

جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر

The quality of the final exams in the Jordanian basic schools from the point of view of Arabic language teachers in the Muwaqqar region

الباحثة/ رحمة هلال محمد الجبور
وزارة التربية والتعليم الأردنية

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر، ومدى مساهمة متغيرات الجنس وسنوات الخبرة لدى معلمي اللغة العربية في لواء الموقر في هذه الدراسة.

ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية قوامها (60) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في لواء الموقر وقامت الباحثة بعمل استبانة حول (جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر)، وعرضت على المختصين من مشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، حيث تم إجراء بعض التعديلات اللازمة عليها.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: إن استجابات معلمي اللغة العربية في لواء الموقر نحو جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر كانت مرتفعة.

وقد خرجت الباحثة بعدة توصيات من أهمها: استخدام أدوات القياس والتقييم في الاختبارات المعدة، ووضع الاختبارات التربوية بما يتلاءم مع طبيعة المقررات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: جودة الاختبارات النهائية، المدارس الأساسية الأردنية، معلمي اللغة العربية، لواء الموقر.

The quality of the final exams in the Jordanian basic schools from the point of view of Arabic language teachers in the Muwaqqar region

Abstract

This study aimed to examine the quality of the final exams in the Jordanian basic schools from the point of view of Arabic language teachers in the Muwaqqar Brigade, and the extent of the contribution of gender variables and years of experience of Arabic language teachers in the Muwaqqar Brigade in this study.

To achieve this, a random sample of (60) teachers was selected from among the teachers of the Arabic language in the Muwaqqar District. The researcher made a questionnaire about (the quality of the final exams in the Jordanian basic schools from the viewpoint of Arabic language teachers in the Muwaqqar District),

and it was presented to specialists from educational supervisors in The Jordanian Ministry of Education, where some necessary amendments were made to it.

The results of the study indicated the following: The responses of Arabic language teachers in the Muwaqqar Brigade towards the quality of the final exams in the Jordanian basic schools from the point of view of Arabic language teachers in the Muwaqqar Brigade were high.

The researcher came up with several recommendations, the most important of which are: the use of measurement and evaluation tools in the prepared tests, and the development of educational tests in line with the nature of the curricula.

Keywords: Quality of final exams, Jordanian Basic Schools, Arabic Language Teachers, Muwaqqar Brigade.

المقدمة:

تعد الاختبارات وسيله هامة من وسائل التقويم التي تعتمد عليه عملية التعلم والتعليم في المدارس والجامعات وفحص المستويات في المحاولات المختلفة، كما تعد خطوة مهمة في عملية تصميم التعليم، وهي تشكل الخطوة السادسة في نموذج تصميم التعليم، وهي تأتي مباشرة بعد وضع الأهداف السلوكية، وذلك لحرص المصمم التعليمي على أن تقيس الاختبارات جميع الأهداف التعليمية ولا تغفل عن أي منها.

والاختبارات كذلك، يعتمد عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، وعلى أساسها يتم تحديد الأهداف السلوكية وتحقيقها وما يقدم المعلم من وسائل تساعد في رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب، والاختبارات يجب أن تتميز بجودة عالية وأن تكون خالية من الملاحظات حتى يتم القياس عليها بشكل صحيح وإلا كانت مجرد اختبارات شكلية وهمية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في قياس جودة الاختبارات من حيث العلم لمحددات القياس والتقويم وضبط الشمولية ومفهومها في الاختبارات.

وتحدد الباحثة مشكلة الدراسة في سؤاليين هما:

- ما مستوى جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر.
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر، تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

أهداف الدراسة:

- معرفة مستوى جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر.
- معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر، تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بجودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر تعزى إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بجودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بما يأتي:

- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العاد الدراسي (2021/2020)
- الحدود المكانية: المدارس الأساسية الأردنية في لواء الموقر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- التأكد من ضبط نوعية الاختبارات.
- القدرة على تحليل نتائج الاختبارات التي تتبع من جودة الأسئلة.
- إلقاء الضوء على النظريات الحديثة في تحليل الاختبارات.
- تنمية الوعي لدى معلمي المرحلة الأساسية على طبيعة الجودة.

مصطلحات الدراسة:

- الاختبارات: هي الأداة التي نحصل بواسطتها على معلومات وبيانات تتعلق بتعليم الطالب وتحصيله، ومن ثم الحكم على مدى تحقيقه للأهداف التعليمية المرسومة، وخاصة إذا كانت هذه الاختبارات موضوعة بطريقة صادقة وثابتة، وطبقت على الطلبة بطريقة صحيحة. (جامعة القدس المفتوحة، 2011)
- اللغة العربية: شأنها شأن لغات العالم، لها نظامها الخاص بها الذي يحكمها ويحكم إليه بناؤها، ولها قواعدها وقوانينها التي تسيّر عليها، وأصول يسترشد بها مستخدموها في كل شأن من شؤونها. (جامعة القدس المفتوحة، 2010)

الإطار النظري:

يهتم جميع العاملين في المجال التربوي بعمليات صنع القرار، فالمعلم والمرشد ومدير المدرسة، والقائمين على عمليات التدريب معنيون جميعاً بشكل دائم باتخاذ قرارات متعددة تخص الطلبة، كنجاحهم أو رسوبهم، أو تحديد نقطة البدء في دراسة موضوع ما، أو تصنيفهم في فئات معينة وفق سمة أو قدرة محددة أو تحديد مواطن الضعف ونواحي القوة، أو تحديد أسباب فشل الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية (الكيلاني، 1994).

