مشكلة البحث:

تعد مؤسسات التعليم العالي أحدى المقاييس الرئيسة لمدى تقدم الأمم ومسايرتها ركب الحضارة والتقدم، فقد أضطلعت الجامعات ومؤسسات البحث العلمي في كثير من الدول المتقدمة بدور رئيس في قيادة حركة التقدم العلمي والثورة التكنولوجية واغناء التراث الحضاري بمزيد من الاكتشافات والدراسات التي ترجمت إلى مشاريع تنفيذية أفادت البشرية العامة.

وللجامعة في أي بلد ثلاثة ادوار رئيسة هي:التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ويُعُّد التدريس من الأدوار البارزة في معظم الجامعات ويشكل عضو هيئة التدريس الركن الأساس في هذا الدور اذ يسهم من خلاله اسهامة فاعلة في رفع سمعة الجامعة وبناء مكانتها، فهو موصل المعلومات الأولى لطلبته، والمؤثر في شخصياتهم وفي بنائهم العلمي(الاعظمي،٢٠٠٤: ص٩٣).

وقد أولت دول العالم المختلفة التعليم الجامعي اهتماماً خاصاً ذلك إنَّ الجامعات إنما تمثل أدوات مهمة في إحداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والتنمية الشاملة في جميع مناحي الحياة المختلفة.

هذه هي الأسباب التي دفعت الباحثتان للتعرف على هذه الصعوبات واتخاذ الإجراءات الضرورية لمعالجة جوانب الضعف والقصور في كتاب القياس والتقويم في كليات التربية . لذا بادرت الباحثتان إلى أجراء البحث الحالي في مجال الصعوبات التي تتعرض لها عملية تدريس مادة القياس والتقويم في كليات التربية وضرورة التعرف على وجهات نظر التدريسيين في تحديد هذه الصعوبات ونوعها وأثرها في عملية التدريس وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث بما ياتي:

ما صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم في كلية التربية/جامعة القادسية من وجهة نظر التدريسيين؟

أهمية البحث :

تُعدُّ التربية عملية تنشئة اجتماعية، وظيفتها الرئيسة اكساب الأفراد ثقافة مجتمعهم ، وهي عملية هادفة ومقصودة لأعداد البشر ،وغايتها تنمية الإنسان وتحقيق السعادة له وللآخرين في دنياه وآخرته، (يونس،وآخرون، ٢٠٠٤: ص١٣)،أنَّ الهدف الأساس للتربية هو تنمية قابليات وقدرات الإنسان بعَّده غاية وسيلة معاً،فالتربية أداة لأعداد الإنسان فكراً وعملاً وعن طريقها يتم نقل الخبرات للأجيال المتعاقبة على وفق الاهداف التي يتبناها المجتمع .وتعد في الوقت الحاضر علماً وصناعة وفناً وممارسة والإنسان هو الذي يقوم بالعملية التربوية فهو إذن صانعها وهو بالنتيجة صانع الحضارات (ناصر،١٩٨١: ص١٧٤)

وهي في أوسع معانيها عبارة عن إحداث تغيرات في الكائن الحي تقتضيها مصلحته، وهذه التغيرات تشمل المعلومات العقلية والمهارات الحركية والقيم الخلقية(محمد، وآخرون، ١٩٦٧: ص٣٧٩).

ولا يقتصر دور التربية الحديثة على الفصل الدراسي في تزويد المتعلمين بالثقافة العامة الأساسية وتنمية القيم والاتجاهات والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها فحسب ،بل يمتد إلى خارج الفصل الدراسي كجانب أساسي من الجوانب التربوية (يونس ،وآخرون، ٢٠٠٤: ص١٠).

إن إعداد الطلبة في كليات التربية للحياة التعليمية مهما كانت جودته هو إعداد أساسي يهدف إلى وضع المتعلم في طريق التخصص لكنه ليس تعلماً مهاريا عالي المستوى لأنَّ التعلم مهنة الاكتساب والتطور المستمرين.

لم يعد التعليم فناً كما كان يعتقد حتى وقت قريب، بل أصبح علما، بمعنى انه يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه واستراتيجياته، وكيفية التخطيط له ليحقق أهدافا محددة، و بدرجة عالية من الإتقان، و مع الحاجة الى توجيهه ليتواءم

وخصائص المتعلم وطرقه في التفكير وكيفية الحفاظ على تفاعل نشيط مع المتعلم، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه في التعرف إلى فاعلية عملية التعلم من اجل تحسين ممارستها في المستقبل وتحقيق التعلم لدى الأفراد.

إن العملية التعليمية عملية هادفة شأنها شأن سلوك البشر كأفراد أو جماعات ومنذ أن نشأت الخليقة، يسعى الإنسان إلى تطوير ذاته وبيئته ضمن اهداف أو نتائج مرغوب فيها يود الوصول إليها .

لقد تطورت النظرة إلى أهمية الاهداف للعملية التعليمية مع التطور الحضاري للشعوب، والتراكم العملي الذي راح يبحث عن انجح الوسائل بما يكفل باختزال الجهد والزمن والكلف للوصول إلى النتائج المطلوبة (الزند، ٢٠٠٤: ص٥١-٥٣)

ومع أنَّ ذكر المنهج قد ورد في كتابات بعض الفلاسفة من امثال افلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد بعض رجال التربية من أمثال كومينوس Commenius في القرن السابع عشر والمرب الالماني فروبل Frobble في القرن التاسع عشر

وقد نادى تدريسيو الجامعات منذ منتصف الخمسينات من القرن الماضي وحتى تسعينيات بضرورة أن يصاغ المنهج على وفق التراكيب الداخلية للمعرفة المنظمة (جامل،٢٠٠٠: ص٣٥).

