جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين

إعداد

محمد عبد الكريم محمود القاسم

إشراف

د. عبد الكريم محمد أيوب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2016م

تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين

إعداد

محمد عبد الكريم محمود القاسم

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 16/ 2 / 2016م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
- د. عبد الكريم محمد أيوب	/ رئيساً / مشرفاً	.....
- د. ربيع عطير	/ ممتحناً خارجياً	.....
- د. حسن محمد تيم	/ ممتحناً داخلياً	..... ١٣/٢/٢٠١٦

الإهداء

إلى الماس الذي لا ينكسر ... إلى من غرس فيّ بذرة العلم ... وعلمني طرق الارتقاء... والدي الغالي حفظه الله ورعاه.

إلى دنيا المحبة والعطاء ... إلى دعاء الخير الذي رافق كل خطواتي ... إلى مصدر الحنان والحب... والدتي الحبيبة حفظها الله ورعاها.

إلى من تشرق عيونهم بالمحبة ... وقلوبهم بالصدق والوفاء ... إلى من كبرت معهم وبهم... إلى منبع قوتي في لحظة الضعف ... ومصدر بسمتي في لحظة الحزن ... إخوتي وأخواتي.

إلى من رافقتني مشوار النجاح خطوة بخطوة ... وهيأت لي الهدوء والسكينة ... زوجتي العزيزة.

إلى فلذات الأكباد... ونرجس العمر... وأمل الغد... أبنائي الأحباء (رغد، عبد الكريم، لين، ليان).

إلى كل من رسم حدود هذا الوطن شهدائنا الأبرار، وجرحانا الأبطال، وأسرانا البواسل.

إلى فلسطين الحبيبة .... لكل هؤلاء أهدي عملي المتواضع هذا.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أنعم عليّ بالصحة والعافية وأعانني على إتمام هذه الدراسة المتواضعة، إنه على كلّ شيء قدير وبعد؛

فأتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور عبد الكريم أيوب، الذي لم يتوان لحظة عن تقديم التوجيهات والاقتراحات والإرشادات القيمة، التي كان لها عظيم الأثر في إتمام هذه الدراسة وإثرائها، كما أتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور ربيع عطير والدكتور حسن تيم على ما أبدوه من ملاحظات قيمة.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر لمحكمي أداة الدراسة، ووزارة التربية والتعليم العالي، ممثلةً بمديرياتها في محافظات الضفة الغربية، في تقديمها أقصى درجات التسهيلات والتعاون في توزيع أداة الدراسة والاستجابة عنها، وأخيراً أتقدم بخالص شكري وتقديري للأستاذ محمد أمين الذي قام بتدقيق هذه الرسالة لغوياً.

الإقرار

أنا الموقع أدناه، مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يُقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name: اسم الطالب: محمد عبد الكريم محمود القاسم

Signature: التوقيع:

Date: التاريخ: 16/2/2016

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملحقات	ي
الملخص	ك
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميها	1
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	8
المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	11
الإطار النظري	12
الدراسات السابقة	37
تعقيب على الدراسات السابقة	55
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	57
منهج الدراسة	58
مجتمع الدراسة	58
عينة الدراسة	59
أداة الدراسة	61

الموضوع	الصفحة
صدق الأداة	62
ثبات الأداة	63
إجراءات الدراسة	63
تصميم الدراسة	64
المعالجات الإحصائية	65
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	66
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية التابعة له	67
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضيات التابعة له	71
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	85
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	89
مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها	90
التوصيات	103
المراجع العربية	105
المراجع الأجنبية	113
الملحقات	115
الملخص باللغة الإنجليزية	B

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس.	59
جدول (2)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية).	60
جدول (3)	معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.	63
جدول (4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية.	68
جدول (5)	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لفحص دلالة الفروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين (المعيار = 3.41).	69
جدول (6)	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لفحص دلالة الفروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين (المعيار = 2.61) للمجالات (سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، والمعلم، والطالب، والمنهاج).	70
جدول (7)	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغير الجنس.	71
جدول (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	73
جدول (9)	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	75
جدول (10)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال المنهاج، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	76
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية.	77

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (12)	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية.	79
جدول (13)	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغير الوظيفة.	80
جدول (14)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات.	81
جدول (15)	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير المديرية.	83
جدول (16)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية للمجالات وفقاً لمتغير المديرية.	84
جدول (17)	مقترحات تطوير الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين مرتبة تنازلياً لمحاور استمرارية تطبيق الاختبارات وتوسيعها، ومرحلة بناء الاختبار ومرحلة تطبيقه.	86
جدول (18)	مقترحات تطوير الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين مرتبة تنازلياً لمحاور تصحيح الاختبارات، وإدخال البيانات ومعالجتها، وتحليل نتائج الاختبارات وما بعد الاختبارات.	87

قائمة الملحقات

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (1)	أداة الدراسة بصورتها الأولية.	116
ملحق (2)	أداة الدراسة بعد تحكيمها من المحكمين (الصورة النهائية).	124
ملحق (3)	أسماء المحكمين لأداة الدراسة.	131
ملحق (4)	كتاب كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي / تسهيل مهمة الطالب.	132
ملحق (5)	كتاب وزارة التربية والتعليم العالي لمديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية / الموافقة على توزيع الاستبانة.	133
ملحق (6)	كتاب عميد كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية لمنسق برنامج ماجستير الإدارة التربوية بالموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد مشرف.	134
ملحق (7)	كتاب الموافقة على تشكيل لجنة مناقشة.	135
ملحق (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها).	136
ملحق (9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (الجوانب الفنية للاختبارات).	137
ملحق (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (مراحل تطبيق الاختبارات).	138
ملحق (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (المعلم).	139
ملحق (12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس (الطالب).	140
ملحق (13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس (المنهاج).	141
ملحق (14)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، وفقاً لمتغير المديرية.	142
ملحق (15)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الجوانب الفنية للاختبارات، وفقاً لمتغير المديرية.	143
ملحق (16)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال مراحل تطبيق الاختبارات، وفقاً لمتغير المديرية.	144
ملحق (17)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال المعلم، وفقاً لمتغير المديرية.	145
ملحق (18)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الطالب، وفقاً لمتغير المديرية.	146
ملحق (19)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال المنهاج، وفقاً لمتغير المديرية.	147

تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين

إعداد

محمد عبد الكريم محمود القاسم

إشراف

د. عبد الكريم محمد أيوب

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين، وفقاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية والإشرافية، الوظيفة، المديرية). وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أفراد المجتمع المؤلف من مديري التربية والتعليم، ونوابهم الإداريين والفنيين، ورؤساء أقسام الإشراف التربوي، والمشرفين التربويين الذين يشرفون على المباحث التي تستهدفها هذه الاختبارات، البالغ عددهم (387) إدارياً وفنياً، أما العينة فقد تكونت من (340) إدارياً وفنياً.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته وطبيعة الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة مكونة من (74) فقرة، وشملت ستة مجالات لتقييم الاختبارات الوزارية الموحدة وهي: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، الجوانب الفنية للاختبارات، مراحل تطبيق الاختبارات، المعلم، الطالب، المنهاج، حيث تأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق في تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغيرات (الجنس، والوظيفة، والمديرية)، حيث كانت الفروق لصالح الذكور تبعاً لمتغير الجنس، وللإداريين تبعاً لمتغير الوظيفة، ولمديريات التربية والتعليم (قلقيلية، قباطية، رام الله، سلفيت، القدس) تبعاً لمتغير المديرية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة الإدارية والإشرافية).

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بملاحظات العاملين في الميدان التربوي وتوصياتهم، وخصوصاً المشرفين التربويين الذين يشرفون على المباحث التي تستهدفها الاختبارات الوزارية الموحدة، والأخذ بها في تطوير هذه الاختبارات وتجويدها من جميع الجوانب.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الاختبارات الوزارية الموحدة، الإداريين، الفنيين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- **مقدمة**
- **مشكلة الدراسة**
- **أسئلة الدراسة**
- **فرضيات الدراسة**
- **أهداف الدراسة**
- **أهمية الدراسة**
- **حدود الدراسة**
- **المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة**

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

تؤكد النظريات التربوية الحديثة على جودة المخرجات المتوقعة للنظام التعليمي ولا تكتفي بأهدافه وعملياته فقط؛ لأن المخرجات هي المؤشر الحقيقي على وصولنا للهدف المنشود في تحقيق مهمة التربية المتمثلة بإحداث تغيرات مرغوبة لدى المتعلمين سواء من الناحية المعرفية أو المهارية أو الانفعالية. وللتمكن من الحكم على مدى تحقيق النظام التعليمي لمخرجات عناصره الأساسية المتمثلة بالمنهاج والمعلم والطالب، لا بد من القيام بعملية التقويم التربوي الذي يعتبر أحد المداخل لإصلاح العملية التعليمية التعلمية، الذي في ضوء نتائجه يتم إصدار الأحكام حول فاعلية البرامج والخطط لعمليات النظام التعليمي، فيمكن أن يكون التقويم وسيلة لتعميق الأهداف وتطويرها إذا استند إلى معايير علمية وموضوعية واضحة، كما يمكن أن يكون وسيلة للنهوض بالمنهاج بما يوفره من بيانات وأحكام للقيام بعملية تطويره على أسس واقعية مما يزيد من فعالية تنفيذه، كما يمكن أن يكون وسيلة لتجديد طرق التدريس إذا أحسن المعلم الاستفادة من نتائجه ومؤشراته، ومن هنا لا بد من النظر إلى التقويم باهتمام خاص من حيث التخطيط له، وإعداد أدواته، واستخراج نتائجه وتحليلها والاستفادة منها.

وينظر للتقويم التربوي من قبل جميع متّخذي القرارات التربوية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية –على اختلاف مواقعهم في السلم الإداري– إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم (مصطفى، 2010).

إنّ النظام التعليميّ في البلاد العربية، شأنه شأن أي نظام آخر، بحاجة مستمرّة إلى التطوير والتحسين، وبمعنى آخر بحاجة إلى عمليات تقويم مستمرة، وذلك لتلافي الأخطاء المحتملة في النظام، وتأمين تغذية عكسية مناسبة مبنيّة على أسس عملية منطقيّة، من أجل اتخاذ قرارات

موضوعيّة تتعلق بالنظام. والنظام التعليمي لا يزال يعاني من ضعف ملحوظ في جميع مكوّناته، بسبب ضعف أدوات القياس، ووسائل التقويم المستخدمة، وعليه فإنّ إصلاح التقويم والتعرف إلى المشكلات المرتبطة بأدواته، يُعدُّ مدخلاً جيّداً لإصلاح التعليم، والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته (غنيم، 2003). في حين يُشكّلُ تدني مصداقية التقويم التربوي معوقاً في تطبيق الطلبة لمعارفهم ومهاراتهم في مواقف حقيقية، ومثبّطاً لدوافع الطلبة وتعلّمهم، وهذا بالطبع سيترك أثراً سلبيّاً في مجمل أركان النظام التعليمي ككل (Brown,2002؛Cankoy & Alitut, 2005).

ويعتبر التقويم من أهم حلقات المنظومة التعليمية، ومن المعلوم أن طبيعة الاختبارات – بوصفها أبرز أدوات التقويم– تحدد مسار عملية التعليم ووجهتها، فالاختبارات هي مرآة النظام التعليمي كلّه، مما يسوّغ القول: "إذا أردت أن تدّرس نظاماً تعليمياً بفلسفته وقيمه وأسسه وأصوله وممارسته ونواتجه ادرس اختباراته" (عيد، 2006، ص13).

وتأتي غالبية البيانات والمعلومات التقويمية المختلفة التي تجمع عن الطلبة في المدارس بغرض تقويم أدائهم بطرائق عديدة منها الاختبارات، والتي لم تعد السبيل الوحيد في الحصول على البيانات والمعلومات، لكنها بشكل عام الطريقة الأشيع في جمع تلك البيانات، وهي أدوات قياس يتم إعدادها وفق طرائق منظمة بخطوات عديدة تتضمن إجراءات تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة موضوع الاهتمام أو القدرة المرغوب قياسها، وهناك تصنيفات عديدة للاختبارات، منها الاختبارات التحصيلية سواء أكانت من إعداد المعلم أو معيارية (مقننة)، أما الاختبارات التي من إعداد المعلم فتعد طرائق منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة من المعلومات والمهارات ضمن مادة دراسية كان قد تعلمها مُسبقاً من خلال إجاباتهم عن عينة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية، أما المعيارية منها فهي اختبارات تم تقنينها بتحديد إجراءات لتنفيذها وتصحيحها وتفسيرها، وعادة يكون للاختبارات وفقراتها خصائص ومعايير تسهل قراءتها أو استخدامها للمفاضلة بين تحصيل الطلبة داخل المدرسة الواحدة أو بين المدارس، إضافة

إلى تصنيف الطلبة وفق الفئة العليا أو الفئة المتوسطة أو غيرها من الفئات، ومثال ذلك الاختبارات الموحدة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم العالي (Metsamuuronen, 2002).

وفي ضوء النتائج غير المشجعة التي وفرتها دراسات التقويم الوطني والدولي على عينات ممثلة من طلبة فلسطين، نهاية العام (2008)، قرّرت وزارة التربية والتعليم العالي ضمن مؤشرات الأداء للخطة الإستراتيجية للتطوير التربوي لتحسين الأداء ورفع مستوى التحصيل، وتمثل أنشطة التقويم اعتماد خطة طارئة لتفعيل الميدان التربوي وصولاً إلى المدرسة، وكان من معالم هذه الخطة تطبيق اختبارات موحدة (مسحيّة) على جميع طلبة بعض الصفوف المفصليّة، لبعض المباحث الأساسية في نظام التعليم الفلسطيني، وكانت باكورة هذه الاختبارات نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008؛ إذ تُعدُّ هذه الاختبارات من أهم مؤشرات هذه الخطة، وعليه فإنّ الوزارة تقوم في كل فصل بتطبيق هذا المؤشّر، واستخدامه كأحد المؤشرات في الحكم على جودة العملية التعليمية، وقد مكنّت الاختبارات الموحدة الوزارة من تلمّس بعض نقاط القوة والضعف في النظام التربوي، وحَدَت بالوزارة إلى مراجعة بعض التوجهات، وتبنّي مبادرات هامة لتحسين نوعية التعليم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011).

ويرى الباحث أن تقييم الاختبارات الوزارية الموحّدة في فلسطين على أسس علمية سوف يسهم في التعرف إلى إيجابياتها وسلبياتها، كذلك يُؤمّل أن يتم الإفادة من نتائج هذه الدراسة في تقديم تغذية عكسية تفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي، والمخطّطين فيها، بحيث يكون نظام الاختبارات الموحدة مبادراً إلى التحديث والتطوير المستمر مما يكفل تطوير هذه الاختبارات، وصولاً إلى أفضل المخرجات، لا أن توضع في قوالب جامدة لا تسمح لها بالتعدد والتنوع.

مشكلة الدراسة

يعاني التعليم في الكثير من الدول من عدم وجود سياسات وآليات مؤسسية لتقويم نواتجه بشكل عام، فتقويم مخرجات التعليم – إن وجد– يتمّ عن طريق بيانات غير دقيقة، تقدّمها نتائج اختبارات مدرسية تجرى على مستوى المدرسة، أو اختبارات مركزية تجرى على مستوى الدولة لا تتوافر في معظمها معايير الاختبارات الجيّدة، ومثل هذه البيانات لا يمكن الاعتماد عليها لتقويم مخرجات التعليم، والتغيّر في التحصيل من سنة لأخرى، ولا يمكن استخدامها أداة للمساءلة أو المحاسبة، سواء لأجهزة التعليم التنفيذية أو للمدرسة أو للمعلم (عودة، وحوامدة، 1996).

ولمعرفة مدى تحقيق الاختبارات الوزارية الموحدة في فلسطين لأهدافها، وضبط سيرها بطريقة علمية سليمة، ومعرفة نقاط الضعف لتلافيها، ونقاط القوة لتعزيزها، ونتيجة لغياب تصور واضح ودقيق عن تقييم هذه الاختبارات، وأثرها على عناصر العملية التعليمية المتمثلة بالطالب، والمعلم، والمنهاج، كان لا بد من إخضاعها للتقييم من وجهات نظر شريحة واسعة من الإداريين والفنيين في مديريات التربية والتعليم ممن لهم اطلاع واسع على هذه الاختبارات من جميع جوانبها. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على تقييم الاختبارات الوزارية الموحّدة في محافظات الضفة الغربية، التي طُبقت على مدار (12) فصلاً دراسياً، وعلى (250000) طالب وطالبة في كل فصل دراسي.

وتتمثل مشكلة الدراسة بمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين؟**

أسئلة الدراسة

1- **ما درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين؟**
2- **هل توجد فروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية والإشرافية، الوظيفة، المديرية)؟**
3- **ما مقترحات تطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين؟**

فرضيات الدراسة

بالاعتماد على أسئلة الدراسة تم فحص الفرضيات الصفرية التالية لمعرفة وجهات نظر الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية في تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة تبعاً للمتغيرات المستقلة (التصنيفية)، وهي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية عند المعيار (3.41).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الوظيفة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير المديرية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف إلى تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من حيث مدى تحقيقها لسياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، ومدى تحقيق الاختبارات الوزارية الموحدة للجوانب الفنية، ومدى نجاح الاختبار في مراحله المختلفة: (بناء الاختبار، وتطبيقه، وتصحيحه، وإدخال البيانات ومعالجتها، وتحليل الاختبار)، ومدى نجاح الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير عناصر العملية التعليمية: المعلم، الطالب، المنهاج، من وجهات نظر الإداريين والفنيين.

2- لتعرف إلى الفروق في تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية وفقاً لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية والإشرافية، الوظيفة، المديرية) من وجهات نظر الإداريين والفنيين.

3- التعرف إلى نقاط القوة ونقاط الضعف في الاختبارات الوزارية الموحدة حسب تقييم الإداريين والفنيين.

4- تقديم توصيات ومقترحات من أجل تفعيل الاختبارات الوزارية الموحدة والإجراءات التطويرية المناسبة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية، باعتبار أن نتائجها تمثل المخرجات الأساسية التي تشكل حصيلة عمليتيّ التعليم والتعلم.

2- تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى من نوعها –في حدود علم الباحث– التي تتناول موضوع تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين.

3- تسهم هذه الدراسة في التوصّل إلى بعض التوجيهات المستقبلية للتقويم بهدف الاسترشاد بها في تحسين أدوات التقويم المستخدمة وتطويرها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدّ الموضوعي: اقتصر موضوع الدراسة على تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية، ومقترحات لتطويرها.

الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية، البالغ عددها (17) مديرية تربية وتعليم.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على جميع مديري التربية والتعليم، ونوابهم الإداريين والفنيين، ورؤساء أقسام الإشراف التربوي، والمشرفين التربويين الذين يشرفون على المباحث التي تستهدفها الاختبارات الوزارية الموحدة: المرحلة (علمي، أدبي)، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم (كيمياء، فيزياء، أحياء).

الحد الزماني: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2014 / 2015.

الحد الإجرائي: تتحدد نتائج الدراسة بما وفرته من شروط فيما يتعلق باختيار العينة وحجمها، وأداة الدراسة من حيث صدقها وثباتها وفاعلية فقراتها ومجالاتها. كما تتحدد النتائج بالطريقة التي تم تطبيق أداة الدراسة بموجبها، وكذلك لطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في تحليل نتائجها للإجابة عن أسئلتها وفرضياتها.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة

الاختبارات الوزارية الموحدة: يعرّف الباحث الاختبارات الوزارية الموحّدة إجرائيّاً بأنّها اختبارات تحصيلية مقننة، يتم إعدادها مركزياً في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ويتم تطبيقها على مستوى الوطن في المدارس الحكومية، لعدد من الصفوف المحورية، هي: (الرابع، الخامس، السابع، الثامن، التاسع)، بغية الوقوف على مستويات تحصيل الطلبة في مباحث أساسية هي: (اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الرياضيات، العلوم)، ويمكن استخدام نتائج هذه الاختبارات بوصفها مؤشرات لتطوير التقويم وعناصر العملية التعليمية: المعلم، والطالب، والمنهاج.

تقييم الاختبارات الوزارية: يعرف الباحث تقييم الاختبارات الوزارية إجرائياً بأنّه إصدار أحكام على مدى تحقيق الاختبارات لسياستها وتشريعاتها وأهدافها، والحكم عليها من الناحية الفنية، ومراحل

تطبيقها، ومدى إنعكاسها على عناصر العملية التعليمية: المعلم، والطالب، والمنهاج بناءً على مجموعة من البيانات يتم تحليلها وتفسيرها وتصنيفها.

محافظات الضفة الغربية: المحافظات الواقعة في الضفة الغربية، وقد تمّ تقسيمها إلى ثلاث مناطق هي: محافظات شمال الضفة (المناطق الشمالية) وتضم مديريات تربية (نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، جنين، طوباس، قباطية)، و(المحافظات الوسطى) وتضم مديريات تربية (رام الله، القدس، ضواحي القدس، أريحا)، في حين يضم جنوب الضفة مديريات تربية (بيت لحم، شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل، يطا).

الإداريون: ويقصد بهم الباحث في دراسته مديري التربية والتعليم ونوابهم الإداريين والفنيين.

مدير التربية والتعليم: قائد تربوي مسؤول عن كل مرؤوسيه من رؤساء أقسام ومشرفين تربويين، ومديري مدارس، ومعلمين، وغيرهم من العاملين الإداريين والفنيين في مديرية التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية التابعة لها، وعن تنسيق العمل في المجال التربوي على مستوى المنطقة التعليمية (أحمد، 1997).

النائب الإداري: يعرف الباحث النائب الإداري إجرائياً بأنه المسؤول أمام مدير التربية عن حسن سير العمل في الأقسام التابعة له وهي أقسام: المتابعة الميدانية، الشؤون الإدارية، التقنيات التربوية، اللوازم، الكتب والمطبوعات، المالية، الأبنية المدرسية، وينوب عن مدير التربية في حالة غيابه باتخاذ القرارات المناسبة ضمن دائرة اختصاصه.

النائب الفني: يعرف الباحث النائب الفني إجرائياً: بأنه المسؤول أمام مدير التربية عن حسن سير العمل في الأقسام التابعة له وهي أقسام: الإشراف، الصحة، النشاطات، التعليم العام، الإرشاد، الامتحانات، وينوب عن مدير التربية في حالة غيابه باتخاذ القرارات المناسبة ضمن دائرة اختصاصه.

الفنيون: ويقصد بهم الباحث في دراسته رؤساء أقسام الإشراف التربوي، والمشرفين التربويين.

رئيس قسم الإشراف التربوي: يعرف الباحث رئيس قسم الإشراف إجرائياً بأنه المسؤول عن المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم، ومن أبرز مهامه: إعداد خطة قسم الإشراف التربوي في المديرية، متابعة توصيات المشرفين التربويين الواردة من الميدان، متابعة تقارير الزيارات الإشرافية.

المشرف التربوي: "هو القائد الذي يعمل بالتعاون مع جميع ذات العلاقة بالعملية التعليمية، من مديرين ومعلمين ومجتمع محلي؛ بهدف تحسين تلك العملية والسعي لتحقيق الأهداف المرسومة بأقل الجهود وأعلى المنافع التربوية" (ستراك والخصاونة، 2004، ص 337).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- **الإطار النظري**

- **الدراسات السابقة**

أولاً: الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتطرق الباحث في هذا الفصل إلى الإطار النظري المتعلق بتقييم الاختبارات، كما يقدم عرضاً لعدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري

التقويم التربوي:

يتوقع الأفراد المقبلون على التعليم في أيّ مجتمع، وجود نظام تربويّ قويّ يوفر لهم جميع متطلبات التعلم، وبالمقابل يتطلع جميع المتعلمين في مراحل التعليم كافّة إلى تحقيق مستويات تحصيل جيدة تمكنهم من اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تساعدهم في نقل ما تعلموه بجدارة إلى مواقف الحياة الحقيقية؛ لذا فإنّ أيّ نظام تربويّ يطمح إلى تحقيق تلك الغاية لا بد له من توظيف كل الإمكانيات، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار دور المساءلة التربوية في توجيه النظام التربوي نحو الأهداف المنشودة (الدوسري، 2004).

ويعد التقويم أحد المكونات الرئيسة للمنظومة التعليمية، وأكثرها تأثيراً في تقدمها وازدهارها، ويسهم إسهاماً إيجابياً في إصلاح بقية تلك المكونات وتطويرها؛ لذلك فقد حظي مجال تطوير نظم وأساليب التقويم التربوي باهتمام كبير من قبل كل المهتمين بتطوير النظم التعليمية، استناداً إلى ما أكدته أدبيات القياس والتقويم التربوي المعاصرة من الأهمية البالغة لعمليات التقويم المتطور وأساليبه في توجيه مسار العمل التربوي والنهوض به، وتحديد مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرجوة (الوليلى، 2005).

ويمثل التقييم خطوة أساسية وضرورية وسابقة على عملية التقويم، فالتشخيص لا بد وأن يسبق العلاج، بل إن دقة التشخيص هي التي تحدد أفضل وسائل وأساليب العلاج. ويعتبر التقييم أحد العناصر الضرورية لضمان الجودة بوصفه عملية منهجية لجمع البيانات وتنظيمها بالطريقة التي تسمح بتفسيرها واستخدامها في عملية إصدار الأحكام، ومقارنتها مع المعايير التي سبق تحديدها بهدف اتخاذ القرار، وهذا يتطلب متابعة أو إدارة التغيير على نتائج عملية التقييم، من أجل

إحداث تغييرات فورية عند الإمكان، ومن أجل التخطيط لتغيرات أكثر شمولاً، ومتابعة الإجراءات التي تحدد نتيجة لعملية التقييم (صبري والرافعي، 2008؛ وزارة التربية والتعليم العالي، 2012).

مفهوم التقويم التربوي:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم التربوي، وذلك بفعل التطورات العلمية وكثرة الأبحاث والدراسات في التربية وعلم النفس، فمنها ما اعتبره مرادفاً للقياس التربوي، ومنها ما اعتبره إصدار أحكام، ومنها ما اعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف التعليمية. وفيما يلي بعض من التعريفات للتقويم التربوي:

– عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم على مدخلات أي نظام تربوي وعمليّاته ومخرجاته، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كلّ منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (صبري والرافعي، 2008).

– "عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات ومعلومات (كمية/كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار" (علي، 2007، ص 233).

– عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير، والتقويم يشمل ثلاثة جوانب هي: (المنهج، المعلم، والمتعلم) (الحربي، 2002).

– "عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار الأحكام عليها" (جابر، 2002، ص13).

– "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات ومعلومات صادقة متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف؛ بغرض التوصل إلى تقديرات كمية أو أدلة كيفية تستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة متعلقة بالأفراد" (علام، 2000، ص31).

– "عملية تشخيص وعلاج ووقاية للمنهج المدرسي، التشخيص يتضح في تحديد نواحي القوة والضعف في المنهج ومحاولة التعرف على أسبابها، والعلاج يتضح في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة، والوقاية تتمثل في العمل على تدارك الأخطاء" (مجاور والديب، 2000، ص491).

– "تقدير الجهود التربوية والتعليمية المبذولة لتحقيق الأهداف المرسومة، بهدف الكشف عن مدى القرب والبعد عن هذه الأهداف" (البوهي،2001، ص53).

– "مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف عدة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة" (طعيمة، 2004، ص64).

– وعرفه مارتوريلا: بأنه "طريقة يتم فيها اتخاذ قرار حول قيمة شيء ما، بناءً على بعض البيانات المنظمة" (Martorella, 1991, P.319).

– وعرفه مجموعة من علماء التقويم مثل تايلور على أنه: "العملية التي يحدد فيها إلى أي مدى يتم إدراك الأهداف التربوية"، واتفق كل من (جلاس، وسكرفين، وستوفلبيم) على تعريفه بأنه: عملية تحديد مدى جدارة وكفاية الموضوع الخاضع لعملية التقويم (Worthen, 1999).

ومن خلال العرض السابق لمفهوم التقويم، يرى الباحث أن التقويم هو عملية تشخيصية علاجية وقائية تهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وتحديد جوانب القوة والضعف من خلال جمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها، وتوضيحها على أساس معايير محددة مسبقاً، بهدف إصدار حكم أو قرار يؤدي إلى تعديل هذه الظاهرة مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أفضل.

نماذج التقويم:

تعددت النماذج التي اهتمت بالتقويم التربوي كأنموذج (تايلور، سكرفيين، ستفلبيم، ستيك، هاموند) التي يمكن الاسترشاد بخطواتها عند تقويم أي منهج أو برنامج، وذلك للتوصل إلى قرارات بشأن الشيء المراد تقويمه، وسنتطرق إلى نموذج تايلور في التقويم.

أنموذج تايلور في التقويم:

يعتبر تايلور أبو التقويم، فهو أول من أدخل التقويم المنظَّم إلى التعليم، وكانت نظرته إلى التقويم التربوي التي طبَّقها في دراسة ثماني السنوات التي أشرف عليها خلال الثلاثينيات الميلادية هي الأساس الذي بني عليه هذا الأنموذج، وقد أسهم أنموذجه (1949) في دفع عملية تطوير المنهج في كل أنحاء العالم.

ويستهدف أنموذج تايلور الربط بين الأهداف وخطة العمل من خلال جعلها أهدافاً قياسية (سلوكية)؛ أي أنها تعكس التغيرات التي تطرأ على المشاركين في العمل أثر تلقيهم لتعليمات كافية

أو حصولهم على خبرات كافية، وهذا يستوجب إجراء اختبارات قياسية للمشاركين قبل تعرضهم لهذه التغيرات وبعدها (سلامة، 2008).

ويعتبر أنموذج تايلور موجَّهاً نحو الأهداف المتفاوتة للأنشطة التربوية، وهي أهداف قد تكون محددة كما هو الحال في حصة صفية، أو معقدة كأهداف البرامج والمشاريع المدرسية مثلاً، وتستخدم البيانات التي يتم جمعها من التقويم هنا في إعادة تخطيط الأنشطة أهدافاً ومحتوى، ثم تقدير مدى تحققها، وهذا ما يسمى بالتقويم لدى أصحاب هذا التوجه (الدليمي، وآخرون، 2007).

إجراءات تطبيق التقويم:

1- معرفة الأهداف: إن عملية التقويم تبدأ أساساً بمعرفة أهداف البرنامج التربوي، ولما كان الغرض هو أن نرى إلى أي مدى تتحقق هذه الأهداف فعلاً، فمن الضروري أن يكون لدينا إجراءات تقويمية تزودنا بدليل عن كل نوع من أنواع السلوك الذي يتضمنه أو يستلزمه كل هدف من الأهداف التربوية المهمة.

2- اختيار المواقف: أي اختيار المواقف التي تتيح للطلبة فرصة التعبير عن نوع السلوك الذي تتضمنه الأهداف التربوية، وإن أفضل طريق لمعرفة ما إذا كان الطلاب فعلاً قد حصلوا على أنواع معينة من السلوك هي التي توفر المواقف الهادفة لممارسة السلوك، ويعني ذلك أننا حين نختار الموقف يجب أن نراعي أنه لا يتيح فرصة لإظهار السلوك فحسب بل يعمل أيضاً على تشجيع إظهاره واستخدامه، ومن ثم يمكن لنا ملاحظة الدرجة التي تتحقق بها الأهداف التربوية فعلاً.

3- انتقاء وسائل التقويم ووضعها: بعد أن نحدد الأهداف ونعرفها بوضوح، وبعد أن نضع قائمة بالمواقف التي تتيح فرصة للإفصاح عن السلوك المرغوب فيه يصبح في الإمكان فحص الوسائل التقويمية الميسرة لنرى إلى أي حد تخدم هذه الوسائل أغراض التقويم المرغوب فيها.

4- اختيار طريقة القياس: يجب أن نحدد الطرق التي تستخدم لتلخيص سجل السلوك الذي حصلنا عليه أو تقديره، وينبغي أن تتفق هذه الطريقة مع مضامين الهدف ذاته.

5- الموضوعية والثبات: وبموجب هذا الإجراء نحدد إلى أي مدى تعتبر هذه التقديرات وطرق الحصول على الملخصات موضوعية؛ أي إلى أي حد يستطيع شخصان يتوفر لديهما نفس

الكفاية أن يصلا إلى تقديرات أو ملخصات متشابهة حين تتاح لهم فرصة تقدير سجلات السلوك نفسها أو تلخيصها.

6- الصدق: هو صدق وسيلة التقويم، وينطبق الصدق على الطريقة، ويبين الدرجة التي تزودنا بها فعلاً وسيلة التقويم بدليل صادق عن السلوك المرغوب فيه، ويمكن أن نحقق الصدق بإحدى طريقتين: أولاهما أن نحصل مباشرة على عينة من نوع السلوك المراد قياسه كالملاحظة المباشرة، والطريقة الثانية عن طريق إيجاد الارتباط بين وسيلة تقويم معينة، والنتائج التي نحصل عليها بوساطة مقياس مباشر صادق (تايلور، 1971).

وظائف التقويم في العملية التربوية:

التقويم مكوّن من مكونات أي نظام تربوي، يؤثر بهذه المكونات ويتأثر بها، ولهذا فإن للتقويم وظائف متعددة في جميع مجالات النظام التربوي ومكوناته ومن هذه الوظائف:

1- تطوير المناهج: من الوظائف الرئيسة المهمة للتقويم تطوير المناهج، ويكون ذلك من خلال تطوير عناصرها الأساسية، حيث تسهم عملية التقويم في اختيار الأهداف التربوية، وفي إعداد الخبرات، والمواقف التعليمية التي تناسب الفئات المختلفة للطلبة في القدرات، والميول والاتجاهات، كما تسهم عملية التقويم في اختيار طرق التعليم المناسبة لتحقيق الأهداف، ولا تقتصر عملية التقويم على تقويم مدى تحقق الأهداف نفسها بهدف تطويرها، فالأهداف التربوية تخضع لعمليات الدراسة والتعديل، والإضافة، والحذف. أما التقويم فهو عملية شاملة تمكننا من جمع المعلومات عن الأفراد مثل: قدراتهم، وميولهم، واتجاهاتهم وحاجاتهم، وخصائص المرحلة النمائية التي ينتمون إليها، ومعلومات عن مطالب المجتمع وحاجاته، وبذلك نتمكن من إعداد مواقف تعليمية تراعي الفروق الفردية (أبو لبدة، 1979).

