

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

١٤٢١
١٤٢١
١٤٢١

أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع

والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في

محافظة طولكرم وقلقيلية

رسالة ماجستير

إعداد

بلال صابر محمود مدلل

إشراف

الدكتور محمد سالم العملة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية

نابلس - فلسطين

١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م

أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع
والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في
محافظة طولكرم وقليلية

إعداد

بلال صابر محمود مدلل

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ٢٠١٤/١٨ وأجيزت ٢٠١٤/١٨

التوقيع

..... (رئيساً)

..... (عضواً)

..... (ممتحناً خارجياً)

أعضاء اللجنة

١- الدكتور: محمد سالم العملة

٢- الدكتور: غسان الحلو

٣- الدكتور: أحمد فهميم جبر

الإهداء

إلى وطني الحبيب الذي ينتظر الإبتسامة

إلى مروح والدي الطاهرة طيب الله ثراه

إلى والدتي . . . أطال الله في عمرها . . .

التي أروضتني حب الخير والحق والعطاء

إلى أصدقائي الأوفياء . . .

إلى إخواني الأعزاء

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

الشكر والتقدير

بعد إتمام هذه الرسالة بتوفيق الله وعنايته ، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والإحترام إلى الدكتور محمد سالم العملة على جهوده الطيبة والتوجيه الدائم طيلة عملي في هذه الرسالة وعلى ما أولاني من إرشاد وتشجيع كان له الأثر الكبير في إثراء هذه الدراسة.

أتقدم بالشكر والإمتنان إلى الدكتور غسان الحلو والدكتور أحمد فهيم جبر على تفضلهما بمراجعة هذه الرسالة ، كما وأتقدم بعظيم الشكر إلى الدكتور عبد الناصر القدومي الذي أشرف على التحليل الاحصائي لهذه الرسالة . وأتقدم كذلك بجزيل الشكر والعرفان إلى الصديق الأستاذ إسماعيل جابر أبو زيادة لما قدمه لي من مساعدة .

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى السادة الأساتذة المحكمين الذين تكرموا بتقييم أداة الدراسة ، وأعطوني من وقتهم وجهدهم الكثير .

وأخيراً أتوجه بالشكر الجزيل لكل من أسهم بجهده ووقته ونصائحه طوال فترة إعداد هذه الرسالة . جزاهم الله عني خير الجزاء .

الباحث

فهرس المحتويات

<u>الصفحة</u>	<u>الموضوع</u>
ب	عنوان الرسالة
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الملاحق
ط	الملخص باللغة العربية
١	الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها
١	مقدمة
٥	مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها
٥	أهمية الدراسة
٦	محدوديات الدراسة
٦	حدود الدراسة
٦	مصطلحات الدراسة
٧	الفصل الثاني : الأدب التربوي والدراسات السابقة
٧	الأدب التربوي
١١	الدراسات السابقة
١١	أ- الدراسات العربية
١٦	ب- الدراسات الأجنبية
٢٠	الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات
٢٠	منهج الدراسة
٢٠	مجتمع الدراسة

٢١	أداة الدراسة
٢٢	صدق الأداة
٢٢	ثبات الأداة
٢٣	متغيرات الدراسة
٢٤	إجراءات الدراسة
٢٥	الفصل الرابع : النتائج
٣٩	الفصل الخامس : مناقشة النتائج
٤٨	التوصيات
٤٩	المراجع العربية
٥٢	المراجع الأجنبية
٥٤	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية (ABSTRACT)
٥٧	الملاحق
٦٢	لجنة التحكيم

٥٢٠٧٣٩

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٢١	توزيع أفراد المجتمع لمدرسي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في محافظتي طولكرم وقلقيلية	(١)
٢٥	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس	(٢)
٢٦	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية	(٣)
٢٦	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة	(٤)
٢٧	أساليب التقييم المستخدمة ومتوسط الاستخدام لكل أسلوب من الأساليب ودرجة الاستخدام .	(٥)
٢٨	متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام لأنواع مختلفة من الأسئلة الكتابية	(٦)
٢٩	متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام للقدرات العقلية المستخدمة في الامتحان	(٧)
٣٠	متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام لممارسات تتعلق بالتخطيط للاختبار	(٨)
٣١	متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام لممارسات تتعلق بإخراج الاختبار	(٩)
٣٢	متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام لممارسات تتعلق بتطبيق الاختبار	(١٠)
٣٣	متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام لممارسات تتعلق بتصحيح الاختبار	(١١)
٣٤	متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام لممارسات تتعلق بتحسين الفقرات	(١٢)
٣٥	متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام لممارسات تتعلق باستخدام الاختبارات في عملية التقييم	(١٣)
٣٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب وممارسات التقييم تبعاً لمتغير الجنس	(١٤)
٣٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب وممارسات التقييم تبعاً لمتغير الصف	(١٥)
٣٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب وممارسات التقييم تبعاً لمتغير الخبرة	(١٦)

فهرس الملاحق

<u>الصفحة</u>	<u>فهرس الملاحق</u>	<u>رقم الملحق</u>
٥٨	استبانة الدراسة بصورتها التي طبقت	(١)
٦٢	استبانة الباحثة سمر العمر	(٢)
٦٩	أسماء لجنة المحكمين التي استعان بها الباحث لقياس صدق الاستبانة	(٣)
٧٠	كتاب تسهيل المهمة	(٤)

ملخص الدراسة

أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع
والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في
محافظة طولكرم وقلقيلية

إعداد

بلال صابر محمود مدلل

ماجستير أساليب تدريس العلوم ، جامعة النجاح الوطنية

إشراف

الدكتور محمد سالم العملة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التقييم المتبعة من قبل معلمي الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية والوكالة في محافظة طولكرم وقلقيلية ، ومعرفة مدى ممارساتهم التعليمية .

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في محافظة طولكرم وقلقيلية في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ . وقد بلغ عددهم (٧٤) معلماً ومعلمة . واعتمد الباحث في دراسته استبانة صممت واستخدمت من قبل الباحثة العمر (١٩٨٩) ، وهي تتكون من أربعة مجالات :

١. المجال الأول :يتعلق بأساليب التقييم المستخدمة من قبل المعلمين حيث إشتمل هذا المجال على خمس فقرات .
٢. المجال الثاني :يتعلق بأنواع الأسئلة المستخدمة من قبل المعلمين حيث إشتمل هذا المجال على ست فقرات .
٣. المجال الثالث :يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الأسئلة حيث إشتمل هذا المجال على ست فقرات .
٤. المجال الرابع :يتعلق بالممارسات التعليمية المتبعة في تقييم الطلبة حيث إشتمل هذا المجال على خمس وأربعين فقرة .

وبعد تصحيح فقرات الاستبانة لتناسب مبحث الأحياء وللتأكد من صدق محتواها قام الباحث بتوزيع الاستبانة التي تضم الفقرات المعدلة على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية حيث حكموا بصدقها. وأما بالنسبة لثباتها فقد استخدم الباحث الاختبار وإعادة (test - retest). وتم حساب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغ (0,93) ووزعت الاستبانة على جميع أفراد المجتمع وقد تم التحليل اعتماداً على البيانات المتضمنة في (٧٤) استبانة مرتجعة أي ما نسبته ٩٢٪.

وتم استخدام برنامج (SPSS) للوصول إلى النتائج. وتوصلت الدراسة إلى النتائج

التالية :

- * أن أكثر الأساليب استخداماً من قبل المعلمين هي الاختبارات الكتابية وتلتها التقارير .
- * أن أكثر أنواع الأسئلة الكتابية شيوعاً هي أسئلة الصواب والخطأ وتلتها أسئلة التوفيق بين عمودين وأقلها استخداماً الأسئلة المقالية التي تحتاج لإجابة مطولة .
- * أن أهم القدرات التي تقيسها الامتحانات (الاختبارات) المعدة من قبل معلمي مبحث الأحياء هي الحفظ والتذكر .
- * أن الممارسة الأكثر استخداماً من قبل معلمي مبحث الأحياء تتعلق بالتخطيط للاختبار ، وتتعلق بالسؤال عن معلومات لم يركز عليها المعلمون ، ووضع أسئلة سهلة لضمان نجاح الطلبة ، وكذلك ممارسات تتعلق بتصحيح الاختبار حيث يقوم معظم المعلمين بتعديل العلامات النهائية لبعض الطلاب ومساعدتهم على النجاح بإضافة علامات للطلبة الراسبين .
- * أن المعلمات أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية ، وأكثر استخداماً لتنوع القدرات العقلية في الامتحان .
- * يتعرض طلبة الصف العاشر لأساليب وممارسات التقييم من قبل مدرسي مبحث الأحياء أكثر من طلبة الصف التاسع .
- * المعلمون ذوو الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقييم ، والمعلمون ذوو الخبرة القصيرة أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية .

وفيما يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحانات ، فقد دلت النتائج على أن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة قد حصلوا على أعلى درجة استخدام .

وكان من التوصيات المنبثقة عن الدراسة ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين تعرفهم كيفية إعداد الاختبارات وتطبيقها والتركيز خلالها على أهمية استخدام المختبر في تقييم الطلبة . وكذلك إجراء دراسات لمعرفة سبب عدم استخدام المعلمين لأسئلة تقيس مستويات معرفية عليا ، وإجراء دراسات حول تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب لدى طلبة العلوم في فلسطين .

الفصل الأول

أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية

مقدمة :

تعتبر عملية التقييم الأساس الذي تركز عليه العملية التعليمية لما لها الأثر الأكبر في تحديد مدى نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق الأهداف المرغوبة التي وضعت من أجلها - وأكثر من ذلك قد يكون الانطباع السائد لدى الآباء والمتعلمين ، إن المدارس ماهي إلا أماكن لممارسة عملية التقييم ، فليس هناك مكان آخر في المجتمع يتعرض فيه الفرد للمدح أو الذم لمدة طويلة كالمدرسة ، فالمعلمون هم الذين يحكمون أكثر من غيرهم على المتعلم بأنه ذكي أو غبي ، متفوق أو متأخر ، اجتماعي أو انطوائي - نشيط أو كسول .. إلى آخره من الصفات النفسية ولا يكون ذلك إلا نتيجة لممارستهم لعملية التقييم بشكل مستمر ، فعملية التقييم المدرسي - وإن تركز في جوهرها على العمليات العقلية كالتحصيل الأكاديمي فهي تتناول أيضاً أهدافاً أخرى مختلفة كالمهارات الحركية والنشاطات الاجتماعية والثقافية والروحية والأخلاقية ، اتجاهات المتعلم واستعداداته ، وميوله وقدراته (دروزه ، ١٩٩٧) .

ويمكن جمع المعلومات اللازمة لعملية التقييم أما بطريقة غير رسمية كطريقة الملاحظة أو بطريقة رسمية وذلك عن طريق إجراء الاختبارات سواء كانت اختبارات مقننة ، أو مبنية من قبل المدرس . ولعل الطريقة الثانية هي الأكثر شيوعاً وذلك نظراً لما تعاني منه الطريقة الأولى من عدم دقة وموضوعية وقلة في الفاعلية (Smith, 1979) .

وهذا لا يعني أن الاختبارات كوسيلة لجمع البيانات لم تكن عرضة للنقد سواء فيما تولده من قلق أو توتر لدى المفحوص أو في إدراكها كهدف بحد ذاتها ، وفي هذا الصدد يقول إيبيل (Ebel, 1996) "على الرغم من بعض نواقصها والاستخدام غير الصحيح لها وما يوجه لها من نقد ، فإن القياس التربوي قد وطد أركانه كأدوات غير متنازع عليها للتربية الفعالة ، ومن المحتمل أن يستمر استخدامها وبشكل أكبر في المستقبل " . ولا شك في أن القيام

بعمليات من مثل توجيه الطلبة لتحقيق الأهداف التدريسية وتشخيص صعوباتهم في التعلم ، وتحديد مدى استعدادهم لتعلم جديد ، وتوزيعهم على مجموعات صفية من أجل القيام بنشاطات معينة ملء تقارير حول مدى سيرهم في عملية التعلم لعرضها على الآباء يحتاج إلى عمل أحكام تقييمية ، وكلما كانت الإجراءات التي تبنى عليها تلك الأحكام دقيقة كلما كانت أكثر فعالية في توجيه تعلم الطلاب ، لذلك لا بد من مراعاة الخصائص التي يجب توافرها في إجراءات القياس وخاصة الاختبارات لتكون أساساً دقيقاً لاتخاذ القرارات . ولعل من أهم تلك الخصائص أن يكون الإجراء (أو الاختبار) صادقاً بمعنى أن يعطي معلومات ذات علاقة بالقرار الذي نحن بصدد اتخاذه ، وأن يكون ثابتاً بمعنى أن يكون دقيقاً وموثوقاً (Thorndike, 1977).

ويعد تقويم التعلم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية ، نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية ، والغايات التربوية المنشودة ، أو المرسومة التي ينتظر فيها أن تنعكس إيجابياً على الفرد المتعلم ، والعملية التربوية سواء بسواء ، كما يعد تقويم أداء المعلم بحثاً مهماً في العملية التعليمية التعلمية لما له تأثير قوي مباشر في أدائه التعليمي ، وممارساته من جهة ، وفي الفرد المتعلم ، أو فكره ، أو وجدانه من جهة أخرى (الحيله ، ١٩٩٩).

وتستمد عملية التقييم أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية ، وخطورة اتخاذ القرارات الخاطئة على مستوى الفرد والمجتمع ، كما تستمد أهميتها من خصائصها ، والتي تتلخص في استمراريتها حيث أن انتهاء عملية تقييم ربما كانت بداية لعملية تقييم أخرى ، ولعل العدد الكبير من الامتحانات والزمن الذي يقضيه الطالب في الإجابة عن أسئلة الامتحانات طيلة المراحل الدراسية خير دليل على ذلك ، وتستمد عملية التقييم أهميتها كذلك وشموليتها من حيث مراعاتها لجميع جوانب النمو المختلفة (معرفية ، وحركية ، وانفعالية) ، بمعنى اهتمامها بالتوازن في تنمية شخصية المتعلم ، ومراعاتها أيضاً لجميع المجالات والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية (عوده ، ١٩٩٨) .

وقد يلتبس على القارئ معرفة الفرق بين عملية التقييم وعملية التقويم ، فعملية التقييم تتناول تثمين تحصيل الطالب المتعلم وإنجازه ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير

صادقة وموضوعية في حين تعكس عملية التقويم الإصلاح والتعديل والتغيير ، بالإضافة إلى التثمين فالمعلم هنا ثمن تحصيل المتعلم وإنجازه بهدف تشخيص نقاط الضعف والعمل على إصلاحها وعلاجها ونقاط القوة والعمل على تعزيزها (دروزه ، ١٩٩٧).