وبالنظر للأهمية الكبرى للمنهج التربوي فقد عدتَّه الدول في المجتمعات المتقدمة بمثابة المجتمع التربوي الذي تحقق فيه المدرسة الأهداف التي يؤمن بها المجتمع ويرغب في أن ينميها في الجيل الناشئ (الرحيم، ١٩٨١: ص٥٠).

تستند طرائق التدريس كافة إلى أصول فلسفية واجتماعية ونفسية انبثقت عنها تصورات محددة تصدت لمعالجة المسائل الأساسية في التدريس وقد اتفق على تسمية هذه التصورات بـ(مداخل التدريس الكبرى والأساسية) التي من الممكن أن ينشأ عن كل منها مداخل أخرى مشتقة منها ترتبط بالمدخل الأساس وبالمنطلقات الأساسية، وهذا يعني أن التدريس ومداخله قد حظيا باهتمام المربين الذين وضعوا نماذج تدريسية متعددة خاصة بكل مدخل من مداخل التدريس (ابو جلالة،١٩٩٩: ص٢٧-٣١)

ويعد التقويم عنصراً من عناصر الكتاب، لكنه يختلف عن هذه العناصر بقدرته الفائقة على التأثير فيها. فهو يتأثر بالأهداف ويؤثر فيها تأثيرا بيَّنا ًفقد يؤدي التقويم إلى تغير قسم من الاهداف أو تعديلها إذا ثبت أنَّ عدم صلاحها أو ثبت من المستحيل تحقيقها أو كانت غير مناسبة للمتعلمين.

إنَّ التقويم بتأثيره في عناصر المنهج جميعاً يؤثر في نفسه أيضا فكثيرا ما ينصب التقويم على الامتحانات.التي هي وسيلة من وسائله فيصدر الحكم عليها ويبين صلاحيتها أو قدرتها على تحقيق الاهداف ،وهل يمكن اعتمادها او من الواجب تعديلها او تغييرها او تطويرها؟ (نيلر، ب ت: ص١١١)

ولاهمية القياس والتقويم في ايجاد القرارات التعليمية السليمة والوصول الى انواع التغير الذي نريد احرازه لدى الطلبة على تحقيق الاهداف إذ هي وسائل تحديد مدى فاعلية وتاثير التعليم فإنَّ هناك علاقة بين التعليم والتقويم ،إذ يساعد التقويم المدرس في توضيح الاهداف الواقعية لكل طالب ليس هناك شئ اكثر فائدة في اختبار المتعلم من التفكير باهدافه بشكل دقيق بوصفها عملية بناء، واختيار ادوات القياس لذلك يساعد القياس والتقويم الطالب من خلال توصيل التدريسي وزيادة الدافعية وتشجيع عادات دراسية جديدة وتوفير التغذية الراجعة التي تبين نقاط القوة والضعف (الزبيدي،٢٠٠٣: ص٣١).

إنَّ لعملية التقويم دوراً اساسياً في الحكم على مدى امكانية تحقيق الاهداف وتحسين النتائج وجودة وملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة ومدى اكتساب الطلبة والتلاميذ للمعرفة والمهارات المطلوبة ومدى قدرة المعلم او المدرس على تحقيق الاهداف واحداث التغيرات في سلوك الطلبة ومدى اكتسابهم للمعرفة والمهارات وهي تسهم في الكشف عن جوانب النقص في العملية التربوية

في اثناء سيرها وايجاد المعالجات المناسبة ،ويشمل التقويم جوانب عديدة مثل تقويم الطالب، والمدرس، والبرامج التربوية، والمناهج، وطرائق التدريس وغيرها (الغريب،١٩٧٧: ص١١).

وتبرز أهمية البحث في الأتي:-

١. إن معرفة الصعوبات التي تواجه تدريس مادة القياس والتقويم والوقوف على طبيعتها وحدتها هو في الواقع خطوة لازمة وسابقة لتطوير تدريس هذه المادة في كليات التربية .
٢. يمكن إفادة الجهات المختصة مما سيتوصل إليه البحث من نتائج من خلال الكشف عن الصعوبات التي تواجه تدريس هذه المادة الدراسية في الصف الرابع من كليات التربية مما قد يسهم في معالجة تلك الصعوبات وتجاوزها.
٣. الإفادة من نتائج البحث الحالي في تجنب نقاط الضعف في الكتاب عند إعادة تأليفه.
٤. أهمية التقويم والقياس في حد ذاته من اجل التطوير القائم على أساس علمي مدروس
٥. اسهام هذا البحث في تطوير عملية التقويم نفسها من حيث الطرائق والوسائل المستخدمة في ذلك

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

- **تعرف صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر التدريسيين.**

حدود البحث:

١-يتحدد البحث الحالي بـ تدريسي المرحلة الرابعة كلية التربية في جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧

٢-المجالات آلاتية:

أولا-مجال الاهداف.

ثانياً-مجال التدريسيين.

ثالثاً-مجال الطلبة.

رابعاً-مجال طرائق التدريس.

تحديد المصطلحات:

الصعوبة Difficult

عرفها (Good 1973)

حالة اهتمام وارتباك حقيقي واصطناعي يتطلب حله تفكيرا مليا

(Good ،1973 ،P87)

اما (إبراهيم / ١٩٧٧) فيعرف الصعوبة:

كل ما يعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين وباعث على نزعة التحدي وبطريقة يتطلب اجتيازها مزيدا من الجهود العقلية والجسمية (إبراهيم،١٩٧٧: ص٢)

تعرفها الباحثتان اجرائياً:

(كل ما يواجه التدريسيين في كلية التربية من معوقات تحول دون تدريس مادة القياس والتقويم على نحو فعال وناجح وتحول دون تحقيق أهداف المادة).