ولكي تكون القرارات التربوية سليمة، يجب أن ترتكز إلى تقويم سليم يبنى على بيانات ومعلومات دقيقة وذات صلة بموضوع التقويم، إذ أن دقة القرارات التي يتخذها المربون في جوانب متعددة من العملية التربوية تعتمد على البيانات التي تزودهم بها أدوات القياس والتقويم ووسائلهم المتنوعة التي تعد عنصراً أساسياً من عناصر أي نموذج من نماذج التدريس، كما تعد مكوناً أساسياً من مكونات أي نظام تربوي. (الكيلاني وعدس، 1994)

وقد اقترن مفهوم التقويم عند غالبية الناس بالاختبارات، إذ أن من الواضح أن الاختبارات هي الوسيلة الأكثر شيوعاً من بين وسائل التقويم، مع أن ثمة وسائل تقويم أخرى منها على سبيل المثال: قوائم الرصد ومقاييس التقدير والملاحظة والاستبيان والمقابلة.

واعتماداً على نتائج الطلبة في الاختبارات ووسائل التقويم الأخرى التي يستخدمها المعلمون فإنهم يصدرون أحكاماً يترتب عليها قرارات ذات أهمية تتصل بجوانب مختلفة من أبعاد العملية التعليمية مثل نجاح الطلبة، وتعديل في أسلوب التعليم،

وتوزيع الطلبة في مجموعات. إلى غير ذلك من الأمور التربوية ذلك لأن مفهوم التقويم ينطوي التوصل إلى أحكام بالفاعلية عن الأنشطة أو الأفراد أو البرامج، وحتى تكون هذه الأحكام دقيقة وموضوعية، فإننا نعتمد على بيانات كمية تجمع باستخدام أدوات القياس والتقويم المختلفة. (عودة، 1993)

التقويم

تعد عملية القياس والتقويم من العمليات المهمة والقديمة قدم تاريخ الإنسان نفسه منذ أن وُجِدَ على وجه الكرة الأرضية، فقد استخدم الإنسان القديم الطرق البدائية الساذجة البسيطة في عملية القياس والتقويم، فعندما كان يحاول اصطياذ حيوان ما كان عليه أن يقدر المسافات وتحديد حجم الصخرة التي يقذفه بها لاصطياده، وعندما كان ينظر إلى جماعته من حوله فإنه يعرف أن زميله الضخم أقوى من في الجماعة وأن الآخر أسرعهم في العدو، كل هذه الأمور الحياتية وغيرها تحتوي على عمليات القياس والتقويم.

واستخدمت الصين القديمة نظام لامتحانات التحريرية قبل أكثر من ثلاثة آلاف عام كأساس للقبول في الخدمة المدنية، ولدى الإغريق استخدم التقويم للسيطرة على المهارات البدنية والعقلية، وعرف العرب القدامى معنى التقويم منذ القدم وتمثل ذلك بتقويم نتائجهم الفكرية شعراً ونثراً من خلال عقد الندوات في الأسواق كسوق عكاظ وفي مواسم الحج، ثم يقوم الخبير بإصدار أحكامه معتمداً على معايير متفق عليها فظهرت على هذا الأساس " المعلقات السبع " التي اعتبرت من القصائد القم.

(أبو الرز، 1998)

ثم جاء الإسلام الذي يعد نظاماً تربوياً شاملاً فأصبح العرب المسلمون يقومون سلوك الإنسان بناء على مدى انطباق تعاليم الإسلام على سلوكه، وتوجد الكثير من الآيات القرآنية التي تتضمن إشارات صريحة إلى عملية القياس والتقويم وفق معايير الإسلام.

وفي الوقت الحاضر يعنى النظام التربوي والتعليمي بعملية القياس والتقويم ، إذ أن نتائج التقويم توجه المربين نحو اختيار أهداف معينة وتحقيقها فهي عملية ضرورية للمعلم والمتعلم، ضرورية للمتعلم لأنه بتقويم أدائه يستطيع أن يتعرف على مستواه ويقارنه بما بذله من جهد ، الأمر الذي يحفز على بذل المزيد من المثابرة والتحصيل لتحقيق طموحه ، وضروري للمعلم أن يتمكن من خلاله القيام بعملية تقويم تحصيل تلامذته ومستوياتهم العقلية والنفسية ويساعدهم على اكتشاف أنفسهم من جهة وعلى تحقيق أهداف التربية من جهة أخرى ، كما أنها ضرورية للقائمين على أمر التربية والتعليم لأنه يساعدهم على وضع الاختبارات النفسية والتربوية بما تتلاءم مع طبيعة البرامج التدريسية والتربوية والإرشادية ، وأن طالب الدراسات العليا يحتاج أيضاً خلال سنوات دراسته إلى الإحاطة بصورة معمقة بموضوعات ومفاهيم القياس والتقويم وأساليب بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية . (نشوان، 1992)

مفهوم التقويم:

يرى (ستافلبيم Stufflebeam) أن التقويم عملية الحصول على معلومات مفيدة وتهيئتها لتساعد على المفاضلة بين عدد من المسارات البديلة.

