أثر تدريس مقرر القياس والتقويم التربوي باستخدام التقويم التكويني والتغذية الراجعة في استراتيجية التعليم الاتقاني على التحصيل لدى طلبة المستوى الرابع في كلية التربية. جامعة تعز.

إعداد

د. مهيوب هادي علي خليل د. أمين علي عبده سيف المقطري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية- جامعة تعز2002 م

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

المقدمة:

إن استراتيجيات التعلم من أجل الإتقان، قد صممت للاستعمال في غرفة الدراسة بحيث يكون الموقف المتاح للتعليم ثابتا نسبيا. وقد حدد للإتقان مجموعة محددة من الأهداف الرئيسية التي يتوقع أن تتحقق عندما يكتمل تعلم الطالب للموضوع، وإنه في ظل ظروف تعليمية ملائمة فإن جميع الطلبة أومايزيد على 90% يستطيعون أن يتقنوا ما يتعلمونه.

وقد أظهرت البحوث والدراسات إن استراتيجية التعليم الأتقاني لها أثر فعال في رفع مستوى تحصيل الطلاب بدرجة تفوق تحصيلهم عند تطبيق الطرق التقليدية.

وتؤكد بعض الدراسات والبحوث أيضا بأن حجم ونوع التغذية الراجعة التي تقدم، لها دور في تحصيل الطلاب وتعمل على تصحيح الإجابات الخاطئة اكثر من

تعزيز الإجابات الصحيحة، وتؤدي إلى زيادة ثقة الفرد بأدائه، وزيادة تركيزه وانتباهه إلى جوانب ضعفها، وتلافيها.

وقد أجريت بحوث ودراسات عديدة تناولت تدريس المقررات الجامعية لمعرفة مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات الأساسية وأسباب انخفاض تحصيلهم.

وقد تناولت دراسات أثر استراتيجية إتقان التعلم والاستعداد مثل دراسة جو نز(Jones: 1974)، ودراسة كولنز(Collins: 1977) ودراسة فوجس وتندل (fughs& tindal : 1986)، ودراسة أرلن (Arlin: 1984).

وتناولت دراسات عديدة أثر التغذية الراجعة وفاعليتها في التعلم والتعليم، كما بحثت كثير من الدراسات عن أفضل طريقة لتقديم التغذية الراجعة سواء من حيث كمية ونمط التغذية الراجعة أومن حيث الزمن المناسب لتقديمها. وتصنف الدراسات التي أمكن الإطلاع عليها في هذا الجانب إلى ثلاثة أنواع هي :

1- دراسات اهتمت بالتغذية الراجعة من حيث كمية ونمط التغذية الراجعة مثل دراسة سسنراث وجار فيرك (Sessnrath& Gaarverick) ودراسة جيلمان(Gilman: 1969)، ودراسة داو ود (1976)، ودراسة كلها في ورفاقه (al.1976.Kulhavy and et) ودراسة القوا سمة (1980)، ودراسة راجحة(1981)، ودراسة صوالحة (1985) ودراسة بينشان (Penchan:1986)، ودراسة المقطري(1989)

2- دراسات اهتمت بأثر التغذية الراجعة من حيث الزمن الأفضل لتقديمها مثل: دراسة (غانم : 1978)، ودراسة بيك وليندسي (Pek & Lindsey)، ودراسة هيل رتش (Hillerich: 1984) ودراسة (أبو الهيجاء:1987).

3- دراسات اهتمت بأنواع متعددة من المواضيع التربوية وأثر التغذية الراجعة على هذه المواضيع، مثل دراسة بلوم وبوردن (Bloom & Borden: 1980)

ودراسة (الجمل : 1982)، ودراسة(رجب ومصطفى : 1984)، ودراسة هيلين دايكس (Dykes : 1985)، ودراسة سكانك وكس (Schunk& Cox: 1986)، ودراسة (أبو زينة وحسن : 1986)، ودراسة (الصبار يني ورفيقاه: 1988) ودراسة كيزليك (Kizlik:1987)، ودراسة(الحايكي:1988).

ويمكن تلخيص أهم نتائج هذه الدراسات فيما يتعلق بأثر التغذية الراجعة على النحو التالي :

1. إن المجموعات التي زودت بكمية أكبر من المعلومات كانت أفضل من المجموعات التي زودت بكمية أقل من المعلومات.
2. إن التغذية الراجعة الفورية أفضل من التغذية الراجعة المؤجلة.
3. إن للتغذية الراجعة أثر في تحسن المجموعات التي زودت بتغذية راجعة.

وتناولت دراسات أثر إستراتيجية إتقان التعلم والتغذية الراجعة على مفهوم الذات وانتقال أثر التعلم مثل دراسة لاتا (Lata : 1978)، ودراسة بروك أوفر(Brook Ovver : 1964)، ودراسة فيذر(FEATHE : 1971) ودراسة سترنجر وجلايديويل (stringer & Glidewell : 1994)

كما تناولت دراسات مقارنة استراتيجية إتقان التعلم والطرق الأخرى مثل دراسة ميلر (Miller : 1978) ودراسة ريس (Rese : 1976)، ودراسة سوانسون ودالتون (Swanson & Denton:1977) ودراسة كنجستون (Kingston : 1978).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن استراتيجية إتقان التعلم تزيد من تحصيل الطلاب وبشكل خاص الطلاب ذوي التحصيل المنخفض. وأن هذه الاستراتيجية فعالة في مجالات التحصيل واسترجاع المعلومات وانتقال أثر التعلم ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تناول أثر كل من التقويم التكويني والتغذية الراجعة مـــن خلال استراتيجية التعلم الإتقاني في رفع مستوى التحصيل في مقرر القياس والتقويم لدى طلبة المستوى الرابع في قسم الجغرافية وقسم الرياضيات في كلية التربية جامعة تعز وتمكنهم.

وأمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية :

1) ما أثر استخدام استراتيجية التعليم الإتقاني على التحصيل في مقرر القياس والتقويم لدى طلبة المستوى الرابع قسم الجغرافية وقسم الرياضيات في كلية التربية-جامعة تعز ؟
2) ما أثر استخدام استراتيجية التعلم الإتقاني على المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق) لتحصيل المعلومات والمفاهيم المرتبطة بمقرر القياس والتقويم لدى طلبة المستوى الرابع قسمي الجغرافية والرياضيات في كلية التربية جامعة تعز؟
3) ما أثر استخدام استراتيجية التعليم الإتقاني على رفع مستوى التمكن في التحصيل في مقرر القياس والتقويم لدى طلبة المستوى الرابع قسم الجغرافية وقسم الرياضيات في كلية التربية جامعة تعز ؟
4) ما أثر استخدام استراتيجية التعليم الإتقاني على رفع مستوى التمكن من المستويات المعرفية (تذكر، فهم،تطبيق) للتحصيل في مقرر القياس والتقويم لدى طلبة المستوى الرابع قسمي الجغرافية والرياضيات في كلية التربية جامعة تعز؟

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على مايلي:

1. التجريب على طلبة المستوى الرابع قسم الجغرافية والرياضيات في كلية التربية ــ جامعة تعز.
2. تدريس كل موضوعات مقرر القياس والتقويم .
3. استخدام التقويم التكويني والتغذية الراجعة كمتغير تجريبي مستقل والتحصيل العلمي والتمكن كمتغيرات تابعة
4. استخدام اختبار تحصيلي كأداة لتقويم التجربة.
5. اعداد الاختبارات التكوينية والاختبار التحصيلي وتطبيقها لقياس النتائج.