التدريس:

عرفه (ريان /١٩٨٤)

"عمل فني معقد، ولم يكفي للنجاح فيه أن يكون المدرس متمكناً من مادة تخصصه العلمي وان كان شرطاً أساسيا "(ريان،١٩٨٤: ص٥).

اما(العابد/ ١٩٨٧) فيعرف التدريس

" عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المختلفة التي يهيئها المعلم من اجل اكتساب المتعلم الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي تحقيقها في مدة زمنية محددة تعرف بالتدريس (العابد،١٩٨٧: ص٤٥).

وبناء على ما تقدم نجد أنَّ التعريف الاجرائي للتدريس هو:-

(كل ما يستخدمه تدريسوا مادة القياس والتقويم من إجراءات ووسائل وأنشطة عملية لتحقيق أهداف تُدرِّيس المادة لطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية التي تدرس هذه المادة).

القياس

عرفه (Allen-yen /1979)

مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت للقياس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية لبعض العمليات أو السمات أو الخصائص النفسية (p7 ، Allen،1977).

اما (الزوبعي وآخرون / ١٩٨١) فيعرفون القياس

هو أرقام تعطى بموجب قواعد لتمثل مقادير الصفات الموجودة في الأشياء (الزوبعي، وآخرون، ١٩٨١: ص١٧)

التقويم:-

عرفه:_ (Good /1973)

عملية التأكد من قيمة الشئ بتثمينه بعناية (Good ، 1973 ، p209)

ورونيتر (Rowntree/1979)

"عملية تحديد مدى ما بلغه البرنامج من نجاح في تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها بالأسلوب الذي يعمل على تحسين العملية التعليمية ويسهم في رفع مستواها ويساعد في اتخاذ القرارات التي تعمل على تحسين التدريس وما ينبغي الأخذ به أو تركه (Rowntree، 1976 ، p13).

أولا/ الخلفية النظرية

<u>التقويم والقياس</u>

تعد عمليتا التقويم والقياس من المجالات المهمة في العلوم التربوية والنفسية لاسيما وأنها تستخدم في مجالات عديدة، ممثلة بالتحصيل وقياس الذكاء، وقياس مفهوم الذات والشخصية،إذ يهدفان كل من القياس والتقويم إلى تطوير كل من المعلم والمتعلم ممثلا ذلك بإيجاد الطرق والأساليب الناجحة التي تؤدي إلى تفعيل النشاط الصفي.

ويعتمد القياس والتقويم على تصميم وبناء أدوات تشخيصية أو تكوينية لقياس التحصيل، فمن خلال ذلك نكتشف مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، لنضع الخطوات العلاجية الازمة.(عبد الهادي،٢٠٠١: ص٩).إنَّ القياس والتقويم مصطلحان مختلفان إذ يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات، إلا أنهَّما يرتبطان ببعضهما لنجد ما أنَّ لهما غرضاً واحداً وهو اتخاذ القرارات التربوية أو إصدار إحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقاً. وتتضح هذه العلاقة بصورة واضحة إذا ما تصورنا بأنَّ الغرض من التقويم في العملية التدريسية يتلخص في :الحكم على مدى فعالية البرنامج التدريسي ،

ومدى تقدم المتعلم في تحقيق الأهداف التدريسية أو السلوكية المرتبطة بالأهداف العليا للتربية والمشتقة من حاجات المتعلم كفرد، وحاجاته في مجتمع محلي ضيق ،وحاجاته في مجتمع أوسع ليشمل العالم كله، وذلك من خلال المعلومات المتوافرة عن الخصائص ذات العلاقة بهذه الأهداف.

وهكذا يمكن القول بأنَّ مصطلح القياس يشير إلى مجموعة الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها بمستوى مقبول من الدقة.بينما يشير مصطلح التقويم إلى مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات ذات العلاقة.(عودة،٢٠٠٢،ص٢٦-٢٧).

نشأة التقويم والقياس:-

التقويم عملية تربوية توجيهية، نشأت وتطورت مع تطور الإنسان، فالإنسان الأول الذي اعتمد التجربة والتقليد والملاحظة في تعلمه اعتاد أن يقوِّم سلوكه الذي غالباً ما كان سلوكاً حركياً مهارياً من خلال نتائجه الواقعية المحسوسة على حياته اليومية من مأكل ومشرب ومسكن وملبس وعلاقات اجتماعية وعادات ومهارات دفاعية، وقد استخدم أساليب تقويمية غلبت عليها الذاتية والفطرة(حمدان،١٩٨٦: ص١٥-١٦).

ولكن تبيَّن فيما بعد لرجال التربية أنَّ كثيراً من التلاميذ الذين يفشلون في الامتحان لا يرجع فشلهم إلى نقص في استعداداتهم بقدر ما يرجع إلى خطأ في بناء المنهج الدراسي أو سوء في تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها ومن هنا أصبح التقويم جزء متكامل من العملية التربوية وأصبح وسيلة وليس غاية وتمكن من تحقق عمليتي التعليم والتعلم ومعرفة ما تم تحقيقهُ من أهداف تربوية.(كوافحة،٢٠٠٣: ص٢٣).

إما عملية القياس فقد بدأت منذ أنُ وجد الإنسان وعلى وجه الخصوص منذ أن بدأ بالعد والتقدير والقياس ثم التقويم بشكل ما، فالحياة بدون هذه العمليات مستحيلة، وقد أُرغم الإنسان البدائي على القيام بها لحاجته إليها .وبتعقد الحياة بدا أن المقايضة تسبب مشاكل عدة للانسان لاختلاف المقاييس من شخص الى آخر.وكان ذلك الأجراء سهلا بالنسبة لقياس كل ما هو مادي ، لأنه يقيسها بشكل مباشر (أبو جادو،٢٠٠٢: ص٤٢٥).