ويرى (إيبيل Ebel) أن التقويم هو حكم له أهميته بحيث يبنى على القياس والربط بين القياسات المختلفة ووقائع ذات أهمية. (جامعة القدس المفتوحة، 1998)

ويعرفه نشوان أنه عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف إلى إصدار الأحكام إذا كان النظام التربوي قادراً على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ. (نشوان، 1992)

ويرى الكيلاني بأنه عملية جمع البيانات بطرق القياس المختلفة، ثم استخدامها في التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي سواء كان تدريسياً أو غيره، وتستند هذه الأحكام إلى معايير الفاعلية بدلالة مدى تحقق الأهداف التربوية. (الكيلاني، 1994)

ويمكن أن نجمل مفهوم التقويم بأنه عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد جوانب القوة ونواحي الضعف في الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى من خلال معايير محددة مسبقاً من أجل تحسينها وتطويرها.

قياس بعض العمليات العقلية أو السمات النفسية؛ من خلال مجموعة من المثيرات المعدة لتقيس بطريقة كمية أو كيفية.

أما التقويم " هو بيان قيمة الشيء ويستخدم في المجال العلمي لوصف عملية إصدار حكم ما؛ من أجل غرض معين يتعلق بقيمة القدرات والمعلومات والأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد.. الخ. وذلك باستخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء والخصائص ودقة فعاليتها. (عودة، 1993)

وبعبارة أخرى " التقويم " هو: إعطاء قيمة لشيء ما، وفق مستويات وضعت أو حددت سلفاً. وتعريف " التقويم " في المجال العلمي التربوي على وجه الخصوص، هو: بيان قيمة تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف تربوية معينة. و " التقويم " لا يتأتى بدون "قياس"، فهما والحالة هذه مترابطان. (عودة، 1993)

أنواع التقويم التربوي:

- تقويم النظم والبرامج التعليمية. يتضمن جانبين أساسيين هما: الجانب الكمي والجانب النوعي.
- تقويم المدرس
- تقويم الطالب ويشمل:

- التقويم التمهيدي
- التقويم البنائي
- التقويم التجميحي
- التقويم المعياري
- التقويم المحكي

أدوات التقويم:

أما أدوات التقويم فهي عبارة عن أدوات يقصد بها جمع بيانات ومعلومات عن ظاهرة ما وذلك من الأفراد الذين لهم صلة بها ومنها: الملاحظة والمقابلة والاستبيان والاختبارات وصحائف التقدير.

القياس والتقويم:

" القياس " مشتق من قاس أي قَدَّر. يقال قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثله. (مجمع اللغة العربية، 2008) و"القياس" بهذا المعنى، ممارسة إنسانية يومية؛

تتجلى في مختلف العمليات التي نقوم بها من أجل تقدير أو وزن معطيات حياتنا وما يحيط بنا، سواء أكانت أشياء مادية كالأحجام والأوزان أم معنوية كعلاقتنا بالآخرين؛ وذلك كله بهدف ضبط التعامل فيما بيننا ومع عالمنا. ومن مجالات "القياس" قياس مستوى المعارف على نطاق واسع في عموم البلاد، أو عند فئة أو فئات معينة من السكان، والقيام بقياسات تستخدم للتريخ بمراسمة مهن معينة، كالتعليم الجامعي والتقني والفني. ولا يتحقق "القياس" أيًّا كان، بلا مقاييس متعارف عليها سلفاً. فنحن على سبيل المثال، نستخدم وحدة المتر لتحديد المسافات، ونقيس الأثقال استناداً إلى وحدة الجرام، ونعرف الوقت بوحدة الساعة وأجزائها. ومن الناحية العلمية، تختلف تعريفات القياس، نسبياً؛ باختلاف الشيء المراد قياسه والمقاييس المستخدمة فيه وضوابطه وأهدافه، ومن ذلك: (أبو لبة، 1989)

- تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً وفق إطار معين من المقاييس المترتبة، وذلك بناءً على القاعدة السائدة القائلة بأن كل ما يحيط بنا يوجد بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه.
- تمثيل الصفات أو الخصائص بأرقام؛ ووفقاً لقوانين معينة.

الاختبارات:

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بوساطتها أيضاً الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب، لذلك حرص المشرفون التربويون، وغيرهم من التربويين على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تتأتى إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات.

مفهوم الاختبار:

كان مفهوم الاختبارات قديماً يأخذ منحى مغايراً لما تريده التربية المعاصرة لتقويم الطلاب، فقد كانت سابقاً تعني – فيما تعني – الخوف والقلق والتوتر والرغبة لما يعد لها من أجواء مدرسية وأسرية تشعر المختبر بأنها اللحظات الحاسمة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل، لذلك كان المختبرون يعيشون فترة الاختبار وهم في أشد التوتر العصبي والحالات النفسية السيئة والاستنفار الأسري والأجواء المشحونة بالخوف والقلق عما تسفر عنه تلك الاختبارات. (إيمن أبو النجيب، 2008)

أما اليوم وفي ظل التربية المعاصرة تغيير مفهوم الاختبارات، بل حرصت كل الجهات التربوية والتعليمية على تغيير مفهومها إلى الأمل ليوافق التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنولوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وهي أيضاً قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب الدراسية، وأساليب التدريس. (إيمن أبو النجيب، 2008)

الاختبارات هي عملية منظمة، يقوم بها معلم أو مجموعة من المعلمين، تحت إشراف جهة رسمية هي المدرسة. ويمكن أن تجرى أو تنفذ لمرة واحدة أو لمرات عديدة وفي أوقات مختلفة، حسب وضع الطلاب الذين سيؤدونها وعمرهم ومستواهم.