مصطلحات الدراسة :

(1) التعليم الإتقاني : Mastery Learning

هو تعليم مستمد من نظرية التعليم الإتقاني، ويستند إلى مسلمة مؤداها أن جميع الطلاب يمكنهم الحصول على علامة (A) إذا توفر عدد من المعطيات لهؤلاء الطلاب، وأن الخيار المتاح للطلاب وفق هذا النوع من التعليم هو خيار (ناجح - أعد) أي إما النجاح وإما تكرار المحاولة أو الإعادة الموجهة والجلوس للامتحان المرة تلو الأخرى حتى بلوغ النجاح.

(2) التقويم التكويني : Formative Evaluation

وهو التقويم الذي يرافق العملية أو البرنامج منذ البداية، ويستمر معها في المراحل المختلفة، ويعمل هذا النوع على إيجاد نوع من التغذية الراجعة للطلاب عن طريق اتساع المجال لهم للتعلم بعد الانتهاء من كل وحدة أو موضوع، والتقويم التكويني عبارة عن اختبارات تكوينية مستمرة تطبق في أثناء التعليم لتوفير تغذية راجعة للطالب والمعلم ولمتابعة التعلم في التعرف على ماذا تعلم الطالب وماذا يحتاج إليه في تحقيق اتقان التعلم.

(3) التغذية الراجعة: Feed back

فـــي عملية تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، إذا كان بحاجة إلى التعديل، أو تثبيته إذا كان يسير بالاتجاه الصحيح.

(4) درجة مستوى الإتقان :

درجـــة محدودة تبلغ قيمتها بنسبة (80%) كأدنى مستوى أداء مقبول ينجزه الطالب لتحقيق الإتقان في اختبار مرجعي المستوى.

(5) التحصيل : Achievement :

اكتســـاب الفرد للحقائق والمفاهيم والمصطلحات والرموز والمهارات التعليمية الـــواردة قـــي مقـــرر القياس والتقويم، وقيس بالعلامة التي أخذها الطالب على الاختبار التحصيلي المعد لغرض هذه الدراسة.

(6) مقرر القياس والتقويم :

استحدث هذا المقرر في العام الدراسي 2001 2002 م لطلبة المستوى الرابع لجمـــيع الأقســـام وكلفـــنا بتدريسه في قسم الرياضيات وقسم الجغرافيا والتاريخ ويتناول هذا المقرر الموضوعات الآتية : ــ

أولا : المتطلبات

1- الأهداف السلوكية
2- أنواع الأسئلة وتطبيقاتها
3- الاختبارات المقالية والموضوعية
4- مبادئ أساسية في الإحصاء

ثانيا : صلب المقرر :

1- مفاهيم أساسية في القياس والتقويم
2- ماهية التقويم التربوي

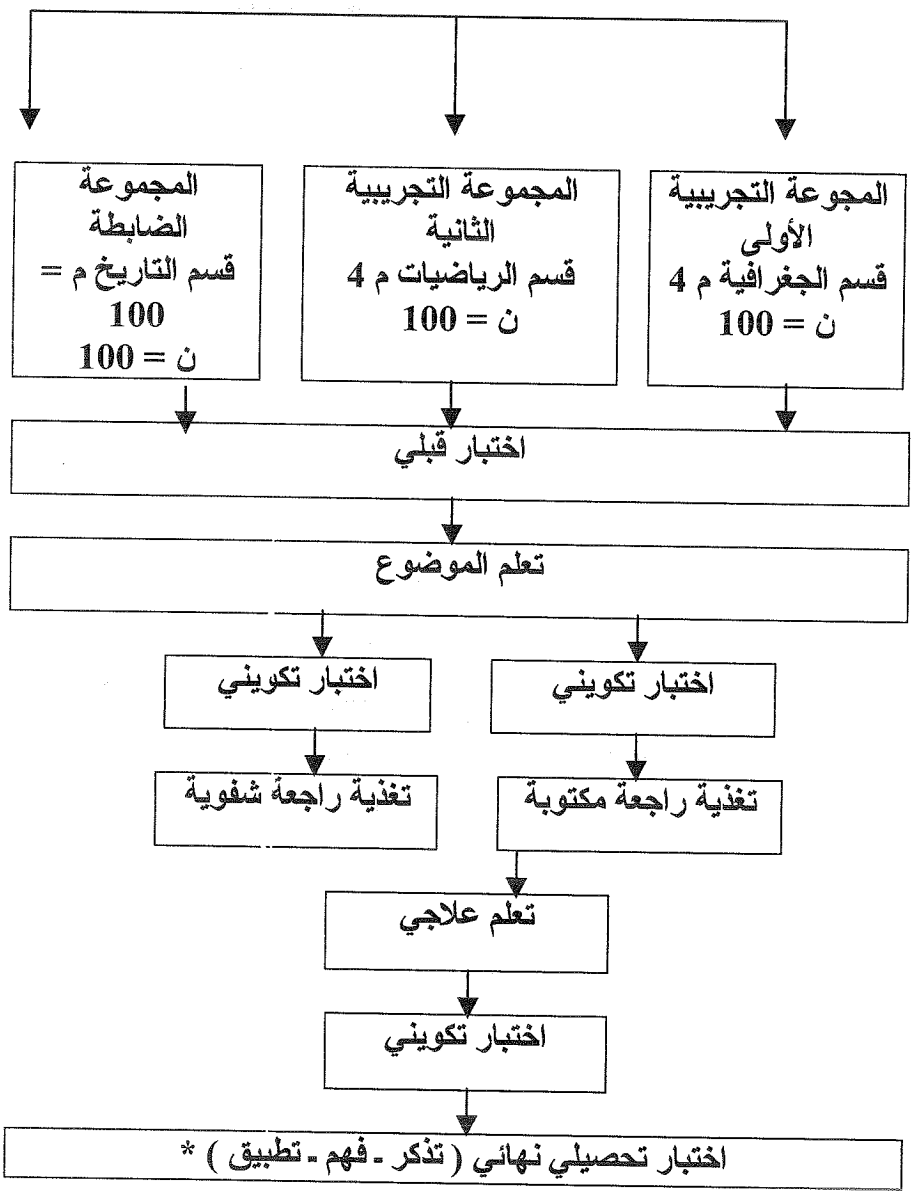
3- بناء اختبارات التحصيل
4- إخراج الاختبار وتطبيقه وتصحيحه وتحليل فقراته
5- خصائص الاختبار الجيد
6- مقاييس التقدير
7- العلاقات المدرسية، نظمها وتركيبها
8- بناء بطاقات الملاحظة

الفصل الثاني
إجراءات الدراسة

أولا : استراتيجية تدريس المقرر
1- تحديد الأهداف العامة للمقرر
2- تقسيم المقرر إلى ثلاثة أجزاء
3- تحديد الأهداف السلوكية لكل جزء
4- تدريس الجزء الأول من المقرر
5- تقديم اختبار تكويني على الجزء الأول (انظر ملحق رقم 1)
6- تقديم تغذية راجعة (مكتوبة ــ شفوية)
7- تدريس الجزء الثاني من المقرر
8- تقديم اختبار تكويني على الجزء الثاني (انظر ملحق رقم 2)
9- تقديم تغذية راجعة مكتوبة ــ شفوية)
10- تدريس الجزء الثالث من المقرر
11- تقديم اختبار تكويني على الجزء الثالث (انظر ملحق رقم 3)
12- تقديم تغذية راجعة (مكتوبة ــ شفوية)

13- تقديم اختبار تحصيلي نهائي (انظر وصف الاختبار في ملحق رقم 4)

ثانيا : التصميم التجريبي



* تم اختبار الطلبة في مستوى التطبيق كاختبار عملي في اعداد بعض أدوات القياس والتقويم وذلك خلال أيام الفصل الدراسي قبل امتحان نهاية الفصل.

