية .

4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا:

4-1- الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع

أ- التعريف الاصطلاحي:

يعرف **الاختبار التحصيلي** بأنه: " الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة، أو مجموعة من المواد" **(عمر وفخرو والسبيعي وتركي، 2010، ص96).**

وتعرف **الاختبارات التحصيلية الموضوعية** بأنها: " ذلك النوع من الاختبارات الذي يتيح للطالب تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات التلميذ ذاته " **(العناني، 2014، ص. 252).**

ب- التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة **الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع** إجرائيا بأنه: مجموعة من الأسئلة المصاغة بطريقة موضوعية بهدف الوصول إلى مجموعة البيانات الكمية حول الكفايات المعرفية التي يمتلكها اساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي، ومقارنتها فيما بينهم.

4-2- الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي

أ- التعريف الاصطلاحي:

وتعرف **الكفاية** بأنها: " امتلاك المعرفة والمهارة والتمكن من إظهار المهمة، وبذلك يرى بأن الكفاية هي ما يظهره المعلم من معارف ومهارات في أداء مهمة محددة " **(أحميدة وجرمون مشهور، 2019، ص. 59).**

وتعرف **الكفايات المعرفية** بأنها: " قدر من المعلومات النظرية والطرق التي يمكن بها بناء الآليات التي تترجم بها بعض المعلومات إلى إنتاج معين في موضوع ما" **(استيتة، 2017، ص. 71)**

ب- التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة **الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي** إجرائيا بأنّها: مجموعة المعارف والمعلومات والمكتسبات التّي يمتلكها أساتذة التّعليم الابتدائي في مجال التّقويم التّربوي في كل بعد من الأبعاد التّالية(التقويم التربوي والمفاهيم المتداخلة معه، صياغة الأهداف التربوية، أنواع التقويم التربوي

وبناء أدوات التقويم التربوي) ويقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على الاختبار التحصيلي المصمم في هذه الدراسة.

كما تعرف أبعاد التقويم التربوي إجرائيا، كمايلي:

1. **الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به:** هي مجموعة المعلومات والمعارف التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي حول مختلف المصطلحات والألفاظ المتنوعة في مجال التقويم التربوي والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المصمم في هذه الدراسة.
2. **الكفايات المعرفية في مجال صياغة الأهداف التربوية في التقويم التربوي**: مجموعة المعلومات والمعارف التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي عند تحديد مجموعة الأهداف التربوية في مجال التقويم التربوي والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المصمم في هذه الدراسة.
3. **الكفايات المعرفية في مجال أنواع التقويم التربوي**: مجموعة المعارف والمكتسبات التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي حول التصنيفات والتقسيمات المحددة في التقويم التربوي والمتمثلة في (التقويم القبلي، التقويم البنائي، التقويم التشخيصي والتقويم الختامي) والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المصمم في هذه الدراسة.
4. **الكفايات المعرفية في مجال بناء أدوات التقويم التربوي**: مجموعة المعلومات والمكتسبات التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي عند تصميم وسائل وأدوات التقويم التربوي المتمثلة في (الاختبارات التحصيلية، الملاحظة والمقابلة...) والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المصمم في هذه الدراسة.

5- الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاعتماد على مجموعة من الدراسات السابقة والمشابهة للدراسة الحالية، يمكن عرضها حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

5-1- الدراسات العربية

أ- دراسة (نزاي و حاج، 2020): هدفت إلى استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في الاختبار التحصيلي لميدان من ميادين مادة الرياضيات من خلال توظيف نموذج راش في منهاج مادة الرياضيات للسنة الثانية من التعليم الابتدائي بولاية مستغانم (الجزائر)، بحيث قام الباحثان ببناء اختبار تحصيلي مكون من 20 فقرة من نوع الاختيار من متعدد تم تطبيقه على عينة مكونة من 453 تلميذا وتلميذة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال اتباع الخطوات المنهجية قي بناء الاختبار التحصيلي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن:

- الاختبار التحصيلي مطابق لافتراضات نموذج راش في أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة والتي تمثلت في: أحادية البعد، الاستقلال الموضعي، المنحنى المميز للفقرة والتحرر من السرعة.

ب- دراسة (لشهب ، 2017): هدفت إلى بناء وتطبيق اختبار تحصيلي لتشخيص صعوبة تعلم الحساب لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يعانون من اضطراب الانتباه في مجال صعوبات (الفهم، المعرفة، الاستنتاج والتحليل) بولاية الوادي (الجزائر)، بحيث قامت الباحثة ببناء امتحان في مادة الرياضيات وفق جدول المواصفات الذي يوضح الأهداف التعليمية لكل درس طبّق على عينة مكونة من 60 تلميذا وتلميذة، وباستخدام المنهج الوصفيتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- مجالات الصعوبة تتدرج تنازليا من (الاستنتاج والتحليل، المعرفة، الفهم وأخيرا التطبيق).
- وجود فروق في نسبة انتشار صعوبة تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة ثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه باختلاف مجالات أهداف المواضيع المتعلمة.

جـ- دراسة (حسين ، منصور ، و محمد ، 2017): هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي موضوعي مقنن لقياس تحصيل تلاميذ السنة الرابعة متوسط في وحدة الأعداد الطبيعية والناطقة المقررة في منهاج الرياضيات بولاية الوادي (الجزائر)، بحيث قام الباحثون ببناء اختبار تحصيلي مكون من 20 فقرة تم تطبيقه على عينة مكونة من 506 تلميذا وتلميذة، وذلك باستخدام منهج بحوث التقويم من خلال اتباع الخطوات التالية في بناء الاختبار:

1. تحديد الغرض من الامتحان.
2. تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد الأهمية النسبية لكل منها.
3. صياغة الأهداف السلوكية انطلاقا من الكفاءات المستهدفة.
4. بناء المفردات الاختبارية وتقييمها.
5. تحديد نوع فقرات الاختبار وتقييمها.
6. تجريب المفردات.
7. طريقة التطبيق والتصحيح وتقدير الدرجة.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن الاختبار يتمتع بالصدق والثبات ويتمتع بمعاملات مقبولة للسهولة والصعوبة والتمييز، بالإضافة إلى امتلاكه لخاصية الشمولية.

د- دراسة (باللموشي ، 2017): هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي لقياس مشكلة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات بولاية الوادي (الجزائر)، بحيث قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي مكون من 20 سؤالا في هذه المادة من نوع الاختيار من متعدد تم تطبيقه على عينة من تلاميذ السنة الثانية متوسط. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة مستويات مقبولة من حيث الخصائص السيكومترية للاختبار المصمم.

ه- دراسة (محمود و صباح ، 2016): هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي في الهندسة لطلبة الصف الخامس باستخدام نموذج راش وتشخيص فهم الطلبة للمفاهيم الهندسية بدولة عمان، بحيث قام الباحثان ببناء اختبار

تحصيلي مكون من 30 فقرة من نوع الاختيار من متعدد على عينة مكونة من 216 طالبا وطالبة، وذلك باستخدام المنهج الكمي وبرنامج (WINSTEPS) من خلال اتباع الخطوات التالية في بناء الاختبار:

1. كتابة النتاجات التعليمية الخاصة بوحدة الهندسة للصف الخامس.
2. إعداد جدول المواصفات.
3. كتابة فقرات الاختبار المكونة من 30 فقرة الخاصة بمحتوى الوحدة تقيس مستويات (فهم واستيعاب، تطبيق ومهارات عليا)
4. عرضت الفقرات على المختصين من المجال.
5. عدلت بعض الفقرات الاختبارية ثم طبق الاختبار على الطلبة.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن الاختبار ثابت بقيمة 0.98 وعن وجود أخطاء متنوعة في المفاهيم الهندسية، وبالمقابل تمت الإجابة على مجموعة من المفاهيم الهندسية بنسبة أكبر من 88%

5-2- الدراسات الأجنبية:

أ- دراسة (Ananya & Dhananjai , 2018): هدفت إلى بناء وتقنين اختبار تحصيلي لتقويم الطلبة في منهاج علم الإحياء بدولة الهند، بحيث قام الباحثان بتطبيقه على عينة مكونة من 100 طالبا وطالبة من الصف الحادي عشر، وذلك من خلال اتباع الخطوات المنهجية قي بناء الاختبار التحصيلي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة مايلي:

- قيمة معامل الصعوبة لبنود الاختبار التحصيلي قد قدرت مابين 0.20-0.75.
- قيمة معامل التمييز لبنود الاختبار التحصيلي قد قدرت مابين 0.20-0.90.

ب- دراسة (Gurmit & Jasvir Kaur, 2015): هدفت إلى بناء وتقنين اختبار تحصيلي لتقويم طلبة المرحلة الثانوية في منهاج الدراسات الاجتماعية بدولة الهند، بحيث قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي مكون من 60 فقرة من نوع الاختيار من متعدد تم تطبيقه على عينة مكونة من طلبة التعليم الثانوي، من خلال اتباع الخطوات المنهجية في بناء الاختبار التحصيلي؛ توصلت نتائج هذه الدراسة بأن موثوقية هذا الاختبار قد قدرت بقيمة 0.90.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة **(محمود و صباح ، 2016)** و**(نزاي و حاج، 2020)** و**(باللموشي ، 2017)** و **(Gurmit & Jasvir Kaur, 2015)** في بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، وفي دراسة **(حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** في بناء اختبار تحصيلي موضوعي. كما اتفقت مع دراسة **(لشهب ، 2017)** و **(Ananya & Dhananjai , 2018)** في بناء الاختبار التحصيلي؛ بالإضافة إلى تشابه الدراسة الحالية مع دراسة **(نزاي و حاج، 2020)** في تبني المنهج الوصفي.

واختلفت الدراسة الحالية التي كانت موجهة إلى عينة من أساتذة الطور الابتدائي بينما في دراسة **(محمود و صباح ، 2016)** و **(نزاي و حاج، 2020)** و **(لشهب ، 2017)** فكانت مطبقة على عينة من من تلاميذ

المرحلة الابتدائية في السنة الثانية والخامسة. أما في دراسة **(باللموشي ، 2017)** و **(حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** كانت لعينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة في السنة الثانية والرابعة. بينما العينة في دراسة كل من **(Ananya & Dhananjai , 2018)** و **(Gurmit & Jasvir Kaur, 2015)** كانت موجهة لطلبة التعليم الثانوي.

كما أن الدراسة الحالية اختلفت في الموضوع الذي سيبنى من أجله الاختبار التحصيلي مع الدراسات السابقة كاملة، فقد سعت إلى قياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي في حين الدراسات السابقة كانت حول قياس المفاهيم الهندسية، مشكلة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات والتحصيل الدراسي في وحدة الأعداد الطبيعية والناطقة، تشخيص صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تقويم الطلبة في منهاج علم الأحياء والدراسات الاجتماعية.

قدمت الدراسات السابقة استفادة كبيرة للدراسة الحالية، من خلال تقديمها لمعارف ومعلومات جديدة للدراسة الحالية، وذلك حول بناء الاختبارات التحصيلية بصفة عامة وفي خطوات تصميم الاختبارات التحصيلية وصياغة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد بصفة خاصة وذلك بالرغم من اختلاف العينات في الدراسات السابقة، إلا أنها قدمت لمحة جيدة عنها وكيفية تحديد الخطوات الأساسية لتصميم الاختبار التحصيلي، مع توضيح أهمية هذه المتغيرات، التي تلعب دورا كبيرا في التأثير على العينة في الموضوع المراد دراسته.

كما أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في تطرقها إلى قياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي؛ بالإضافة إلى اختيارها أساتذة الطور الابتدائي كعينة الدراسة في حين أن الدراسات السابقة طبقت مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، المتوسط والثانوي.

وبالتالي فإن الدراسة الحالية ستحاول تقديم إضافة إلى مجموع الدراسات السابقة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع، وفي الكفايات المعرفية الخاصة بأساتذة الطور الابتدائي في مجال التقويم التربوي. أي انها دراسة مكملة لمجموع الدراسات السابقة.

الفصل الثاني
الاختبار التحصيلي الموضوعي المعياري المرجع

1. تعريف الاختبار
2. تعريف الاختبار التحصيلي
3. أهمية الاختبارات التحصيلية
4. تصنيف الاختبارات التحصيلية
5. بناء وتقنين الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل المعتمدة من طرف المختصين في المجال التربوي بصفة عامة والاساتذة بصفة خاصة، وذلك لأهمية الدور الذي تلعبه في مجال التقويم التربوي، من خلال تحديد أكثر النتائج التربوية الهامة التي تفيد جميع أطراف العملية التعليمية من جهة وكذلك الأطراف المشاركة في المجال التربوي من جهة أخرى. وتعدّ الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع أحد أنواع الاختبارات التحصيلية التي تسعى لتحقيق أكثر النتائج الموضوعية الدقيقة البعيدة عن الذاتية، بهدف تحقيق التطور والتقدم في المجال التربوي، مقارنة مع غيرها من الأنواع الأخرى من الاختبارات التحصيلية.

وعليه سيتناول هذا الفصل موضوع الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع، وذلك من خلال محاولة تقديم أهم ما ورد من معلومات في التراث الأدبي حول ماهيتها وأهميتها وأنواعها وخطوات بنائها وتقنينها... من أجل إبراز أهمية هذا النوع من الاختبارات في المجال التربوي، وما يمكنها تقديمه للأساتذة وجميع المهتمين بالجانب التربوي.

1– تعريف الاختبار:

وردت العديد من التعاريف للاختبار من بينها:

- تعريف **أنستازي (Anastasia)** بأنه: " مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك".

- أما **كرونباخ (Cronbach)** فيعرف الاختبار بأنه: " أي طريقة منظمة للمقارنة بين سلوك فردين أو أكثر" **(الجلبي، 2005، ص. 21).**

- وجاء في تعريف آخر بأنه: " إجراء تنظيمي يتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ في شكل أسئلة وفقرات يجب الإجابة عنها وفقا لتعليمات عددية بهدف التحقق من الأهداف المسطرة " **(طعبلي وقوارح، 2013، ص. 174).**

من خلال التعاريف السابقة يمكن استنتاج تعريف شامل للاختبار على أنّه مجموعة من المثيرات قد تكون على شكل أسئلة او فقرات أو رموز... تعد بطريقة منظمة وممنهجة وفقا لمعايير محددة تسعى إلى قياس سلوك الأفراد من أجل تحقيق الأهداف المسطرة مسبقا.

2– تعريف الاختبار التحصيلي:

للاختبار التحصيلي العديد من التعريفات، أهمها:

- يعرفه **العبادي** بأنه: " مجموعة من المفردات (الأسئلة) التي تعطى للطالب ليجيب عنها شفويا، أو تحريريا وقد تكون موضوعية، أو مقالية، أو رسوما، أو أشكالا تستعمل للمقارنة والقياس" **(الورعادي وبن نابي، 2019، ص. 174)**.

- وجاء في تعريف آخر على أنّه:" طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة للمعلومات والمهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا..." **(ضيف وبن زاهي وشنة، 2017، ص. 133)**.

- وتعرف كذلك الاختبارات التحصيلية بأنّها: " مجموعة من الأدوات والوسائل الأكثر استخداما التي يعتمدها الأستاذ لقياس تحصيل التلاميذ المعرفي ضمن البرنامج الدراسي أو التدريبي المقرر، أو في مادة دراسية معينة بهدف تحديد مستواهم المعرفي ومدى اكتسابهم للمهارات اللازمة" (**المياحي، 2011، ص. 88**).

من التعاريف السابقة يمكن استنتاج تعريف شامل حول مفهوم الاختبارات التحصيلية على أنّها أداة تسعى لقياس الجوانب المعرفية، المهارية والأدائية للطالب في مادة دراسية معينة في شكل أسئلة موضوعية، تحريرية أو شفوية... لقياس ما تعلمه الطالب خلال تلك الفترة وما اكتسبه وما حقّقه من أهداف مسطرة مسبقا.

3- أهمية الاختبارات التحصيلية:

للاختبارات التّحصيليّة أهمية كبيرة واضحة في العملية التعليمية وعناصرها، وقد يظهر ذلك في دور الأستاذ، التلميذ على حد السّواء. ويمكن توضيحها كمايلي: (**المياحي، 2011، ص 88**)

- **وضوح أهداف المادة الدراسية:**

تسمح للأستاذ بتحديد أهداف المادة الدراسية ومستوياتها وذلك بهدف تخزينها في أذهان الطلبة وليس بغرض اجتياز الامتحان وحسب.

- **الدافعية نحو التحصيل:**

تجعل التلاميذ أكثر استعدادا لمراجعة دروسهم والحرص على الاستمرار بذلك، وهذا في حالة إن تم بناء الاختبار التحصيلية بطريقة ممنهجة ومنظمة من طرف الأستاذ.

- **تحديد المستويات:**

تسمح الاختبارات التحصيلية بتحديد من ينتقلون أو يرسبون في مرحلة دراسية ما. وذلك من خلال الاختبارات المبنية على تقويم الفروق الفردية.

- **تبيان مواطن الضعف (الخلل) والعلاج:**

تساعد الاختبارات التحصيلية التلاميذ على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم بهدف تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا العنصر، فيمكن اعتبار أن للاختبارات التّحصيلية أهميّة كبيرة سواء كان ذلك في الجانب المعرفي كتوضيح الأهداف الدّراسية للمعلّم أو المتعلم، أو في تحديد مستويات الطلبة في مادة دراسية معينة. كما تكمن أهميّتها في الجانب الوجداني من خلال زيادة دافعية الطّلبة للتحصيل وتحقيق نتائج أعلى. بالإضافة إلى الجانب العلاجي وذلك بإظهار جوانب الضعف والخلل من أجل علاجها وتصحيحها للطالب والأستاذ.

4- تصنيف الاختبارات التحصيلية:

تصنف الاختبارات التحصيلية إلى صنفين:

4-1- الاختبارات التحصيلية من حيث الاجراء:

وتندرج تحته العديد من أنواع الاختبارات التحصيلية منها:

- **اختبارات الأداء الأقصى:** تستخدم لتحديد أقصى أداء لقدرة المختبر.
- **اختبارات الأداء المميز:** تستخدم لقياس ما يحتمل أن يفعله المختبِر في موقف معين أو في نوع معين من المواقف. وتسمى بالاختبارات الحديثة أيضا، وتمتاز بالدقة والموثوقية، وعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح (**أبو فوذة وبني يونس، 2012، ص28**).
- **اختبارات اعتبارية أو غير موضوعية:** تعتمد على التقرير الذاتي أو الاعتباري في تقويم الأداء.
- اختبارات فردية وجماعية.
- اختبارات الورقة والقلم واختبارات الأداء (**مشتت، 2018، ص 6**).
- الاختبارات الشفهية واختبارات المقال.
- الاختبارات الموضوعية [1]

ويمكن تلخيص ما سبق أن الاختبارات التحصيلية تأخذ عدّة أشكال وأنواع كالاختبارات الموضوعية، الأدائية، المقالية أو التحريرية والشفوية... ويستخدم كل نوع حسب الغرض والاهداف المراد تحقيقها وكذا حسب طبيعة المادة التي سيجرى فيها الاختبار وكذا حتى نوع الطلبة الموجهة لهم.

4-2- الاختبارات التحصيلية من حيث تفسير نتائجها:

يقدّم البعض الاخر من الباحثيين التربوين تصنيفا آخر للاختبارات التحصيلية من حيث تفسير نتائجها بحيث يقسمها إلى نوعين: إختبارات محكية المرجع واختبارات معيارية المرجع [2]

أ- تعريف الاختبارات محكية المرجع:

- يعرّف الاختبار محكي المرجع بأنّه: " الاختبار الذّي يحدّد وضع الفرد بالنسبة إلى مجال سلوكي معين" (**عمر وفخرو والسبيعي وتركي ، 2010، ص101**).
- ويعرفه **وانج (Wang)** بأنّه: " اختبار تحصيلي يعد لقياس وجود، أو غياب سلوك معين يكون بمثابة محك، وهذا السلوك موضوع في هدف تربوي محدد" (**السامرائي والخفاجي، 2013، ص 970**).

يسعى هذا النوع من الاختبارات إلى تحديد أداء الفرد في الاختبار بالنسبة للاختبار نفسه، أي أداء الفرد ينسب إلى مجموعة من المحكات السلوكية، أي إلى مجال سلوكي. فأداء الفرد يفسر في ضوء مجموعة

[1] وهذا ما ستقوم الباحثة بالتركيز عليه في الدراسة من خلال العناصر القادمة.

[2] وسيتم التركيز على تناول الاختبارات محكية المرجع في هذا العنصر، بينما الاختبارات المعيارية المرجع ستكون في العناصر التالية لكونها من المتغيرات الأساسية في الدراسة.

محددة من الكفايات الأدائية، يكون المحك هنا مستويات الأداء المقبول اللازم للقيام بمهمة معينة، أو للانضمام إلى مجموعة معينة، أو الالتحاق ببرنامج محدد (**عمر وفخرو والسبيعي وتركي ، 2010، ص 101**).

وتستخدم الاختبارات مرجعية المحك عادة للحصول على معلومات تتعلق باستعداد التلميذ أو قدراته على الإنجاز في مجال معين، بحيث يمكن تفسير هذه المعلومات في ضوء محك مطلق دون الرجوع إلى أداء المجموعة. ويضع المعلم هذا المحك اعتمادا على خبرته ومعرفته بخصائص تلاميذه وبالمنهج الدّراسي (**العناني، 2014، ص 265**).