والاختبارات عملية تقيس تقدم الطالب في ناحية من نواحي التحصيل الدراسي مثلاً، أو تقيس الذكاء أو الاتجاهات أو الميول عند طالب أو مجموعة من الطلاب، بواسطة مجموعة من الأسئلة أو المشكلات أو التمرينات، وتظهر نتائجها بعد أن تتم على شكل درجات أو تقديرات توضع مسبقاً من قبل المشرفين عليها.

والاختبار هو وسيلة المعلم في قياس مستوى تحصيل طلبته والتوصل من ذلك إلى قرار أو حكم حول مدى تحقيقهم للأهداف المنشودة. (منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1998)

ومجمل القول الاختبار أداة قياس لغرض التقويم تتضمن مجموعة من البنود أو الأسئلة المصممة بحسب معايير محددة يقدم لفرد أو لجماعة لتعيين الدرجة التي توجد فيها قدرة معينة أو معرفة محددة أو مهارة يتمتع بها الفرد أو تلك الجماعة. ولما كانت الاختبارات هي أكثر أدوات القياس استخداماً في المدارس والمعاهد والجامعات فقد نالت حظاً وافراً من البحث والتطوير، وبالرغم من ذلك فإن الكثير منها ما يزال يتصف بالغموض، ويعاني من نقص في تمثيل الأهداف، وضعف في قدرتها التمييزية.

وبذلك فإن الاختبار أداة تقويم يتم إعدادها وفق طرق منهجية منظمة، يتم إعداد هذه الأداة لغرض تحديد درجة امتلاك الطالب لسمة أو قدرة معينة، وذلك من خلال إجاباته على عينة من المثيرات ذات العلاقة بالسمة أو القدرة المرغوب قياسها. (هيام محمد عبد النور، 2011)

الاختبارات وسيلة من وسائل التقويم:

تتضمن العملية التربوية والتعليمية كثيراً من المحاور الأساسية التي تحقق لها النجاح اللازم لتنشئة الأجيال البشرية تنشئة صالحة فاعلة في مجتمعها محققة لذاتها ولغيرها التقدم والرخاء والازدهار.

وتبدأ هذه المحاور بتحديد أهداف التعليم، والتخطيط له، ثم الوسائل وأوجه المناشط التي يتبعها المعلم والمدرسة لتحقيق هذه الأهداف، ثم أخيراً تأتي عملية التقويم لما تم تنفيذه في ضوء الأهداف، لتحديد المراحل التالية اللازمة لاستمرارية التعليم. وتعد الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلاب، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، وبذلك يمكن على ضوء العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل. (ايمن ابو النجيب، 2008)

أهداف الاختبارات:

إن أهم أهداف الاختبارات يمكن إجمالها فيما يلي:

- الدافعية: وتعني أن الاختبارات تنمي لدى الطلاب، روح الجد والمذاكرة، والاجتهاد والمثابرة، والرغبة في تصحيح الأخطاء، كما أنها تتيح الفرصة لهم لممارسة التعبير عن آرائهم بوضوح وطلاقة وسرعة، وتجبرهم في الوقت ذاته على تنظيم أفكارهم وتنمية قدراتهم على التركيز.
- تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم، بكونها تجعلنا على دراية بمستويات الطلاب، ومدى نجاح أو فشل المعلم، والمنهج، وطرق التدريس وخلافه.
- يمكن أن تكون نتائجها أساساً للقرارات الإدارية المختلفة، والمرتبطة بالعملية التربوية والتعليمية بشكل عام.
- ممكن أن تعطينا بعض المؤشرات عن المستقبل التعليمي لكثير من الطلاب،

○ بواسطتها تمنح الشهادات.

○ الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب سواء المتفوقون منهم، أم العاديون أم بطيئو التعليم

○ التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية.

أنواع الاختبارات: (هيام محمد عبد النور، 2011)

○ **اختبار اختيار من متعدد: Multiple Choice Test** اختبار يرد لكل سؤال فيه بديلان أو أكثر من الإجابات البديلة،

وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة من بين تلك الإجابات البديلة، علماً بأنه لا يوجد سوى إجابة واحدة صحيحة

لكل سؤال. تسمى الإجابات غير الصحيحة بالمشتتات (distracters)، ويسمى رأس السؤال بالجذر (Stem).