ثالثا : فروض الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية :

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بالنسبة لاختبار التحصيل ككل.

2- لا توجد فروق دالة أحصائيا بين متوسطات درجات طلاب كل من المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة بالنسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق) المكونة لاختبار التحصيل.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تكرار الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن في المجموعات الثلاث بالنسبة لاختبار التحصيل ككل.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تكرار الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن في المجموعات الثلاث بالنسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية الثلاثة (تذكر، فهم، تطبيق) المكونة للاختبار التحصيلي.

رابعا : الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية :

1. حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على الاختبار التحصيلي في المجموعات الثلاث.
2. استخدام تحليل التباين (ANOVA) One - way Analysis of variance في إيجاد الفروق الإحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على الاختبار التحصيلي النهائي.

3. استخدام اختبارات (T - test) لتحديد أي المجموعات الثلاث لها دلالة إحصائية، أو بمعنى آخر في حالة وجود فروق دالة بين متوسطات أداء الطلبة على الاختبار التحصيلي النهائي يستخدم (اختبارات) لمعرفة أي المجموعات الثلاث ترجع تلك الدلالة.
4. حساب تكرار الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن في أدائهم على الاختبار التحصيلي النهائي واستخدام (كا2) لاختبار دلالة الفروق بين التكرارات.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : -

أولا : بالنسبة للفرض الأول :

(لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية الأولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية وطلاب المجموعة الضابطة، بالنسبة لاختبار التحصيل ككل).

جدول (1)

تحليل التباين بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث على الاختبار البعدي

أجزاء التحليل / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ف المحسوبة
بين المجموعات	2409.9	2	415.7	83.2
داخل المجموعات	792.9	297	4.72	

دالة عند مستوى 01

يتضـــح من جدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 01 بين متوســطات أداء الطلــبة في المجموعات الثلاث. ومن ثم رفض الفرض الصفري الأول.

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعات الثلاث على الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
المجموعة التجريبية الأولى	100	88.9	9.11	9.87
المجموعة التجريبية الثانية	100	77.4	9.41	13.51
المجموعة الضابطة	100	63.6	14.12	47.78

جدول(3)

قيمة (ت) للمقارنة بين المجموعات الثلاث على الاختبار البعدي

المقارنة بين المجموعات	قيمة ت	الدلالة
الأولى والثانية	4.04	دالة عند مستوى 0.01
الأولى والضابطة	8.4	دالة عند مستوى 0.01
الثانية والضابطة	4.31	دالة عند مستوى 0.01

حيث أن قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.01 = 2.576 وفي ضوء ذلك تبين أن:

1- إن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة التجريبية الثانية وذلك لصالح المجموعة الأولى.

2- إن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

3- إن المجموعة التجريبية الثانية تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة الثانية.

وفي ضوء هذه النتائج يتضح أن أفضل النتائج لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي توافر لها تقويم تكويني ووقت إضافي للتعليم. بينما كان أداء الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية التي توافرت لها تغذية رجعة فورية عبارة عن مناقشة جاءت في المرتبة الثانية، في حين كانت نتائج أداء الطلبة في المجموعة الضابطة التي لم يتوافر لها تقويم تكويني أو تغذية راجعة هي الأدنى، وهذا يعني أن التعليم العلاجي الذي توافر للمجموعة التجريبية الأولى كان أكثر فاعلية في التحصيل عن المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

ثانيا : بالنسبة للفرض الصفري الثاني :

(لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بالنسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق) المكونة لاختبار التحصيل).

(1) بالنسبة لمستوى التذكر :

جدول(4)

تحليل التباين بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في مستوى التذكر

أجزاء التحصيل / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة ف المحسوبة
بين المجموعات	143.6 430.8	2	73.44	44.83
داخل المجموعات	278.28	297	1.51	

دالة عند مستوى 0.01

ومن ثم رفض الفرض الصفري الثاني.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعات الثلاث في مستوى التذكر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
المجموعة التجريبية الأولى	100	27.35	3.28	1.66
المجموعة التجريبية الثانية	100	25.6	3.96	3.88
المجموعة الضابطة	100	20.64	4.51	6.35

جدول (6)

قيم (ت) للمقارنة بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التذكر

المقارنة بين المجموعات	قيمة ت	الدلالة
الأولى والثانية	3.248	دالة عند مستوى 0.01
الأولى والضابطة	5.84	دالة عند مستوى 0.01
الثانية والضابطة	2.80	دالة عند مستوى 0.01

حيث أن قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.01 = 2.576

وفي ضوء قيمة (ت) المحسوبة للمقارنة بين المجموعات الثلاث يتبين أن:

- إن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة التجريبية الثانية وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- إن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- إن المجموعة التجريبية الثانية تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

(2) بالنسبة لمستوى الفهم :

جدول(7)

تحليل التباين بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاثة في مستوى الفهم

أجزاء التحصيل / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ف المحسوبة
بين المجموعات	252	2	42.4	32.84
داخل المجموعات	227.23	297	1.28	

دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 وذلك بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى الفهم ومن ثم رفض الفرض الصفري الثاني بالنسبة لمستوى الفهم.

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب المجموعات الثلاث في مستوى الفهم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
المجموعة التجريبية الأولى	100	37.55	3.03	1.061
المجموعة التجريبية الثانية	100	31.05	3.75	3.06
المجموعة الضابطة	100	25.6	4.36	5.57

جدول (9)

قيم (ت) بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى الفهم

المقارنة بين المجموعات	قيمة ت	مستوى اندلالة
الأولى والثانية	3.18	دالة عند مستوى 0.01
الأولى والضابطة	5	دالة عند مستوى 0.01
الثانية والضابطة	2.15	دالة عند مستوى 0.01

حيث أن قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.01 = 5.576

وقيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 = 1.96

وفي ضوء قيم (ت) المحسوبة للمقارنة بين المجموعات الثلاث يتبين : -

- إن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلاف ذا دلالة إحصائية عن المجموعة التجريبية الثانية وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- إن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- إن المجموعة التجريبية الثانية تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

(3) بالنسبة لمستوى التطبيق :

جدول (10)

تحليل التباين بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في مستوى التطبيق

أجزاء التحصيل / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ف المحسوبة
بين المجموعات	724.2	2	121.24	70.07
داخل المجموعات	295.53	297	1.74	

دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات أداء الطلبة من المجموعات بالنسبة لمستوى التطبيق. ومن ثم رفض الفرض الصفري الثاني بالنسبة لمستوى التطبيق.