وعليه يمكن القول أنّ الاختبارات المحكية المرجع هي نوع من أنواع الاختبارات التحصيلية التي يسعى فيها الأستاذ إلى قياس أداء أو سلوك الطالب وفقا لمجموعة من المعايير والمحكات المحددة مسبقا دون اللجوء إلى مقارنته بالمجموعة التي ينتمي إليها، ومن ثم تحديد جملة الاهداف التي تمكن الطالب من تحقيقها.

ب- الاختبارات معيارية المرجع

– مفهوم الاختبارات معيارية المرجع:

تعرف حسب **عمر، فخرو، السبيعي و تركي** بأنها تلك: " الاختبارات التي تفسر درجاتها في ضوء المعايير التي تستخدمها. والتي ترد إليها هذه الدرجات، أي مقارنة أداء الفرد بمعيار معين للأداء مستمد من الأداء الفعلي للمجموعة التي طبق عليها الاختبار" (**عمر وفخرو والسبيعي وتركي، 2010، ص 100**).

وتشير الاختبارات معيارية المرجع حسب **العناني**: " إلى عمليات تقويم الفرد في ضوء أفراد آخرين على الاختبار ذاته، أي أنّ مستوى أداء الآخرين يشكل قاعدة للحكم على مستوى أداء الفرد وذلك بإجراء مقارنة بين أداء الفرد والأفراد الآخرين والذّين يطلق عليهم المجموعة المعيارية" (**العناني، 2014، ص. 263**).

من خلال التعريفين السابقين، يمكن استنتاج بأنّ الاختبارات معيارية المرجع تقوم على معيار المقارنة في درجات وأداء الفرد بين أفراد المجموعة خلال نفس الاختبار المطبق.

- أوجه الاختلاف بين الاختبار المحكي المرجع ومعياري المرجع:

أشار كثير من علماء القياس التربوي مثل **جليرز (Glairs)، وإيبل (Abel)، و هيوسك (Husk)، وهامبلتون (Hampleton)** إلى وجود عدد من الاختلافات بين الاختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع وذلك في عدة مجالات. ويمكن تلخيصها في الجدول الموالي (**الجلبي، 2005، ص 164**).

جدول رقم 1: أوجه الاختلاف بين الاختبار المحكي المرجع والاختبار المعياري المرجع

أوجه الاختلاف	الاختبار محكي المرجع	الاختبار معياري المرجع
الهدف الرئيس للاختبار	مقارنة أداء الطالب بمحك محدد مسبقا"، لمعرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعة.	مقارنة أداء الطالب بأداء مجموعته المعيارية من خلال تحديد عدد الأسئلة الصحيحة التي أجاب عليها الطالب
إستخدام الاختبار	يستخدم للتأكد من تحقيق الطالب للأهداف السلوكية المحددة.	يعتمد على تزويدنا بمؤشرات عن درجة نجاح الطالب، وبالتالي إظهار الفروق الفردية بين الطلاب.
خصائص أسئلة الاختبار	تتجمع الأسئلة حول عدد محدد من الأهداف.	تنتشر الأسئلة بشكل واسع حول نطاق الأهداف.
تفسير الأداء	تفسر الدرجة بناء على درجة القطع.	تفسر درجة الطالب بناء على درجات معيارية تمثل موقع الطالب بين مجموعته الصفية والرتب المئينية.
بناء الفقرات	يعتمد بناء الفقرات على مدى تحقيق المفردة للهدف السلوكي التعليمي.	يعتمد بناؤها على تباين الدرجات و معامل التمييز، ويتجنب اختيار المفردات الصعبة جدا والسهلة جدا.
التقويم	يسعى إلى تحديد جوانب الضعف والقوة في كل من أداء الطلاب و البرامج التعليمية.	يسعى إلى تقويم أداء الطالب ومقارنته مع أداء الطلاب الآخرين.

وكما هو موضح في الجدول أعلاه أنّ هناك العديد من الاختلافات بين الاختبارات المحكيّة المرجع والاختبارات المعيارية المرجع سواء في الهدف الذي تسعى لتحقيقه، او من حيث استخداماتها أو في عملية التقويم... إلا أن هذا لا يسمح بالحكم على المفاضلة بينهما لأنّه لكل نوع له اهدافه الخاصة التي وضع من أجلها والغرض من استخدام الاختبار يفرض نوعا محددا دون الاخر.

– شروط إعداد الاختبارات معيارية المرجع:

هناك شروط لإعداد الاختبارات معيارية المرجع منها الآتي:

- بناء جدول مواصفات المادة الدراسية، وذلك من أجل التقيد بالأوزان الحقيقية لجوانب المادة الدراسية.
- تحديد الأهداف المراد دراستها.
- تحديد الطلاب المراد تطبيق الاختبار عليهم.
- تهيئة ظروف مناسبة وموحدة للطلاب (**أبو فوذة وبني يونس، 2012، ص 41-42**).

فعملية إعداد الاختبارات التحصيلية معيارية المرجع تتقيد بظوابط وشروط وجب الالتزام بها ومراعاتها حتى تمكن من تحقيق الاهداف وانّه كلّما تم التقيد بها كلّما كانت نتائج الاختبار على جانب كبير من الموثوقية فيها.

– مميزات وعيوب الاختبارات معيارية المرجع:

- **مميزاتها:**

للاختبارات التحصيلية معيارية المرجع مجموعة من المميزات نوردها في الاتي: (**عمر وفخرو والسبيعي وتركي، 2010، ص 100**).

- تشترك هذه الاختبارات جميعا في خاصية رئيسية واحدة، وهي الاعتماد على مقارنة أداء الفرد بأداء المجموعة التي ينتسب إليها للحصول على معنى للدرجة التي يحصل عليها في أي من هذه الاختبارات.
- تتم المقارنة عن طريق المعايير التي يتم تطويرها للاختبار أثناء تقنينه مثل: المئينيات والدرجات المعيارية أو التائيات. والخصائص المهمة في الاختبار مثل: تباينه ومتوسطه، وغير ذلك من المعلومات عن الاختبار، إلى جانب خصائص الجماعة المعيارية مثل: مستوياتها الدراسية والعمرية والمستويات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها، مما يساعد في التعرف على أداء مستويات الجماعة التي طبق عليها الاختبار.
- يراعى عند بناء هذه الاختبارات أن تكون فقرات الاختبارات متوسطة الصعوبة، تراعى القدرات المختلفة للتلاميذ. ولذا فإن درجة التلميذ في هذا النوع من الاختبارات تعكس مستواه العام في مادة معينة أكثر ممّا توضح إتقانه لمهارات أو معلومات محددة.
- يرتبط هذا النوع من الاختبارات باختبارات التحصيل المقننة، وتعد هذه الاختبارات أدوات قياس تربوية مهمة، نظرا لأنه يمكن أن تتخذ قرارات متعددة تتعلق بالأفراد والبرامج التربوية والتدريسية استنادا إلى نتائجها.
- هذه الاختبارات تعتمد اعتمادا أساسيا على إجراءات تقنينية منظمة وجداول معايير تستند إليها في مقارنة أداء فرد أو مجموعة من الأفراد بأداء جماعة مرجعية مواصفتها محددة بدقة، لذلك تقوم مؤسسات متخصصة بإعداد هذه الاختبارات بتوجيه و إشراف خبراء القياس التربوي واختصاصي المناهج، كما أن هذا النوع من الاختبارات يشجع على المنافسة، لأنه يعتمد على مقارنة درجات التلاميذ بعضها ببعض أو بمتوسطها العام. ووجود جماعة معيارية يمكن المقارنة بأدائها، تساعد على معرفة مستويات التلاميذ الحالية ورصد التغير والاختلاف في الأداء ودراسة أسباب التغير والاختلاف من أجل القيام بالتدخل المناسب للتطوير.

من خلال ماتم التطرق إليه، نجد أنّ للاختبارات معيارية المرجع العديد من المميزات سواء كانت في مقارنتها بين أفراد المجموعة، اعتماد المئينيات والدرجات المعيارية أو التائيات... كمعايير، فقراتها اختبارها تكون متوسطة الصعوبة ووجودة جماعة معيارية للمقارنة بينها...

- **عيوبها:**

بالرغم من جميع المميزات السابقة التي ذكرت حول الاختبارات مرجعية المعيار، إلاّ أنها لا تخلو من العيوب التي يمكن إيجادها والتي تظهر كالآتي:

- قد تؤدي النتائج المتحصل عليها من الاختبارات معيارية المرجع إلى ارتكاب أخطاء كبيرة من طرف الاستاذ، خاصة عند اتخاذ قرارات مصيرية كالنجاح أو التخرج للطلبة...
- يمكن أن تقيس الاختبارات معيارية المرجع جوانب وأجزاء محددة في منهاج مادة ما أو مهارات وقدرات معينة عند الطلبة.
- يركز هذا النوع من الاختبارات على قياس مدى استيعاب والتذكر عند الطلبة، بالإضافة إلى المهمات والأنشطة الروتينية...
- تجعل الاساتذة يركزون عند تعليم الطلبة على جانب التذكر فحسب، بدل الاهتمام بتطبيق المعرفة واستخدام الملكات العليا من التفكير عندهم.
- قد تقود الاختبارات معيارية المرجع إلى تدنى مستوى الطلبة والتوقعات المستقبلية حولهم في نتائجهم ومسارهم الأكاديمي**(Norm-referenced achievement tests, ND , p 4)**

من خلال ماتم توضيحه في هذا العنصر، فإن الاختبارات معيارية المرجع كغيرها من أنواع الاختبارات الأخرى لها العديد من المزايا والخصائص كمقارنتها للطلبة فيما بينهم...، كما أنها لا تخلو من العيوب من بينها محدودية قياسها لأجزاء معينة وحسب من المنهاج المقدم للطلبة...

5- بناء وتقنين الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع

قبل التطرّق إلى خطوات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع وجب علينا أولا التعريج على مفهوم الاختبارات الموضوعية.

5-1 الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

أ- تعريف الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

عرّفها **غنيم** بأنّها: " الاختبارات التي توضع بحيث تتكون من مجموعة من الأسئلة التّي تتصف بأنّ لكل منها إجابة صحيحة واحدة فقط، وبالتالي يكون الاتفاق على الدرجة التي تعطى لإجابة السؤال محددة مسبقا، ولا يختلف عليها المصححون، وغير مشبعة بذاتيتهم في التقدير" (**غنيم، 2004، ص. 169**). وتعرف حسب **العناني** بأنّها: " ذلك النوع من الاختبارات الذي يتيح للطالب تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات التلميذ ذاته "(**العناني، 2014، ص 252**).

وللاختبارات التحصيلية الموضوعية العديد من المميزات والمتمثلة في: (**غنيم، 2004، ص 169**).

- **موضوعية التصحيح:** حيث تستقل الدرجة التي يعطيها المصحح عن ذاتيته، ولا تتأثر بالحالة المزاجية أو النفسية له وذلك لأنّ الدرجة التّي يضعها محدّدة مسبقا.

- **سهولة التصحيح:** حيث يسهل تصحيحها من جانب المعلم أو حتى التلميذ نفسه.

- **سهولة التصحيح:** وبالتالي فإن المجهود المبذول في عملية تصحيحها أقل بكثير من المجهود الذي يبذل في الانواع الاخرى من الاختبارات كتصحيح الأسئلة المقالية.

- **الثبات:** تتميز بدرجة عابة من الثبات، وذلك لأن الاختبارات الموضوعية تتميز بعدد كبير من الفقرات.

- **الشمولية:** أنها تغطي جزء كبير من محتوى موضوعات المادة التي يدرسها التلاميذ وبالتالي تتصف بالشمولية.

- تستبعد قياس الجانب النظري في الإجابة على الأسئلة، حيث لا يتأثر المصحح بجودة الخط، أو بالعرض النظري للإجابة على السؤال (**غنيم، 2004، ص 170**).

بالرغم من كل هذه المميزات للاختبارات التحصيلية الموضوعيّة إلاّ أنّها لا تخلو من بعض العيوب التي يمكن عرضها على النحو التالي:

- تحتاج وقت وجهد كبيرين في إعدادها بسبب التأني في صياغة أسئلتها وكثرتها من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة منها.
- لا تقيس جوانب التحصيل المختلفة عند الطلبة كمهارة النقد وحل المشكلات عندهم...
- يتطلب بناء هذا النوع من الاختبارات مهارات معينة قد لا تتوفر عند معظم الأساتذة (**نشواتي، 2003، ص 618**).

ب- أنواع أسئلة الاختبار التحصيلية الموضوعية:

تتعدد وتتنوع أنماط الأسئلة المصاغة في هذا النوع من الاختبارات، وذلك وفقا للاستعمالات المراد ومحتوى المادة الدراسية المقدم خلال العملية التعليمية، ويمكن توضيح هذه الأنماط من الأسئلة كالتالي:

- اختبارات التكميل والاختبارات ذات الإجابات القصيرة:

وتكون هذه الاختبارات في مجالات عديدة جزء من مكونات الاختبار الموضوعي وفي أحيان أخرى تكون مستقلة، أي أن تكون كافة أسئلة الاختبار ذات إجابات قصيرة فيقوم المعلم بتقديم عدد كبير من الأسئلة، وعادة تغطي هذه الأسئلة المنهج كله. ويجيب عليها التلميذ إجابات مقالية قصيرة أو بعبارة قصيرة أو ببعض السطور(**الجلبي، 2005، ص 223**).

- أسئلة الصواب والخطأ:

يتكون الاختبار في هذا النوع من الأسئلة من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها خطأ، ويطلب أن يحكم على كل عبارة بالصواب أو الخطأ، ويمكن استخدام هذا النوع مع بعض أنواع الاختبارات الأخرى (**وحدة القياس وتقويم الأداء، 2018، ص 8**).

– أسئلة المزاوجة أو المقابلة:

هي عبارة عن أسئلة فيها قائمتان، الأولى عدد من المشكلات والثانية فيها عدد من الإجابات لهذه المشكلات بترتيب مختلف. والمطلوب ربط كل مشكلة من القائمة الأولى مع جوابها في القائمة الثانية، كما يمكن القول بأنها صورة معدلة عن نمط فقرات الاختيار من متعدد (**لفته، 2017، ص 41**).

– أسئلة الاختيار من متعدد:

تتكون الفقرة في مثل هذا النوع من الأسئلة من المتن الذي يوضح المشكلة، ويتبعه عدد من البدائل. ويطلب إلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة، ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة الحقائق العلمية واستيعابها وتطبيق المعرفة العلمية في مواقف جديدة (**حيمودة، 2010، ص. 297**).

وللاختيار من متعدّد العديد من المزايا والعيوب، يمكن توضيحها في الجدول الموالي (**الجلبي، 2005، ص 226-227**).

جدول رقم 2: مزايا وعيوب أسئلة الاختيار من متعدد

المزايا	العيوب
- عنصر التخمين فيها أقل من أسئلة الصواب و الخطأ. - تلفت نظر المفحوص إلى ضرورة التمييز و معرفة الحائق معرفة دقيقة. - تساعد على قياس قدرة المفحوص في التمييز بين الأحكام الصحيحة والأحكام الخاطئة تمييزا على الرؤية والمقارنة و إعمال الفكر. - صادقة و ثابتة بدرجة أكبر بكثير من بقية الأنواع. - توفر فرصة تعلم ممتازة وذلك بسبب من الإجابات المحتملة، وبخاصة حين يكون المفحوص متأكدا من الإجابة الصحيحة. - يمكن استخدامها في قياس أهداف معرفية مختلفة كالتذكر والفهم والتطبيق. - تعوّد المفحوص على الحكم الصائب و الموازنة وتمييز الأفضل. - تساعد في تشخيص أخطاء الطلاب أو سوء الفهم عندهم من خلال استجاباتهم للأبدال الخاطئة. - تفرض على الطالب أن يراجع أكبر كمية من المادة المطلوبة بشكل مترو وتوفر له فرصة مناسبة لتفادي الدراسة السريعة والمكثفة قبل الامتحان. - يمكن تحليل نتائجها إحصائيا بسهولة. - من السهل تصحيح هذا النوع من الاختبارات و خصوصا إذا استعمل المصحح مفتاح الإجابة المثقب.	- إن إعدادها يحتاج إلى جهد كبير من قبل المعلم و يتطلب منه وقتا طويلا لمراجعة المادة الدراسية لاختيار الفقرات وإعدادها ولا يمكن للمعلم أن ينجح في إعدادها إلا إذا كان قد تدرب كثيرا على كتابة مثل هذه الفقرات. - إنها تحتاج إلى نفقات كثيرة في طباعتها ذلك أن كل فقرة منها تتضمن مقدمة و عددا من البدائل مما يتطلب مساحة أكبر و بالتالي تكاليف أكثر للطباعة والتصوير. - يحتاج المفحوص إلى وقت كبير في قراءة الأسئلة وفي هذا إهدار لوقته المخصص للامتحان فبدلا من إعطاء كل وقته للتفكير في الإجابة وكتابتها فإنه يعطي جزء كبيرا من هذا الوقت لقراءة الاختبار الذي يتكون من عدد قليل من الصفحات. - يظل المجال فيها مفتوحا لشيء من الغش و التخمين. - يخشى إن لم تعد إعدادا متقنا أن تكون منخفضة الصدق قليلة الشمول للمادة الدراسية وإن تقتصر على قياس هدف التذكر دون غيره من الأهداف المعرفية كما أن الأبدال قد تكون ضعيفة التمويه فيكون البديل الصحيح واضحا

من خلال الجدول أعلاه، يمكن ملاحظة بأن أسئلة الاختيار من متعدد كغيرها من أسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي تملك مجموعة من المزايا كقلة التخمين في إجاباتها...، ومن عيوبها أن إعدادها يحتاج جهد كبير...

2-5- خطوات بناء و تقنين الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع:

الخطوة الأولى: تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي

يسعى مصمم الاختبار التحصيلي إلى معرفة ما يريد قياسه من هذا الاختبار، الأفراد الموجه لهم، وفي كيفية تطبيق الاختبار؛ بالإضافة إلى الميادين التي سيحاول قياستها... (**الورعادي وبن نابي، 2019، ص 180**).

الخطوة الثانية: تحليل محتوى المقرر الدراسي وتعيين الوزن النسبي لعناصر المحتوى:

لا شك أن تحليل مكونات المقرّر الدراسي، أو تحليل مكونات العمل المطلوب أداؤه قبل القيام بعملية التدريس وعملية القياس والتقويم تساعد كثيرا في الإسراع بتحقيق الأهداف (**مراد وسليمان، 2005، ص 144**).

الخطوة الثالثة: تحديد الأهداف التعليمية/ التدريسية وتعيين الوزن النسبي لكل هدف:

يتطلب تحديد الأهداف التعليمية التدريسية الإجرائية التي يرغب المعلم في تحقيقها لدى التلاميذ بعد الانتهاء من مقرر دراسي معين؛ أن يحدّد أولا مجال الأهداف ثم يضعها بصورة إجرائية، ويتطلب ذلك استخدام أفعال سلوكية تحدد السلوك النهائي(الأداء الناتج)، وتتضمن الصياغة شروط حدوث الأداء ومعيار القبول بحيث يجب أن تصاغ هذه الأهداف في المجال المعرفي، الوجداني والحس حركي. ولتعيين الأهمية النسبية لكل هدف على حده يمكن الاعتماد على آراء الخبراء في هذا الميدان (**مراد وسليمان، 2005، ص 143**).

الخطوة الرابعة: إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

أ- مفهوم جدول المواصفات:

يمكن تعريف جدول المواصفات حسب **اليعقوبي** بأنّه: " تخطيط تفصيلي الذي يحتوي على مجالات المادة الدّراسية موزّعة على الأهداف السّلوكية لها بصورة منطقية، وعلى ذلك فالخارطة الإختبارية تحتوي على محتوى المادّة الدّراسية والتّي يمكن تمثيله على شكل فصول دراسية – موضوعات دراسية فضلا عن العدد الذي يرتبط بالمحتوى (صفحات الفصول أو الساعات التي تدرس فيها موضوعات فصول والأهمية النسبية للفصول أو الموضوعات؛ ووجود الأهداف السلوكية التي ينبغي تحقيقها في المادة الدراسية)" (**اليعقوبي، 2013، ص 91**). كما يعرف البعض الأخر جدول المواصفات على أنّه: " عبارة عن جدول تكراري مزدوج، أعمدته تمثل محتوى المادة الدراسية وأسطره تمثل الكفاءات المستهدفة والمراد قياسها، وينشأ عن تقاطع الأعمدة والأسطر مربعات صغيرة يستخدمها المعلم في تدوين الأسئلة اللازمة لتغطية كل كفاءة" (**ساعد، 2012، ص 159**).

ب- فوائد جدول المواصفات:

تتلخص فوائد إعداد جدول مواصفات الاختبار فيما يلي: (**مراد وسليمان، 2005، ص 146**).

- يجبر واضع الأسئلة على توزيع أسئلة الاختبار على مختلف أجزاء المقرر الدراسي بحيث يعطى كل جزء من أجزاء المحتوى وزنه النسبي أي الأهمية النسبية عند صياغة الأسئلة.
- عدم تركيز الأسئلة لقياس مستوى محدد داخل المجال سواء كان (معرفي أو نفسحركي) بل يأخذ جميع المستويات المطلوب تحقيقها بعين الاعتبار.
- شعور الطالب الذي بذل جهدا في الاستذكار بأنه لن يضار من الاختبار.
- شمول المحتوى في إعداد أسئلة الاختبار والذي يؤدي إلى صدق المحتوى.