2- زيادة الدافعية للتعلم: يعمل التقويم على زيادة الدافعية والجهد المبذول من قبل المتعلم، وتبين نتائج كثير من الدراسات أن زيادة عدد الاختبارات يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة (حبيب، 1996).

3- توجيه عملية التدريس: كثير من المعلمين يختارون طرق التدريس التي تعلموا بها معتقدين أنها الطرق المناسبة لتدريس طلابهم؛ إذ يعتقدون أنها تحقق الأهداف التدريسية، ودليلهم على ذلك أنهم قد تعلموا بهذه الطرق، ولكن عملية التقويم تمكننا من قياس فاعلية طرق التدريس هذه، وذلك من

خلال معرفة ما يمتلكه الطلبة من مهارات ومعلومات قبل عملية التدريس وبعدها، الأمر الذي يزود المعلمين بمعلومات عن فاعلية جهودهم التعليمية في إحداث التعلم المرغوب فيه، مما يجعلهم يعدلون في طرق تدريسهم كي تكون أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف (أبو حويج، 2000).

4- التصنيف: يمكن الاستفادة من نتائج التقويم التي نحصل عليها من الاختبارات أو وسائل التقويم الأخرى في تصنيف الطلبة وفق قدراتهم وميولهم، وذلك من أجل توزيعهم على فروع التعليم المتوفرة أو توزيعهم في صفوف متجانسة تبعاً لمستوى القدرة العقلية، أو تبعاً للمستوى التحصيلي، أو تبعاً لاهتماماتهم بمجالات النشاط المختلفة (أبو زينة، 1998).

5- التنبؤ بالعوامل والمتغيرات التي تؤثر على تعلم الطالب وقدراته واتجاهاته ومهاراته؛ حيث يسعى المسؤولون عن المنهاج للبحث عن العوامل التي تزيد من تعلم الطالب وتمكنه من استخدام امكانياته في تحقيق الأهداف التعليمية، مما يمهد لهم الطريق لاختيار الأنشطة التعليمية التي تسهم في تطوير قدراته واستعداده واتجاهه (عفانة، 1996).

6- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها (أبو حويج، 2000).

7- تقويم المدرسة: حيث يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها ومدى ملائمة المنهاج لتحقيق هذه الأهداف، ويساعدها في مقارنة إنجازها وأدائها بانجاز المدارس الأخرى وأدائها، ويوفر التقويم معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع، كما يوفر التقويم مؤشرات للمدرسة تدل على مدى استفادتها من مصادر وامكانات البيئة والمجتمع (مصطفى، 2010).

8- تقويم المعلم: إنّ التوجهات الحديثة في التقويم تهتم بشكل كبير بتقويم أداء المعلم تقويماً بنائياً للتأكد من فاعليته في تنظيم البيئة التعليمية بما يحقق الأهداف المرجوة في سلوك الطالب، والمعلم هو الأكثر قدرة على القيام بهذه المهمة من خلال عملية التقويم الذاتي، كما يمكن الاعتماد على ملاحظات الطلاب وملاحظات المشرفين التربويين (علام، 2000).

9- تقويم المتعلم: حيث يكون التقويم حافزاً لبعض الطلبة على التعلم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم، كما يساعدهم على معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف لديهم، وكذلك يساعد التقويم المعلمين على تحديد الدرجة التي أمكن بها تحصيل أهداف التدريس، وهو هدف أساسي حيث إن تقويم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم يتم دائماً في ضوء أهداف التدريس،

وكذلك يساعد التقويم المعلمين على فهم المتعلمين كأفراد، إذ لو حصل المعلمون على بيانات كافية عن كل متعلم فإنّهم يستطيعون تخطيط الخبرات التعليمية لهم بشكل أفضل، مما يساعدهم على تحقيق أهداف التدريس (أبو زينة، 1992؛ مصطفى، 2010).

أدوات التقويم:

تختلف أدوات التقويم باختلاف هدف كل واحد منها ووظيفته، وهذا راجع إلى أهداف الظواهر المراد دراستها، فمنها أدوات متخصصة لدراسة التحصيل والحكم عليه، ومنها متخصصة لدراسة ظاهرة الذكاء، وهناك أدوات أخرى تختص في دراسة ظواهر أخرى، وسنتطرق إلى الاختبارات باعتبارها أهم أدوات التقويم وأكثرها شهرة وشيوعاً.

الاختبارات:

تعد الاختبارات من أهم أدوات التقويم التي تحدث عنها الأدب التربوي، وربما يعود السبب في ذلك إلى العلاقة الوثيقة بينها وبين العملية التعليمية، فمن خلالها يمكن إصدار أحكام حول فاعلية العملية التعليمية وما فيها من نقاط ضعف أو قوة، بالإضافة إلى اعتماد المعلمين عليها في تحديد مستويات طلبتهم، وفي تعرف مدى التقدم الذي أحرزوه خلال العام الدراسي. والاختبارات تحتل المركز الأول الأهم من بين أدوات التقويم التي تستخدم في المدرسة (حبيب، 1996).

ومن أجل ذلك سنقوم بإلقاء مزيد من الضوء على الموضوعات المرتبطة بالعملية الاختبارية مثل: مفهوم الاختبار، والاختبارات التحصيلية، وصفات الاختبار الجيد، وعيوب الاختبارات المدرسية.

مفهوم الاختبار:

يتضمن الأدب التربوي تعريفات متعددة للاختبار منها:

– الاختبار "مجموعة من المفردات والأسئلة التي تعطى للمتعلم للإجابة عنها شفوياً أو تحريرياً، وقد تكون موضوعية أو مقالية أو رسوماً، تستخدم للمقارنة والقياس"(العبادي، 2006، ص 11).

– "مجموعة من المثيرات يمكن بوساطتها قياس بعض العمليات العقلية، أو الخصائص النفسية بطريقة كمية أو كيفية" (الناشف، 1993، ص14).

– الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية وتدريبية معينة أو مجموعة المواد (أبو حطب، وعثمان، 1979).

– "نمط معين من أدوات القياس ووسائله، ينطوي على مجموعة من الأسئلة، أو العبارات أو المهام التعليمية، اختيرت وصيغت بطريقة منهجية معينة بحيث يمكن تحويل إجابة الطالب على شكل قيمة رقمية لإحدى خصائصه المعرفية كالتحصيل أو الذكاء أو الابتكار، أو غير المعرفية كالخلفية الاجتماعية، والاتجاهات، والميول، والقيم" (نشواتي، 1996، ص601).

– "أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات، تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها" (عودة، 1998، ص52).

– عملية منظمة تهدف إلى تحديد مستوى تحصيل المتعلم في مادة معينة كان قد تعلمها (عبيد، 2002).

ويرى الباحث بعد استعراض عدد من التعريفات لمفهوم الاختبار أن الاختبار هو عيّنة من أسئلة مقنّنة تقيس مستوى تحصيل المتعلم في مادة دراسية قد تعلمها، يتمّ اختيارها وفقاً لجدول مواصفات يراعي الأوزان النسبيّة لأهداف المقرر الدراسيّ، ويمكن من خلال تطبيقها إصدار حكم حول مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

الاختبارات التحصيلية:

تحتل الاختبارات التحصيلية أهمية كبرى في مجال التقويم التربوي في جميع مراحل التعليم، حيث تُبنى على هذه الاختبارات قرارات هامة، وأحكام مصيرية تصدر في حق المتعلّم أو في حق العملية التعليمية برمتها، وكذلك يستفيد منها المعلم في الحكم على طريقة التدريس حسب نتائج طلابه. ولما للاختبارات التحصيلية من أهمية في العملية التعليمية، يترتب عليها نجاح الطالب أو رسوبه، كان لزاماً على المعلم الإلمام بقواعد كتابة الأسئلة بجميع أنواعها والأسس المستخدمة في بنائها، واكتساب مهارات كتابة الفقرات الاختبارية اعتماداً على التدريب المكثف، والخبرة والممارسة العملية؛ لاخراج أسئلة ذات مستوى متميز ودقة عالية (عيد، 2006).

ويُعرّف الاختبار التحصيلي بأنه "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال إجاباتهم عن مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية" (الجمل، 2001، ص30).

الاختبارات التحصيلية المقننة:

تصمم الاختبارات التحصيلية المقننة وتبنى من قبل متخصصين في هذا المجال، وتستعمل ضمن ضوابط يحددها دليل خاص بكل اختبار، كما يشرف على تطبيقها أشخاص مدربون لهذا الغرض، وتعد هذه الاختبارات بوصفها أداة يمكن استعمالها لأغراض هامة، منها قياس تحصيل الطلبة والتعرف على مستوياتهم، كما يمكن استعمالها لأغراض أخرى يحددها الدليل الخاص بها، وفي الغالب يتم تصميم الاختبارات تبعاً للاستعمالات المطلوبة (مجيد، 2007).

مفهوم الاختبارات التحصيلية المقننة

عرفها الرفاعي بأنها "اختبارات للتحصيل تم بناؤها وفق مواصفات خاصة، وقد تم تجريبها على عينة للتأكد من صلاحيتها ودرجة صعوبتها وتمييزها" (الرفاعي، 1993، ص503).

كما عرفها عبيدات بأنها: "اختبارات استعملت فيها طرق إحصائية دقيقة، واتصفت بالصدق والثبات والقابلية للاستعمال، وتحتوي على معايير محددة استخرجت من خلال تطبيقها على عدد كبير من الأفراد الذين تتلاءم هذه الاختبارات ومستواهم" (عبيدات، 1998، ص 213).

أهمية الاختبارات التحصيلية المقننة

تكمن أهمية الاختبارات التحصيلية المقننة في كونها وسيلة لتقويم التحصيل ليس في صف، أو مدرسة محددة، ولكن ضمن إطار عام يضم عدداً كبيراً من المدارس، وتتميز بمعايير تزود المعلم بوسيلة سليمة لمقارنة تحصيل طلابه مع عينة ممثلة من نفس العمر والصف، وتهيئ الأساس لمناقشة نتائج الاختبارات بين المعلم والإدارات التربوية، ضمن معايير محددة؛ لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى المعلم، وطلابه، وتؤكد الاختبارات المقننة على ضرورة الاهتمام بالأهداف التعليمية المشتركة، وشمولها لكافة المدارس على مستوى النظام التعليمي ككل، وتعتبر وسيلة تقويم تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية والصدق والثبات (الناشف، 1993؛ الرفاعي، 1993).

فوائد الاختبارات التحصيلية المقننة

تعتبر الاختبارات التحصيلية المقننة وسيلة تقويم موثوقة لتقويم المناهج والبرامج الدراسية، وتساعد في تحديد مستوى الطلاب، والمسار المناسب لكل منهم، كما تساعد في تقويم أداء المدرسة العام من خلال مقارنتها بمدارس أخرى، وتسهم في تطوير الاختبارات، وأساليب بنائها، وتهيئ خبرة تعليمية جيدة للطلاب والمعلمين، وتسهم في التأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل عام، وتسهم في الكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء المعلم، وتعتبر أفضل وسيلة موجودة حالياً لتقويم أداء الطلاب بشكل عام (شبانه، 2000).

خطوات بناء الاختبارات التحصيلية:

إنّ عملية الإعداد للاختبار في غاية الأهمية، وتتطلب الاهتمام الكبير والتخطيط السليم بحيث تراعى الأهداف التعليمية للمادة، واستراتيجيات تدريسها، وعلاقة ذلك بمحتوى الاختبار؛ لذلك لابد من التفكير في مضمون الاختبار، وما سيحويه من أسئلة وبنود، وبالتالي يتم الإعداد للاختبار وفق خطوات معينة يفضل إتباعها حتى لا يكون إعداد الأسئلة عشوائياً، ومن خلال استعراض العديد من الكتابات في هذا المجال السويدي (1997)، وأبو باسل (2002)، ومراد وسليمان (2002)، وخضر (2003)، وعودة (2004)، وسيد وسالم (2004)، ومجيد (2007)، وسليمان (2010)، وعودة (2010)، والخياط (2010)، تتمثل خطوات بناء الاختبار الواجب اتباعها بما يلي:

أولاً: تحديد الغرض من الاختبار

وتعتبر هذه الخطوة من أهم المتطلبات في خطة بناء الاختبار، ويمكن تحديد أغراض الاختبارات التحصيلية في أربعة أغراض: (اختبارات التوزيع أو القبول أو الاستعداد، اختبارات لمتابعة مدى تقدم نمو المتعلمين أثناء الدراسة، اختبارات تشخيصية تستخدم في التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلاب، اختبارات نهائية تتم في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي)، ويساعد تحديد الغرض من الاختبار في توجيه الخطوات اللاحقة مثل تحديد نوع الفقرات وتوقيت الاختبار (سيد وسالم، 2004).

ثانياً: تحليل المحتوى

ويقصد بهذه الخطوة تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد مواضيعها، ومفردات كل موضوع سيغطيه الاختبار، بحيث يكون هذا التحليل معتمداً على تقسيمات مناسبة؛ وذلك من أجل ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات محتوى المادة تمثيلاً متوزاناً في تحقيق الشمول للاختبار (صدق المحتوى) والذي يعتبر أهم صفة من صفات الاختبار الجيد (مجيد، 2007).

ويساعد تحليل المحتوى المعلم في تحديد الوقت اللازم من الحصص لتدريس الموضوع، واشتقاق الأهداف التدريسية لكل موضوع، واختيار طريقة التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المناسبة للموضوع، ويسهم في التسلسل المنطقي لسير الدرس، كما يسهم في نقد المقررات الدراسية وتطويرها (مراد وسليمان، 2002).

ثالثاً: إعداد جدول المواصفات

جدول المواصفات يصف ويحدد الموازنة بين أنواع السلوك المراد تحقيقه (الأهداف) والمحتوى، ويعتمد في ذلك على أهمية كل موضوع في الكتاب المقرر. وجدول المواصفات هو مخطط تفصيلي يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم، ومهاراته الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها (مجيد، 2007).

وتوضع الأهداف التعليمية عادة أفقياً والموضوعات رأسياً، ويتم تحديد الأوزان النسبية على صورة نسب مئوية، وطريقة تحديد الأوزان بالنسبة للأهداف تتم من خلال تحليل محتوى المادة واستطلاع آراء الخبراء والمعلمين، وبالنسبة للموضوعات تُحتسب أوزانها بحسب الوقت المستغرق لتدريسها فعلاً (أبو باسل، 2002).

ويهدف إعداد جدول المواصفات إلى إجبار واضع الأسئلة أن يوزع أسئلته على مختلف أجزاء المحتوى الذي تمّ تعليمه، بحيث يعطى كل جزء من أجزاء المحتوى وزنه النسبي عند صياغة الأسئلة، ويجبر واضع الأسئلة على أن يوزع الأسئلة على جميع الأهداف التي تم تدريب الطلاب عليها، كما يشعر الطالب الذي بذل جهداً في استذكار المقرر الدراسي أن وقته لم يضع سدى؛ وذلك لأن واضع الاختبار غطى جميع أجزاء المادة، وجميع مستويات الأهداف، ويضمن جدول

المواصفات صدق الاختبار؛ لأنه يجبر المعلم على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة، وعلى جميع الأهداف (سليمان، 2010).

رابعاً: صياغة الأسئلة وكتابة الفقرات الاختبارية

فيما يلي بعض النقاط الهامة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند كتابة أسئلة الاختبار (خضر، 2003):

– ضرورة أن يكون جدول المواصفات وخطة الاختبار في ذهن واضع الاختبار وأمامه أثناء كتابة الأسئلة.

– تحضير المسودة الأولى من أسئلة الاختبار في وقت مبكر ومراجعتها.

– كتابة واضع الاختبار أسئلة أكثر مما يحتاجه في الاختبار، حتى إذا تبين له بالفحص والمراجعة أن بعضها غير ملائم قام بحذفها مع توفر البدائل.

– تجنب التعقيد اللفظي في السؤال.

– ضرورة أن يكون كل سؤال مستقلاً بذاته؛ بمعنى أن الإجابة عنه لا ترتبط بالإجابة عن الأسئلة السابقة أو اللاحقة.

– يجب أن يتناول كل سؤال جانباً هامّاً في المحتوى.

– التأكد من أن لكل سؤال إجابة صحيحة أو إجابة فضلى عن غيرها، ومتفق عليها في الكتاب المقرر أو بين المتخصصين.

خامساً: إخراج الاختبار وتطبيقه

قبل إخراج الاختبار في صورته النهائية يجب مراجعة أسئلته في ضوء معايير الأسئلة الجيدة والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في صياغة كل نوع من أنواع فقرات الاختبار، كما يجب مراعاة الأمور الآتية عند إخراج الاختبار في صورته النهائية (خضر، 2003):

– ترتيب فقرات الاختبار؛ حيث تجري عملية ترتيبها بحسب تقدير سهولتها وصعوبتها علماً بأنه لا يوجد نظام محدد لهذا الترتيب، كما يمكن ترتيبها حسب المحتوى، ويقصد بذلك تسلسل الفقرات حسب التسلسل المنطقي لمحتوى المادة الدراسية.

– مراعاة الناحية الإخراجية للأسئلة؛ حيث تعتبر جزءاً هاماً جداً، وذلك من حيث الطباعة ووضوح الخط وتناسقه، ومناسبة المسافة بين الأسطر والكلمات، ووضع فواصل بين كل سؤال، ومراعاة

خلو الأسئلة من الأخطاء اللغوية والمطبعية، ووجود العدد الكافي من أوراق الأسئلة، وكذلك أوراق الإجابة.

- اكتمال البيانات ووجود التعليمات الخاصة بالاختبار.

ومن أهم الأمور الواجب مراعاتها عند تطبيق الاختبار اختيار المكان المناسب لإجراء الاختبار، بحيث يكون جيد التهوية والإضاءة، وأن يكون هادئاً بعيداً عن الضوضاء، واختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار، وعدم إشعار الطلاب بأهمية الاختبار أكثر مما يستحق خوفاً من رفع مستوى القلق لديهم (عودة، 2010).

سادساً: تصحيح الاختبار

تتم عملية تصحيح إجابات المتعلمين حسب مفتاح التصحيح الذي يعدّه المعلم نفسه، مع ملاحظة أن تصحيح الإجابات غالباً ما يكون يدوياً، خاصة عندما يحتوي على أسئلة إنشائية، أو باستخدام مفتاح مثقب يعده المعلم نفسه للاسراع في التصحيح، خاصة عندما تكون جميع الأسئلة من نوع الإجابة المنتقاة (السويدي، 1997).

سابعاً: تحليل النتائج

ويتضمن هذا التحليل تحليلاً على مستوى الفقرة الواحدة، وتحليلاً إجمالياً، وتحديداً لمستويات الصعوبة والسهولة لكل فقرة، والقدرة التمييزية للاختبار، وتحديداً أدق للزمن اللازم لتطبيق الاختبار (السويدي، 1997).

وتفيد تحليل فقرات الاختبار المعلم على مناقشة الطلبة في الجوانب التي تم تحليل الفقرات فيها؛ لتعريفهم أو تصحيح مفاهيم خاطئة ظهرت لديهم، من خلال إجابتهم وبخاصة اختبار بدائل معينة، وتفيد في تعديل أسئلة الاختبار، أو تغيير بعض البدائل، أو حتى مراجعة عملية التصحيح، خصوصاً في الفقرات التي أظهر التحليل ضعفاً واضحاً فيها، وتساعد المعلم على تقييم عملية التدريس، والجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتعديل في أساليب التدريس، والعملية التي يقوم بها المعلم في بناء الفقرات، تكسبه خبرة في بناء الاختبارات مستقبلاً، وتنمي مهاراته في صياغة الأسئلة الجيدة، حتى لو استخدم الأسئلة السابقة، فإنه يخضعها بعد امتلاكه للمهارة إلى التعديل والتنقيح (الخياط، 2010).

صفات الاختبار الجيد:

يتسم الاختبار الجيد بعدد لا بأس به من المعايير التي تحدد صلاحيته للاستخدام، كما إن هذه المعايير تعتبر بمثابة الصفات الأساسية التي تحدد صلاحيته، كالموضوعية والصدق والثبات، واتصاف الاختبار بجميع هذه المعايير يعني أنه صالح لقياس الظاهرة المراد دراستها، أما إذا فقد الاختبار شروطه وصفاته فهذا ينعكس على صلاحيته، ويقلل من ثقة الفاحص والطالب. لذا لا بد من توافر الصفات الثلاث في الاختبار الجيد وهي (رضوان، 2011):

- **الموضوعية:** وتعني تجنب العوامل الشخصية أو الذاتية أو الخارجية في التأثير على نتائج الاختبار، فالاختبار الموضوعي يعطي نتيجة محددة مهما اختلف عدد المصححين؛ لأنه مكون من وحدات وأسئلة محددة، كما أن الإجابات ليس عليها خلاف بين اثنين.
- **الثبات:** يعتبر من المقومات الأساسية للاختبار الجيد، حيث يفترض أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريباً، فيما إذا أعيد استخدامه أو عقده مرة أخرى تحت نفس الظروف والشروط، ومن هنا يؤكد المهتمون بالقياس على أن الاختبار الجيد هو اختبار موضوعي ثابت.
- **الصدق:** ويعني بأن الاختبار مصمم لقياس سلوك معين، وأن فقرات هذا الاختبار كلها ترتبط بهذا السلوك المراد قياسه، فاختبار الحساب يكون صادقاً إذا قاس قدرة الطالب على استخدام المهارات الحسابية، أما إذا احتوى الاختبار على مواقف لغوية لم يفهمها الطالب، فيكون غير صادق. فالصدق يجب أن يقيس ما أعد لقياسه.

عيوب الاختبارات المدرسية:

بالرغم من كون الاختبارات أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستخداماً، إلا أنها لا تزال تعاني من بعض المشكلات التي تعرضها لعدد من الانتقادات منها:

- علامات الطلبة لا تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، حيث إن علامات الطلبة تتفاوت بشكل كبير من اختبار إلى آخر يقيس كل منهما الأهداف نفسها.
- غير فاعلة في قياس الأهداف العليا؛ حيث تشير الدراسات إلى أن الجزء الذي يبذله الطالب في وقت الامتحان يكون في الكتابة أقل ما يصرف في التفكير (Taiwo, 1998).

– معظم الاختبارات لا تكون عادلة؛ لأن قدرتها على كشف الفروق الفردية بين الطلبة ضعيفة، إذ يعتقد كثير من المعلمين أن الاختبارات يجب أن تكون متوسطة الصعوبة، كي تلائم جميع مستويات الطلبة، وهذا يجعل الفروق بين الطلبة قليلة (ريان، 1999).

– تميل معظم الاختبارات إلى قياس مستوى المعرفة (التذكر)، الأمر الذي يشجع الطلبة على الحفظ، وتحويل التدريس إلى تلقين، وكأن هدف التعليم أصبح تحفيظ الطلبة المادة الدراسية، وذلك من أجل النجاح في الاختبار.

– يهتم كثير من الطلبة بجمع أكبر عدد ممكن من الاختبارات السابقة، وإهمال المادة الدراسية، معتقدين أن التدريب عليها يساعد في الحصول على الدرجات العالية.

– لا يوجد اهتمام كبير بالاختبارات التحصيلية التي تكشف عن نواحي القوة والضعف، الأمر الذي يجعل خطط العلاج مبنية على بعض المعلومات اليسيرة التي يتم الحصول عليها من خلال ملاحظات عامة.

– الاعتماد على نتائج الاختبارات في توزيع الطلبة على أنواع التعليم المتعددة دون الاهتمام بميولهم أو اهتماماتهم أو قدراتهم أدى إلى ظهور ظواهر سلبية في عملية التعليم والتعلم مثل:

أ– شيوع كتب الملخصات والموجزات التي أدّت إلى اعتماد الطالب كلياً عليها، وقد أهملت هذه الملخصات التطبيقات العملية للمنهاج، وربطه بالحياة وطرق الوصول إلى الحقائق والمفاهيم بالكشف والتفكير.

ب– شيوع ظاهرة الدروس الخصوصية: وهذه الظاهرة تعد من الأسباب الأساسية في انحدار التعليم، وإهمال كثير من المعلمين تأدية واجباتهم، مما يدفع بالمتعلمين إلى التركيز على هذه الدروس، الأمر الذي يؤدي إلى ارهاقهم جسمياً وعقلياً ونفسياً.

ج– شيوع ظاهرة الغش في الامتحانات: وقد فشلت معظم الجهود بالقضاء على هذه الظاهرة؛ لأننا نهتم بالأعراض دون الانتباه إلى الأسباب الحقيقية وراء هذه الظاهرة (جامل، 2001).

– ميل الامتحانات المدرسية (نصف فصلية، فصلية)، إلى السهولة لدى فئة كبيرة من المعلمين، وافتقادها التمييز بين الطالب المتفوق والضعيف تحصيلياً، وقلة فقراتها يفقدها الشمولية المحققة للمفاهيم التي يفترض أن تكون ممثلة لها، إضافة إلى تأثرها

بذاتية المصححين (خاصة أن سهولة الأسئلة وقلة بنودها سيريح المعلم في التصحيح وذلك جانب ينهجه فئة من المعلمين) (أبو زينة، 1992).

- ضعف القدرة على صياغة فقرات الاختبار الموضوعي واللجوء إلى الاختبار المقالي.
- ضعف تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل الطلبة المعرفي فيه.
- ضعف اهتمام المعلمين بإعداد جداول المواصفات للاختبارات التي يعدونها.
- انخفاض المستويات المعرفية التي تستهدف فقرات الاختبارات قياسها لدى المتعلمين.
- ضعف قيام المعلم بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات؛ للتعرف على مدى صدقها (السيد، 2005).

ويرى الباحث أن الاختبارات تشكل ركناً أساسياً ومهماً في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنها تهدف إلى تقييم الجهد الحقيقي المبذول من قبل الطالب، وتعكس مدى اكتسابه للمعارف والمهارات، ومن هنا لا بد من التركيز على جودة الاختبارات التحصيلية من خلال إعداد اختبارات ذات مستوى عال من الصدق والثبات، كذلك النظر إلى درجة الاختبار التي يحصل عليها الطالب نظرة واقعية مستندة إلى المبادئ العلمية التي تحكم عملية تقييم الطالب، وعدم اتخاذ قرارات حاسمة بشأن الطالب في ضوئها إلا بعد التأكد من أنها فعلاً مرآة صادقة لمستوى تحصيله الدراسي.

ويمكن أن تقدم الدراسة العلمية الموضوعية للاختبارات ونظمها وأسئلتها وطريقة تصحيحها والنتائج التي تسفر عنها، الكثير من المؤشرات التي تحدد جوانب الضعف أو القوة في النظام التعليمي مما يعزز من سلامة القرارات المبنية على نتائجها وطمأنة القائمين على التعليم عن صحة القرارات المتخذة، ومدى تحقيقها للأهداف التعليمية المرجوة.

الاختبارات الموحدة: الحالة الفلسطينية

كان المَعْلم البارز لأنشطة تقويم تحصيل الطلبة في نظام التعليم الفلسطيني حتى نهاية العام 1998 متمثلاً في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) الذي يطبق في نهاية كل عام دراسي على طلبة الصف الثاني عشر. وفي تطور ملحوظ في مسيرة التقويم التربوي الفلسطيني وأنشطته، قررت وزارة التربية والتعليم مع نهاية العام الدراسي 1998/1997 اعتماد سياسة جديدة في تقويم التحصيل عبر تبني نشاط التقويم الوطني الذي تمثل في تطبيق اختبارات مقننة على عينات من الطلبة في صفوف مفصلية لمباحث أساسيّة في نظام التعليم، وكانت باكورة أنشطة التقويم الوطني تطبيق الاختبار الوطني الأول في اللغة العربية والرياضيات على طلبة الصف السادس الأساسي نهاية العام 1998، وقد أحدثت نتائج هذا الاختبار صدمة لدى التربويين الفلسطينيين للتباين الكبير بين مؤشرات هذا الاختبار ومؤشرات الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلمون ويطبقونها من جهة، ومؤشرات امتحان نهاية المرحلة الثانوية (التوجيهي) من جهة أخرى. وفي خطوة أخرى نحو تبني سياسات نوعية في أنشطة تقويم التحصيل شاركت الوزارة عام (2000) في دراسة (تقييم العام 2000) الإقليميّة في اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع الأساسي، وقد كانت هذه المشاركة هي الأولى لفلسطين في دراسات التقويم مع (7) دول عربية هي: (الأردن، والكويت، ولبنان، وسلطنة عمان، والسودان، وتونس، والمغرب)، وكانت نتائج طلبة فلسطين في حينه متواضعة (المرتبة قبل الأخيرة من بين الدول التي شاركت في التقييم في المبحثين)، إلاّ أنها كانت متقاربة مع نتائج دراسة التقويم الوطني للعام 1998 (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011).

وفي قرار مثّل نقلة نوعية في مسيرة التقويم التربوي في فلسطين، شاركت فلسطين للمرة الأولى في واحد من أوسع دراسات قياس التحصيل الدولية المقارنة، وهي دراسات التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) في العام (2003)؛ حيث شاركت فلسطين بعينة ممثلة من طلبة الصف الثامن، وكانت نتائج طلبة فلسطين مقبولة إقليمياً، في حين أظهرت النتائج مؤشرات خطيرة على مستوى المقارنات الدولية، وعلى مستوى مستويات الأداء لطلبة فلسطين في مبحثين مركزيين في نظام التعليم هما الرياضيات والعلوم. واستمراراً لتوجهات الوزارة نحو توفير مؤشرات نوعية مقارنة عن مستويات تحصيل الطلبة الفلسطينيين، قررت الوزارة المشاركة للمرة الثانية في دراسة (TIMSS) في العام (2007) في ظل ظروف سياسية خاصة واكبت هذه المشاركة، وقد كانت

نتائج الطلبة متدنية جداً مقارنة بما كانت عليه الحال في دراسة (TIMSS 2003)، وأكدت هذا التراجع مؤشرات دراسة التقويم الوطني التي طبقت في العام (2008) على طلبة الصفين: الرابع والعاشر في مباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم. وكشفت هذه النتائج عن نوعية غير مرضية لمؤشرات التحصيل على مستوى طلبة فلسطين بصورة عامة، وكان لها الأثر الكبير في حثّ متخذي القرار التربوي وصانعي سياسات التعليم على مراجعة ملف التعليم بصورة شاملة، وعلى البحث عن آليات لتحسين نوعية التعليم وتجويد مخرجاته، التي كان منها تبني نشاط الاختبارات الموحدة، وتمّ تطبيق الجولة الأولى منها في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008، واستمر تطبيق هذه الاختبارات في كل فصل دراسي، حيث استهدفت الاختبارات الموحدة مجموعة من الصفوف المفصلية لمجموعة من المباحث الأساسية: اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع، واللغة الإنجليزية للصف الخامس الأساسي، واللغة العربية للصف السابع الأساسي، والرياضيات للصف الثامن الأساسي، والعلوم للصف التاسع الأساسي. وفي خطوة أخرى لها علاقة باهتمام الوزارة بهذا النشاط، وقناعتها بأهمية مؤشرات التحصيل التي يوفرها في تقييم جودة المدخلات والعمليات، اعتمدت الوزارة هذه المؤشرات ضمن مؤشرات قياس الأداء للخطة الإستراتيجية للتطوير التربوي للأعوام (2008–2012) (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011).

دواعي تطبيق الاختبار الموحد:

إن إصلاح الممارسة التقويمية وتجديدها يقتضي تأسيس قاعدة تربوية شاملة تستهدف تحديد الحاجات واستحضار الشروط الموضوعية التي يمارس فيها التقويم التربوي ميدانياً؛ وذلك بغية تفعيل الإجراءات والتدابير اللازمة للتقويم وإنجاحها، ومن هنا كان الداعي لعمل الاختبارات الموحدة كأداة تقويمية، بالإضافة إلى ما يلي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009):

- نقص التكوين الأساسي فيما يرتبط بأدبيات التقويم التربوي وآلياته وأهدافه العميقة.
- بعض المعلمين لا يكلفون أنفسهم عناء إنجاز اختبارات منتظمة وحقيقية فيقتصرون على تدوين نتائج وهمية لا تعرضهم للمساءلة أو المقارنة مع الغير.

– بعض مديري المدارس لا يعنيهم من الأمر غير تحصيل بيانات العلامات وكشوف الدرجات والنتائج في الوقت المطلوب، دون التفات إلى مضمون الاختبارات، وأسلوب إنجازها، وحصيلة تغذيتها العكسية.

– عدم حرص بعض المشرفين على المتابعة والإشراف الجيدين والمواكبين لجميع المسارات والسياقات التي تجري في إطارها عمليات التقويم التربوي حيث لا يراقبون بانتظام ما ينجز.

أهداف الاختبارات الموحدة:

تهدف الاختبارات الموحدة إلى:

– الوقوف على مستوى أداء الطلبة في المعارف والمهارات الأساسية للمباحث المستهدفة، وتصنيفهم ضمن مجموعات وفقاً لمستويات تحصيلهم؛ تمهيداً لبناء خطط علاجية على مستوى المدرسة والمديرية والوزارة.

– الإفادة من التغذية العكسية الواردة من الواقع التربوي، بغرض تحديد مواطن القوة والضعف في عملية التعليم والتعلم؛ لتلبية احتياجات المؤسسة التعليمية حول مناسبة عملية التقويم المطبقة في مدارسها.

– التعرف إلى إستراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج.