ربما كان هناك أكثر من معنى للتقويم كمفردة شائعة الاستعمال ، أذكر منها مثلاً قول الخليفة العادل (من رأى منكم فيّ اعوجاجاً فليقومه) نقول أيضاً الطبيب المختص في تقويم الانسان ، واستعمالها في هذه الأمثلة جاء بمعنى التصويب والتصحيح والمعلم كالتبيب لا يجمع المعلومات كهدف بحد ذاتها وإنما لإيجاد القرارات المناسبة والتي من شأنها أن تعالج الضعف والاحتفاظ بالنمو السليم المرغوب فيه ، وقد تعددت التعريفات لمفهوم التقويم حسب تعدد برامج ونماذج التقويم وأغراضه ، إلا ان القاسم المشترك بين هذه التعريفات هو أن التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها . ولو عدنا إلى التعريف العام السابق لمفهوم التقويم يمكن أن نعرفه تعريفاً خاصاً على مستوى المدرسة ، بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والمرافق والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم ، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج . أما على مستوى غرفة الصف فإن التقويم عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلاب واتخاذ قرارات بشأنها . وهكذا نلاحظ أنه من الصعب الحديث عن التقويم والتقييم كمصطلحين مترادفين في مجال التربية ، كما أنه من الصعب الفصل بينهما ولصعوبة هذا الفصل في بعض المواقف ، وبسبب إمكانية الفصل بين المقيم ومتخذ القرار فلا بأس من إجازة استخدامهما كمترادفين أو شبه مترادفين في مثل هذه المواقف (عودة ، ١٩٩٨) .

يهدف التقويم إلى تحقيق أغراض مرغوبة ، ومتعددة ومن بينها ما يأتي :

- ١ . تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والتربوية .
- ٢ . التقويم عملية تشخيصية ، وقائية ، علاجية ، تعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه التعليمي -التعلمي -وفاعلية تدريسه ، وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية وإقرارها ومكافأتها ، ويتم معالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس ورفع سويته ونوعيته .

التدريسية وإقرارها ومكافأته ، ويتم معالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس ورفع سويته ونوعيته .

3. التقويم مؤشر جيد لقياس أداء المعلم ، وفاعلية تدريسه والحكم عليها لأغراض وقرارات إدارية تتعلق بالنقل والترقية والترقية .
4. يقدم التقويم مخرجات مهمة جداً لأغراض البحث والتقصي في تعليم المواد الدراسية ومناهجها بحثاً وتخطيطاً وتعديلاً وتطويراً سواء بسواء .
5. التقويم أعم وأشمل من التقييم ، فالتقييم هو تلك النشاطات التي تصمم لقياس تعلم الطلبة ، والذي يأتي كنتيجة للموقف التعليمي ، أما التقويم فهو مجموعة النشاطات التي تصمم لقياس فاعلية النظام التعليمي التلمي ككل (الحيلة ، 1999) .

إن مجرد إجراء الاختبارات أو تطبيق إجراءات القياس الأخرى لن يحسن من عملية التعلم بل يجب أن يلي ذلك تفسير ملائم لتلك النتائج وقدرة على استخدام ذلك التفسير في اتخاذ القرارات التربوية الملائمة للغرض من إجراء الاختبار ، ومسئولية ذلك تقع في معظمها على المدرس فهو الذي يقرر نوعية الإجراء الذي سيستخدمه ليلائم الغرض من القياس وهو الذي يفسر النتائج ليتخذ على أساسها قراراته المختلفة . وليكون المدرس قادراً على القيام بدوره هذا فهو لا بد وأن يمتلك معرفة جيدة لوسائل القياس المتوفرة والتي تمكن تطبيقها في مجال اهتمامه ، وأن تتوفر لديه المهارات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية الخاصة به ، وهذا يعني أن تتوفر لديه درجة من المعرفة والمهارة في التطبيق ، التقنيات والمعايير المتعلقة بالأبعاد المختلفة لبناء الاختبار وتحسين فقراته والتي تم تطويرها عبر فترة طويلة من الزمن على يد خبراء الاختبارات والمدرسين (HopKins, 1985).

إن أول المعارف والمهارات التي لا بد للمدرس من امتلاكها لبناء اختبار تحصيلي جيد تتعلق بتحديد الغرض من ذلك الاختبار - لماذا سيبنى وكيف تستخدم نتائجه - وما هي القرارات التي ستتخذ على أساسه ، فالمدرس قد يستخدم الاختبارات التي يبنيتها لعدة أغراض منها : الإحلال : حيث يتم من خلال الاختبار تحديد مستوى معرفة ومهارة الطلاب قبل البدء لتعلم جديد ليتعرف المعلم من أين يبدأ معهم وكيف يخطط لعملية التدريس ، ومنها : التشخيصي ، وهنا يتم تحديد صعوبات ومشاكل التعلم لدى الطلاب وأسبابها ويضع خطة

الاختبارات في التخطيط لمستقبل الطلاب وذلك حين الاختبار أو في اتخاذ قرار يتعلق بالمنهاج من مثل تغيير الإجراءات أو الوسائل التدريسية ، أو التركيز على جزء دون الآخر من المنهاج (Thorndike, 1977).

* مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها :

تمحورت مشكلة الدراسة حول أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في محافظتي طولكرم وقلقيلية . كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التقييم المتبعة من قبل معلمي الأحياء ، للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية والوكالة في محافظتي طولكرم وقلقيلية ، ومعرفة مدى ممارساتهم التعليمية ، وتحديدًا فقد هدفت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية :

١. ما هي أساليب التقييم المتبعة من قبل مدرسي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية والوكالة ؟
٢. ما هي الممارسات التقييمية التي يقوم بها مدرسو مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية والوكالة ؟
٣. هل يوجد اختلاف في أساليب التقييم التي يستخدمها المعلمون تبعاً لمتغير الجنس ؟
٤. هل يوجد اختلاف في أساليب التقييم التي يستخدمها المعلمون تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية التي يعلموها ؟
٥. هل يوجد اختلاف في أساليب التقييم التي يستخدمها المعلمون تبعاً لمتغير الخبرة ؟

* أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من أهمية التقييم في العملية التعليمية ، حيث تعتبر عملية التقييم الأساس الذي ترتكز عليه العملية التعليمية ، لما لها أثر كبير في تحديد مدى نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق الأهداف المرغوبة التي وضعت من أجلها . ومن نتائج تحسين عملية التقييم تحسين في العملية التدريسية ، وبالتالي لا بد من معرفة الكثير عن أساليب وممارسات التقييم التي يتبعها المعلمون في فلسطين .

ومن المحتمل أن تحفز هذه الدراسة معلمي ومعلمات مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين إلى محاولة الكشف عن مستوى طلبتهم بدقة وتلافي نقاط الضعف والعمل على تحسين طرقهم في تقييم الطلبة . حيث يستطيع المعلم أن ينمي القدرة على الإبداع والابتكار لدى طلابه ، وتساعد هذه الدراسة المشرفين التربويين ، ومركز القياس والتقويم في التعرف على الأساليب والممارسات التقييمية المتبعة من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في محافظتي طولكرم وقلقيلية . ونظراً لهذه الأهمية تم القيام بهذه الدراسة .

* محدوديات الدراسة :

تحددت نتائج الدراسة بصدق الاستبانة وثباتها ومدى ملاءمتها لمعلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين ، حيث أن فقرات الاستبانة قد عدلت بناءً على آراء المحكمين .

* حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على معلمي مبحث الأحياء في المدارس الحكومية والوكالة للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في محافظتي طولكرم وقلقيلية للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ .

* مصطلحات الدراسة :

الممارسة : ما يقوم به المعلم وهو محدد بفقرات الاستبانة .
معلم الأحياء : هو شخص أعد في مؤسسة تعليمية واختص بتدريس الأحياء ويقوم الآن بتدريس هذا المبحث بغض النظر عن عدد حصص الأحياء التي يدرسها في الأسبوع.

الفصل الثاني

الأدب التربوي والدراسات السابقة

* الأدب التربوي :

يلعب التقييم دوراً هاماً في عملية التعلم ، إذ يعتبر عنصراً أساسياً في عملية التدريس ، ويوفر المعلومات الأساسية اللازمة لاتخاذ العديد من القرارات التربوية المتعلقة بهذه العملية ، سواء قبل أو أثناء أو عند الانتهاء منها (Granlund, 1981).

ويعرفه بانلسون كما ورد في دروزه (١٩٩٧) بأنه عملية الاختبار لأهداف وحوادث معينة ، في ضوء معايير محددة بهدف اتخاذ القرار المرن .

ويعرفه بيم كما ورد في دروزه (١٩٩٧) بأنه عملية جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع المراد تقييمه من مصادر متنوعة ، ثم اختيار أفضلها بهدف اتخاذ القرار المناسب.

ومن التعريفات ما يتناول عناصر أكثر عمومية مثل تعريف كرونباخ كما ورد في دروزه (١٩٩٧) الذي نظر إليه على أنه عملية لجمع المعلومات بهدف اتخاذ القرار المتعلق بالبرنامج التربوي .

ولعل من أحدث التعريفات لعملية التقييم ما جاء به ولف كما ورد في دروزه (١٩٩٧) بأنه عملية تحديد قيمة الشيء ، وهذا يتطلب جمع المعلومات بهدف الحكم على قيمة البرنامج المقيم بكافة مادته وأهدافه وأساليبه وإمكاناته .

أما دروزه (١٩٩٧) فترى أن عملية التقييم هي عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقييمه . وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع المعلومات بطريقة صادقة وموضوعية ، ومن ثم تحليلها فتفسيرها فتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان

حسنااته وسيئاته ، بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح.

أما عودة (١٩٩٨) فيعرف التقييم بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والمرافق والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم ، وذلك للتأكد من مدى تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج.

إن التقييم بشكل عام "عملية تتم بواسطتها جمع البيانات والحقائق التي لها صلة بموضوع ما ، ثم تحويل هذه البيانات الى معلومات واضحة لاتخاذ قرار معين (Cooley & Lohnes, 1976) .

وتتضح أهمية التقييم عند القيام بعمليات مثل توجيه الطلاب لتحقيق الأهداف التدريسية ، وتشخيص نقاط الضعف لديهم ، وتحديد مدى استعدادهم لتعلم جديد وتوزيعهم على مجموعات صافية من أجل القيام بنشاطات معينة ، وكلما كانت الإجراءات دقيقة كلما كانت أكثر فاعلية في توجيه تعلم الطلاب ، لذلك ، لا بد من مراعاة الشروط الواجب توفرها في أساليب القياس والتقييم لتكون أساساً دقيقاً لاتخاذ القرارات . ولعل أهم تلك الشروط - هو توفر صدق الإختبار (الأداة) بمعنى أن يعطي معلومات ذات علاقة بالقرار المراد اتخاذه ، وأن يكون ثابتاً ، بمعنى أن يكون دقيقاً وموثوقاً (Thorndike , 1977)

لقد استخدمت عدة وسائل لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية ، بدأت هذه الوسائل من الملاحظة البسيطة لنشاط التلاميذ ، إلى إجراء مجموعة من الاختبارات التحصيلية ، إلى أن وصلت إلى تطبيق الاختبارات المقننة بجمع المعلومات الصافية ، ولا بد من استخدام الاختبارات لكونها أسهل ، وأكثر الطرق استعمالاً ، فمعظم التربويين يرون أن الاختبارات ضرورية لكل المستويات (Ebel , 1979)

الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة ، والفهم والمهارة في مادة دراسية - أو تدريبية معينة - أو مجموعة من المواد (الظاهر ، ١٩٩١) .

الاختبارات التي يعدها المعلم مفيدة جداً للمعلم والطالب لأن المعلم أعدها لطلابيه ،
وصممها للمادة الدراسية المقررة لقياس الأهداف المحددة مسبقاً كي يتخذ القرار المناسب
للموقف التعليمي بعد معرفة النتائج (Michillip , 1979) .

من غير شك ، فإن أفضل طريقة لتحديد مهارة الطلاب باستعمال المشاهدة والقياس
هي مراقبة سلوك الطالب نفسه عندما يكون منهمكاً فعلياً بالإجابة ، أو في المختبر في أثناء
إجراء التجارب ، أو القيام بنشاط عملي (كزراعة قطعة أرض ، ومراقبة نمو النباتات) ، أو
حتى في الدرس نفسه . إن فقرات الاختبار الكتابي عادة تعطي جزءاً واحداً من التقييم ،
وعادة لا يكون هذا الجانب مكتملاً ، فلا بد للمعلم أن يستخدم أكثر من وسيلة ، وأكثر من
أسلوب لتقييم تحصيل طلابه . ولكن مجرد إجراء الاختبارات ، أو تطبيق إجراءات القياس
الأخرى ، لن يحسن من عملية التعلم ، بل يجب أن يلي ذلك تفسير ملائم لتلك النتائج
وإستخدام ذلك التفسير في اتخاذ القرارات التربوية ملائمة للغرض في إجراء الاختبار ، ومن
أهم الأمور الواجب مراعاتها ، هي : اتفاق وملاءمة الوسيلة مع الهدف المراد تحقيقه . وهكذا
يمكن القول بأن الأهداف الخاصة إذا عبر عنها ، في ضوء سلوك يمكن ملاحظته ، تدلنا على
أكثر الطرق مباشرة لتحديد مدى تحقيقها (لندفل ، ١٩٦٨) .

لذلك على المعلم ، ان يكون مطلعاً على الأساليب المتبعة في التقييم ليقرر أيهما أكثر
ملاءمة للموقف التعليمي . كما يجب أن يكون مؤهلاً لتطبيق هذه الأساليب ، وتفسير نتائجها ،
وكذلك يتوقع من المعلم ، أن يعرف الكثير عن كيفية إعداد الاختبارات ، وكتابة الفقرات ، لقد
ذهب بعض العلماء إلى الحد الذي توقعوا فيه من المعلم أن يعرف كيفية تحليل الفقرات .
ويرى ايبيل أن عدم قيام بعض المعلمين باختبار فعالية اختباراتهم عائد لكونهم لا يدركون
أهمية التعليم ، أو لأنهم لا يعرفون طرق تحليل الإختبارات (Ebel , 1979)

والاختبارات غاية وليست وسيلة من حيث وظيفتها ، بمعنى أن وظيفة الإختبار
تقتصر على مجرد إعطاء الطالب علامة نحكم بها عليه إما نجاحاً أو رسوباً ، بينما التقييم
وسيلة وليس غاية يستخدمه المعلم لمعرفة ما تحقق من الأهداف ، والتي ترشد بدورها إلى
مواطن الضعف للعمل على تعديلها وإصلاحها بحيث تنعكس إيجابياً على سلوك المتعلم أو
مكره ، أو وجدانه (الحيلة ، ١٩٩٩) .

وتعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم وأساليبه شيوعاً واستخداماً في تقويم نواتج التعلم . ولهذا تستخدم على نطاق واسع في تحديد مقدار ما تحقق من أهداف معرفية وانفعالية ونفسحركية ، هذا -وعلى الرغم من وجود تعريفات عديدة للاختبار - إلا أنه يعرف في الأدب التربوي بأنه : موقف يطلب في أثناءه من المفحوص أن يظهر معارفه أو مهاراته ، أو اتجاهاته أو ميوله أو جوانب منها تتصل بموضوع معين أو عدد من الموضوعات ، ولهذا ينظر للاختبار باعتباره مجموعة من المواقف تمثل عينات من السلوك تعرض على المفحوصين ، ويطلب إليهم أن يقوموا بأداءات معينة يمكن إعتبارها دليلاً أو مؤشراً على تعلم الطالب (الحيلة ، ١٩٩٩) .

تستخدم الاختبارات المقالية في التربية لكشف قدرة التلاميذ على تشكيل الأفكار وربطها وتنسيقها المنطقي معاً بأسلوب لغوي واضح ومفيد ، فهي بهذا بالإضافة لقياس التحصيل تنمي قدرة التلاميذ على التأمل والإبداع الفكري ونقد وتقييم المعلومات ومفاضلتها ، ومعرفة المعلم لأهداف التقييم وأنواع ومجالات التعليم التي سيختبر التلاميذ بها تساعده مباشرة في تحديد هوية البيانات التي تطلب منه جمعها للتقييم . (حمدان ، ١٩٨٦) .

الدراسات السابقة

نظراً لأهمية التقييم في الميدان التربوي فقد شهدت الساحة العديد من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على أساليب وممارسات التقييم المتبعة من قبل المعلمين في مختلف جوانبها ، وقد استطاع الباحث حصر عدد من هذه الدراسات ، وقد صنفها إلى مجموعتين : الدراسات العربية ، والدراسات الأجنبية .

أ. الدراسات العربية :

قام خالد (١٩٨٨) بدراسة حول معرفة الممارسات التدريسية الصفية التي تميز بين المعلم الفعال من غير الفعال ، وقد أسفرت الدراسة على أن أهمية الممارسات التي تميز بها المعلمون الفعالون من غير الفعالين هي طرح الأسئلة لقياس استيعاب التلاميذ ، طرح السؤال لكافة التلاميذ ، اختيار واحد منهم للإجابة بعد فترة انتظار قصيرة ، المحافظة على تنظيم السبورة وتدرج بنائها بما يتناسب مع أهداف الدرس ، توجيه الأسئلة على كل فقرة لقياس فهم التلاميذ لها .

وقد قام العمر (١٩٨٩) بدراسة كانت بعنوان "أساليب وممارسات التقييم لدى مدرسي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية عمان الكبرى ، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يضعها المدرسون لتقييم تحصيل طلابهم وذلك في جانبين : الأول هو مدى شمول أسئلة تلك الاختبارات للمستويات المعرفية المختلفة ، والثاني هو مدى مطابقة الاختبار لمعايير بناء الاختبار التحصيلي .

وتكونت العينة من (٢٠٢) مدرساً من مدرسي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية عمان الكبرى ، تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي وفق الجنس والموضوعات الدراسية ، كما اختيرت عينة من الشعب (١٦ شعبة) التي يدرسها هؤلاء المدرسون بشكل عشوائي واعتبرت أوراق امتحانات الفصل الأول من العام الدراسي ٨٨/٨٧ لمدرسي العينة هي عينة الاختبارات التي تم تقييم مستواها .

توصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقييم استخداماً من قبل المدرسين هو أسلوب الاختبارات الكتابية ثم يليها الاختبارات الشفهية .

كما قام جرادات (١٩٨٨) ، بدراسة حول مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بكفايات بناء الاختبارات المدرسية . فقد هدفت للتعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارساتهم لها ، وأثر متغيرات الخبرة والدرجة العلمية والجنس على معرفة المعلمين بالكفايات ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بفحص دلالة الفرق بين مستوى معرفة المعلمين بكفايات بناء الاختبارات من جهة وممارستهم لها من جهة أخرى بالمستوى المقبول تربوياً ، ثم إيجاد قوة العلاقة بين درجة المعرفة والتطبيق ، وأثر كل من الجنس والخبرة والدرجة العلمية في اكتسابهم للمعرفة بالكفايات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في محافظة إربد على فقرات اختبار كفايات بناء الاختبارات المدرسية ، كما حلت العلامات الدالة على درجة الممارسة له (١٢٠) معلماً للكفايات التي يمكن ملاحظتها من خلال أسئلة الاختبارات التي يدونها لطلبتهم .

وتوصلت الدراسة إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لكفايات بناء الاختبارات المدرسية لم تصل إلى المستوى المقبول تربوياً ، وأن معرفة المعلمين من حملة البكالوريوس فما فوق أعلى من معرفة المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع ، كما أن معرفة المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) أعلى من معرفة المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة.

وفي دراسة أبو ساري (١٩٨٩) التي هدفت إلى معرفة الممارسات التعليمية عند معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في لواء الأغوار في الأردن ومعرفة أثر الجنس على ذلك ، وقد تم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية وقد تم اختيار مدرسة للذكور وأخرى للإناث ، وبذلك تشكلت عينة الدراسة من (١٥) معلماً ومعلمة ، حيث تم ملاحظة هؤلاء المعلمين من قبل الباحث داخل غرفة الصف لعدد من الحصص يتراوح بين ثلاث إلى أربع حصص لكل منهم ، وقد بلغ عدد الحصص الإجمالي التي وتقها الباحث على أشرطة كاسيت وتحليلها (٤٩) حصّة صفيّة ، واستخدم الباحث أداة ملاحظة تحتوي على تسعة أبعاد رئيسة ركزت على الممارسات التعليمية المرغوب القيام بها من قبل معلم العلوم .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أثر الجنس على الممارسات مثل (القدرة على اختيار طرق التدريس من حيث التنفيذ والتقييم والقدرة على إثارة الأسئلة التي تكشف عن نمو المعرفة ومهارات التساؤل ، والقدرة على الاتصال بالطلاب على شكل مجموعات صغيرة من أجل تعزيز التواصل) ، وكان الأثر لصالح الإناث في القدرة على تعديل الطرق التعليمية لتلائم الطلبة والقدرة على إثارة الأسئلة التي تكشف عن نمو المعرفة ومهارات التساؤل .

ومن النتائج البارزة للدراسة أنها كشفت عن وقوع عدد من المعلمين والمعلمات في أخطاء علمية وتربوية ، كما دلت النتائج على لجوء معظم المعلمين لأسلوب القراءة التسميع في التدريس المتمثل بتكليف الطلاب تحضير دروس العلوم قبل تدريسه من قبل المعلم والذي يقتصر دوره على طرح أسئلة تذكيرية فقط تؤكد ما جاء في الكتاب المدرسي بشكل حرفي أو شبه حرفي وتعطي المختبر والأنشطة التعليمية دوراً هامشياً .

أما دراسة الحباشنة (١٩٩٣) التي تناول فيها تحليل واقع الأسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية للصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى في منطقة رأس الخيمة في دولة الإمارات العربية ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى كفاية معلمي ومعلمات الصف الثالث الابتدائي في منطقة رأس الخيمة التعليمية في مهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وأساليب توجيهها وأثر كل من الجنس وسنوات الخبرة في امتلاكهم لهذه الكفاية . وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً ومعلمة يشكلون ما نسبته (٣٥,٠٨٪) من أفراد المجتمع الأصلي وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية باستخدام اختبار (ت) :

١. بلغت نسبة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في مهارة صياغة السؤال الشفوي الجيد (١١٣, ٩١٪) .
٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المعلمات في مهارة صياغة السؤال الشفوي .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة القصيرة في مهارة صياغة السؤال الصفي الشفوي .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسط المجموع الكلي لعدد مرات استخدام أساليب السؤال إيجابية الأثر عند المعلمين ونظيرها عند المعلمات .

٥. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسط زمن التوقف بعد كل سؤال عند المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة ونظرية عند المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة .

وفي دراسة الريان (١٩٩٥) حول تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي . وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير نوع الأسئلة الصفية في قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدراس مديرية التربية والتعليم لمحافظة البلقاء . وقد حاولت الدراسة التحقق من وجود فروق بين أداء الطلبة (ذكوراً ، إناثاً) الذين تدربوا على الأسئلة بمستوياتها الأربعة : (المعرفية ، الفهم ، التحليل ، التقويم) ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي بالطريقة العشوائية . وقسمت إلى أربع مجموعات :مجموعتين تجريبيتين (ذكوراً + إناثاً) استخدمت معها الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا ، ومجموعتين ضابطتين (ذكوراً + إناثاً) استخدمت معها أسئلة الكتاب . وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية (ذكوراً + إناثاً) على المجموعة الضابطة (ذكور + إناث) في المستويات الأربعة للأسئلة المعرفية الفهم ، التحليل ، التقويم ، التعلم) مجتمعة . وقد أظهر تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في مستوى الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

أما دراسة العمري (١٩٩٧) بعنوان " تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها ، إخراجها ، تطبيقها ، تصحيحها) ، فقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الاختبارات المدرسية التجريبية التي يعدها المعلمون في المدراس الحكومية في

الأردن والتي تجري في نهاية كل فصل دراسي ، كما تهدف إلى تطوير قوائم معايير وشروط إعداد الاختبار بمراحله الأربع وهي : التخطيط ، الإخراج ، التطبيق ، التصحيح) وتهدف أيضاً إلى الكشف عن المعوقات والمشاكل والممارسات الخاطئة والمحتملة في كل مرحلة .

وقد أظهرت هذه الدراسة خلو الأدب التربوي من نماذج ، أو قوائم خاصة لتقويم أوراق الاختبارات ، وتقويم أساليبه : التصحيح وإجراءات تطبيق الاختبار الجيد وكيفية إعداده بمراحله الأربع ، وكشفت الدراسة عن الممارسات الخاطئة والمحتملة والمشاكل والصعوبات في كل مرحلة .

ب. الدراسات الأجنبية :

قام فوز و فيشر (Foos & Fisher, 1988) بدراسة حول إجراء الاختبار كوسيلة لزيادة التعلم فضلاً عن كونه وسيلة لضبط التعلم ، حيث طلب من مائة وخمسة طلاب قراءة مقال قصير عن الحرب الأهلية الأمريكية ، ثم خضع هؤلاء الطلبة إما لاختبار قبلي أو دون اختبار عن المادة حيث كان مضمون الاختبار يتطلب ملء فراغ أو اختيار من أجوبة متعددة ثم أعطي الطلبة امتحاناً نهائياً عاماً يحتوي على النماذج المذكورة للطلبة بعد يومين .

وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين تقدموا للامتحان القبلي قد أدوا بشكل أفضل من الطلبة الآخرين الذين لن يتقدموا للاختبار القبلي وهذا يثبت أهمية الاختبارات كخبرة للتعلم ، وزيادة على ذلك فإن التوسع الذي يتطلبه الاختبار القبلي يتنوع بتنوع أساليب الاختبارات المختلفة . لقد كان أكبر في حالة أسلوب إملاء الفراغ مما هو عليه بأسلوب اختيار من متعدد وكان أيضاً أكبر في الأسئلة أن يستفيد المعلمون من قدرة الاختبارات كوسيلة للتعلم مما يتطلب بناء الأسئلة (الاختبارات) من أجل الوصول إلى نوعية التعلم المرغوب .

كما قام شولمان (Shulman, 1980) بدراسة حول الاستخدام المحدد لعملية القياس ، أن الاختبارات التي تستخدم ليست منسجمة غالباً وليست ذات صلة بحقيقة التدريس . هنا يتحدث شولمان عن الاختبارات المقننة خصوصاً أن معظم الأبحاث تتمركز حول موضوع الاختبارات المقننة .

أما دراسة ستجنز وبردج فورد (Stiggins & Bradgford, 1985) التي توصلت إلى أن الأهمية النسبية لأساليب التقييم تتغير تبعاً للمستوى الصفي . فكلما تدرجنا في المرحلة الصفية كلما زاد الوزن المعطى للاختبارات الموضوعية والملاحظة المخطط لها ، وبالمقابل قل الوزن المعطى للملاحظة غير المخطط لها والاختبارات المقننة .

وقام ستجنز وبردج فورد (Stiggins & Bradgford , 1985) بدراسة توصلت إلى أن هناك فروقاً في الأهمية بالنسبة لأساليب التقييم باختلاف الموضوع المدرسي ، فقد مال

معلمو المواد العلمية إلى الاختبارات الكتابية الموضوعية ، بينما ركز المعلمون الذين يدرسون مهارات الاتصال (القراءة والكتابة) على استخدام الملاحظة .

أما دراسة أندرسون (Anderson , 1976) التي توصلت إلى أن الاختبارات هي الوسيلة الأكثر شيوعاً لتقييم التحصيل لدى الطلبة -إضافة إلى أساليب مختلفة لتقدير تحصيل الطالب ، وأن المعلمين لا يملكون المؤهلات العلمية الكافية في صياغة الأسئلة التعليمية والتي تقيس مستويات عليا ، وبناءً على ذلك فإن أسلوب المعلم الحالي المستخدم لتقييم وتقدير تحصيل الطالب يفتقر علمياً للقياس التربوي .

وقد قام مارسو وبيجي (Marso & Pigge , 1992) بدراسة حول الاختبارات من إعداد المعلم -من حيث إجراءات تطبيقها ، والمتطلبات المعرفية لإعدادها وأخطاء بناء الفقرات- وشملت هذه الدراسة على تقارير المعلمين حول إجراءات الاختبار ، وعلى التقييم المباشر للاختبارات لعينة بلغت (١٧٥) اختباراً والتي أعدها المعلمون ، حيث كان التركيز على تقييم طبيعة ونوعية الاختبارات التي أعدها المعلمون في صفوف المدارس الحكومية ، ووصف هذه الاختبارات . وقد تبين أن مدرسي هذه الصفوف قد أعدوا وطبقوا العديد من الاختبارات الرسمية خلال العام الدراسي ، واستخدموا بكثرة أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة المزوجة والإجابات القصيرة ، ولكن نادراً ما يستخدمون أسئلة المقال ، أو يتمو التحليلات الإحصائية لنتائج اختباراتهم . وتبين كذلك أن معظم اختبارات المعلمين كانت فقراتها في مستوى المعرفة فقط وأن الفقرات تضمنت أخطاء في بنيتها بشكل واضح .

كما قام جلكسون (Gullikson,1982) بدراسة حول استراتيجيات الاختبار لدى معلمي جنوب داكوتا -قد توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة قصرُوا اختباراتهم على أسئلة المقال الذي يحتاج إلى إجابة قصيرة ، واسئلة التوفيق بين عمودين التي تقيس مستويات أولية.