جـ- خطوات إعداد جدول مواصفات الاختبار:

بالنظر إلى هذه الفوائد يصبح من الضروري بناء جدول المواصفات، والذي يمكن تلخيص بنائه بالخطوات التالية (**محمد، 2011، ص 101-102**).

1- تقسم المادة الدراسية إلى أجزاء رئيسية بعناوين معينة؛ وتقسيم هذه الأجزاء الرئيسة إلى فرعية. إذا كانت هناك حاجة إلى ذلك، ويعتمد هذا التقسيم على الغرض من الاختبار وعلى سعة المادة. ويجب أن يكون هذا التقسيم منطقيا كأن يكون من الأهم إلى الأقل أهمية.

2- تحديد مجالات ومستويات الأهداف المتعلقة بكل جزء من أجزاء الموضوعات، وقد يبدو أحيانا من الصعب تمييز مجال أو مستوى معين لبعض الأهداف؛ وذلك لوجود بعض التداخل بين المجالات وكذلك بين المستويات بحيث يمكن تصنيف بعض الأهداف في أكثر من مجال؛ كما يمكن تصنيف بعضها في أكثر من مستوى. ولتسهيل التمييز يمكن الاستعانة بما يلي:

- تصنيف الهدف الذي يبدو صعب التصنيف في المستوى الأقل.
- يمكن تصنيف بعض الأهداف المعرفية مثلا في المجال الانفعالي أو النفسحركي.
- إعطاء كل موضوع أو جزء من المادة وزنه الحقيقي بالنسبة إلى الموضوعات الأخرى، ويمكن تحقيق ذلك بمعرفة الزمن الذي يستغرقه تدريس كل موضوع بالنسبة إلى الموضوعات الأخرى أو بمعرفة مدى ما يسهم به الموضوع في التعلم اللاحق.
- إعطاء كل مجال أو مستوى وزنا معينا، ويتم ذلك عن طريق معرفة وزن وأهمية كل هدف بالنسبة للأهداف جميعها أو للأهداف في المستوى الواحد، ويعبر عن الأهمية بالنسبة المئوية لها.
- تحديد طول الاختبار بتعيين عدد فقراته في ضوء العوامل المحددة لطوله، وتحديد عدد الفقرات لكل موضوع مستوى كذلك.

الخطوة الخامسة: صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي

يقوم واضع الاختبار التحصيلي في هذه الخطوة باتباع مجموعة من الأسس عند صياغة الأسئلة الاختيار من متعدد في هذه الحالة، والتي يمكن توضيحها كما يلي: (**الحويان، د س، ص 12**).

- أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة وتقيس مخرجات هامة للتعلم.
- أن تقيس ما أمكن من مستويات الأهداف المعرفية.
- تجنب التلميح عند الإجابة.
- أن تكون البدائل قصيرة وتصل من أربعة إلى خمسة بدائل، وتوزع بالتساوي عشوائيا.

الخطوة السادسة: إخراج الاختبار التحصيلي

يقوم مصمم الاختبار التحصيلي باتباع مجموعة من الإرشادات عند إخراج ورقة الاختبار، وهي كمايلي:

- مراعاة سلامة اللغة.
- أن تكون الأسئلة مستقلة بذاتها وغير مركبة، مع مراعاتها للزمن المحدد الموضوع للاختبار.

- خلو أسئلة الاختبار من الأخطاء اللغوية والإملائية (**عدائكة وجغراب وجعفور، 2018، ص 1061**).

الخطوة السابعة: تحليل الاختبار التحصيلي

يتم تحليل أسئلة الاختبار التحصيلي بهدف الحصول على اختبار ملائم ويقيس ما وضع لقياسه، ويكون من خلال حساب مايلي (**جغراب وجعفور وعدائكة، 2015، ص 527**).

- **الصدق:** أن يقيس الاختبار التحصيلي ما صمم لقياسه.
- **الثبات:** أي مهما تم إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي من جديد على نفس الفئة، فإن نتائجه تكون متقاربة.
- **معاملة الصعوبة والسهولة:** أي أن تكون الأسئلة المصاغة ملائمة لجميع مستويات الفئة المصمم للاختبار التحصيلي
- **معامل التمييز:** أي أن تتمكن أسئلة الاختبار من التفرقة بين الطلبة في الدرجة النهائية.

الخطوة الثامنة: تطبيق الاختبار التحصيلي بصورته النهائية

بعد تحليل أسئلة الاختبار التحصيلي والتأكد من امتلاكه لمعامل صدق، ثبات، معامل سهولة وصعوبة؛ بالإضافة إلى التمييز مناسبين، يقوم مصممه بتطبيقه من خلال مراعاة الوقت والمكان المناسبين، وتجنب الكلام مع الممتحنين إلا عند الضرورة (**عثمان، د س، ص 82**). وكذلك توزيع الدرجات بشكل مفصل تسهل معه عملية تقدير الدرجات (التصحيح) بأكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية وبعيد عن الذاتية (**الورعادي وبن نابي، 2019، ص 184**).

من خلال ماتم التطرق إليه، فإن الاختبار التحصيلي يمر بمجموعة من الخطوات عند تصميمه، والتي تبدأ بتحديد الغرض من الاختبار التحصيلي ووصولا إلى آخر خطوة تكون في تطبيقه بصورة نهائية.

في ضوء ما سبق، يمكن اعتبار بأن الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع من الاختبارات الضرورية التي يمكن أن تستفيد منها جميع الفئات العاملة في المجال التربوي، سواء من طرف المعلمين، المشرفين... وحتى في اعتمادها كأداة مهمة لتحديد الناجحين والراسبين في بعض المسابقات الوطنية والترقوية. وهذا الذي تم توضيحه في عناصر الفصل الثاني من تعريفها، أهميتها، أنواعها... ووصولا إلى كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية الموضوعية معيارية المرجع. والذي سيتم توظيفه والاستفادة منه في بناء الاختبار المحدد لقياس الكفايات المعرفية لدى اساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي.

الفصل الثالث
الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي

أولا: الكفايات المعرفية

1. **تعريف الكفاية**
2. **تعريف الكفايات المعرفية**

ثانيا: التقويم التربوي

1. **تعريف التقويم التربوي**
2. **المصطلحات المتداخلة مع التقويم التربوي**
3. **علاقة التقويم التربوي بالمفاهيم المتداخلة**
4. **نشأة التقويم التربوي**
5. **أهداف التقويم التربوي**
6. **خصائص التقويم التربوي**
7. **أنواع التقويم التربوي**
8. **خطوات ومراحل التقويم التربوي**
9. **أدوات التقويم التربوي**

تعتبر الكفايات المعرفية أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها الأساتذة، وذلك لكونها الأساس الأول الذّي يبرز من خلاله الأستاذ مهاراته ومعارفه المختلفة أثناء العملية التربوية، والتي يمكن الكشف من خلالها على كفاءته التّدريسية في مختلف المجالات ولا سيّما الكفايات المعرفيّة في مجال التقويم التربوي؛ باعتباره محور العملية التّعليمية. وسيتم التركيز في هذا الفصل على الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي، ومحاولة تقديم المعلومات الممكنة في التراث الأدبي من حيث المفهوم والانواع والمصادر... وكذا إبراز أهميته خاصة بالنسبة للأساتذة.

أولا: الكفايات المعرفية

1 – تعريف الكفاية:

أ – **لغة:** " كفاه الشيء يكفي كفاية، استغنى به عن غيره، فهو كاف " و" الكفاءة في العمل: القدرة عليه وحسن تصرفه..."

ب – اصطلاحا: حسب **رومنفيل (Romainville)** ومن معه تفيد الكفاية بأنها " دمج معارف الفرد الوظيفية، ومحاولة استخدامها للتكيف عند مواجهة المشاكل والوضعيات المختلفة. كما تساعد على تحقيق المشاريع المستقبلية" **(ساعد، 2012، ص 139).**

كما عرّفت الكفاية أيضا بأنّها " تمكن الأستاذ من أداء مهمة معينة باستخدام المهارة والمعرفة المكتسبة " **(أحميدة وجرمون ومشهور، 2019، ص 59).**

من خلال التعاريف السّابقة يمكن القول بأنّ **الكفاية** هي المهارة التي يملكها الفرد عند مواجهة مختلف الوضعيات أو المواقف؛ مع محاولة تكييفها على البيئة أو المحيط، الذي يتمركز فيه ذلك الفرد.

2 – تعريف الكفايات المعرفية:

حسب **السايح وعبد المنعم** فإن الكفاية المعرفية تعرف بأنها: " مجموعة المعارف والمهارات والتوجهات التي يمتلكها الأساتذة والتي يمكن قياسها وملاحظتها عند أداء العملية التعليمية داخل غرفة الصف سواء من الناحية النظرية والتطبيقية " **(المومني والعبد العزيز وأبو زيد، 2019، ص 594).**

ووفقا **لبياجيه (Piaget)** فإنّ:" الكفاية المعرفية تشكّل العمليّات الدّورية للاستيعاب والتوافق، مما يشير إلى أنّ الناس يمكنهم التلاعب بتجاربهم الشّخصية؛ فضلا عن تنظيم وتكييف أفكارهم لتوجيه سلوكهم" **(Sun & Hui, 2011, p 1).**

من خلال التّعاريف السّابقة، يمكن القول بأن الكفايات المعرفية هي مختلف المهارات والمعارف التي يملكها الفرد أو الأساتذة في هذه الحالة؛ وتساعدهم في تأدية مهاهم ووظائفهم الأساسية أثناء العمليّة التّعليميّة والتّعلميّة سواء كانت هذه الكفايات المعرفية نظرية أو تطبيقية.

ثانيا: التقويم التربوي

1 – تعريف التقويم التربوي:

أ – لغة:

" من قوّم الشيء يعني وزنه وقدّره وأعطاه ثمنا معينا وتعني كذلك صوّبه وعدّله ووجّهه نحو الصواب "

ب – إصطلاحا:

يعرف التقويم التربوي بأنه: "عملية منظمة تساعد على اتخاذ قرارات وأحكام متنوعة ضمن مجالات تربوية مختلفة " **(عثمان، 2011، ص 15).**

كما يعرفه **أبو علام رجا** أيضا بأنه: "عملية إصدار حكم ضمن الأهداف المسطرة بهدف تحسين وتقديم التغذية الراجعة المناسبة " **(المياحي، 2011، ص 47).**

من خلال التعاريف السابقة، فيمكن استنتاج تعريف شامل حول التقويم التربوي الذي يعد عملية منظمة وممنهجة تسعى لإصدار قرار حول نتاجات ومخرجات المتعلمين وفي هذه الحالة لأساتذة التعليم الابتدائي وذلك للتأكد من تحقق الأهداف المرسومة من جهة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة من جهة أخرى.

2 – المصطلحات المتداخلة مع التقويم التربوي:

أ – التقدير:

هو: " نوع من التخمين، يتغير من شخص إلى آخر. ويقوم على تقديم قيم افتراضية غير حقيقية بطريقة بدائية، عكس عملية القياس التربوي "

ب – التقييم التربوي:

يعرف بأنه: " إعطاء قيمة لعملية التعليم بهدف إصدار حكم عليها خلال زمن معين وباستخدام أداة علمية محددة " **(الشامخ، 2018، ص 9).**

جـ الاختبار:

يعرف بأنه: " أداة تستعمل للتأكد من مدى معرفة ومهارة التلاميذ في مادة أو مجموعة مواد دراسية" **(عمر وفخرو والسبيعي وتركي، 2010، ص. 96).**

د- القياس التربوي:

يعرف القياس بأنه" إعطاء قيم كمية لمجمل نتاجات عملية التعلم والتعليم التي اكتسبها المتعلمين بهدف إتخاذ القرارات المناسبة من طرف الأساتذة " **(الزغول، 2012، ص 327 – 328).**

من خلال هذا العنصر يمكن الخروج بأن كلا من مصطلح التقدير، التقييم، الاختبار والقياس، يعدون متداخلين مع مصطلح التقويم التربوي، فكل منهم يسعى إلى إصدار قرار حول مكتسبات ونتاجات المتعلمين سواء كيفيا، كميا أو لفظيا.

3 – علاقة التقويم التربوي بالمفاهيم المتداخلة:

أ – بين التقويم التربوي والتقييم التربوي:

تكمن العلاقة بين التقييم التربوي والتقويم التربوي في كون الأول يعد خطوة أولية تتمثل في عملية إصدار حكم على العملية التربوية والثاني يكملها في تقديم التغذية الراجعة لها. أي أن التقييم جزء من التقويم **(الحارثي، ب س، ص 14).**

ب – بين التقويم التربوي والقياس التربوي:

تعد عملية التقويم التربوي والقياس التربوي عمليتان مكملتان لبعضهما، بحيث أن الأولى أعم من الثانية وتشملها **(توق وقطامي وعدس، 2003، ص 410).** ويظهر ذلك في أن القياس التربوي يقدم البيانات بصورة كمية حول العملية التربوية. ويعمل التقويم التربوي على اتخاذ قرارات وأحكام حولها من قبل المقرر**(دعمس، 2008، ص 25).**

ج - بين التقويم التربوي والتقدير، التقييم، الاختبار والقياس التربوي:

يمكن استنتاج بأن هناك علاقة وثيقة بين هاته المصطلحات، بحيث أن التقدير يعد مرحلة أولية يطبقها الأساتذة من أجل اصدار حكم افتراضي غير حقيقي حول مدى تحقق الأهداف المسطرة من قبل الطلبة أو الأستاذ...، ومن أجل التأكد من ذلك فإنه يعتمد على ما يعرف بالتقييم التربوي لتحديدها من خلال القياس التربوي؛ الذي يسعى فيه هذا الأخير إلى تكميم الظواهر التربوية والنفسية وإعطائها قيم رقمية ذات معنى باستخدام أحد أدواته المتمثلة في الاختبار التحصيلي. ومع النتائج المتحصل عليها في الأخير، فيصنف الأستاذ بها الطلبة إلى فئات معينة، بحيث يقدم لمتوسطي ومنخفضي التحصيل التغذية الراجعة المناسبة التي تم استنباطها بعملية التقويم التربوي. وبالتالي فهي علاقة تسلسلية، هدفها الأساسي هو تحقيق الأهداف المسطرة من قبل الطلبة.

4 – نشأة التقويم التربوي:

مرّ التقويم التربوي بالعديد من المراحل والتطورات التاريخية، ليصل إلى ما يعرف عليه الآن بالتقويم التربوي، الذي أصبح أحد عناصر العملية التعليمية الضرورية عند تنفيذها. ولخّص **رمزية الغريب** مراحل تطور التقويم التربوي كالتالي: **(عمر وفخرو والسبيعي وتركي، 2010، ص 17-18).**

- بدأ التقويم التربوي مع بداية عصور ما قبل التاريخ، التي كانت في شكل إصدار أحكام حول طول وحجم... المحيطين به.
- ومع تعقد المجتمعات في هذه الفترة الزمنية، أضحت مؤشرات التقويم تظهر في الحرف التي يؤديها المتتلمذين وفق أداء محدد.
- في هذه المرحلة بدأت عملية تقويم وقياس نتائج التحصيل الدراسي، والتي ظهرت في بعض الحضارات المختلفة عبر التاريخ كالحضارة الصينية، المجتمع اليوناني القديم...التي اعتمدت على وسائل تقويمية مختلفة كالامتحانات التحريرية وغيرها.

- ثم تلت هذه المرحلة عدة فترات كان لها الفضل في تطور عملية التّقويم التربوي كما وردت في: **(بن خروف، 2018، ص 119).**

أ- فترة الإصلاح 1800- 1900 م:

تم التركيز في هذه الفترة على تطوير الاختبارات العقلية مع استخدام القياس النفسي والسلوكي لحل الأزمات التربوية.

ب- فترة ازدهار الاختبارات 1900- 1930 م:

برزت فيها أعمال **روبرت كورنديك (Robert Korn Dijk)** الذي ساهم في انتشار الاختبارات التحصيلية.

جـ- الفترة الممتدة 1930- 1945 م:

برزت في هذه الفترة أعمال **رالف تايلر (Ralph Tyler)** الذي اهتم بتحقيق البرامج التدريبية للأهداف المطلوبة.

من خلال ماتم التطرق إليه في هذا العنصر، فيمكن ملاحظة بأن التقويم التربوي مر بالعديد من المراحل حتى وصل إلى ما يعرف حاليا، والتي كانت بدايته في عصور ماقبل التاريخ وصولا إلى تأسيسه الفعلي كعملية تطبق أثناء العملية التربوية والتعليمية من خلال أعمال رالف تايلر...

5 – أهداف التقويم التربوي:

يسعى التقويم التربوي لتحقيق مجموعة من أهداف العملية التعليمية والتّعلمية والتي تتمثل في الآتي: **(كراجة، 1997، ص 109).**

- مساعدة الأستاذ على معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ من أجل الانتقال إلى المراحل المتقدمة وفقا لقدراتهم، استعداداتهم وميولهم...
- معرفة الأستاذ لقدرات التلاميذ ومشاكلهم أثناء العملية التعليمية التعلمية.
- زيادة دافعية التلاميذ نحو التعليم واستمراريته.
- يساهم التقويم التربوي في تطوير الاستراتيجيات التقويمية المختلفة.

من خلال ما تم تناوله في هذا العنصر، فيمكن القول بأن التقويم التربوي يحقق العديد من الأهداف التي تساعد الأستاذ كمعرفة قدرات الطلبة والمشاكل التي تواجههم من جهة، وتساهم في زيادة الدافعية لدى الطلبة من جهة أخرى؛ مع التعديل والتحسين في الأدوات التقويمية.

6 – خصائص التقويم التربوي:

للتقويم التربوي العديد من الخصائص التي تجعله من العناصر المهمة في عملية التعليم والتدريس وهي كالآتي: **(دركي، 2017، ص 201).**

- يقوم التقويم التربوي بالحكم على قيمة الأشياء

- عملية مستمرة إلى غاية تحقق الأهداف المسطرة.
- يقيس سلوكات التلاميذ بطريقة كمية وكيفية.
- يشخص ويعالج التقويم التربوي في نفس الوقت.
- يمتلك التقويم التربوي مبادىء وأسس عند تنفيذه.
- يوفر بيانات متنوعة حول سلوكات التلاميذ وذلك بواسطة الأدوات التقويمية.
- عملية تعاونية ومشتركة بين التلاميذ وجميع العناصر التربوية والتعليمية الفاعلة.

من خلال ما عرض في هذا العنصر، يمكن الاستنتاج بأن التقويم التربوي له العديد من الخصائص التي تميزه كعملية تربوية والتي كانت في كونه يركز على التقدير الكمي والكيفي، يساهم في تشخيص وعلاج تعلمات التلاميذ، ويعد عملية تعاونية تشمل المحيط المدرسي والتعليمي...

7– أنواع التقويم التربوي:

يمكن تصنيف التقويم التربوي لأداء التلاميذ على النحو التالي: **(دحدي والوناس، 2017، ص. 121).**

أ – التقويم القبلي:

هو عملية يجريها الأستاذ مع انطلاقة كل درس أو عام دراسي جديد بهدف التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ، وتقديم المعرفة الجديدة لهم.

ب – التقويم البنائي (التكويني):

هو إجراء منظم وممنهج يكون أثناء العملية التعليمية، بهدف تحسينها وتعديلها ومعرفة مدى ماوصل إليه التلاميذ في تعلماتهم.

ج – التقويم التشخيصي:

عملية يجريها الأستاذ بهدف معرفة نقاط القوة والضعف عند التلميذ، وهو يعد وسيط بين التقويم التربوي البنائي والتقويم التربوي الختامي.

د – التقويم النهائي (الختامي):

هو إجراء نهائي يقوم به الأستاذ عند تقويم التعلمات الختامية للتلاميذ ومعرفة نتائجهم النهائية. كما يقدم تغذية راجعة سواء للأستاذ، التلميذ، طرق التدريس، البرنامج التعليمي ... وإتخاذ قرارات مهمة في حالة الاستمرار بها أو التغيير فيها. خاصة عند عدم تحقق الأهداف المسطرة **(الشيباني، 2014، ص 496 – 497).**

جدول رقم 3: أوجه الاختلاف بين التقويم البنائي والنهائي

التقويم البنائي	التقويم النهائي
- يهدف إلى التحقق من أهداف قصيرة المدى - مستمر طوال عملية التعلم - يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة قصيرة المدى - يقيس علاقات جزئية بسيطة - يهدف إلى التأكد من مساعدة الطالب على تطوير أدائه وتمكنه من تحقيق الأهداف وتحسينه طوال عملية التعلم - يترتب عليه تغيير فوري في الخطة التدريسية، أو في الأهداف أو الإجراءات	- يهدف إلى التحقق من أهداف طويلة المدى - يأتي في نهاية موقف التعلم - يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى - يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات - يهدف إلى إصدار حكم بعد الانتهاء من البرنامج التعلمي، بهدف تطويره وتحسينه - يمكن مراعاة ذلك في خطة العمل اللاحق

(توق وقطامي وعدس، 2003، ص 408).

وخلاصة القول أن للتقويم التربوي أربعة أنواع أساسية، كل واحد منها يسعى لتحقيق هدف ما أثناء العملية التعليمية، سواء كان ذلك في التقويم القبلي، التكويني، التشخيصي والختامي وهي عمليات متداخلة ومتفاعلة ومكملة لبعضها البعض، ولا يمكن نجاح العملية التعليمية التعليمة في تحقيق أهدافها في ظل غياب أحد أنواعها.