– رفع الكفايات المهنية للمعلمين في إعداد الاختبارات وفق أسس القياس والتقويم التربوي، وتقويم نواتج تعليمهم، وتحديداً احتياجاتهم في هذا المجال.

– بناء قاعدة بيانات تُسهم في عمليات التطوير التربوي من خلال تقديم مؤشرات عن واقع التعليم والتعلم في كل مدرسة.

– مشاركة أولياء الأمور والمتابعين للعملية التعليمية من أجل التحقق من أسباب تدني مستويات التحصيل في المدارس.

– استشراف حاجات المجتمع والبيئة المحيطة فيما يجب أن تكون عليه الاختبارات المستقبلية بخاصة وعملية التقويم بعامة.

– توفير بنك للأسئلة في المباحث المستهدفة.

– إحداث حراك تربوي على مستوى المؤسسات التربوية والمجتمع المحلي وجميع أركان العملية التعليمية التعلمية.

– تعزيز مفهوم المدرسة وحدة تطوير في بناء خطتها التطويرية (التقييم الذاتي، المتابعة، تحسين نتائجها).

– الوفاء بمتطلبات المنظومة التربوية بعامة في إجراء تقويم نهائي موضوعي لمخرجات عملية التعليم والتعلم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2015أ).

– وضع اختبارات مقننة من قبل متخصصين مؤهلين في هذا المجال.

– تحقيق الموضوعية في قياس تحصيل المتعلمين في جميع المواد.

– مساعدة المعلمين والمشرفين في الجوانب التي يجب التركيز عليها في المناهج الدراسية في أثناء عملية التعلم، وتطوير طرائق التدريس ... الخ.

– تزويد معدي المناهج بمعلومات حول التغييرات المطلوبة في المناهج الدراسية وتطويرها بما يتناسب مع التطور العلمي (وزارة التربية والتعليم، 2009).

أهمية الاختبار الموحد:

تكمن أهمية الاختبارات الموحدة فيما يأتي:

– وضع مقاييس تعليمية موحدة تتوافق مع المقاييس التعليمية العالمية المتعارف عليها، والتأكد من أن هذا التوافق مناسب.

– توفير بيانات ثابتة لتطور أداء تحصيل المتعلمين؛ إذ من شأن ذلك أن يساعد المعلمين ومديري المدارس والمسئولين في الإجابة عن العديد من الأسئلة على المستوى المحلي، كذلك يساعد المدارس والمناطق على تقييم أداء طلابها مقارنة بالمديريات أو المدارس الأخرى، كما يساعد الوزارة في تقييم نوعية المناهج.

– تحقيق العدالة بتوحيد المعايير التي يحاكم في ضوئها المتعلمون، ويحكم من خلالها على تحصيلهم الدراسي، ويبنى عليها قرارات النجاح والرسوب (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009).

أدوار المشرفين التربويين في الاختبارات الموحدة:

يتمثل دور المشرفين التربويين في الاختبارات الموحدة بالآتي:

- توعية المعلمين والمتعلمين بمفهوم الاختبار الموحد وأهدافه، وأهميته على وجه الخصوص، وحثهم على العمل الجاد من أجل الحصول على نتائج إيجابية مشرفة.
- تفعيل الجانب الإعلامي بالمدرسة، الإذاعة، والنشرات، لكي لا يكون الأمر مباغتاً أثناء التطبيق.
- متابعة تحقيق الكفايات الأساسية والأهداف التعليمية المتعلقة بالصفوف المستهدفة موضع التطبيق، مع متابعة تدريب المتعلمين باستمرار على نوعية الأسئلة والكفايات والأهداف.
- متابعة التنويع في النشاط البيتي بين أسئلة الكفايات والمهارات الأساسية، وأسئلة القدرات العليا بما يتناسب ومستوى المتعلمين، وكذلك الأنشطة الصفية واللاصفية.
- متابعة تنويع أساليب التدريس وطرائقه بحيث تساعد على تنمية الكفايات والمهارات الأساسية، والقدرات العليا لدى المتعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009).

الاختبارات الموحدة بوصفها نشاطاً تقويمياً:

يعتبر خبراء التقويم التربوي مؤشرات التحصيل واحدة من أهم المخرجات التي يمكن اعتمادها في محاكمة جودة مدخلات النظم التربوية وعملياتها، ففي الدول المتطورة لعبت مؤشرات التحصيل دوراً هامّاً في إعادة تشكيل الأنظمة التربوية، ورسم برامج الإصلاح التربوي. أمّا في الدول النامية فقد بقيت مؤشرات التحصيل تلعب الدور التقليدي في تصنيف الطلبة إلى ناجحين وغير ناجحين، بما يقرر نقلهم إلى صف جديد أو إعادة البعض منهم إلى الصف نفسه، دون الحديث عمّا وراء هذه النتائج وآليات تفعيلها. وقد تمثلت الحالة السائدة في بعض الدول العربية حتى العقد الأخير من القرن الماضي في اعتماد نتائج الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلم ويطبقها بوصفها مصدراً رئيساً للحصول على مؤشرات التحصيل، ورغم أنّ هذه المؤشرات التزمت تعليمات وزارة التربية في أسس النجاح وإعادة الصف، مما أفقد هذه المؤشرات قيمتها، ووضعها في قالب الروتين المملّ، وحوّلها لمجرد أرقام تُرصد مؤقتاً في سجلات جانبية ليتم اعتماد غيرها في نماذج الشهادات المدرسية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011).

ومع تحوّل العالم إلى قرية صغيرة بفضل انتشار تكنولوجيا الاتصالات، وعولمة المعرفة، توجهت بعض الأنظمة التربوية إلى المشاركة في دراسات قياس التحصيل المقارنة في السياق المناطقي أو الإقليمي كدراسة تقييم العام (2000) التي شاركت فيها مجموعة من الدول العربية (منها فلسطين)، ودراسات تقييم التحصيل الدولية كدراسات (TIMSS، PASA، PIRLS) وغيرها؛ مما أحدث ثورة في كمّ البيانات التحصيلية والسياقية التي وفرتها هذه الدراسات ونوعها، وأسهم في توجيه السياسات التربوية في الدول التي شاركت في هذه الدراسات لضمان تحسين نوعية التعليم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011).

وقد واكب هذا الاهتمام بمخرجات التعليم، اهتمام بتطوير توجهات عالمية في اعتماد هذه المؤشرات في تقييم برامج التطوير ومتابعتها عبر نظام الرصد والتقييم المعتمد على المخرجاتBased-Results Monitoring and Evaluation System (Kusek, 2004).

وظهرت أهمية مؤشرات التحصيل في التقرير الأخير للبنك الدولي، الذي تضمّن مراجعة خصائص الأنظمة التربوية التي حققت نجاحات ملموسة في مؤشرات التحصيل ضمن مشاركاتها في دراسة التقويم الدولي، وظهر من هذه المراجعة أن مسببات نجاح هذه الأنظمة تمثل في قدرتها على الهندسة للمخرجات، وتطوير أنظمة وإجراءات وطنية للمساءلة، وتبنّي أنظمة فاعلة للتحفيز المبني على النتائج المرغوب فيها. (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011)

الاختبارات الموحدة: إجراءات التقنين

في محاولة لتقنين اختبارات التحصيل الموحدة، تم اعتماد معايير وإجراءات مشابهة للمعايير والإجراءات والتطبيق الخاص بأدوات دراسات التقويم الوطني، ودراسات التقويم الدولية (كدراسة TIMSS)؛ لضمان الوصول إلى أعلى درجات الدقة في بناء الاختبارات، وتوحيد آليات التطبيق على جميع المدارس المشاركة في الاختبارات. ولتحقيق هذا الهدف تمّ تطوير دليل موحّد لتطبيق الاختبارات، طوّرته اللجنة الفنية، تضمّن تعليمات واضحة لآلية التطبيق، وتمّ توزيع الدليل على جميع المدارس المشاركة في الاختبار (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011).

ويتضمن دليل تطبيق الاختبارات الموحدة تعليمات فنية لمرحلة تطبيق الاختبارات بدءاً بتفعيل لجنة المديرية للاختبارات الموحدة، وقيامها بالمهام التي شكلت لأجلها المتمثلة بتحديد مراكز

التصحيح وتجهيزها فنيا وإدارياً، وتحديد العاملين في الاختبارات الموحدة من رؤساء مراكز التصحيح ومساعديهم، ومسؤول البيانات، ومنسق فريق البحث والتطوير، كما يتضمن دليل التطبيق التعليمات الخاصة ببيانات الطلبة، وتعليمات استلام الأسئلة، وآليات تصويرها وحفظها، وآلية اختيار المراقبين. كما يتضمن الدليل مواعيد بدء الاختبار، وتوضيح التعليمات الخاصة للمراقبين عند تنفيذ الاختبار. وفي مرحلة تصحيح الاختبارات يوضح الدليل التعليمات الخاصة بآلية التصحيح، ومهام المصححين، وآلية إدخال العلامات. وفي مرحلة معالجة البيانات يوضح الدليل التعليمات الخاصة بمسؤول البيانات ومهامه، ومهام فريق البحث والتطوير في المديرية المسؤول عن تحليل البيانات، وإعداد تقرير التحصيل الخاص بالمديرية، بما يتضمنه من مؤشرات التحصيل، ووضع الخطط التي تضمن توظيف نتائج الطلبة في الاختبارات الموحدة؛ لتحسين أداء الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2015ب).

طبيعة الاختبارات:

تمّ تطوير أنموذج واحد من كل اختبار تحصيل، يقيس مجموعة من مجالات المحتوى ومجالات المعرفة، حيث تمّت الإفادة من التصنيف الذي اعتمدته دراسة (TIMSS) لهذه المجالات في العلوم والرياضيات، في حين تمت الإفادة من تصنيف الاختبارات الوطنية لمجالات المحتوى ومجالات المعرفة في مباحث اللغات.

ويجدر التنويه إلى أنه لم يتم تجريب اختبارات التحصيل على عينة من الطلبة للتحقق من جودة فقرات الاختبارات وسوية خصائصها السيكومترية؛ وذلك لكون الدراسة مسحية على جميع الطلبة في الصفوف المستهدفة، ولا مجال لتجريب الاختبارات على عينة جزئية، وتم تعويض عدم التجريب بمحاكمة صدق البناء وصدق المحتوى للاختبارات عبر رأي متخصصّي تدريس المبحث من فريق تطوير الاختبارات، وفرق التحكيم.

إجراءات تطبيق الاختبارات الموحدة

تَمرُّ الاختبارات الموحدة في أربع مراحل هي:

– مرحلة بناء الاختبارات؛ حيث تمّ اعتماد إجراءات معيارية تُعتمد عادة عند بناء اختبارات التحصيل، تمثلت في: رصد أهداف التعلم الخاصة بالمباحث المستهدفة من قبل مركز المناهج؛ إذ تمّ اعتماد كتاب الطالب مصدراً وحيداً لرصد هذه الأهداف، كما تمّ تصنيف هذه الأهداف وفق مجالات المحتوى، ومجالات المعرفة وتحديد أوزانها النسبية اعتماداً على طبيعة المحتوى العلمي في كتاب الطالب، وعدد الحصص المقررة لتدريس المحتوى، وتطوير النسخ الأولية من جداول المواصفات من قبل فرق تطوير الاختبارات، وكتابة النسخ الأولية من الاختبارات (الفقرات) من قبل فرق تطوير الاختبارات، ومراجعة لجنة تحكيم الاختبارات للنسخ الأولية من الاختبارات، وتقييم مدى تمثيلها لجداول المواصفات، وصولاً للنسخ النهائية من الاختبارات وجداول المواصفات.

– مرحلة تطبيق الاختبارات: وتنفذها طواقم ميدانية من مديريات التربية والتعليم تحت إشراف لجان الاختبارات الموحدة في المديريات التي تولت مهمة تحضير الميدان، وتهيئة الطلبة لتطبيق الاختبارات، والإشراف على عملية التطبيق وفق التعليمات التي وردت في دليل تطبيق الاختبارات.

– مرحلة تصحيح الاختبارات وإدخال البيانات: وتنفذها طواقم ميدانية من مديريات التربية والتعليم بإشراف لجان الاختبارات الموحدة في المديريات؛ حيث قامت مديريات التربية والتعليم بتسمية مجموعة من معلمي المبحث لتتولى مهمة تصحيح الاختبارات اعتماداً على أدلة التصحيح. وتولّى معلمو التكنولوجيا وبعض المعلمين من ذوي الخبرة في التعامل مع الحاسوب في المديريات مهمة إدخال البيانات.

– مرحلة معالجة البيانات وتحليلها للخروج بالنتائج. وتنجز على مستويين: المستوى الميداني في مديريات التربية والتعليم، بهدف رصد مؤشرات المديرية والمدرسة والطالب، وعادة ما يتضمن تقرير المديرية مؤشرات التحصيل العامة كمتوسطات التحصيل، ونسب النجاح، والانحرافات المعيارية، ونسب الطلبة وفق علامات القطع المعيارية، ويتم تزويد مدارس المديرية بنتائجها إضافة إلى مؤشرات خاصة تتعلق بالتحصيل. أما على المستوى المركزي فتقوم به دائرة القياس والتقويم في الوزارة، وينتج عن هذا التحليل التقرير المركزي الذي يوثق للنتائج العامة لجميع الطلبة الذين تقدموا للاختبارات، ويقدم عادة مؤشرات عامة كمتوسطات التحصيل، ونسب النجاح، ومتوسطات

التحصيل على مستوى بعض المتغيرات الدراسية كجنس المدرسة، وجنس الطالب، ومجالات المحتوى، ومجالات المعرفة، ومعاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، كما يتم تقديم متوسطات التحصيل للمديريات (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011).

ويرى الباحث أن الاختبارات الوزارية الموحدة حتى تشكل عنصر ضبط وتقييم أساسي مستمر لمخرجات النظام التعليمي والتأكد من فاعليته فإن ذلك لا يتم إلا من خلال تقديم صورة تقويمية شاملة، ورؤية مُحدَّدة لهذه الاختبارات، من حيث مفهومها وأهدافها وأهميتها، ومتطلبات وإجراءات تنفيذها، وأن تطوير المناهج والإستراتيجيات المتبعة لتفعيل دور المعلم والمتعلم لا يؤدي المطلوب إلا إذا طورنا الأدوات التي سيتم القياس من خلالها لتحقيق كل ذلك، وعليه فإن أية عملية تهدف إلى الإصلاح التربوي ينبغي أن تحرص كل الحرص على تطوير أدوات التقويم، من بنية الاختبار، إلى تنويع هذا الاختبار وضمان صدقه وثباته وتقنينه، وأخيراً توصيف آلية تنفيذه وتصحيحه ومحاكمة نتائجه، لتكتمل المنظومة، وتقدم التغذية العكسية للقائمين على التطوير التي تساعدهم على اتخاذ قرارات سليمة مبنية على مؤشرات علمية وموضوعية دقيقة عن مخرجات النظام التعليمي، مما يساعد في الحكم على أساليب التعليم، ومعرفة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، الأمر الذي ينعكس على توفير تعليم ذي جودة عالية لجميع الطلاب في النظام التعليمي.

ثانياً: الدراسات السابقة

لقد قام الباحث بعملية استقصاء لعدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة قام الباحث بترتيبها وتصنيفها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: الدراسات العربية

أجرى **عتوم (2014)** دراسة عنوانها: تقييم الاختبارات التحصيلية من إعداد معلمي العلوم في محافظة جرش دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الثاني للعام 2013/2012 في مبحث العلوم. هدفت إلى التعرف إلى مدى مطابقة الاختبارات المدرسية التحصيلية من إعداد معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم ومعلماتها في محافظة جرش مع معايير الاختبار الجيد. تم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (116) اختباراً تحصيلياً في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012 في مباحث العلوم والفيزياء والكيمياء والأحياء وعلوم الأرض على أن يكون (57) اختبار من إعداد المعلمين و(59) اختبار من إعداد المعلمات، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلمين تتفق مع معايير الاختبار الجيد بدرجة (70%)، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المعلمين والمعلمات في مدى تطابق الاختبار مع معايير الاختبار الجيد لصالح المعلمات. وأوصت الدراسة إلى عقد دورات وورش تدريبية للمعلمين والمعلمات في بناء الاختبارات التحصيلية.

وهدفت دراسة **مصبّح (2013)** إلى تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية وفق المعايير العالمية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الاختبارات الموحدة في مدارس وكالة الغوث الدولية للصفوف من الرابع وحتى التاسع، ومنذ بداية العمل بالاختبارات الموحدة في وكالة الغوث في العام الدراسي (2007)، هذا وقد تمثلت أداة الدراسة في قائمة معايير الاختبار الجيد التي أعدتها الباحثة. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم توفر قائمة بمعايير الاختبار الجيد لدى القائمين على بناء الاختبارات الموحدة على صعيدي وزارة التربية والتعليم العالي ووكالة الغوث الدولية يُرجع إليها في إعداد الاختبارات وبنائها، وعليه قامت الباحثة بإعداد قائمة المعايير بناءً على اطلاعها واستعانتها بالأدب التربوي والدراسات السابقة. واحتلت البيانات الأولية للاختبار وهو المعيار رقم

(1) بمؤشراته المرتبة الأولى بين المعايير، بوزن نسبي قدره (100%) وهذا يعني الاهتمام بالجانب الشكلي للاختبار على حساب جانب المضمون، كما حصل جدول المواصفات وهو المعيار رقم (8) على وزن نسبي قدره (58%)؛ أي النصف تقريباً وهي نسبة متدنية مقارنةً بأهمية وجود جدول للمواصفات يوضع على أساسه الاختبار، كما أظهرت نتائج الدراسة تقدم نمط أسئلة الاختيار من متعدد على جميع أنماط أسئلة الاختبار الأخرى، موضوعية كانت أو مقالية، بنسبة كبيرة، وحصول مؤشراته على نسب مرتفعة. وأوصت الباحثة بضرورة تكاتف جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية من أجل وضع قائمة معايير شاملة للاختبارات ككل، تكون بمثابة وثيقة يرجع إليها عند بناء الاختبارات.

وهدفت دراسة **هدهد وياسين (2013)** إلى التعرف على دور الاختبارات الوزارية الموحدة في تحسين نوعية التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي بخطواته وإجراءاته، وذلك لمناسبته وطبيعة الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (17) معلماً ومعلمة من معلمي الأغوار الشمالية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطوير استبانة تكونت من (28) فقرة موزعة على مجالين يتعلقان بموضوع الدراسة هما: استراتيجيات المعلم في التدريس والتقويم، وتحصيل الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجات التقييم لدور الاختبارات الوزارية الموحدة كبيرة جداً لمجالها الأول استراتيجيات التدريس والتقويم بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجالها الثاني تحصيل الطلبة (3.7)، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من حيث دور الاختبارات الوزارية الموحدة في تحسين نوعية التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس الأغوار الشمالية/طوباس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة: جنس المعلم، المبحث الذي يدرسه، سنوات الخبرة، جنس المدرسة. وأوصت الدراسة بضرورة الاستعانة بوسائل تعليمية تفيد في تبسيط المفاهيم وتوضيح الأفكار، وتمكن الطلبة من الربط والتحليل والاستنتاج، مع ضرورة الاهتمام بالأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا لدى الطلبة عند بناء الاختبارات التحصيلية.

وأجرى **الطراونة (2012)** دراسة عنوانها: تقييم الاختبارات التحصيلية بمدارس محافظة الكرك وفق معايير الاختبار الجيد. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك مع معايير الاختبار التحصيلي الجيد وتصميمه وإخراجه. وتم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (141) ورقة اختبارية توزعت على ثلاثة مباحث دراسية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على بطاقة تتضمن معايير الاختبار الجيد. وتوصلت الدراسة إلى توافق الاختبارات التي يعدها المعلمون في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك مع معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد وتصميمه وإخراجه بنسبة اتقان بلغت (70%)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة توافق الاختبارات التحصيلية مع معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد وتصميمه وإخراجه باختلاف جنس مُعدّ الاختبار أو تخصصه الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالاختبارات التحصيلية في برامج إعداد المعلمين كالدبلوم التربوي، أو بمرحلة البكالوريوس للتخصصات التي تعتبر رافداً أساسياً للعمل بمجال التربية.

كما أجرى **محمد (2012)** دراسة عنوانها: تقويم أسئلة الرياضيات للصف الثالث المتوسط للامتحانات العامة في العراق للأعوام (2005-2011). وهدفت الدراسة إلى التعرف على نواحي القوة والضعف في أسئلة الرياضيات للصف الثالث المتوسط الواردة في الامتحانات العامة، وكذلك التعرف على مدى نوعية وجودة الأسئلة، ومدى اهتمام واضعيها بالمستويات المعرفية لبلوم، ومعيار عمليات العلم، ومدى تحقيقها لمعايير نوعية الأسئلة وشموليتها لمحتوى مادة الرياضيات المقررة. ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث أسلوب تحليل الأسئلة، وبينت النتائج تركيز الأسئلة الامتحانية العامة (الوزارية) على المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم، وبشكل خاص على مستوى التطبيق والاستيعاب ثم التذكر، وبنسب ضعيفة على التركيب والتحليل، فيما انعدمت في مستوى التقويم، كما ركزت الأسئلة الامتحانية على حل المسألة للتمارين على حساب عمليات العلم الأخرى، وكانت الأسئلة الامتحانية شاملة لجميع الفصول المقررة، وبنسب متفاوتة في عدد الأسئلة، كما أظهرت الدراسة أن غالبية الأسئلة الامتحانية الوزارية كانت من نوع المقالية في حين كانت الأسئلة

الموضوعية ضعيفة جداً أو شبه معدومة. وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء بنك لأسئلة اختبارات الرياضيات تتوفر فيه معايير الاختبار الجيد للاستفادة منها عند إعداد الاختبارات للسنوات القادمة.

وأجرى **أبو علي وعساف (2012)** دراسة عنوانها: تقويم تجربة الامتحانات الموحدة بمدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. وهدفت الدراسة إلى لتعرف على الدرجات التقييمية لتجربة الاختبارات الموحدة بمدارس وزارة التربية والتعليم العالي من وجهة نظر مديري المدارس، وطبقت الدراسة على (72) مديراً ومديرة من مديري المدارس بمديرية التربية والتعليم / غرب غزة، واستخدم الباحثان في دراستهما عدة أدوات، منها استبانة ودراسة استطلاع، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لتقدير مديري المدارس لطبيعة إجراء الاختبارات الموحدة تقع عند (67.27)، وهي درجة ضعيفة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس حول طبيعة الاختبارات الموحدة بمديرية غرب غزة تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة وهي: (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

كما أجرت **عيسى (2011) دراسة عنوانها:** تقويم الامتحان التجريبي الموحد لمادة التربية الإسلامية لطلاب الصف الثالث الثانوي (دراسة بولاية الجزيرة / محلية الكاملين). وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم الامتحان التجريبي الموحد لمادة التربية الإسلامية لطلاب الصف الثالث الثانوي (ولاية الجزيرة– محلية الكاملين) للأعوام (2007–2010). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المستند على أسلوب التحليل، واستخدمت الاستبانة وتحليل المحتوى والمقابلة بوصفها أدوات للدراسة. وتضمن مجتمع الدراسة المعلمين والمعلمات لمادة التربية الإسلامية بالمدارس الثانوية بمحلية الكاملين، ولاية الجزيرة، البالغ عددهم (131)، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة عددها (50)، ينتمون إلى (59) مدرسة ثانوية بالمحلية. وتوصلت الباحثة إلى وضوح أهداف الامتحان التجريبي الموحد لمادة التربية الإسلامية، وتركيز الامتحان التجريبي على مستويات أهداف بلوم المعرفية الدنيا (كالتذكر، والفهم ...) وإهمال مستوى التحليل، كما أظهرت النتائج أن الامتحانات التجريبية لمادة التربية الإسلامية تتمتع بصدق المحتوى، وتراعي الامتحانات التجريبية لمادة التربية الإسلامية بدرجة متوسطة خصائص الامتحان الجيد، كما تلتزم الامتحانات التجريبية بالوزن النسبي للموضوعات المقررة لمادة التربية الإسلامية بدرجة متوسطة، كما يحقق

الامتحان التجريبي كثيراً من الايجابيات للطالب والمدرسة والمعلم. وأوصت الباحثة بأن يوضع الامتحان التجريبي بوساطة مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة والموجهين بالولاية والمحليات.

وأجرى **ناصر (2011)** دراسة هدفت إلى تقويم نظام الاختبارات الموحدة لمبحث التربية الإسلامية وفق معايير الاختبار الجيد للمرحلة المتوسطة بوكالة الغوث الدولية بغزة. حيث أجرى الباحث تقويماً شاملاً للاختبارات المدرسية الموحدة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة مكونة من (89) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: تقويم شكل الاختبار، تقويم مفتاح التصحيح، التقويم الفني للاختبار، تقويم أسئلة الصواب والخطأ، تقويم أسئلة التكميل، تقويم أسئلة الاختيار من متعدد، تقويم الأسئلة المقالية. وتم توزيع الاستبانة على (76) من معلمي مادة التربية الإسلامية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة (السابع، والثامن، والتاسع) بمحافظة غزة ومحافظات الشمال، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم نظام الاختبارات الموحدة في مبحث التربية الإسلامية وفق معايير الاختبار الجيد للمرحلة المتوسطة بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الصف، على الدرجة الكلية للاستبانة. وأوصى الباحث بضرورة إشراك مجموعة من المعلمين أصحاب الكفاية في إعداد الاختبارات الموحدة بجانب المشرفين.

كما أجرى **الجوراني (2010)** دراسة عنوانها: تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصفين الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. وهدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصف الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات في ضوء المعايير التالية: (الشمولية، السهولة والصعوبة، النوعية، العلمية، الجوانب الوجدانية، الجانب المهاري، الموضوعية، الجوانب الفنية). اقتصرت الدراسة على أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للعام الدراسي 2009/2008 للدور الأول، ومدرسي مادة الأحياء ومدرساتها في محافظة ديالى، وبلغ عددهم (683) معلماً ومعلمة، اختير منهم (100) معلم ومعلمة، منهم (50) للمرحلة المتوسطة و(50) للمرحلة الإعدادية بصورة عشوائية موزعين على مختلف المناطق الجغرافية للمحافظة. تكونت أداة البحث من استبيان مغلق

تضمن (25) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة بالنسبة لأسئلة الصف الثالث المتوسط عدم موازنتها بين فصول الكتاب المدرسي، وضعف توازنها مع تسلسل المواد الدراسية في الكتاب المدرسي، وعدم تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب، وقلة محتواها من الأسئلة المقالية، وتأكيد الأسئلة على الحفظ والاستظهار، وعدم تنميتها للجوانب الوجدانية، وعدم تحقيق الاتزان بين الجوانب الثلاث: (المعرفية والوجدانية والمهارية). أما بالنسبة لأسئلة الصف السادس العلمي فقد أظهرت الدراسة عدم موازنة الأسئلة بين فصول الكتاب، وقلة محتواها من الأسئلة المقالية، وضعف الأسئلة في تنميتها للجوانب الوجدانية، وعدم تحقيقها الاتزان بين الجوانب الثلاثة: (المعرفية والوجدانية والمهارية). وأوصى الباحث بضرورة حث معلمي الأحياء على تقديم آرائهم ومقترحاتهم حول الأسئلة الوزارية سنوياً؛ لتلافي الضعف فيها مستقبلاً.

وهدفت دراسة **ثابت (2009)** إلى التعرف على واقع اختبارات العلوم لنهاية مرحلة التعليم الأساسي وفق معايير الاختبارات الجيدة ومواصفاتها في الجمهورية اليمنية. وتألفت عينة الدراسة من (15) أنموذجاً اختبارياً للأعوام (2004–2008) واختيرت بطريقة عشوائية. وكان من أهم نتائج الدراسة: التمثيل النسبي لمجالات محتوى مبحث الأحياء من (22.2% – 49.9%)، وعلم الأرض بين (صفر% – 11.1%)، والفيزياء بين (19% – 34.2%)، والكيمياء بين (26.33% – 64.8%)، لم تُراعِ النماذج الاختبارية التمثيل النسبي لمستويات المجال المعرفي، وركزت على التذكر بنسبة بين (37.1% – 79.9%)، والفهم بين (23.7% – 62.9%)، أما الأسئلة المقالية فكانت نسبتها بين (36.6% – 63.2%)، كما أن النماذج الاختبارية لم تحقق معيار الشمولية الذي تراوحت نسبته بين (23% – 40%)، كما أن الزمن (180) دقيقة كان طويلاً جداً، والنماذج الاختبارية كانت غير متوزانة.

وأجرى **الخيري (2009)** دراسة هدفت إلى تعرف الخصائص السيكومترية لاختبارات مقرر الكيمياء في الثانوية العامة بنوعيها: (المركزية وغير المركزية)، وكذلك معرفة مدى التفاوت–إن وجد– بين الخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات، وتعرف أثر قرار إلغاء مركزية اختبارات الثانوية على هذه الخصائص. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث باختبار عينة عشوائية تكونت من (1030) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي القسم الطبيعي، واعتمد الباحث في أداة دراسته على رصد الدرجات التفصيلية المحصلة في الاختبارات النهائية للثانوية العامة من

خلال تحليل إجابات كل طالب على حدة، بالإضافة لسجلات النتائج النهائية لعينة الدراسة. وكان من أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط صعوبة الاختبارات لصالح الاختبارات المركزية، وكانت الاختبارات غير المركزية متدنية الصعوبة في مجملها، وغالبية أسئلة الاختبارات المركزية تزيد معاملات تمييزها عن (0.50) وهو مؤشر على أن الاختبارات المركزية تتمتع بخصائص أفضل من اختبارات المعلمين في هذا الجانب، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في صدق بناء بعض اختبارات المعلمين، في حين أن الاختبارات المركزية كان على درجة جيدة من صدق البناء، حيث كان هناك أفضلية في قيم معامل الثبات لصالح الاختبارات المركزية.

كما أجرى **النعيم (2009)** دراسة عنوانها: الاختبارات المدرسية كما تراها معلمات التعليم العام (دراسة تطبيقية على معلمات محافظة الاحساء). وهدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمات التعليم العام نحو الاختبارات التحصيلية في محافظة الاحساء، ومدى تأثير متغير الخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والعمل الحالي للمعلمة، وموقع المدرسة في اتجاهاتهن نحو الاختبارات. واقتصرت هذه الدراسة على توزيع استبانات على عينة عشوائية من المعلمات العاملات (450 معلمة) في قطاع التعليم (بنات) خلال العام الدراسي (1427/1426هـ). وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن معلمات التعليم العام في مجتمع الدراسة لديهن اتجاه إيجابي نحو الاختبارات المدرسية، وأن المعلمات اللاتي يحملن مؤهل البكالوريوس والمعلمات اللاتي يعملن في المرحلة الثانوية كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الاختبارات المدرسية، ولا توجد فروق بين اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي، وتوجد فروق بين اتجاهاتهن نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة، والعمل الحالي للمعلمة، وموقع المدرسة. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال القياس والتقويم، والاهتمام بهذه الدورات سواء من حيث الكم أو الكيف.

وقام **العلي (2008)** بدراسة عنوانها: تقويم اختبارات مادة الرياضيات في المرحلة الأساسية في ضوء معايير الاختبار الجيد. وهدفت إلى التحقق من توافر معايير الاختبار الجيد في اختبارات الرياضيات في المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (96) ورقة اختبارية. وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبارات تحقق معيار إخراج الاختبار وتنظيمه بدرجات مختلفة، وأن

الاختبارات لا تراعي الأهمية النسبية لوحدات المحتوى. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن الاختبارات لا تراعي الأهمية النسبية لمستويات الأهداف المعرفية.

وأجرى **سيف (2008)** دراسة هدفت التعرف إلى مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ الاختبار بمحافظة تعز، وأثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفة المشرفين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار تحصيلي مكون من (85) فقرة من نوع الاختيار من متعدد على عينة مكونة من (296) مشرفاً ومشرفة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مديريات التربية والتعليم. وبينت نتائج الدراسة أن هناك تدنياً في معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ الاختبارات التحصيلية تعزى للخبرة أو التخصص أو مكان العمل.

وأجرت **علي (2007)** دراسة هدفت إلى تحليل أسئلة الامتحان النهائي لمادة الرياضيات في الصف التاسع الأساسي، وتصنيفها حسب مستويات بلوم في المجال المعرفي، وتحديد مدى تنوعها (مقالية، موضوعية)، ومدى صعوبتها وتمييزها بين مستويات الطلاب، تألفت عينة الدراسة من أسئلة الامتحان النهائي للمادة من خلال دورات أعوام (2004/2003، 2005/2004، 2006/2005)، كما شملت عينة الدراسة (840) قسيمة إجابة تحتوي كل منها على علامات الطلبة الخاصة بكل سؤال من الأسئلة الامتحانية. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد ثلاث استمارات تحليل هي: (استمارة تحليل لأهداف المادة، استمارة تحليل لتمرينات (مسائل) المادة وفق مستويات بلوم للمجال المعرفي، استمارة تحليل لأسئلة الامتحان النهائي للمادة وفق مستويات بلوم في المجال المعرفي)، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى نسبة لأسئلة امتحان الرياضيات في مستوى التطبيق، فالفهم والتركيب، يليه المعرفة، ثم التحليل، وقد انعدمت الأسئلة على مستوى التقويم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الأسئلة المقالية (91.66%) وهي نسبة مرتفعة بالمقارنة مع نسبة الأسئلة الموضوعية التي لم تتجاوز (8.33%)، وبلغ معامل سهولة أسئلة الامتحان النهائي لدورة عام 2004: (0.49)، في حين بلغ معامل صعوبتها (0.51)، أما معامل تمييزها فقد بلغ قيمة مرتفعة وقدرها (0.65). في حين بلغ معامل سهولة أسئلة الامتحان النهائي لدورة عام 2005: (0.46)،

وبلغ معامل صعوبتها (0.54)، أما معامل تمييزها فقد بلغ (0.72). وبلغ معامل سهولة أسئلة الامتحان النهائي لدورة عام 2006: (0.49)، في حين بلغ معامل صعوبتها (0.51)، أما معامل تمييزها فقد بلغ (0.69).