ولقد استخدم الإنسان وسائل بدائية كطول الذراع والأشبار والامتار، وهذه تمثلت في إطرافه كاليدين والرجلين، وكذلك استخدام الموازين كالرطل والاوقية والكيلو غرام (عبد الهادي، ٢٠٠١، ص١٧). ثم تطورت عملية القياس باعتمادها على معايير وأسس علمية متمثلة بالتنجيم والفراسة، أو ملاحظة سلوك الإنسان الذي عدَّهُ السوفسطائين وعلى لسان مربيهم (بروثاغورس) مقياساً لكل شئ.(بدوي، ١٩٤٧: ص٩). وبدأت مع بداية القرن العشرين حركة مهمة فرضتها الظروف الموضوعية آنذاك سميت بحركة القياس.وعلى الرغم من بوادر التفكير بقياس السلوك الإنساني في أول مختبر لعلم النفس أنشأه فونت عام

١٨٨٠، فقد كانت اختبارات التذكر ومعالجة المعلومات وقياس مهارات التحسس في بداية التفكير القياسي العملي. إلاَّ أنَّ هذه الاختبارات بقيت محددة حتى عام ١٩٠٧ عندما كُلف بينه الفرنسي بدراسة أسباب تدني مستوى التحصيل في المدارس الفرنسية، فكان اختبار بينه للذكاء باكورة ذلك الجهد الذي طور في أمريكا في جامعة ستنافورد فيما بعد، وترجم الى العشرات من اللغات وكان المنطلق الذي منح علماء النفس اهتماماً خاصاً بالاختبارات العقلية.

مفهوم التقويم والقياس

يعتقد كثير من عامة الناس أن مصطلح القياس مرادف لمصطلحات التقويم والتقدير والواقع إن هذا الاعتقاد يتضمن خلطاً بين مصطلحات مختلفة.ويبدو أنَّ عملية القياس تتضمن ممارستين رئيسيتين: أولاهما المقارنة بين الأشياء، كأنْ نقول القياس في الشرع يتضمن مقارنة بين موقفين أو حالتين لبيان الحكم الشرعي في المستجد منها. أما الممارسة الثانية فهي تقدير لما تمتلك الأشياء من خصائص.ومن هنا فقد تعددت التعريفات المتعلقة بمصطلح القياس: فقد عُرف على أنَّه العملية التي أعدت لقياس الكم أو الكيف للسمات الشخصية أو العقلية ويرى آخرون أن القياس هو من الكمية مقدار ما يملكه شخص معين من سمة ما. ويعرف ستينفز(Stevens) القياس على انه إعطاء قيم رقمية لخاصية ما بحيث تمثل مقدار ما يمتلكه الفرد أو الشئ من الخاصية وفق شروط أو قواعد محددة.

ومن هنا نرى أنَّ بعض التفسيرات لعملية القياس قد تناولت مثيرات تتضمنها تلك العملية أو أشياء وحوادث يعبر عنها رقميا أو سمات لأشخاص يتم تكميمها.(الصمادي،٢٠٠٤: ص١٤). إما التقويم بمفهومه الحديث فيشتمل على عنصر جديد هو ترجمة النتائج التي يتم الحصول عليها بالطرق والوسائل المختلفة إلى خطة تهدف إلى توجيه المتعلمين وتنميتهم معرفيا ومها ريا ووجدانيا على اعتبار أنَّ المتعلم يمثل محورا أساسا في العملية التربوية وبذلك نجد أنَّ عملية التقويم مرتبطة عضويا بأهداف التعليم و فلسفته (أبو جلالة،١٩٩٩: ص٢٢).

إن مفهوم القياس يرتبط بعلاقة وثيقة مع مفهوم التقويم وتظهر هذه العلاقة من خلال النقاط الاتية:-

-إن كلاً من القياس والتقويم يخدم غرضا واحد هو إصدار الأحكام المتعلقة بالأهداف واتخاذ القرارات التربوية.إنَّ عملية التقويم تستخدم أدوات القياس في الحالات التي تتطلب جمع معلومات كمية عن الخاصية (موضوع التقويم).

أما الفرق بين مفهومي القياس والتقويم فيمكن تلخيصه على النحو الأتي:

-أنَّ كلاً من القياس والتقويم يشير إلى نوع معين من الإجراءات والوسائل.
-إن عملية القياس تسبق عملية التقويم وتأتي عملية القياس تحديداً في مرحلة متوسطة من عملية التقويم وذلك لأنَّ عملية التقويم تتجاوز التحديد الكمي للخاصية إلى اتخاذ القرار.
-إنَّ كل عملية قياس ناجحة تسهم في تقديم عملية التقويم.(عبد الهادي،٢٠٠١: ص٧٢).

أهمية القياس

يُعدُّ القياس أمراً على جانب كبير من الأهمية في أي علم من العلوم، فجميع العلوم تسعى لتطوير أساليب موضوعية دقيقة لقياس الظواهر المتعلقة بها من اجل فهم هذه الظواهر وتفسيرها، والتنبؤ بالعلاقات القائمة بين متغيراتها، ومحاولة ضبطها والتحكم فيها فالتقدم العلمي يعتمد إلى حد كبير على تمثيل الظواهر والإحداث وصياغتها بأساليب دقيقة، بطريقة تمكن الدارسين والباحثين والممارسين من التواصل فيما بينهم بلغة مشتركة متفق عليها، كما تمكنهم من التقييم الموضوعي للنتائج التي يتوصل إليها العلماء، وبدون هذه الأساليب يصبح تعريف المفاهيم والمصطلحات والقواعد المتعلقة بالظواهر المختلفة خاضعا للآراء الذاتية، والأحكام الفردية، وبذلك لاتكون هناك أسس متفق عليها في دراسة وبحث الظواهر.(علام،٢٠٠٠: ص١٣).