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجة طلاب المجموعات الثلاث في مستوى التطبيق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
المجموعة التجريبية الأولى	100	28.9	3.69	2.79
المجموعة التجريبية الثانية	100	25.54	5.08	4.37
المجموعة الضابطة	100	21.16	6.63	7.45

جدول (12)

قيم (ت) للمقارنة بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمستوى التطبيق

المقارنة بين المجموعات	قيمة ت	الدلالة
الأولى والثانية	2.05	دالة عند مستوى 0.05
الأولى والضابطة	6.51	دالة عند مستوى 0.01
الثانية والضابطة	4.43	دالة عند مستوى 0.01

وفي ضوء قيم (ت) المحسوبة للمقارنة بين المجموعات الثلاث يتبين :

- إن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة التجريبية الثانية وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- إن المجموعة التجريبية الأولى تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- أن المجموعة التجريبية الثانية تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وفي ضوء نتائج المقارنة بين المجموعات الثلاث في كل مستوى من المستويات المعرفية المكونة لاختبار التحصيل، يتضح أن أفضل النتائج لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي توافر لها تقويم تكويني ووقت إضافي للتعلم، بينما كان أداء الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية التي توافر لها تغذية راجعة عن طريق مناقشة المعلم في المرتبة الثانية، في حين كانت، نتائج أداء الطلبة في المجموعة الضابطة التي لم يتوافر لها تقويم تكوين وتغذية راجعة هي الأدنى.

وهـذا يعني أن التعليم العلاجي الذي توافر للمجموعة التجريبية الأولى كانت أكثر فاعلية في التحصيل من المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

ثالثا : بالنسبة للفرض الصفري الثالث :

(لا توجـد فـروق دالة إحصائيا بين تكرار الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن في المجموعات الثلاثة بالنسبة لاختبار التحصيل ككل).

جدول (13)

تكرار الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن ودلالة الفروق بين التكرارات بالنسبة للاختبار ككل

المجموعات / التكرار والنسبة المئوية	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	كا2
ت / التكرار	90	70	25	7.19
% النسبة المئوية	90	70	25	

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذا دلالة إحصائية بين تكرار الطلبة في المجموعات الثلاث الذين وصلوا إلى مستوى التمكن بالنسبة لاختبار التحصيل ككل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وفي ضوء ذلك تم رفض الفرض الصفري الثالث.

ومـن ذلـك يتضح أن أفضل النتائج لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي توافـرت لهـا تقويم تكويني ووقت إضافي للتعليم، وهذا يعني أن التعليم العلاجي الـذي توافـر للمجموعة التجريبية الأولى كان أكثر فاعلية في وصول 90% من الطلبة إلى مستوى التمكن في اختبار التحصيل ككل.

رابعا : بالنسبة للفرض الصفري الرابع:

(لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تكرار الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن في المجموعات الثلاث بالنسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية الثلاثة (تذكر ــ فهم ــ تطبيق) المكونة لاختبار التحصيل).

جدول (14)

تكرار الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن ودلالة الفروق بين التكرارات بالنسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية

المستوى المعرفي	المجموعات / التكرارات %	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	كا2
التذكر	ت التكرار	100	80	65	1.51
	% النسبة المئوية	% 100	% 80	% 65	
الفهم	ت التكرار	90	50	30	6.59
	% النسبة المئوية	% 90	% 50	% 30	
التطبيق	ت التكرار	70	35	10	9.47
	% النسبة المئوية	% 70	% 35	% 10	

يتضح من الجدول السابق مايلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرار الطلبة في المجموعات الثلاث الذين وصلوا إلى مستوى التمكن في مستوى التذكر، ومن ثم قبول الفرض الصفري الرابع بالنسبة لمستوى التذكر غير أن نسبة من وصلوا إلى مستوى التمكن من المجموعة التجريبية الأولى 100 ٪، أما المجموعة التجريبية الثانية 80٪، أما الضابطة 65 ٪، ورغم عدم وجود فروق ذات دلالة بين التكرارات، إلا أنه يمكن القول أن التعليم العلاجي الذي قدم للمجموعة

التجريبية الأولى كان فعالا في وصول المجموعة كلها إلى مستوى التمكن في مستوى التذكر.

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين تكرار الطلبة في المجموعات الثلاث الذين وصلوا إلى مستوى التمكن في مستوى الفهم، ومن ثم فض الفرض الصفري الرابع بالنسبة لمستوى الفهم وهذه الدلالة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وقد بلغت نسبة من وصلوا إلى مستوى التمكن في مستوى الفهم 90٪.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين تكرار الطلبة في المجموعات الثلاث الذين وصلوا إلى مستوى التمكن في مستوى التطبيق، ومن ثم رفض الفرض الصفري الرابع بالنسبة لمستوى التطبيق. وهذه الدلالة لصالح المجموعة التجريبية الأولى وقد بلغت نسبة من وصلوا إلى مستوى التمكن في مستوى التطبيق 70 ٪.

وفي ضوء نتائج الدراسة بشكل عام يمكن التوصل إلى أن استخدام استراتيجية التعلم المتقن يؤدي إلى تحسين جوهري في تحصيل الطلاب أفضل من استخدام الطريقة التقليدية في التعلم. وذلك في ضوء نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تم عرضها.

وبعد وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان باستخدام استراتيجية التعليم الإتقاني بالتدريس بالمرحلة الجامعية مع التركيز على استخدام التقويم التكويني والتغذية الراجعة بأنواعها، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة في مختلف البيئات وما أكدته هذه الدراسة على طلاب جامعة تعز في الجمهورية اليمنية.

والله من وراء القصد،،،،،

الباحثان

المراجـــــع

أولا : المراجع العربية:

1- أميـــن علـــي عـــبده المقطـــري (1989) : أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

2- عدنـــان إبراهيم (1978) : أثر زمن تقويم التغذية الراجعة وعدد الاختبارات في تحصـــيل طالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافية (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك).

3- فـــريد أبو زينة ومحمد إبراهيم (1986) : فاعلية أسلوب التغذية الراجعة المرتبة فـــي الإعداد الأكاديمي لمعلمي الرياضيات. بحث مقبول للنشر في المجلة التربوية التي تصدر عن جامعة الكويت.

4- بلوم، رو برت وبوردن لندا (1982) : أنماط التغذية الراجعة المكتوبة وتكراراتها عند المدرسين.المجلة العربية للبحوث التربوية ع (2) 165ـ 170.

5- نجـــاح الجمل (1983) : فاعلية التغذية الراجعة في أسلوب تغيير التعليم الصفي، مجلة العلوم الاجتماعية، ع (10) 151 168.

6- عبد الحميد سعيد عيسى (1988) : أثر استراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلبة الصـــف الثالـــث الإعدادي في مبحث الرياضيات (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك).

7- عزيز حنا(979):أثر التغذية الراجعة على التحصيل (الخرطوم، جامعة الخرطوم).

8- عدنان يوسف (982): أثر التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل فـــي الرياضيات للصف الأول الثانوي الأكاديمي (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية)

9- عبد المجيد محمد (1986): التغذية الراجعة، رسالة التربية، ع (4) دائرة البحوث التربوية، سلطنة عمان157 - 175.

10- محمد سعيد صبا ريني واخرون (1988) : مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لاستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث في منطقة اربد، المجلة التربوية، 5 (18)، 165 ـ 170.