وقام **غيث (2007)** بدراسة هدفت إلى تعرف الخصائص السيكومترية التي تعكسها الاختبارات التحصيلية التي يتم بنائها عبر فريق عمل من المشرفين التربويين والمعلمين أصحاب الخبرة في مشروع الاختبارات المدرسية، والمطبق في (10) مناطق تعليمية في المملكة العربية السعودية. وتألفت عينة الدراسة من (3474) طالباً، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام ثلاثة اختبارات مدرسية في مواد: (الرياضيات، والقواعد، والفقه)، بحيث تضمن كل اختبار (60) فقرة اختبارية تم صياغتها بطريقة الاختيار من متعدد، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت الدراسة انخفاض متوسط درجات الطلاب في الاختبارات المدرسية الثلاثة، مما يدل على انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب، وبينت الدراسة توسط مستويات صعوبة الفقرات في معظم الاختبارات؛ حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.35–0.65)، كما أظهرت النتائج ارتفاع تباين معظم فقراتها (أعلى من 0.23)، وقدرتها على التمييز، وفعالية مشتتاتها على جذب انتباه الطلاب، مما يؤكد جودة الخصائص السيكومترية المتعلقة بفقرات الاختبار، وارتفاع معاملات ثبات الاختبارات المدرسية الثلاثة (أعلى من 0.7) مما يشير إلى قدرة الاختبارات على إعطاء نتائج دقيقة، وارتباط عال بين درجات الطلاب في الاختبارات الثلاثة، وبين درجاتهم في المحك (أعلى من 0.7)، مما يشير إلى توافر الصدق التلازمي لهذه الاختبارات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات المتمايزة– التي يصنفها كل متغير مستقل– داخل عينة الدراسة مما يساعد على التقرير بصدق هذه الاختبارات وقدرتها على إظهار التباين والتمايز بين مستويات الطلاب.

كما أجرى **الغساني (2006)** دراسة عنوانها: تطوير الاختبارات التحريرية في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء أهداف تدريس المادة. وهدفت الدراسة إلى تحديد أسس تطوير الاختبارات التحريرية في مادة الدراسات الاجتماعية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أدوات للدراسة التي اشتملت على ما يلي: استبانة، وتصميم معايير لتحليل الاختبارات التحريرية. أما عينة الدراسة فتكونت من اختيار (5) مدارس من

(5) مناطق تعليمية، ومن مقابلة عينة عشوائية من (54) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، ومن اختيار عينة عشوائية من الطلبة بلغت (181) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس عينة الدراسة، واختيار عينة عشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعية بلغت (109) من المعلمين والمعلمات. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة أن توضع الاختبارات التحريرية طبقاً لأهداف مادة الدراسات الاجتماعية، والتأكيد على تنوع أنماط الأسئلة في الاختبارات التحريرية، وضرورة أن تنمّي الاختبارات قدرات الطلاب، وذلك بقياسها للمستويات العليا من التفكير.

وهدفت دراسة **سنان (2006)** إلى معرفة درجة ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة مكة المكرمة، واختلافها باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية في مجال القياس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاختبار الذي أعده جرادات (1988) المكون من (90) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، لكل مفردة (4) بدائل، واستبانة من إعداد جرادات (1988) لقياس درجة الممارسة مكونة من (25) مفردة، وتكونت عينة الدراسة من (93) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدنياً ملحوظاً في معرفة وممارسة معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لقواعد بناء الاختبارات التحصيلية، ولوحظ أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لسنوات الخبرة في التدريس في المقياس الفرعي الأول (التهيئة والتخطيط)، والمقياس الفرعي السادس (تحليل نتائج الاختبار)، والدرجة الكلية، وهذه الفروق كانت لصالح سنوات الخبرة لفئة (من 5 – أقل من 10 سنوات)، مقارنة بسنوات الخبرة لفئة (من 10 سنوات فأكثر)، أما بقية سنوات الخبرة الأخرى فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئاتها، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الدورات التدريبية في مجال القياس. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الدورات المقدمة للمعلمات أثناء الخدمة وتطويرها والتركيز فيها على بناء الاختبارات التحصيلية.

وأجرت **الكحلوت (2004)** دراسة عنوانها: تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد. وهدفت إلى تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، من خلال معرفة مدى توافر معايير الاختبار الجيد في هذه الاختبارات، حيث أجرت

الباحثة تقويماً شاملاً للاختبارات المدرسية تناولت شكل الاختبار، ومضمونه، بالإضافة إلى تقويم كل نوع من أنواع الأسئلة الموضوعية والمقالية، وتكونت عينة الدراسة من (66) معلماً ومعلمة من معلمي الصف الثالث لمادة اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، كما تضمنت العينة (17) اختباراً للغة العربية، وأعدت الباحثة استمارتين لتقويم الاختبارات، كما تأكدت من صلاحيتهما للتقويم، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي في دراستها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اهتماماً من قبل المعلمين بمعايير شكل الاختبار أكثر من اهتمامهم بمعايير المضمون، وخلوّ جميع الاختبارات من مفتاح التصحيح، وعدم توافر عدد لا بأس به من المعايير الخاصة بأنماط الأسئلة، إضافة إلى خلوّ الاختبارات من أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة المقابلة.

وهدفت دراسة **كرم (2004)** إلى تقويم أسئلة المعلم في مادة الاجتماعيات للصف الأول متوسط بدولة الكويت في ضوء بعض المعايير، وكان مجموع الاختبارات التي طبقت عليها الدراسة (55) اختباراً. وأوضحت النتائج أن هناك انتشاراً واسعاً لاستخدام الأسئلة الموضوعية إذا ما قورنت بالأسئلة المقالية، كما أوضحت النتائج تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا لتصنيف بلوم مثل التذكر والفهم، وركزت الأسئلة على نمط التفكير التقاربي أكثر من نمط التفكير التباعدي. وأوصت الدراسة بضرورة حث المعلمين على الالتزام بجدول المواصفات، الذي يعتبر دليل متوازن يظهر التدرج فى صياغة الأهداف السلوكية.

وأجرى **ذياب (2002)** دراسة هدفت إلى تقويم الاختبارات، وأدوات التقويم التي يستخدمها معلمو المرحلة الإعدادية، واتجاهات كل من الطلبة والمعلمين نحوها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في وكالة الغوث الدولية وعددهم (186) معلماً ومعلمة، ويعملون في (42) مدرسة، وتم اختيار عينة حجمها (40) معلماً ومعلمة و(60) طالباً وطالبة، وقد تم اختيار (6) مدارس بطريقة قصدية، واستخدم الباحث عدة أدوات منها: بطاقة تقدير، ومقياس اتجاه. وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين والمعلمات لمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعداده.

وهدفت دراسة **الزهراني (2002)** التعرف إلى درجة امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في هذه الدرجة تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات التي حددتها الدراسة: (المؤهل العلمي، مؤسسة إعداد المعلم، الخبرة التعليمية في مجال التدريس، التدريب في مجال القياس والتقويم)، وتم تطبيق هذه الدراسة على معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، في الفصل الدراسي (1423/1422هـ)، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج التحليلي الوصفي، وعلى استبانة مكونة من (107) فقرة، موزعة على ثمانية مجالات يمثل كل مجال منها إحدى كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية التي حددتها الدراسة. ولقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في درجة امتلاكهم للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، تعزى إلى الخبرة التدريسية، واختلاف المؤهل العلمي، واختلاف الجامعة التي تخرج منها المعلم.

وقام **الزبيدي (2001)** بدراسة عنوانها: تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمعلمي الرياضيات للصف الثالث المتوسط بمحافظة القنفذة في ضوء الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد ومستويات المجال المعرفي. وهدفت الدراسة إلى معرفة نوعية الأسئلة التي يعدها معلمو الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالصف الثالث ومستويات، ومعرفة مدى تحقيقها لخصائص الاختبار الجيد من صدق وثبات ومعامل تمييز وسهولة وصعوبة، واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في اختيار (18) اختباراً عشوائياً، وهو ما يمثل حوالي (30%) من مجتمع الدراسة البالغ (61) اختباراً وضعها (61) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى تركيز المعلمين على الأسئلة المقالية في أسئلتهم، وعدم الاهتمام بالخطوات العلمية في بناء الاختبارات المدرسية، وعدم مراعاة التسلسل المنطقي في الأسئلة من السهل إلى الصعب، كما أظهرت نتائج الدراسة أن بعض النماذج لا تتمتع بالصدق الكافي لجعلها أداة معتمدة، والتركيز على المستويات الدنيا في التفكير.

كما قام **أبو زينة (2001)** بتنفيذ دراسة بعنوان: تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات. وكان الهدف من الدراسة التعرف على واقع الاختبارات المدرسية التي يضعها المعلمون؛ لقياس تحصيل طلبتهم في مبحث الرياضيات وتعلمهم، وذلك بتحليل عينة من هذه

الاختبارات، والوقوف على الإجراءات والوسائل المستخدمة في إعدادها، والإفادة من نتائجها في عملية التدريس، واتخاذ القرار. وقد أُجريت هذه الدراسة بالأردن وذلك باختيار (18) مدرسة حكومية وخاصة في عمان والزرقاء، كان من بينها (9) مدارس ذكور و(9) مدارس إناث، وبلغ عدد المعلمين الذي يدرسون الرياضيات للصفوف: السادس والسابع والثامن في هذه المدارس (41) معلماً ومعلمة. وخضعت اختبارات الرياضيات التي أعدها هؤلاء المعلمون، وعددها (46) اختباراً، للتحليل، وذلك بهدف التعرف على مواصفات الاختبارات التي يعدها المعلمون، وأسلوب إعدادها، والإفادة من نتائجها. وقد خلصت الدراسة إلى توصيات تتمثل بضرورة تطوير أدوات القياس والتقويم ووسائله الحالية، وإدخال وسائل جديدة على النحو التالي: الاختبارات الصفية التي تُعدّ وفق جدول مواصفات يعكس الوزن النسبي لموضوعات المحتوى، ويتناول مستويات النواتج التعليمية التالية: الحسابات، الاستيعاب، التطبيق، ويتمّ بشكل متوازن، ويخصص لهذه الاختبارات (70%) من العلامة الكلية، والاختبارات اللاصفية، والواجبات الاستقصائية والمشاريع، ويخصص لها (30%) من العلامة الكلية، وإدخال فكرة حافظة أعمال الطالب للمدرّس، وذلك لمتابعة تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف.

وأجرى **العمري (1997)** دراسة عنوانها: تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها، إخراجها، تطبيقها، تصحيحها). وهدفت الدراسة إلى تقويم الاختبارات المدرسية التحريرية التي يعدها المعلمون في المدارس الحكومية في الأردن، التي تجري في نهاية كل فصل دراسي، كما تهدف إلى تطوير قوائم معايير إعداد الاختبار بمراحله الأربع وشروطه، وهي: (التخطيط، والإخراج، والتطبيق، والتصحيح)، وتهدف أيضاً إلى الكشف عن المعيقات، والمشاكل والممارسات الخاطئة والمحتملة في كل مرحلة. ولهذا الغرض قام الباحث بتحليل أوراق الاختبارات والإجابات المصححة باستخدام قائمة معايير، وإعداد استبانة لمسح واقع الاستخدام ضمت معايير في المراحل الأربع، وقد أجاب عنها (200) معلم من مختلف التخصصات والمراحل. وبصورة عامة فقد أظهرت هذه الدراسة خلو الأدب التربوي من نماذج، أو قوائم خاصة لتقويم أوراق الاختبارات، وتقويم آلية التصحيح، وإجراءات تطبيق الاختبار، كما أبرزت الدراسة ضعفاً واضحاً في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد، وكيفية إعداده بمراحله الأربع، وكشفت الدراسة عن الممارسات الخاطئة والمحتملة، والمشاكل، والصعوبات في كل مرحلة.

وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين والإداريين على الأساليب الحديثة في بناء الاختبارات، وإيجاد آلية لمراجعة الاختبارات التي يعدها المعلمون.

وهدفت دراسة **ثابت (1997)** إلى التعرف على واقع أساليب التقويم المستخدمة في تقويم طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في مادة الرياضيات، وهي دراسة وصفية تحليلية، استخدم فيها الباحث أداة لتحليل الاختبارات وهي تحليل المحتوى، بالإضافة إلى استبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من: (117) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى (111) ورقة اختبار؛ لفحص حسن المطابقة بين النسب المئوية للمستويات في اختبارات صفوف المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات، وبين الأوزان النسبية المرغوب توافرها في هذه الاختبارات، واستخدم الباحث (كاي تربيع)، وكانت من نتائج الدراسة أن (96.3%) من المعلمين يهتمون بوضع أهداف سلوكية لمادة الرياضيات، وأن (91.7%) منهم يستخدمون الأسئلة الشفوية أو المقالية أكثر من استخدامهم الأسئلة الموضوعية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن معظم المعلمين يقوّمون طلبتهم في المستويات الدنيا من الجوانب المعرفية، كما بينت الدراسة أن نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات من الأهداف للصفوف: العاشر والحادي عشر والثاني عشر هي: (92%، 82.1%، 79.4%) على الترتيب، وقد وجد فروقاً دالة إحصائياً عند المستوى (0.05) بين هذه النسب، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى الصف قلت نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى **كنيو (Kinyua, 2014)** دراسة هدفت التعرف إلى العوامل التي تؤثر على ثبات الاختبارات التي يصممها معلمو مبحث الفيزياء في كينيا وصدقها؛ حيث أجريت الدراسة في مقاطعة نياهورو/كينيا، وشملت على (42) معلماً. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تم جمع البيانات من خلال الاستبانات والمقابلات، كما اعتمدت الدراسة الأسلوب الكمي في تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانات، في حين تم اعتماد التحليل النوعي في تحليل بيانات المقابلات. وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبارات التي يصممها المعلمون على درجة عالية من الصدق والثبات. كما أظهرت الدراسة أن خبرة المعلمين، والتدريب على بناء الاختبارات، وتحليلها، ومستواهم الأكاديمي، واستخدامهم هرم بلوم، وتنفيذهم الاختبارات، ومدتها، لها تأثير على ثبات الاختبارات وصدقها، كما أظهرت الدراسة أن المعلمين الذين خضعوا للتدريب لديهم مقدرة على تصميم اختبارات ذات مصداقية عالية تفوق تلك التي يتمتع بها زملاؤهم الذين لم يخضعوا للتدريب. وأوصت الدراسة بتعزيز تدريب المعلمين على برنامج بناء الاختبارات وتحليلها من أجل رفع مستوى دقة الاختبار ومصداقيته.

وهدفت دراسة **مارسو وبيج (Marso & Pigee, 2012)** التعرف إلى تقييم معرفة المعلمين ومهارتهم في تصميم وتطوير اختبارات التحصيل المدرسية. حيث قام الباحثان بإجراء مسح لـ (225) دراسة في موضوع المعارف والمهارات لمعلمي الصفوف، المتعلقة باستعمال الاختبارات التي يضعونها وتطويرها. واستخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين، وتركيز اختباراتهم على مستوى التذكر من الأهداف، وعدم اتباعهم طرق تحسين الاختبارات مثل تحليل الفقرات، كما تضمنت الدراسة جداول في ممارسات ومواقف يتعرض لها المعلمون، ومعلومات ومهارات حددتها الدراسة في مجال إعداد الاختبارات.

وأجرى **إسماعيل (Ismail, 2010)** دراسة عنوانها: تحليل الاختبارات في مبحث التاريخ في المدارس التركية. وهدفت الدراسة إلى تحليل أوراق الاختبارات التحصيلية في المدارس التركية بمادة التاريخ، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقام الباحث بتحليل

مجموعة من الاختبارات الموضوعة من قبل (22) معلماً لمادة التاريخ. وعدد الأسئلة التي تم تحليلها بلغ (498) سؤالاً مقالياً، وقد ركزت الدراسة على المستوى المعرفي بناءً على تصنيف بلوم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسئلة الاختبارات في مادة التاريخ ركزت على مستويين اثنين فقط من المستويات المعرفية وهما التذكر والفهم، وأغفلت بقية المستويات المعرفية الأخرى في تصنيف بلوم.

وقام **سعيد وجوندال (Saeed & Gondal, 2005)** بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى مستويات تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في موضوعات متعددة تدرس في تلك المرحلة، والعوامل المؤثرة على تحصيل الطلاب، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من(1080) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الصفوف الثالث والخامس من(36) مدرسة في(9) محافظات في الباكستان، تمثلت أدوات الدراسة في اختبارات تحصيلية في ثلاثة مقررات رئيسة هي الرياضيات ولغة الأم والمهارات الحياتية. بينت النتائج أن متوسط تحصيل الطلاب في لغة الأم (15.2) وفي الرياضيات (10.8) وفي المهارات الحياتية (29.9)، وتبين أن تحصيل الإناث أفضل منه لدى الذكور، كما تبين أن تحصيل طلاب المدارس الريفية أفضل من تحصيل طلاب المدن، وأظهرت النتائج وجود عوامل أخرى ذات علاقة بالتحصيل الدراسي وهي مستوى تعليم الوالدين، ومجال عملهم، والتوجيه والإرشاد، والتوجيه المدرسي، والمنزلة الاجتماعية، وإمكانيات الوصول إلى المدرسة، وقراءة الكتب، وحل الواجبات المنزلية.

وهدفت دراسة **ديان (Diann, 2004)** إلى تقييم اختبارات الاختيار من متعدد والاختبارات المفتوحة لمادة الرياضيات لطلاب الصف الخامس الابتدائي في قطاع تعليمي بمركز ولاية (وسط) تكساس، ومعرفة إذا كانت اختبارات الاختيار من متعدد تعطي تمثيلاً واضحاً لمعرفة الطالب مقارنة بالاختبار المفتوح. وتم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (120) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي من ثلاث مدارس ابتدائية. تلقت العينة اختباراً من نوع الاختيار من متعدد في مادة الرياضيات، وبعد أسبوعين تلقت المجموعة الاختبار نفسه لكن مع نزع إجابات الاختبار. وتمت مقارنة القياسات للميول المركزية من خلال الاختبارين؛ لتحديد ما إذا كانت هناك أي فروق ذات دلالة واضحة بين أدائي الاختبار. وأظهرت نتائج الدراسة أن نتائج اختبار الاختيار

من متعدد، كانت أعلى من تلك المحققة من الاختبار المفتوح. وأوصت الدراسة بأن يعيد المعلمون التفكير في الطرق التي يقيّمون بها فهم الطلاب ومهارات الرياضيات، وأن البيانات التي حصلنا عليها من اختبارات الاختيار من متعدد يجب ألاّ تكون هي الأداة الرئيسة لتقييم الطلاب أو صناعة القرارات التعليمية.

وهدفت دراسة **مارسو وبيج (Marso & Pigee, 2004)** التعرف إلى تقويم طبيعة الاختبارات التي أعدها المعلمون في صفوف المدارس الحكومية ونوعيتها، ووصف هذه الاختبارات. حيث قام الباحثان بتحليل الاختبارات من إعداد المعلمين من حيث إجراءات تطبيقها، والمتطلبات المعرفية لإعدادها، وأخطاء بناء الفقرات. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة تقارير المعلمين حول إجراءات الاختبار، وعلى التقويم المباشر للاختبارات لعينة بلغت (175) اختباراً أعدها المعلمون. وبينت نتائج الدراسة أن معلمي هذه الصفوف قد أعدوا وطبقوا العديد من الاختبارات الرسمية خلال العام الدراسي، واستعملوا بكثرة أسئلة الاختيار من متعدد، ونادراً ما استعملوا أسئلة المقال، أو تممّوا التحليلات الإحصائية لنتائج اختباراتهم، وتبين كذلك أن معظم اختبارات المعلمين كانت فقراتها في المستوى المعرفي فقط، وأن الفقرات تضمنت أخطاءً واضحة في بنيتها.

وفي دراسة قام بها **سميث (Smith, 2001)** هدفت إلى الكشف عن أنواع الفقرات الاختبارية التي يستخدمها المعلمون والمستويات المعرفية التي تقيسها هذه الاختبارات. وتكونت عينة الدراسة من (172) ورقة اختبارية تم تحليلها، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فقرات الاختيار من متعدد، والمزاوجة، والأسئلة ذات الإجابات القصيرة، هي الأكثر استخداماً من قبل المعلمين، كما أظهرت النتائج أن غالبية المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات هي من المستوى الإدراكي، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في نوعية الاختبارات والمستويات المعرفية التي تقيسها وفقاً لمتغير خبرة المعلمين.

وأجرى **ريتشارد وأدريان (Richard & Adrian, 1992)** دراسة هدفت إلى استخدام الاختبارات والتقويم أساساً لاتخاذ القرارات التعليمية والتدريسية، وليس فقط استخدام التقويم بوصفه أداة لمعرفة الدرجات، ومدى تقدم الطالب في دراسته وتحصيله الدراسي، كما وهدفت إلى دراسة واقع التقويم ونظام الاختبارات بمدارس ولاية (كاليفورنيا). وأجريت الدراسة على بعض المدارس بمقاطعة (لوس انجلوس- كاليفورنيا)، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي من خلال المنهجية التالية: اختيار عينة تجريبية من مدارس الولاية، ومجموعة أخرى من المدارس كعينة ضابطة، وإجراء دراسة مسحية لنظم الاختبارات والتقويم في هذه المدارس، وعقد مجموعات بؤرية لمديري المدارس، ومسؤولي المقاطعات التعليمية؛ للتعرف إلى أهم آليات التقويم، ونظام الاختبارات في مدارسهم، وآلية الربط بين الاختبارات ونظام التقويم المتبع. وقد خرجت الدراسة باتخاذ القرارات المناسبة لتغيير واقع التقويم وما يرتبط به من اختبارات، سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى الولاية؛ وذلك بالربط بين الاختبارات والتقويم واتخاذ القرارات الشاملة بخصوص العملية التعليمية كمنظومة متكاملة.

وهدفت دراسة **أويسكر وكيربي (Oescher & Kirby, 1990)** إلى تقويم اختبارات الرياضيات والعلوم التي يضعها معلمو المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (19) معلماً للرياضيات و(16) معلماً للعلوم، قاموا بالإجابة عن بنود الاستبيان الخاص بالدراسة، كما طُلب من كل منهم اختبار الفصل الأخير الذي قاموا بإعداده، حيث تم تحليل البيانات من الاستبيانات وعددها (35) استبياناً، وكذلك تمّ تحليل اختبارات المعلمين وعددها (34) اختباراً احتوت على أكثر من (1400) فقرة؛ وذلك من أجل دراسة طبيعة التقويم في الفصل، وخواص الاختبارات التي يضعها المعلمون، وكذلك كيفية بناء فقرات الاختبارات، ونوعيتها، والمستويات المعرفية التي تقيسها هذه الفقرات. وتوصلت نتائج الدراسة أن اختبارات المعلمين تركزت على المستويات المعرفية الدنيا عند بلوم، وأن نصيب المستويات العليا لا يتجاوز (6.6%) من مجموع الاختبارات المحللة. وأوصت الدراسة بضرورة أن تشتمل دورات تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أنشطة خاصة باستخدام جدول المواصفات في بناء الاختبارات، وكذلك كيفية بناء فقرات تقيس مستويات معرفية عليا، إضافة إلى كيفية تحليل نتائج الاختبارات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

سلطت الدراسات السابقة الضوء على موضوع الاختبارات حيث اقترب بعضها من موضوع الدراسة جزئياً، وارتبط عدد منها بموضوع الدراسة ارتباطاً وثيقاً، ومن المواضيع التي ركزت عليها الدراسات السابقة تقييم الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، وبعضها تناول تقويم الاختبارات الموحدة، ولكنها اقتصرت على تقويم مبحث واحد كاللغة العربية، والتربية الإسلامية، والأحياء، والرياضيات، والكيمياء، ودور الاختبارات الوزارية الموحدة في تحسين نوعية التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا، وتقويم تجربة الامتحانات الموحدة بمدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ الاختبار، والخصائص السيكومترية التي تعكسها الاختبارات التحصيلية التي يتم بنائها عبر فريق عمل من المشرفين التربويين والمعلمين، ودرجة ممارسة المعلمين لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية، وتقويم الاختبارات وأدوات التقويم التي يستخدمها المعلمون، واتجاهات كل من الطلبة والمعلمين نحوها، وتطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة.

اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في أداة الدراسة (الاستبانة) واختلفت مع دراسات أخرى استخدمت الأدوات التالية: قائمة معايير الاختبار الجيد، تحليل الأوراق الاختبارية ودراسة استطلاع، تحليل المحتوى والمقابلة، رصد الدرجات التفصيلية المحصلة في الاختبارات، تطبيق اختبار تحصيلي، استمارات تحليل، استبانه مقابلة، بطاقة تقدير، مقياس اتجاه، وبعض الدراسات استخدمت أكثر من أداة للدراسة. كما تلتقي هذه الدراسة في منهجها مع معظم الدراسات حيث اعتمدت المنهج الوصفي.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة؛ حيث تنوعت الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة، فنجده من المعلمين والمعلمات، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، ولكن في الدراسة الحالية كانت العينة عبارة عن شريحة واسعة من الإداريين والفنيين في مديريات التربية والتعليم، شملت مديري التربية والتعليم ونوابهم، ورؤساء أقسام الإشراف التربوي، والمشرفين التربويين.

وتأتي هذه الدراسة في الوقت الذي تفتقر فيه الدراسات في فلسطين إلى موضوع تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة، فهي من المواضيع التي شحت الكتابة فيها، حيث قام الباحث

بمراجعة للدراسات السابقة، ووجد أنّ هناك نقصاً في الدراسات العربية التي تتطرق إلى هذا الموضوع بالشمولية التي غطتها هذه الدراسة. وتعد هذه الدراسة الوحيدة حسب علم الباحث التي تناولت تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية، حيث جاءت هذه الدراسة لتسدّ النقص في البحوث العلمية الخاصة بتقييم الاختبارات الوزارية الموحدة.

وما يميز هذه الدراسة عما سبقها من الدراسات هي أنها تبحث في موضوع هامّ، يمس شريحة كبيرة من الطلبة؛ حيث تطبق الاختبارات الوزارية الموحدة على ربع مليون طالب في كل فصل دراسي، وتنفرد هذه الدراسة عن باقي الدراسات الأخرى في أن أداة الدراسة التي اشتملت على ستة مجالات عالجت الموضوع في جميع مجالاته من حيث: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاته، والجوانب الفنية للاختبارات، ومراحل تطبيق الاختبارات، والمعلم، والطالب، والمنهاج، في حين اقتصرت معظم الدراسات السابقة على تقييم الاختبارات في مجالات محددة وركز معظمها على الجوانب الفنية للاختبارات، مما أعطى هذه الدراسة قوة في طرحها للموضوع بشكل شامل ومتكامل لجميع محاور الموضوع، مما يُعطي الثقة بالحكم على تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة بكل موضوعية. كما تميزت الدراسة بتغطيتها لجميع مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية ولم تقتصر على مديريات معينة، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد انفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تغطيتها لشريحة واسعة من التربويين الإداريين والفنيين في مديريات التربية والتعليم الذين لهم علاقة بموضوع الدراسة، وأخذت مجتمع الدراسة بشكل كامل.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
  - صدق الأداة
  - ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة، والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات في وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها تحليلاً دقيقاً لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم، ونوابهم الإداريين والفنيين، ورؤساء أقسام الإشراف التربوي، وجميع المشرفين التربويين الذين يشرفون على المباحث التي استهدفتها الاختبارات الوزارية الموحدة وهم: مشرفو المرحلة (علمي، أدبي)، مشرفو اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، في محافظات الضفة الغربية، وقد بلغ عددهم (387) وفق إحصاءات مديريات التربية والتعليم للعام الدراسي 2015/2014، والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس (مديريات التربية والتعليم، 2015).

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس

الرقم	المديرية	عدد الإداريين والفنيين حسب الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
1	نابلس	17	13	30
2	جنوب نابلس	14	7	21
3	جنين	17	11	28
4	طوباس	12	4	16
5	قباطية	13	9	22
6	طولكرم	21	3	24
7	سلفيت	10	10	20
8	قلقيلية	11	13	24
9	أريحا	5	5	10
10	رام الله	15	20	35
11	القدس	8	11	19
12	ضواحي القدس	16	3	19
13	بيت لحم	13	11	24
14	شمال الخليل	20	14	34
15	الخليل	18	13	31
16	جنوب الخليل	14	11	25
17	يطا*	5	0	5
المجموع		**229**	**158**	**387**

* عدد الإداريين والفنيين في مديرية يطا كان عند إجراء الدراسة (5) وذلك لأن مديرية يطا هي مديرية جديدة انفصلت عن مديرية جنوب الخليل وكانت مراكزها الإدارية والفنية غير مكتملة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي، حيث بلغت (340) إدارياً وفنياً. والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التصنيفية.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	201	%59.1
	أنثى	139	%40.9
	المجموع	**340**	**%100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	131	%38.5
	بكالوريوس + دبلوم تربية	29	%8.5
	ماجستير تربية فأعلى	102	%30.0
	ماجستير أكاديمي فأعلى	78	%22.9
	المجموع	**340**	**%100**
الخبرة في الوظيفة الحالية	اقل من (5) سنوات	62	%18.2
	من (5–10) سنوات	91	%26.8
	أكثر من (10) سنوات	187	%55.0
	المجموع	**340**	**%100**
المسمى الوظيفي	إداري	42	%12.4
	فني	298	%87.6
	المجموع	**340**	**%100**
المديرية	نابلس	22	%6.5
	جنوب نابلس	20	%5.9
	جنين	21	%6.2
	طوباس	15	%4.4
	قباطية	22	%6.5
	طولكرم	19	%5.6
	سلفيت	17	%5.0
	قلقيلية	22	%6.5
	أريحا	9	%2.6
	رام الله	26	%7.6
	القدس	18	%5.3
	ضواحي القدس	16	%4.7
	بيت لحم	22	%6.5
	شمال الخليل	25	%7.4
	الخليل	29	%8.5
	جنوب الخليل	32	%9.4
	يطا	5	%1.5
	المجموع	**340**	**%100**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد الاستبانة بوصفها أداة للدراسة، وقد تكوّنت الاستبانة من (74) فقرة، وشملت ستة مجالات تعبر عن تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة هي:

- سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها (16) فقرة.
- الجوانب الفنية للاختبارات (12) فقرة.
- مراحل تطبيق الاختبارات (12) فقرة.
- المعلم (11) فقرة.
- الطالب (13) فقرة.
- المنهاج (10) فقرات.

وقد قام الباحث بإعداد الاستبانة، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

- اطلاع الباحث على المراجع المتعددة، ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاختبارات.
- عرض الاستبانة على المحكمين، وإجراء التعديلات بناءً على آرائهم وملاحظاتهم (الصدق الظاهري).
- قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة بما يتلاءم مع الدراسة.

وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء:

- **الجزء الأول:** واشتمل على البيانات الشخصية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة.
- **الجزء الثاني:** تضمن (74) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد تم الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي: يبدأ بعالية جداً وتُعطى (5) درجات، ثم عالية وتُعطى (4) درجات، ثم متوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم قليلة وتُعطى درجتان، وينتهي بقليلة جداً وتُعطى درجة واحدة.
- **الجزء الثالث:** سؤال مفتوح يتناول مقترحات الإداريين والفنيين لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مراحله المختلفة.

صدق الأداة

تم عرض الأداة بصورتها الأولية ملحق (1) على مجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية، والقياس والتقويم من جامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس المفتوحة، ووزارة التربية والتعليم العالي، للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وبلغ عددهم (20) محكماً ملحق (3). وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال التي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، أو إضافة فقرات جديدة.

وبناءً على ملاحظات المحكمين، أعيدت صياغة بعض الفقرات، وحذفت بعض الفقرات وأضيفت فقرات أخرى، وفي ضوء التعديلات الخاصة بالمحكمين، قام الباحث بإعادة صياغة (13) فقرة، وحذف (8) فقرات، وأضاف (6) فقرات، منها (4) فقرات تم فصلها من فقرات مركبة و(4) فقرات جديدة وفيما يلي التعديلات التي أجراها الباحث على فقرات الاستبانة بناءً على آراء المحكمين.

- **مجال سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها:** إعادة صياغة الفقرات (6، 8، 12)، وحذف الفقرات (2، 3، 15).
- **مجال الجوانب الفنية للاختبارات:** إعادة صياغة الفقرات (1، 3، 4)، وحذف الفقرات (9، 11، 12، 13) وإضافة فقرتين نتيجة فصل الفقرتين (5، 8) إلى (4) فقرات.
- **مجال مراحل تطبيق الاختبارات:** إعادة صياغة الفقرة (1)، إضافة (4) فقرات منها الفقرة (4) التي تم فصلها إلى فقرتين.
- **مجال المعلم:** إعادة صياغة الفقرة (9)، إضافة فقرة واحدة نتيجة فصل الفقرة (5) إلى فقرتين.
- **مجال الطالب:** إعادة صياغة الفقرات (6، 7، 11، 13)، وحذف الفقرة (5)، وإضافة فقرة جديدة.
- **مجال المنهاج:** إعادة صياغة الفقرة (5).

وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة المناسبة، وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاستبانة. وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (74) فقرة كما هو مبين في ملحق (2).

ثبات الأداة

تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة ألفا–كرونباخ Cronbach's Alpha والجدول (3) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

جدول (3): معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	16	0.917
الجوانب الفنية للاختبارات	12	0.868
مراحل تطبيق الاختبارات	12	0.888
المعلم	11	0.910
الطالب	13	0.903
المنهاج	10	0.941
الثبات الكلي للاستبانة	**74**	**0.974**

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة هو (0.974)، وتراوحت معاملات الثبات لمجالاتها بين (0.868 – 0.941)، وهي معاملات ثبات عالية تفي بأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

1- بعد التحقق من صدق الأداة تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلية الدراسات العليا موجه إلى وزارة التربية والتعليم العالي، التي قامت بدورها بتوجيه كتاب تسهيل المهمة إلى مديريات التربية والتعليم، ملحق (4)، (5).