أهمية التقويم

يُعدُّ التقويم مهماً للقائمين على العملية التعليمية والمهتمين بها فهم معايشون للمجال التربوي ولمشكلاته ومهتمون بالوصول الى حلول ناجعة لها. وبخاصة التلاميذ والمعلمون، والأباء ومطورو المناهج. وللامتحانات المدرسية الدورية وغير الدورية العديد من الاهداف فقد تكون للتنبؤ بنجاح الطالب في دراسة ما مستقبلاً أو لاعلام الإدارة المدرسية عن كيفية سير العلمية التعليمية وعن حصادها وما والتغيرات الطارئة عليهاوأسباب. تلك التغيرات وقد تكون الامتحانات اداة للتشويق حيث يقود النجاح إلى مزيد من التفوق أو الامتحانات اداة لتجريب أساليب تدريس معينة استخدمها المعلم مع تلاميذه، أو طريقة لإعلام الوالدين بمستوى أبنائهم حتى تكون توقعاتهم لمستقبلهم على أساس واقعي يتفق وقدرات الأبناء ، وقد تكون الاختبارات المدرسية مقياساً لتحسين الاختبارات المستقبلية وإعداد اختبارات أفضل عن طريق تحليل أسئلة الامتحان.

ويمكن أنَّ يصبح التقويم فعالاً في العديد من المظاهر لعل منها:

١-التقويم حافز على الدراسة والعمل: حيث يعد التقويم من الحوافز الأساسية في المجال التربوي، فضلاً عن أنهَّ يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته ومواهبه والاجتهاد لتحقيق ألاماني وتحسين ألذات.

ب- التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية:إذ يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف، سواء في عمل التلاميذ ومجالات نموهم أو في المنهج ومكوناته وطريقة التدريس والوسيلة، والحياة المدرسية الشاملة، بذلك نستطيع أن نحدد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية، ونتخذ من الوسائل وأساليب العلاج ما يعين على حل المشكلات، وبلوغ الأهداف المنشودة بل والوقاية من الانحرافات والأخطاء قبل وقوعها.

ج-يساعد التقويم على تحقيق الأهداف:فعندما يكون التقويم هادفاً فأنّه يساعد على وضوح الأهداف التي يُرجى بلوغها، كما أنَّهُ يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف ويُعدُّ التقويم من العوامل الأساسية في توجيه العملية التعليمية، فهو يوضح الأهداف، ويحسم تطبيقها ويعزز الاهتمام بها، والعمل على تحقيقها.

.(يونس واخرون:٢٠٠٤: ص١٥٠-١٥١).

خطوات التقويم

تشير الدراسات في مجال إعداد الاختبارات،الى ألى أنَّ ضمان نجاح عملية التقويم يجب أن يمرَّ بالخطوات الآتية:-

١- أن تكون مجموعة الأسئلة التقويمية بأنواعها المختلفة ترجمة للأهداف المراد قياسها، إذ يمكن إن يُربط بين عدد من الأسئلة والأهداف.

٢- أن تُحدد للمصطلحات معانيها وكيفية قياسها، ويمكن تحديد الأفكارمع مراعاة ،الفروق الفردية بين الطلبة.

٣- أن يكون هناك توافق بين إجراءات بناء الاختبار من ناحية والإجراءات من ناحية أخرى و يتم هذا عن طريق تحديد الزمن

٤- أن تكون أجوبة الاختبار واضحة ومحددة وقائمة على أسس وقواعد محددة.

٥- أن يتسم التصحيح بالموضوعية والدقة التامة، مما يؤدي في المحصلة النهائية إلى تقويم عادل، نقيسُ من خلاله قدرات الطلبة بدقة.

٦- أن نحدد مستويات الطلبة من خلال تصحيح إجاباتهم، بحيث يكون ذلك بشكل دقيق وفقا لاعتبارات منطقية تستند إلىإجاباتهم في الاختبارات المقدمة إليهم.

٧- أن تُقارن إجاباتهم بمستوياتهم، فمن خلال ذلك نُصدر أحكاماً على مدى تحصيل الطلبة بشكل عام، ويمكن القول استنادا الىذلك بأنَّ الأهداف المراد تحقيقها قد تحققت بنسبة ٩٠% أو اقل ....الخ (الهادي،٢٠٠١: ص٨١).

ثانياً : دراسات سابقة

١-دراسة الخزرجي: ١٩٩٥

(صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسيين والطلبة)

أجريت هذه الدراسة في العراق في كليات التربية والآداب في الجامعات العراقية، عدا جامعة صلاح الدين من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:-

١-ما صعوبات تدريس علم العروض من وجهة نظر التدريسيين ؟

٢-ما صعوبات دراسة علم العروض من وجهة نظر الطلبة ؟

ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة عشوائياً-عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بلغت (٤٤)تدريسياً و(٥٥٠)طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث من أقسام اللغة العربية موزعين على (١٧) كلية من جامعات القطر كافة عدا جامعة صلاح الدين.

اعتمدت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها فأعدت استبانة للتدريسيين مكونة من (٤٤)فقرة وأخرى للطلبة مكونة من (٤٢)فقرة وقامت بتوزيع كلٍّ من الاستبانتين على سبع مجالات وهي (الأهداف، الكتاب،وطرائق التدريس،والتقنيات التربوية، والتقويم والامتحانات،والتدريسيون، والطلبة).