11- محمد احمد صوالحة (1985) : أثر استراتيجية التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك).

12- محمود سعيد غانم (1977) : الوقت المناسب لإعطاء التغذية الراجعة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى، (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).

13- عبد الرحيم عمر القوا سمة (1980): أثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية على التحصيل في الرياضيات، مجلة العلوم الاجتماعية، 14 (4)، 155ـ 173.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

A & Troutman, A.C. (1982)Applied behavior analysis of teachers. Alberto, P. Ohio, America.

Anderson, R. C., Kulhavy, R. W. And Ander, T. (1971) Feed back procedures in proharmed instruction journal of Educational Psychology. 62 (2).
148-156.

Annet, j. (1977) Feedback and human behavior harmonds Worth Eng. pen gain Barks.

Ausubel, D.P. (1978) Educational psychology Cognitive View.2nd.Ed.New York Long man Inc.

Bardwell, R. (1981) Feedback : How does it function, journal of Experimental Education, 50 (1), 4-8.

Beck, F. W. and Lindesy, J.D. (1979). Effects of immediate information feedback on delayed retention. Journal of Educational Research. 72 (5) , 283-284.

Burns, R.B. (1979) The self concept : Theory Measurement. Development and behavior. New York, Long man Inc.

Clair. S.& Snyder, C. R. (1979) " Effects of instructor delivered sequential evaluative feedback upon students, subsequent classroom- related

performance and instructor ratings. Journal of Educational psychology, 71 (1), 50- 57.
Coleman, J.S. (1971) Resource for social Change race in the United States. New York, Wiley nescience.
Craige, R. & William, M. and Harvey, C. (1976) Contemporary Educational psychology. New York. London. Sydney. Toronto. McGraw-Hill.
Dees, J.& Hulls, S. H. (1977). The psychology of Learning. 3rd. Ed. New York, McGraw-Hill.
Dykes, H. J. (1985). Instructional feedback in a developmental mathematics correspondence course. (Dissertation Abstracts International) 47 (5) 1639 – A, 1986.
Gilman, D. A. (1969) comparison of several feedback methods for correcting errors by computer – Assisted instruction. journal of Educational psychology, 60 (6), 503- 509.
Goodwin. L. & Klausmeier, H. J. (1975) Facilitating student learning.New York. McGraw – Hill.
Grandalle, V. J. (1963) child psychology 2835 himlark. Aveno Chicago 37, Illinois.
Hill. W. F. (1977) Learning a survey of psychological interpretations. 2nd. Ed . New York. Wiley Interseines.
Hillerich, R.L. (1984) An effort toward improving the spelling pretest. Journal of Educational Research. 77 (51), 309- 311.
Jones. J. C. (1967) Learning. New York. Longmen Imc Kulhavy, R. W. Joseph. C.H. & Maguire, T. O. (1982) The interaction between time of feedback and academic self- concept on level of performance in arithmetic skill. Journal of Educational Research 75(6), 361- 365.
Kizlik, S. B. (1987) Effects of feedback and learning process on the learning of factoring polynomials.(Dissertation Abstracts International)48 (7)1685-A,1988.
Kulhavy, R. W. & Yekovich, F.R. and Dyer, J. W. (1976) feedback and response confidence. journal of educational psychology, 68 (5), 522- 528.
Kulhavy, R. W. (1977) feedback in written instruction. Review of educational Research, 47 (1) 211- 232.
Lefrancois, G. R. (1982) Psychological theories and human learning. 2nd.Ed. University of Alberta California.
Lindgren, H.C. (1978) Education Psychology in the Classroom. 5d. Ed. Francisco State University. John Wiley More, A. J. (1969) Delay of Feedback and the acquisition and retention of verbal materials in the classroom. Journal of Educational Psychology, 60 (5), 339- 342.

Mouly, G. (1970) Psychology of Effective Teaching. 2nd, Ed. London, Halt, Rinehart and Winston.
Penchan. G. (1986) The effects of three feedback methods in computer Assisted Instruction on solving proportion problems. (Dissertation Abstracts International) 47 (5). 1639-A. 1988.
Rosenshine, B. & Steven, R. (1986) Teaching function handbook of research on teaching. 2nd Ed. Collier mainlllan publishers. London.
Sassenrath, J. M. and Garvericg, C. M. (1965) Effects of differential feedback from examination of retention and transfer. Journal of Educational Psychology, 65 (5), 259- 263.
Sassenrath, J. M. and Young, G. D. (1968) " Delayed information feedback, feedback gues, retention – set and delayed retention ", Journal of Educational Psychology. 59 (2) 69-73.
Schnk,D.H. and Cox, P. D. (1986) Strategy training and attributional feedback unit learning dibbled students. Journal of Educational Psychology. 78 (3), 201-209.
Sturges, P. T. (1969) Verbal retention as a function of informationes and delay of informative feedback, Journal lf Educational Psychology. 60 (4) 174-177.
Sturges, P. T. (1972) Information delay and retention : Effect of information in feedback and tests. Journal of Educational Psychology. 63 (1), 32-43.
Sturges, P. T. (1978) Delay lf information feedback in computer assisted testing, Journal of Educational Psychology. New York. McGraw – Hill.
Waldorp, P. B. & Justen, J. E. and Adams II,T. M. (1986) A comparison of three types of feedback in a computer.Assisted Instruction Task. Educational Technology, 26 (6), 43-45.
Winne, P.H. and Martine, J. F. (1978) science achievement as a function of method and schedule of grading.Journal of Research in Science Teaching, 5(6), 433- 440.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1)

اختبار تكويني في الجزء الأول من مقرر القياس والتقويم التربوي

اسم الطالب _____
القســـــم _____
نــوع القيد _____

أولا : حدد مستوى كل هدف من الأهداف الآتية :

1. أن يذكر التلاميذ أسماء الخلفاء الراشدين الأربعة بالترتيب
2. أن يصـــف التلاميذ حالة مناخ الوطن العربي في ضوء معدلات الحرارة والأمطار.
3. أن يرسم التلاميذ خريطة الدولة الإسلامية أيام الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك، مع كتابة أسماء الأقاليم التي تم فتحها في عهده.
4. أن يقارن التلاميذ بين صورتين من صور البناء والعمران الإسلامي في عهد الدولة الأموية وفي عهد الخلفاء الراشدين.
5. أن يضـــع التلاميذ خطة مكتوبة تتضمن حلولا ناجحة لمشكلة قلة المياه في الوطن العربي.
6. أن يوازن التلاميذ بين نظريات تشكيل البراكين.

ثانيا : ضع علامة (صح) للعبارات الصحيحة وعلامة (خطأ) للعبارات الخاطئة. (1)

1- الأسئلة في مستوى التذكر تتطلب التعرف على المعلومات واستدعائها.

2- الأسئلة في مستوى الفهم تتطلب البرهنة على الفهم الذاتي.

3- الأسئلة في مستوى التطبيق تتطلب تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقف جديدة.

4- الأسئلة في مستوى التحليل تتطلب التفكير الناقد وحل المشكلات.

5- الأسئلة في مستوى التركيب تتطلب وضع الإجراء مع بعضها في قالب أو مضمون جديد.

6- الأسئلة في مستوى التقويم تتطلب الحكم على فكرة معينة أو حل مشكلة.