8 – خطوات ومراحل التقويم التربوي:

يحرس الأستاذ على اتباع مجموعة من الخطوات الرئيسية عند تطبيق عملية التقويم التربوي خلال العملية التعليمية، بهدف سيرها بطريقة سلسة وتحقيقها للهدف المسطر. ويمكن توضيحها كما يلي: **(براهيمي، 2020، ص 21).**

أ. **مرحلة التخطيط (اتخاذ القرار):** أي وضع خطة مفصلة قبل الشروع بأداء عملية التقويم التربوي.

ب. **تحليل الموقف التعليمي:** أي تجزئة وتقسيم العملية التعليمية إلى أجزاء وعناصر لتسهيل عملية التقويم التربوي.

ج. **تحديد الأهداف:** أي الإشارة إلى مجموعة الأهداف المطلوب تحقيقها من قبل التلاميذ أثناء الموقف التعليمي.

د. **تحديد المتطلبات**

ه. **اختيار أدوات القياس:** أي يختار الأستاذ نوع الأداة أو الأدوات المناسبة التي ستستخدم عند تقويم التلاميذ تربويا.

و. **تحديد الاستراتيجيات:** أي يختار الأستاذ نوع الاستراتيجية التدريسية التي سيطبقها مع التلاميذ أثناء الموقف التعليمي، والتي ستخضع هي الأخرى إلى التقويم في الأخير.

ز. **اختيار تصميم البحث المناسب.**

ح. **إعداد جدول زمني:** أي أن الأستاذ يحدد الزمن المناسب الذي سيطبق فيه عملية التقويم التربوي سواء كانت في بداية، وسط أو نهاية الموقف التعليمي.

ط. **مرحلة اتخاذ القرار:** هنا يصدر الأستاذ حكما حول الموقف التعليمي، أي من خلال مدى تحقق الأهداف المسطرة مسبقا وذلك بواسطة التقويم التربوي الذي يكشف عنها مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

من خلال هذا العنصر الذي تم عرضه، يمكن استنتاج بأنه عند تطبيق التقويم التربوي، لابد من المرور بثمانية خطوات أساسية، أولها يكون بمرحلة التخطيط التي يضعها الاستاذ من أجل تقويم الطلبة وآخر خطوة تركز على اتخاذ القرار النهائي حول نتائج الطلبة.

9 – أدوات التقويم التربوي:

تعدّدت وتنوّعت أدوات التقويم التربوي بين أدوات قياس كمية وأدوات قياس كيفية، وكلما تعدّدت وتنوعت ادوات التّقويم كلّما حقّقت الهداف المرجوة من العمليّة التعليمية التعلمية. وفيما يلي أهم أدوات التّقويم التّربوي:

- **الاختبارات:**

هي أداة يستخدمها الأستاذ لمعرفة مدى قدرة التلاميذ على اكتساب المعلومات أي مستواهم التحصيلي مع مراعاة شروط ومعايير الاختبار الجيدة عند إعداده **(أحمد، 2023، ص 9).**

- **الملاحظة:**

هي أداة يعتمدها الأستاذ عند جمع ومراقبة التغيرات الحاصلة في سلوك التلاميذ **(الغزاوي، 2008، ص 150).**

- **النشاطات المدرسية:**

تعد أداة مساعدة على اكتشاف قدرات، مواهب واهتمامات التلاميذ، ومراقبة مدى تطورهم ونموهم من الجانب المعرفي، الاجتماعي والنفسي ... **(مهلل ومهداوي، 2016، ص 279).**

- **قوائم التدقيق:**

هي قائمة تحدد فيها مجموعة من المعارف، المهارات سواء الكتابية، الحسابية... لكل تلميذ على حدى مع وضع إشارة أمامها عند اكتسابهم أو امتلاكمهم لها **(بن خروف، 2018، ص. 201).**

- **المقابلة:**

هي أداة تساعد الأستاذ على اكتشاف مختلف الحقائق والسلوكات والاتجاهات والمعتقدات التي يحتاجها حول التلميذ **(تقي، 2021، ص 86).**

- **الاستبيانات:**

هي مجموعة من الأسئلة والعبارات التي يطرحها الأستاذ على التلميذ بهدف معرفة مدى اكتسباهم للمعلومات والتغيرات التي حدثت أثناء العملية التعليمية التعلمية **(البلدواي، 2007، ص 22).**

- **بطاقة التلميذ التراكمية:**

وهي بطاقة، أو كراسة تضم بيانات شاملة عن التلميذ في كل جانب من جوانب المراحل التعليمية السابقة والحالية.

- **مقاييس التقدير:**

وهي أدوات قياس تكون في شكل عبارات أو جمل تصف سلوك أو آداء التلميذ، مع تسجيلها من خلال ملاحظتها **(علة ونوري، 2017، ص 225 - 226).**

أما بالنسبة لأدوات وأساليب التقويم التربوي المعتمدة في التشريع الجزائري، فكانت كالآتي: **(الجزائري، ب س، ص 7).**

- الفحوص التشخيصية التي تجرى في الأيام الأولى للدخول المدرسي لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبلية وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج.
- وأنشطة التقويم التكويني المتنوعة كالأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية والفحوص والتمارين
- والفروض والاختبارات والامتحانات المرتبطة بالتقويم التحصيلي.
- الاستجوابات الشفوية والكتابية والتمارين والأعمال الموجهة والتطبيقية.
- والعروض والوظائف المنزلية.
- والفروض المحروسة.
- والاختبارات.
- والمشاريع.

من خلال ما تم عرضه، يمكن استنتاج بأن للتقويم التربوي العديد من الأدوات التي يمكن أن يعتمدها المعلم عند تقويمه للتلاميذ، كالملاحظة، الأنشطة المدرسية، الاستبيانات... بالإضافة إلى ماقترحه التشريع الجزائري حول التقويم التربوي كالعروض، الفروض المحروسة والمشاريع...

في ضوء ما سبق، يمكن اعتبار بأن التقويم التربوي من العمليات التربوية الضرورية، التي يجب أن يملك فيها الأستاذ مايكفي من كفايات معرفية حولها. وذلك لضمان تحقيق الأهداف المسطرة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة سواء كانت للتلميذ أوالأستاذ. وهذا الذي تم توضيحه من تعريف للكفايات

المعرفية، التقويم التربوي، أهدافه... ووصولا إلى الأنواع المختلفة للتقويم التربوي. والذي سيتم توظيفه في بناء الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع.

الجانب الميداني

الفصل الرابع
الإجراءات الميدانية للدراسة

1. حدود الدراسة
2. منهج الدراسة
3. مجتمع الدراسة
4. عينة الدراسة
5. أداة الدراسة
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

سيتم في هذا الفصل تحديد الإجراءات الميدانية للدراسة، انطلاقا من تحديد الحدود (البشرية، الزمنية والمكانية) والمنهج المناسب، اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلي ؛ بالإضافة إلى توضيح الخطوات الأساسية في إعداد أداة الدراسة مع التحقق من خصائصها السيكومترية.

1- حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة كما يلي:

أ- الحدود البشرية:

تمثّلت في أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي والبالغ عددهم مائة وخمسون.

ب- الحدود المكانية:

مجموعة من المدارس الابتدائية ببلدية بسكرة.

ج- الحدود الزمنية:

تمثلت الحدود الزمانية للدراسة ابتداء من سنة 2019 الى غاية نهاية سنة 2023.

2- منهج الدراسة:

بما أنّ الدّراسة الحالية تهدف إلى بناء اختبار تحصيلي موضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي لدى الأساتذة ، فإن المنهج المناسب هو **المنهج الوصفي التحليلي** والذي يعرّف حسب **المشوخي** على أنّه: " ذلك المنهج الذّي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع مع وصفها بطريقة كيفية من خلال توضيح خصاصها، وكمية بتقديم وصف رقمي لهذه الظاهرة " **(المنهج الوصفي، د س، ص 2).**

3- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من واحد وتسعون ابتدائية ببلدية بسكرة (2023/2022) إلّا أنّه لم نتمكن من تحديد عدد أفراد المجتمع من الاساتذة، وذلك يرجع إلى عدم تمكن الباحثة من الحصول على تسهيلات من طرف مديرية التربية في تقديم البيانات المطلوبة حول عددهم الكلي.

4- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأولية من مائة وخمسون (150) أستاذا واستاذة في مرحلة التعليم الابتدائي موزعين على تسعة (9) مدارس ابتدائية من أصل واحد وتسعون (91) ابتدائية، والذين تم اختيارهم عن طريق العينة غير العشوائية القصدية. والسبب الذي استدعى الباحثة إلى اختيار هذا النوع من العينات هو صعوبة الوصول إلى جميع أفراد المجتمع كاملا ورفض بعض الاساتذة الإجابة على أداة الدّراسة، كما أنّه لم نتمكّن من الحصول على التسهيلات من حيث إمكانية الوصول إلى مختلف الابتدائيات من طرف مديرية التربية للقيام بجمع البيانات الخاصة بالدراسة. وعليه تكونت العينة الأساسية النّهائيّة من مائة

وثلاثة وثلاثون (133) أستاذا في التّعليم الابتدائي. والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المدارس الابتدائية التي يعملون فيها:

جدول رقم 4: توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

اسم الابتدائية	عدد الأساتذة في العينة الأولية	عدد الأساتذة في العينة الأساسية (الذين استجابوا)
طنجاوي عبد الرحمان	19	16
بولرباح حمودي		18
طبش محمد	24	22
خباش عبد الحميد	16	15
حبة عبد المجيد		12
قوبع محمود	14	12
رقاز محمد بن محمد		13
يكن الهادي بن أحمد	13	12
قرين بشير	15	13
المجموع الكلي	150	133

5- أداة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى بناء اختبار تحصيلي معياري المرجع لقياس كفايات أساتذة التّعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي، ولتحقيق هذا الغرض لا بد من اتباع الخطوات العلمية والمنهجية في بناء الاختبارات المعيارية المرجع. ولقد تم الاعتماد في عملية تصميم الاختبار على العديد من الدراسات من بينها دراسة **باللموشي عبد الرزاق (2017)** و**دراسة لشهب أسماء (2017)** وكذا على مجموعة من المراجع التي تناولت بالتفصيل خطوات ومراحل بناء الاختبارات المعيارية المرجع أهمها **التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفيسة رؤية تطبيقية (2013)** و**الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها (2005)** وعليه سيتم التطرق إلى مختلف الخطوات التي تم اتباعها في تصميم أداة الدراسة كما يلي:

5-1- تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي:

الغرض من بناء الاختبار معياري المرجع هو قياس الكفايات المعرفية لدى أساتذة الطور الابتدائي في مجال التقويم التربوي.

5-2- تحليل عناصر محتوى المقرر الدراسي:

لقد تم الاعتماد على مجموعة متنوعة من المراجع المتخصصة في مجال التقويم التربوي. أهمها: **أساليب التقويم التربوي (2011)** و**استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته (2008)** و**القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية (2017)** بالإضافة إلى **محاضرات مقياس التقويم التربوي** للأستاذة **كحول شفيقة...** وقد توصلت الباحثة إلى تحديد أربعة كفايات معرفية أساسية يجب أن يكتسبها الأساتذة في طور التعليم الابتدائي في التقويم التربوي، وهي على النحو التالي:

- كفاية معرفية في المفاهيم المرتبطة بمجال التقويم التربوي.

- كفاية معرفية في صياغة الأهداف.

- كفاية معرفية في أنواع التقويم التربوي.

- كفاية معرفية في بناء أدوات التقويم التربوي.

ولقد تم تحليل عناصر محتوى الكفايات الأربعة للتقويم التّربوي كما هو موضّح في الجدول الموالي:

جدول رقم 5: الكفايات المعرفية الرئيسية والثانوية والفرعية في مجال التقويم التربوي

الكفايات الرئيسية	الكفايات الثانوية	الكفايات الفرعية
كفاية معرفية في المفاهيم المرتبطة بمجال التقويم التربوي	**في التقويم التربوي**	- التعرف على التقويم التربوي - تحديد أهداف التقويم التربوي - تحديد خصائص التقويم التربوي - التفرقة بين القياس والتقييم والتقويم التربوي
	في خطوات التقويم التربوي	- تحديد المراحل التي يمر بها التقويم التربوي في العملية التعليمية
كفاية معرفية في صياغة الأهداف	**في الأهداف التربوية المعرفية**	- التعرف على الأهداف التربوية المعرفية - التعرف على صنافة بلوم للأهداف المعرفية - تحديد أدوات التقويم التربوي التي تقيس الأهداف التربوية المعرفية
	في الأهداف التربوية الوجدانية	- التعرف على الأهداف التربوية الوجدانية - التعرف على صنافة كراثول للأهداف الوجدانية - تحديد أدوات التقويم التربوي التي تقيس الأهداف التربوية الوجدانية
	في الأهداف التربوية حسحركية	- التعرف على الأهداف التربوية الحسحركية - التعرف على صنافة هارو للأهداف الحسحركية - تحديد أدوات التقويم التربوي التي تقيس الأهداف

		التربوية الحسحركية
كفاية معرفية في أنواع التقويم التربوي	**في التقويم القبلي**	- التعرف على التقويم القبلي - تحديد الهدف من تطبيق التقويم القبلي أثناء العملية التعليمية
	في التقويم البنائي	- التعرف على التقويم البنائي - تحديد الهدف من تطبيق التقويم البنائي أثناء العملية التعليمية
	في التقويم التشخيصي	- التعرف على التقويم التشخيصي - تحديد الهدف من تطبيق التقويم التشخيصي أثناء العملية التعليمية
	في التقويم الختامي	- التعرف على التقويم الختامي - تحديد الهدف من تطبيق التقويم الختامي أثناء العملية التعليمية
كفاية معرفية في بناء أدوات التقويم التربوي	**في الأدوات التقويمية في العملية التربوية**	- التعرف على أدوات التقويم التربوي المستخدمة أثناء العملية التعليمية
	في الاختبارات التحصيلية	- التعرف على الاختبارات التحصيلية
	في أنواع الاختبارات التحصيلية	- التعرف على الاختبارات المقالية - التعرف على الاختبارات الموضوعية بأنواعها - التعرف على الاختبارات الأدائية - تحديد الاستعمالات المناسبة لكل اختبار من الاختبارات التحصيلية
	في خطوات بناء الاختبارات التحصيلية	- تحديد المراحل الأساسية التي يمر بها إعداد الاختبارات التحصيلية

3-5- تحديد الأهداف التعليمية وتعيين المستوى المعرفي لكل هدف:

بناء على تحليل محتوى الكفايات المعرفيّة الأربعة في مجال التّقويم التّربوي تم صياغة اثنان ثمانون (**82**) هدفا سلوكيا مرتبط بكل من(**الكفاية المعرفية في مجال المفاهيم المرتبطة بالتقويم**

التربوي، الكفاية المعرفية في مجال صياغة الأهداف التربوية، الكفاية المعرفية في أنواع التقويم التربوي، كفاية معرفية في بناء أدوات التقويم التربوي) والتي كانت مقسمة إلى كفايات ثانوية وفقا للكفايات الرئيسية (أنظر الجدول رقم 5) وقد كانت موزعة وفقا لصنافة بلوم للأهداف المعرفية إلى مستوى (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم) والجدول الموالي يوضح كل ذلك:

جدول رقم 6: توزيع الأهداف السلوكية ضمن الكفايات المعرفية الأربعة للتقويم التربوي

الكفايات الرئيسية	الأهداف السلوكية	مستوى الأهداف السلوكية
كفاية معرفية في المفاهيم المرتبطة بمجال التقويم التربوي	1. أن يذكر تعريفا شاملا للتقويم التربوي 2. أن يحدّد مفهوم الموضوعية في التقويم التربوي 3. أن يعرف التقييم التربوي 4. أن يعدد أهداف التقويم التربوي 5. أن يحدد خصائص التقويم التربوي 6. أن يذكر التطور التاريخي للتقويم التربوي 7. أن يذكر مجالات التقويم التربوي 8. أن يعدد وظائف التقويم التربوي	**التذكر**
	9. أن يفرق الأستاذ بين مفهوم الاختبار ومفاهيم التقييم والقياس والتقدير	**الفهم**
	10. أن يظهر خطوات التقويم التربوي 11. أن يصف كل خطوة من خطوات التقويم التربوي على حدا	
	12. أن يطبق الأستاذ التقويم والتقييم والقياس ضمن التسلسل المناسب أثناء العملية التعليمية	**التطبيق**
	13. أن يستنتج العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس	**التحليل**
كفاية معرفية في صياغة الأهداف	14. أن يعرف الأهداف التربوية 15. أن يذكر الأستاذ أقسام الاهداف التربوية 16. أن يذكر أهمية الاهداف السلوكية في عملية التقويم التربوي 17. أن يذكر شروط صياغة الاهداف السلوكية	**التذكر**
	18. أن يميز بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية	**الفهم**

	19. أن يفرق بين الاهداف العامة والخاصة والاجرائية 20. أن يميز بين الاهداف التعليمية التي تتضمن نشاطا ظاهرا والتي تتضمن نشاطا خفيا 21. أن يحدّد المستويات المعرفية للاهداف السلوكية 22. أن يحدّد المستويات الوجدانية للاهداف السلوكية 23. أن يحدّد المستويات الحسحركية للاهداف السلوكية 24. أن يبن العلاقة بين الأهداف التربوية والتقويم التربوي	
	25. أن يحدد الصياغة السليمة للهدف السلوكي الاجرائي	**التطبيق**
	26. أن يميز بين مستويات الاهداف التي تقيسها اسئلة الاختبار	**التحليل**
كفاية معرفية في أنواع التقويم التربوي	27. أن يعرف التقويم القبلي 28. أن يعرف التقويم البنائي 29. أن يعرف التقويم الختامي 30. أن يتعرف على اهداف التقويم القبلي 31. أن يذكر أهداف التقويم المستمر 32. أن يذكر أهداف التقويم التشخيصي 33. أن يذكر وظيفة التقويم التجميعي 34. أن يختار الأداة التقويمية المناسبة للتقويم القبلي 35. أن يختار الأداة التقويمية المناسبة للتقويم البنائي 36. أن يختار الأداة التقويمية المناسبة للتقويم الختامي	**التذكر**
	37. أن يحدد الغرض من التقويم التكويني 38. أن يحدد الغرض من التقويم التجميعي 39. أن يحدد اهداف التقويم معياري المرجع 40. أن يشير الى استخدامات التقويم المعياري المرجع 41. أن يصنف مميزات التقويم المعياري المرجع 42. أن يعد عيوب التقويم المعياري المرجع 43. أن يميز بين التقويم المعياري المرجع والمحكي	**الفهم**

	المرجع 44. أن يحدد الأستاذ نوع الاسئلة الملائمة لقياس قدرات التلميذ المعرفية وفقا لنوع التقويم التربوي 45.أن يبين التقويم الذي يحدد الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال مكتسباتهم 46.أن يميز بين التقويم البنائي والتقويم الختامي	
	47. أن يميز بين وظائف أنواع التقويم التربوي المختلفة 48.أن يظهر الزمن المناسب لكل نوع من أنواع التقويم التربوي 49.أن يطبق كل نوع من أنواع التقويم التربوي في الوقت المناسب خلال العملية التعليمية	**التطبيق**
	50. أن يستنتج أدوات التقويم التشخيصي 51. أن يستنتج العلاقة بين التقويم القبلي والتقويم التشخيصي 52. أن يستنتج العلاقة بين التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم الختامي	**التحليل**
	53. أن يربط بين نتائج التقويم القبلي للتلاميذ في تقديم العملية التعليمية الجديدة	**التركيب**
كفاية معرفية في بناء أدوات التقويم التربوي	54. أن يعرف الاختبارات التحصيلية 55. أن يعرف الاختبارات التحصيلية الموضوعية 56. أن يبين خصائص الاختبار التحصيلي الجيد 57. أن يذكر أهداف الاختبارات التحصيلية الموضوعية 58. أن يعدد مزايا الاختبارات التحصيلية الشفوية 59. أن يعدد مزايا الاختبارات التحصيلية المقالية 60. أن يعرف جدول المواصفات 61. أن يحدد الفائدة من جدول المواصفات 62. أن يذكر أهمية قياس الجانب الوجداني في	**التذكر**

	التحصيل الدراسي 63. أن يحدد الأداة التقويمية المناسبة لقياس الأهداف الحسحركية للتلاميذ	
	64. أن يبين خطوات بناء الاختبارات التحصيلية 65. أن يستنتج أفضل تعريف للاختبارات التحصيلية الموضوعية 66. أن يشرح كل نوع من أنواع الأسئلة الموضوعية في الاختبار التحصيلي 67. أن يميز بين أنواع الأسئلة الموضوعية في الاختبار التحصيلي 68. أن يحدد الهدف من تطبيق أداة الملاحظة أثناء الدرس 69. أن يبين الأداة التقويمية المناسبة لقياس نتائج التلاميذ 70. أن يبين الأداة التقويمية المناسبة لقياس الأهداف المعرفية للتلاميذ 71. أن يختار أداة التقويم المناسبة لقياس الاهداف الوجدانية 72. أن يحدّد الاختبار المناسب لقياس الاهداف الحسحركية	**الفهم**
	73. أن يظهر خطوات بناء الاختبار التحصيلي 74. أن يظهر خطوات بناء جدول المواصفات 75. أن يتمكن الأستاذ من صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي 76. أن يحسب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي	**التطبيق**
	77.أن يحدد الاداة المناسبة لكل نوع من أدوات التقويم التربوي 78. أن يحلل النتائج النهائية للاختبار التحصيلي من	**التحليل**

	خلال معامل السهولة 79. أن يحلل النتائج النهائية للاختبار التحصيلي من خلال معامل الصعوبة 80. أن يحلل النتائج النهائية للاختبار التحصيلي من خلال معامل التمييز	
	81. أن يقارن بين مصطلحي المقياس والاختبار 82. أن يوازن بين استخدامات الأسئلة الموضوعية وفقا للمادة الدراسية	**التقويم**

5-4- إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

تم تصميم جدول مواصفات من أجل تحديد عدد الأسئلة المناسب الاختبار التحصيلي موزعة حسب كل كفاية فرعية من كفايات التقويم التربوي بما يتوافق مع الاهمية النسبية لكل كفاية فرعية وكذا الاهمية النسبية لكل مستوى من مستويات الاهداف، وكذا تحديد الدرجة المناسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي. ولقد تم اتباع الخطوات التّاليّة في تصميم الاختبار التحصيلي كما يلي:

أ ـ تحديد عدد الحصص اللازمة لاكتساب الكفايات الفرعية للتقويم التربوي، والتي تشتق منها أسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي المحكي المرجع، وذلك بعد الاستعانة بآراء الاساتذة الخبراء. وقد تم توزيع عدد الحصص كما هو موصضّح في الجدول الموالي:

جدول رقم 7: توزيع موضوعات الاختبار التحصيلي

الموضوع في الاختبار التحصيلي	عدد الحصص
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	حصتين
التقويم التربوي والأهداف	ثلاثة حصص
أنواع التقويم التربوي	أربعة حصص
أدوات التقويم التربوي	ستة حصص

من خلال الجدول أعلاه، نجد أنّ مواضيع الاختبار التحصيلي قد كانت بمجمل خمسة عشر حصة، وقد قسمت إلى حصتين في موضوع التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، ثلاث حصص في موضوع التقويم التربوي والأهداف التربوية، اربعة حصص في موضوع أنواع التقويم التربوي؛ وستة حصص في موضوع أدوات التقويم التربوي.