○ **اختبار الأداء: Performance Test** اختبار يطلب ممن يتم اختبارهم تنفيذ وإنجاز بعض المهام الحقيقية العملية،

وهو يصمم لقياس الاستعدادات أو الذكاء العام. يتكون اختبار الأداء أساساً من بنود حركية (تتطلب حركة) وإدراكية

(تتطلب تفكيراً). القدرات اللفظية في هذا النوع من الاختبارات ليس لها دور يذكر. هذا النمط من الاختبارات – وهو ما

يعرف الآن بالتقويم الأصيل (Authentic Assessment) -أصبح أكثر شيوعاً، وحل بديلاً للاختبارات من نوع اختيار

من متعدد. إعداد اختبارات الأداء يتطلب إعداد المعايير (Standards) التي تحدد الأداء المتوقع من الطالب، ويتطلب

كذلك إعداد قواعد التصحيح (Rubrics) التي في ضوئها يتم تحديد مستويات الأداء الممكنة.

○ اختبار الاستعداد: Aptitude Test

○ اختبار مقنن (standardized): يقيس قدرة الطالب الكامنة على كسب مهارة أو معلومات، أو يقيس أية سمات أخرى

تتنبأ بأدائه المستقبلي. اختبار الاستعداد بهذا التعريف يختلف عن الاختبار التحصيلي، فالأخير يقيس التعلم السابق. اختبار

الاستعداد يستهدف تقرير مدى استعداد الفرد وقابليته لأن يتعلم أو يطور مهارات معينة في مجال معين متى ما حصل

على التدريب المناسب. اختبارات الاستعدادات تغطي تلك القدرات الخاصة بالتحصيل العام (المدرسي)، أو تلك المتعلقة

بقدرات خاصة كالقدرة الميكانيكية. هناك اختبارات تقيس مدى استعداد الفرد للتعلم، وأخرى تقيس كلاً من القدرة الحالية

والتعلم السابق، وذلك بغرض التنبؤ بالأداء المستقبلي في مجالات محددة: (تعلم اللغات الأجنبية، التمرين، مثلاً).

وتعد اختبارات الذكاء نوعاً من اختبارات الاستعداد (أي الاستعداد للتعلم)، إلا أن اختبارات الاستعداد تختلف عن

اختبارات الذكاء في كون الأولى تتضمن محتوى أكثر تحديداً.

○ **اختبار الجاهزية: Readness Test** هو مقياس لدرجة النضج التي وصل إليها الفرد، أو هو مقياس لما اكتسبه من

مهارات أو معلومات يحتاجها لكي ينفذ بعض المهام التعليمية بنجاح.

○ **اختبار الحد الأدنى من الكفايات: Minimum Competency Test** اختبارات محكية المرجع (أي تستند إلى

محكات محددة) وتركز على مهارات مهمة يجب على الطلاب إتقانها كحد أدنى لكي يتأهلوا لمستوى دراسي أعلى أو

للتخرج.

○ **اختبار الذكاء: Intelligence Test** أحد أنواع الاختبارات المقننة معيارية المرجع التي تقيس القدرة الذهنية العامة

لل فرد واستعداده المدرسي. تعطي نتيجة هذا الاختبار مؤشراً عددياً يدل على قدرة الفرد الذهنية العامة على التعلم

والتجريد وحل المشكلات. يتم حالياً احتساب درجة الفرد على اختبار الذكاء بمقارنة أدائه بأداء مجموعة معيارية

(Norms) في نفس العمر.

وفي الأصل يمكن الحصول على نسبة الذكاء بقسمة العمر العقلي (Mental age) على العمر الزمني (chronological age) وضرب الناتج في 100. تشير بعض الأدبيات إلى أن اختبارات الذكاء المعروفة تقيس فقط بعض جوانب الذكاء (كالقدرة الرياضية، والتحليلية، واللفظية)، وتتجاهل جوانب أخرى من السلوك الإنساني التي يمكن أن تسم صاحبها بالذكاء. متوسط نسبة ذكاء الفرد في حدود 110. 95% من الناس يقع ذكائهم بين (70) و (130)، ويوصف من وصلت نسبة ذكائه (Q.I) إلى 130 بأنه موهوب (gifted).

○ **اختبار السرعة: Speed Test** اختبار يقاس الأداء فيه بعدد المهام التي يمكن إنهاؤها في وقت محدد. (اختبار سرعة الطباعة)، مثلا إنه اختبار محدد بوقت قصير بحيث أن عددا كبيرا من المفوضين لا يستطيعون الإجابة على كل مفرداته في الوقت المتاح.

○ **اختبار الصواب والخطأ: True-False Test** اختبار يطلب فيه من التلميذ اختيار إجابة واحدة من بين بديلين (صواب -خطأ).

○ **اختبار القدرة: Ability Test** اختبار يصمم ويبنى لقياس إمكانات الطالب التحصيلية والمهارية الحالية، أو ليتنبأ بقدراته المستقبلية في أحد المجالات المعرفية (الرياضيات، مثلا) وغالبا ما يتم توظيف نتيجة هذا الاختبار لأغراض مثل: تسكين الطالب (placement)، أو تقديم برنامج علاجي له (Remedial program).

○ **اختبار القوة: Power Test** هو اختبار لا يعد الوقت فيه عاملا مؤثرا على مستوى أداء الطالب في الاختبار، ويتم ترتيب أسئلته تصاعديا حسب صعوبتها. أي أن الطالب في هذا الاختبار لا يقدم أداء أفضل فيما لو أعطي وقتا إضافيا. يقابل هذا الاختبار اختبار السرعة الذي يعتبر الوقت فيه عنصرا جوهريا في تقييم الأداء. ويتم تصحيح هذا الاختبار بناء على درجة صعوبة بنوده.