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح، والوزن المئوي، والنسبة المئوية وسائل إحصائية توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج من أهمها: عدم وجود أهداف محددة ومدونة لتدريس مادة العروض، وضعف معرفة الطلبة بتلك الأهداف، وعدم وجود الوقت المخصص لتدريس مادة العروض وتركيز محتوى الكتاب على حفظ المصطلحات دون إدراكها، وعدم توافر مختبرات صوت لتدريس الطلبة على فن التقطيع الشعري وضعف قدرة التدريسيين على تنمية رغبة الطلبة بمادة العروض وضعف الاهتمام بالجانب الصوتي، والتركيز على تعليم البحور الشعرية،وقلة استخدام ألتدريسي التقنيات التربوية التي تثير ميول الطلبة واهتماماتهم ،وإهمال الاختبارات الشفوية في التقويم على الرغم من دورها في اثراء الذخيرة اللغوية وافتقار الاسئلة الامتحانية الى الاساليب العلمية في صياغتها والاعتماد على نتائج الدراسة .

(الخزرجي،ص١-١١٧)

٢-دراسة العزاوي ١٩٩٩م:

(صعوبات تدريس البلاغة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد)

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد وهدفت إلى تعرف صعوبات تدريس مادة البلاغة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد.

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق هدف بحثها بلغت عينة البحث(١٠٥)من طلبة الصف الثالث الذين انهوا دراسة البلاغة في الصفين الأول والثاني في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد و(٧)من تدريسي مادة البلاغة في كليات التربية الثلاثة.

اعتمدت الباحثة النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح والوزن المئوي لمعالجة البيانات الإحصائية توصلت الدراسة الصعوبات منها:-

١-وجوب احتواء كتاب البلاغة على أهداف التدريس العامة وكيفية اشتقاق الأهداف السلوكية .

١-ان تكون صياغة الأهداف أكثر وضوحاً وتحديداً مما هي عليه ألان .

٣-رفع كفاية تدريسي البلاغة علمياً ومهنياً.

٤-ان يوجه التدريسيون أنظار طلبتهم لما يقرأ من القرآن الكريم وما يلقى من قصائد شعرية.

٥-الإكثار من الأمثلة والشواهد عند عرض الموضوع البلاغي .

٦-توخي الدقة في صياغة الأسئلة الامتحانية.

٧-مراعاة مستوى الطلبة البلاغي عند صياغة الأسئلة الامتحانية.

(العزواي، ص١-١٢).

٣-دراسة السعيد ٢٠٠٠م

(صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية في الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة ومعرفة حلولهم المقترحة لها)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية /ابن رشد/جامعة بغداد عام ٢٠٠٠م.

وهدفت إلى تشخيص صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة ومعرفة الحلول المقترحة لها.

استعمل الباحث الاستبانة لتحقيق أهداف بحثه وكان مجتمع البحث مكوناً من (١٤٨) معلماً ومعلمة بواقع (٧٣) معلما(٧٥) معلمة و(١٤١٥٣) طالبا وطالبة بواقع(٦٢٧٤) طالباًو(٧٨٧٩) طالبة في مدرسة ثانوية.

وتضمنت عينة البحث الأساسية (٦٢)معلماً ومعلمة بواقع (٢٩)معلماًو(٣٣) معلمة(٧٠٨) طالب وطالبة بواقع(٣١٤) طالباًو(٣٩٤) طالبة في ثماني عشر مدرسة ثانوية.

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي المرجح والوزن المئوي ووسائل إحصائية أخرى لمعالجة بيانات بحثه ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما ياتي :

١-كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.

٢-انخفاض المستوى العام للطلبة.

٣-ضعف الأساليب التي تشجع الطلبة على التحضير والمشاركة بالدرس

(السعيد،ص٢٦-٧٦)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

أفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في الأمور آلاتية:-

- الإطلاع على المصادر والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.
- تحديد مجتمع البحث، واختيار العينة.
- إعداد أداة البحث (الاستبانة) .
- استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث وتحليل نتائجه النهائية.
- تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اولاً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع التدريسيين في البحث الحالي من تدريسي مادة القياس والتقويم في كلية التربية /جامعة القادسية وتدريسياتها.

ثانيا :عينة البحث

ضمت عينة التدريسيين الاساسية تدريسي مادة القياس والتقويم في كلية التربية، جامعة القادسية جميعاً، فبلغت العينة (٧) تدريسياً وتدريسية .

ثالثا : اداة البحث

عادة ما يتم تحديد الاداة بحسب طبيعة البحث ومستلزماته، ولما كان البحث الحالي يهدف الى التعرف على صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر التدريسيين فقد اعتمدت الباحثتان الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات لتحقيق اهداف بحثها بوصفها من الادوات التي تسمح للمستجيب الاجابة بحرية وصراحة (وجيه،٢٠٠٠: ص١٧١وقد تبنت الباحثتان استبانة (أزهار العزاوي ،٢٠٠٦) كأداة للبحث.وقامت الباحثتان بما يلي

رابعا:صدق الاداة

يقصد بصدق الاستبانة ان تكون فقراتها قادرة على قياس ما وضعت من اجله(الغريب،١٩٧١: ص١٥)

وهناك انواع عدة من الصدق إذ اعتمدت الباحثتان الصدق الظاهري للتثبت من صدق الاستبانة، اذ اشار (Able،1972،p33) الى أنَّ افضل وسيلة للتاكد من الصدق الظاهري هي ان يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحية الفقرات او العبارات للصفة المراد قياسها (1972، Able ،p555)، فقد عرضت الباحثتان الاستبانة على الخبراء من اختصاص المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم في كليات التربية .

وقد اعتمدت الباحثتان نسبة اتفاق بلغت (٨٠%) فاكثر من الخبراء معياراً لقبول الفقرة.

٣- ثبات الاداة :

يُعدُّ الثبات من الشروط الاساسية التي يجب توافرها في الاداة المستخدمة لما وضعت من اجله، أي أنَّها تعطي النتائج نفسها (تقريبا) في حالة تطبيقها مرة اخرى على افراد العينة أنفسهم (السيد،١٩٧١: ص٤٨). ويتعين توافره في المقياس لكي يكون صالحاً للاستخدام.