2- قام الباحث بحصر أفراد المجتمع، ومن ثم تحديد أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (387)، ومن ثم توزيع الاستبانة، واسترجاع (350) استبانة، منها (340) استبانة صالحة للتحليل لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة.

3- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، ومن ثم تحليلها إحصائياً وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

4- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

تصميم الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1- المتغيرات المستقلة:

- **الجنس:** وله مستويان: (ذكر، أنثى)

- **المؤهل العلمي:** وله أربعة مستويات: (بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم تربية، ماجستير تربية فأعلى، ماجستير أكاديمي فأعلى).

- **الخبرة الإدارية والإشرافية:** ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- **الوظيفة:** وله عشرة مستويات: مدير التربية والتعليم، النائب الإداري، النائب الفني، رئيس قسم الإشراف، مشرف مرحلة علمي، مشرف مرحلة أدبي، مشرف اللغة العربية، مشرف اللغة الانجليزية، مشرف الرياضيات، مشرف العلوم (كيمياء، فيزياء، أحياء).

- **المديرية:** ولها (17) مستوى: نابلس، جنوب نابلس، طوباس، قباطية، طولكرم، سلفيت، قلقيلية، أريحا، رام الله، القدس، ضواحي القدس، بيت لحم، شمال لخليل، الخليل، جنوب الخليل، يطا.

2- المتغيرات التابعة:

ويتمثل في استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبانة بمجالاتها الستة وهي: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، الجوانب الفنية للاختبارات، مراحل تطبيق الاختبارات، المعلم، الطالب، المنهاج. وتمثل هذه المجالات تقييماً للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها، استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتمّ استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.
- اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample T-test)؛ للإجابة على الفرضية الأولى.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Samples T-test)؛ لفحص دلالة الفروق في الاتجاهات تبعاً لمتغيريّ: الجنس، والوظيفة.
- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ لفحص دلالة الفروق في الاتجاهات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية والإشرافية، المديرية.
- اختبارLSD للمقارنات البعدية؛ لتعرف مصدر الفروق في المجالات التي رفضت فرضياتها بعد استخدام تحليل التباين الأحادي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة والفرضية التابعة له.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة والفرضيات التابعة له.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين، إضافة إلى تحديد أثر متغيرات كل من (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الوظيفة، المديرية) على تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية التابعة له:

وينص السؤال الأول على:

ما درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة، واعتمد الباحث في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين:

4.21 فأكثر = درجة تقييم عالية جداً.

(3.41 – 4.20) = درجة تقييم عالية.

(2.61 – 3.40) = درجة تقييم متوسطة.

(1.81 – 2.60)= درجة تقييم قليلة.

(أقل من 1.81) = درجة تقييم قليلة جداً.

أما الأساس الذي تم الاعتماد عليه في توزيع هذه الفئات فهو الأساس الإحصائي القائم على توزيع المسافات بين فئات التدريج على مقياس ليكرت الخماسي بشكل متساوٍ وفق المعادلة الآتية : (أكبر درجة – أصغر درجة) مقسوماً على(5) = 5 – 1/(5)= 0.8. ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية

التسلسل	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقييم
1	6	سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	3.26	0.59	%65.18	متوسطة
2	2	الجوانب الفنية للاختبارات	3.44	0.53	%68.85	عالية
3	1	مراحل تطبيق الاختبارات	3.58	0.58	%71.55	عالية
4	5	المعلم	3.27	0.62	%65.35	متوسطة
5	3	الطالب	3.32	0.56	%66.35	متوسطة
6	4	المنهاج	3.30	0.69	%66.10	متوسطة
الدرجة الكلية للمجالات			**3.36**	**0.50**	**%67.16**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (4) أن درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين لعينة الدراسة بلغت متوسط (3.36) وانحرافاً معيارياً (0.50) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على أن درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة درجة متوسطة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات بين (3.26–3.58)، وانحرافات معيارية (0.53–0.69)، وهي متوسطات استجابات تدل على أن درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة كانت عالية في مجالات الجوانب الفنية للاختبارات، ومراحل تطبيق الاختبارات، وكانت بدرجة متوسطة في كل من مجالات: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، والمعلم، والطالب، والمنهاج.

وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال مراحل تطبيق الاختبارات على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.58)، في حين حصل مجال الجوانب الفنية للاختبارات على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (0.53). وحصل مجال الطالب على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.56). وحصل مجال المنهاج على الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.69). وحصل مجال المعلم على الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.62). وحصل مجال سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها على الترتيب السادس الأخير بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.59).

ولمعرفة أن ذلك ينطبق على المجتمع فقد تمّ فحص الفرضية الأولى التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية عند المعيار (3.41). حيث قام الباحث باختبار الفرضية الأولى باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample T-test) واختار الباحث المعيار (3.41) للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للاستجابات ومعيار أداة الدراسة، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لفحص دلالة الفروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين (المعيار = 3.41)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	3.26	0.59	-4.70	*0.000
الجوانب الفنية للاختبارات	3.44	0.53	1.13	0.258
مراحل تطبيق الاختبارات	3.58	0.58	5.30	*0.000
المعلم	3.27	0.62	-4.25	*0.000
الطالب	3.32	0.56	-3.04	*0.003
المنهاج	3.30	0.69	-2.82	*0.005
الدرجة الكلية للمجالات	**3.36**	**0.50**	**-1.93**	**0.055**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجات حرية (338)

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين لمجالات: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، مراحل تطبيق الاختبارات، المعلم، الطالب، المنهاج، في حين لوحظ عدم وجود فروق مقارنة مع المعيار (3.41) في مجال الجوانب الفنية للاختبارات والدرجة الكلية للمجالات، وأظهرت النتائج أن درجة التقييم عالية لمجالي: (الجوانب الفنية للاختبارات، ومراحل تطبيق الاختبارات)؛ حيث بينت النتائج أن مجال الجوانب الفنية للاختبارات لا يختلف عن المعيار، في حين كان في مجال

مراحل تطبيق الاختبارات أعلى من المعيار (3.41). ولأن قيمة (ت) موجبة في المجالين، فإن درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة لمجالي: (الجوانب الفنية للاختبارات، مراحل تطبيق الاختبارات) في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين جاءت بدرجة عالية.

وقام الباحث بإعادة اختبار الفرضية الأولى باختيار المعيار (2.61) للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين ومعيار الدراسة، للمجالات: (سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، والمعلم، والطالب، والمنهاج). والجدول (6) يوضح هذه النتائج.

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لفحص دلالة الفروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين (المعيار = 2.61) للمجالات (سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، والمعلم، والطالب، والمنهاج)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	3.26	0.59	20.17	*0.000
المعلم	3.27	0.62	19.66	*0.000
الطالب	3.32	0.56	23.22	*0.000
المنهاج	3.30	0.69	18.61	*0.000
الدرجة الكلية للمجالات	**3.36**	**0.50**	**27.69**	***0.000**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجات حرية (338)

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين لمجالات: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، المعلم، الطالب، المنهاج والدرجة الكلية للمجالات مقارنة مع المعيار (2.61)، وبما أن قيمة (ت) موجبة في جميع المجالات والدرجة الكلية، فإن درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة للمجالات الأربعة والدرجة الكلية للمجالات في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على:

هل يوجد فروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية والإشرافية، الوظيفة، المديرية)؟

وقد انبثق عنه الفرضيات التالية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغير الجنس.

الرقم	المجال	ذكور (ن= 201)		إناث (ن= 139)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	3.36	0.55	3.11	0.62	3.86	*0.000
2	الجوانب الفنية للاختبارات	3.54	0.51	3.30	0.53	4.24	*0.000
3	مراحل تطبيق الاختبارات	3.64	0.57	3.49	0.60	2.19	*0.029
4	المعلم	3.32	0.57	3.19	0.67	1.90	0.059
5	الطالب	3.42	0.51	3.17	0.61	3.99	*0.000
6	المنهاج	3.40	0.66	3.17	0.71	2.94	*0.003
الدرجة الكلية للمجالات		**3.44**	**0.46**	**3.24**	**0.52**	**3.84**	***0.000**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجات حرية (338)

يتضح من الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث في المجالات الستة، والدرجة الكلية للمجالات؛ إذ كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجالات الذكور درجة عالية بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (0.46)، وتراوحت

المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.32–3.64)، والانحرافات المعيارية للمجالات بين (0.51–0.66). أما بالنسبة للإناث فكانت الدرجة الكلية للمجالات درجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (0.52)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.11–3.49)، والانحرافات المعيارية للمجالات بين (0.53–0.71)، وهذا يدل على درجة تقييم متوسطة للاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بالجنس، ومن خلال النظر إلى قيمة مستوى الدلالة في الجدول (7) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، على الدرجة الكلية للمجالات، ولجميع المجالات، باستثناء عدم وجود فروق على مجال المعلم. كما أظهرت نتائج الجدول (7) أن الفروق لصالح الذكور على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع مجالات الدراسة التي أظهرت وجود فروق فيها.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA) ونتائج الجدولين (8) و (9) تبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الرقم	المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	بكالوريوس	131	3.34	0.50
		بكالوريوس + دبلوم تربية	29	3.16	0.64
		ماجستير تربية فأعلى	102	3.25	0.67
		ماجستير أكاديمي فأعلى	78	3.17	0.60
		المجموع	**340**	**3.26**	**0.59**
2	الجوانب الفنية للاختبارات	بكالوريوس	131	3.46	0.45
		بكالوريوس + دبلوم تربية	29	3.40	0.65
		ماجستير تربية فأعلى	102	3.43	0.56
		ماجستير أكاديمي فأعلى	78	3.45	0.56
		المجموع	**340**	**3.44**	**0.53**
3	مراحل تطبيق الاختبارات	بكالوريوس	131	3.59	0.53
		بكالوريوس + دبلوم تربية	29	3.54	0.65
		ماجستير تربية فأعلى	102	3.58	0.62
		ماجستير أكاديمي فأعلى	78	3.57	0.61
		المجموع	**340**	**3.58**	**0.58**
4	المعلم	بكالوريوس	131	3.33	0.55
		بكالوريوس + دبلوم تربية	29	3.24	0.63
		ماجستير تربية فأعلى	102	3.27	0.59
		ماجستير أكاديمي فأعلى	78	3.18	0.74
		المجموع	**340**	**3.27**	**0.62**
5	الطالب	بكالوريوس	131	3.40	0.49
		بكالوريوس + دبلوم تربية	29	3.24	0.70
		ماجستير تربية فأعلى	102	3.27	0.58
		ماجستير أكاديمي فأعلى	78	3.27	0.59
		المجموع	**340**	**3.32**	**0.56**
6	المنهاج	بكالوريوس	131	3.44	0.58
		بكالوريوس + دبلوم تربية	29	3.08	0.82
		ماجستير تربية فأعلى	102	3.28	0.68
		ماجستير أكاديمي فأعلى	78	3.21	0.78
		المجموع	**340**	**3.30**	**0.69**
الدرجة الكلية للمجالات		بكالوريوس	131	3.42	0.41
		بكالوريوس + دبلوم تربية	29	3.28	0.61
		ماجستير تربية فأعلى	102	3.34	0.53
		ماجستير أكاديمي فأعلى	78	3.30	0.53
		المجموع	**340**	**3.36**	**0.50**

يتضح من الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لحملة مؤهل البكالوريوس على الدرجة الكلية للمجالات (3.42) والانحراف المعياري (0.41)، ولحملة مؤهل الدبلوم التربوي بلغ المتوسط الحسابي (3.28) والانحراف المعياري (0.61)، ولحملة مؤهل ماجستير تربية فأعلى بلغ المتوسط الحسابي (3.34) والانحراف المعياري (0.53)، ولحملة مؤهل ماجستير أكاديمي فأعلى بلغ المتوسط الحسابي (3.30) والانحراف المعياري (0.53)، وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.59) في مجال مراحل تطبيق الاختبارات لحملة المؤهل العلمي بكالوريوس، وأعلى انحراف معياري (0.82) في مجال المنهاج لحملة المؤهل بكالوريوس + دبلوم تربية، في حين كان أقل متوسط حسابي (3.08) في مجال المنهاج لحملة المؤهل بكالوريوس+ دبلوم تربية، وأقل انحراف معياري (0.45) في مجال الجوانب الفنية للاختبارات لحملة المؤهل بكالوريوس. ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي الموضحة في الجدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
1	سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	بين المجموعات	1.68	3	0.56	1.60	0.19
		خلال المجموعات	117.57	336	0.35		
		المجموع	119.25	339			
2	الجوانب الفنية للاختبارات	بين المجموعات	0.10	3	0.03	0.12	0.95
		خلال المجموعات	94.63	336	0.28		
		المجموع	94.73	339			
3	مراحل تطبيق الاختبارات	بين المجموعات	0.07	3	0.02	0.07	0.97
		خلال المجموعات	115.30	336	0.34		
		المجموع	115.38	339			
4	المعلم	بين المجموعات	1.13	3	0.38	0.99	0.40
		خلال المجموعات	127.89	336	0.38		
		المجموع	129.01	339			
5	الطالب	بين المجموعات	1.31	3	0.44	1.39	0.24
		خلال المجموعات	105.69	336	0.31		
		المجموع	107.00	339			
6	المنهاج	بين المجموعات	4.65	3	1.55	3.34	*0.02
		خلال المجموعات	156.02	336	0.46		
		المجموع	160.66	339			
الدرجة الكلية للمجالات		بين المجموعات	0.96	3	0.32	1.29	0.28
		خلال المجموعات	83.14	336	0.25		
		المجموع	84.09	339			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة** ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات ما عدا مجال المنهاج.

ولتعرف مصدر الفروق، استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنة البعدية، ويوضح الجدول (10) نتائج المقارنة البعدية.

جدول (10): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال المنهاج، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم تربية	ماجستير تربية فأعلى	ماجستير أكاديمي فأعلى
بكالوريوس		0.36*	0.16	0.23*
بكالوريوس + دبلوم تربية			-0.20	-0.13
ماجستير تربية فأعلى				0.07
ماجستير أكاديمي فأعلى				

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (10) إلى وجود فرق دال إحصائياً في مجال المنهاج، بين بكالوريوس والبكالوريوس+ دبلوم تربية لصالح البكالوريوس، وبين البكالوريوس والماجستير الأكاديمي فأعلى لصالح البكالوريوس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (11) و (12) تبين ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية

الرقم	المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	أقل من (5) سنوات	62	3.35	0.47
		من (5 – 10) سنوات	91	3.20	0.61
		أكثر من (10) سنوات	187	3.26	0.62
		المجموع	340	3.26	0.59
2	الجوانب الفنية للاختبارات	أقل من (5) سنوات	62	3.42	0.48
		من (5 – 10) سنوات	91	3.34	0.51
		أكثر من (10) سنوات	187	3.50	0.55
		المجموع	340	3.44	0.53
3	مراحل تطبيق الاختبارات	أقل من (5) سنوات	62	3.58	0.50
		من (5 – 10) سنوات	91	3.57	0.56
		أكثر من (10) سنوات	187	3.58	0.62
		المجموع	340	3.58	0.58
4	المعلم	أقل من (5) سنوات	62	3.34	0.52
		من (5 – 10) سنوات	91	3.23	0.64
		أكثر من (10) سنوات	187	3.26	0.63
		المجموع	340	3.27	0.62
5	الطالب	أقل من (5) سنوات	62	3.37	0.51
		من (5 – 10) سنوات	91	3.29	0.57
		أكثر من (10) سنوات	187	3.31	0.57
		المجموع	340	3.32	0.56
6	المنهاج	أقل من (5) سنوات	62	3.45	0.57
		من (5 – 10) سنوات	91	3.27	0.73
		أكثر من (10) سنوات	187	3.27	0.70
		المجموع	340	3.30	0.69
الدرجة الكلية للمجالات		أقل من (5) سنوات	62	3.41	0.40
		من (5 – 10) سنوات	91	3.31	0.52
		أكثر من (10) سنوات	187	3.36	0.52
		المجموع	340	3.36	0.50

يتضح من الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للخبرة الأقل من (5) سنوات على الدرجة الكلية للمجالات (3.41) والانحراف المعياري (0.40)، وللخبرة من (5–10) سنوات بلغ المتوسط الحسابي (3.31) والانحراف المعياري (0.52)، وللخبرة أكثر من (10) سنوات بلغ المتوسط الحسابي (3.36) والانحراف المعياري (0.52)، وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.58) في مجال مراحل تطبيق الاختبارات لخبرة أقل من (5) سنوات، وأعلى انحراف معياري (0.73) في مجال المنهاج لخبرة من (5–10) سنوات، في حين كان أقل متوسط حسابي (3.20) في مجال سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها لخبرة من (5–10) سنوات، وأقل انحراف معياري (0.47) في مجال سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها لخبرة أقل من (5) سنوات. ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية الموضحة في الجدول (12).

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
1	سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	بين المجموعات	0.82	2	0.41	1.17	0.31
		خلال المجموعات	118.43	337	0.35		
		المجموع	119.25	339			
2	الجوانب الفنية للاختبارات	بين المجموعات	1.59	2	0.80	2.88	0.06
		خلال المجموعات	93.14	337	0.28		
		المجموع	94.73	339			
3	مراحل تطبيق الاختبارات	بين المجموعات	0.01	2	0.01	0.02	0.98
		خلال المجموعات	115.37	337	0.34		
		المجموع	115.38	339			
4	المعلم	بين المجموعات	0.49	2	0.24	0.64	0.53
		خلال المجموعات	128.52	337	0.38		
		المجموع	129.01	339			
5	الطالب	بين المجموعات	0.21	2	0.11	0.33	0.72
		خلال المجموعات	106.79	337	0.32		
		المجموع	107.00	339			
6	المنهاج	بين المجموعات	1.67	2	0.84	1.77	0.17
		خلال المجموعات	158.99	337	0.47		
		المجموع	160.66	339			
الدرجة الكلية للمجالات		بين المجموعات	0.39	2	0.19	0.78	0.46
		خلال المجموعات	83.71	337	0.25		
		المجموع	84.09	339			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة لديهم تعزى لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى المجالات كافة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الوظيفة.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-Test) ونتائج الجدول (13) تبين ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغير الوظيفة (إدارية، فنية)

الرقم	المجال	إدارية (ن= 42)		فنية (ن= 298)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	3.62	0.47	3.21	0.59	4.27	*0.000
2	الجوانب الفنية للاختبارات	3.71	0.53	3.40	0.52	3.55	*0.000
3	مراحل تطبيق الاختبارات	3.85	0.59	3.54	0.57	3.22	*0.001
4	المعلم	3.62	0.44	3.22	0.62	4.03	*0.000
5	الطالب	3.57	0.39	3.28	0.57	3.14	*0.002
6	المنهاج	3.61	0.51	3.26	0.70	3.16	*0.002
الدرجة الكلية للمجالات		**3.66**	**0.42**	**3.32**	**0.49**	**4.31**	***0.000**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجات حرية (338)

يتضح من الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الإداريين والفنين في المجالات الستة، والدرجة الكلية للمجالات، إذ كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات للإداريين درجة عالية بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.42)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.57-3.85)، والانحرافات المعيارية للمجالات بين (0.39-0.59). أما بالنسبة للفنيين فكانت الدرجة الكلية للمجالات درجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.49)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.21-3.54)، والانحرافات المعيارية للمجالات بين (0.52-0.70)، وهذا يدل على درجة تقييم عالية للاختبارات الوزارية الموحدة بالنسبة للإداريين ودرجة تقييم متوسطة للفنيين. ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بالوظيفة، ومن خلال النظر إلى قيمة مستوى الدلالة في الجدول (13) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الوظيفة، على الدرجة الكلية للمجالات ولجميع المجالات. كما أظهرت نتائج الجدول (13) أن الفروق لصالح الإداريين على الدرجة الكلية للمجالات وعلى جميع مجالات الدراسة.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير المديرية.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (14، 15) تبين ذلك.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات.

الرقم	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	نابلس	22	3.46	0.41
2	جنوب نابلس	20	3.40	0.52
3	جنين	21	2.83	0.59
4	طوباس	15	3.18	0.57
5	قباطية	22	3.54	0.41
6	طولكرم	19	3.50	0.29
7	سلفيت	17	3.50	0.20
8	قلقيلية	22	3.68	0.31
9	أريحا	9	3.34	0.89
10	رام الله	26	3.47	0.46
11	القدس	18	3.49	0.42
12	ضواحي القدس	16	3.43	0.46
13	الخليل	29	3.23	0.48
14	جنوب الخليل	32	3.29	0.30
15	شمال الخليل	25	3.12	0.49
16	بيت لحم	22	3.33	0.68
17	يطا	5	3.42	0.37
المجموع		**340**	**3.36**	**0.50**

يتضح من الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين تبعاً لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمديرية نابلس (3.46) والانحراف المعياري (0.41)، ولمديرية جنوب نابلس بلغ المتوسط الحسابي (3.40) والانحراف المعياري(0.52)، ولمديرية جنين بلغ المتوسط الحسابي (2.83) والانحراف المعياري(0.59)، ولمديرية طوباس بلغ المتوسط الحسابي (3.18) والانحراف المعياري(0.57)، ولمديرية قباطية بلغ المتوسط الحسابي (3.54) والانحراف المعياري(0.41)، ولمديرية طولكرم بلغ المتوسط الحسابي (3.50) والانحراف المعياري(0.29)، ولمديرية سلفيت بلغ المتوسط الحسابي (3.50) والانحراف المعياري(0.20)، ولمديرية قلقيلية بلغ المتوسط الحسابي (3.68) والانحراف المعياري(0.31)، ولمديرية أريحا بلغ المتوسط الحسابي (3.34) والانحراف المعياري(0.89)، ولمديرية رام الله بلغ المتوسط الحسابي (3.47) والانحراف المعياري(0.46)، ولمديرية القدس بلغ المتوسط الحسابي (3.49) والانحراف المعياري(0.42)، ولمديرية ضواحي القدس بلغ المتوسط الحسابي (3.43) والانحراف المعياري(0.46)، ولمديرية الخليل بلغ المتوسط الحسابي (3.23) والانحراف المعياري(0.48)، ولمديرية جنوب الخليل بلغ المتوسط الحسابي (3.29) والانحراف المعياري(0.30)، ولمديرية شمال الخليل بلغ المتوسط الحسابي (3.12) والانحراف المعياري(0.49)، ولمديرية بيت لحم بلغ المتوسط الحسابي (3.33) والانحراف المعياري(0.68)، ولمديرية يطا بلغ المتوسط الحسابي (3.42) والانحراف المعياري(0.37).

وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.68) لمديرية قلقيلية، وأعلى انحراف معياري (0.89) لمديرية أريحا، في حين كان أقل متوسط حسابي (2.83) لمديرية جنين، وأقل انحراف معياري (0.20) لمديرية سلفيت. ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المديرية الموضحة في الجدول (15).

جدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تبعاً لمتغير المديرية.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
1	سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها	بين المجموعات	16.22	16	1.01	3.18	*0.00
		خلال المجموعات	103.03	323	0.32		
		المجموع	119.25	339			
2	الجوانب الفنية للاختبارات	بين المجموعات	8.13	16	0.51	1.90	*0.02
		خلال المجموعات	86.59	323	0.27		
		المجموع	94.73	339			
3	مراحل تطبيق الاختبارات	بين المجموعات	14.77	16	0.92	2.96	*0.00
		خلال المجموعات	100.60	323	0.31		
		المجموع	115.38	339			
4	المعلم	بين المجموعات	23.63	16	1.48	4.53	*0.00
		خلال المجموعات	105.39	323	0.33		
		المجموع	129.01	339			
5	الطالب	بين المجموعات	13.60	16	0.85	2.94	*0.00
		خلال المجموعات	93.40	323	0.29		
		المجموع	107.00	339			
6	المنهاج	بين المجموعات	14.99	16	0.94	2.08	*0.01
		خلال المجموعات	145.67	323	0.45		
		المجموع	160.66	339			
الدرجة الكلية للمجالات		بين المجموعات	13.07	16	0.82	3.72	*0.00
		خلال المجموعات	71.02	323	0.22		
		المجموع	84.09	339			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة لديهم تعزى لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى المجالات كافة. ولتعرف مصدر الفروق، استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنة البعدية، ويوضح الجدول (16) نتائج المقارنة البعدية على الدرجة الكلية للمجالات، أما بالنسبة للمقارنات البعدية لمجالات الدراسة الستة فتوضحها الملاحق (14، 15، 16، 17، 18، 19).

جدول (16): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية للمجالات وفقاً لمتغير المديرية

المديرية	نابلس	جنوب نابلس	جنين	طوباس	قباطية	طولكرم	سلفيت	قلقيلية	أريحا	رام الله	القدس	ضواحي القدس	الخليل	جنوب الخليل	شمال الخليل	بيت لحم	يطا
نابلس		0.06	*0.63	0.28	-0.08	-0.04	-0.04	-0.22	0.12	-0.01	-0.03	0.03	0.23	0.17	*0.34	0.13	0.04
جنوب نابلس			*0.57	0.22	-0.14	-0.10	-0.10	-0.28	0.06	-0.07	-0.09	-0.03	0.17	0.11	*0.28	0.07	-0.01
جنين				*-0.35	*-0.71	*-0.67	*-0.67	*-0.85	*-0.51	*-0.64	*-0.66	*-0.60	*-0.40	*-0.46	*-0.29	*-0.50	*-0.58
طوباس					*-0.36	-0.32	-0.32	*-0.50	-0.16	-0.29	-0.31	-0.25	-0.05	-0.11	0.06	-0.15	-0.23
قباطية						0.04	0.04	-0.14	0.20	0.07	0.05	0.11	*0.31	0.25	*0.42	0.21	0.12
طولكرم							-0.01	-0.18	0.16	0.03	0.01	0.07	0.27	0.21	*0.38	0.17	0.08
سلفيت								-0.18	0.16	0.04	0.02	0.07	0.27	0.21	*0.38	0.18	0.09
قلقيلية									0.34	0.21	0.20	0.25	*0.45	*0.39	*0.56	*0.35	0.27
أريحا										-0.13	-0.15	-0.09	0.11	0.05	0.22	0.01	-0.08
رام الله											-0.02	0.04	0.24	0.18	*0.35	0.14	0.05
القدس												0.06	0.26	0.20	*0.37	0.16	0.07
ضواحي القدس													0.20	0.14	*0.31	0.10	0.02
الخليل														-0.06	0.11	-0.10	-0.18
جنوب الخليل															0.17	-0.04	-0.12
شمال الخليل																-0.21	-0.29
بيت لحم																	-0.09
يطا																	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$):

- بين مديرية نابلس وكلّ من مديريات: (جنين، شمال الخليل) لصالح مديرية نابلس.
- بين مديرية جنوب نابلس وكلّ من مديريات: (جنين، شمال الخليل) لصالح مديرية جنوب نابلس.
- بين مديرية جنين وكلّ من مديريات: (طوباس، قباطية، طولكرم، سلفيت، قلقيلية، أريحا، رام الله، القدس، ضواحي القدس، الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل، بيت لحم، يطا) لصالح المديريات المذكورة.
- بين مديرية طوباس ومديرية قباطية لصالح مديرية قباطية.
- بين مديرية طوباس ومديرية قلقيلية لصالح مديرية قلقيلية.
- بين مديرية قباطية ومديريتي (الخليل وشمال الخليل) لصالح مديرية قباطية.
- بين مديرية طولكرم ومديرية شمال الخليل لصالح مديرية طولكرم.
- بين مديرية سلفيت ومديرية شمال الخليل لصالح مديرية سلفيت
- بين مديرية قلقيلية وكلّ من مديريات: (الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل، بيت لحم) لصالح مديرية قلقيلية.
- بين مديرية رام الله ومديرية شمال الخليل لصالح مديرية رام الله.
- بين مديرية القدس ومديرية شمال الخليل لصالح مديرية القدس.
- بين مديرية ضواحي القدس ومديرية شمال الخليل لصالح مديرية ضواحي القدس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وينص على:

ما مقترحات تطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين؟

وقد قام الباحث بحصر إجابات الإداريين والفنيين عن السؤال المفتوح الذي يتناول تحديد المقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة، وتبويبها ضمن مجموعة مراحل تبدأ من مرحلة بناء الاختبار، وتنتهي بمرحلة تحليل نتائج الاختبارات، وما بعد الاختبارات، وقد كانت النتائج مرتبة تنازلياً، والجدولان (17، 18) يوضحان ذلك.

جدول (17): مقترحات تطوير الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين مرتبة تنازلياً لمحاور استمرارية تطبيق الاختبارات وتوسيعها، ومرحلة بناء الاختبار، ومرحلة تطبيقه

الرقم	المحور	المقترح	التكرار	النسبة المئوية
1	**استمرارية تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة وتوسيعها على صفوف ومباحث جديدة**	استمرار تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة.	177	%53
		عدم توسيع الاختبارات الوزارية الموحدة على صفوف ومباحث جديدة.	184	%57.9
2	**مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة بناء الاختبارات**	إنشاء بنك أسئلة للمباحث المستهدفة، تضم أسئلة تحقق مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.	63	%32.81
		اختيار فريق واضعي الأسئلة للمباحث المستهدفة بموضوعية، وبطريقة تحقق التشاركية، بحيث يتم إشراك معلمين متميزين بوصفهم أعضاء أساسيين في هذا الفريق.	48	%25.00
		أن تراعي الأسئلة الفروق الفردية بين الطلبة وخصائصهم النمائية.	41	%21.35
		أن يتم بناء الاختبارات بناءً على تحليل لمحتوى المباحث المستهدفة من قبل لجنة فنية متخصصة تضم جميع الأطراف ذات العلاقة، ويكون بمثابة مرجعية موحدة يتم بناء جداول المواصفات عليها.	23	%11.98
		الاستفادة من التغذية العكسية الواردة من الميدان التربوي بخصوص أسئلة الاختبارات الوزارية الموحدة.	17	%8.85
	الكلي		**192**	**%100**
3	**مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تطبيق الاختبارات**	تفعيل الرقابة الخارجية ممثلة بمديريات التربية والتعليم على إجراءات تطبيق الاختبارات، والتأكد من تطبيق التعليمات الخاصة بالاختبارات بكل دقة في المدارس، وعدم الاكتفاء بالزيارات التفقدية الروتينية، واتخاذ إجراءات مساءلة ملموسة بحق كل من يخالف تعليمات تطبيق الاختبار.	54	%48.21
		استخدام آليات مراقبة فاعلة في قاعات الاختبار تتضمن بشكل أساسي تبديل المعلمين المراقبين على الاختبارات بين المدارس المشاركة في الاختبار	44	%39.29
		تطبيق الاختبارات على عينات من المدارس وعدم تطبيقه بصورة مسحية.	14	%12.50
	الكلي		**112**	**%100**

جدول (18): مقترحات تطوير الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين مرتبة تنازلياً لمحاور تصحيح الاختبارات، وإدخال البيانات ومعالجتها، وتحليل نتائج الاختبارات وما بعد الاختبارات

الرقم	المحور	المقترح	التكرار	النسبة المئوية
4	**مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تصحيح الاختبارات**	وجود مركز تصحيح متخصص لكل مبحث دراسي يتبع آلية الثانوية العامة في عملية التصحيح.	53	%52.48
		وجود رقابة خارجية على مراكز التصحيح المختلفة للتأكد من دقة عملية التصحيح، ودقة تنفيذ التعليمات، واتخاذ اجراءات مساءلة بحق المخالفين.	23	%22.77
		تبديل أوراق الاختبارات بين مراكز التصحيح المختلفة في العناقيد المختلفة.	16	%15.84
		توفير تحفيز مادي للمصححيين.	9	%8.91
	الكلي		**101**	**%100**
5	**مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة إدخال البيانات ومعالجتها**	أن تتم عملية الإدخال من قبل معلمين متخصصين (معلمي التكنولوجيا، المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية في مهارات الحاسوب) وعدم ترك عملية الإدخال للمعلمين الذين صححوا الاختبار.	29	%53.70
		تدقيق برنامج الإدخال وتجريبها قبل توزيعها على المديريات، والاستفادة من التغذية العكسية من الميدان التربوي لتحديث هذه البرامج.	18	%33.33
		توفير رقابة خارجية تقوم بمقارنة عينات من أوراق الطلبة ومطابقتها مع الإدخالات على البرنامج.	7	%12.96
	الكلي		**54**	**%100**
6	**مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تحليل نتائج الاختبارات وما بعد الاختبارات**	الاستفادة من نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة بصورة فعلية في اجراء دراسات تحليلية وتربوية شاملة وهادفة على مستوى الوزارة والمديريات والمدارس وتعميمها.	70	%58.33
		بناء الخطط العلاجية والتطويرية على مستوى الوزارة والمديريات والمدارس بناءً على المؤشرات التي توفرها الاختبارات الوزارية الموحدة.	26	%21.67
		تفعيل نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة في اتخاذ قرارات تتعلق بالمساءلة والتحفيز على مستوى المديريات والمدارس.	24	%20.00
	الكلي		**120**	**%100**

يتضح من الجدولين (17، 18) أن هناك عدداً من المقترحات للاداريين والفنيين في مديريات التربية والتعليم، من شأنها تجويد الاختبارات الوزارية الموحدة وتطويرها، وهي مقترحات جاءت بحكم الالتصاق الوثيق لعينة الدراسة بالميدان التربوي، كونهم الجهة المنفذة للاختبارات الوزارية الموحدة، وجاءت أبرز مقترحاتهم كالآتي: في مرحلة بناء الاختبارات حصل المقترح إنشاء بنك أسئلة للمباحث المستهدفة تضم أسئلة تحقق مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد على نسبة مئوية مقدارها (32.81)، وفي مرحلة تطبيق الاختبارات حصل المقترح (تفعيل الرقابة الخارجية ممثلة بمديريات التربية والتعليم على إجراءات تطبيق الاختبارات، والتأكد من تطبيق التعليمات الخاصة بالاختبارات بكل دقة في المدارس، وعدم الاكتفاء بالزيارات التفقدية الروتينية، واتخاذ إجراءات مساءلة ملموسة بحق كل من يخالف تعليمات تطبيق الاختبار) على نسبة مئوية مقدارها (48.21). وحصل مقترح استخدام آليات مراقبة فاعلة في قاعات الاختبار تتضمن بشكل أساسي تبديل المعلمين المراقبين على الاختبارات بين المدارس المشاركة في الاختبار على نسبة مئوية مقدارها (39.29). وفي مرحلة تصحيح الاختبارات حصل المقترح (وجود مركز تصحيح متخصص لكل مبحث دراسي يتبع آلية الثانوية العامة في عملية التصحيح) على نسبة مئوية مقدارها (52.48). وفي مرحلة إدخال البيانات ومعالجتها حصل المقترح (أن تتم عملية الإدخال من قبل معلمين متخصصين (معلمي التكنولوجيا، المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية في مهارات الحاسوب) وعدم ترك عملية الإدخال للمعلمين الذين صححوا الاختبار) على نسبة مئوية مقدارها (53.70). وفي مرحلة تحليل نتائج الاختبارات وما بعد الاختبارات حصل المقترح (الاستفادة من نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة بصورة فعلية في إجراء دراسات تحليلية وتربوية شاملة وهادفة على مستوى الوزارة والمديريات والمدارس وتعميمها) على نسبة مئوية مقدارها (58.33).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها

ثانياً: التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها إضافة إلى التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية التابعة له:

ما درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين؟

وانبثقت عنه الفرضية الأولى التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية عند المعيار (3.41).