ب- توزيع الأهداف السّلوكيّة على كل موضوع من مواضيع الاختبار التحصيلي (**أنظر الجدول رقم 7**)

جدول رقم 8: توزيع الأهداف السلوكية ضمن صنافة بلوم للأهداف المعرفية

مستوى الهدف السلوكي	عدد الأهداف

التذكر	اثنان وثلاثون هدفا
الفهم	تسعة وعشرون هدفا
التطبيق	تسعة أهداف
التحليل	ستة أهداف
التركيب	هدف واحد
التقويم	هدفين
المجموع	اثنان وثمانون هدف

من خلال الجدول رقم 8 نجد أن مجموع الأهداف السّلوكية قد تكونت من 82 هدفا سلوكيّا موزّعة ستة مستويات معرفية ضمن صنافة بلوم للأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

ج- تحديد عدد أسئلة الاختبار: وتم تحديد 40 سؤالا مبدئيا من مجموع الاهداف السلوكية.

د- حساب الأهمية النسبية للموضوعات: وتستخرج من خلال تطبيق المعادلة التالية:

عدد حصص المخصصة لكل موضوع / عدد الكلي للحصص x 100

ه- حساب الأهمية النسبية للأهداف: وتستخرج من خلال تطبيق المعادلة التالية:

عدد الأهداف في كل مستوى / المجموع الكلي للأهداف x 100

و- حساب عدد أسئلة الاختبار التحصيلي لكل موضوع من مواضيع الاختبار: ويستخرج من خلال تطبيق المعادلة التالية:

عدد الأسئلة الكلي x الأهميّة النسبة لكل موضوع x الأهميّة النسبيّة لكل مستوى من مستويات الأهداف.

ز- توزيع درجات الاختبار التّحصيلي: ويستخرج من خلال تطبيق المعادلة التّاليّة:

الدرجة الكلية للاختبار x الأهميّة النسبية لكل موضوع x الأهميّة النسبيّة لكل مستوى من مستويات الأهداف.

والجدول الموالي يوضّح الخطوات السالفة الذكر لإعداد جدول المواصفات:

جدول رقم 9: جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الموضوعات	الاسئلة والدرجات	الاهداف المعرفية السلوكية						مجموع عدد الاسئلة	مجموع عدد الدرجات	الاهمية النسبية للموضوعات
		التذكر 32	الفهم 29	التطبيق 9	التحليل 9	التركيب 1	التقويم 2			
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	عدد الاسئلة	2	2	1	1	0	0	6	6	%13.33
	عدد الدرجات	2	2	1	1	0	0			

2) حصص)									
الأهداف (3 حصص)	**عدد الاسئلة**	3	3	1	1	0	0	8	8	%20
	عدد الدرجات	3	3	1	1	0	0			
أنواع التقويم التربوي (4 حصص)	**عدد الاسئلة**	4	4	1	1	0	0	10	10	%23.66
	عدد الدرجات	4	4	1	1	0	0			
أدوات التقويم التربوي (6 حصص)	**عدد الاسئلة**	6	6	2	2	0	0	16	16	%40
	عدد الدرجات	6	6	2	2	0	0			
مجموع الاسئلة		15	15	5	5	0	0	**40**	/////	/////
مجموع الدرجات		15	15	5	5	**0**	**0**	///////	**40**	/////
الاوزان النسبية للاهداف		%39.02	%35.36	%10.97	%10.97	%2.43	%1.21	//////	///////	**%100**

يبيّن جدول مواصفات الاختبار التحصيلي أعلاه الاهميّة النسبيّة للموضوعات تراوحت ما بين (13.33% - 40%) والأهميّة النسبيّة للأهداف محصورة ما بين (1.21% - 39.02%) كما يبيّن عدد الاسئلة المحدّد بـ (40) سؤال موزعة على المواضيع الأربعة كما يلي (6، 8، 10، 16) سؤالا على التوالي. كما يبين مجموع الدرجات الكليّة للاختبار (40) درجة بمعدل درجة واحدة لكل سؤال.

5-5- صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي:

لا شك أن صياغة الأسئلة الجيّدة عند تصميم الاختبار التحصيلي عملية طويلة ومعقدة، وهذا ما أوضحته العديد من المراجع أهمها **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها (2005) ونشرة تربوية في بناء الاختبارات التحصيلية** للمؤلف **الحويان أحمد محمد.**

وللاختبارات التحصيلية الموضوعية أنواع مختلفة من الأسئلة الاختبارية، لكل واحدة منها مميزاتها عن الأخرى كأسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة التكملة وأسئلة المزاوجة وغيرها.

وقد تم تصميم اختبار موضوعي من نوع **أسئلة الاختيار من متعدد** والدافع الذي دعى إلى اختيار هذا النوع دون غيره؛ يرجع إلى كونه: أدق انواع الاختبارات الموضوعيّة من حيث قدرته على قياس بعض المستويات المعرفية العليا ضمن صنافة بلوم، قلة الحساسية لعامل التخمين كما لا يأخذ وقت مطول عند تصحيح إجابات الممتحنين.

تكوّن الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختيار من متعدّد يتضمّن أربعة بدائل (إختيارات)، حيث تكوّن الاختبار في صورته الأوليّة من (40) سؤالا موزّعة على أربعة أبعاد أساسية وهي: **التّقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به (6 أسئلة)، صياغة الأهداف (8 أسئلة)، أنواع التقويم التربوي (10 أسئلة)، بناء أدوات التقويم التربوي (16 سؤالا).** حيث تأخذ الإجابة الصّحيحة درجة(01) والإجابة الخاطئة (0). وتمّ تحديد المدّة الزّمنيّة بـ 45 دقيقة. وقد تم تحديد زمن الاختبار بناء على المدّة الزّمنيّة التي استغرقتها الباحثة في الاجابة على الاختبار ومضاعفتها ثلاث مرّات.

حيث قدّرت مدّة الاجابة على الاختبار من طرف الباحثة (15 د) وعليه فإنّ المدّة الزمنية للاختبار تكون كالآتي: (15 د x 3 = 45 د).

وتم اللّجوء إلى هذه الطريقة دون طريقة حساب متوسط زمن الاستجابة على كل بند من بنود الاختبار، بسبب صعوبة تطبيق هذه الطريقة مع أفراد العيّنة من أساتذة التعليم الابتدائي لتطلبها مدة زمنية في التّطبيق، وكذلك نظرا لإلتزاماتهم البيداغوجيّة، ما لم يمكّن منح الباحثة الوقت الكافي لتحديد الزمن اللازم للاختبار وفق ما تنص عليه الطرق العلمية.

5-6- حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

من خصائص الاختبار الجيد هو تمتعه بمستويات مقبولة من مؤشرات الصدق والثبات والشمولية، وللتحقق من هذه الخصائص السيكومترية تم تطبيق الاختبار على أفراد العينة والبالغ عددهم (150) أستاذا وأستاذة بالتعليم الابتدائي بتسعة ابتدائيات ببلدية بسكرة، والذين تم اختياهم عن طريق العينة غير العشوائية القصديّة من مجتمع دراسة مقدّر بـواحد وتسعون ابتدائية (عدم تمكن الباحثة من الحصول على تسهيلات من طرف مديرية التربية في تقديم البيانات المطلوبة حول عددهم الكلي) وقد تم استلام (133) إجابة من مجموع (150). وعليه يمكن القول أنّ عينة الخصائص السيكومترية (133) أستاذا وأستاذة. وقد تم حساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

5-6-1- صدق الاختبار التحصيلي:

للتأكد من صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي وقياس ما وضع لقياسه، والمتمثل في الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فقد تم الاعتماد على أنواع الصدق التالية:

أ- الصدق اللفظي:

لقد تم التحقّق من الصّدق اللفظي للاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع للتّأكد من أن العبارات والألفاظ المتضمّنة في الاختبار مألوفة ومفهومة لدى أفراد العينة. حيث تم تطبيق الاختبار عليهم ولم تجد الباحثة أي تساؤلات أو استفسارات من طرفهم عند الاجابة على أسئلة الاختبار التحصيلي، بحيث أنهم وجدوا فقراته واضحة ومفهومة، ولم يلتبسها أي غموض.

ب- صدق المحتوى:

تم حساب صدق محتوى الاختبار التحصيلي المكون من أربعين سؤالا (انظر الملحق رقم 1) بحيث يركز هذا النوع من الصدق على قياس مدى صلاحية كل فقرة لما تقيسه وما إذا كانت تنتمي للمحور أو (البعد) الذي تنتمي إليه. ولحساب صدق المحتوى تم تطبيق اختبار كاي تربيع لحساب كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 10: نتائج صدق المحتوى لأسئلة الاختبار التحصيلي

الأسئلة	قيمة كاي تربيع المحسوبة	درجة الحرية	القيمة المجدولة	الدلالة الاحصائية	الانتماء لبعد الاختبار
رقم 1، 2، 3، 4، 5، 6	3.56	1	6.64	غير دالة احصائيا	ينتمي السؤال لبعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به
رقم 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14	4.25			غير دالة احصائيا	ينتمي السؤال لبعد صياغة الأهداف التربوية
رقم 15، 16، 18، 19، 20، 21، 22، 24	3.70			غير دالة احصائيا	ينتمي السؤال لبعد أنواع التقويم التربوي
رقم 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 35، 36، 37، 38، 39، 40	3.56			غير دالة احصائيا	ينتمي السؤال لبعد بناء أدوات التقويم التربوي
رقم 17، 23	7			دالة احصائيا	لا ينتمي السؤال لموضوع أنواع التقويم التربوي
رقم 34	7.4			دالة احصائيا	لا ينتمي السؤال لبعد بناء أدوات التقويم التربوي

من خلال معطيات الجدول أعلاه نجد أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء المحكمين (انظر الملحق رقم 2) حول انتماء أسئلة الاختبار التحصيلي للأبعاد التي تنتمي إليها، حيث وجدنا أنّ جميع أسئلة الاختبار التحصيلي غير دالة إحصائيا حيث قدرت قيمة كاي تربيع ما بين (3.56 – 4.25) وهي أقل من القيمة المجدولة والمقدّرة بـ 6.64 وعليه يمكن القول بأن الأساتذة المحكمين لا يختلفون في آرائهم من حيث انتماء هذه الاسئلة للابعاد التي تنتمي اليها. باستثناء الأسئلة ذات الأرقام

(17، 23، 34) جاءت دالة إحصائيّا حيث قدرت القيمة المحسوبة ما بين (7- 7.4) وهي أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـ (6.64) مما يدل على عدم اتفاق الخبراء المحكمين من حيث انتماء هذه الأسئلة الثلاث للابعاد التي تنتمي إليها وبالتالي تم حذفها من الاختبار التحصيلي الموضوعي ليصبح عدد أسئلة الاختبار 37 سؤالا.

جـ الصدق التمييزي:

وتم حسابه عن طريق المقارنة الطرفية، حيث يهدف هذا النوع من الصدق إلى التمييز بين ذوي الكفايات المعرفية المرتفعة والمنخفضة من أساتذة التّعليم الابتدائي في مجال التّقويم التّربوي. هذا النوع من الصدق مهم جدا في مجال الاختبارات التحصيلية معيارية المرجع، حيث تعتمد في تفسير نتائجها من خلال المقارنة بين المفحوصين، وأنها تعتمد على المنحنى الجرسي في تفسير النتائج الذي يقوم على تحديد طرفي الخاصية المراد قياسها. ولحساب الصدق التمييزي بحيث تم سحب 27 % من طرفي التوزيع للدّرجات الكليّة التي تحصّل عليها الأساتذة في الاختبار التحصيلي والبالغ عددهم(133) أستاذا. حيث تمّ ترتيب درجاتهم الكليّة على كل بعد من أبعاد الاختبار ترتيبا تنازليا، ثم قدّرت هذه النّسبية 27 % من كل طرف من طرفي التوزيع الاعلى والادنى والمقدّرة بـ (36) لكل طرف. وبعدها تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فئة على حدى، ثم حسبت قيمة T لدلالة الفروق بين طرفي التوزيع (الاعلى/الادنى) لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم 11: نتائج الصدق التمييزي لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي

الأبعاد	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	**الدنيا**	36	1.69	0.52	70	23.31	0.000
	العليا	36	4.52	0.50			
صياغة الأهداف	**الدنيا**	36	0.83	0.81	70	16.09	0.000
	العليا	36	4.3	1.00			
أنواع التقويم التربوي	**الدنيا**	36	1.36	0.48	70	23.40	0.000
	العليا	36	4.3	0.57			
بناء أدوات التقويم التربوي	**الدنيا**	36	3.08	1.13	70	14.45	0.000
	العليا	36	8.27	1.86			

من خلال الجدول أعلاه، فإن قيمة T في بعد **التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به** قدرت بـ: 23.31 وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.000، وفي بعد **صياغة الأهداف** قدرت بـ: 16.09 وهي

دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.000، كما أن قيمة T في بعد **أنواع التقويم التربوي** قد قدرت كذلك بـ: 23.40 وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.000، بالإضافة إلى أن قيمة T في بعد **بناء أدوات التقويم التربوي** التي قدرت أيضا بـ: 14.45 وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.000 مما يشير إلى أن الاختبار التحصيلي له القدرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا في كل بعد من أبعاده ممّا يدل على صدقه التمييزي بين طرفي الخاصية اي أنّه يميّز بين الاساتذة من ذوي الكفايات المعرفية العليا في مجال التقويم التربوي وبين ذويهم من منخفضي الكفايات المعرفية.

د- صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي المكون من سبعة وثلاثين سؤالا (انظر الملحق رقم 3) بعد حذف البنود غير الصادقة. تم حساب هذا النوع من الصّدق من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة على كل سؤال من الأسئلة التي تنتمي إليه. والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم 12: الاتساق الداخلي بين درجة كل سؤال والدّرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

البعد	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	1	0.48**	2	0.11	3	0.21*
	4	0.51**	5	0.51**	6	0.59**
صياغة الأهداف	7	0.44**	8	0.54**	9	0.59**
	10	0.42**	11	0.33**	12	0.20*
	13	0.23**	14	0.49**		
أنواع التقويم التربوي	15	0.16-	16	0.06	17	0.15
	18	0.59**	19	0.14	20	0.57**
	21	0.56**	22	0.48**		
بناء أدوات التقويم التربوي	23	0.41**	24	0.49**	25	0.39
	26	0.44**	27	0.36**	28	0.29**
	29	0.21*	30	0.21*	31	0.48**
	32	0.10	33	0.31**	34	0.19*
	35	0.00	36	0.55**	37	0.46**

من خلال الجدول أعلاه، فإن أسئلة الاختبار التحصيلي في بعد **التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به** قد تمتعت بصدق الاتساق الداخلي وهي البنود ذات الارقام (1، 4، 5، 6) وهي دالة عند مستوى دلالة

0.01 أما البند رقم 3 فهو دال عند مستوى دلالة 0.05. وسيتم حذف السؤال رقم 2 لعدم تمتعه بمعامل مقبول من الصدق حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بـ0.11 وهي غير دالة إحصائيّا. أما فيما يخص البعد الثاني للاختبار والمتعلّق **بصياغة الأهداف** قد تمتعت الأسئلة رقم(7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 12) بمعاملات صدق مقبولة. أما البعد الثالث **أنواع التقويم التربوي** فقد تمتعت فيه الأسئلة رقم 18، 20، 21، 22 بصدق اتساق داخلي عند مستوى دلالة 0.01 وحذفت فيه الأسئلة رقم 15، 16، 17، 19 لعدم تمتعهم بمعاملات صدق مقبولة من الصدق. وبالنسبة لبعد بناء **أدوات التقويم التربوي** فقد تمتعت فيه الأسئلة من رقم 24 إلى 37 بصدق اتساق داخلي وكانت موزعة بين مستوى دلالة 0.05 و0.01 ماعدا الأسئلة ذات الأرقام 25، 32، 35 الذين تم حذفهم لعدم تمتعهم بمعاملات مقبولة.

5-6-2- حساب ثبات الاختبار التحصيلي:

لقد تم حساب كل من معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لأسئلة الاختبار التحصيلي بهدف التأكد من مدى ثبات نتائجه. والمكون من تسعة وعشرون سؤال (بعد حذف البنود التي لم تتمتع بصدق الاتساق الداخلي) (انظر الملحق رقم 4) والذي كان سابقا سبعة وثلاثين سؤال. والمقسم إلى أربعة أبعاد (أنظر الجداول السابقة)

جدول رقم 13: معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي

البعد	ألفا كرونباخ			التجزئة النصفية			
	الأسئلة	القيمة	القرار	الأسئلة	القيمة	سبيرمان براون	القرار
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	5	0.73	ثابت	5	0.57	0.71	ثابت
صياغة الأهداف	8	0.75	ثابت	8	0.65	0.76	ثابت
أنواع التقويم التربوي	4	0.70	ثابت	5	0.53	0.71	ثابت
بناء أدوات التقويم التربوي	12	0.78	ثابت	11	0.70	0.74	ثابت

من خلال الجدول أعلاه، نجد أنّ معاملات الثبات بواسطة ألفا كرونباخ على كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي تراوحت ما بين(0.70 و0.78)، أما معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان وبراون) تراوحت بين(0.53 و0.76) وهي جميعها معاملات ثبات تقترب أو تفوق 0.70.

5-6-3- الشمولية:

للتأكد من أن الاختبار التحصيلي شامل، أي أنه يتناول يتضمّن أهم الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. تم تطبيق اختبار **كولمجروف – سميرنوف** الذي يتبع التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) لدى العينات التي تتجاوز 30 مفردة. طبق هذا النوع من الاختبار والموضح في الجدول الموالي:

جدول رقم 14: نتائج اختبار كولمجروف – سميرنوف في الاختبار التحصيلي

البعد	قيمة KS	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	0.17	133	0.25	يتبع التوزيع الطبيعي
صياغة الأهداف التربوية	0.20		0.19	
أنواع التقويم التربوي	0.14		0.24	
بناء أدوات التقويم التربوي	0.12		0.08	
الاختبار الكلي	0.13		0.27	

من خلال الجدول أعلاه، فإن قيم **كولمجروف – سميرنوف** لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي محصورة بين 0.12 – 0.20 وأن مستوى الدلالة قد قدرت بين 0.08 – 0.25 وهي قيم أكبر من مستوى دلالة 0.05 وبالتالي فهي تتبع التوزيع الطبيعي، أي أن الاختبار التحصيلي يتمتع بشمولية كافية.

بعد حساب الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي الذي كان يتكون في صورته الاوليّة من أربعون سؤالا موزعة على أربعة أبعاد في مجال التقويم التربوي، أصبح يتكوّن من تسعة وعشرون سؤالا ، وذلك بعد حذف البنود في كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي والتي لم تمتع بمعاملات صدق وثبات مقبولة. وعليه فإنّ توزيع البنود على الابعاد الأربعة للاختبار التحصيلي كمايلي:

- **بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به:** يضم خمسة أسئلة.
- **بعد صياغة الأهداف:** يضم ثمانية أسئلة.
- **بعد أنواع التقويم التربوي:** يضم أربعة أسئلة.
- **بعد بناء أدوات التقويم التربوي:** يضم إثنا عشر سؤالا.