ولغرض التثبت من ثبات الاستبانة اعتمدت الباحثتان طريقة اعادة الاختبار (Test-Retest). وكانت المدة الزمنية بين اجراء التطبيق الاول واجراء التطبيق الثاني اسبوعين فقط، اذ اشار "ادمز" الى أنَّ الثبات يكون صحيحاً عندما لاتتجاوز المدة بين التطبيقين الاول والثاني ثلاثة اسابيع ولا تقل عن اسبوعين (Adams:p85 : 1979).

ولايجاد معامل الثبات استخدمت الباحثتان معامل ارتباط (Pearson) لكونه من اكثر المعاملات شيوعاً واستعمالاً من لدن الباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية. (البياتي ،١٩٧٧: ص١٨٢)، وقد ظهر أنَّ معامل الارتباط في استبانة التدريسيين بلغ(٠,٨٢)، وهو معامل ارتباط جيد، (البياتي ،١٩٧٧: ص١٩٤.

تطبيق الاداة:

طبقت الباحثتان الاستبانة بصيغتها النهائية في النصف الاول من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) على العينة الاساسية.

رابعاً–الوسائل الاحصائية:

استعملت الباحثتان الوسائل الاحصائية الآتية لأغراض بحثها:_

١- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient لحساب ثبات الاداة بطريقة إعادة الاختيار. (السيد، ١٩٧١: ٣٠٩)

٢–الوسط المرجح : لوصف كل فقرة من فقرات اداة البحث ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة للفقرات الأخرى ضمن المجال الواحد لغرض تفسير النتائج وفق القانون الآتي:

(الغريب١٩٧٧: ٧٦)

٣–الوزن المئوي

لبيان قيمة كل فقرة من فقرات الاستبانة والاستفادة منه في تفسير النتائج

(الغريب، ١٩٧٧: ٧٦).

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

- صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر التدريسيين

أ- صعوبات مجال الاهداف

تضمن هذا المجال (١٥) صعوبة تقع اوساطها المرجحة بين (٢,٤٢-١,٧١) واوزانها المئوية بين (٨٠,٩٥-٥٧,١٤).

١- تبؤات صعوبة (**قلة مواكبة الاهداف للتطورات العالمية الحاصلة في مجال القياس والتقويم**)الترتيب الأول، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٤٢)، وبلغ وزنها المئوي (٨٠,٩٥)وتؤشر هذه الصعوبة إلى أنَّ بعض التدريسيين بحاجة الى معرفة الاهداف المواكبة للتطورات في مجالات الحياة جميعها.

٢- جاءت الصعوبات (**اهمال الجوانب الوجدانية والمهارية عند الطلبة) ،(عدم كفاية الدروس الاسبوعية المخصصة لمادة القياس والتقويم لتحقيق الاهداف)،(لايؤخذ رأي التدريسيين بالحسبان عند وضع الاهداف)** بمرتبة واحدة على التوالي بدرجة حدة (٢,٣٥)ووزن مئوي (٧٨,٥٧).و يعود سبب صعوبة (اهمال الجوانب الوجدانية والمهارية) الى ان اهتمام التدريسي ينصب على تلقين الحقائق والمفاهيم العلمية للطلبة .

وترى الباحثتان ضرورة اشراك قسم من التدريسيين من ذوي الخبرة في لجان وضع الاهداف التربوية لكون التدريسي الشخص الاقرب الى الطلبة واستعداداتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السعيد) التي اشارت الى ان للتدريسي المام بحاجات الطلبة وميولهم وقدراتهم لذا كان من الضروري اخذ رأيه عند وضع الاهداف (السعيد،٢٠٠٠: ص٢٩).

ب- صعوبات مجال التدريسيين

يتضمن هذا المجال (١٤) صعوبة تقع اوساطها المرجحة بين (٣-١,٩٢) واوزانها المئوية بين (١٠٠-٦٤,٢٨) .كما هومبين في الجدول (١١)

١-تبؤات صعوبة(**قيام تدريسين من غير ذوي الاختصاص بتدريس المادة**) الترتيب الاول اذ بلغت درجة حدتها (٣)، وبلغ وزنها المئوي (١٠٠)، وتفصح هذه الصعوبة عن ايمان التدريسي بضرورة احترام التخصص وعدم تكليف تدريسيين بتدريس مواد تقع خارج تخصصهم،وقد يعزى السبب في هذه الصعوبة الى قلة ذوي الاختصاص في مادة القياس والتقويم .

٢-جاءت صعوبة(**تركيز التدريسي على الجانب النظري دون التطبيقي من المادة**) في الترتيب الثاني اذ بلغت درجة حدتها (٢,٧١) ووزنها المئوي(٩٠,٤٧)، ويعود السبب في هذه الصعوبة الى ان التدريسي يهتم بالقاء المحاضرات على اعداد من الطلبة الذين يُدونون مذكراتهم ثم يحفظونها واخيرا يجيبون عن اسئلة الامتحانات المؤسسة عليها ،من دون وجود جانب تطبيقي من قبله او من قبل طلبته في الحصة الدراسية.

٣- وقد جاءت صعوبة (**ضعف قدرة التدريسيين في استخدام الطريقة المناسبة في ايصال المادة**) في الترتيب الثالث اذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٥) وبلغ وزنها المئوي (٨٥,٧١)، وترى الباحثتان ان ضعف اطلاع التدريسي على الاساليب الحديثة في طرائق التدريس وعدم مواكبته للتطورات الحاصلة في ميدان الطرائق مما يؤدي الى ضعف قابليته في ايصال المادة الى طلبته.