يتضح من الجدول (4) أن درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية للمجالات، كما يتضح من الجدول أن درجة التقييم كانت عالية في مجالي: الجوانب الفنية للاختبارات، ومراحل تطبيق الاختبارات، وكانت بدرجة متوسطة في كل من المجالات: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، والمعلم، والطالب، والمنهاج.

كما يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين على الدرجة الكلية للمجالات مقارنة مع المعيار (3.41).

ويفسر الباحث الدرجة المتوسطة لتقييم الاختبارات الوزارية الموحدة على الدرجة الكلية للمجالات إلى النهج والنظام المركزي في موضوع الاختبارات الوزارية الموحدة؛ حيث يكون الإشراف المباشر على وضع الأسئلة، وإدارة الاختبار تحت الإشراف المباشر لأعلى سلطة إدارية تشرف على التعليم وهي وزارة التربية والتعليم العالي، مما ولدّ شعوراً في الميدان التربوي، بصفته الأقرب

إلى الواقع التعليمي وعناصر العملية التعليمية، بأن الوزارة تنتهج مركزية في الإدارة شكلت تقويضاً لصلاحيات المديريات والمدارس ومهامها، حيث يقتصر دورها على تنفيذ الاختبارات بمراحله المختلفة وفقاً لما تراه الوزارة من تعليمات وإجراءات، وعدم الأخذ بملاحظات العاملين في الميدان التربوي وتوصياتهم عند اتخاذ قرارات تتعلق بالاختبارات الوزارية الموحدة وخصوصاً المشرفين التربويين، وهذا انعكس على تقييم هؤلاء العاملين للاختبارات الوزارية الموحدة لإدراكهم بأن الميدان التربوي هو المرجع الأساس الذي يجب الرجوع إليه في اتخاذ أية قرارات تتعلق بأي ركن من أركان العملية التعليمية المتمثلة بالمعلم والطالب والمنهاج الدراسي.

كما أن التباين في مؤشرات التحصيل للاختبارات الوزارية الموحدة بين عام وآخر، ارتفاعاً وانخفاضاً، حدا بالعاملين في الميدان إلى اتخاذ مؤشر التذبذب في مؤشرات التحصيل، للحكم على أن النظام التعليمي لم يحقق النجاح المطلوب في مخرجاته فيما يتعلق بالاختبارات الوزارية الموحدة، وعدم اتخاذ النظام التعليمي إجراءات إدارية وفنية بالمستوى المطلوب تتوافق مع نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة، مما لا يؤشر على نجاح كبير للنظام التعليمي في التعامل مع مؤشرات التحصيل بوصفه بوصلة مشيرة إلى النوعية بعد مرور (6) سنوات من بدء تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة.

ويفسر الباحث حصول مجالي: مراحل تطبيق الاختبارات، والجوانب الفنية للاختبارات على درجة تقييم عالية بأن مراحل تطبيق الاختبارات يتم تنفيذها بطواقم ميدانية من مديريات التربية والتعليم، وتحت إشراف لجان الاختبارات الموحدة في المديريات التي تتولى مهمة تحضير الميدان، وتهيئة الطلبة لتطبيق الاختبارات، والإشراف على عملية التطبيق وفق تعليمات واضحة ومحددة وردت في دليل تطبيق الاختبارات، حيث يحتوي دليل تطبيق الاختبارات على جميع التعليمات لتطبيق الاختبارات من لحظة تسلّم الاختبارات من الوزارة، وآلية تصويرها، وآليات المراقبة والتصحيح، وإدخال البيانات، وتحليل النتائج. ويمكن تفسير نتيجة حصول مجال الجوانب الفنية للاختبارات على درجة تقييم عالية بأن عملية إعداد الاختبارات بجميع مراحلها ابتداءً من مرحلة بناء الاختبار بما تتضمنه من رصد أهداف التعلم، وبناء جدول المواصفات، وكتابة الفقرات لتطوير نموذج الاختبار الأولي وتحكيم النموذج، وصولاً إلى النموذج النهائي، يشرف عليه فريق مركزي من الوزارة يضم مجموعة من اللجان لإعداد الاختبارات وتحكيمها، مما أعطى ثقة عالية لدى

الإداريين والفنيين في مديريات التربية والتعليم بهذه الاختبارات من الناحية الفنية، كما أن هناك عملية مقارنة يجريها الإداريون والفنيون بين جودة الاختبارات المدرسية والاختبارات الوزارية الموحدة، وإجراءات تطبيق كل منها، الأمر الذي دفعهم باتجاه تقييم هذين المجالين بدرجة عالية.

أما بالنسبة لمجال سياسات وأهداف الاختبارات وتشريعاتها فقد حصل على المرتبة الأخيرة في تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الوزارة لم توفق بتحقيق سياسات وأهداف الاختبارات الوزارية الموحدة وتشريعاتها بالدرجة المطلوبة والمرجوة منها، حيث اكتفت ببناء اختبارات وتطبيقها، ولم تستفد بالدرجة المطلوبة من نتائجها وتفعيلها وتعميمها، واتخاذ إجراءات إدارية وفنية تتوافق مع نتائجها، كما أن هناك قصوراً في تفعيل وسائل الإعلام في التعامل مع هذه الاختبارات؛ حيث ظل المجتمع المحلي باعتباره إحدى مركبات العملية التعليمية التعلمية بعيداً عن هذه التفاصيل، مما جعله من المعارضين لهذه الاختبارات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عتوم (2014) حيث توصلت الدراسة الحالية إلى أن تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في مجال الجوانب الفنية للاختبارت بلغ نسبة مئوية مقدارها (68.8%)، في حين توصلت دراسة عتوم (2014) إلى أن الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلمين تتفق مع معايير الاختبار الجيد بنسبة مئوية مقدارها (70%)، كما اتفقت –أيضاً– مع دراسة الطراونة (2012) التي توصلت إلى أن الاختبارات التي يعدها المعلمون في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من معايير بناء، وتصميم، وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، بلغت نسبة إتقان (70%). كما اتفقت مع دراسة الخيري (2009) في أن الخصائص السيكومترية لاختبارات مقرر الكيمياء في الثانوية العامة المركزية كانت جيدة. واتفقت –أيضاً– مع دراسة غيث (2007) في أن الخصائص السيكومترية التي تعكسها الاختبارات التحصيلية، التي يتم بناؤها عبر فريق عمل من المشرفين التربويين والمعلمين أصحاب الخبرة في مشروع الاختبارات المدرسية المطبق في المملكة العربية السعودية كانت تتمتع بجودة في خصائصها. واتفقت –أيضاً– مع دراسة كنيو (Kinyua, 2014) في أن الاختبارات التي يصممها المعلمون على درجة عالية من الصدق والثبات.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو علي وعساف (2012)؛ حيث توصلت الدراسة الحالية إلى أن تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة على الدرجة الكلية بلغت نسبة مئوية

مقدارها (67.17%)، في حين توصلت دراسة أبو علي وعساف (2012) أن الدرجة الكلية لتقدير مديري المدارس لطبيعة إجراء الاختبارات الموحدة تقع عند (67.27%).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عيسى (2011)؛ حيث توصلت الدراسة الحالية إلى أن تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في مجال الجوانب الفنية للاختبارات جاءت بدرجة عالية، في حين توصلت دراسة عيسى (2011) إلى أن الاختبارات التجريبية الموحدة لمقرر التربية الإسلامية في كثير من جوانبها الفنية جاءت بدرجة متوسطة. كما اختلفت مع دراسة الجوراني (2010) التي أظهرت نتائج دراسته وجود ضعف في كثير من الجوانب الفنية للامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصفين الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. كما اختلفت مع دراسة ثابت (2009) التي أظهرت نتائج دراسته وجود ضعف واضح في الجوانب الفنية لاختبارات العلوم لنهاية مرحلة التعليم الأساسي وفق معايير الاختبارات الجيدة ومواصفاتها في الجمهورية اليمنية. كما اختلفت مع دراسة ذياب (2002) التي أظهرت وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين والمعلمات لمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعداده. واختلفت كذلك مع دراسة العمري (1997) التي أظهرت ضعفاً واضحاً في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد، وكيفية إعداده بمراحله الأربع: (التخطيط، والإخراج، والتطبيق، والتصحيح). ودراسة مارسو وبيج (Marso & Pigee, 2004) التي أظهرت بعد تحليل الاختبارات من إعداد المعلمين من حيث إجراءات تطبيقها، والمتطلبات المعرفية لإعدادها، وأخطاء بناء الفقرات، وجود ضعف في الجوانب الفنية لهذه الاختبارات.

واختلفت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة هدهد وياسين (2013)؛ حيث توصلت الدراسة الحالية إلى أن تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في مجالي الطالب والمعلم كانت بدرجة متوسطة، في حين توصلت دراسة هدهد وياسين (2013) إلى أن درجات التقييم لدور الاختبارات الوزارية الموحدة كبيرة جداً لمجالها الأول (استراتيجيات التدريس)، وبدرجة كبيرة على مجالها الثاني (تحصيل الطلبة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على:

هل يوجد فروق في درجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية والإشرافية، الوظيفة، المديرية)؟

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، على الدرجة الكلية للمجالات ولجميع المجالات، باستثناء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال المعلم.

وأظهرت نتائج الجدول (7) أن الفروق كانت لصالح الذكور على الدرجة الكلية للمجالات، ومجالات سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، والجوانب الفنية للاختبارات، ومراحل تطبيق الاختبارات، والطالب، والمنهاج.

وتفسر هذه النتيجة بأن تقييم الذكور أعلى من تقييم الإناث للاختبارات الوزارية الموحدة بأن الذكور أكثر مقدرة على تقبل النقد والمساءلة فيما يتعلق بتحصيل الطلبة أمام النظام التربوي والمجتمع المحلي، أما الإناث فإنهن أقل مقدرة على تقبل النقد والمساءلة فيما يتعلق بتحصيل الطلبة أمام النظام التربوي والمجتمع المحلي، كما أن الإناث يشعرن على الرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلنها في العملية التعليمية، والثقة الكبيرة بأدائهن لمهامهن الوظيفية على أكمل وجه، ونظرتهن الإيجابية والجدية نحو مهنة التعليم يشعرن بأن الاختبارات الوزارية الموحدة عملت على تهميش بعض صلاحياتهن وأدوارهن ومهامهن في الميدان التربوي، كما أن الإناث أكثر اهتماماً بالنتائج وبالمقارنات التي تحدث بين المعلمين والمدارس والمديريات، وتصورهن بأن هذه النتائج

بمثابة الحكم على أدائهن جعل درجة تقييمهن للاختبارات أقل من الذكور الذين لا يلتفتون إلى هذه الأمور بالدرجة المبالغ بها مقارنة مع الإناث.

كما أن الإناث تكونّ لديهن تقييم أقل من الذكور بخصوص الاختبارات الوزارية الموحدة نتيجة تأثرهن بشكاوى أولياء الأمور، وتعاطفهن معهم بما يتبنونه من اتجاهات نحو الاختبار، مثل صعوبة الاختبارات الوزارية الموحدة، وما تشكله من ضغوط نفسية كبيرة على الطلاب، وأعباء على أولياء الأمور، يُضاف إلى ذلك أن المرحلة العمرية التي تطبق عليها الاختبارات الوزارية الموحدة وخصوصاً الصفين: الرابع والخامس، وما تشكله من قلق وتوتر بين الطلبة، انعكس على تقييمهن بدرجة أقل من الذكور، وكذلك تأثرهن بآراء بعض المعلمين التقليديين نحو الاختبارات الوزارية الموحدة كونها جاءت على غير ما اعتادوا عليه من اختبارات تقيس المنهاج المطبق.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مجال المعلم إلى أن المشرفين التربويين بحكم إشرافهم على المعلمين الذين تستهدفهم الاختبارات الوزارية الموحدة كانت لديهم صورة واضحة ودقيقة واحدة حول مدى استفادة المعلمين من هذه الاختبارات، وانعكاساتها عليهم، بحكم تطبيقهم نفس التعليمات الإشرافية عند زيارتهم للمدارس، وبالتالي تم رصد مدى الأثر الذي تركته الاختبارات الوزارية الموحدة على مجال المعلم بشكل أكثر دقة وموضوعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عتوم (2014)؛ حيث توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة تعزى لمتغير الجنس، في حين توصلت دراسة عتوم (2014) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المعلمين والمعلمات في مدى تطابق الاختبار مع معايير الاختبار. ولكنها اختلفت في أن الفروق كانت لصالح الذكور في الدراسة الحالية وكانت لصالح الإناث في دراسة عتوم (2014).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة هدهد وياسين (2013) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من حيث دور الاختبارات الوزارية الموحدة في تحسين نوعية التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس الأغوار الشمالية/طوباس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدراسة جنس المعلم. واختلفت كذلك مع دراسة الطراونة

(2012) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة توافق الاختبارات التحصيلية مع معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد وتصميمه وإخراجه باختلاف جنس معدّ الاختبار. كما اختلفت مع دراسة أبو علي وعساف (2012) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس حول طبيعة الاختبارات الموحدة بمديرية غرب غزة تعزى لمتغير الجنس. واختلفت أيضاً مع دراسة ناصر (2011) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم نظام الاختبارات الموحدة في مبحث التربية الإسلامية وفق معايير الاختبار الجيد للمرحلة المتوسطة بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية للمجالات ولجميع المجالات، باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال المنهاج.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، لديهم تقييم متقارب نحو الاختبارات الوزارية الموحدة، وذلك لأن لديهم القدرة على الحكم على الاختبارات فنياً وعلى انعكاساتها على جميع عناصر العملية التعليمية بحكم عملهم الإداري والفني الحالي، وعملهم قبل تسلسلهم الإداري والفني كمعلمين، ومديري مدارس، ومشرفين تربويين، وغيرها من الوظائف الإدارية والفنية، وخضوعهم لكثير من الدورات في القياس والتقويم وممارستهم لها بحكم عملهم مما أدى إلى امتلاكهم لمهارات بناء الاختبارات والحكم عليها بكل دقة وموضوعية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو علي وعساف (2013)؛ حيث توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية للمجالات، كما توصلت دراسة أبو علي وعساف (2013) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس حول طبيعة الاختبارات الموحدة بمديرية غرب غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة ناصر (2011) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم نظام الاختبارات الموحدة في مبحث التربية الإسلامية وفق معايير الاختبار الجيد للمرحلة المتوسطة بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة النعيم (2009) بأنه لا توجد فروق بين اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. ودراسة سنان (2006) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمؤهل العلمي في درجة ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة مكة المكرمة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2002) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في درجة امتلاكهم للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، تعزى إلى المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية.

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة لديهم تعزى لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى كافة المجالات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الإداريين والفنيين في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية على اختلاف سنوات خبرتهم، سواءً كانوا حديثي الخبرة، أو متوسطي الخبرة، أو من أصحاب الخبرات الطويلة، يملكون القاعدة المعرفية التربوية الكافية للتعامل مع الاختبارات، ويعود ذلك إلى أن الإداريين والفنيين قبل أن يصبحوا في مراكزهم الوظيفية الحالية مروا بمرحلة التعليم كمعلمين ومديري مدارس، وهذه هي مرحلة الخبرة لديهم، بالإضافة إلى أن المشرفين التربويين بحكم أنهم يتبعون لمؤسسة تعليمية واحدة هي وزارة التربية والتعليم العالي، ويعيشون الظروف التعليمية نفسها من قوانين وأنظمة وتعليمات ودورات تدريبية، قد خضعوا لمجموعة من الدورات التدريبية، والبرامج التدريبية، وورشات العمل في القياس والتقويم وبناء الاختبارات، وقاموا بعملية تدريب المعلمين عليها، بالإضافة إلى أن من ضمن مهامهم الإشرافية متابعة الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون، وبالتالي كانت تقييماتهم للاختبارات الوزارية الموحدة متقاربة بغض النظر عن سنوات الخبرة الإدارية والإشرافية لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة هدهد وياسين (2013)؛ حيث توصلت الدراسة الحالية إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة لديهم تعزى لمتغير الخبرة الإدارية والإشرافية، كما توصلت دراسة هدهد وياسين (2013) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من حيث دور الاختبارات الوزارية الموحدة في تحسين نوعية التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس الأغوار الشمالية/طوباس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدراسة (سنوات الخبرة). ودراسة أبو علي وعساف (2012) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس حول طبيعة الاختبارات الموحدة بمديرية غرب غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ودراسة ناصر (2011) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم نظام الاختبارات الموحدة في مبحث التربية الإسلامية وفق معايير الاختبار الجيد للمرحلة المتوسطة بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ودراسة النعيم (2009) بأنه لا توجد فروق بين اتجاهات المعلمات نحو الاختبارات المدرسية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية. ودراسة سيف (2008) بأنه لا توجد فروق دالة

إحصائياً في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ الاختبارات التحصيلية تعزى للخبرة، ودراسة سميث (Smith, 2001) بعدم وجود فروق في نوعية الاختبارات والمستويات المعرفية التي تقيسها وفقاً لمتغير خبرة المعلمين.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة سنان (2006) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لسنوات الخبرة في التدريس في درجة ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة مكة المكرمة. ودراسة الزهراني (2002) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في درجة امتلاكهم للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، تعزى إلى الخبرة التدريسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير الوظيفة.

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة تعزى لمتغير الوظيفة على الدرجة الكلية للمجالات ولجميع المجالات، كما أظهرت نتائج الجدول (13) أن الفروق كانت لصالح الإداريين على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى كافة مجالات الدراسة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الفروق كانت لصالح الإداريين وذلك لاطّلاع هذه الفئة من عينة الدراسة على الاختبارات بصورة شمولية، من حيث النتائج، وتحليل الاختبارات، وإشرافهم على سير الاختبارات، ولديهم أحكام عن واقع التحصيل بشكل عام، وبالتالي جاء تقييمهم للاختبارات الوزارية الموحدة بصورة أكبر من المشرفين التربويين الذين جاء تقييمهم للاختبارات بصورة أقل وذلك لأنهم قيّموا الاختبارات من زاوية المبحث الذي يشرفون عليه، وكان تقييمهم للاختبارات بصورة فنية أكبر وأكثر عمقاً من الإداريين، كما أن المشرفين التربويين بحكم خبرتهم الفنية وجدوا

عدم اهتمام بالدرجة المطلوبة من وزارة التربية والتعليم العالي بملاحظاتهم وتوصياتهم ومقترحاتهم بخصوص الاختبارات الوزارية الموحدة، التي من شأنها تطوير هذه الاختبارات وتجويدها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم الإداريين والفنيين للاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير المديرية.

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين في محافظات الضفة الغربية لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة لديهم تعزى لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات، وللتعرف على مصدر الفروق، استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

وعند الإمعان في الجدول (16) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الإداريين والفنيين لدرجة تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة تعزى لمتغير المديرية، ويبين الجدول (16) أن معظم الفروق كانت لصالح المديريات التالية: (قلقيلية، قباطية، رام الله، سلفيت، القدس، نابلس، طولكرم، ضواحي القدس) على الدرجة الكلية للمجالات وعلى جميع المجالات.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة تعامل المديرية مع الاختبارات الوزارية الموحدة، فهنالك مديريات تعاملت مع الاختبارات الوزارية الموحدة بجدية مطلقة من حيث الاستعداد، والمتابعة، وتحليل النتائج تحليلاً معمقاً على مستوى المديرية وعلى مستوى المدارس، باعتمادها آليات واضحة ومدروسة لتفعيل نتائج هذه الاختبارات، وما يتبعها من إجراءات لمعرفة مكامن الخلل على جميع عناصر العملية التعليمية من معلم وطالب ومنهاج، ووضع الخطط الإجرائية والتطويرية لمعالجة ما أفرزته من نقاط ضعف، وتعزيز نقاط القوة. وفي المقابل اكتفت مديريات أخرى بتطبيق الاختبارات، وإجراء تحليلات عامة على نتائج الاختبارات، ولم تستفد منها في الوصول إلى مؤشرات دقيقة يمكن البناء عليها في وضع الخطط الإجرائية والتطويرية بما ينعكس على تحصيل الطلبة وجميع عناصر العملية التعليمية.

كما يفسر الباحث الفروق بين المديريات في تقييمها للاختبارات الوزارية الموحدة بنتائج تحصيل الطلبة فيها؛ فقد رجع الباحث إلى نتائج تحصيل الطلبة في جميع المديريات للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014-2015، وقام بترتيب متوسطات التحصيل لجميع المديريات في جميع المباحث، واتضح أنّ المديريات الأعلى تحصيلاً في نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة للفصل الأول للعام الدراسي 2015/2014 مرتبة تنازلياً كالآتي: (قباطية، طولكرم، طوباس، قلقيلية، نابلس، سلفيت، جنين، رام الله) (وزارة التربية والتعلم العالي، 2015أ).

أما المديريات الأعلى تقييماً للاختبارات الوزارية الموحدة فهي مرتبة تنازلياً كالآتي(قلقيلية، قباطية، طولكرم، سلفيت، القدس، رام الله، نابلس، ضواحي القدس). حيث وجد الباحث أن من بين (8) مديريات الأعلى تقييماً للاختبارات الوزارية الموحدة كان (6) مديريات منها الأعلى تحصيلاً في جميع المباحث، وهذا يعطينا مؤشراً قوياً لارتباط تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة بتحصيل الطلبة في المباحث التي استهدفتها هذه الاختبارات في هذه المديريات.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة سيف (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ الاختبارات التحصيلية تعزى لمكان العمل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وينص على:

ما مقترحات تطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين؟

يتضح من الجدولين (17، 18) مقترحات الإداريين والفنيين لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة، حيث قام الباحث بتصنيفها لمحاور شملت: استمرارية تطبيق الاختبارات وتوسيعها، ومرحلة بناء الاختبار، ومرحلة تطبيقه، وتصحيح الاختبارات، وإدخال البيانات ومعالجتها، وتحليل نتائج الاختبارات وما بعد الاختبارات. وحول محور استمرارية تطبيق الاختبارات وتوسيعها على مباحث جديدة، يتضح من الجدول (17) أن ما نسبته (53%) من الإداريين والفنيين يؤيدون استمرار تطبيقها، وأن ما نسبته (42.1%) يؤيدون توسيع الاختبارات على مباحث وصفوف جديدة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإداريين والفنيين بحكم عملهم في الميدان التربوي لم يلمسوا انعكاسات وآثار جوهرية على عناصر العملية التعليمية المتمثلة بالمعلم والطالب والمنهاج جراء

تطبيق هذه الاختبارات، فكان تأييدهم لاستمرارها بنسبة منخفضة، وهذا انعكس على عدم تأييدهم لتوسيعها على صفوف ومباحث جديدة. كما يتضح من الجدولين (17، 18) مقترحات لتطوير الاختبارات في مرحلة بناء الاختبار، ومرحلة تطبيقه، وتصحيح الاختبارات، وإدخال البيانات ومعالجتها، وتحليل نتائج الاختبارات وما بعد الاختبارات. ويرى الباحث أن هذه المقترحات هي مقترحات فنية دقيقة جاءت نتيجة الالتصاق الوثيق والمباشر للإداريين والفنيين في الميدان التربوي وعناصره، واطلاعهم المباشر على سير هذه الاختبارات وآثارها على عناصر العملية التعليمية.

ثانياً: التوصيات

أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق في تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر الإداريين والفنيين تعزى لمتغيرات (الجنس، والوظيفة، والمديرية)، حيث كانت الفروق لصالح الذكور تبعاً لمتغير الجنس، وللإداريين تبعاً لمتغير الوظيفة، ولمديريات التربية والتعليم (قلقيلية، قباطية، رام الله، سلفيت، القدس) تبعاً لمتغير المديرية. **وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تم تقديم التوصيات الآتية:**

التوصيات المتعلقة بسؤالي الدراسة الأول والثاني والفرضيات التابعة لهما:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بملاحظات العاملين في الميدان التربوي وتوصياتهم وخصوصاً المشرفين التربويين الذين يشرفون على المباحث التي تستهدفها الاختبارات الوزارية الموحدة، والأخذ بها في تطوير هذه الاختبارات وتجويدها من جميع الجوانب.
- تركيز وزارة التربية والتعليم العالي على أثر الاختبارات الوزارية الموحدة على عناصر العملية التعليمية، المتمثلة بالطالب، والمعلم، والمنهاج، وعدم الاكتفاء بالتركيز على جودة الاختبارات من الناحية الفنية، ومراحل تطبيقها.
- إجراء دراسات تربوية لمعرفة التباين في تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة بين الذكور والإناث، وكذلك التباين في تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة بين المديريات.
- إجراء دراسات لتقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهات نظر مديري المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور.

التوصيات المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث (السؤال المفتوح):

- إنشاء بنك أسئلة للاختبارات الوزارية الموحدة ذات مواصفات معيارية للمباحث التي تستهدفها هذه الاختبارات، يكون ذا طبيعة تشاركية من جميع المعنيين وذوي العلاقة في العملية التربوية.
- تفعيل أنشطة البحث التربوي فيما يتعلق بالاختبارات الوزارية الموحدة، والإفادة من قواعد البيانات التي وفرتها الاختبارات الموحدة في الخروج بأبحاث معمقة لهذه البيانات على مستوى الوزارة، والمديرية، والمدرسة.

- استخدام برمجيات حديثة على شبكة الانترنت في إدخال النتائج وعرضها، تتيح للطالب وولي أمره معرفة المهارات التي أخفق أو تميز بها، وكذلك بعض الإحصائيات عن ترتيب الطالب على مستوى المدرسة، والمديرية، والوطن.
- تشكيل لجان فنية متخصصة على مستوى المدرسة والمديرية والوزارة تهدف إلى تفعيل نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة والعلاجية، وتبنيّ إستراتيجيات جديدة للمتابعة والتطوير.
- اتخاذ الوزارة إجراءات إدارية وفنية جدية فيما يتعلق بالمساءلة والتحفيز، تتوافق مع نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة.

قائمة المصادر المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، أحمد. (1997). **نحو تطوير الإدارة المدرسية.** الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

- أبو باسل، محمد (2002). **قياس وتقويم الطلبة** (ط.1). عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- البوهي، فاروق. (2001). **الإدارة التعليمية والمدرسية.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- تايلور، ر. (1971) **أساسيات المناهج** (احمد كاظم وجابر عبدالحميد، مترجم). القاهرة: دار النهضة العربية.

- ثابت، سعيد.(2009). **تقويم اختبارات العلوم لنهاية مرحلة التعليم الأساس وفق معايير مواصفات الاختبار الجيد.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة عدن، عدن، اليمن.

- ثابت، زياد.(1997). **دراسة أساليب تقويم طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في الرياضيات.** رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.

- جابر، جابر. (2002). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء المتعلم والمدرس** (ط.1). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

- جامل، عبدالرحمن (2001). **طرق التدريس العامة (ومهارات تنفيذ وتخطيط عمليات التدريس)** (ط.2). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الجمل، محمد. (2001). **العمليات العقلية ومهارات التفكير من خلال عمليات التعليم والتعلم** (ط.1). العين: دار الكتاب الجامعي.

- الجوراني، يوسف. (2010). ***تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصفين الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.*** **مجلة ديالى**، العدد (45)، ص ص 68-88.

- حبيب، مجدي. (1996). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** (ط.1). مصر: مكتبة النهضة المصرية.

- الحربي، سماح. (2002). **العلاقة بين بعض العوامل الديمغرافية والهوية المهنية لدى المراهقين في منطقة المدينة المنورة.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الأردنية: الأردن.

- أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد. (1979). **التقويم النفسي** (ط.3). القاهرة: مكتبة الأنجلو.

- أبو حويج، مروان. (2000). **المناهج التربوية المعاصرة (مفاهيمها، عناصرها، أساسها، عملياتها)** (ط.1). عمان: الدار العلمية الدولية.

- خضر، فخري (2003). **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس** (ط.1). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- الخياط، ماجد. (2010). **أساسيات القياس والتقويم في التربية** (ط.1). عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

- الخيري، إبراهيم. (2009). **الخصائص السيكومترية لاختبارات الثانوية العامة–دراسة مقارنة بين الاختبارات المركزية واختبارات المعلمين "نموذج تطبيقي لمقرر الكيمياء"**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الدليمي، طه، والهاشمي، عبدالرحمن. (2007). **المناهج بين التقليد والتجديد " تخطيطاً، وتقويماً، وتطويراً "**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- الدوسري، راشد. (2004). **القياس والتقويم التربوي الحديث.** القاهرة: دار الفكر.

- ذياب، سهيل. (2002). ***تقويم الاختبارات وأدوات التقويم التي يستخدمها معلمو المرحلة الإعدادية واتجاهات كل من الطلبة والمعلمين نحوها.*** **مجلة الجامعة الإسلامية،** العدد(4)، ص ص 18–32.

- رضوان، رانية جميل. (2011). ***دراسة تحليلية لاختبارات مادة الرياضيات المدرسية في ضوء مستوياتها المعرفية وخصائصها السيكومترية بالتعليم الأساسي.*** **مجلة العلوم التربوية،** العدد (3)، ص ص 219–242.

- الرفاعي، نعيم. (1993). **التقويم والقياس في التربية** (ط.1). دمشق: المطبعة التعاونية.

- ريان، فكري (1999). **التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويمه، نتائجه، تطبيقاته** (ط.4). القاهرة: عالم الكتب.

- الزبيدي، محمد. (2001). **تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمعلمي الرياضيات للصف الثالث المتوسط بمحافظة القنفذة في ضوء الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد ومستويات المجال المعرفي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

- الزهراني، محمد. (2002). **واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- أبو زينة، فريد. (1992). **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، الكويت: مكتبة الفلاح.

- أبو زينة، فريد.(2001). ***تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات*. مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة العاشرة،العدد (19)، ص ص 79-107.

- أبو زينة، فريد. (1998) **أساسيات القياس التربوي في التربية** (ط.2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- ستراك، رياض، والخصاونة، فؤاد. (2004). **دراسات في الإدارة التربوية**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- سلامة، عادل. (2008). **تخطيط المناهج المعاصرة**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- سليمان، أمين. (2010). **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته** (ط.1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- سنان، إيناس. (2006). **درجة معرفة وممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- السويدي، خليفة، الخليلي، خليل. (1997). **المناهج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته** (ط.1). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- سيد، علي، وسالم، أحمد. (2004). **التقويم في المنظومة التربوية** (ط.1). الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

- السيد، يسري. (2005). **بناء الاختبارات التحصيلية وتقنينها**، ورشة عمل، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مركز الانتساب الموجه، أبو ظبي.

- سيف، محمد. (2008). **مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- شبانة، محمود. (2000). **تقييم الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات لطلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة لواء وادي السير**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، لبنان.

- صبري، ماهر، والرافعي، محب. (2008). **التقويم التربوي- أسسه وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشد.

- الطراونة، عيسى. (2012). ***تقييم الاختبارات التحصيلية بمدارس محافظة الكرك وفق معايير الاختبار الجيد*. مجلة رابطة التربية الحديثة**، السنة الخامسة، (15)، ص ص 183- 228.

- طعيمة، رشدي. (2004). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)**. القاهرة، دار الفكر العربي.

- العبادي، رائد. (2006). **الاختبارات المدرسية** (ط.1). مكتبة المجتمع العربي.

- عبيد، ماجدة وآخرون. (2002). **أساسيات وتصميم التدريس** (ط.1). عمان، دار صفا للنشر والتوزيع.

- عبيدات، سليمان. (1998). **القياس والتقويم التربوي (ط.1)**. عمان: المؤلف للطباعة والنشر.

- عتوم، محمد. (2014). ***تقييم الاختبارات التحصيلية من إعداد معلمي العلوم في محافظة جرش دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الثاني للعام 2013/2012 في مبحث العلوم*. مجلة جرش للبحوث والدراسات**، جامعة جرش، المجلد (15)، العدد (2)، ص ص361- 375.

- عفانة، عزو. (1996). **تخطيط المناهج وتقويمها** (ط.3). غزة، الجامعة الإسلامية.

- علام، صلاح الدين. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي – أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** (ط.2). القاهرة: دار الفكر العربي.