5-7- التحليل الكمي للاختبار التحصيلي:

سيتم في هذه الخطوة التحليل الكمي لأسئلة الاختبار التحصيلي، وهي تعدّ من بين الخطوات الهامّة في إعداد الاختبارات التّحصيليّة التي أكدّت عليها العديد من المراجع منها: **كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي (2015) لـ (محمد عرفات جخراب، ربيعة جعفور و دنيا عدائكة) والاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها (2005) لـ**

(صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان) وذلك من خلال حساب معاملات السهولة/الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار بهدف أن تكون جميع أسئلة الاختبار التحصيلي ملائمة لجميع أفراد عيّنة الدّراسة، بالإضافة إلى حساب معامل التمييز من أجل تحديد ما إذا كان الاختبار قادر على التّمييز بين طرفي الخاصيّة المراد قياسها، بعبارة أخرى التمييز بين درجات الاساتذة المرتفعين ودرجات المنخفضين على كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي المعد في هذه الدّراسة وفي ما يلي تفصيل لذلك:

أ- معامل السهولة والصعوبة:

لحساب معامل سهولة وصعوبة كل بند من بنود الاختبار التحصيلي المكون من تسعة وعشرون سؤالا (الملحق رقم 4) تم تطبيق المعادلتين التاليتين:

معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة / عدد من حاول الإجابة x 100

معامل الصعوبة = عدد الإجابات الخاطئة / عدد من حاول الإجابة x 100

جدول رقم 15: قيمة معامل سهولة وصعوبة أسئلة الاختبار التحصيلي

البعد	رقم السؤال	قيمة معامل الصعوبة	رقم السؤال	قيمة معامل الصعوبة
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	1	%44	2	%48
	3	%35	4	%59
	5	%48		
صياغة الأهداف	6	%51	7	%48
	8	%50	9	%56
	10	%77	11	%73
	12	%54	13	%60
أنواع التقويم التربوي	14	%42	15	%47
	16	%50	17	%48
بناء أدوات التقويم التربوي	18	%68	19	%37
	20	%35	21	%74
	22	%29	23	%80
	24	%74	25	%33
	26	%29	27	%62
	28	%62	29	%64

من خلال الجدول أعلاه، نجد أنّ قيم معاملات معاملات صعوبة بنود الاختبار التحصيلي في بعد **التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به** محصورة مابين 35% – 65% أما في بعد **صياغة الأهداف التربوية** قدرت ما بين 23% - 77% في حين بعد **أنواع التقويم التربوي** قدرت مابين 42% - 58% وفي بعد **بناء أدوات التقويم التربوي** كانت مابين 20% - 80% وهي جميعها نسب معاملات صعوبة مقبولة. وذلك بحسب **طبشي** الذي يرى بقبول معامل الصعوبة تربويا اذا كان محصورا بين 20 % - 80 % **(حسين ومنصور ومحمد، 2017، ص 144)**.

ب- معامل التمييز:

تم حساب معامل تمييز كل بند من بنود الاختبار التحصيلي. وذلك من خلال تطبيق المعادلة التالية:

معامل التمييز = عدد إجابات الفئة العليا الصحيحة - عدد إجابات الفئة الدنيا الصحيحة / عدد أفراد أحد المجموعتين

جدول رقم 16: قيمة معامل تمييز أسئلة الاختبار التحصيلي

البعد	رقم السؤال	قيمة معامل التمييز	رقم السؤال	قيمة معامل التمييز
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	1	0.27	2	0.30
	3	0.25	4	0.43
	5	0.59		
صياغة الأهداف	6	0.33	7	0.26
	8	0.37	9	0.40
	10	0.31	11	0.28
	12	0.26	13	0.29
أنواع التقويم التربوي	14	0.25	15	0.50
	16	0.26	17	0.43
بناء أدوات التقويم التربوي	18	0.27	19	0.45
	20	0.30	21	0.31
	22	0.25	23	0.35
	24	0.21	25	0.48
	26	0.33	27	0.25
	28	0.29	29	0.35

من خلال الجدول أعلاه، فإن معاملات تمييز كل بند من بنود الاختبار التحصيلي في بعد **التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به** كانت محصورة مابين 0.25 – 0.59 أما في بعد **صياغة الأهداف** فقد كانت محصورة بين 0.26 – 0.40 في حين بعد **أنواع التقويم التربوي** فكانت محصورة ما بين 0.25 – 0.50 وفي بعد **بناء أدوات التقويم التربوي** كانت ما بين 0.25 – 0.48 وهي جميعها نسب مقبولة. وذلك بحسب **طبشي** الذي يرى معامل التمييز يقبل عندما يكون في مستوى 25 % (**حسين ومنصور ومحمد، 2017، ص 144**).

جـ معايير الاختبار التحصيلي:

سيتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجات المعيارية الزائية والتائية للاختبار التحصيلي وذلك بهدف مقارنة درجة الفرد بدرجات أفراد عينة التقنين، أي أنه مرجع مقنن يسمح بفهم الاختبار التحصيلي المصمم لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وكذلك تمكّننا من تحديد مستويات الأداء على الاختبار التّحصيلي. والجداول الموالية توضح مايلي:

جدول رقم 17: قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	2.66	1.24
صياغة الأهداف	2.61	1.48
أنواع التقويم التربوي	2.12	1.35
بناء أدوات التقويم التربوي	5.24	2.34
الاختبار التحصيلي	12.63	4.65

من خلال الجدول أعلاه، فإن المتوسط الحسابي للاختبار التحصيلي قدرت قيمته بـ 12.63 أما في ما يخص أبعاده فكانت محصورة ما بين (2.12 – 5.24) والانحراف المعياري كانت قيمته للاختبار الكلي 4.65 وبين أبعاده ما بين (1.24 - 2.34) ومن خلال القيم السابقة تم استخراج القيم الزائية والتّائية لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي.

جدول رقم 18: الدرجات المعيارية الزائية والتائية لبعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

الدرجة الخام	الدرجة الزائية	الدرجة التائية
0	-2.14	28.58
1	-1.33	36.63
2	-0.53	44.67
3	0.27	52.72

4	1.44	60.77
5	1.88	68.88

بالرجوع الى التوزيع الزائي فإن أي درجة خام تقابل درجة زائية تفوق (+1) فهي تصنف ضمن المرتفعة. أما إذا كانت أقل من (-1) فهي تصنف ضمن الفئة المنخفضة. أمّا إذا كانت الدرجات تتراوح ما بين (+1 و-1) فإنّها تصنّف ضمن المتوسط.

من خلال الجدول أعلاه، فإن الدرجات الخام من (0 إلى 1) تقابل قيم درجاتهم المعيارية الزائية و المحصورة ما بين (-2.14 و -1.33)، ممّا يدل انّها تصنّف ضمن الفئة الضّعيفة. في حين أن الدّرجات الخام من (2 إلى 3) تقابلها الدرجة الزائية (-0.53 و0.27) وهي تمثل الفئة المتوسطة. أمّا الفئة المرتفعة فهي كل درجة خام تتراوح ما بين (4 إلى 5) حيث تقابلها الدّرجات الزائية المتراوحة ما بين (1.44 و 1.88) والجدول الموالي يلخص مستويات الأداء على الاختبار التحصيلي في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به.

جدول رقم 19: مستويات امتلاك الكفاية المعرفية في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به لدى أساتذة التعليم الابتدائي

درجات المعيارية الزائية المحصورة	(-2.14 و -1.33)	(-0.53 و0.27)	(1.44 و1.88)
درجات بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	من 0 إلى 1	من 2 إلى 3	من 4 إلى 5
مدى الكفاية المعرفية	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

من خلال الجدول أعلاه، فإن الأساتذة الذين تحصّلوا على علامة تتراوح ما بين درجة 0 إلى 1 درجات يصنّفون ضمن الفئة المنخفضة (منخفضي الكفاية المعرفية في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به)، أما المتحصلين على الدّرجة ما بين 2 إلى 3 يصنفون ضمن الفئة متوسطة؛ في حين يصنّف الاساتذة الذين تحصّلوا على درجات ما بين 4 و 5 في الفئة المرتفعة.

جدول رقم 20: الدرجات المعيارية الزائية والتائية لبعد صياغة الأهداف

الدرجة الخام	**الدرجة الزائية**	**الدرجة التائية**
0	-1.76	32.33
1	-1.09	39.08
2	-0. 41	45.84
3	0.25	52.59
4	0.93	59.34

5	1.60	66.10
6	2.28	72.85
7	2.96	79.6
8	3.64	86.36

من خلال الجدول أعلاه، فإن الدرجات الخام من (0 إلى 1) تقابل قيم درجاتهم المعيارية الزائية و المحصورة ما بين (-1.76 و -1.09) ممّا يدل انّها تصنّف ضمن الفئة الضّعيفة. في حين أن الدّرجات الخام ما بين (2 إلى 4) تقابلها الدرجات الزائية (-0.41 إلى 0.93) وهي تمثل الفئة المتوسطة. أمّا الفئة المرتفعة فهي كل درجة خام تتراوح ما بين (5 إلى 8) حيث تقابلها الدّرجات الزائية المتراوحة ما بين (1.60 و3.64) والجدول الموالي يلخص مستويات الأداء على الاختبار التحصيلي في بعد صياغة الأهداف.

جدول رقم 21: مستويات امتلاك الكفاية المعرفية في بعد صياغة الأهداف لدى أساتذة التعليم الابتدائي

درجات المعيارية الزائية المحصورة	(-1.76 و -1.09)	(-0.41 إلى 0.93)	(1.60 و3.64)
درجات بعد صياغة الأهداف	من 0 إلى 1	من 2 إلى 4	من 5 إلى 8
مدى الكفاية المعرفية	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

من خلال الجدول أعلاه، فإن الأساتذة الذين تحصّلوا على علامة تتراوح ما بين درجة 0 إلى 1 درجات يصنّفون ضمن الفئة المنخفضة (منخفضي الكفاية المعرفية في بعد صياغة الأهداف)، أما المتحصلين على الدّرجات ما بين 2 إلى 4 يصنفون ضمن الفئة متوسطة؛ في حين يصنّف الاساتذة الذين تحصّلوا على درجات ما بين 5 و 8 في الفئة المرتفعة.

جدول رقم 22: الدرجات المعيارية الزائية والتائية لبعد أنواع التقويم التربوي

الدرجة الخام	**الدرجة الزائية**	**الدرجة التائية**
0	-1.55	34.41
1	-0.82	41.76
2	-0.08	49.12
3	0.64	56.47
4	1.38	63.82

من خلال الجدول أعلاه، فإن الدرجة الخام 0 تقابل قيمة الدرجة المعيارية الزائية (-1.55) ممّا يدل انّها تصنّف ضمن الفئة الضّعيفة. في حين أن الدّرجات الخام ما بين (1 إلى 3) تقابلها الدّرجة الزائية (-0.82 و0.64) وهي تمثل الفئة المتوسطة. أمّا الفئة المرتفعة فهي الدرجة الخام (4) حيث تقابلها الدرجة

الزائية (1.38) والجدول الموالي يلخص مستويات الأداء على الاختبار التحصيلي في بعد أنواع التقويم التربوي.

جدول رقم 23: مستويات امتلاك الكفاية المعرفية في بعد أنواع التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي

درجات المعيارية الزائية المحصورة	(1.55-)	(0.82- إلى 0.64)	(1.38)
درجات بعد أنواع التقويم التربوي	0	(1 إلى 3)	4
مدى الكفاية المعرفية	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

من خلال الجدول أعلاه، فإن الأساتذة الذين تحصّلوا على العلامة 0 يصنّفون ضمن الفئة المنخفضة (منخفضي الكفاية المعرفية في بعد أنواع التقويم التربوي)، أما المتحصلين على الدّرجة ما بين (1 إلى 3) يصنفون ضمن الفئة متوسطة؛ في حين يصنّف الاساتذة الذين تحصّلوا على الدرجة 4 في الفئة المرتفعة.

جدول رقم 24: الدرجات المعيارية الزائية والتائية لبعد بناء أدوات التقويم التربوي

الدرجة الخام	الدرجة الزائية	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة الزائية	الدرجة التائية
0	-2.43	29.88	7	0.86	58.61
1	-1.96	30.35	8	1.33	63.32
2	-1.49	35.06	9	1.8	68.03
3	-1.02	39.77	10	2.27	72.74
4	-0.55	44.48	11	2.74	77.45
5	-0.08	49.19	12	3.21	82.16
6	0.38	53.90			

من خلال الجدول أعلاه، فإن الدرجات الخام من (0 إلى 3) تقابل قيم درجاتهم المعيارية الزائية و المحصورة ما بين (-2.43 و -1.02) ممّا يدل انّها تصنّف ضمن الفئة الضّعيفة. في حين أن الدّرجات الخام من (4 و 7) تقابلها الدّرجات الزائية التي تتراوح ما بين (0.55- و0.86) وهي تمثل الفئة المتوسطة. أمّا الفئة المرتفعة فهي الدرجات الخام التي تتراوح ما بين (8 إلى 12) حيث تقابلها الدرجات الزائية المحصورة ما بين (1.33 و3.21) والجدول الموالي يلخص مستويات الأداء على الاختبار التحصيلي في بعد بناء أدوات التقويم التربوي.

جدول رقم 25: مستويات امتلاك الكفاية المعرفية في بعد بناء أدوات التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي

درجات المعيارية الزائية المحصورة	(2.43- و 1.02-)	(0.55- و0.86)	(1.33 و3.21)

درجات بعد بناء أدوات التقويم التربوي	من 0 إلى 3	من 4 إلى 7	من 8 إلى 12
مدى الكفاية المعرفية	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

من خلال الجدول أعلاه، فإن الأساتذة الذين تحصّلوا على علامة تتراوح ما بين درجة 0 إلى 3 درجات يصنّفون ضمن الفئة المنخفضة (منخفضي الكفاية المعرفية في بعد بناء أدوات التقويم التربوي)، أما المتحصلين على الدّرجات ما بين 4 و7 يصنفون ضمن الفئة متوسطة؛ في حين يصنّف الاساتذة الذين تحصّلوا على درجات ما بين 8 إلى 12 في الفئة المرتفعة.

5-8- إعداد الاختبار في صورته النهائية:

تكون الاختبار التحصيلي في صورته النهائية من تسعة وعشرون سؤالا يهدف إلى قياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. هذه الاسئلة موزّعة على أربعة أبعاد حول التقويم التربوي، بحيث أن:

- **بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به:** يضم خمسة أسئلة.
- **بعد صياغة الأهداف:** يضم ثمانية أسئلة.
- **بعد أنواع التقويم التربوي:** يضم أربعة أسئلة.
- **بعد أدوات التقويم التربوي:** يضم إثنا عشر سؤالا.

وقد تم اختيار أسئلة الاختبار التحصيلي من نوع الأسئلة الموضوعية بالتحديد الاختيار من متعدد. والذي يشتمل على أربعة بدائل، من بينها إجابة صحيحة واحدة. بحيث أن الإجابة الصحيحة تأخذ العلامة (01) والإجابة الخاطئة تأخذ العلامة (صفر). أمّا الدّرجة الكلية للاختبار التحصيلي هي 29.

وقد تضمنت الصفحة الأولى من الاختبار الموضوعي تعليمات من بينها:

- زمن الاختبار والمقدر بـ 45 دقيقة. حيث قدّرت مدّة الاجابة على الاختبار من طرف الباحثة (15 د) وعليه فإنّ المدّة الزمنية للاختبار تكون كالآتي: (15 د x 3 = 45 د).

وتم اللّجوء إلى هذه الطريقة دون طريقة حساب متوسط زمن الاستجابة على كل بند من بنود الاختبار، بسبب صعوبة تطبيق هذه الطريقة مع أفراد العيّنة من أساتذة التعليم الابتدائي لتطلبها مدة زمنية في التّطبيق، وكذلك نظرا لالتزاماتهم البيداغوجيّة، ما لم يمكّن منح الباحثة الوقت الكافي لتحديد الزمن اللازم للاختبار وفق ما تنص عليه الطرق العلمية.

- كيفية الإجابة على أسئلة الاختبار وذلك من خلال وضع دائرة O على الجواب الصحيح من بين الأربعة البدائل المحددة.
- تأخذ الدرجة 0 على الأسئلة التي يتم فيها اختيار أكثر من بديل عند الإجابة على السؤال الواحد.
- عدد صفحات الاختبار 5 صفحات.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد على مجموعة الأساليب الاحصائية التي تم توظيفها كما يلي:

- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:** استخدما في حساب صدق الاتساق الداخلي لدرجات أسئلة والدرجات المعيارية الزائية والتائية.
- **اختبار T لعينتين مستقلتين ومتساويتين:** لحساب الفرق بين الدرجات العليا والدنيا للأساتذة عند حساب الصدق التمييزي.
- **اختبار بيرسون:** لحساب الاتساق الداخلي بين أسئلة الاختبار وبين أبعاده وللاختبار ككل.
- **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

وخلاصة القول أنّه تمّ التّناول في هذا الفصل تحديد الإجراءات الميدانية للدراسة من خلال توضيح: حدودها الزمنية، المكانية والبشرية والعينة غير العشوائية القصدية المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية بسكرة والمنهج الوصفي التحليلي المناسب لموضوع الدراسة الذي ساعد الباحثة على بناء وتصميم الأداة التي كانت في شكل اختبار تحصيلي موضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي وفقا للخطوات المنهجية والعمل على التحقق من فقرات الاختبار التحصيلي من خلال حساب صدقه، ثباته وشموليته. وتحليلها بواسطة معامل السهولة، الصعوبة والتمييز. وإخراجه في صورته النهائية.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الدراسة
2. مناقشة نتائج الدراسة

الخاتمة

المقترحات

قائمة المراجع

الملاحق

سيتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة التي استخدمت فيها الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، ومن ثم مناقشة النتائج المتحصل عليها.

1 – عرض نتائج الدراسة:

1 – 1 – عرض نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول على ما يلي: ما درجة توافر الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي على خصائص الاختبار الجيد لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة بسكرة ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الخصائص السكومترية من صدق وثبات للاختبار التحصيلي والتّحقّق من شموليته، مع حساب كل من معامل الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي. والتي تم توضيحها في الجداول رقم (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16) والتي يمكن تلخيصها كما يلي:

أ- خاصية الصدق: للتأكد من أن الاختبار يتمتع بخاصية الصدق تم حساب عدّة أنواع من الصدق من بينها الصدق اللفظي، صدق المحتوى، الصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي والجدول الموالي يلخص النتائج حساب خاصية الصدق:

جدول رقم 26: نتائج خاصية الصدق للاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي

الخاصية	الأنواع	أبعاد الاختبار التحصيلي	النتيجة النهائية	القرار
الصدق	الصدق اللفظي	في جميع أبعاد الاختبار	لم يكن هناك أي غموض في الأسئلة من طرف الأساتذة	**تتمتع بمعاملات صدق مقبولة**
	صدق المحتوى	في جميع أبعاد الاختبار	قبلت قيمة كاي تربيع المقدرة بـ (3.56 – 4.25) ورفضت قيمة كاي تربيع المقدرة بـ (7- 7.4)	
	الصدق التمييزي	التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	قيمة "ت" 23.31 وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.000	
		صياغة الأهداف	16.09 وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.000	
		أنواع التقويم التربوي	23.40 وهي دالة إحصائيا	

			عند مستوى أقل من 0.000	
		أدوات التقويم التربوي	14.45 وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.000	
	صدق الاتساق الداخلي	التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	القيم كانت محصورة بين 0.21 – 0.59 عند مستوى 0.05 و0.01	**تتمتع بمعاملات صدق مقبولة نسبيا**
		صياغة الأهداف	القيم كانت محصورة بين 0.20 – 0.59 عند مستوى 0.05 و0.01	
		أنواع التقويم التربوي	القيم كانت محصورة بين 0.48 – 0.59 عند مستوى 0.05 و0.01	
		أدوات التقويم التربوي	القيم كانت محصورة بين 0.19 – 0.55 عند مستوى 0.05 و0.01	

انطلاقا من الجدول أعلاه، فإن معاملات الاختبار التحصيلي في جميع الأبعاد قد تمتعت بنسب قبول معقولة في كل من الصدق اللفظي وصدق المحتوى (في قيمة كاي تربيع المقدرة بـ 7) والصدق التمييزي (ما بين 14.45 – 23.40) والاتساق الداخلي (ما بين 0.19 – 0.59)

ب- خاصية الثبات: للتأكد من أن الاختبار يتمتع بها تم حساب كل من ثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية. والجدول الموالي يلخص النتائج التالية:

جدول رقم 27: نتائج خاصية الثبات للاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي

الخاصية	الأنواع	أبعاد الاختبار التحصيلي	النتيجة النهائية	القرار
الثبات	ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	القيم كانت محصورة بين 0.71 – 0.73	**تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة نسبيا**
		صياغة الأهداف	القيم كانت محصورة بين 0.75 – 0.76	
		أنواع التقويم التربوي	القيم كانت محصورة بين 0.70 – 0.71	
		أدوات التقويم التربوي	القيم كانت محصورة بين	

	0.78 – 0.74			

من خلال الجدول يلاحظ بأن نتائج ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت موزعة بين أبعاد الاختبار التحصيلي بقيم محصورة (ما بين 0.70 – 0.78)

جـ خاصية الشمولية: للتأكد من أن الاختبار شامل لكل المواضيع المتعلقة بمجال التقويم التربوي تم تطبيق **اختبار كولمجروف – سميرنوف KS** . والجدول الموالي يلخص النتائج التالية:

جدول رقم 28: نتائج خاصية الشمولية للاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي

الخاصية	الأنواع	أبعاد الاختبار التحصيلي	النتيجة النهائية	القرار
الشمولية	اختبار كولمجروف – سميرنوف KS	التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	قيمة KS تقدر بـ 0.17 عند مستوى دلالة 0.25 وهي أكبر من 0.05	**تتمتع بتوزيع طبيعي مقبول**
		صياغة الأهداف	قيمة KS تقدر بـ 0.20 عند مستوى دلالة 0.19 وهي أكبر من 0.05	
		أنواع التقويم التربوي	قيمة KS تقدر بـ 0.14 عند مستوى دلالة 0.24 وهي أكبر من 0.05	
		أدوات التقويم التربوي	قيمة KS تقدر بـ 0.12 عند مستوى دلالة 0.08 وهي أكبر من 0.05	

يلاحظ بأن النتائج خاصية الشمولية كانت موزعة بين أبعاد الاختبار التحصيلي بقيم محصورة (ما بين 0.12 – 0.20)

دـ خاصية السهولة/الصعوبة: تم التأكد من أن أسئلة الاختبار تملك معاملات سهولة وصعوبة مقبولة. والجدول الموالي يلخص النتائج التالية:

جدول رقم 29: نتائج خاصية السهولة/الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي

البعد	رقم السؤال	قيمة معامل الصعوبة	رقم السؤال	قيمة معامل الصعوبة	القرار
التقويم التربوي	1	%44	2	%48	**تتمتع**

والمفاهيم المرتبطة به	3	%35	4	%59	بمعاملات صعوبة مقبولة نسبيا
	5	%48			
صياغة الأهداف	6	%51	7	%48	تتمتع بمعاملات صعوبة مقبولة نسبيا
	8	%50	9	%56	
	10	%77	11	%73	
	12	%54	13	%60	
أنواع التقويم التربوي	14	%42	15	%47	
	16	%50	17	%48	
بناء أدوات التقويم التربوي	18	%68	19	%37	
	20	%35	21	%74	
	22	%29	23	%80	
	24	%74	25	%33	
	26	%29	27	%62	
	28	%62	29	%64	

يلاحظ بأن نتائج خاصية السهولة/الصعوبة ضمن أبعاد الاختبار التحصيلي كانت قيمها محصورة (ما بين 29 % – 80 %) وهي مقبولة نسبيا.