أما دراسة سلمون (Salamon , 1981) حول الأساليب المستخدمة في تقييم الطالب من قبل المدرس ، التي توصلت إلى أن (٨٦) مدرساً من مدرسي المرحلة الثانوية قامت بمقابلتهم استخدم (٤٤%) منهم اختباراتهم الخاصة لتقييم طلابهم ، كما استخدم (٣٠%) منهم التفاعل مع الطلاب في حين اعتمد (٢١%) على الواجبات المنزلية / (٦%) على الملاحظة ولن يقيم سوى مدرس واحد فقط باستخدام الاختبارات المقننة .

أما دراسة ستجنز وبردج فورد (Stiggins & Bridgeford , 1985) توصلت إلى أن (٣٤٪) من التقييم يعتمد على الامتحانات الموضوعية التي يجريها المدرس ، (٢٦٪) يعتمد على استراتيجيات معينة لإعطاء الأحكام وملاحظات مخطط لها مسبقاً ، (٢١٪) يعتمد على ملاحظات غير مخطط لها مسبقاً ، (١٩٪) يعتمد على الاختبارات المقننة .

كما أشارت دراسة رونالد (Ronald , 1985) والتي أجراها على (١٢٣) مدرساً من مدرسي المدارس الحكومية في أوهايو ، إلى أن أكثر أنواع الفقرات استخداماً كانت فقرات التكميل تلاها المسائل العددية ، المناظرة ، الاختيار من متعدد ، المقال ، ثم الصواب والخطأ كما أشار مدرسو العينة إلى أن أكثر الفقرات فائدة برأيهم هي فقرات أسئلة التوفيق بين عمودين ، تلتها فقرات الاختيار من متعدد والتكميل والصواب والخطأ ، المسائل العددية ثم أسئلة المقال .

وكذلك قام وليامز (Williams, 1991) بتقييم المعلمين النظاميين ، والخاصين من حيث إجادتهم للمهارات التي تحسن من نوعية الاختبار الذي يضعونه ، والذي يعتمد على المحتوى ، وقدم خطوط عريضة لبناء الإمتحانات الموضوعية ، ولكيفية انتقاء وتقديم الأسئلة مثل : الأسئلة القصيرة ، والموضوعية ، والمقالية ، والإكمال والصح والخطأ والمزاوج ، وأوصى باستخدام جداول المواصفات لتأكيد صدق محتوى الاختبار ، ولتطوير أسئلة الاختيار من متعدد التي تقيس مهارات التفكير العليا ، كما ويقترح البحث حلولاً للتخلص من الأخطاء البنائية والشكلية للاختبار . ويلقي الضوء على مساوئ كل نوع من الأسئلة كما وقدم البحث مبادئ لكتابة اختبار جيد على شكل ملاحق وهي : قائمة أفعال يستخدمها المعلم حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ودليل للطالب لفهم الكلمات في الأسئلة المقالية.

وقدم مارسو و بيجي (Marso & pigge, 1992) تلخيصاً لنتائج مسح له (٢٢٥) دراسة في موضوع المعارف والمهارات لمعلمي الصفوف ، والمتعلقة باستخدام وتطوير الاختبارات التي يضعونها، وتوصي النتائج أن تغييراً قليلاً حدث في مهارات المعلمين الإخبارية في ربع القرن الأخير بعد أن كانت تنقصهم المعرفة في قياس وتقويم طلابهم ، وقلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة ، وتركيز اختباراتهم على مستوى التذكر من الأهداف ، وعدم

اتباعهم طرق تحسين الاختبارات مثل تحليل الفقرات وتحتوي ورقة البحث هذه جداول في ممارسات ومواقف يتعرض لها المعلمون ، ومعلومات ومهارات حددتها هذه الدراسة في مجال إعداد الاختبارات.

وفي ورقة أعدها تالبوت (Talbot, 1994) قدم إرشادات لمعلمي الكليات لتحسين الاختبارات التي يضعونها، وبين فيه أن المعلمين يركزون اهتمامهم عند وضع الاختبار على مدى تعلم الطلاب للأهداف ، بينما لا يدركون مدى تأثير عملية الاختبار نفسها على نتائج الاختبار ، وتشمل الورقة على تقرير من نتائج ورشة للاختبارات صممت لتحسين معرفة الطلاب بالاختبارات ومهارة تأدية الاختبار . واحتوى القسم الأول في الورقة على خطوات بناء الاختبار ومناقشتها والرسم البياني للعلامات ومناقشة النتائج .

أما القسم الثاني فيصف ورشة لتدريس - طلاب أحد الكليات - مهارات تأدية الاختبار من خلال نشاطات متنوعة ، حيث أبرز تحليل هذه النشاطات : كل من : معامل التخمين ، ومؤشر البناء ، ومعامل التميز ، ومعامل الصعوبة ، كما وقدمت أفكاراً في الاختبارات مثل تحيز الأداة ، وصدق المحتوى ، وتفسير التحيز ، وناقشت أيضاً بناء الاختبار وتطبيقه ، والظروف الاجتماعية الملمة فيه . وورد في النتيجة أن المشاركين في الورشة حسنوا من قدراتهم في إعداد الاختبارات .

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها ، والأداة التي استخدمت من أجل جمع البيانات والمعلومات اللازمة ، وثبات وصدق الأداة وإجراءات تنفيذ الدراسة ، ووصف المعالجات الإحصائية التي استخدمت .

* منهج الدراسة :

استخدم الباحث (المنهج الوصفي الميداني) في جمع المعلومات لملاءمته مع طبيعة الدراسة ، وقد قام الباحث من خلالها بوصف وتفسير النتائج من خلال المعلومات الواردة بعد تعبئة أداة الدراسة .

* مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مبحث الأحياء للصف التاسع والعاشر الأساسيين في محافظتي طولكرم وقلقيلية في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م ، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (٨١) معلماً ومعلمة موزعين على (٧٨) مدرسة في محافظتي طولكرم وقلقيلية .

تم تحديد مجتمع الدراسة بعد الاستئذان من مديرية التربية والتعليم /طولكرم ، ومن مديرية التربية والتعليم /قلقيلية باستخدام جدول توزيع معلمي مبحث الأحياء على المدارس للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م . وقد قام الباحث بأخذ جميع أفراد المجتمع وأجرى الدراسة عليهم جميعاً (جدول رقم ١) .

الجدول (١)

توزيع أفراد المجتمع لمدرسي مبحث الأحياء للصفين
التاسع والعاشر الأساسيين في محافظتي طولكرم وقلقيلية

قلقيلية		طولكرم		الجنس
وكالة	حكومي	وكالة	حكومي	
١	٢٠	٢	٢٦	ذكور
١	٧	٢	٢١	إناث
٢	٢٧	٤	٤٧	المجموع

* أداة الدراسة :

اعتمد الباحث في دراسته على استبانة صممت واستعملت من قبل الباحثة العمر (١٩٨٩) في دراستها المشار إليها سابقاً في فصل الدراسات السابقة ، وقد أجريت عليها بعض التعديلات في صياغة مفرداتها وفقراتها تطويراً للغة والأداة وكذلك تم استبعاد بعض الفقرات وذلك حتى يتوافق مع مبحث الأحياء . وقد تكونت الاستبانة من أربعة مجالات :

١. المجال الأول: يتعلق بأساليب التقييم المستخدمة من قبل المعلمين حيث اشتمل هذا المجال على خمس فقرات .
٢. المجال الثاني: يتعلق بأنواع الأسئلة المستخدمة من قبل المعلمين حيث اشتمل هذا المجال على ست فقرات .
٣. المجال الثالث: يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الأسئلة حيث اشتمل هذا المجال على ست فقرات .
٤. المجال الرابع: يتعلق بالممارسات التعليمية المتبعة في تقييم الطلبة حيث اشتمل هذا المجال على خمس وأربعين فقرة .

* صدق الأداة :

عرضت الاستبانة على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال التربوي من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية ، ومشرفيين تربويين من ذوي الاختصاص يعملان في مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم ، وطلب منهم تحكيم الاستبانة لتقدير مدى ملاءمة فقرات الاستبانة لقياس أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصف التاسع والعاشر الأساسيين ، وقد عبرت لجنة التحكيم عن صدق أداة الدراسة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه ، وأسماء لجنة التحكيم في الملحق (٢) . حيث أن الأداة قد أجري عليها بعض التعديلات في صياغة فقراتها بما يتناسب مع مبحث الأحياء ، وقد تضمنت الأداة الأصلية مجالات ، عمل الباحث على المحافظة عليها برغم التعديلات التي تمت حتى تتسجم مع مبحث الأحياء .

وقد سلم الباحث الاستبانة للمحكمين باليد ، كما أجرى معهم مقابلات شخصية فردية ، وذلك للوقوف على آرائهم ومناقشتها معهم ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة النهائية بناء على مشورتهم وتوجيهاتهم ، وبعد إجراء هذه التعديلات في الاستبانة واستجابة المحكمين وموافقتهم على فقراتها ، اعتبر المقياس صادقاً وملائماً لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها .

* ثبات الأداة :

أستخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) لحساب معامل الثبات على الأداة حيث طبقت على عينة مؤلفة من (١٠) معلمين ومعلمات من خارج مجتمع الدراسة ، وبفارق زمني أسبوعين ، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" وتبين من ذلك أن معامل الثبات كان (٠,٩٣) وهو ثبات جيد يفي بأغراض الدراسة .

* متغيرات الدراسة :

تضمنت الدراسة عدداً من المتغيرات المستقلة ، والمتغيرات التابعة .

* المتغيرات المستقلة :

- ١ . الجنس وله مستويان : ذكر وأنثى .
- ٢ . الخبرة ولها ثلاثة مستويات :خمس سنوات فأقل ، من (٦-١٠) سنوات ، أكثر من (١٠) سنوات .
- ٣ . الصف وله مستويان :التاسع ، العاشر

* أما المتغيرات التابعة :

- ١ . الأساليب
- ٢ . الممارسات

* إجراءات الدراسة :

قام الباحث بتطبيق الإجراءات التالية لغرض تنفيذ الدراسة :

١. أخذ الباحث الموافقة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة .
٢. حصل الباحث بالإستعانة بدائرة الإحصاء في مديرية التربية والتعليم على أعداد المعلمين والمعلمات لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في محافظتي طولكرم وقلقيلية ، حيث أخذ الباحث مجتمع الدراسة بأكمله .
٣. تم توزيع الإستبانة على مجتمع الدراسة ، حيث استطاع الباحث الإجتماع بمعلمي مبحث الأحياء في محافظة قلقيلية ، ووضح لهم فقرات الإستبانة الكلي التي تم جمعها، حيث تم إعادة الإستبانة بعد عشرة أيام ، وقد بلغ عدد الاستبانات الكلي التي تم جمعها (٧٤) استبانة ، أي ما نسبته (٩٢٪) .
٤. تم تحليل البيانات الأولية حسب متغيرات الدراسة في الإستبانة .
٥. المعالجة الإحصائية : استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات .

الفصل الرابع نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التقييم المتبعة من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة في محافظتي طولكرم وقلقيلية كما هدفت إلى معرفة ممارساتهم التعليمية والجدول ٢ ، ٣ ، ٤ تضمنت وصفاً لمجتمع الدراسة من حيث الجنس والمرحلة الدراسية والخبرة التعليمية .

الجدول (٢)
مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
% ٦٦,٢	٤٩	ذكر
% ٣٣,٨	٢٥	أنثى
% ١٠٠	٧٤	المجموع

يبين الجدول (٢) توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس ، ويتضح من الجدول أن نسبة المعلمين تفوق المعلمات في محافظتي طولكرم وقلقيلية .

٥٣٠٧٣٩

الجدول (٣)

مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

الصف	التكرار	النسبة المئوية
التاسع	٦٣	٨٥,١ %
العاشر	١١	١٤,٩ %
المجموع	٧٤	١٠٠ %

يبين الجدول (٣) توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية التي يعلمها المعلمون . ويتضح من الجدول أن عدد صفوف التاسع تفوق عدد صفوف العاشر في محافظتي طولكرم وقلقيلية .

الجدول (٤)

مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
٥ سنوات فأقل	٢٦	٣٥,٢ %
٦-١٠ سنوات	١٤	١٨,٩ %
أكثر من ١٠ سنوات	٣٤	٤٥,٩ %
المجموع	٧٤	١٠٠ %

يبين الجدول (٤) توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة ، ويتضح من الجدول أن معظم المعلمين في محافظتي طولكرم وقلقيلية من ذوي الخبرة الطويلة .

* النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما هي أساليب التقييم المتبعة من قبل مدرسي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية والوكالة ؟

للإجابة على السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لمعرفة درجة الاستخدام .

الجدول (٥)

أساليب التقييم المستخدمة ومتوسط الاستخدام
لكل أسلوب من الأساليب ودرجة الاستخدام

الرقم	الفقرة	متوسط الاستخدام	درجة الاستخدام
١	إختبارات كتابية	٢ , ٢٠	عالية
٢	إختبارات شفوية	١ , ٢٤	قليلة
٣	تقارير	٢ , ١٨	عالية
٤	حلقات نقاش	٢ , ٠٩	عالية
٥	مشاريع فردية	٢	عالية
٦	مشاريع جماعية	١ , ٠٧	قليلة
٧	المختبر والأنشطة	٢ , ٠٥	عالية
٨	الملاحظات	١ , ٥٥	متوسطة
	الدرجة الكلية	١ , ٧٩	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن أكثر أساليب التقييم إستخداماً هي الإختبارات الكتابية حيث بلغ متوسط الاستخدام (٢ , ٢) وتلتها التقارير حيث بلغ متوسط الاستخدام (٢ , ١٨) ، وهذا يبين أن معظم المعلمين يلجأون إلى الإختبارات الكتابية في معظم الأوقات من أجل تقييم أداء الطلبة في مبحث الأحياء .

الجدول (٦)

متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام
لأنواع مختلفة من الأسئلة الكتابية

الرقم	الفقرة	متوسط الاستجابة	درجة الاستجابة
١	أسئلة مقالية تحتاج إلى إجابة مطولة	١,٥٥	متوسطة
٢	أسئلة شبه مقالية تتطلب إجابة قصيرة	١,٧٤	متوسطة
٣	أسئلة اختيار من متعدد	١,٧٠	متوسطة
٤	أسئلة الصواب والخطأ	٢,٤١	عالية
٥	أسئلة التوفيق بين عمودين	٢,٢٤	عالية
	الدرجة الكلية	١,٩٢	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن أكثر أنواع الأسئلة استخداماً في الاختبارات الكتابية هي أسئلة الصواب والخطأ ، وتلتها في الأهمية أسئلة التوفيق بين عمودين ، أما أقل الأسئلة الكتابية هي الأسئلة المقالية التي تحتاج إلى إجابة مطولة . وهذا يؤكد مدى سهولة التعامل مع أسئلة الصواب والخطأ عند وضعها وتصحيحها من قبل معلمي الأحياء .