- علي، محمد. (2007). **التربية العملية وتدريس العلوم**. عمان: دار المسيرة.

- العلي، عبد الله. (2008). ***تقويم اختبارات مادة الرياضيات في المرحلة الأساسية في ضوء معايير الاختبار الجيد*، مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (5)، العدد (1).

- علي، نداء. (2007). **دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات النهائية لشهادة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات**، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

- أبو علي، عبد القادر، وعساف، محمود.(2012). **تقويم تجربة الامتحانات الموحدة بمدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية**، بحث مقدم للمؤتمر الأول لوزارة التربية والتعليم العالي، وزارة التربية والتعليم، غزة.

- العمري، حسان. (1997). **تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها، إخراجها، تطبيقها، تصحيحها)**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية والفنون، قسم علم النفس التربوي / قياس وتقويم، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.

- عودة، أحمد. (2010) **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (ط.4). اربد: مكتبة دار الأمل للنشر والتوزيع.

- عودة، أحمد (2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- عودة، أحمد. (1998). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (ط.2). الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

- عودة، أحمد، وحوامدة، مفيد.(1996). ***خصائص توزيع العلامات في المقررات الجامعية في ضوء نظام العلامات والتقدير المعتمد بجامعة اليرموك*. حولية كلية التربية**، جامعة قطر، العدد (13)، ص ص 433-456.

- عيد، غادة. (2006). **القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج SPSS (ط.1)**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- عيسى، سنية. (2011). **تقويم الامتحان التجريبي الموحد لمادة التربية الإسلامية لطلاب الصف الثالث الثانوي (دراسة بولاية الجزيرة محلية الكاملين)**. رسالة ماجستير (غير منشورة). ، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

- الغساني، محمد. (2006). **تطوير الاختبارات التحريرية في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء أهداف تدريس المادة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة القاهرة: مصر.

- غنيم، محمد.(2003). **الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي**. جامعة الزقازيق، بنها، مصر.

- غيث، محمد. (2007). **الخصائص السيكومترية لاختبارات عينة من المواد في مشروع الاختبارات المدرسية للصف الأول المتوسط بمنطقة المدينة المنورة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الكحلوت، إيمان. (2004). **تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد**، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

- كرم، إبراهيم. (2004). ***تقويم أسئلة المعلم في مادة الاجتماعيات للصف الأول متوسط بدولة الكويت في ضوء بعض المعايير*، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، العدد (97).

- أبو لبدة، سبع. (1979). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** (ط.1). عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

- مجاور، محمد، والديب، فتحي. (2000). **المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته** (ط.1). الكويت: دار القلم.

- مجيد، سوسن. (2007). **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية** (ط.1). عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

– محمد، عبد الواحد.(2012). ***تقويم أسئلة الرياضيات للصف الثالث المتوسط للامتحانات العامة في العراق للأعوام (2005–2011م).*** **مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)**، المجلد (37)، العدد (2)، ص ص 114–138.

– مديريات التربية والتعليم. (2015). **إحصائيات العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية**، أقسام الإشراف التربوي.

– مراد، صلاح، وسليمان، أمين. (2002). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

– مصبح، منور. (2013). **تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

– مصطفى، نوال. (2010). **استراتيجيات التقويم في التعليم** (ط.1). عمان: دار البداية ناشرون وموزوعون.

– الناشف، سلمى. (1993). **دليلك في تصميم الاختبارات** (ط.1). عمان، المؤلف للطباعة والنشر.

– ناصر، يحيى. (2011). **تقويم نظام الاختبارات الموحدة لمبحث التربية الاسلامية وفق معايير الاختبار الجيد للمرحلة المتوسطة بوكالة الغوث الدولية بغزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

– نشواتي، عبد المجيد. (1996). **علم النفس التربوي** (ط.2). الأردن: دار الفرقان.

– النعيم، عبد الرحمن. (2009) ***الاختبارات المدرسية كما تراها معلمات التعليم العام (دراسة تطبيقية على معلمات محافظة الاحساء).*** **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)**، المجلد(10)، العدد (1)، ص ص 163–214.

– هدهد، ليالي، وياسين، فتحية.(2013). **دور الاختبارات الوزارية الموحدة في تحسين نوعية التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين**. بحث

مقدم لمؤتمر واقع العملية التعليمية التعلمية في الأغوار وسبل النهوض بها. والمنعقد بتاريخ 2013/2/12م، أريحا: فلسطين.

– وزارة التربية والتعليم العالي (2009). **نتائج الاختبارات الموحدة للصف السادس الأساسي،** الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات، دائرة القياس.

– وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2011). **توجهات مؤشرات التحصيل في الاختبارات الموحدة للأعوام:2009–2010–2011.** رام الله: فلسطين.

– وزارة التربية والتعليم العالي. (2012). **الدليل الإرشادي لتقييم البرامج التعليمية الفعالة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وإعداد التقارير الخاصة بها.** هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، فلسطين.

– وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2015أ). **ملخص موجز حول تفعيل نتائج الاختبارات الموحدة،** الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2015ب). **دليل تطبيق الاختبارات الموحدة للفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2014.**

– الوليلى، اسماعيل. (2005). **تكافؤ درجات الاختبارات في ضوء نظريتي القياس الكلاسيكية والحديثة (دراسة سيكومترية مقارنة)،** جامعة بنها، كلية التربية، المركز القومي للامتحانات والتقويم، المجلد (15)، العدد (63)، ص ص 99–149.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Brwon, C. (2002). **Portfolio Assessment**: How far have we came? ED 177941.

- Cankoy O. & Alitut, M. (2005). ***High-Stakes testing and mathematics performance of fourth graders in North Cyprus*.** **The Journal of Educational Research**, 98 (4),P.P 233 – 234.

- Diann, D. (2004). **A comparison of Multiple- Choice and Open – ended Math, Assessments of Fifth Grade Students in A diverse Urban School**, District: Questioning The Accepted Standard Assessment Practices, Baylor University.

- Ismail, H. (2010). ***Analysis Tests in Subject History in Turkish School,*** **The New Educational Review**, Vol (21), No(2).

- Kinyua, O.(2014). ***Validity and reliability of teacher-made tests: Case study of year 11 physics in Nyahururu District of Kenya,*** **African educational Research Journal**, Vol(2), No(2), P.P 61-71.

- Kusek, J. & Risk. (2004). **Ten Steps to a Results-Based Monitoring and Evaluation System**. Washington D.C, The World Bank.

- Marso, H. & Pigge, R. (2012). ***A Survey Study for the Teachers Knowledge and Skills in Designing and Developing School Achievement Tests.*** **Journal of Educational Measurement**. Vol(25), No(3). P.P 91-106.

- Marso, L. & Pigge, M. (2004). ***Analyze teachers' Achievement Tests.*** **Educational & Psychological Measurement.** Vol(109), No(1). P.P 12-27.
- Martorella, H. (1991). **Teaching social studies in middle and secondary school Macmillan publishing Company**. New York .
- Metsamuuronen, J. (2002). **Small book of test theory and test construction**. International Methelp Ky, Helsinki: Finland.
- Oescher, J. & Kirby, P. (1990). **Assessment in Special and Remedial Education**. 4 th Ed. USA: Houghton Mifflin Company.
- Richard, W. & Adrian, B. (1992). **Linking Testing and Evaluation Activities**: Can School Districts Make it Happen. Center for the study of Evaluation. University of California, Los Angeles.
- Smith, E.L. (2001). ***An Analysis Of Teacher- Made Tests.*** **Contemporary Educational Psychology**, Vol (16). No (3), P.P 279-286.
- Taiwo, A.(1998). **Fundamentals of Classroom Testing** .Vikas Publishing House Pvt Ltd Delhi.
- Worthen , B. & Saunders, J. (1999). **Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines**. New York .
- Saeed M. & Gondal M. (2005). ***Assessing achievement of primary grader students and factors affecting achievement in Pakistan.*** **International Journal of Educational**. Vol(19), No (6), p.p 486 – 499.

الملحقات

ملحق (1)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم الإدارة التربوية

حضرة السيد/ة: ..... المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،،،

فيقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، وقد أعدّ الباحث الاستبانة المرفقة المكونة من ستة مجالات هي: أهداف وسياسة الاختبارات وتشريعاتها، الجوانب الفنية للاختبارات، مراحل تطبيق الاختبارات، المعلم، الطالب، المنهاج.

وتمثل هذه الاستبانة أداة لتقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهة نظركم، ويتوقع الباحث أن تنعكس نتائج هذه الدراسة على واقع الاختبارات الوزارية الموحدة وآفاق تطويرها؛ لذا يرجى من حضرتكم الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (X) أمام كل فقرة بما يتناسب ودرجة تقييمك لها، علماً بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث:

محمد عبد الكريم القاسم

أولاً: بيانات عامة:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس + دبلوم تربية ☐ ماجستير تربية فأعلى ☐ ماجستير أكاديمي فأعلى

3- الخبرة الإدارية والإشرافية: ☐ أقل من (5) سنوات ☐ من (5 – 10) سنوات ☐ أكثر من (10) سنوات

4-الوظيفة: ☐ مدير تربية ☐ النائب الإداري ☐ النائب الفني ☐ رئيس قسم الإشراف ☐ مشرف مرحلة علمي ☐ مشرف مرحلة أدبي ☐ مشرف اللغة العربية ☐ مشرف اللغة الانجليزية ☐ مشرف الرياضيات ☐ مشرف العلوم (كيمياء، فيزياء، أحياء)

5- المديرية: ☐ نابلس ☐ جنوب نابلس ☐ جنين ☐ طوباس ☐ قباطية ☐ طولكرم ☐ سلفيت ☐ قلقيلية ☐ أريحا ☐ رام الله ☐ القدس ☐ ضواحي القدس ☐ الخليل ☐ جنوب الخليل ☐ شمال الخليل ☐ بيت لحم ☐ يطا

الاستبانة

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: أهداف وسياسة الاختبارت وتشريعاتها						
1	تُطبق الاختبارات الوزارية الموحدة على صفوف مفصلية في نظام التعليم الفلسطيني.					
2	تُطبق الاختبارات الوزارية الموحدة على بعض المباحث المحورية في نظام التعليم الفلسطيني.					
3	يلائم تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة بصورة مسحية على جميع الطلبة في الصفوف المستهدفة.					
4	تسهم نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة بما توفره من مؤشرات وبيانات في إحداث حراك تربوي في كافة الجوانب ذات العلاقة بالعملية التربوية.					
5	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في جمع المؤشرات التربوية عن النظام التعليمي بشكل شامل للمساعدة في التخطيط.					
6	تحاكم الاختبارات الوزارية الموحدة جودة المخرجات للخطة الإستراتيجية للتطوير التربوي.					
7	تُمثل الاختبارات الوزارية الموحدة إحدى معالم ضبط الجودة للنظام التربوي الفلسطيني.					
8	تُقدم الاختبارات الوزارية الموحدة تصوراً مقترحاً لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب.					
9	يستفاد من نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة في تفعيل أنشطة البحث التربوي بما يخدم صناعة السياسات التربوية وتوجيهها.					
10	يستفاد من المؤشرات التي وفرتها الاختبارات الوزارية الموحدة في تقييم المدرسة والمديرية كمؤسستين تربويتين.					
11	توجه نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة برامج الدعم الفني للمدارس التي تعاني من صعوبات في التحصيل.					
12	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تحقيق التنافسية في التعليم من خلال مواكبة الاتجاهات الدولية في تقويم تحصيل الطلبة وتقدمهم.					
13	تُحقق الاختبارات الوزارية الموحدة هدفها الرئيس وهو الوصول لكل مدرسة فلسطينية برسالة واضحة تحمل توجهات الوزارة نحو المساءلة والتحفيز.					
14	تطور الاختبارات الوزارية الموحدة ما يعرف بالبطاقة التحصيلية للمدرسة والتي توثق مؤشرات التحصيل في المدرسة بما يمكن طلبتها ومعلميها وزائريها من المجتمع المحلي من التعرف إلى أداء المدرسة في مجال التحصيل.					
15	تغير التوجه في فكر الاختبارات الوزارية الموحدة لتصبح موجهة نحو البحث عن حل بدلاً من أن تكون موجهة للبحث فقط عن أصل المشكلة.					
16	تفعل الوزارة وسائل الإعلام في التعامل مع نشاط الاختبارات الوزارية الموحدة.					

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
17	تأخذ الوزارة بملاحظات وتوصيات العاملين في الميدان التربوي عند اتخاذ قرارات تتعلق بالاختبارات الوزارية الموحدة.					
18	تتخذ الوزارة إجراءات ملموسة، إدارية وفنية، تتوافق مع نتائج الاختبارات.					
19	تتيح الاختبارات الوزارية الموحدة مشاركة أولياء الأمور والمتابعين للعملية التعليمية من أجل التحقق من أسباب تدني مستويات التحصيل في المدارس.					
فقرات أخرى ترغب بإضافتها:						
.....						
.....						
.....						
المجال الثاني: الجوانب الفنية للاختبارات						
1	تتصف الاختبارات الوزارية الموحدة بالشمولية وتحقيق أهداف المنهاج.					
2	تُطبق الاختبارات الوزارية الموحدة مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.					
3	يتسم بناء الاختبارات الوزارية الموحدة بالدقة في رصد أهداف التعلم الخاصة للمباحث المستهدفة وتصنيفها وتنويعها.					
4	تحدد الأوزان النسبية لكل مجال من مجالات المحتوى ومجالات المعرفة اعتماداً على طبيعة المحتوى العلمي في كتاب الطالب، وعدد الحصص المقررة لتدريس المحتوى.					
5	تتباين بعض الاختبارات الوزارية الموحدة من حيث الأوزان النسبية لمجالات المحتوى ومجالات المعرفة ونسبة العلامات المخصصة لتلك المجالات بين سنة وأخرى.					
6	تنوع الاختبارات الوزارية الموحدة في أنماط الأسئلة بين المقالية والموضوعية.					
7	تبنى فقرات الاختبارات الوزارية الموحدة على نمط فقرات الكتاب المدرسي.					
8	تتدرج فقرات الاختبارات الوزارية الموحدة حسب تسلسل منطقي (السهل إلى الصعب، التسلسل في المقرر الدراسي، مستويات الأهداف).					
9	تقيس أسئلة الاختبارات الوزارية الموحدة مستويات عليا من التفكير (تحليل، تركيب، تقويم).					
10	تراعي الاختبارات الوزارية الموحدة الفروق الفردية بين الطلاب.					
11	تتباين النتائج بين مؤشرات الاختبارات الوزارية الموحدة والاختبارات المدرسية.					
12	تراعي الاختبارات الوزارية الموحدة التباين في البيئة الصفية والمدرسية بين المدارس الفلسطينية، فيما يتعلق بمبدأي العدالة والمساواة.					
13	تمتاز أداة القياس للاختبارات الوزارية الموحدة بالثبات بين سنة وأخرى.					
14	تلائم مدة الاختبار خصائص الطلبة النمائية.					

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
فقرات أخرى ترغب بإضافتها:						
.....						
.....						
.....						
المجال الثالث: مراحل تطبيق الاختبارات						
1	تراعي مرحلة تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة عملية الضبط ومنع حالات الغش.					
2	تتوافر أسس محددة وواضحة في اختيار المراقبين الذين يراقبون على الاختبارات الوزارية الموحدة.					
3	تراعى نزاهة التطبيق وموضوعيته عند تعميم النتائج.					
4	تراعى نزاهة التطبيق وموضوعيته عند اتخاذ قرارات المساءلة أو التحفيز للمدرسة والمعلم.					
5	يخدم وجود مركز التصحيح في نفس المنطقة الجغرافية التابعة لها المدارس المشاركة في الاختبارات على نجاح الاختبار.					
6	تتوافر معايير واضحة ومحددة في اختيار مدير مركز التصحيح ومساعده.					
7	تتوافر آليات متابعة ورقابة فاعلة في مرحلة تصحيح الاختبارات الوزارية الموحدة.					
8	تُعبر نتائج تصحيح الاختبارات الوزارية الموحدة عن مستويات الطلبة الحقيقية.					
فقرات أخرى ترغب بإضافتها:						
.....						
.....						
.....						
المجال الرابع: المعلم						
1	يستفيد المعلم من مؤشرات الاختبارات الوزارية الموحدة في إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس.					
2	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة في تحديد احتياجات المعلمين المهنية.					
3	تحاكم الاختبارات الوزارية الموحدة الاختبارات التي يبنيها المعلمين.					
4	يستفيد المعلمون من الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير اختباراتهم.					
5	تمكن الاختبارات الوزارية الموحدة المعلم من قراءة نتائج الطلبة وتفسيرها.					
6	يوظف المعلمون نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة في إعداد الخطط التطويرية والعلاجية لتحسين تحصيل الطلبة.					

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
7	يستفاد من الاختبارات الوزارية الموحدة في إجراء البحوث الإجرائية ودراسات الحالة للمدارس والمعلمين في كل مديرية.					
8	يستفاد من المؤشرات التي وفرتها الاختبارات الوزارية الموحدة في تقييم المعلم والبيئة الصفية.					
9	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين في الكشف عن أساليب وطرائق التدريس المستخدمة.					
10	تُحفز الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين على إكمال المقرر.					
فقرات أخرى ترغب بإضافتها:						
.....						
.....						
.....						
المجال الخامس: الطالب						
1	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تبني آلية واضحة لمتابعة التحصيل العلمي للطلبة.					
2	تساعد نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة الكمية والنوعية في تحسين أداء الطلبة، والرفع من جودة العملية التعليمية.					
3	تكشف الاختبارات الوزارية الموحدة عن امتلاك الطلبة للمهارات الأساسية في المنهاج.					
4	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في إعطاء صورة واضحة وموثوقة عن أداء الطالب.					
5	تشخص الاختبارات الوزارية الموحدة حاجات وصعوبات التعلم لدى الطلاب.					
6	تستثير الاختبارات الوزارية الموحدة حوافز إيجابية عند الطلاب، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم.					
7	تؤثر الاختبارات الوزارية الموحدة على الطالب سلباً من النواحي النفسية والتربوية والاجتماعية.					
8	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة على تصنيف نتائج التلاميذ إلى مستويات مختلفة.					
9	تعطي الاختبارات الوزارية الموحدة مؤشراً للطلاب في توجيههم إلى الفروع الدراسية المختلفة.					
10	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تقويم ومراجعة مستوى تحصيل الطلاب في مراحل حاسمة من حياتهم الدراسية.					

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
11	تشجع الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة في صقل كفاءاتهم المعرفية والشخصية والمهارية، وغرس روح المبادرة والثقة بالنفس.					
12	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا (كالتحليل والتنبؤ والتفكير الناقد وحل المشكلات).					
13	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة على تحفيز الطلاب على التنافسية من منطلق فردي، لتحقيق التميز في التحصيل على المستوى المحلي.					
فقرات أخرى ترغب بإضافتها:						
.....						
.....						
.....						
المجال السادس: المنهاج						
1	تعتبر الاختبارات الوزارية الموحدة وسيلة تقويم موثوقة لتقويم المناهج.					
2	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير مواد داعمة وإثرائية للمنهاج تتناول المهارات التي كان الأداء فيها ضعيفاً على المستوى الوطني.					
3	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة في استخدام المعلمين لأساليب تدريس جديدة تحقق أهداف المنهاج.					
4	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة ومؤشراتها في بناء مناهج تعتمد على مخرجات تعليمية ذات طابع أدائي.					
5	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تقديم تغذية راجعة لمطوري المناهج لمعالجة القصور فيها.					
6	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير المنهاج بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة.					
7	تساهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير المنهاج بما يتلاءم مع المراحل النمائية للطلبة.					
8	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في إجراء الدراسات والبحوث التطويرية حول المناهج.					
9	تزيد الاختبارات الوزارية الموحدة من فعالية تنفيذ المنهاج.					
10	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج على أسس واقعية وبيانات صحيحة.					
فقرات أخرى ترغب بإضافتها:						
.....						
.....						
.....						

ثالثاً:

1- هل تؤيد استمرار تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة؟ نعم ☐ لا ☐

2- هل تؤيد توسيع تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة على صفوف ومباحث أخرى؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة (نعم) حدد الصفوف والمباحث:
.....
.....

مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة بناء الاختبار:
.....
.....
.....
مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تطبيق الاختبار:
.....
.....
.....
مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تصحيح الاختبار:
.....
.....
.....
مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة إدخال البيانات ومعالجتها:
.....
.....
.....
مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تحليل نتائج الاختبار وما بعد الاختبار:
.....
.....
.....

ملحق (2)

أداة الدراسة بعد عرضها على المحكمين (الصورة النهائية)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم الإدارة التربوية

حضرة السيد/ة: ..... المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد؛

فيقوم الباحث بإجراء دراسة عنوانها: "**تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، وقد أعدّ الباحث الاستبانة المرفقة المكونة من ستة مجالات هي: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، والجوانب الفنية للاختبارات، ومراحل تطبيق الاختبارات، والمعلم، والطالب، والمنهاج.

وتمثل هذه الاستبانة أداة لتقييم الاختبارات الوزارية الموحدة من وجهة نظركم، ويتوقع الباحث أن تنعكس نتائج هذه الدراسة على واقع الاختبارات الوزارية الموحدة وآفاق تطويرها؛ لذا يرجى من حضرتكم الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (X) أمام كل فقرة بما يتناسب ودرجة تقييمك لها، علماً بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث:

محمد عبد الكريم القاسم

أولاً: البيانات الشخصية:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس + دبلوم تربية ☐ ماجستير تربية فأعلى ☐ ماجستير أكاديمي فأعلى

3- الخبرة الإدارية والإشرافية: ☐ أقل من (5) سنوات ☐ من (5 – 10) سنوات ☐ أكثر من (10) سنوات

4- الوظيفة: ☐ مدير التربية والتعليم ☐ النائب الإداري ☐ النائب الفني ☐ رئيس قسم الإشراف ☐ مشرف مرحلة علمي ☐ مشرف مرحلة أدبي ☐ مشرف اللغة العربية ☐ مشرف اللغة الانجليزية ☐ مشرف الرياضيات ☐ مشرف العلوم (كيمياء، فيزياء، أحياء)

5- المديرية: ☐ نابلس ☐ جنوب نابلس ☐ جنين ☐ طوباس ☐ قباطية ☐ طولكرم ☐ سلفيت ☐ قلقيلية ☐ أريحا ☐ رام الله ☐ القدس ☐ ضواحي القدس ☐ الخليل ☐ جنوب الخليل ☐ شمال الخليل ☐ بيت لحم ☐ يطا

الاختبارات الوزارية الموحدة: اختبارات تحصيلية مقننة، يتم إعدادها مركزياً في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ويتم تطبيقها على مستوى الوطن في المدارس الحكومية، لعدد من الصفوف المحورية، هي: (الرابع، الخامس، السابع، الثامن، التاسع)، بغية الوقوف على مستويات تحصيل الطلبة في مباحث أساسية هي: (اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الرياضيات، العلوم)، ويمكن استخدام نتائج هذه الاختبارات كمؤشرات لتطوير التقويم وعناصر العملية التعليمية: المعلم، والطالب، والمنهاج.

الاستبانة

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها						
1	تستهدف الاختبارات الوزارية الموحدة صفوف محورية في نظام التعليم الفلسطيني.					
2	تسهم نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة بما توفره من مؤشرات وبيانات في إحداث حراك تربوي في الجوانب ذات العلاقة بالعملية التربوية.					
3	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في جمع المؤشرات التربوية عن النظام التعليمي للمساعدة في التخطيط.					
4	تعتبر الاختبارات الوزارية الموحدة إحدى الأدوات التي تحاكم جودة المخرجات للخطة الإستراتيجية للتطوير التربوي.					
5	تُمثل الاختبارات الوزارية الموحدة إحدى معالم ضبط الجودة للنظام التربوي الفلسطيني.					
6	تُقدم الاختبارات الوزارية الموحدة نماذج معيارية لأدوات قياس تحصيل الطلبة.					
7	يستفاد من نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة في تفعيل أنشطة البحث التربوي بما يخدم صناعة السياسات التربوية العامة وتوجيهها.					
8	يستفاد من المؤشرات التي توفرها الاختبارات الوزارية الموحدة في تقييم المدرسة والمديرية كمؤسستين تربويتين.					
9	توجه نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة برامج الدعم الفني للمدارس التي تعاني من تدنٍ في مستوى التحصيل.					
10	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في مواكبة الاتجاهات الدولية في تقويم تحصيل الطلبة.					
11	تُحقق الاختبارات الوزارية الموحدة هدفها الرئيس والمتمثل في الوصول لكل مدرسة فلسطينية برسالة واضحة تحمل توجهات الوزارة نحو المساءلة والتحفيز .					
12	تطور الاختبارات الوزارية الموحدة البطاقة التحصيلية للمدرسة بما يمكّن من التعرف على مستوى التحصيل في المدرسة.					
13	تشرك الوزارة وسائل الإعلام في التعامل مع نشاط الاختبارات الوزارية الموحدة.					
14	تأخذ الوزارة بملاحظات العاملين في الميدان التربوي وتوصياتهم عند اتخاذ قرارات تتعلق بالاختبارات الوزارية الموحدة.					
15	تتخذ الوزارة إجراءات إدارية وفنية، تتوافق مع نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة.					
16	تتيح الاختبارات الوزارية الموحدة الفرص أمام المجتمع المحلي والمتابعين للعملية التعليمية من أجل التحقق من أسباب تدني مستويات التحصيل في المدارس.					

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الثاني: الجوانب الفنية للاختبارات						
1	تتصف الاختبارات الوزارية الموحدة بالشمولية لمحتوى المادة الدراسية.					
2	تعتمد الاختبارات الوزارية الموحدة مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.					
3	يتسم بناء الاختبارات الوزارية الموحدة بالدقة في رصد أهداف التعلم الخاصة للمباحث المستهدفة.					
4	تعكس الأوزان النسبية لمجالات المحتوى ومجالات المعرفة طبيعة المحتوى العلمي في كتاب الطالب.					
5	تتباين الاختبارات الوزارية الموحدة من حيث الأوزان النسبية لمجالات المحتوى ومجالات المعرفة من عام إلى آخر.					
6	تتباين الاختبارات الوزارية الموحدة من حيث نسبة العلامات المخصصة لمجالات المحتوى ومجالات المعرفة من عام إلى آخر.					
7	تتنوع الاختبارات الوزارية الموحدة في أنماط الأسئلة بين المقالية والموضوعية.					
8	تبنى فقرات الاختبارات الوزارية الموحدة على نمط فقرات الكتاب المدرسي.					
9	تتدرج فقرات الاختبارات الوزارية الموحدة حسب تسلسل منطقي من السهل إلى الصعب.					
10	تتدرج فقرات الاختبارات الوزارية الموحدة حسب التسلسل في المادة الدراسية.					
11	تراعي أسئلة الاختبارات الوزارية الموحدة الفروق الفردية بين الطلبة.					
12	تلائم مدة الاختبارات الوزارية الموحدة خصائص الطلبة النمائية.					
المجال الثالث: مراحل تطبيق الاختبارات						
1	تتوافر معايير محددة في اختيار المراقبين الذين يراقبون على الاختبارات الوزارية الموحدة.					
2	تتوافر معايير محددة في اختيار مدير مركز التصحيح ومساعده.					
3	تمتاز الأوراق الاختبارية بجودة تصويرها في المدرسة.					
4	تتوافر أسس محددة في مرحلة تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة حول عملية الضبط.					
5	يسهم في نجاح الاختبار وجود مركز تصحيح للاختبارات الوزارية الموحدة في نفس المنطقة الجغرافية التابعة لها المدارس المشاركة في الاختبارات.					
6	تتوافر آليات رقابة فاعلة في مرحلة تصحيح الاختبارات الوزارية الموحدة.					
7	تراعى نزاهة التطبيق عند تعميم نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة.					
8	تراعى نزاهة التطبيق للاختبارات الوزارية الموحدة عند اتخاذ قرارات المساءلة للمدرسة والمعلم.					
9	تراعى نزاهة التطبيق للاختبارات الوزارية الموحدة عند اتخاذ قرارات التحفيز للمدرسة والمعلم.					

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
10	تُعبر نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة عن مستويات الطلبة الحقيقية.					
11	تُجري مديرية التربية والتعليم تحليلاً مفصلاً لنتائج تحصيل الطلبة في الاختبارات الوزارية الموحدة على مستوى المدرسة.					
12	تزود الوزارة مديريات التربية والتعليم بالتقرير المركزي لتحليل نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة الذي يوثق نتائج جميع المديريات.					
المجال الرابع: المعلم						
1	يستفيد المعلمون من مؤشرات الاختبارات الوزارية الموحدة في إعادة النظر في استراتيجيات التدريس.					
2	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة في تحديد احتياجات المعلمين المهنية.					
3	تحاكم الاختبارات الوزارية الموحدة الاختبارات التي يبنيها المعلمون.					
4	يستفيد المعلمون من الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير اختباراتهم.					
5	تُمكّن الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين من قراءة نتائج الطلبة.					
6	تُمكّن الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين من تفسير نتائج الطلبة.					
7	يوظف المعلمون تحليل نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة في إعداد الخطط التطويرية والعلاجية لتحسين تحصيل الطلبة.					
8	يستفاد من الاختبارات الوزارية الموحدة في إجراء البحوث الإجرائية ودراسات الحالة للمدارس والمعلمين في كل مديرية.					
9	يستفاد من المؤشرات التي توفرها الاختبارات الوزارية الموحدة في تقييم المعلمين.					
10	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين في الكشف عن طرائق التدريس المستخدمة.					
11	تُحفز الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين على إكمال المادة الدراسية.					
المجال الخامس: الطالب						
1	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تبني آلية واضحة لمتابعة التحصيل العلمي للطلبة.					
2	تساعد نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة (الكمية والنوعية) في تحسين أداء الطلبة.					
3	تكشف الاختبارات الوزارية الموحدة عن امتلاك الطلبة للمهارات الأساسية في المنهاج.					
4	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في إعطاء صورة موثوقة عن أداء الطالب.					
5	تستثير الاختبارات الوزارية الموحدة حوافز إيجابية عند الطلبة.					
6	تؤثر الاختبارات الوزارية الموحدة في الطالب سلباً من النواحي النفسية.					

الرقم	الفقرة	درجة التقييم				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
7	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تصنيف نتائج الطلبة إلى مستويات مختلفة.					
8	تعطي الاختبارات الوزارية الموحدة مؤشراً للطلبة في توجيههم إلى الفروع الدراسية المختلفة.					
9	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تقويم مستوى تحصيل الطلبة في مراحل حاسمة من حياتهم الدراسية.					
10	تشجع الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة في صقل كفاياتهم المعرفية.					
11	تكسب الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة مهارات التفكير العليا (كالتحليل والتنبؤ والتفكير الناقد وحل المشكلات).					
12	تحفز الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة على التنافسية.					
13	تحفز الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة على الاستعداد الجيد لتلك الاختبارات.					
المجال السادس: المنهاج						
1	تُعد الاختبارات الوزارية الموحدة أداة تقويم موثوقة لتقويم المناهج.					
2	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير مواد داعمة وإثرائية للمنهاج تتناول المهارات التي كان الأداء فيها ضعيفاً على المستوى الوطني.					
3	تحفز الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين على توظيف أساليب تدريس جديدة تحقق أهداف المنهاج.					
4	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة ومؤشراتها في بناء مناهج تعتمد على مخرجات تعليمية ذات طابع أدائي.					
5	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تقديم تغذية راجعة لمطوري المناهج.					
6	تدعم الاختبارات الوزارية الموحدة تطوير المنهاج بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة.					
7	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير المنهاج بما يتلاءم مع المراحل النمائية للطلبة.					
8	تعزز الاختبارات الوزارية الموحدة إجراء الدراسات والبحوث التطويرية حول المناهج.					
9	تزيد الاختبارات الوزارية الموحدة من فعالية تنفيذ المنهاج.					
10	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج على أسس واقعية.					

ثالثاً:

1- هل تؤيد استمرار تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة؟ ☐ نعم ☐ لا

2- هل تؤيد توسيع تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة على صفوف ومباحث أخرى؟ ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة (نعم) حدد الصفوف والمباحث:
.....
.....

مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة بناء الاختبارات:
.....
.....
.....
مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تطبيق الاختبارات:
.....
.....
.....
مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تصحيح الاختبارات:
.....
.....
.....
مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة إدخال البيانات ومعالجتها:
.....
.....
.....
مقترحات لتطوير الاختبارات الوزارية الموحدة في مرحلة تحليل نتائج الاختبارات وما بعد الاختبارات:
.....
.....
.....

ملحق (3)

أسماء المحكمين لأداة الدراسة*

الرقم	الاسم	التخصص	جهة العمل
1	د. ابراهيم عبدالله النوري	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي/ المعهد الوطني للتدريب
2	د. حسن محمد تيم	إدارة تربوية	جامعة النجاح الوطنية
3	د. سعيد عساف	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية والتعليم العالي
4	د. سليمان كايد	أصول تربية	جامعة القدس المفتوحة
5	د. سهير قاسم	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي/ الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي
6	د. شهناز الفار	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي/ المعهد الوطني للتدريب
7	د. صوفيا سعيد الريماوي	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي/ المعهد الوطني للتدريب
8	أ.د. عبد الكريم القاسم	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
9	أ.د عبد عساف	إدارة وإرشاد تربوي	جامعة النجاح الوطنية
10	د. علياء العسالي	مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
11	د. علي حبايب	أساليب تدريس	جامعة النجاح الوطنية
12	د. عمر عطوان	قياس وتقويم	وزارة التربية والتعليم العالي/ الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي
13	أ.د غسان الحلو	مناهج وأساليب تدريس	جامعة النجاح الوطنية
14	د. فاخر الخليلي	علم نفس	جامعة النجاح الوطنية
15	د. مأمون جبر	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي/ الإدارة العامة للتخطيط التربوي
16	د. محمد مطر	أساليب تدريس رياضيات	وزارة التربية والتعليم العالي/ الإداة العامة للقياس والتقويم والامتحانات
17	د. مجدي زامل	أصول تربية	جامعة القدس المفتوحة
18	د. معروف الشايب	صحة نفسية	جامعة النجاح الوطنية
19	د. يحيى ندى	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
20	أ.د يوسف ذياب	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة

* رتبت الأسماء حسب الترتيب الأبتثي.