ه- خاصية التمييز: تم التأكد من أن أسئلة الاختبار تستطيع التمييز بين الأساتذة وتوزيعهم في فئات ضعيفة، متوسطة ومرتفعة. والجدول الموالي يلخص النتائج التالية:

جدول رقم 30: نتائج خاصية التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي في مجال التقويم التّربوي

البعد	رقم السؤال	قيمة معامل التمييز	رقم السؤال	قيمة معامل التمييز	القرار
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	1	0.27	2	0.30	تتمتع بمعاملات تمييز مقبولة نسبيا
	3	0.25	4	0.43	
	5	0.59			

صياغة الأهداف	6	0.33	7	0.26	
	8	0.37	9	0.40	
	10	0.31	11	0.28	
	12	0.26	13	0.29	تتمتع بمعاملات تمييز مقبولة نسبيا
أنواع التقويم التربوي	14	0.25	15	0.50	
	16	0.26	17	0.43	
بناء أدوات التقويم التربوي	18	0.27	19	0.45	
	20	0.30	21	0.31	
	22	0.25	23	0.35	
	24	0.21	25	0.48	
	26	0.33	27	0.25	
	28	0.29	29	0.35	

من خلال الجدول، فأن نتائج خاصية التمييز ضمن أبعاد الاختبار التحصيلي كانت قيمها محصورة (ما بين 0.25 – 0.50) وهي مقبولة نسبيا.

1 –2 – عرض نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني على ما يلي: ما درجة إكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل لابد من الإجابة عن التساؤلات الفرعية الأربعة التابعة له كمايلي:

1-2-1- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول:

ينص التساؤل الفرعي الأول على ما يلي: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأسئلة في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به. والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 31: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

رقم السؤال في البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	0.56	0.49
2	0.52	0.5

3	0.65	0.47
4	0.41	0.49
5	0.52	0.5
خمسة أسئلة	2.66	1.24

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ فإن قيمة المتوسط الحسابي لأسئلة بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به قد قدرت ما بين 0.41 – 0.65 والانحراف المعياري بـ 0.47 – 0.50

جدول رقم 32: الدرجات الخام والزائية والتكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

مستوى الكفاية المعرفية	**منخفض**		**متوسط**		**مرتفع**	
الدرجات الخام	من 0 إلى 1		من 2 إلى 3		من 4 إلى 5	
الدرجات الزائية	(2.14- و 1.33-)		(0.53- و0.27)		(1.44 و1.88)	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	57	42.9%	42	31.6%	34	25.6%

وبالرجوع الى مجال الدرجات الزائية، فيلاحظ بأن (57) أستاذا تحصل على درجات خام تراوحت ما بين (0 إلى 1) وهي المقابلة لمجال الدرجات الزائية في الفئة المنخفضة، بنسبة (42.9%) من مجموع الأساتذة في حين أن (42) أستاذا تحصل على الدرجات الخام ما بين (2 إلى 3) وهي تصنف ضمن الفئة المتوسطة، بنسبة (31.6%) كما أن (34) من الأساتذة تحصلوا على درجات خام تراوحت ما بين (4 إلى 5) يقعون ضمن الفئة المرتفعة بنسبة (25.6%) وبالتالي فإن الأساتذة يملكون درجة **منخفضة** في بعد التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

1-2-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

نص التساؤل الفرعي الثاني للتساؤل الرئيسي الثاني على ما يلي: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال صياغة الأهداف ؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأسئلة في بعد صياغة الأهداف. والتي كانت موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 33: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد صياغة الأهداف

رقم السؤال في البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	0.49	0.5
7	0.52	0.5
8	0.5	0.5
9	0.14	0.35
10	0.23	0.42
11	0.27	0.44
12	0.07	0.25
13	0.4	0.49
ثمانية أسئلة	2.61	1.48

من خلال الجدول أعلاه، فإن قيمة المتوسط الحسابي لأسئلة بعد صياغة الأهداف قد قدرت ما بين 0.07 – 0.52 والانحراف المعياري ما بين 0.25 – 0.5

جدول رقم 34: الدرجات الخام والزائية والتكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد صياغة الأهداف

مستوى الكفاية المعرفية	منخفض		متوسط		مرتفع	
الدرجات الخام	من 0 إلى 1		من 2 إلى 4		من 5 إلى 8	
الدرجات الزائية	(-1.76 و -1.09)		(-0.41 إلى 0.93)		(1.60 و3.64)	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	56	42.1%	60	45.1%	17	12.8%

وبالرجوع الى مجال الدرجات الزائية، فيلاحظ بأن (56) أستاذا تحصل على درجات خام تراوحت ما بين (0 إلى 1) وهي المقابلة لمجال الدرجات الزائية في الفئة المنخفضة، بنسبة (42.1%) من مجموع الأساتذة في حين أن (60) أستاذا تحصل على الدرجات الخام ما بين (2 إلى 4) وهي تصنف ضمن الفئة المتوسطة، بنسبة (45.1%) كما أن (17) من الأساتذة تحصلوا على درجات خام تراوحت ما بين (5 إلى 8) يقعون ضمن الفئة المرتفعة بنسبة (12.8%) وبالتالي فإن الأساتذة يملكون درجة **متوسطة** في بعد صياغة الأهداف.

1-2-3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث:

نص التساؤل الفرعي الثاني للتساؤل الرئيسي الثالث على مايلي: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال أنواع التقويم التربوي ؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأسئلة في بعد أنواع التقويم التربوي. والتي كانت موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 35: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد أنواع التقويم التربوي

رقم السؤال في البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
14	0.58	0.49
15	0.53	0.5
16	0.5	0.53
17	0.52	0.5
أربعة أسئلة	2.12	1.35

من خلال الجدول أعلاه، فإن قيمة المتوسط الحسابي لأسئلة بعد أنواع التقويم التربوي قد قدرت ما بين 0.5 – 0.58 والانحراف المعياري ما بين 0.49 – 0.53

جدول رقم 36: الدرجات الخام والزائية والتكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد أنواع التقويم التربوي

مستوى الكفاية المعرفية	**منخفض**		**متوسط**		**مرتفع**	
الدرجات الخام	0		(1 إلى 3)		4	
الدرجات الزائية	(1.55-)		(0.82- إلى 0.64)		(1.38)	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	79	59.4%	26	19.5%	28	21.1%

وبالرجوع الى مجال الدرجات الزائية، فيلاحظ بأن (79) أستاذا تحصل على الدرجة الخام 0 وهي المقابلة لمجال الدرجات الزائية في الفئة المنخفضة، بنسبة (59.4%) من مجموع الأساتذة في حين أن (26) أستاذا تحصل على الدرجات الخام ما بين (1 إلى 3) وهي تصنف ضمن الفئة المتوسطة، بنسبة (19.5%) كما أن (28) من الأساتذة تحصلوا على الدرجة الخام (4) يقعون ضمن الفئة المرتفعة بنسبة (21.1%) وبالتالي فإن الأساتذة يملكون درجة **منخفضة** في بعد أنواع التقويم التربوي.

1-2-4- عرض نتائج التساؤل الفرعي الرابع:

نص التساؤل الفرعي الثاني للتساؤل الرئيسي الرابع على مايلي: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال بناء أدوات التقويم التربوي ؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأسئلة في بعد بناء أدوات التقويم التربوي. والتي كانت موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 37: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد بناء أدوات التقويم التربوي

رقم السؤال في البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
18	0.32	0.46
19	0.63	0.48
20	0.65	0.47
21	0.26	0.44
22	0.81	0.39
23	0.2	0.4
24	0.26	0.43
25	0.67	0.47
26	0.71	0.45
27	0.38	0.48
28	0.19	0.91
29	0.16	0.36
اثنا عشر سؤال	5.24	2.34

من خلال الجدول أعلاه، فإن قيمة المتوسط الحسابي لأسئلة بعد أنواع التقويم التربوي قد قدرت ما بين 0.16 – 0.81 والانحراف المعياري ما بين 0.36 – 0.91

جدول رقم 38: الدرجات الخام والزائية والتكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبار التحصيلي في بعد بناء أدوات التقويم التربوي

مستوى الكفاية المعرفية	منخفض	متوسط	مرتفع
الدرجات الخام	من 0 إلى 3	من 4 إلى 7	من 8 إلى 12
الدرجات الزائية	(-2.43 و -1.02)	(-0.55 و0.86)	(1.33 و3.21)

	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	73	54.8%	44	33.1%	16	12.1%

وبالرجوع الى مجال الدرجات الزائية، فيلاحظ بأن (73) أستاذا تحصل على درجات خام تراوحت ما بين (0 إلى 3) وهي المقابلة لمجال الدرجات الزائية في الفئة المنخفضة، بنسبة (54.8%) من مجموع الأساتذة في حين أن (44) أستاذا تحصل على الدرجات الخام ما بين (4 إلى 7) وهي تصنف ضمن الفئة المتوسطة، بنسبة (33.1%) كما أن (16) من الأساتذة تحصلوا على درجات خام تراوحت ما بين (58 إلى 12) يقعون ضمن الفئة المرتفعة بنسبة (12.1%) وبالتالي فإن الأساتذة يملكون درجة **منخفضة** في بعد بناء أدوات التقويم التربوي.

- بعد الإجابة عن التساؤلات الفرعية الأربعة للتساؤل الثاني الذي نص على مايلي: ما درجة إكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة؟

فإنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة الاختبار التحصيلي والدرجات الزائية والتائية والتكرارات والنسب المئوية وفقا للجداول (من رقم 31 إلى 38) والتي يمكن تلخيص نتائجها في الجدول التالي:

جدول رقم 39: الكفاية المعرفية المكتسبة وفقا لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي

البعد	عدد أسئلة الاختبار	مدى اكتساب الكفاية المعرفية لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي
التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	5	**منخفضة**
صياغة الأهداف	8	**متوسطة**
أنواع التقويم التربوي	4	**منخفضة**
بناء أدوات التقويم التربوي	12	**منخفضة**

من خلال الجدول أعلاه، فإن الكفاية المعرفية المكتسبة عند الأساتذة في أبعاد الاختبار التحصيلي (التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، أنواع التقويم التربوي وبناء أدوات التقويم التربوي) كانت منخفضة، في حين اعتبرت متوسطة في بعد (صياغة الأهداف) وبالتالي فإن أساتذة التعليم الابتدائي اكتسبوا كفاية معرفية محصورة ما بين المنخفضة والمتوسطة من خلال الاختبار التحصيلي.

2 – مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

بعد عرض نتائج تساؤلات الدراسة والتعليق عليهم، فإنه سيتم مناقشتهم وتقديم التفسيرات المناسبة بالاعتماد على الدراسات السابقة والتراث الأدبي.

2 – 1 – مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول:

تمثل نص التساؤل الأول في: ما درجة توافر الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي على خصائص الاختبار الجيد لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة بسكرة ؟

من خلال النتائج المتحصل عليها في (الجداول من رقم 26 إلى 30) فإن الاختبار التحصيلي المصمم لقياس الكفايات المعرفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي قد تحققت فيه خصائص الاختبار الجيد بنسب مقبولة، بحيث توفرت أسئلته على:

أ- **صدق الاختبار التحصيلي**: التي كانت قيمه مقبولة في كل من:

- الصدق اللفظي، الذي لم تلقى فيه الباحثة أي غموض من طرف أساتذة التعليم الابتدائي في أسئلة الاختبار التحصيلي. ولم تطبقه أي من الدراسات السابقة المعتمدة، بالرغم من أهميته المتمثلة في تقديم الملاحظات الضرورية من طرف عينة الدراسة لمساعدة واضع الاختبار على التعديل في الفقرات وصياغتها بطريقة مناسبة لمستواهم من حيث المصطلحات، الألفاظ، الكلمات...

- صدق المحتوى الذي قدرت (قيمة كاي تربيع فيه ما بين 3.56 – 4.25) لجميع أسئلة الاختبار التحصيلي المقبولة. وقد تبنته **دراسة (حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** و كذلك من قبل **(باللموشي ، 2017)**. ويسمح هذا النوع بالتأكد من ملائمة مضمون الاختبار التحصيلي المصمم من أسئلة تناسب موضوعه أو المجال المختار، وتغطيته لجوانب متعددة منه.

- الصدق التمييزي أو ما يعرف بصدق المقارنة الطرفية الذي كانت قيم الاختبار التحصيلي وأبعاده محصورة (مابين 14.45 – 23.40) وقد تم حساب هذا النوع من الصدق في العديد من الدراسات منها **دراسة (نزاي و حاج، 2020)** ودراسة **(لشهب ، 2017)** ويساعد هذا النوع من الصدق في التمييز بين المختبرين وتصنيفهم إلى فئة عليا ودنيا. والتأكد من وجود فروق بين المجموعتين. أي القدرة على التمييز بين الأساتذة ذوي الكفايات العالية ومن لديهم كفايات أقل تعتبر من الخصائص الأساسية للاختبار الجيد. وقد أظهرت النتائج وجود تمييز جيد بين مستويات الأداء، مما يساعد على تصنيف الأساتذة في فئات مختلفة حسب قدراتهم. ويعتبر الصدق التمييزي محكا لقياس والتأكد من جودة الاختبارات المصمّمة، حيث تكمن أهمية حساب الصدق التمييزي للاختبار في تحديد قدرته على التمييز بين الأفراد من ذوي الكفايات المختلفة، وكذلك قدرته على تحديد الفروق بينهم وتصنيفهم إلى مستويات مختلفة. كما أنّ نتائج الصدق التمييزي تساعد الأساتذة في توجيه العملية التعليمية بما يتوافق مع الفروقات الموجودة بينهم، واحتياجاته

بما يحقّق التّعلم الفعال، والتّأكّد من أن الاختبار يقيّم جميع الأفراد بشكل عادل ومتساو، ممّا يقلّل من التّحيزات التي قد تؤثر على عدالة الاختبار.

- الاتساق الداخلي قدرت قيمته (ما بين 0.19 – 0.59) لأسئلة الاختبار التحصيلي وأبعاده في حين كانت في **دراسة (نزاي و حاج، 2020)** محصورة (مابين 0.39 – 0.79) وفي **دراسة (باللموشي ، 2017)** التي كانت (ما بين 0.50 – 0.79). وهي تعد نتائج متقاربة في ما بينها. كما يساهم هذا النوع من الصدق في الكشف عن صدق فقرات الاختبار كلا على حدا، وبين الأبعاد فيما بينها، والاختبار ككل. وهذا يجعله يتمتع بمعدل صدق عال. ما يحقق نتائج مرغوبة وفقا للموضوع والمجال المصمم من أجله الاختبار التحصيلي. فقد استطاع تحديد مدى مناسبة وملائمة أسئلة الاختبار التحصيلي في كل بعد من الأبعاد الأربعة له، وتوافقها مع الاختبار ككل؛ مما يسمح بانتقاء الفقرات الاختبارية التي تستطيع أن تكشف عن مدى امتلاك الأساتذة للكفايات المعرفية اللازمة في كل بعد، والسماح بقياسها بطريقة صحيحة ومحاولة التطرق إلى كل جانب من جوانب مجال التقويم التربوي.

ب- ثبات الاختبار التحصيلي:

- ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت قيمتهم محصورة (مابين 0.70 – 0.78) وقد كانت متقاربة النتيجة مع **دراسة (نزاي و حاج، 2020)** التي قدرت (مابين 0.80 – 0.89) بالإضافة إلى كل من **دراسة (حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** و**(لشهب ، 2017)** التي طبقتا نوع آخر لقياس الثبات والمتمثلة في معادلة كيودر- ريتشاردسون التي قدرت الحصيلة فيها بـ 0.79 و 0.8. ويمكن ألفا كرونباخ الباحث عادة إلى معرفة التوافق الموجود بين أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي حاليا) والبيانات التي جمعها من أفراد العينة (اجابات أساتذة التعليم الابتدائي في هذه الحالة) كما يفيده في تدارك العديد من الأخطاء المتعلقة بكليهما والتحليل الاحصائي للنتائج وضبطها في الأخير. كما أن التجزئة النصفية تسهل عملية حساب ثبات الأداة، وذلك من خلال تطبيقها مرة واحدة وتقسيم البيانات إلى قسمين متكافئين دون اللجوء إلى اعادة توزيعها من جديد أو بناء صورة مكافئة لها. مايقلل الوقت والجهد والتكلفة؛ خاصة في حالة وجود صعوبات متعلقة بعدم استجابة أو تعاون أفراد العينة، أو الحصول على بيانات مرة أخرى...

جـ الشمولية:

- من خلال اختبار كولمجروف – سميرنوف بقيم محصورة (مابين 0.12 – 0.20) في الاختبار التحصيلي وأبعاده. وقد اختلفت مع **دراسة (حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** التي قاست الشمولية بتطبيق مقاييس النزعة المركزية. وتعد الشمولية خاصية أساسية عند بناء الاختبار التحصيلي يسعى مصممه إلى تحقيقها وذلك للتأكد من اشتماله على الأهداف التدريسية المراد قياسها. وضمه لأكبر قدر منها في هذه الحالة مع مجال التقويم التربوي في أبعاده الأربعة من طرف أساتذة التعليم الابتدائي.

د- معامل الصعوبة:

- كانت القيم محصورة (مابين 29 % – 80 %) وقد كانت النتيجة متقاربة مع **دراسة (حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** التي قدرت النتيجة مابين (مابين 40 % – 63 %) وأيضا في **دراسة (Ananya & Dhananjai , 2018)** التي كانت (مابين 20 % – 75 %) . ويعد معيارا أساسيا في الكشف عن عدد الفقرات الصعبة والسهلة في الاختبار التحصيلي. ما يسمح بتقديم احتمالات وافتراضات حول الأسئلة التي استطاع ومن لم يتمكن المختبرين من الإجابة عليها. والتي كانت من خلال إجابة أساتذة التعليم الابتدائي على أسئلة الاختبار التحصيلي بهدف الكشف عن مجموعة الكفايات المعرفية التي يمتلكون ضعف أو قوة فيها في كل بعد من مجال التقويم التربوي.

ه- معامل التمييز:

- قدرت (ما بين 0.25 – 0.50) في حين **دراسة (حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** كانت (ما بين 0.3 – 0.77) وهي تعد نتائج متقاربة. ويعتبرا من المعايير الهامة التي يجب أن يملكها أي اختبار تحصيلي. وذلك للكشف عن الفروق الفردية بين المختبرين ومن منهم يمتلك الكفايات اللازمة حول الأسئلة المصممة من جهة. ومدى اكتسابهم لمحتوى المادة أو الموضوع المطروح. ما يساعد على تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل فئة على حدا وبما يناسبها. وهذا ما سعت أسئلة الاختبار التحصيلي للكشف عنها بين الأساتذة من خلال تحديد وتعيين من يملكون كفايات معرفية مرتفعة، متوسطة ومنخفضة في كل بعد من أبعاد التقويم التربوي.

كما أن الدراسة الحالية تشابهت مع **دراسة (نزاي و حاج، 2020)** في بناء اختبار تحصيلي من اختيار من متعدد و**دراسة (حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** في اتباع خطوات تصميم الاختبار التحصيلي. واختلفت مع دراسة **(محمود و صباح ، 2016)** في اعتمادها على خمسة خطوات فحسب عند بناء اختبار تحصيلي واهمال الخطوة الأولى في تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي، في حين دراسة الباحثة قد كانت في ثمانية خطوات أساسية.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني:

تمثل نص التساؤل الثاني في: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة؟

ولكن قبل مناقشة وتقديم تفسير عن نتائج هذا التساؤل لابد من التطرق للتساؤلات الفرعية الأربعة له. والتي هي كمايلي:

2-2-1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول:

تمثل نص التساؤل الفرعي الأول في: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به ؟**

من خلال النتائج المتحصل عليها في (الجداول رقم 31 و32) فإن درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به قد كانت منخفضة

وقد يعود ذلك إلى عمليات التكوين والبرامج التدريبية القليلة التي يخضع الأساتذة في هذا المجال، بالإضافة إلى الشهادة الجامعية الخاصة بالأستاذ بحد ذاته، فأغلبهم عادة ذوي تخصصات لا تمس بصلة بعلوم التربية وفروعها، ما يجعل التقويم التربوي ومفاهيمه ومصطلحاته تكون غير مألوفة عندهم، وهذا الذي يقود إلى مدة أطول من أجل اكتسابها مقارنة بأهل التخصص.