○ **اختبار الكفايات: Competency Test** اختبار تقويمي يستهدف تقرير ما اكتسبه الطالب (أو المعلم) من المعارف والمهارات وذلك وفقا لمعايير محددة تقررها المنطقة التعليمية بما يجعله مستحقا للترقية إلى مستوى دراسي أعلى، أو للتخرج، أو للحصول على مؤهل محدد، أو للحصول على ترخيص بممارسة مهنة التعليم. الكفايات هي المعايير التي تعدها المدرسة أو المنطقة التعليمية لتحديد وتصف المستوى المهاري المطلوب الذي يجب أن يمتلكه الطالب أو المعلم. وتعد حركة الكفايات (Movement Competency) أحد أهم التوجهات التي ظهرت في برامج إعداد المعلمين، تؤكد تلك الحركة على تطوير قدرة الخريج ليتمكن من أداء حد أدنى من المهارات (الكفايات) التدريسية.

○ **اختبار بعدي: Post Test** اختبار أو تقويم ينفذ بعد انتهاء فترة التجربة أو المعالجة (Treatment) أو فترة التدريس بغرض قياس أثر التجربة أو فاعلية طريقة التدريس.

○ **اختبار تحصيلي: Achievement Test** أسلوب تقويمي يحاول أن يقيس بموضوعية مقدار ما اكتسبه أو حققه الطالب من معرفة ومهارات تعليمية نتيجة للتدريس في لحظة محددة وفي موضوع معين، مثل القراءة أو العلوم أو الرياضيات. وبناء على نتائج الاختبارات التحصيلية يتم عادة الحكم على مستوى تحصيل الطالب الدراسي، أو تطوير أساليب التدريس لتتوافق مع حاجات الطلاب وقدراتهم. الاختبارات التحصيلية قد يبنها المعلمون أنفسهم في الظروف المعتادة داخل الفصل، وقد يتم إعدادها وتقنينها على المستوى الوطني.

- **اختبار تشخيصي: Diagnostic Test** اختبار محدد يتم إعداده ليكشف عن أية صعوبات في تعلم الطالب، أو ليكشف عن أي أنماط متكررة من الأخطاء قد تظهر لدى الطلاب. يتم إعداد هذا الاختبار ليكون مفصلاً ومحدداً وليغطي موضوعات محددة. تستخدم نتائج الاختبار التشخيصي لخصر مواطن الضعف والقوة لدى الطلاب، ليتم في ضوءها تقدير احتياجاتهم التعليمية وتقديم تغذية راجعة لهم ودروس علاجية مركزة.
- **اختبار تقويم الأداء المدرسي (SAT) Scholastic Achievement Test**: اختبار مقنن يقيس التحصيل في عدد من الموضوعات المدرسية، يتقدم لهذا الاختبار عادة الطلاب الذين يبحثون عن قبول في الجامعات الأمريكية. هناك نوعان من هذا الاختبار: SAT1 وهو اختبار يقيس القدرة اللفظية والقدرة الرياضية والقدرة على التفكير، يتنبأ هذا الاختبار بمستوى أداء الطالب في الجامعة. أما اختبار SAT2 فهو اختبار يقيس القدرة على التحصيل المدرسي في عدد من المواد الدراسية في المرحلة الثانوية.
- **اختبار تكويني: Formative Test** اختبار يعطى لمرات متعددة خلال فترة التدريس (Instruction) بغرض قياس ما تعلمه الطالب، ومن ثم التعرف على نقاط الضعف لديه بهدف معالجتها. نتائج الاختبار التكويني توضح مدى تقدم الطالب الدراسي. هذا النوع من الاختبارات يساعد المعلم في التخطيط المستقبلي للتدريس. الاختبار التكويني هو خلاف الاختبار الختامي (summative test)، والأخير يستهدف تقييم تحصيل الطالب في نهاية المقرر الدراسي بقصد إصدار قرار بترقيته إلى مستوى دراسي أعلى. درجات الاختبار التكويني لا تدخل غالباً في الاختبار النهائي.
- **اختبار حاسم: High Stakes Test** اختبار يتقدم له الطالب ويترتب على ما يحققه فيه من درجات قرارات مهمة وحاسمة، وهي غالباً قرارات تحدد إلى حد كبير مسار الطالب المستقبلي. هذا النوع من الاختبارات يمكن أن يفسد عملية التقويم، يحدث هذا عندما تتسبب ضغوط الاختبار في توجيه التدريس لخدمة الاختبار فقط، أو في جعل الاختبار سهلاً. الاختبار الحاسم هو اختبار غالباً ما يكون ثمن ضعف الأداء فيه مكلفاً. ومن أمثلة الاختبارات الحاسمة اختبار (SAT). الاختبار الحاسم هو اختبار تستخدم نتيجته (دون غيرها) لغرض إصدار أحكام مهمة جداً تتعلق بمستقبل الأفراد أو بمستقبل البرامج أو المؤسسات التي طبق عليها الاختبار.
- **اختبار خارجي: External Examination** اختبار شامل يعد خارج المدرسة، وغالباً ما يكون الغرض من هذا الاختبار اتخاذ قرار بشأن ترقية الطالب إلى مستوى دراسي أعلى.
- الاختبار الخارجي هو إحدى الأدوات التي تلجأ إليها السلطة التعليمية للاطمئنان إلى أن المدرسة تقدم المنهج بالصورة المرضية المطلوبة التي تتفق مع المعايير الوطنية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الأساسية الأردنية في لواء الموقر خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2020).