7- تهتم الأسئلة الحسية بما هو ملاحظ ومحسوس أمام الطلاب.

8- الأسئلة المجردة تتطلب جهدا فكريا أكثر تعقيدا.

9- تمثل الأسئلة الإبداعية قمة التعقيد الفكري.

10- الأسئلة التجميعية تتطلب إجابة صحيحة واحدة.

11- الأسئلة المشعبة تتطلب أكثر من إجابة.

12- أسئلة المستوى العالي تتطلب التحليل والإبداع والتشعب والتقويم والتعريف.

13- أسئلة المستوى الأدنى مثل أسئلة التذكر والفهم تتطلب استرجاع المعلومات.

ثالثا : أجب بنقاط عما يلي :

(1) عيوب الأسئلة المقالية هي :

1- _____

2- _____

3- _____

(2) المقترحات اللازمة لتحسين اختبار المقال هما :

1- _____

2- _____

3 - _____

4 - _____

5 - _____

(3) المقترحات اللازمة لتحسين استخدام أسئلة الصواب والخطأ :

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

(4) المقترحات اللازمة لتحسين أسئلة التكميل :

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

(5) المقترحات اللازمة لتحسين أسئلة المطابقة :

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

(6)المقترحات اللازمة لتحسين أسئلة الاختيار من متعدد :

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

6 -

7 -

- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17

(7) خطوات بناء التوزيعات التكرارية :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

رابعا : كيف يمكن حساب ما يلي : (1)

1- المتوسط

2- الوسيط

3- المدى

4- المنوال

5- الانحراف عن المتوسط

6- الانحراف المعياري

7- التباين

8- معامل الارتباط

ملحق رقم (2)

اختبار تكويني في الجزء الثاني من مقرر القياس والتقويم التربوي

اسم الطالب _____

القسم _____

نـــوع القيـــد _____

أولا : ضع عنوانا لكل ما يأتي :

(1) العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء بأعداد ( )

(2) عمليـــة منظمة لجميع المعلومات لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات ( )

(3) إجـــراءات تتضـــمن تحديـــد وتعـــريف مـــا يجـــب قياســـه وترجمـــته إلى معلومات ( )

(4) طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة على عينة من المثيرات ( )

(5) مجموعة الأحكام التي يوزن بها أي شئ وتحديد القوة والضعف ( )

(6) تقويم يتم قبل البدء في تطبيق المنهج ( )

(7) تقويم يرافق العملية أو البرنامج منذ البداية ومستمر معها ( )

(8) التقويم الذي يستخدم لقياس النتائج التعليمية التي تحدث خلال مساق دراسي كامل ( )

(9) يتم في تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ ( )

(10) تقويم الخطة المكتوبة للمنهج ( )

(11) أسلوب يقوم فيه الملاحظ لأداء المعلم لعمل سجل كتابي يرصد فيه ما قاله المعلم في مجال ما ( )

(12) تقويم يعتمد على تقدير أداء التلاميذ بالنسبة إلى مجموعة من المعارف والمهارات ( )

ثانيا : ضع علامة (√) للعبارات الصحيحة وعلامة (x) للعبارات الخاطئة لما يلي :

1- ما نقيسه هو الخصائص أو السمات الشخصية

2- المقياس الاسمي يتم بواسطته تسمية أو تصنيف أفراد المجموعة إلى فئات.

3- مقياس الرتبة هو ترتيب أفراد المجموعة تنازليا أو تصاعديا.

4- نستدل على السمة من خلال السلوك الظاهري.

5- يصعب تفسير العلامة الممثلة لإجابات طالب على مثيرات.

6- القياس والتقويم مصطلحان مختلفان.

7- ينبغي تحديد الغرض من التقويم أو تعريف ما نريد أن نقوله.

8- من أغراض التقويم تحديد المتطلبات السابقة وتقويمها.

9- تتطلب الاختبارات التي تهدف إلى أقصى أداء إثارة دافعية الطالب لتعد افضل ما عنده.

10- يزود التقويم التلاميذ بالتغذية الراجعة وتوضيح الأهداف.

11- لابد أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف.

12-ينبغي أن يتصف التقويم بالاستمرار والتكامل.

13- التعليم والتقويم الذي يعتمد الكفاءات يهدف إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من المهارات.

14- يختار المعلم عينة من الفقرات مفترضا أن إجابة الطالب تمثل المجتمع الأصلي.

15- لائحة المواصفات ذات بعدين.

16- ينصح المعلم لكتابة فقرات بصورة أولية.

17- ينبغي ترتيب الفقرات حسب درجة قياسها للهدف.

18- يقوم بأعداد الاختبارات التحصيلية المقننة فريق من المختصين.

19- ينبغي اعداد فقرات تقيس الأهداف.

20- ينبغي وضع تعليمات عامة وتعليمات خاصة للاختبارات.

ثالثا : اجب بنقاط عما يلي :

(1)أنواع المقاييس هي :

- 1
- 2
- 3
- 4

(2) خصائص القياس الصفي هي :

- 1
- 2
- 3

(3) تصنف أدوات القياس والتقويم إلى :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

(4) خطوات اعداد لائحة المواصفات هي :

-1
-2
-3
-4
-5
-6

(5) طرق ترتيب فقرات الاختبار هي :

-1
-2

-3

-4

(6) طرق تقدير العلامات ذات الإجابة المصوغة هي :

-1

-2

(7) خطوات فحص فقرات الاختبار هي :

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

ملحق رقم (3)

اختبار تكويني في الجزء الثالث من مقرر القياس و التقويم التربوي

اسم الطالب _____

القسم _____

نوع القيد _____

أولا : ضع عنوانا لما يأتي :

(1) تقدير العلامة الظاهرية للعلامة الحقيقية ( )

(2) حساب الارتباط بين علامات مجموعة الطلبة على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور فترة زمنية على التطبيق الأول ( )

(3) القدرة على قياس ما وضع لقياسه ( )

(4) مؤشرات إحصائية الارتباط بين الاختبار التنبؤي والمحك ( )

(5) عبارة عن أداة تتكون من مجموعة فقرات ذات صلة بالمتغير أو بالسمة المقاسة وكل فقرة تصف سلوك إلى تدريج من عدة مستويات ( )

(6) لكل فقرة من الفقرات تدريج من خمسة مستويات ( )

(7) تقدير درجة شعور الفرد نحو محتوى الفقرة للسمة على تدريج مفضل غير مفضل من إحدى عشر نقطة ( )

(8) عبارة عن كلمات أو عبارات ونقائضها وتحتل نهاية تدريج من سبع فئات ( )

(9) يتم تحديد محكات معينة أو توزيعها محددا للعلامات تحديدا مسبقا ( )

(10) تحدد علامة الطالب على ضؤ موقعه بالنسبة لمجموعته وتتكون من عدة نماذج ( )

(11) أسلوب عن طريقه يتم ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء التدريس ( )

(12) يتم التركيز على ملاحظة مظاهر السلوك التي يتم تحديدها مسبقا لمعرفة أدائها ( )

ثانيا : ضع علامة (√) للعبارة الصحيحة، وعلامة (X) للعبارة الخاطئة

1- الثبات هو درجة تذبذب العلامة الظاهرية عند تكرار القياس.

2- يزداد معامل الثبات بزيادة عدد الفقرات.