2-2-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

تمثل نص التساؤل الفرعي الثاني في: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال صياغة الأهداف ؟**

من خلال النتائج المتحصل عليها في (الجدول رقم 33 و34) فإن درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي في مجال صياغة الأهداف قد كانت متوسطة.

وقد يرجع إلى كون الأهداف عنصر مهم عند آداء عملية التقويم التربوي وذلك باعتباره الغرض الأساسي الذي يسعى إليه المقوم إلى تحقيقه في النهاية. بالإضافة إلى أن مختلف المناهج التربوية تركز على تضمينها في كل جزء من أجزاء العملية التعليمية. وهذا مايقود الأساتذة إلى بذل مجهود مكثف فيها. خاصة بما أنهم يخضعون لتقويم مستمر من طرف المشرفين والمفتشين التربويين... في مدى إكمالهم للمناهج التربوية، وهذا لا يتحقق إلا بمدى اكتساب الطلبة للأهداف المسطرة في كل منها، وبالتالي فهم يبذلون مجهودا أكثر في هذا المجال.

2-2-3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث:

تمثل نص التساؤل الفرعي الثالث للتساؤل الثاني في: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال أنواع التقويم التربوي ؟**

من خلال النتائج المتحصل عليها في (الجدول رقم 35 و36) فإن درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي في مجال أنواع التقويم التربوي قد كانت منخفضة.

وقد يكون ذلك بسبب قلة البرامج التدريبية التي يخضع لها الأساتذة سواء في بداية أو أثناء نهاية الخدمة، كما أن بعضهم يطبق التقويم القبلي والتقويم النهائي كما هو مطلوب منهم من كل سنة وحسب كعملية يجب أن يخضع لها التلاميذ. دون العلم بالهدف الأساسي من تطبيق مختلف أنواع التقويم التربوي وما يقدمه من فائدة لهم ولصالح الطلبة، كما أن منهم من يستغني عن التقويم التكويني أثناء العملية التعليمية نتيجة انشغالات وضغوط تواجههم بهدف إكمال المناهج التربوية.

2-2-4- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الرابع:

تمثل نص التساؤل الفرعي الرابع للتساؤل في: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال بناء أدوات التقويم التربوي ؟**

من خلال النتائج المتحصل عليها في (الجدول رقم 37 و38) فإن درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي في مجال بناء أدوات التقويم التربوي قد كانت منخفضة.

وقد يعود ذلك إلى تركيز أساتذة التعليم الابتدائي على الاختبارات التحصيلية كأداة أساسية عند تقويم التلاميذ وقياس معارفهم وتعلماتهم وإهمال أدوات التقويمية الأخرى، بالإضافة إلى نوع التكوين الذين يخضعون له والذي يهتم بالدرجة الكبرى بالجانب النظري من عملية التقويم التربوي وعلى الاختبارات التحصيلية وفي كيفية تطبيقها وتنفيذها خلال الفصل أو العام الدراسي فقط من أجل تحديد الناجحين والراسبين وحسب من الطلبة. كما أن أغلب الأساتذة لا يتبعون خطوات بناء الاختبارات التحصيلية عند تصميمها بل يتم صياغة أسئلة اعتباطيا عند قياس تحصيل الطلبة.

وبعد الإجابة عن التساؤلات الفرعية للتساؤل الثاني الذي نص على ما يلي: ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة؟

فإن النتائج المتحصل عليها في (الجدول رقم 39) فإن درجة اكتساب أساتذة الطور الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة قد كانت في مجال:

- التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، أنواع التقويم التربوي وبناء أدوات التقويم التربوي **منخفضة.**
- صياغة الأهداف **متوسطة.**

وقد أرجعت الباحثة انخفاض الكفاية المعرفية المكتسبة في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي إلى نقص البرامج التدريبية في مختلف أبعاد ومجالات التقويم التربوي وتركيزهم على الجانب النظري وحسب منه وإهمال الجانب التطبيقي، بالإضافة إلى مدة التكوين ونوعه التي يخضعون لها بحيث أنها تكون في فترة قصيرة وغير كافية من أجل اكتسابهم الكافي في التقويم التربوي. مع قلة التقويم المستمر التي تطبق على الأساتذة بحد ذاتهم من طرف المفتشين التربويين للتأكد من تنفيذهم لعملية التقويم التربوي في جميع مجالاته وأبعاده وذلك بهدف تقديم التغذية الراجعة الكافية لهم لمراجعة أنفسهم وتعديل ما يجب تعديله والتصحيح من أخطائهم. ومعرفة احتياجاتهم الأساسية في التقويم التربوي.

2 – 3 – مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة بناء اختبار تحصيلي موضوعي معياري المرجع تتوافر فيه خصائص الاختبار الجيد لقياس الكفايات المعرفية لدى في مجال التقويم التربوي، مع تحديد مدى درجة

إكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال **(التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، صياغة الأهداف، أنواع التقويم التربوي وبناء أدوات التقويم التربوي)** بناء على الاختبار التحصيلي.

ولقد انطلقت الدراسة من تساؤلين رئيسيين، ذات الصياغة التالية:

1- ما درجة توافر الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي على خصائص الاختبار الجيد لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة بسكرة ؟

2- ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة ؟ وتفرعت عنه التساؤلات الآتية:

- ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به؟**
- ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال صياغة الأهداف ؟**
- ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال أنواع التقويم التربوي؟**
- ما درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية **في مجال بناء أدوات التقويم التربوي؟**

وللإجابة عن هذه التساؤلات فقد قامت الباحثة بتصميم اختبار تحصيلي لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي البالغ عددهم 133 والذين تم اختيارهم عن طريق العينة غير العشوائية القصدية وذلك بتطبيق المنهج الوصفي التحليلي. وقد كانت نتائج الدراسة النهائية كما يلي:

- توفر الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المقترح لقياس الكفايات المعرفية لدى أساتذة الطور الابتدائي في مجال التقويم التربوي على خصائص مقبولة نسبيا والتي كانت في الصدق اللفظي وصدق المحتوى (في قيمة كاي تربيع المقدرة بـ 7) والصدق التمييزي (ما بين 14.45 – 23.40) والاتساق الداخلي (ما بين 0.19 – 0.59) وفي ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (مابين 0.70 – 0.78) وفي الشمولية من خلال اختبار كولمجروف – سميرنوف بقيم محصورة (ما بين 0.12 – 0.20) وفي معامل الصعوبة كانت القيم محصورة (ما بين 29 % – 80 %) وفي معامل التمييز قدرت (ما بين 0.25 – 0.50

- كانت درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة محصورة ما بين **المنخفضة** في مجال (التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، أنواع التقويم التربوي و بناء أدوات التقويم التربوي) و**المتوسطة** في مجال (صياغة الأهداف)

واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج التساؤل الأول مع دراسة **دراسة (نزاي و حاج، 2020)** في بناء اختبار تحصيلي من اختيار من متعدد ودراسة **دراسة (حسين ، منصور ، و محمد ، 2017)** في اتباع خطوات تصميم الاختبار التحصيلي مع توفره على خصائص سيكومترية ومعامل سهولة وصعوبة وتمييز مقبولة. واختلفت مع دراسة **(محمود و صباح ، 2016)** في اعتمادها على خمسة خطوات فحسب عند بناء اختبار تحصيلي واهمال الخطوة الأولى في تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي، أما الدراسة الحالية فقد كانت في ثمانية خطوات أساسية. واختلفت أيضا مع دراسة **(Ananya & Dhananjai , 2018)** في معامل التمييز. أما في معامل الصعوبة فقد كانت نتائجها متقاربة مع الدراسة الحالية. كما تشابهت الدراسة الحالية للتساؤل الرئيسي الثاني مع **دراسة (لشهب ، 2017)** في محاولة تشخيص عدة مجالات من صعوبات الحساب والمقسمة إلى (الفهم، المعرفة، الاستنتاج والتحليل) في حين الدراسة الحالية كانت مقسمة في مجال التقويم التربوي إلى (التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، صياغة الأهداف التربوية، أنواع التقويم التربوي و مجال بناء أدوات التقويم التربوي)

الخاتمة

من خلال النتائج النهائية للدراسة، فيمكن استنتاج بأن أساتذة التعليم الابتدائي يملكون كفايات معرفية محصورة ما بين المنخفضة والمتوسطة في مجال التقويم التربوي وذلك من خلال الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المصمم ووفقا لمجالاته التي حددت في (التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، صياغة الأهداف التربوية، أنواع التقويم التربوي وبناء أدوات التقويم التربوي) والتي لوحظ فيها توزيعا متفاوة في مدى اكتسابهم. وهذا الذي أظهرته حصيلة الدراسة الحالية:

- تمتع الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المقترح لقياس الكفايات المعرفية لدى أساتذة الطور الابتدائي في مجال التقويم التربوي بخصائص مقبولة نسبيا والتي كانت في الصدق اللفظي وصدق المحتوى (في قيمة كاي تربيع المقدرة بـ 7) والصدق التمييزي (مابين 14.45 – 23.40) والاتساق الداخلي (مابين 0.19 – 0.59) وفي ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (مابين 0.70 – 0.78) وفي الشمولية بقيم محصورة (مابين 0.12 – 0.20) وفي معامل الصعوبة كانت القيم محصورة (مابين 29 % – 80 %) وفي معامل التمييز قدرت (مابين 0.25 – 0.50)

- كانت درجة اكتساب أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي بناء على الاختبار التحصيلي الموضوعي معياري المرجع المستخدم في هذه الدراسة كما يلي:

- منخفضة في كل من مجال (التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، أنواع التقويم التربوي وبناء أدوات التقويم التربوي)
- متوسطة في مجال (صياغة الأهداف)

ومن خلال النتائج الأخيرة للدراسة التي أوضحت بأن أساتذة التعليم الابتدائي في حاجة إلى دورات تكوينية وتدريبية مكثفة ومعمقة ومستمرة من أجل مواكبة التطورات والتحديثات الحاصلة في التقويم التربوي خاصة والمجال التربوي عامة؛ وفي مختلف مجالاته وعدم الاكتفاء بالجانب النظري بل تجاوزه إلى الجانب الميداني والتطبيقي لأساتذة التعليم الابتدائي مع مراعاة تخصصاتهم عند توظيفهم في هذا المجال.

وفي الختام بالرغم من المجهودات المبذولة التي حاولت فيها الباحثة الإجابة عن تساؤلات الدراسة وإنجازها، إلا أنها واجهت صعوبة في استجابة أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي وهذا الذي أدى إلى الاكتفاء بهذا العدد المحدود.

المقترحات

انطلاقا من نتائج الدراسة الحالية التي أجريت على مستوى بعض ابتدائيات بلدية بسكرة على أساتذة هذا الطور، والتي تعدمن أولى الدراسات التي حاولت تصميم اختبار تحصيلي لقياس الكفايات المعرفية في مجال التقويم التربوي وهذا على حد علم الباحثة، ونظرا لأهمية هذا الموضوع يقترح التالي:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول مجال بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية المعيارية، وذلك لقلة الدراسات حوله.
- إجراء مزيد من البحوث حول مجال التقويم التربوي والكفايات المعرفية.
- إعداد دورات تدريبية مكثفة لصالح أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي في كل من (**التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، صياغة الأهداف التربوية، أنواع التقويم التربوي وبناء أدوات التقويم التربوي**)
- إعداد ندوات لأساتذة التعليم الابتدائي حول مجال التقويم التربوي لزيادة وعيهم ومعرفتهم أكثر حوله.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم عثمان حسن عثمان . (د س). *الأسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم.* د ب : د د
- أحمد محمد الحويان . (د س). *نشرة تربوية في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية* . السعودية : إدارة التربية والتعليم بالقريات.
- أحمد محمد عبد الرحمن . (2011). *تصميم الاختبارات.* عمان الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- أحمد نقي . (30 ديسمبر, 2021). المقابلة: الماهية، الأهمية، الأهداف، الأنواع. *أفانين الخطاب، 1*(2)، الصفحات 85-95.
- أسماء لشهب . (1 سبتمبر, 2017). بناء اختباز تحصيلي لتشخيص صعبة تعلم الحساب لدى عينةمن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5*(1)، الصفحات 315-334.
- اسماعيل دحدي ، ومزياني الوناس . (ديسمبر, 2017). التقويم التربوي مفهومه، أهميته. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*(31)، الصفحات 115-126.
- إيمان دركي . (مارس, 2017). القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*(1)، الصفحات 199-208.
- باسل خميس أبو فوذة ، و نجاتي أحمد بني يونس . (2012). *الاختبارات التحصيلية مفهومها،كيفية اعدادها،أسس بنائها وتكوينها،وتطبيقات ميدانية.* عمان الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- جعفر عبد كاظم المياحي . (2011). *القياس النفسي والتقويم التربوي* . عمان الأردن : دار كنوز المعرفة العلمية
- جمعة أولاد حيمودة. (2010). كيفية بناء اختبار تحصيلي اختبار مادة مدخل إلى علم النفس نموذجا. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*(8)، الصفحات 295-304.
- جنان مزهر لفته . (2017). *الاختبارات التحصيلية*. العراق: جامعة القادسية .
- حسين ضيف، منصور بن زاهي ، و محمد رضا شنة . (مارس, 2017). بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4*(1)، الصفحات 128-148.
- حنان عبد الحميد العناني . (2014). *علم النفس التربوي* (الإصدار ط 5). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حيدر اليعقوبي . (2013). *التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية* . بغداد : مركز المرتضي للتنمية الإجماعية .
- حنان عبد الحميد العناني . (2014). *علم النفس التربوي* (الإصدار ط 5). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليفة عبد السلام الشيباني . (جوان, 2014). الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية. *86*، الصفحات 485-506.
- دنيا عدائكة ، محمد عرفات جغراب، و ربيعة جعفور . (مارس, 2018). مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة (دراسة استكشافية بثانويات ولاية الوادي وسط). *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*(33)، الصفحات 1056-1072.
- رحيم يونس كرو العزاوي . (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي* . عمان : دار دجلة .

- زينة مهلل ، و سامية مهداوي . (2016). طبيعة التقويم التربوي وأهميته في العملية التعليمية. *مجلة آفاق للعلوم، 2*(2)، الصفحات 273-280.
- الزهراء نزاي ، و هني أحمد حاج. (15 مارس, 2020). اختبارتحصيلي لميدان الحساب وفق أنموذج راش لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لولاية مستغانم. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 5*(1)، الصفحات 450-479.
- سماح بن خروف . (مارس, 2018). التقويم التربوي ودوره في ترقية المنظومة التعليمية التعلمية: المفهوم والأهداف. *مجلة جبل الدراسات الأدبية والفكرية، 39*، الصفحات 117-125.
- سمير استيتية . (2017). الكفاية المعرفية بين النظرية والتطبيق في التعليم العام في الأردن . الأردن : ب د .
- سوسن شاكر الجلبي . (2005). *أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية* . دمشق: دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة .
- صباح ساعد . (مارس, 2012). بناء الاختبارات التحصيلية من خلال جدول المواصفات - مع نموذج مقترح لمادة الرياضيات السنة خامسة ابتدائي -. *مجلة العلوم الانسانية*(24)، الصفحات 157-169.
- صباح ساعد . (2012). التكوين الأولي للطلبة للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. بسكرة، الجزائر: ب د
- صلاح أحمد مراد ، و أمين علي سليمان . (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها* (الإصدار ط 2). القاهرة والكويت والجزائر: دار الكتاب الحديث.
- صلاح ردود الحارثي . (ب س). التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق . جدة ، المملكة العربية السعودية : وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية والتعليم .

- ضيف حسين ، بن زاهي منصور ، و رضا شنة محمد . (مارس, 2017). بناء اختبا تحصيلي في مادة الياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4*(1)، الصفحات 128-148.
- عبد الحميد عبد المجيد البلدواي . (2007). *أساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي: التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا باستخدام SPSS* (الإصدار ط 3). عمان: دار الشروق.
- عبد الرزاق باللموشي . (جوان, 2017). بناء اختبار تحصيلي لقياس مشكلة التأخر الدراسي الرياضيات نموذجا. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4*(2)، الصفحات 156-169.
- عبد القادر دحماني أحمد . (5 مارس, 2023). التقويم التربوي من المقاربة بالأهداف الى المقاربة بالكفاءات. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 11*، الصفحات 11-22.
- عبد القادر كراجة . (1997). *القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة* . عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
- عبد المجيد نشواتي . (2003). *علم النفس التربوي*. عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- عماد عبد الرحيم الزغول . (2012). *مبادىء علم النفس التربوي* (الإصدار 2). العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- عيشة علة ، و الود نوري . (2017). درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي دراسة ميدانية بالجلفة. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10*(1)، الصفحات 220-239.

- فاتح الورعادي ، و نصيرة بن نابي . (مارس, 2019). معايير وشروط بناء الاختبارات التحصيلية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*(17)، الصفحات 171-189.
- لمياء رفقي محمود ، و سائد أحمد صباح . (2016). بناء اختبار تحصيلي في الهندسة لطلبة الصف الخامس الأساسي باستخدام نموذج راش. *دراسات العلوم التربوية، 43*(3)، الصفحات 1353-1367.
- محمد براهيمي . (1 جانفي, 2020). التقويم التربوي بين المفاهيم النظرية و واقع الممارسة الميدانية. *مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية، 4*(1)، الصفحات 17-27.
- محمد رائد مشتت . (2018). الاختبارات والقياس. *محاضرات الفصل الأول للعام الدراسي 2018/2017*. د د.
- محمد الطاهر طعبلي ، و محمد قوارح . (جوان, 2013). معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها. *دراسات نفسية و تربوية*(10)، الصفحات 173- 202.
- محمد عبد السلام غنيم . (2004). *مبادىء القياس والتقويم النفسي والتربوي* . د ب : جامعة حلوان .
- محمد عثمان . (2011). *أساليب التقويم التربوي* . الأردن عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع
- محمد عرفات جخراب ، ربيعة جعفور ، و دنيا عدائكة . (ديسمبر, 2015). كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم الانسانية*(44)، الصفحات 515-540.
- محمد عمر عيد المومني، أمجد محمد أحمد العبد العزيز، و هيثم يوسف راشد أبو زيد. (1 سبتمبر, 2019). مستوى الكف ايات المعرفية لمعلمي المرحلة الاساسية

في محافظة عجلون من وجهة نظرهم أنفسهم. *مجلة العلوم القانونية و الاجتماعية، 4*(3)، الصفحات 590-604.

- محمد مبخوت الجزائري . (ب س). فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية. تم الاسترداد من www.elbassair.com
- محمود أحمد عمر ، حصه عبد الرحمن فخرو ، تركي السبيعي ، و آمنه عبد الله تركي . (2010). *القياس النفسي والتربوي*. عمان : دا المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- محمود أنور محمود السامرائي ، و أحمد محمد شاكر الخفاجي . (2012). بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم نفس الخواص لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية. *الاستاذ*(203)، الصفحات 964-1002.
- محي الدين توق ، يوسف قطامي ، و عبد الرحمن عدس . (2003). *أسس علم النفس التربوي* (الإصدار ط 3). د ب: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- مصطفى نمر دعمس . (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته* . عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع .
- نصير أحميدة ، علي جرمون ، و عبد الحميد مشهور . (2019). تقدير مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال تدريس حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 11*(1)، الصفحات 55-68.
- نورا الشامخ . (2018). *التقويم في التعليم*. المملكة العربية السعودية: شبكة الألوكة.
- وحدة القياس وتقويم الأداء. (2018). *دليل إرشادي لإعداد: وثيقة سياسات واستراتيجيات التعليم والتقويم بكليات جامعة دمياط*. مصر: جامعة دمياط مركز ضمان الجودة وتقييم الأداء.

المراجع الأجنبية:

- Ananya, S., & Dhananjai , Y. (2018, March). Construction and Standardization of Achievement Test in Biology. *International Journal of Research in Social Sciences, 8*(3), pp. 18-27.
- Gurmit, S., & Jasvir Kaur. (2015, April). Construction and Standardization of Achievem Ent Test In Social Studies. *INDIAN JOURNAL OF APPLIED RESEARCH, 5*(4), pp. 764-766.
- *Norm-referenced achievement tests.* (N.D). N.C: Fair Test National for fair and open testing.
- Sun , R. C., & Hui , E. K. (2011, September 1). Cognitive Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The cientificWorldJOURNAL, 2012*.

الملاحق

الملحق رقم 2: الأساتذة المحكمين في صدق محتوى الخاص بالاختبار التحصيلي

اسم الأستاذ (ة)	الرتبة العلمية
رابحي اسماعيل	أستاذ تعليم عالي
كحول شفيقة	أستاذة تعليم عالي
سايحي سليمة	أستاذة تعليم عالي
شنتي عبد الرزاق	أستاذ محاضر ب
معمرية بشير	أستاذة تعليم عالي
ساعد شفيق	أستاذ محاضر أ
أبو أحمد يحيى	أستاذ محاضر أ