ملحق(4)

كتاب كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي / تسهيل مهمة الطالب

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

التاريخ: 2015/5/14

حضرة السيد مدير عام التعليم العام المحترم
الادارة العامة للتعليم العام
وزارة التربية والتعليم العالي
فاكس: 00972 – 2 – 2983222
رام الله

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب/ محمد عبد الكريم محمود القاسم، رقم تسجيل (11356658)
تخصص ماجستير ادارة تربوية

تحية طيبة وبعد،

الطالب محمد عبد الكريم محمود القاسم/ رقم تسجيل 11356658 تخصص ماجستير ادارة تربوية في كلية الدراسات العليا، وهو بصدد اعداد الاطروحة الخاصة به والتي عنوانها:

(تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الاداريين والفنيين)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته في توزيع استبانة على الاداريين والفنيين (مديري التربية والتعليم ونوابهم الاداريين والفنيين ورؤوساء اقسام الاشراف التربوي، والمشرفين التربويين: مشرفي المرحلة علمي وادبي، اللغة العربية اللغة الانجليزية الرياضيات، العلوم (كيمياء+فيزياء+احياء) في مديريات محافظات الضفة الغربية، لمتابعة مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية
د. سامح العطعوط

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
نابلس / فلسطين

فلسطين، نابلس، ص.ب 707، هاتف: 2345115/ 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل: 2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (5)

كتاب وزارة التربية والتعليم العالي لمديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية / الموافقة على توزيع الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

دولة فلسطين
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/ ٨١ ٥

التاريخ: ١٤/ ٥/2015م

السيد د. سامح العطعوط المحترم
رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية/ جامعة النجاح الوطنية
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة
الإشارة: كتابكم بتاريخ 2015/5/14م

الدرجة العلمي الحصول عليها: □ الدكتوراة □ الماجستير □ مشروع تخرج □ بحث خاص

لا مانع من قيام الطالب " **محمد عبد الكريم محمود القاسم**" باجـــراء دراسته الميدانية بعنوان " **تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الإداريين والفنيين**"، وتوزيع الإستبانة المعّدة لهذة الغاية على المديرين والنواب ورؤساء أقسام الإشراف التربوي والمشرفيين التربويين في مديريات التربية والتعليم، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيها

راجين تزويدنا بنسخة من نتائج الدراسة.

مع الاحتـــــــرام،،،

خلود داود ناصر
/ مدير عام التعليم العام

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مركز المناهج

نسخة/ الأخت مدير عام التخطيط المحترمة
نسخة/ الأخ مدير عام الاشراف التربوي المحترم
نسخة/ الأخوة مديري التربية والتعليم المحترمين
الرجاء تسهيل المهمة
نسخة / الملف
ع.ب

هاتف: Tel.:(+972-2-969-385) فاكس: Fax:(+970-2-969383) رام الله ص.ب. Ramallah, P.O.Box (376)

ملحق(6)

الموافقة على عنوان الاطروحة وتحديد مشرف

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ : 2015/4/16

حضرة الدكتور عبد الكريم ايوب المحترم
منسق برنامج ماجستير الادارة التربوية

تحية طيبة وبعد،

الموضوع : الموافقة على عنوان الاطروحة وتحديد المشرف

قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (289)، المنعقدة بتاريخ 2015/4/15، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالب / محمد عبد الكريم محمود القاسم، رقم تسجيل 11356658، تخصص ماجستير ادارة تربوية، عنوان الأطروحة:

(تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الاداريين والفنيين)
(Assessment of the Ministry's Unified Exams in West Bank Governorates from the Points of View of Administrators and Technicians)

بإشراف: د. عبد الكريم ايوب

تمت الموافقة بعد ان قدم المشرف تقريراً وضح فيه المقصود بكلمة الاداريين.

يرجى اعلام المشرف والطالب بضرورة تسجيل الاطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب. وفي حال عدم تسجيل الطالب/ة للاطروحة في الفترة المحددة له/ا ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء اعتماد العنوان والمشرف.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د. خليل عودة

صادر
جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
20. 04. 2015
الرقم المتسلسل : ١٢٩

نسخة : د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم
: ق.أ.ع. القبول والتسجيل المحترم
: مشرف الطالب

فلسطين، نابلس، ص.ب 707، هاتف:/2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق(7)

الموافقة على تشكيل لجنة مناقشة

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

التاريخ: 2015/12/22

صادر
جامعة النجاح الوطنية
27. 12. 2015
كلية الدراسات العليا

حضرة الدكتور عبد الكريم ايوب المحترم

تحية طيبة وبعد،

الموضوع : تشكيل لجنة مناقشة رسالة ماجستير

قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (300) بتاريخ 2015/12/21، الموافقة على تشكيل لجنة مناقشة الطالب/ محمد عبد الكريم محمود القاسم، رقم تسجيل 11356658، تخصص ماجستير ادارة تربوية، بعنوان:

(تقييم الاختبارات الوزارية الموحدة في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر الاداريين والفنيين)

(Assessment of the Ministry's Unified Exams in West Bank Governorates from the Points of View of Administrators and Technicians)

على النحو الآتي:

د. عبد الكريم ايوب	مشرفاً رئيساً
د. ربيع عطير	ممتحناً خارجياً / مديرية التربية والتعليم – طولكرم
د. حسن تيم	ممتحناً داخلياً

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. احمد الرمحي

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
نابلس / فلسطين

نسخة: رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم
رئيس القسم المختص/ منسق البرنامج المحترم
ملف الطالب

فلسطين، نابلس، ص.ب 7، 707 هاتف: 2345115/ 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل: 2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التقييم
1	تستهدف الاختبارات الوزارية الموحدة صفوف محورية في نظام التعليم الفلسطيني.	3.88	0.76	%77.6	1	عالية
2	تسهم نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة بما توفره من مؤشرات وبيانات في إحداث حراك تربوي في الجوانب ذات العلاقة بالعملية التربوية.	3.64	0.88	%72.8	2	عالية
3	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في جمع المؤشرات التربوية عن النظام التعليمي للمساعدة في التخطيط.	3.50	0.85	%70.0	3	عالية
4	تعتبر الاختبارات الوزارية الموحدة إحدى الأدوات التي تحاكم جودة المخرجات للخطة الإستراتيجية للتطوير التربوي.	3.47	0.85	%69.4	4	عالية
5	تُمثل الاختبارات الوزارية الموحدة إحدى معالم ضبط الجودة للنظام التربوي الفلسطيني.	3.32	0.87	%66.4	6	متوسطة
6	تُقدم الاختبارات الوزارية الموحدة نماذج معيارية لأدوات قياس تحصيل الطلبة.	3.47	0.81	%69.4	4	عالية
7	يستفاد من نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة في تفعيل أنشطة البحث التربوي بما يخدم صناعة السياسات التربوية العامة وتوجيهها.	3.23	0.90	%64.6	8	متوسطة
8	يستفاد من المؤشرات التي توفرها الاختبارات الوزارية الموحدة في تقييم المدرسة والمديرية كمؤسستين تربويتين.	3.28	0.90	%65.6	7	متوسطة
9	توجه نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة برامج الدعم الفني للمدارس التي تعاني من تدنٍ في مستوى التحصيل.	3.14	0.97	%62.8	10	متوسطة
10	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في مواكبة الاتجاهات الدولية في تقويم تحصيل الطلبة.	3.21	0.87	%64.2	9	متوسطة
11	تُحقق الاختبارات الوزارية الموحدة هدفها الرئيس والمتمثل في الوصول لكل مدرسة فلسطينية برسالة واضحة تحمل توجهات الوزارة نحو المساءلة والتحفيز.	3.21	0.90	%64.2	9	متوسطة
12	تطور الاختبارات الوزارية الموحدة البطاقة التحصيلية للمدرسة بما يمكّن من التعرف على مستوى التحصيل في المدرسة.	3.33	0.82	%66.6	5	متوسطة
13	تشرك الوزارة وسائل الإعلام في التعامل مع نشاط الاختبارات الوزارية الموحدة.	2.89	0.93	57.8%	12	متوسطة
14	تأخذ الوزارة بملاحظات العاملين في الميدان التربوي وتوصياتهم عند اتخاذ قرارات تتعلق بالاختبارات الوزارية الموحدة.	2.72	1.01	%54.4	14	متوسطة
15	تتخذ الوزارة إجراءات إدارية وفنية، تتوافق مع نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة.	2.81	0.93	%56.2	13	متوسطة
16	تتيح الاختبارات الوزارية الموحدة الفرص أمام المجتمع المحلي والمتابعين للعملية التعليمية من أجل التحقق من أسباب تدني مستويات التحصيل في المدارس.	3.08	0.89	%61.6	11	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	**3.26**	**0.59**	**%65.2**		**متوسطة**

ملحق (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني الجوانب الفنية للاختبارات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التقييم
1	تتصف الاختبارات الوزارية الموحدة بالشمولية لمحتوى المادة الدراسية.	3.77	0.75	%75.4	2	عالية
2	تعتمد الاختبارات الوزارية الموحدة مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.	3.65	0.78	%73.0	3	عالية
3	يتسم بناء الاختبارات الوزارية الموحدة بالدقة في رصد أهداف التعلم الخاصة للمباحث المستهدفة.	3.56	0.77	%71.2	5	عالية
4	تعكس الأوزان النسبية لمجالات المحتوى ومجالات المعرفة طبيعة المحتوى العلمي في كتاب الطالب.	3.60	0.79	%72.0	4	عالية
5	تتباين الاختبارات الوزارية الموحدة من حيث الأوزان النسبية لمجالات المحتوى ومجالات المعرفة من عام إلى آخر.	3.23	0.88	%64.6	9	متوسطة
6	تتباين الاختبارات الوزارية الموحدة من حيث نسبة العلامات المخصصة لمجالات المحتوى ومجالات المعرفة من عام إلى آخر.	3.17	0.83	%63.4	11	متوسطة
7	تتنوع الاختبارات الوزارية الموحدة في أنماط الأسئلة بين المقالية والموضوعية.	3.91	0.76	%78.2	1	عالية
8	تبنى فقرات الاختبارات الوزارية الموحدة على نمط فقرات الكتاب المدرسي.	3.22	0.94	%64.4	10	متوسطة
9	تتدرج فقرات الاختبارات الوزارية الموحدة حسب تسلسل منطقي من السهل إلى الصعب.	3.39	0.82	%67.8	6	متوسطة
10	تتدرج فقرات الاختبارات الوزارية الموحدة حسب التسلسل في المادة الدراسية.	3.32	0.81	%66.4	8	متوسطة
11	تراعي أسئلة الاختبارات الوزارية الموحدة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.14	0.91	%62.8	12	متوسطة
12	تلائم مدة الاختبارات الوزارية الموحدة خصائص الطلبة النمائية.	3.33	0.89	%66.6	7	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	**3.44**	**0.53**	**%68.8**		**عالية**

ملحق (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث مراحل تطبيق الاختبارات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التقييم
1	تتوافر معايير محددة في اختيار المراقبين الذين يراقبون على الاختبارات الوزارية الموحدة.	3.24	1.05	%64.8	11	متوسطة
2	تتوافر معايير محددة في اختيار مدير مركز التصحيح ومساعده.	3.74	0.83	%74.8	4	عالية
3	تمتاز الأوراق الاختبارية بجودة تصويرها في المدرسة.	3.75	0.76	%75.0	3	عالية
4	تتوافر أسس محددة في مرحلة تطبيق الاختبارات الوزارية الموحدة حول عملية الضبط.	3.51	0.87	%70.2	8	عالية
5	يسهم في نجاح الاختبار وجود مركز تصحيح للاختبارات الوزارية الموحدة في نفس المنطقة الجغرافية التابعة لها المدارس المشاركة في الاختبارات.	3.71	0.92	%74.2	5	عالية
6	تتوافر آليات رقابة فاعلة في مرحلة تصحيح الاختبارات الوزارية الموحدة.	3.66	0.83	%73.2	6	عالية
7	تراعى نزاهة التطبيق عند تعميم نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة.	3.61	0.81	%72.2	7	عالية
8	تراعى نزاهة التطبيق للاختبارات الوزارية الموحدة عند اتخاذ قرارات المساءلة للمدرسة والمعلم.	3.35	0.86	%67.0	9	متوسطة
9	تراعى نزاهة التطبيق للاختبارات الوزارية الموحدة عند اتخاذ قرارات التحفيز للمدرسة والمعلم.	3.27	0.85	%65.4	10	متوسطة
10	تُعبر نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة عن مستويات الطلبة الحقيقية.	3.15	0.85	%63.0	12	متوسطة
11	تُجري مديرية التربية والتعليم تحليلاً مفصلاً لنتائج تحصيل الطلبة في الاختبارات الوزارية الموحدة على مستوى المدرسة.	4.03	0.79	%80.6	1	عالية
12	تزود الوزارة مديريات التربية والتعليم بالتقرير المركزي لتحليل نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة الذي يوثق نتائج جميع المديريات.	3.91	0.96	%78.2	2	عالية
	الدرجة الكلية للمجال	**3.58**	**0.58**	**%71.6**		**عالية**

ملحق (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع المعلم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التقييم
1	يستفيد المعلمون من مؤشرات الاختبارات الوزارية الموحدة في إعادة النظر في استراتيجيات التدريس.	3.07	0.85	%61.4	9	متوسطة
2	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة في تحديد احتياجات المعلمين المهنية.	3.16	0.84	%63.2	6	متوسطة
3	تحاكم الاختبارات الوزارية الموحدة الاختبارات التي يبنيها المعلمون.	3.27	0.90	%65.4	5	متوسطة
4	يستفيد المعلمون من الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير اختباراتهم.	3.42	0.82	%68.4	3	عالية
5	تُمكّن الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين من قراءة نتائج الطلبة.	3.51	0.76	%70.2	2	عالية
6	تُمكّن الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين من تفسير نتائج الطلبة.	3.39	0.79	%67.8	4	متوسطة
7	يوظف المعلمون تحليل نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة في إعداد الخطط التطويرية والعلاجية لتحسين تحصيل الطلبة.	3.10	0.88	%62.0	8	متوسطة
8	يستفاد من الاختبارات الوزارية الموحدة في إجراء البحوث الإجرائية ودراسات الحالة للمدارس والمعلمين في كل مديرية.	3.04	0.94	%60.8	10	متوسطة
9	يستفاد من المؤشرات التي توفرها الاختبارات الوزارية الموحدة في تقييم المعلمين.	2.89	0.90	%57.8	11	متوسطة
10	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين في الكشف عن طرائق التدريس المستخدمة.	3.13	0.86	%62.6	7	متوسطة
11	تُحفز الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين على إكمال المادة الدراسية.	3.97	0.84	%79.4	1	عالية
	الدرجة الكلية للمجال	**3.27**	**0.62**	**%65.4**		**متوسطة**

ملحق (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس الطالب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التقييم
1	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تبني آلية واضحة لمتابعة التحصيل العلمي للطلبة.	3.36	0.77	%67.2	6	متوسطة
2	تساعد نتائج الاختبارات الوزارية الموحدة (الكمية والنوعية) في تحسين أداء الطلبة.	3.17	0.83	%63.4	8	متوسطة
3	تكشف الاختبارات الوزارية الموحدة عن امتلاك الطلبة للمهارات الأساسية في المنهاج.	3.51	0.78	%70.2	3	عالية
4	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في إعطاء صورة موثوقة عن أداء الطالب.	3.26	0.82	%65.2	7	متوسطة
5	تستثير الاختبارات الوزارية الموحدة حوافز إيجابية عند الطلبة.	3.11	0.86	%62.2	10	متوسطة
6	تؤثر الاختبارات الوزارية الموحدة في الطالب سلباً من النواحي النفسية.	3.45	0.95	%69.0	4	عالية
7	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تصنيف نتائج الطلبة إلى مستويات مختلفة.	3.54	0.73	%70.8	2	عالية
8	تعطي الاختبارات الوزارية الموحدة مؤشراً للطلبة في توجيههم إلى الفروع الدراسية المختلفة.	3.02	0.84	%60.4	12	متوسطة
9	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تقويم مستوى تحصيل الطلبة في مراحل حاسمة من حياتهم الدراسية.	3.16	0.85	%63.2	9	متوسطة
10	تشجع الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة في صقل كفاياتهم المعرفية.	3.09	0.84	%61.8	11	متوسطة
11	تكسب الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة مهارات التفكير العليا (كالتحليل والتنبؤ والتفكير الناقد وحل المشكلات).	3.36	0.85	%67.2	6	متوسطة
12	تحفز الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة على التنافسية.	3.43	0.85	%68.6	5	عالية
13	تحفز الاختبارات الوزارية الموحدة الطلبة على الاستعداد الجيد لتلك الاختبارات.	3.65	0.77	%73.0	1	عالية
	الدرجة الكلية للمجال	**3.32**	**0.56**	**%66.4**		**متوسطة**

ملحق (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس المنهاج

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التقييم
1	تُعد الاختبارات الوزارية الموحدة أداة تقويم موثوقة لتقويم المناهج.	3.35	0.81	%67.0	3	متوسطة
2	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير مواد داعمة وإثرائية للمنهاج تتناول المهارات التي كان الأداء فيها ضعيفاً على المستوى الوطني.	3.36	0.78	%67.2	2	متوسطة
3	تحفز الاختبارات الوزارية الموحدة المعلمين على توظيف أساليب تدريس جديدة تحقق أهداف المنهاج.	3.30	0.83	%66.0	4	متوسطة
4	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة ومؤشراتها في بناء مناهج تعتمد على مخرجات تعليمية ذات طابع أدائي.	3.19	0.89	%63.8	7	متوسطة
5	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تقديم تغذية راجعة لمطوري المناهج.	3.35	0.90	%67.0	3	متوسطة
6	تدعم الاختبارات الوزارية الموحدة تطوير المنهاج بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة.	3.30	0.89	%66.0	4	متوسطة
7	تسهم الاختبارات الوزارية الموحدة في تطوير المنهاج بما يتلاءم مع المراحل النمائية للطلبة.	3.21	0.85	%64.2	6	متوسطة
8	تعزز الاختبارات الوزارية الموحدة إجراء الدراسات والبحوث التطويرية حول المناهج.	3.30	0.89	%66.0	4	متوسطة
9	تزيد الاختبارات الوزارية الموحدة من فعالية تنفيذ المنهاج.	3.44	0.77	%68.8	1	عالية
10	تساعد الاختبارات الوزارية الموحدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج على أسس واقعية.	3.27	0.87	%65.4	5	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	**3.30**	**0.69**	**%66.0**		**متوسطة**

ملحق (14): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال سياسة وأهداف الاختبارات وتشريعاتها، وفقاً لمتغير المديرية

المديرية	نابلس	جنوب نابلس	جنين	طوباس	قباطية	طولكرم	سلفيت	قلقيلية	أريحا	رام الله	القدس	ضواحي القدس	الخليل	جنوب الخليل	شمال الخليل	بيت لحم	يطا
نابلس		0.02	0.75*	0.30	-0.06	-0.06	-0.05	-0.18	0.21	0.14	-0.01	0.23	0.30	0.20	*0.36	0.08	0.24
جنوب نابلس			0.74*	0.29	-0.07	-0.07	-0.07	-0.20	0.20	0.13	-0.02	0.21	0.29	0.18	*0.34	0.07	0.22
جنين				-0.45*	-0.81*	-0.81*	-0.81*	-0.93*	-0.54*	-0.61*	-0.76*	-0.53*	-0.45*	-0.55*	-0.39*	-0.67*	-0.51
طوباس					-0.36	-0.36	-0.36	-0.49*	-0.09	-0.16	-0.31	-0.08	0.003	-0.11	0.05	-0.22	-0.07
قباطية						0.00	0.00	-0.12	0.27	0.20	0.05	0.28	*0.36	0.26	*0.42	0.14	0.30
طولكرم							0.00	-0.12	0.27	0.20	0.05	0.28	*0.36	0.26	*0.42	0.14	0.30
سلفيت								-0.13	0.26	0.20	0.05	0.28	*0.36	0.25	*0.41	0.14	0.29
قلقيلية									0.39	*0.32	0.18	*0.41	*0.48	*0.38	*0.54	0.26	0.42
أريحا										-0.07	-0.22	0.02	0.09	-0.01	0.15	-0.13	0.03
رام الله											-0.15	0.08	0.16	0.06	0.22	-0.06	0.10
القدس												0.23	0.31	0.20	*0.37	0.09	0.24
ضواحي القدس													0.08	-0.03	0.13	-0.14	0.01
الخليل														-0.10	0.06	-0.22	-0.06
جنوب الخليل															0.16	-0.12	0.04
شمال الخليل																-0.28	-0.12
بيت لحم																	0.16
يطا																	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ملحق (15): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الجوانب الفنية للاختبارات، وفقاً لمتغير المديرية

المديرية	نابلس	جنوب نابلس	جنين	طوباس	قباطية	طولكرم	سلفيت	قلقيلية	أريحا	رام الله	القدس	ضواحي القدس	الخليل	جنوب الخليل	شمال الخليل	بيت لحم	يطا
نابلس		0.05	*0.36	0.12	-0.07	0.07	-0.07	-0.16	0.04	-0.09	-0.08	-0.17	0.21	0.13	*0.31	0.17	0.00
جنوب نابلس			0.31	0.07	-0.11	0.03	-0.12	-0.21	-0.01	-0.13	-0.13	-0.21	0.16	0.09	0.26	0.12	-0.04
جنين				-0.24	*-0.43	-0.28	*-0.43	*-0.52	-0.32	*-0.45	*-0.44	*-0.53	-0.15	-0.23	-0.05	-0.19	-0.35
طوباس					-0.19	-0.04	-0.19	-0.28	-0.08	-0.21	-0.20	-0.28	0.09	0.01	0.19	0.05	-0.11
قباطية						0.14	-0.01	-0.10	0.11	-0.02	-0.01	-0.10	0.28	0.20	*0.38	0.23	0.07
طولكرم							-0.15	-0.24	-0.03	-0.16	-0.15	-0.24	0.13	0.06	0.23	0.09	-0.07
سلفيت								-0.09	0.11	-0.02	-0.01	-0.09	0.28	0.20	*0.38	0.24	0.08
قلقيلية									0.21	0.08	0.09	0.00	*0.37	*0.30	*0.47	*0.33	0.17
أريحا										-0.13	-0.12	-0.21	0.17	0.09	0.27	0.13	-0.04
رام الله											0.01	-0.08	*0.30	0.22	*0.40	0.26	0.09
القدس												-0.09	0.29	0.21	*0.39	0.25	0.08
ضواحي القدس													*0.38	0.30	*0.47	0.33	0.17
الخليل														-0.08	0.10	-0.04	-0.20
جنوب الخليل															0.18	0.04	-0.13
شمال الخليل																-0.14	-0.30
بيت لحم																	-0.16
يطا																	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ملحق (16): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال مراحل تطبيق الاختبارات، وفقاً لمتغير المديرية

المديرية	نابلس	جنوب نابلس	جنين	طوباس	قباطية	طولكرم	سلفيت	قلقيلية	أريحا	رام الله	القدس	ضواحي القدس	الخليل	جنوب الخليل	شمال الخليل	بيت لحم	يطا
نابلس		0.01	0.58*	0.22	-0.17	-0.03	-0.09	-0.19	-0.03	-0.20	-0.17	-0.11	0.15	0.19	0.30	0.04	-0.13
جنوب نابلس			0.57*	0.20	-0.18	-0.04	-0.11	-0.20	-0.04	-0.21	-0.19	-0.13	0.14	0.18	0.28	0.02	-0.15
جنين				-0.36	-0.75*	-0.61*	-0.67*	-0.77*	-0.61*	-0.78*	-0.76*	-0.69*	-0.43*	-0.39*	-0.28	-0.54*	-.71*
طوباس					-0.38*	-0.25	-0.31	-0.40*	-0.25	-.42*	-0.39*	-0.33	-0.07	-0.03	0.08	-0.18	-0.35
قباطية						0.14	0.07	-0.02	0.14	-0.03	-0.01	0.05	0.32*	0.36*	0.46*	0.20	0.03
طولكرم							-0.06	-0.16	0.00	-0.17	-0.14	-0.08	0.18	0.22	0.33	0.07	-0.10
سلفيت								-0.09	0.06	-0.11	-0.08	-0.02	0.24	0.28	0.39*	0.13	-0.04
قلقيلية									0.15	-0.02	0.01	0.07	0.34*	0.38*	0.48*	0.22	0.05
أريحا										-0.17	-0.14	-0.08	0.18	0.22	0.33	0.07	-0.10
رام الله											0.03	0.09	0.35*	0.39*	0.50*	0.24	0.07
القدس												0.06	0.33	0.37*	0.47*	0.21	0.04
ضواحي القدس													0.26	0.30	0.41*	0.15	-0.02
الخليل														0.04	0.15	-0.11	-0.28
جنوب الخليل															0.11	-0.15	-0.32
شمال الخليل																-0.26	-0.43
بيت لحم																	-0.17
يطا																	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ملحق (17): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال المعلم، وفقاً لمتغير المديرية

المديرية	نابلس	جنوب نابلس	جنين	طوباس	قباطية	طولكرم	سلفيت	قلقيلية	أريحا	رام الله	القدس	ضواحي القدس	الخليل	جنوب الخليل	شمال الخليل	بيت لحم	يطا
نابلس		-0.01	*0.76	0.24	-0.20	-0.17	-0.21	*-0.38	0.07	-0.01	-0.10	0.05	0.17	0.05	*0.41	0.19	-0.27
جنوب نابلس			*0.77	0.25	-0.19	-0.15	-0.20	*-0.36	0.08	0.00	-0.09	0.06	0.18	0.06	*0.42	0.20	-0.26
جنين				*-0.52	*-0.96	*-0.93	*-0.97	*-1.13	*-0.69	*-0.77	*-0.86	*-0.71	*-0.59	*-0.71	*-0.35	*-0.57	*-1.03
طوباس					*-0.44	*-0.40	*-0.45	*-0.61	-0.17	-0.25	-0.34	-0.19	-0.07	-0.19	0.17	-0.05	-0.50
قباطية						0.03	-0.01	-0.18	0.27	0.19	0.09	0.25	*0.37	0.24	*0.60	*0.38	-0.07
طولكرم							-0.05	-0.21	0.24	0.16	0.06	0.22	*0.34	0.21	*0.57	0.35	-0.10
سلفيت								-0.16	0.28	0.20	0.11	0.26	*0.38	0.26	*0.62	*0.40	-0.05
قلقيلية									*0.45	*0.37	0.27	*0.42	*0.55	*0.42	*0.78	*0.56	0.11
أريحا										-0.08	-0.17	-0.02	0.10	-0.02	0.34	0.12	-0.34
رام الله											-0.10	0.06	0.18	0.05	*0.41	0.19	-0.26
القدس												0.15	0.28	0.15	*0.51	0.29	-0.16
ضواحي القدس													0.12	0.00	0.36	0.14	-0.32
الخليل														-0.13	0.23	0.01	-0.44
جنوب الخليل															*0.36	0.14	-0.31
شمال الخليل																-0.22	*-0.67
بيت لحم																	-0.45
يطا																	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ملحق (18): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الطالب، وفقاً لمتغير المديرية

المديرية	نابلس	جنوب نابلس	جنين	طوباس	قباطية	طولكرم	سلفيت	قلقيلية	أريحا	رام الله	القدس	ضواحي القدس	الخليل	جنوب الخليل	شمال الخليل	بيت لحم	يطا
نابلس		0.13	0.64*	0.27	-0.03	-0.06	-0.11	-0.24	0.18	0.02	0.10	0.02	0.12	0.18	0.39*	0.18	0.02
جنوب نابلس			0.51*	0.14	-0.16	-0.19	-0.23	0.36-*	0.05	-0.11	-0.02	-0.10	0.00	0.05	0.26	0.05	-0.11
جنين				0.37-*	0.67-*	0.70-*	0.75-*	0.88-*	0.46-*	0.62-*	0.54-*	0.62-*	0.51-*	0.46-*	0.25-	0.46-*	0.62-*
طوباس					0.31-	0.33-	0.38-*	0.51-*	0.09-	0.25-	0.17-	0.25-	0.15-	0.09-	0.12	0.09-	0.26-
قباطية						0.02-	0.07-	0.20-	0.21	0.05	0.14	0.06	0.16	0.21	0.42*	0.21	0.05
طولكرم							0.05-	0.18-	0.24	0.08	0.16	0.08	0.18	0.24	0.45*	0.24	0.07
سلفيت								0.13-	0.29	0.13	0.21	0.13	0.23	0.29	0.50*	0.29	0.12
قلقيلية									0.41	0.26	0.34*	0.26	0.36*	0.41*	0.62*	0.41*	0.25
أريحا										0.16-	0.07-	0.15-	0.05-	0.00	0.21	0.00	0.16-
رام الله											0.08	0.00	0.11	0.16	0.37*	0.16	0.004-
القدس												0.08-	0.02	0.07	0.28	0.08	0.09-
ضواحي القدس													0.10	0.15	0.36*	0.15	0.01-
الخليل														0.05	0.26	0.05	0.11-
جنوب الخليل															0.21	0.00	0.16-
شمال الخليل																0.21-	0.37-
بيت لحم																	0.16-
يطا																	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ملحق (19): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال المنهاج، وفقاً لمتغير المديرية

المديرية	نابلس	جنوب نابلس	جنين	طوباس	قباطية	طولكرم	سلفيت	قلقيلية	أريحا	رام الله	القدس	ضواحي القدس	الخليل	جنوب الخليل	شمال الخليل	بيت لحم	يطا
نابلس		0.19	*0.67	*0.56	0.05	0.03	0.34	-0.21	0.23	0.06	0.11	0.11	*0.41	0.27	0.27	0.17	0.37
جنوب نابلس			*0.48	0.37	-0.13	-0.16	0.16	-0.40	0.04	-0.13	-0.08	-0.08	0.22	0.09	0.08	-0.02	0.18
جنين				-0.10	*-0.61	*-0.64	-0.32	*-0.88	-0.43	*-0.61	*-0.56	*-0.56	-0.26	*-0.39	*-0.40	*-0.50	-0.30
طوباس					*-0.51	*-0.53	-0.22	*-0.77	-0.33	*-0.50	-0.45	-0.45	-0.15	-0.29	-0.29	-0.39	-0.19
قباطية						-0.03	0.29	-0.26	0.18	0.00	0.05	0.06	0.35	0.22	0.21	0.11	0.31
طولكرم							0.32	-0.24	0.20	0.03	0.08	0.08	0.38	0.25	0.24	0.14	0.34
سلفيت								*-0.55	-0.11	-0.29	-0.24	-0.23	0.06	-0.07	-0.08	-0.18	0.02
قلقيلية									0.44	0.27	0.32	0.32	*0.62	*0.48	*0.48	0.38	0.58
أريحا										-0.17	-0.12	-0.12	0.18	0.04	0.04	-0.06	0.14
رام الله											0.05	0.05	0.35	0.22	0.21	0.11	0.31
القدس												0.00	0.30	0.17	0.16	0.06	0.26
ضواحي القدس													0.30	0.16	0.16	0.06	0.26
الخليل														-0.13	-0.14	-0.24	-0.04
جنوب الخليل															-0.01	-0.11	0.09
شمال الخليل																-0.10	0.10
بيت لحم																	0.20
يطا																	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

Assessment of the Ministry's Unified Exams in West Bank Governorates from the Points of View of Administrators and Technicians

Prepared by

Mohammad Abdul-Kareem Mahmoud AL-qasim

Supervised by

Dr. Abdul-Kareem M. Ayoub

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An- Najah National University, Nablus, Palestine.

2016

Assessment of the Ministry's Unified Exams in West Bank Governorates from the Points of View of Administrators and Technicians

Prepared by

Mohammad Abdul-Kareem Mahmoud AL-qasim

Supervised by

Dr. Abdul-Kareem Mohammad Ayoub

Abstract

The study aimed at assessing the Ministry's unified exams in the governorates of the West Bank from the perspectives of administrators and technicians in accordance with variables like sex, qualification, experience, career, and the directorate of education.

The population of the specimen of the study consisted of directors of education, their administrative and technical deputies, heads of supervision departments, as well as supervisors of school subjects targeted by these tests. The total number of the targeted group is (387), about (340) of these responded.

The research adopted the descriptive approach that matches the nature of the study. To achieve the aims of the study, the researcher set up a questionnaire that consisted of (74) paragraphs with six domains for the assessment of the Ministry's unified exams. These include: the policy and aims of the exams along with their rules, technical aspects of exams, stages of exams implimentation, the teachers, the students, as well as the

curriculum. The research confirmed the validity and consistency of the questionnaire.

The results of the study showed that assessing the Ministry's unified exams from the perspectives of education administrators and technicians were average. The study also shows differences in the assessment of the Ministry's unified exams in the perspectives of education administrators and technicians due to variables like sex, career and the directorate of education. The difference was in favour of males in terms of sex, for education administrators in terms of career and in favour of the directorate of education (Qalqilia, Qabatya, Ramallah, Salfeet, AL-Quds) in accordance with the directorate of education variable. However, no differences are found due to variables like professional qualification, and administrative and supervision experience.

In accordance with these results, the study recommends that the ministry of education should show more interest to the recommendations and notes collected by professionals who work in the field of schooling, particularly supervisors who follow up the school subjects targeted by the ministry's unified exams. This feedback should be considered to comprehensively develop and improve these exams.

Key words: Assessment, Unified Exams, Administrators, Technicians.