3- يتوقع أن يكون تباين علامات المجموعة أقل إذا كان متوسط صعوبة فقرات الاختبار عاليا أو منخفضا نسبيا

4- توقع زيادة معامل ثبات الاختبار بزيادة تجانس محتوى المادة الدراسية.

5- الصدق هو نسبة الثبات الحقيقي المرتبط بالسمة المقاسة إلى التباين الكلي.

6- الصدق الظاهري يتم التوصل إليه من خلال حكم المفحوص.

7- الصدق والثبات مفهومان لا يخصان الاختبار نفسه وإنما يخصان نتائجه.

8- يسمح مقياس التباين اللفظي من تكوين خريطة للفرد أو المجموعة.

9- تتدرج العبارات في مقياس ليكرت من الموافقة الشديدة إلى المعارضة الشديدة.

10- تحديد درجة واقعية العبارات هي التأكيد من أن كل عبارة تتضمن موقفا واقعيا.

11- يتم حساب معامل الصدق بطريقة التجانس الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط فقرة بالدرجةالكلية.

12- البطاقة الهدفية هي ترجمة أداء الطالب إلى علامات أو أحرف.

13- هناك من ينظر إلى أن رصد علامات الطالب عملية إحصائية فقط.

14- إن نظـــام علامات الجيد هو الذي ينجح في تقدير تحصيل الطالب للأهداف المحددة.

15- إن نظام الأرقام أدق من نظام الحروف ويؤدي إلى زيادة واقعية الطلاب.

ثالثا : اجب عما يأتي بنقاط فقط :

(1) معاملات الثبات هي :

-1
-2
-3
-4

أ)

ب)

(2) الصدق له أنواع منها :

-1
-2
-3

(3) من العوامل الرئيسية على صدق الاختبار :

ـ 1
ـ 2
ـ 3
ـ 4

(4) خطوات اعداد مقاييس التقدير :

-1
-2

-3
-4
-5
-6
-7
-8
-9

أ -

ب-

ج -

(5) نماذج النظام النسبي للعلامات هي :

- 1
- 2
- 3
- 4

(6) أنظمة الملاحظة الأكثر شيوعا هي:

- 1
- 2

(7) خطوات بناء بطاقات الملاحظة واجراءتها هي :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

أ -

ب ـ

ملحق رقم (4)

اختبار تحصيلي في مقرر القياس والتقويم التربوي لطلبة المستوى الرابع

اسم الطالـــب _____

القســـــم _____

رقم الجلوس _____

تعليمات الاختبار

- اجب بوضوح وبدون استعمال الخد ش
- اكتب الإجابة على نفس الكراسة
- زمن الاختبار هو الزمن المعروف في امتحانات نهاية الفصل في الكلية
- يتكون الاختبار من قسمين :

القســـم الأول: يقيس مستوى التذكر ويتضمن عشر فقرات ومرقم فقرات هذا القسم بأ ولا.

القســـم الثانـــي: ويقيس مستوى الفهم ويتضمن أولا (50 فقرة) ومن ثانيا (30 فقرة)

- ستضـــاف درجـــات الاختـــبار العملـــي إلـــى مجموع الدرجات في قسمي هذا الاختبار.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق

أولا : أهداف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار لقياس قدرات الطالب في الجوانب التالية :

1- إدراك المفاهيم الأساسية في القياس والتقويم التربوي

2- التمكن من اعداد أدوات القياس والتقويم الآتية :

أ- اختبارات تحصيلية

ب- مقاييس تقدير

ج- بطاقات ملاحظة

ثانيا : وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام هي :

- القسم الأول: وهي مجموعة من الفقرات تقيس تحصيل المعلومات في مستوى التذكر ويتكون هذا القسم من عشر فقرات من نوع المقال ذات الإجابة القصيرة والمحددة.
- القسم الثاني: وهي مجموعة من الفقرات تقيس تحصيل المعلومات في مستوى الفهم ويتكون هذا القسم من جزأين هما :

- الجزء الأول : وهي فقرات تتضمن تعريف مبهم لأحد المفاهيم ويتطلب من الطالب التعرف على هذا التعريف ووضع اسم المفهوم ويشتمل هذا الجزء على (50) فقرة.
- الجزء الثاني : وهي مجموعة من العقرات تتضمن عبارات بعضها صحيحة والأخرى خاطئة وينطلب من الطالب وضع إشارة صح أمام العبارات الصحيحة وإشارة خطأ أمام العبارات ا لخاطئة ويتكون هذا الجزء من (30) فقرة.

- القســـم الثالث: وهو عبارة عن تكليف الطالب بالقيام ببعض التطبيقات العملية المرتـــبطة بالمقرر على أن يقوم بهذه التطبيقات كواجب منزلي ويقيس هذا القســـم قـــدرة الطالـــب وتمكنه مـــن مهارات اعداد ادوات القياس والتقويم التالية :

1 ــ اعداد اختبار تحصيلي لكتاب مدرسي في مادة التخصص

2 ــ اعداد مقاييس تقدير

3 ــ اعداد بطاقات ملاحظة

ثالثا : ضبط الاختبار :

تـــم ضبط الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المختصين في القياس والـــتقويم الـــتربوي فـــي كليات التربية في الجامعات اليمنية وتم الأخذ بآرائهم وتعديل الاختبار حتى اصبح في صورته النهائية.

القسم الأول مستوى التذكر

أولا: إلـــيك فـــيما يلـــي مجموعـــة من فقرات الاختبار تتطلب تحديد الإجابة المناسبة في المكان الخالي

(1) أنواع المقاييس هي :

ــ 1

ــ 2

ــ 3

ــ 4

(2) خصائص القياس الصفي هي :

ــ 1

– 2

– 3

(3) خطوات إعداد جدول المواصفات هي :

– 1

– 2

– 3

– 4

– 5

– 6

(4) طرق ترتيب فقرات الاختبار هي :

– 1

– 2

– 3

– 4

(5) خطوات تحليل الفقرات هي :

– 1

– 2

– 3

– 4

– 5

– 6

– 7

– 8

(6) معاملات الثبات هي:

1 ـ

2 ـ

3 ـ

4 ـ

أ ـ

ب ـ

(7) أنواع الصدق هي :

1 ـ

أ ـ

ب ـ

2 ـ

3 ـ

(8) خطوات بناء المقاييس هي :

1 ـ

2 ـ

3 ـ

4 ـ

5 ـ

6 ـ

7 ـ

8 ـ

9 ـ

أ ـ

ب ـ

جـ ـ

(9) خطوات تصميم الملاحظة بنظام العلامات هي :

1 ـ

2 ـ

3 ـ

4 ـ

5 ـ

6 ـ

(10) خطوات بناء بطاقات الملاحظة وإجراء تها هي :

1 ـ

2 ـ

3 ـ

4 ـ

5 ـ

أ ـ

ب ـ

القسم الثاني مستوى الفهم

ثانيا: ضع عنوانا للتعريفات التالية:

(1) العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء بأعداد.

(2) عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض معرفة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات.

(3) مجموعة الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف، ما يجب ترجمته إلى معلومات.

(4) مجموعة الإجراءات التي توظف المعلومات لوصف السلوك وصفا كميا ونوعيا.

(5) وصف السلوك وصفا كميا بناء على عدد ووحدة.