ملاحظات : الباحث وضع المعايير التالية لملاءمتها للدراسة :

- * ٢ فأكثر - عالية
- * ١,٥ - ١,٩٩ - متوسطة
- * أقل من ١,٥ - قليلة .

الجدول (٧)

متوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام
للقدرات العقلية المستخدمة في الامتحان

الرقم	الفقرة	متوسط الاستخدام	درجة الاستخدام
١	الحفظ والتذكر	٢ ,٠٤	عالية
٢	الفهم والاستيعاب	١ ,٦٤	متوسطة
٣	التطبيق	١ ,٥١	متوسطة
٤	التحليل	١ ,٩١	متوسطة
٥	التركيب	١ ,٨٠	متوسطة
٦	التفوييم	١ ,٩١	متوسطة
	الدرجة الكلية	١ ,٧٩	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٧) أن أهم القدرات التي تقيسها الامتحانات (الاختبارات) هي
الحفظ والتذكر ، حيث كانت درجة الاستخدام عالية وهذا يعكس مدى سهولة وضع هذا النوع
من الأسئلة من قبل معلمي مبحث الأحياء .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ما هي الممارسات التقييمية التي يقوم بها مدرسو مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية والوكالة ؟

للإجابة على السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لمعرفة درجة الاستخدام .
الجدول (٨ ، ٩ ، ١٠) تضمنت وصفاً للممارسات المستخدمة في تقييم الأداء ومتوسط الاستجابة ودرجة الإستخدام .

الجدول (٨)

ممارسات تتعلق بالتخطيط للاختبار
ومتوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام

الرقم	الممارسة	متوسط الإجابة	درجة الاستخدام
١	أحاول أن تكون أسئلتني شاملة لكل الموضوعات المطلوبة في المادة	١,٧٨	متوسطة
٢	أضع أسئلة تعكس المحتوى الذي ركزت عليه أثناء تدريسي	٢,١٢	عالية
٣	أعد جدول مواصفات لكل امتحان أضعه	١,٨٥	متوسطة
٤	أسأل عن معلومات لم أركز عليها	٢,٣٢	عالية
٥	يعتمد عدد الفقرات التي أضعتها على قدرتي على كتابة تلك الفقرات	٢,٠٨	عالية
٦	أهتم كثيراً بقياس قدرات معقدة مثل التحليل والتركيب	١,٨٨	متوسطة
٧	أضع اختباراً صعباً لكي أتعرف على مستوى الطلاب في بداية العام الدراسي	٢,٠٤	عالية
٨	أضع أسئلة سهلة للطلاب لضمان نجاحهم	٢,١٦	عالية

يتضح من الجدول (٨) أن أكثر الممارسات المتعلقة بالتخطيط للاختبار استخداماً من قبل المعلمين هي السؤال عن معلومات لم يركزوا عليها خلال الحصة الدراسية ، وهذا يؤكد مدى اهتمام المعلمين بدراسة الطالب للمادة الدراسية دراسة شاملة لجميع المحتويات .

الجدول (٩)

ممارسات تتعلق بإخراج الاختبار
ومتوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام

الرقم	الممارسة	متوسط الإجابة	درجة الاستخدام
١	أصح أخطاء الطباعة بناءً على استفسارات الطلبة أثناء تطبيق الاختبار	١,٩٧	متوسطة
٢	أضطر لوضع أسئلتي قبل موعد الامتحان	١,٧٢	متوسطة
٣	يحدث أن أكرر اختباراتي كما هي لعدة سنوات	٢,٠٠	عاليه
٤	أفضل اختبارات المقال لأنني أستطيع وضعها في اللحظة الأخيرة	٢,١٨	عاليه

يتضح من الجدول (٩) أن أكثر الممارسات المتعلقة بإخراج الاختبار استخداماً من قبل المعلمين هي أن المعلم يفضل اختبارات المقال لأنه يستطيع وضعها في اللحظة الأخيرة ، وتلتها تكرار الاختبارات كما هي لعدة سنوات ، وهذا يعكس مدى اليأس وعدم الرضا الوظيفي لدى غالبية المعلمون .

الجدول (١٠)

ممارسات تتعلق بتطبيق الاختبار
ومتوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام

الرقم	الممارسة	متوسط الاستجابة	درجة الاستخدام
١	أثناء التطبيق أقوم بتذكير الطلبة بالزمن المتبقي على انتهاء الاختبار	٢,٠٥	عاليه
٢	أعيد توزيع الطلاب لأمنع عملية الغش	١,٨٨	متوسطة
٣	استخدم نموذجين مختلفين للاختبار لضبط عملية الغش	١,٨٩	متوسطة
٤	استعين بمراقبين أثناء تطبيق اختبراتي	٢,٠٥	عاليه
٥	لا أسمح بالاستفسارات بعد بدء الاختبار	١,٩٥	متوسطة
٦	أفضل إعطاء فرصة اختيار سؤال أو أكثر من بين عدد من الأسئلة لمساعدتهم	١,٧٤	متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن أكثر الممارسات المتعلقة بتطبيق الاختبار استخداماً وهي أن المعلم أثناء تطبيق الاختبار يقوم بتذكير الطلبة بالزمن المتبقي على انتهاء الاختبار، وكذلك الاستعانة بمراقبين أثناء تطبيق الاختبار ، حيث بلغ متوسط الاستجابة (٢,٠٥) .

الجدول (١١)

ممارسات تتعلق بتصحيح الاختبار ومتوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام

الرقم	الممارسة	متوسط الاستجابة	درجة الاستخدام
١	أضع إجابة نموذجية لسؤال المقال	٢,٠٧	عالية
٢	عند كتابة سؤال موضوعي أحدد له الإجابة الصحيحة	٢,٠٥	عالية
٣	أساعد طلبتي على النجاح وذلك بإضافة علامات للطلبة الراسبين	٢,١٤	عالية
٤	أقدر علامة سؤال المقال وذلك بقراءتي له ووضع قيمة رقمية تمثل فهم الطالب لذلك السؤال	١,٩٩	متوسطة
٥	أضطر لتعديل علامات بعض الطلاب نتيجة للضغوط الاجتماعية التي أتعرض لها	٢,٠٧	عالية
٦	أحاول إعطاء حكم على إجابة الطالب من خلال انطباعي المسبق عنهم	٢,٠٩	عالية
٧	أقوم بتعديل العلامات النهائية لبعض الطلاب	٢,٢٠	عالية
٨	أصحح أسئلة المقال سؤالاً سؤالاً لكل طالب	١,٨٢	متوسطة
٩	أعتبر الإجابة على سؤال المقال صحيحة إذا كانت قريبة عموماً من الإجابة النموذجية	١,٧٤	متوسطة
١٠	أعدل علامات الطلاب جميعاً حيث تكون علاماتهم منخفضة بشكل عام	١,٨٨	متوسطة
١١	أكتفي بإعطاء علامة على السؤال	١,٧٤	متوسطة
١٢	أصحح أسئلة المقال بقراءتها قراءة سريعة وترتيب الإجابات في مجموعات ومن ثم إعطائها درجات	١,٨٩	متوسطة
١٣	أقوم باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطلاب في الاختبار	١,٩٢	متوسطة

يتضح من الجدول (١١) أن أكثر الممارسات المتعلقة بتصحيح الاختبار استخداماً من قبل المدرسين ، حول قيام المعلم بتعديل العلامات النهائية لبعض الطلاب حيث بلغ متوسط الاستخدام (٢,٢٠) ، ومساعدة الطلبة على النجاح وذلك بإضافة علامات للطلبة الراسبين ، وهذا يعكس مدى اهتمام معظم المعلمين بنجاح الغالبية العظمى للطلاب .

الجدول (١٢)

ممارسات تتعلق بتحسين الفقرات
ومتوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام

الرقم	الممارسة	متوسط الاستجابة	درجة الاستخدام
١	أتأكد من صلاحية اختباري بفحص النتائج (تحليل الفقرات)	١,٧٠	متوسطة
٢	أحاول تجميع الأسئلة الجيدة لعمل بنك أسئلة	١,٦٨	متوسطة
٣	أقوم باستخراج مستويات الصعوبة ومعاملات التميز لكل سؤال	١,٧٨	متوسطة
٤	أعرض فقراتي على زميل لمراجعتها قبل تطبيقها	١,٨٨	متوسطة

يتضح من الجدول (١٢) أن درجة الاستخدام للممارسات المتعلقة بتحسين فقرات الاختبار من قبل معلمي مبحث الأحياء متوسطة وغير مقبولة تربوياً ، وهذا ما يلاحظ في الممارسة (١، ٣) المتعلقة بتأكد المعلم من صلاحية اختياره من خلال فحص النتائج (تحليل الفقرات) ، وقيام المعلم باستخراج مستويات الصعوبة ومعاملات التميز لكل سؤال . حيث بلغ متوسط الاستجابة على الترتيب (١,٧٨ ، ١,٧) .

الجدول (١٣)

ممارسات تتعلق باستخدام الاختبارات في عملية التقييم
ومتوسط الاستجابة ودرجة الاستخدام

الرقم	الممارسة	متوسط الاستجابة	درجة الاستخدام
١	أسمح للطلاب بمراجعة علامات الاختبار والإجابة على الاستفسارات	١,٦٢	متوسطة
٢	أراجع الإجابات على الطلاب بتعريفهم بأخطائهم	١,٨٢	متوسطة
٣	تساهم اختبراتي في تحسين تعلم طلابي	١,٨٥	متوسطة
٤	أعيد أوراق الاختبار للطلاب بعد أسبوعين من إجرائه	١,٩٧	متوسطة
٥	استخدم الاختبارات كمحدد جيد لدرجة الطالب	١,٩٦	متوسطة
٦	تنتهي مهمتي في عمل الامتحانات باستخراج علامات الطلاب	٢,٠٤	عالية

يتضح من الجدول (١٣) أن أكثر الممارسات المتعلقة باستخدام الاختبارات في عملية التقييم استخداماً من قبل المدرسين هي مهمة المعلم تنتهي في عمل الامتحان باستخراج علامات الطلاب ، وهذا يعكس عدم اهتمام المسؤولين أو المرشدين في التحليل الذي يقوم به المعلم بعد الامتحان .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

هل يوجد اختلاف في أساليب وممارسات التقييم المتبعة من قبل مدرسي مبحث الأحياء للصف التاسع والعاشر الأساسيين تبعاً لمتغير الجنس ؟

للإجابة على السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة الاستخدام .

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لأساليب وممارسات التقييم تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	المجالات	ذكور (ن = ٤٩)		إناث (ن = ٢٥)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١	أساليب التقييم	١,٨٤	٠,٢٨	١,٧	٠,٢٣
٢	الاختبارات الكتابية	١,٩٢	٠,٢٧	١,٩٤	٠,٣٠
٣	القدرات العقلية المستخدمة في الامتحان	١,٧٩	٠,٣٤	١,٨٠	٠,٢١
٤	ممارسات المعلم في تقييم الطلبة	١,٩٣	٠,١١	١,٩٧	٠,١١

يلاحظ من الجدول (١٤) أن المعلمين أكثر استخداماً لأساليب التقييم من المعلمات ، لكن المعلمات قد حصلن على المتوسط الحسابي الأعلى في المجالات (٢، ٣، ٤) وهذا يعكس مدى اهتمامهن بأساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء .

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

هل يوجد اختلاف في أساليب وممارسات التقييم المتبعة من قبل مدرسي مبحث الأحياء للصف التاسع والعاشر الأساسيين تبعاً لمتغير الصف ؟
للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة الاستخدام ، والجدول التالي يبين ذلك .

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لأساليب وممارسات التقييم تبعاً لمتغير الصف

الرقم	المجالات	التاسع (ن = ٦٣)	العاشر (ن = ١١)
		المتوسط	المتوسط
١	أساليب التقييم	٠ , ٢٥	١ , ٧٩
٢	الاختبارات الكتابية	٠ , ٣٣	١ , ٩٠
٣	القدرات العقلية المستخدمة في الامتحان	٠ , ٢٨	١ , ٨٩
٤	ممارسات المعلم في تقييم الطلبة	٠ , ١٢	١ , ٩٦

يلاحظ من الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية لأساليب التقييم للصفين التاسع والعاشر متساوية ، ولكن من الملاحظ أن طلبة الصف العاشر قد حصلوا على المتوسط الحسابي الأعلى في المجالات (٣ ، ٤) ، فقد أخذت المجالات المتعلقة بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحان ، وممارسات المعلم في تقييم الطلبة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

هل يوجد اختلاف في أساليب وممارسات التقييم المتبعة من قبل مدرسي مبحث الأحياء للصف التاسع والعاشر الأساسيين تبعاً لمتغير الخبرة ؟

للإجابة على السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة الاستخدام ، والجدول التالي يبين ذلك .

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لأساليب وممارسات التقييم تبعاً لمتغير الخبرة

الرقم	المجالات	خمس سنوات فأقل		٦-١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١	أساليب التقييم المستخدمة	١,٧٥	٠,٢٨	١,٧٧	٠,٢٤	١,٨٤	٠,٢٩
٢	مدى استخدام الاختبارات الكتابية	١,٩٣	٠,٢٧	١,٨٨	٠,٢٩	١,٩٢	٠,٣٣
٣	مدى القدرات العقلية المستخدمة	١,٧٧	٠,٣١	١,٩١	٠,١٦	١,٧٦	٠,٣٤
٤	مدى استخدام الممارسات في تقييم الطلبة	١,٩٨	٠,١	١,٩٧	٠,١٤	١,٩٠	

يتضح من الجدول (١٦) أن المتوسط الحسابي الممثل لاستخدام أساليب التقييم عند مجموعة الخبرة الطويلة يفوق كلاً من ذوي الخبرة المتوسطة والخبرة القصيرة . أما المتوسط الحسابي الممثل لمدى استخدام الاختبارات الكتابية عند مجموعة الخبرة القصيرة يفوق كلاً من ذوي الخبرة الطويلة والخبرة والمتوسطة . أما فيما يتعلق بمدى القدرات العقلية المستخدمة في الامتحانات عند مجموعة الخبرة المتوسطة يفوق كلاً من ذوي الخبرة الطويلة والخبرة القصيرة .

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات

تعرض الباحث في هذا الفصل لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي كانت تهدف إلى التعرف على أساليب التقييم المتبعة من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في المدارس الحكومية والوكالة في محافظتي طولكرم وقلقيلية .

وقد تم مناقشة النتائج من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة .

أولاً : مناقشة نتائج جدول (٥) المتعلقة بأساليب التقييم المستخدمة من قبل مدرسي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين .

يدل الجدول (٥) أن أكثر الأساليب استخداماً من قبل المعلمين هي الاختبارات الكتابية ، حيث كانت درجة الاستخدام عالية ، وقد بلغ متوسط الاستخدام (٢٠, ٢) وتلتها التقارير ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (١٨, ٢) ، ثم تلاها حلقات النقاش حيث بلغ متوسط الاستخدام (٠٩, ٢) ويليهما المختبر والأنشطة حيث بلغ متوسط الاستخدام (٠٥, ٢) ، ثم يليها الملاحظات والاختبارات الشفهية والمشاريع الجماعية ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مادة الأحياء ، حيث أن المتعارف عليه إعطاء مادة نظرية ، وتعتمد المادة النظرية على الاختبارات الكتابية ، ويعزو الباحث سبب اختيار الأسئلة الكتابية إلى كون المعلم من خلالها يستطيع أن يسأل الطلاب جميعهم أسئلة واحدة ، فهي تخلو من التحيز لأنها توزع على طلاب الصف الواحد جميعهم ، ويتمكن الطلاب جميعهم الإجابة عنها في الوقت نفسه ، كما يمكن الاحتفاظ بنتائج الامتحانات ، وهذا مما يجعل الاختبارات الكتابية مفضلة لدى غالبية المدرسين . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العمر (١٩٨٩) بأن أكثر أساليب التقييم استخداماً هي الاختبارات الكتابية حيث أن نسبة المستخدمين لها من أفراد العينة كانت (٨٦, ٦٪) تلتها الاختبارات الشفوية حيث كانت نسبة مستخدميها (٢٠, ٨٪) .

ثانياً : مناقشة نتائج جدول (٦) المتعلقة بأنواع الأسئلة الكتابية المستخدمة من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين .

ولمعرفة درجة شيوع أنواع الأسئلة الكتابية ، تم حساب متوسط الاستخدام ودرجة الاستخدام لكل نوع ، وقد بينت النتائج أن أكثر أنواع الأسئلة الكتابية شيوعاً هي أسئلة الصواب والخطأ حيث كان متوسط الاستخدام (٤١ , ٢) وتعتبر درجة الاستخدام عالية نسبياً ، ثم تلاها أسئلة التوفيق بين عمودين حيث بلغ متوسط الاستخدام (٢٤ , ٢) ، ثم الأسئلة الشبه مقالية التي تتطلب إجابة قصيرة وأسئلة اختيار من متعدد والأسئلة المقالية التي تحتاج إلى إجابة مطولة .

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أسئلة الصح والخطأ لا تحتاج إلى مجهود من قبل المعلم عند وضعها ، حيث يقوم المعلم بنقل الجمل مباشرة من الكتاب ، ويقوم بتغيير بسيط فقط ، وكذلك عملية التصحيح لا تحتاج إلى مجهود من قبل المعلم حيث تكون الإجابة صحيحة أو خاطئة . أما سبب قلة استخدام الأسئلة المقالية التي تحتاج إلى إجابة فيعود إلى صعوبة تصحيح هذه الأسئلة . وأما أسئلة الاختيار من متعدد كان متوسط الاستخدام لها قليلاً نسبياً ، ويعود ذلك لأن هذا النوع من الأسئلة تحتاج إلى عناية كبيرة في انتقاء الإجابة المتعددة المحتملة لكل سؤال .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مارسو وبيج (Marso & Pigge, 1988) في أن المعلمين نادراً ما يستخدمون أسئلة المقال ويستخدمون بكثرة أسئلة التوفيق بين عمودين . واختلفت الدراسة مع دراسة (العمر ، ١٩٨٩) أن أكثر أنواع الأسئلة استخداماً هي الأسئلة المقالية التي لا تحتاج إلى إجابة مطولة ، وكذلك اختلفت الدراسة مع دراسة جلكسون (Gulikson, 1982) إلى أن الأسئلة المقالية هي الأكثر استخداماً .

ثالثاً : مناقشة نتائج جدول (٧) المتعلقة بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحانات من قبل معلمي مبحث الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية .

يتبين من الجدول (٧) بأن أهم القدرات التي تقيسها الامتحانات المعدة من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين هي الحفظ والتذكر حيث بلغ متوسط الاستخدام (٢,٠٤) حيث تعتبر درجة الاستخدام عالية نسبياً يليها (التحليل والتقويم ثم الفهم والاستيعاب حيث بلغ متوسط الاستخدام (١,٦٤) ثم التطبيق حيث بلغ متوسط الاستخدام (١,٥١) .

تقيس القدرات معظم الأسئلة المستخدمة من قبل المعلمين المرتبطة بالمعرفة فقط حيث تعتمد على الحفظ والتذكر ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين لا يملكون المؤهلات العلمية الكافية عن صياغة الأسئلة التعليمية التي تقيس مستويات عليا مثل التركيب والتحليل والتقييم . وربما يعود سبب وضع أسئلة تقيس مستويات معرفية عائداً لسهولة صياغة الأهداف في هذه المستويات وقياسها ، أو قد يكون اعتقاد بعض المعلمين بأن هذه المستويات لا تناسب طلاب هذه الصفوف أو لا تناسب مبحث الأحياء . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العمر ، ١٩٩٨) إلى أن أهم القدرات التي تقيسها الاختبارات النهائية هي المعرفة ، حيث وجد بأن نسبة الأسئلة التي تقيسها (٥٨٪) . كما تتفق مع دراسة (أبو ساري ، ١٩٨٩) التي توصلت إلى أن معظم الأسئلة التي يطرحها معلم العلوم أسئلة تذكر . وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة مارسو وبيج (Pigge, 1988 Marso &) التي توصلت إلى أن معظم اختبارات المعلمين كانت فقراتها في مستوى المعرفة فقط واتفقت كذلك مع دراسة جلکسون (Gulikson, 1982) .

رابعاً : مناقشة نتائج الجدول (٨)

المتعلقة بالممارسات المستخدمة في تقييم الأداء :

فيما يتعلق بالسؤال الثاني " ما هي الممارسات الأكثر استخداماً من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من قبل المعلمين " .

يتضح من الجدول (٨) أن الممارسة الأكثر استخداماً من قبل معلمي مبحث الأحياء تتعلق بالتخطيط للاختبار ، وتتعلق بالسؤال عن معلومات لم يركز عليها المعلمون ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٣٢ , ٢) ، وتعتبر درجة الاستخدام عالية ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين يهتمون بدراسة الطالب للمادة الدراسية دراسة شاملة بدون أي تقصير . وتلتها ممارسة وضع أسئلة سهلة لضمان نجاح الطلبة ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (١٦ , ٢) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التزام معظم المعلمين بقرارات وزارة التربية والتعليم حول ترسيب ٥٪ من كل صف . وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة العمر التي توصلت إلى أن معظم المدرسين يقومون بوضع أسئلة شاملة لكل الموضوعات المطلوبة من المادة المقررة .

أما الممارسات المتعلقة بإخراج الاختبار ، تبين من الجدول (٩) أن الممارسة الأكثر استخداماً من قبل المعلمين هي تفضيل اختبارات المقال لأنه يمكن وضعها في اللحظة الأخيرة ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (١٨ , ٢) وتلتها ممارسة تكرار الاختبارات كما هي لعدة سنوات حيث بلغ متوسط الاستخدام (٩٧ , ١) وتعتبر درجة الاستخدام متوسطة .

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى سهولة وضع الأسئلة المقالية وسهولة إعادة الاختبار كما هو لعدة سنوات ، وهذا يؤكد على مدى حاجة معلمي مبحث الأحياء لدورات حول إعداد الأسئلة التعليمية .

ومن الممارسات الشائعة أيضاً ممارسات تتعلق بتطبيق الاختبار ، تبين من الجدول (١٠) ، أن المعلمين يقومون بتذكير الطلاب بالزمن المتبقي على انتهاء الاختبار ، وبلغ متوسط الاستخدام (٢٠٥ , ٢) . وتعتبر درجة الاستخدام في هذه الحالة عالية ، وتلتها الممارسة المتعلقة بالاستعانة بمراقبين أثناء الاختبار ، وبلغ متوسط الاستخدام (٢٠٥ , ٢) ، وتعتبر درجة الاستخدام عالية ، وتليها ممارسة إعادة توزيع الطلبة لمنع عملية الغش واستخدام نموذجين للاختبار لمنع عملية الغش .

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين يقومون بمثل هذه الممارسات من أجل زيادة سرعة الطالب في الإجابة على أسئلة الامتحان ، وحتى يكون الطلبة على معرفة بالزمن المتبقي للامتحان بشكل متواصل ، وبذلك يستطيع الطالب أن يجيب على الأسئلة بتركيز بدون اضطراب يؤثر على نتيجته في الامتحان ، ويعزو الباحث سبب الاستعانة بمراقبين ، وذلك من أجل ضبط الطلاب خلال الامتحان ومنعهم من الغش .

أما الممارسات المتعلقة بتصحيح الاختبار فقد تبين من الجدول (١١) أن أكثر الممارسات استخداماً من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين كانت حول تعديل العلامات النهائية لبعض الطلاب ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٢٠, ٢) ، ويليهما مساعدة الطلبة على النجاح بإضافة علامات للطلبة الراسيين حيث بلغ متوسط الاستخدام (١٤, ٢) ، ثم يليها محاولة إعطاء حكم على إجابة الطلاب من خلال الانطباع المسبق عنهم ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٠٩, ٢) وكذلك من الممارسات المستخدمة بكثرة من قبل معلمي مبحث الأحياء كانت حول اضطراب المعلمين لتعديل علامات بعض الطلاب نتيجة للضغوط الاجتماعية التي يتعرضون لها .

أما أقل الممارسات استخداماً كانت حول الاكتفاء بإعطاء علامة على السؤال ، واعتبار الإجابة على سؤال المقال صحيحة إذا كانت قريبة عموماً من الإجابة النموذجية حيث بلغ متوسط الاستخدام (٧٤, ١) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن قرارات وزارة التربية والتعليم تسمح بترسيب (٥%) من كل صف ، ويتراوح عدد طلاب الصف الواحد من (٣٠-٤٠) طالب . وبناء على ذلك لا يرسب في الصف إلا طالب أو طالبان ، وبذلك يؤثر على فاعلية التقييم ، لأن عملية التقييم أصبح دورها هامشياً بالنسبة لترفيح الطالب .

أما الممارسات المتعلقة بتحسين الفقرات ، فقد تبين من الجدول (١٢) أن أكثر الممارسات استخداماً ، كانت حول عرض فقرات الاختبار على زميل لمراجعتها قبل تطبيقها حيث بلغ متوسط الاستخدام (٨٨, ١) ، ثم يليها التأكد من صلاحية

الاختبار بفحص نتائجها حيث بلغ متوسط الاستخدام (٧٠, ١) ثم يليها الأسئلة الجيدة من قبل المعلمين لعمل بنك أسئلة ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٦٨, ١) ، وقد تبين أن درجة استخدام الممارسات المتعلقة بتحسين فقرات الاختبار متوسطة ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تداخل العديد من العوامل لدى المعلم مثل عدم الرضا عن العمل والذي ينشأ من عدة أسباب ، وتعكس هذه النتيجة في مضمونها حالة الإحباط التي يمر بها المعلم في الحياة أو بمعنى آخر تعكس هذه النتيجة مدى الاحتراق النفسي عند المعلم وكذلك الإهدار التربوي نتيجة تفاعل المعلم مع المجتمع المليئة بالمعيقات التي تخلق عند المعلم عدم الرغبة في المهنة .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العمر التي توصلت إلى أن (٦, ٣٦٪) من المدرسين يتأكدون من صلاحية اختباراتهم باختبار نتائجها (استخدام تحليل الفقرات) و (١, ٣٦٪) منهم يحاولون تجميع الأسئلة لعمل بنك الأسئلة .

وفيما يتعلق باستخدام الاختبارات في عملية التقييم ، يتضح من الجدول (١٣) أن أكثر الممارسات استخداماً من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين ، كانت حول إعادة أوراق الاختبار بعد أسبوعين من إجرائه حيث بلغ متوسط الاستخدام (٩٧, ١) ، وتعتبر درجة الاستخدام في هذه الحالة متوسطة ، ثم تلاها استخدام الاختبارات كمحدد جيد لدرجة الطالب ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٩٦, ١) ، ثم تلاها ممارستان هما اعتقاد معلمي مبحث الأحياء أن اختباراتهم تساهم في تحسين تعلم الطلاب ، وكذلك مراجعة الإجابات مع الطلبة لتعريفهم بأخطائهم .

وهذه النتيجة تعكس مدى اللامبالاة عند المعلم من الإحباطات التي تواجهه والتي تؤثر على عطائه في العمل . وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العمر (١٩٨٩) حيث وجد أن (٥, ٥٢٪) من المدرسين يقومون بإعادة أوراق الامتحان للطلاب بعد أسبوع من إجرائه.

خامساً: مناقشة نتائج جدول (١٤) المتعلقة بأثر الجنس على أساليب وممارسات التقييم المتبعة من قبل مدرسي مبحث الأحياء للصف التاسع والعاشر الأساسيين .

دلت النتائج الموضحة في الجدول (١٤) أن المعلمين أكثر استخداماً لأساليب التقييم من المعلمات ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٨٤, ١) ، أما المعلمات فقد بلغ متوسط الاستخدام (٧, ١) .

أما فيما يتعلق بالاختبارات الكتابية فقد تبين أن المعلمات أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية من المعلمين ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٩٤, ١) أما المعلمون فقد بلغ متوسط الاستخدام (٩٢, ١) . وفيما يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحان فقد تبين أن المعلمات أكثر استخداماً لتنوع القدرات العقلية في الامتحان حيث بلغ متوسط الاستخدام (٨, ١) ، أما الممارسات المتبعة في تقييم الطلبة فقد تبين أن متوسط الاستخدام كان لصالح المعلمات ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٩٧, ١) .

وتتفق هذه مع دراسة أبو ساري (١٩٨٩) التي توصلت إلى أن المعلمات أكثر استخداماً لوسائل التقييم ، وأن القدرة على إثارة الأسئلة التي تكشف عن نمو المعرفة ومهارات التساؤل كانت لصالح الإناث ، وقد توصلت الدراسة كذلك إلى أن المعلم اقتصر دوره على طرح أسئلة تذكيرية فقط ويعطي المعلم المختبر والأنشطة التعليمية دوراً هامشياً .

سادساً : مناقشة نتائج جدول (١٥) حول أساليب وممارسات التقييم المستخدمة من قبل معلمي الأحياء تبعاً لمتغير الصف .

دلت النتائج الموضحة في الجدول (١٥) أن استخدام أساليب التقييم من قبل المعلمين للصف التاسع يتساوى مع الصف العاشر حيث بلغ متوسط الاستخدام (١,٧٩) ، أما فيما يتعلق بالاختبارات الكتابية فقد تبين أن طلبة الصف التاسع يتعرضون للاختبارات الكتابية أكثر من طلبة الصف العاشر من قبل المعلمين حيث بلغ متوسط الاستخدام (١,٩٣) .