٤-حصلت صعوبة(**التدريسي هو المصدر الوحيد للمعلومات**)

على الترتيب الرابع اذ بلغت درجة حدتها (٢,٥)، وبلغ وزنها المئوي (٨٣,٣٣)وقد يعود السبب في هذه الصعوبة الى شيوع استعمال طريقة المحاضرة في تدريس القياس والتقويم والمعروف ان هذه الطريقة تجعل موقف االطالب سلبيا ، فهو يتلقى المعلومات، ولايشارك بشكل فعال في المحاضرة وقد يعود السبب الى ان التدريسي لايعطي الطالب فرصة للمشاركة اما لان طبيعة المادة لاتسمح بذلك ، او لأن الطالب لايملك خبرة سابقة حولها ، وربما سبب اخر يتعلق بحرص التدريسي على اكمال مفردات المنهج المطولة.

د- صعوبات مجال الطلبة

يتضمن هذا المجال (١٣) صعوبة تقع اوساطها المرجحة بين (٢,٧-٢,١٤) واوزانها المئوية بين (٩٠,٤٧-٧١,٤٢) .

ظهرت صعوبات (**ضعف اهتمام الطلبة في دراسة مادة القياس والتقويم**)، (**قلةاهتمام الطلبة بالتحضير اليومي**)، (**قلة تحصيل الطلبة في مادة الاحصاء يؤثر في فهم الطلبة للاساليب الحديثة في القياس والتقويم**) في مرتبة واحدة على التوالي بدرجة حدة (٢,٧) لكل منها ووزن مئوي بلغ (٩٠,٤٧).وربما يعود سبب صعوبة(ضعف اهتمام الطلبة بدراسة مادة القياس والتقويم) إلى ضرورة تواصل الطلبة في اكتساب المعلومات داخل الجامعة وخارجها بما يضمن ديمومة واستمرار الضخ المعرفي للطالب فأي خلل في هذا التواصل يعطي نتائج غير مرغوب بها.

٢- حصلت الصعوبة (**قلة الالتزام بالدوام وكثرة الغياب**) على الترتيب الثاني إذ بلغت درجة حدتها(٢,٦٤)، وبلغ وزنها المئوي (٨٨,٠٩) ويعود سبب ظهور هذه الصعوبة إلى ضعف رغبة الطلب بالقسم الذي يدرس فيه.

هـ- صعوبات مجال طرائق التدريسي

يتضمن هذا المجال (١٤) صعوبة تقع اوساطها المرجحة بين (٢,٦٤-٢) واوزانها المئوية (٨٨,٠٩-٦٦,٦٦).

١- تبؤات الصعوبتان (**قلة الامكانيات المتوافرة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة)و(قلة الدوريات والمطبوعات الجديدة التي توفر الاطلاع على احدث ما ظهر في مجال طرائق التدريس**) مرتبة واحدة على التوالي بدرجة حدة بلغت (٢,٦٤) ووزن مئوي بلغ (٨٨,٠٩) ويعود سبب قلة الامكانيات المتوافرة لتطبيق طرائق تدريس حديثة الى الظروف السائدة خلال فترة تطبيق البحث والتي شهدت فقدان الكثير من المؤسسات التعليمية لامكاناتها ومستلزماتها (السعيد،٢٠٠٠: ص٤٤).

٢-جاءت صعوبة (**عدم توفر دليل يعين التدريسي على تدريس موضوعات المادة**) في الترتيب الثالث اذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٧) وبلغ وزن المئوي(٨٥,٧١) وتشير هذه النتيجة إلى حاجة التدريسي إلى دليل ومرشد يستند اليه في تدريس المادة

٣- حصلت الصعوبة (**ازدحام الصف الدراسي يعرقل استخدام طرائق التدريس الفعالة**).على الترتيب الرابع اذ بلغت حدتها (٢,٥)، ووزنها المئوي (٨٣,٣٣). إنَّ كثرة عدد الطلبة في القاعة الواحدة يؤدي الى حدوث سلبيات عدة منها كثرة الشغب في الحصة مما يحدث ارباكاً للتدريسي، و يؤثر في جهده ووقته ،ويؤثر في عملية ادارة القاعة والخروج عن الحصة.

الاستنتاجات:

بعد عرض الصعوبات وتفسيرها ومناقشتها تستنتج الباحثتان ما يأتي:

١-معاناة التدريسيين في تدريس مادة القياس والتقويم جمَّة واضحة إذ ظهرت صعوبات حادة كثيرة في استبانة التدريسيين

٢- تمسك التدريسيين بالطرائق التقليدية القائمة على الإلقاء وجعل الطلبة وعاءاً مستقبلا بعيدا عن التفاعل مما دفع الطلبة إلى الحفظ الآلي.

٣- ما زال تعليم المادة قائماً على نقل المعلومات كما هي وإيصالها إلى الطلبة بطريقة لا تساعد على التفكير الذاتي.

٣- تدريس مادة القياس والتقويم من قبل تدريسيين من خارج الاختصاص الدقيق لهذه المادة.

٤-عدم استعمال الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة من قبل تدريسي المادة من قلة توافرها قي أقسام كلية التربية.

التوصيات:

استناداً الى النتائج السابقة توصي الباحثتان بما يأتي:-

١- زيادة عدد الساعات المقررة لتدريس مادة القياس والتقويم.

٢- العمل على سد النقص من التدريسيين من ذوي الاختصاص في مادة القياس والتقويم

٣- ضرورة مواكبة تدريسي مادة القياس والتقويم للاتجاهات الحديثة في تدريس مادتهم.

المقترحات:

استكمالا لهذا البحث تقترح الباحثتان اجراء بحوث اخرى يمكن ان تكون مكملة للبحث الحالي ومنها :

١-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للوقوف على الصعوبات التي تواجه تدريس مادة القياس والتقويم في جامعات القطر الاخرى.

٢- اجراء دراسة تقويمية لكتاب القياس والتقويم في كليات التربية .