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (60) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية الأردنية في لواء الموقر خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2020)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية والجدول (1)، (2) تبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

النسبة المئوية (%)	التكرار	
42	25	ذكر
58	35	أنثى
100	60	المجموع

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

النسبة المئوية (%)	التكرار	
23	14	أقل من (5) سنوات
28	17	من (5-10) سنوات
33	20	من (11-15) سنة
15	09	أكثر من (15) سنة
100	60	المجموع

منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

أداة الدراسة:

اعتماداً على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على (20) فقرة موزعة إلى أربعة أبعاد كما في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3): فقرات الاستبانة تبعاً لمجالات الدراسة

#	البعد	عدد الفقرات	الفقرات
1	اعداد الاختبارات	5	05-01
2	شمولية الاختبارات	5	10-06
3	تصحيح الاختبارات	5	15-11
4	الحاسب الفني	5	20-16

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مختصين ومشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية وأوصوا بصلاحياتها بعد إجراء تعديلات أشار إليها، وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.84) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما مستوى جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر.

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (موافق بشدة)، و(4) درجات عن كل إجابة (موافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (معارض بشدة)، ومن أجل تفسير النتائج أعتد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

جدول رقم (4): ميزان النسب المئوية للاستجابات

درجة الاستجابات	النسبة المئوية
منخفضة جدا	أقل من 50%
منخفضة	من 50%-59%
متوسطة	من 60%-69%
مرتفعة	من 70%-79%
مرتفعة جدا	من 80% فما فوق

وتبين الجداول (5)، (6)، (7)، (8) النتائج، وبين الجدول (9) خلاصة النتائج.

1) النتائج المتعلقة بالبعد الأول (إعداد الاختبارات)

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الأول

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	بعد عامل الوقت هاماً في إعداد الاختبارات.	4.37	87.40	مرتفعة جدا
2	يُراعى في إعداد الاختيار إمكانات الطالب التحصيلية.	4.10	82.00	مرتفعة جدا
3	تقيس الاختبارات مستوى النضج لدى الطالب.	3.67	73.40	مرتفعة

مرتفعة	76.60	3.83	يُراعى في إعداد الاختبارات الكشف عن الفروق الفردية.	4
مرتفعة	76.60	3.83	يُراعى في الاختبارات الوضوح وعدم الغموض.	5
مرتفعة	79.20	3.96	الدرجة الكلية	

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (5) السابق أن جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر كانت مرتفعة جدا على الفقرة (1، 2) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (3، 4، 5) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (79.20%).

وترى الباحثة أن سبب ذلك هو أن الغالبية العظمى من الطلبة يتذمرون من عامل الوقت وعدم مناسبته لطول الأسئلة، حيث تجدهم ينتقدون وقت الامتحان وأنه غير موزع على الإمكانيات التحصيلية عند الدراسة.

(2) النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (شمولية الاختبارات)

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثاني

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
6	يُراعى أن تشمل الأسئلة نمط الاختيار من متعدد.	4.23	84.60	مرتفعة جدا
7	يُراعى أن تشمل الأسئلة نمط الأسئلة المقالية.	4.00	80.00	مرتفعة جدا
8	يُراعى أن تشمل الأسئلة نمط الاستنباط الاستخراج.	3.30	66.00	مرتفعة جدا
9	يُراعى أن تشمل الأسئلة نمط إجابة نعم أو لا.	4.03	80.60	مرتفعة جدا
10	يُراعى أن تشمل الأسئلة نمط التوافق بين عمودين.	3.83	76.60	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.88	77.60	مرتفعة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (6) السابق أن جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر كانت مرتفعة جدا على الفقرة (6، 7، 8، 9) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (10) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (77.60%).

وترى الباحثة أن سبب ذلك يعود إلى أن الطلبة يميلون إلى تنوع الأسئلة التي وردت في الجدول بينما التوافق بين عمودين قد يتناسب مع المدارس.

(3) النتائج المتعلقة بالبعد الثالث (تصحيح الاختبارات)

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثالث

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
11	يراعى في التصحيح الجانب المعرفي.	3.30	66.00	متوسطة
12	يراعى في التصحيح جوانب الذكاء.	3.43	68.60	متوسطة
13	يراعى في التصحيح جوانب القدرات الإبداعية.	3.53	70.60	مرتفعة
14	يراعى في التصحيح الجانب اللغوي والأخطاء.	3.67	73.40	مرتفعة
15	يراعى في التصحيح جانب الأفكار.	3.77	75.40	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.54	70.80	مرتفعة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر كانت مرتفعة على الفقرات (13، 14، 15) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت متوسطة على الفقرة (11، 12) حيث كانت نسبتها المئوية بين (60%-69%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (70.80%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أسئلة الذكاء هي قليلة نسبياً قد تصل إلى سؤال من بين سبعة أسئلة بينما تصحيح الأسئلة المتعلقة بالأخطاء اللغوية تكون أكثر عدداً ولفناً للانتباه منها في الأسئلة المتعلقة بالجوانب المعرفية وفحص الذكاء.