أما فيما يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحان فقد كانت النتيجة لصالح طلبة الصف العاشر ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (١,٨٩) . أما بما يتعلق بممارسات المعلم في تقييم الطلبة ، فكان التركيز على ممارسات التقييم للصف العاشر أكثر من الصف التاسع ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (١,٩٦) ، أما متوسط الاستخدام لطلبة الصف التاسع (١,٩٤) .

ويتضح مما سبق أن طلبة الصف العاشر يتعرضون لأساليب وممارسات التقييم المتبعة من قبل مدرسي مبحث الأحياء أكثر من طلبة الصف التاسع ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المستوى العلمي يلعب دوراً في أساليب وممارسات التقييم من قبل المعلمين ، حيث يحتاج طلبة الصف العاشر إلى أساليب وممارسات تقييمية أكثر من طلبة الصف التاسع .

سابعاً :مناقشة نتائج جدول (١٦) حول أساليب وممارسات التقييم المستخدمة من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين تبعاً لمتغير الخبرة .

دلت النتائج الموضحة في الجدول (١٦) أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) أكثر استخداماً لأساليب تقييم الأداء لطلبة الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٨٤ ، ١) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبرة الطويلة جعلت المعلم ماهراً في أساليب تقييم أداء الطلبة ، ولكن عامل الخبرة لم يلعب دوره مع المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (٦-١٠) سنوات ، وذلك يقع ضمن عدم الرضا عن العمل وحيث أن أنفسهم قد عرفت عن التدريس ، وذلك لأسباب اقتصادية .

أما فيما يتعلق بمدى استخدام الاختبارات الكتابية ، فقد دلت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة القصيرة قد حصلوا على أعلى درجة استخدام حيث بلغ متوسط الاستخدام (٩٣ ، ١) ويليهم معلمو الخبرة الطويلة ، ثم يليهم المعلمون من ذوي الخبرة المتوسطة فهذا يدل على أن المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة يمتلكون حماساً للعمل ، يجعلهم يستخدمون الاختبارات الكتابية بكثرة من أجل تشجيع الطلبة على الدراسة .

وفيما يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحانات فقد دلت النتائج على أن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة قد حصلوا على أعلى درجة استخدام ، حيث بلغ متوسط الاستخدام (٩١ ، ١) ثم يليهم المعلمون ذوو الخبرة القليلة (خمس سنوات فأقل) ثم معلمو الخبرة العالية ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة في قمة نضوج الأهداف عنده في هذه المرحلة ، أما فيما يتعلق بمعلمي ذوي الخبرة الطويلة فهذا يعكس مدى اللامبالاة عند المعلم من الإحباطات التي تواجهه والتي تؤثر على عطائه في العمل .

التوصيات

بناءً على أسئلة الدراسة وفي ضوء النتائج التي تمخضت عنها وما أتبعها من مناقشات وتفسير ، يوصي الباحث بما يلي :

- ١- عقد دورات تدريبية للمعلمين تعرفهم كيفية إعداد الاختبارات وتطبيقها والتركيز من خلالها على أهمية استخدام المختبر والأنشطة في تقييم الطلبة .
- ٢- متابعة المشرفين والمديرين للاختبارات ووسائل التقييم الأخرى التي يستخدمها المعلمون .
- ٣- البدء بإنشاء بنك الأسئلة ويخضع كمركز فني دائم في الوزارة (أو على مستوى المديرية) تضم متخصصين في القياس والتقويم يوزع أعضاؤه على لجان حسب المباحث الدراسية ، وذلك بعد تدريبهم على مثل هذا العمل ، وتهيئتهم للاضطلاع بمسئولياته . وبذلك تتوفر لدينا ثروة غنية من الأسئلة نجمعها معاً لنؤلف منها مجموعة من الاختبارات ضمن المواصفات المطلوبة .
- ٤- إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة أسباب عدم استخدام المعلمين لأسئلة تقيس مستويات معرفية عليا .
- ٥- إجراء دراسات حول أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث العلوم للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي .
- ٦- إجراء الدراسة بحيث تكون شاملة لمحافظة فلسطين .
- ٧- إجراء دراسة حول أساليب وممارسات التقييم المتبعة من قبل معلمي مبحث الأحياء من وجهة نظر الطلبة .
- ٨- إجراء دراسات حول تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب لدى طلبة العلوم في فلسطين .
- ٩- إجراء دراسات حول تقويم الاختبارات المدرسية المعدة من قبل معلمي مبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين .

المراجع العربية

- أبو ساري ، محمد خالد.(١٩٨٩). دراسة للممارسات التعليمية عند معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في لواء الأغوار الشمالية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .
- جرادات ، محمد عبد الرحمن سليمان.(١٩٨٨). مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بكفايات بناء الاختبارات المدرسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية. عمان . الأردن .
- الحباشنة ، يوسف عبد الله سليمان.(٩٩٣). تحليل واقع الأسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية (الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى) في منطقة رأس الخيمة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن .
- الحوامدة ، شحادة عبد الله.(١٩٩٦). تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لأداء المعلمين في مديرتي تربية المفرق والارتباط بينهما ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد : الأردن .
- حبيب ، مجدي عبد الكريم .(١٩٩٦). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس ، ط١، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة : مصر .
- حمدان ، د.محمد زياد.(١٩٨٦). تقييم التحصيل(اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية)، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن.
- الحيلة ، د.محمد محمود.(١٩٩٩). التصميم التعليمي(نظرية وممارسة) ، دار المسيرة ، عمان : الأردن .

- دروزة ، أفنان نظير. (١٩٨٣-١٩٨٤). أثر مستوى ومكانة الأسئلة التعليمية من النص المدروس على ثلاثة مستويات في التعلم : التذكر والتطبيق والاكتشاف ، مركز التوثيق والأبحاث ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس : فلسطين .
- دروزة ، أفنان نظير . (١٩٩٧). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي ، ط ٢ ، نابلس ، فلسطين .
- دروزة ، أفنان نظير . (١٩٩٥) . أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتقييم التعليم ، مكتبة الحرية ، نابلس ، فلسطين .
- الريان ، أسى حمد الله العلي. (١٩٩٥). تأثير نوع الأسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن .
- سعيد ، عوض عبد القادر. (١٩٩٥). تقويم المستوى التعليمي لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن .
- الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون. (١٩٩١). مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الثقافة ، عمان : الأردن .
- عودة ، أحمد . (١٩٩٨) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط ٢ ، دار الأمل ، عمان : الأردن .
- عودة ، أحمد . (١٩٩٣) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل ، عمان : الأردن .

- العمر ، سمر أمين (١٩٨٩) . أساليب وممارسات التقييم لمدرسي مديرية عمان الكبرى ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
- العمري ، حسان غسان بدر . (١٩٩٧) . تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها ، إخراجها ، تطبيقها ، تصحيحها) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .
- لندفل ، س ، م . (١٩٦٨) ، أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ، ترجمة: د. سعيد التل وعبد المالك الناشف ، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، بيروت : لبنان .
- محمد خالد ، يوسف . (١٩٨٨) . الممارسات التدريسية الصفية التي تميز المعلم الفعال من غير الفعال في تدريس القراءة للصف الرابع الابتدائي في مديرية عمان الكبرى ، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

٥٣٠٧٣٩

المراجع الأجنبية

- Anderson , S.B. & Associates (1976) , Encyclopedia of Evaluation. San Francisco : Jossey-Bass , 1976.
- Cooly, W. & Lohnes, p. (1986) Evaluation Research in Educatin. New York: Irvington Publishers, Inc.
- Ebel ,R. L. (1979). Essentials of educational measurement (3rd ed.) Prentice-Hall inc. Englewood Cliffs , New -Jersey.
- Foos, P. W., & Fihser, R. P. (1988) , using test as learning opportunities, Journal of Educational Psychology , 80 (2) 1179-1183.
- Gronlund,N. E. (1981). Measurement & Evaluation in Teach - ing. MacMillan Publishing Co. Inc.
- Gullikson , A.R. (1982) , Survey data collected in survey of South Dakota teacher's attitudes and opinions toward testing. Vermilton: University of South Dakota.
- Hopkins , C, D, & Antes R.L (1985) . Classroom measure - ment & evaluation itasca , Illinois. (2nd ed.) , F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Marso , R. N. & Pigge, F. L. (1992). An analysis of teacher - made tests: Testing practices, cogitive demands and item construction erros. [Eric Document Reproduction Service No. Eb 298174].
- Marso , R. N , & pigge , F. L. (1992) . Classroom teachers knowledge and skills related to development and use of teacher made Tests. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Assoscication. (Eric Document Reproduction Service ED 346148).

- McKillip, W.D. (1979). Teacher made tests . Arithmetic Teacher, 27(3) 38-43.
- Mehrens, W.A. & Lehman , KJ.(1984). Measurement & evaluation in education & psychology (3ed.ed) New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Ronald, M.N. (1985). Testing Practices & Test item Preferences of class room teachers. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern . Educational Research Association. Chicago, 17-19.
- Salmon C. L. (1981) Teachers and standar Delta dized achievement test , what's really happening ? Phi Delta Kapon, 62, 631-634.
- Shulman, L.S. (1980) Test design : A view form practic. In E. L. Bakers , E.S. Quellmalz (Eds) , Educational Testing and Evaluation (P.63-73) Los- Angelos, CA :
- Smith, J.K. (1979). The Role of measurement in the process of instruction. Report 70.
- Stiggins & Bridgeford (1985) . The Ecology of classroom assessment . Journal of Educational Measurement. 22 (4), 236-271.
- Talbot , G. L. (1994) Revitalizing teacher - made test : quality control procedures. (Eric Document Reproduction Service ED 380406.
- Thorndike & H. (1977) , Measurment and evaluation in Psychology and Education , (4th ed.) John Wiley & Sons, Inc.
- Williams, J.M (1991). Writing Quality Teacher Made Test Ahand book for teachers (ERIC Document Reproduction service No, Ed 349726).

Abstract

Evaluation Methods and Practices of Performance in the 9th and 10th Graders' Biology from Biology Teachers' Point of View in Tulkarm and Qalqilya Governorates

By

Bilal Saber Mahmoud Mdalal

Advisor

Dr. Mohammed Salem al-Amleh

This study aimed at identifying evaluation practices and methods used by Biology teachers in the 9th and 10th grades at UNRWA and public schools in Tulkarm and Qalqilya governorates. The study also sought to identify the extent of their pedagogical practices.

The population of the study were 9th and 10th grades' Biology teachers in Qalqilya and Tulkarm governorates, second semester 1998/1999. The subjects of the study were 74 male and female teachers. The researcher used a questionnaire developed by Al-Amre (1989). The questionnaire consisted of four domains. The first domain dealt with evaluation methods used by Biology teachers and consisted of five items. The second domain dwelt on types of questions used by teachers. This domain consisted of six items. The third domain tackled the mental abilities tested in questions, and it consisted of six items. The fourth domain focused on teaching practices used in evaluation of students and it consisted of 45 items.

After modification of questionnaire items to suit Biology discipline and to test validity of their content, the researcher distributed the modified questionnaire among a committee of specialized referees, faculty members in the Faculty of Educational Sciences at An-Najah National University. They all approved the validity of its items. To test questionnaire reliability, the researcher used Test-Retest. Reliability was calculated by using Pearson's correlation coefficient. It was 0.93. The questionnaire was distributed among the subjects of the study. Analysis was made on data collected from 74 returned questionnaires (92% of all subjects). To get the results, SPSS program was used.

Findings:

1. The most common methods used by teachers were written tests and reports respectively.
2. The most common types of written questions were false/true questions seconded by matching column A with column B. The least type of questions used was the essay question which required a long answer.
3. The Biology exams mostly tested students' memorization and recalling of information.
4. The most common practice by Biology teachers was test planning. This was pertinent to questions the teachers failed to focus on asking easy questions to secure students' success and other practices related to correction of tests when most Biology teachers resorted to final grade change for some students to help them pass. They would add a few marks to students flunking the tests.
5. Female teachers of Biology used written tests more than their male counterparts and they also diversified the testing of mental abilities in the exam.
6. Tenth graders were exposed to more evaluation practices and methods than ninth graders.
7. Biology teachers with long teaching experience used evaluation methods more than teachers with short teaching experience who used more written exams.

Pertaining to mental abilities tested in exams, findings have shown that teachers with moderate teaching experience had received the highest score in terms of testing mental abilities.

Recommendations:

1. holding training courses for teachers to learn how to prepare exams and administer them.
2. Recognizing the importance of using the lab in student evaluation.
3. Conducting studies to find out why teachers of Biology were not using questions measuring advanced knowledge.
4. Conducting studies on the influence of classroom question types on comprehension ability of science students in Palestine.

أداة قياس أساليب، وممارسات المدرسين التقييمية

هذه الاستبانة تهدف إلى معرفة الطرق التي يستخدمها المدرسون للصفوف التاسع والعاشر في تقييم أداء الطلاب في مبحث الأحياء .

ويعتمد مدى الاستفادة من هذه الدراسة على صدق، ودقة البيانات التي تعطىها، لذا يرجى توخي الدقة والموضوعية في الإجابة، علما بأنه لن يطلع على هذه البيانات غير الباحث، ولن تستخدم لغير أغراض البحث

شاكرا لكم تعاونكم

الباحث

أولاً: معلومات إحصائية عامة

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المناسب لكل متغير من المتغيرات التالية :

- ١- الجنس : ذكر , أنثى
- ٢- عدد سنوات الخبرة: صفر -٣ سنوات , ٤-٦ سنوات , ٧-٩ سنوات , ١٠ سنوات فما فوق
- ٣- أعلى مؤهل علمي حصلت عليه: جامعي , دبلوم متوسط بعد الثانوية . ماجستير
- ٤- الصفوف التي تدرسيها : التاسع , العاشر
- ثانياً: تقييم أداء الطالب في مبحث الأحياء :

أ) أساليب التقييم

الرجاء بيان مدى استخدامك لكل أسلوب من أساليب التقييم التالية, و ذلك بوضع إشارة (X) في

العمود المناسب:

درجة التقدير			الأسلوب
قليلة	متوسطة	عالية	
			١- اختبارات كتابية
			٢- اختبارات شفوية
			٣- تقارير
			٤- حلقات نقاش
			٥- مشاريع فردية
			٦- مشاريع جماعية
			٧- المختبر و الأنا نشطه
			٨- الملاحظات

ب) الاختبارات الكتابية :

يرجى بيان مدى استخدامك لكل نوع من أنواع الأسئلة المدرجة أدناه, وذلك بوضع إشارة (X) في العمود المناسب:

درجة التقدير			الاختبارات الكتابية
قليلة	متوسطة	عالية	
			١- أسئلة مقالته تحتاج إلى أجابه مطولة
			٢- أسئلة شبه مقالته تتطلب أجابه قصيرة
			٣- أسئلة اختيار من متعدد
			٤- أسئلة الصواب و الخطأ
			٥- أسئلة الترفيق بين عمودين

ج) القدرات العقلية المستخدمة في الامتحان :

الرجاء بيان مدى قياسك للقدرات التالية في الأسئلة التي تستخدمها في امتحاناتك بوضع إشارة (X) في العمود المناسب

درجة التقدير			القدرات
قليلة	متوسطة	عالية	
			١-الحفظ و التذكر
			٢-الفهم و الاستيعاب
			٣-التطبيق
			٤-التحليل
			٥-التركيب
			٦-التقويم

د) ممارسة المعلم في تقييم الطلبة :

يرجى بيان مدى استخدامك للممارسات التالية في تقييم طلابك , وذلك بوضع إشارة (X) في العمود المناسب.