(6) طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة من خلال وعدة مثيرات.

(7) يتم قبل البدء في تطبيق المنهج ويتم الحصول على معلومات أساسية عنه.

(8) يرافق العملية أو البرنامج منذ البداية ويستمر معها في المراحل المختلفة.

(9) قياس النتائج العملية خلال مساق دراسي كامل.

(10) يستخدم لتحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

(11) تقويم الخطة المكتوبة للمنهج أو وثيقة المنهج.

(12) يمر من خلال وسط التدريس ويشمل العديد من الظواهر.

(13) يقوم الملاحظ لأداء المعلم بعمل سجل كتابي يرصد فيه ما قاله المعلم.

(14) تستخدم فيه أجهزة الفيديو بهدف التعرف على التلاميذ الأكثر مشاركة.

(15) يهدف إلى التعرف على من يتحدث إلى من.

(16) تسجل حركات المعلم والتلاميذ أثناء الدرس.

(17) تسجل كل الاستجابات اللفظية من جانب المعلم أو التلاميذ.

(18) تقدير أداء التلميذ بالنسبة إلى مجموعة من المعارف والمهارات.

(19) يرتكز على مستويات معيارية مقننة ويقارن أداء التلميذ بأداء زملائه.

(20) تقويم يغطي جميع جوانب وأبعاد شخصية التلاميذ.

(21) الحكم على مدى تحقيق الأهداف المقررة.

(22) يعتمد المعلومات للحكم على مدى تعلم التلاميذ.

(23) تخفيض علامة الطالب الظاهرية بعدد النقاط.

(24) فحـــص كـــل فقـــرة من حيث صعوبتها وقدرتها التمييز يه مهما كان شكل الفقرة.

(25) نسبة الفرق في عدد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة.

(26) سبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة.

(27) مؤشـــر إحصائي يبين الزيادة في نسبة الطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة عن الفقرة.

(28) دقة تقدير العلامة الظاهرية للعلامة الحقيقية.

(29) درجة تذبذب العلاقة الظاهرية عند تكرار القياس.

(30) نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي.

(31) حســـاب الارتباط بين علامات مجموعة الطلبة لكل فقرة والعلامات على أي فقرة أخرى من جهة ومع العلامات على الاختبار ككل من جهة أخرى.

(32) القدرة على قياس ما وضع لقياسه.

(33) نسبة التباين الحقيقي المنسوب للسمة المقاسة إلى التباين الكلي.

(34) حكم المختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة.

(35) الارتباط بين الاختبار التنبؤي والمحك.

(36) عبارة عن أداة تتكون من مجموعة فقرات ذات صلة ، السمة المقاسة.

(37) لكل فقرة من فقرات هذا المقياس تدريج من خمسة مستويات.

(38) تقدير شعور الفرد على تدريج مفضل غير مفضل من أحد عشر نقطة.

(39) معاني المفاهيم مرتبطة بصفات يعبر عنها بكلمات لها نقيض.

(40) التأكيد من أن كل عبارة تتضمن موقفا واقعيا بالنسبة لأفراد عينة البحث.

(41) أداة تترجم أداء الطالب إلى علامات أو أحرف.

(42) تحديد محكات معينة أو توزيعا محددا للعلامات تحديدا مسبقا.

(43) تحدد علامة الطالب على ضؤ موقعه بالنسبة لمجموعته.

(44) علامات الطلاب تتوزع توزيعا اعتداليا بناء على عدد الفئات.

(45) توزيع نسب الطلاب في الفئات المختلفة بما يتناسب مع قدراتهم.

(46) فحص توزيع العلامات وملاحظة وجود فجوات معد ترتيبها.

(47) تحديد النشاطات التي يمكن الطالب من الوصول إلى رتبة أو علامة معينة.

(48) نشاط يقوم به الباحث خلال المراحل المتعددة التي يمر بها بحثه.

(49) الأسلوب الذي عن طريقه يتم مراقبة المعلم في فترات معينة أثناء التدريس.

(50) يتم التركيز على مظاهر السلوك وتحليله إلى إبتراءات لفظية متقاربة ووضعها في مجموعة.

ثالثا: ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخاطئة لما يأتي :

1- ( ) ما نقيسه هو الخصائص أو السمات الشخصية.

2- ( ) المقياس الفئوي يتم بواسطته تسمية أو تصنيف أفراد المجموعة إلى فئات.

3- ( ) مقياس الرتبة هو ترتيب أفراد المجوعة تنازليا أو تصاعديا.

4- ( ) نستدل على السمة من خلال السلوك الظاهري.

5- ( ) القياس والتقويم مصطلحان متشابهان.

6- ( ) ينبغي تحديد الغرض من التقويم وتعريف ما نريد أن نقومه.

7- ( ) يختار عينة من الفقرات على افتراض أنها تمثل المجتمع الكلي.

8- ( ) تكتب فقرات الاختبار بصورة مباشرة ونهائية.

9- ( ) ترتب الفقرات حسب درجة قياسها للهدف.

10- ( ) لابد أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف.

11- ( ) ينبغي أن يتصف التقويم بالاستمرار والتكامل.

12- ( ) لائحة المواصفات ذات بعد من رأس للموضوعات وافقي للمستويات.

13- ( ) الثبات هو درجة تذبذب العلامة الظاهرية عند تكرار القياس.

14- ( ) يزداد معامل الثبات بقلة عدد الفقرات.

15- ( ) يتوقع أن يكون تباين علامات المجموعة أكثر إذا كان متوسط صعوبة فقرات الاختبار عاليا أو منخفضا نسبيا.

16- ( ) يتوقع زيادة معامل ثبات الاختبار بزيادة تجانس محتوى المادة الدراسية.

17- ( ) الصدق هو نسبة التباين الحقيقي المرتبط بالسمات المقاس إلى التباين الكلي.

18- ( ) الصدق الظاهري يتم التوصل إليه من خلال حكم المختص.

19- ( ) الصدق والثبات مفهومان يخصان الاختبار نفسه.

20- ( ) مقياس التباين اللفظي يسمح من تكوين خريطة للفرد أو للمجموعة.

21- ( ) تتدرج العبارات في مقياس ليكرت من الموافقة الشديدة إلى المعارضة الشديدة.

22- ( ) درجة واقعية العبارات هي التأكيد من أن كل عبارة تتضمن موقفا واقعيا.

23- ( ) التجانس الداخلي هو حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية.

24- ( ) البطاقة الهدفية هي ترجمة أداء الطالب إلى علامات.

25- ( ) رصد علامات الطالب عملية إحصائية فقط.

26- ( ) نظام العلامات الجيد هو الذي ينجح في تقدير تحصيل الطالب للأهداف.

27- ( ) نظام الأرقام أدق من نظام الحروف.

28- ( ) ليس من الضروري اعداد فقرات تقيس الأهداف.

29- ( ) يقوم بإعداد الاختبارات المقننة فريق من المختصين.

30- ( ) ليس بالضرورة وضع تعليمات للاختبار.

القسم الثالث مستوى التطبيق

رابعا: في ضوء دراستك لمقرر القياس والتقويم التربوي ثم بما يلي :

- اعداد اختبار تحصيلي ككتاب مدرسي في تخصصك.
- اعداد مقياس تقدير.
- اعداد بطاقة ملاحظة.