(4) النتائج المتعلقة بالبعد الرابع (الحاسب الفني)
جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الرابع

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
16	تشمل الامتحانات على أسئلة قصيرة.	3.90	78.00	مرتفعة
17	تشمل الامتحانات على أسئلة قصيرة.	3.20	64.00	متوسطة
18	تتوزع العلامات على الأسئلة بشكل متساوي وموضوعي.	3.67	73.40	مرتفعة
19	يعطى كل نوع أسئلة علامات محددة.	3.67	73.40	مرتفعة
20	تتنوع البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد.	3.33	66.60	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.55	71.07	مرتفعة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (8) السابق أن جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر كانت مرتفعة على الفقرات (16، 18، 19) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%)

وكانت متوسطة على الفقرة (17، 20) حيث كانت نسبتها المئوية بين (60%-69%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (71.07%).

وترى الباحثة أن سبب ذلك أن الطلبة يميلون إلى الوضوح في الأسئلة وعدم الغموض.

(5) خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات

الرقم	البعد	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	إعداد الاختبارات	3.96	79.20	مرتفعة
2	شمولية الاختبارات	3.88	77.60	مرتفعة
3	تصحيح الاختبارات	3.54	70.80	مرتفعة
4	الحاسب الفني	3.55	71.07	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.73	74.60	مرتفعة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (9) السابق أن جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر كانت مرتفعة على جميع الأبعاد (1-4) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (74.60%).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر، تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟

وتتعلق بهذا السؤال فرضيات الدراسة، والجدول (10، 11) يبين نتائج فحصها.

نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بجودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر تعزى إلى متغير الجنس. لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (10) يبين النتائج:

جدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	البعد	نكر		انثى		الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
1	إعداد الاختبارات	3.9000	.77287	4.0286	.55391	.609
2	شمولية الاختبارات	3.8625	.56906	3.9000	.48833	.849
3	تصحيح الاختبارات	3.4375	.74911	3.6571	.61982	.393
4	الحاسب الفني	3.5125	.69654	3.6000	.47717	.696
	الدرجة الكلية	3.6781	.46403	3.7964	.37951	.455

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (10) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أن جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر تعزى إلى متغير (الجنس) على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بجودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (11) يبين النتائج

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق أن جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من

وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	بين المجموعات	1.915	6	.638	1.487	.241
	داخل المجموعات	11.157	52	.429		
	المجموع	13.072	58			
2	بين المجموعات	.419	6	.140	.481	.699
	داخل المجموعات	7.549	52	.290		
	المجموع	7.968	58			
3	بين المجموعات	.963	6	.321	.652	.589
	داخل المجموعات	12.809	52	.493		
	المجموع	13.772	58			
4	بين المجموعات	.906	6	.302	.836	.486
	داخل المجموعات	9.389	52	.361		
	المجموع	10.295	58			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.322	6	.107	.571	.639
	داخل المجموعات	4.885	52	.188		
	المجموع	5.207	58			

دال إحصائيا عند مستوى ANOVA(0.05)

يتبين من الجدول رقم (10) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أن جودة الاختبارات النهائية في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في لواء الموقر تعزى إلى متغير

(سنوات الخبرة) على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

وترى الباحثة أن سبب ذلك يعود إلى أن سنوات الخبرة لا تؤثر على اتجاهات المعلمين فيما يتعلق بجودة الاختبارات النهائية.

التوصيات:

وقد خرجت الباحثة بعدة توصيات وهي كالتالي:

- توصي الباحثة باستخدام أدوات القياس والتقويم في الاختبارات المُعدّة.
- توصي الباحثة بإجراء نتائج للاختبارات لتقويم مواطن الضعف في المجالات التي نبحت فيها الاختبارات.
- توصي الباحثة بوضع الاختبارات التربوية بما يتلاءم مع طبيعة البرامج التربوية.
- توصي الباحثة بتحقيق أهداف الاختبارات في الجامعات حتى تخرج الاختبارات بنتائج أفضل.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية: -

- أبو الرز، جمال (1998) التقويم التربوي - مفهومه ووظائفه، الأونروا / اليونسكو، عمان معهد التربية.
- عودة، احمد (1993) القياس والتقويم في العملية التربوية، عمان دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، عبد الله دعدس، عبد الرحمن (1994) القياس والتقويم، عمان: جامعة القدس المفتوحة.
- الكيلاني، عبد الله زيد (1994) التقويم التربوي واختبارات التحصيل، الأونروا / اليونسكو، عمان، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية.
- مجمع اللغة العربية (1998) المعجم الوسيط، بيروت، دار الفكر، مادة قيس أبو لبد، سبع، مبادئ القياس النفسي والتقويم، عمان.
- المفتوحة (1998) القياس والتقويم، عمان، برنامج التربية.
- مقرر اللغة العربية ط2، 2010، منشورات جامعة القدس المفتوحة، إعداد أ.د نصرت عبد الرحمن، أ.د نهاد الموس د. حمودة. منشورات جامعة فلسطين
- نشوان، يعقوب (1992) المنهج التربوي من منظور اسلامي، ط1، عمان: دار الفرقان.

جميع الحقوق محفوظة © 2021، الباحثة/ رحمة هلال محمد الجبور، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)