درجة الاستخدام			الفقرة
قليلة	متوسطة	عالية	
			١-أحاول أن تكون أسئلتي شاملة لكل الموضوعات المطلوبة في المادة
			٢-أضطر لوضع أسئلتي قبل موعد الامتحان بوقت قصير
			٣-أضع اجابه نموذجيه لسؤال المقال
			٤-أعيد توزيع الطلاب لامنع عملية الغش
			٥-استعين بمراقبين أثناء تطبيق اختبراتي
			٦-افضل إعطاء فرصة اختيار سؤال أو أكثر من بين عدد من الأسئلة لمساعدتهم
			٧-اعرض فقراتي على زميل لمراجعتها قبل تطبيقها
			٨-تساهم اختبراتي في تحسين تعلم طلابي
			٩-اعد جدول مواصفات لكل اختبار اضعه
			١٠-أعيد أوراق الاختبار للطلاب بعد أسبوعين من أجزائه
			١١-أصحح أسئلة المقال بقراءة سريعة و ترتيب الإجابات في مجموعات و من ثم إعطائنا درجات
			١٢-عند كتابه سؤال موضوعي احدد له ألا جابه الصحيحة
			١٣-أساعد طلبتي على النجاح و ذلك بإضافة علامات للطلبة الراسبين
			١٤-أصحح أخطاء الطباعة بناءا على استفسارات الطلاب أثناء تطبيق الاختبار
			١٥-تنتهي مهمتي في عمل الامتحان باستخراج علامات الطلاب
			١٦-اندر علامة سؤال المقال و ذلك بقراءتي له و وضع قيمة رقميه تمثل فهم الطالب لذلك السؤال

درجة الاستخدام			الفقرة
قليلة	متوسطة	عالية	
			١٧- اضطر لتعديل علامات بعض الطلاب نتيجة للضغوط الاجتماعية التي أتعرض لها
			١٨- أضع أسئلة تعكس المحتوى الذي ركزت عليه أثناء تدريسي
			١٩- لا اسمح بالاستفسارات بعد بدء الاختبار
			٢٠- يعتمد عدد الفقرات التي أضعها على قدرتي على كتابة تلك الفقرات
			٢١- أثناء التطبيق أقوم بتذكير الطلاب بالزمن المتبقي على انتهاء الاختبار
			٢٢- أحاول إعطاء حكم على إجابة الطلاب من خلال انطباعي المسبق عنهم
			٢٣- احتم كثيرا بقياس قدرات معقدة مثل التحليل و التركيب
			٢٤- يحدث أن اكرر اختباراتي كما هي لعدة سنوات
			٢٥- أقوم باستخراج المتوسط الحسابي و الاشراف المعياري لعلامات الطلاب في الاختبار
			٢٦- استخدم الاختبارات كمحدد جيد لدرجة الطالب
			٢٧- أقوم بتعديل العلامات النهائية لبعض الطلاب
			٢٨- أصحح أسئلة المقال سؤالا سؤالا لكل طالب
			٢٩- اعتبر الإجابة على سؤال المقال صحيحة إذا كانت قريبة عموما من الإجابة النموذجية
			٣٠- افضل اختبارات المقال لأنني أستطيع وضعها في اللحظة الأخيرة
			٣١- استخدم نموذجين مختلفين للاختبار لضبط عملية الغش
			٣٢- اعدل علامات الطلاب جميعا حين تكون علاماتهم منخفضة بشكل عام
			٣٣- اكتفي بالتعليمات المكتوبة
			٣٤- أضع اختباراتا صعبا لكي أتعرف على مستوى الطلاب في بداية العام الدراسي
			٣٥- اكتفي بإعطاء علامة على السؤال
			٣٦- أقوم باستخراج مستويات الصعوبة و معاملات التميز لكل سؤال
			٣٧- أحاول تجميع الأسئلة الجيدة لعمل بنك الأسئلة
			٣٨- أراجع الإجابات على الطلاب لتعريفهم بأخطائهم
			٣٩- أضع أسئلة سهلة للطلاب لضمان نجاحهم
			٤٠- أناكد من صلاحية اختباري بفحص النتائج (تحليل الفقرات)
			٤١- اسمح للطلاب بمراجعة علامات الاختبار و الإجابة على الاستفسارات
			٤٢- أسأل عن معلومات لم اركز عليها
			٤٣- أقوم بتعديل العلامات النهائية لكل طالب

انتهت بمحمد الله

ملحق رقم (١)

أداة قياس اساليب وممارسات المدرسين

التقييمية .

عزيزي المعلم . . . عزيزتي المعلمة .

تهدف هذه الاستبانة الى دراسة الطرق المختلفة التي يستخدمها مدرسو المرحلة الاعدادية في تقييم
اء طلبتهم .

وتعتمد مدى الاستفادة من هذه الدراسة على صدق البيانات التي تعطيها ودقتها . لذا يرجى ان
رعى في اجابتك الصدق والدقة والموضوعية ، علما بأنه لن يطلع على اجابتك غير الباحثة ولن تستخدم
بابتك لغير اغراض البحث .

مع الشكر والتقدير لتعاونك

الباحثة

اولا :

الاسم : _____ الجنس : _____

اسم المدرسة وعنوانها : _____

عدد سنوات الخدمة في التدريس اقل من ٥ سنوات
من ٥ - ١٠ سنوات
اكثر من ١٠ سنوات

المواد التي تدرسها للمرحلة الاعدادية : _____

الصفوف التي تدرسها في المرحلة الاعدادية : _____

أعلى مؤهل علمي حصلت عليه :

دبلوم كلية مجتمع ، بكالوريوس ، دبلوم عالي ،

ماجستير

التخصص : _____

الدورات وورش العمل

موضوع الدورة

مدة الدورة

مكان الدورة

-
-
-
-
-

ثانيا

يرجى بيان مدى استخدامك لكل اسلوب من اساليب التقييم التالية وذلك بوضع اشارة (✓) في العمود المناسب . مع بيان نسبة استخدامك لكل اسلوب خلال العام الدراسي الحالي : -

الاسلوب	استخدمته معظم الاحيان	استخدمته بعض الاحيان	لا استخدمه	النسبة خلال العام الحالي
- اختبارات كتابية				
- اختبارات شفوية				
- تقارير				
- مشاريع				
- أساليب أخرى (يرجى ذكرها)				

ثالثاً

يرجى بيان مدى استخدامك لكل نوع من أنواع الاسئلة المبينة ادناه وذلك بوضع اشارة (✓) في العمود المناسب ، مع بيان نسبة استخدامك لكل نوع خلال العام الدراسي الحالي .

الاسلوب	استخدمته معظم الاحيان	استخدمته بعض الاحيان	لا استخدمها	نسبة استخدامها خلال العام الحالي
<ul style="list-style-type: none"> - اسئلة مقالية تحتاج لاجابة مطولة - اسئلة قصيرة الاجابة - اسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد - اسئلة الصواب والخطا - مسائل عددية - انواع اخرى من الاسئلة (يرجى تحديدها) 				

رابعاً

يرجى بيان الى أي مدى تعتمد الاسئلة في امتحاناتك على كل من العمليات التالية وذلك بوضع اشارة () في العمود المناسب .

نوع العملية	الى درجة كبيرة	الى درجة متوسطة	الى درجة قليلة
<ul style="list-style-type: none"> - الحفظ والتذكر - الفهم والاستيعاب - التطبيق - التحليل والاستنتاج والمقارنة - النقد وابداء الرأي - عمليات أخرى (يرجى تحديدها) 			

خامساً

يرجى بيان مدى استخدامك للممارسات التالية في تقييم طلابك وذلك بوضع اشارة (✓) في العمود المناسب .

لا استخدمها	استخدمها بعض الاحيان	استخدمها معظم الاحيان	الفقرة
			١ . احاول ان تكون اسئلتني شاملة لكل الموضوعات المطلوبة في المادة المقررة . ✓
			٢ . أضطر لوضع اسئلتني قبل موعد الامتحان بوقت قصير . ✓
			٣ . اصحح اسئلة المقال بقراءتها قراءة سريعة وترتيب الاجابات في مجموعات ومن ثم اعطائها درجات . ✓
			٤ . اعيد توزيع الطلاب لامنع عملية الغش . ✓
			٥ . أفضل اعطاء الطلاب فرصة اختيار سؤال او اكثر من بين عدد من الاسئلة لمساعدتهم .
			٦ . أستعين بمراقبين اثناء تطبيق اختباراتي . ✓
			٧ . أعرض فقراتي على زميل لمراجعتها قبل تطبيقها . ✓
			٨ . تساهم اختباراتي في تحسين تعلم طلابي .
			٩ . اضع اجابة نموذجية لسؤال المقال .
			١٠ . أعد جدول مواصفات لكل امتحان أضعه .
			١١ . اعيد اوراق الامتحان للطلاب بعد أسبوع من اجرائه .
			١٢ . عند كتابة سؤال موضوعي أحدد له الاجابة الصحيحة مباشرة .
			١٣ . أساعد طلبتي على النجاح وذلك بأضافة علامات للطلبة الراسبين .

لا استخدمها	استخدمها بعض الاحيان	استخدمها معظم الاحيان	الفقرة
			<p>١٤ . أصحح اخطاء الطباعة بناء على استفسارات الطلاب اثناء تطبيق الاختبار .</p> <p>١٥ . تنتهي مهمني في عمل الامتحان باستخراج علامات الطلاب .</p> <p>١٦ . أقدر علامة سؤال المقال وذلك بقراعتي له ووضع قيمة رقمية تمثل فهم الطالب العام لذلك السؤال .</p> <p>١٧ . أضطر لتعديل علامات بعض الطلاب نتيجة للضغوط الاجتماعية التي اتعرض لها .</p> <p>١٨ . اضع اسئلة تعكس المحتوى الذي ركزت عليه اثناء تدريسي .</p> <p>١٩ . لا أسمح بالاستفسارات بعد بدء الاختبار .</p> <p>٢٠ . يعتمد عدد الفقرات التي أضعها على قدرتي على كتابة تلك الفقرات .</p> <p>٢١ . اثناء التطبيق أقوم بتذكير الطلاب بالزمن المتبقي على انتهاء الاختبار .</p> <p>٢٢ . احاول اعطاء حكم على اجابة الطالب من خلال انطباعي المسبق عنه .</p> <p>٢٣ . لا أهتم كثيراً بقياس قدرات معقدة من مثل التحليل والتركييب .</p> <p>٢٤ . يحدث ان اكرر اختباراتي كما هي لعدة سنوات .</p> <p>٢٥ . اقوم باستخراج المتريبط والانحراف المعياري لعلامات الطلاب على الاختبار .</p>

لا استخدمها	استخدمها بعض الاحيان	استخدمها معظم الاحيان	الفقرة
			<p>٢٦ . استخدم الاختبارات كمحدد وحيد لدرجة الطالب .</p> <p>٢٧ . اقوم بتعديل العلامات النهائية لبعض الطلاب .</p> <p>٢٨ . اصحح اسئلة المقال سؤال سؤال لكل الصف .</p> <p>٢٩ . اعتبر الاجابة على سؤال المقال صحيحة اذا كانت قريبة عموما من الاجابة النموذجية .</p> <p>٣٠ . اضع علامة السؤال العددي موزعة على الخطوات والحل النهائي .</p> <p>٣١ . أفضل اختبارات المقال لانني استطيع وضعها في اللحظة الاخيرة .</p> <p>٣٢ . استخدم نموذجين متكافئين للاختبار لضبط عملية الغش .</p> <p>٣٣ . احدد عناصر الاجابة الصحيحة وأضع وزنا لكل عنصر وأصحح اوراق الاجابة وفقا لذلك .</p> <p>٣٤ . أفضل تعديل علامات الصف بأكمله حين تكون تلك العلامات منخفضة بشكل عام .</p> <p>٣٥ . لا أكتفي بالتعليمات المكتوبة . واعطى تعليمات شفوية اثناء الاختبار .</p> <p>٣٦ . اضع اختبارا صعبا لاتعرف على مستوى الطلاب في بداية العام الدراسي .</p> <p>٣٧ . لا اکتفي باعطاء علامة على السؤال فقط بل اهتم بكتابة ملاحظات الى جانب ذلك .</p>

لا استخدمها	استخدمها بعض الاحيان	استخدمها معظم الاحيان	الفقرة
			<p>٢٨ . اقوم باستخراج مستويات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل سؤال .</p> <p>٣٩ . احاول تجميع الاسئلة الجيدة لعمل بنك اسئلة .</p> <p>٤٠ . اراجع الاجابات مع الطلاب لأضمن الاستفادة من الاختبار كأداة تدريسية .</p> <p>٤١ . اضع اسئلة سهلة للطلاب لأضمن نجاحهم .</p> <p>٤٢ . اتأكد من صلاحية اختباري باختبار نتائجه (تحليل الفقرات) .</p> <p>٤٣ . اسمح للطلاب بمراجعتي في علاماتهم وأعدلها بناء على ذلك .</p> <p>٤٤ . أسأل عن معلومات لم أركز عليها .</p> <p>٤٥ . اقوم بتعديل العلامات النهائية لكل الطلاب .</p>

الرقم : م ت ط / ٦ / ٨٤٤
التاريخ : ٣١ / ٣ / ١٩٩٩ م
الموافق : ١٣ ذوالحجّة، ١٤١٩ هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة وبعد،

الموضوع : الدراسة الميدانية

الطالب : بلال صابر محمود مدلل

الإشارة : كتاب معالي وزير التربية والتعليم

رقم وت / ٣٠ / ٣١ / ١٤٩٤ بتاريخ : ١٠ / ٣ / ١٩٩٩

أوافق على قيام الطالب المذكور بإجراء دراسته " أداة قياس أساليب وممارسات المدرسين التقييمية " وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي مادة الأحياء لصفوف التاسع والعاشر الأساسيين في مدرستك.

مع الاحترام ،،،،،

مدير التربية والتعليم /

جسني صادق بدران



النظام العام
١٥/٣/١٩٩٩
هـ.ع. / م.س.

لجنة التحكيم :

- ١- غسان الحلو
- ٢- د. عبد الناصر القدومي
- ٣- د. سوزان عرفات
- ٤- د. علي حبايب
- ٥- د. فواز عقل