انعكاسية الأختبار وأثره على الأحتفاظ بنواتج التعلم

د. وليد خالد عبدالكريم بابان
جامعة صلاح الدين – أربيل

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر انعكاسية الأختبار على الاحتفاظ بنواتج التعلم عند طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية .

وبلغ حجم عينة البحث النهائية (93) طالباً وطالبة ، بواقع (49) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و (44) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة.، وقبل البدء تحليل نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي تمت مكافئة افراد المجموعتين إحصائيا في اختبار المعلومات السابقة وذلك من خلال استبعاد نتائج الطلبة الراسبين في العام السابق عن نتائج زملاؤهم (الغير راسبين) .

حُددت الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، وصيغت الأهداف السلوكية لها في ضوء الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات . وبعد ذلك اعد الباحث اختبارا تحصيليا في مادة القياس والتقويم ، تثبت الباحث من خصائصه السيكومترية ، وطبقه على طلبة مجموعتي البحث في نهاية التجربة التي استمرت فصلا دراسيا كاملا .

وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصل الباحث الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة مجموعتي البحث عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية ، وبأستخدام (مربع إيتا Eta squard η^2) لمعرفة أثر الاختبار في رفع الدرجات المجموعة التجريبية ، تبين أن هناك أثر قوي للأختبار في رفع درجات المجموعة التجريبية بسبب أخبار أفرادها بنمط الأختبار التحصيلي الذي خضعوا له مسبقاً .

كما وأظهرت النتائج بأن تأثير المتغير المستقل والذي هو أخبار الطلبة بنمط الاختبار التحصيلي أن قيمة حجم التأثير كانت متدنية في الأختبار التتبعي الذي اجري بعد مرور ثلاثة أشهر من الأختبار الأول (البعدي) ، حيث ان المعرفة المسبقة بالأختبار لدى المجموعة التجريبية الذي أدى الى حصولهم على درجات مرتفعة في الأختبار البعدي الأ ان هذه الدرجات قد أنتكست وسجلت هبوطاً في الأختبار التتبعي ، على عكس المجموعة الضابطة التي لم يتم اخبارها بنمط الاختبار ، وبقت محتفظة بنواتج التعلم .

ومن هذه النتائج أستنتج الباحث أن المعرفة المسبقة بنمط الأختبار يحدث أنعكاساً في التعلم ويؤدي الى تضخم الدرجات لكون اطلبة سيكيفوا أسلوب مذاكرتهم مع نمط الأختبار الذي سيخضعوا له ، إلا أن هذه الدرجات ستميل الى التدني فيما بعد نتيجة لعدم أحتفاظهم بنواتج التعلم ، في حين ان عدم المعرفة بنمط الاختبار ستهيء الطلبة للمذاكرة بالشكل الذي يتلائم مع جميع أنماط الاختبارات التي من المحتمل ان تواجههم في الاختبار التحصيلي ، مما يعني أنهم سيكونون أكثر أحتفاظاً لنواتج التعلم من فيما لو تم أخبارهم بنمط الاختبار.

واستكمالا لهذا البحث اقترح الباحث إجراء دراسات عن أثر الأختبارات المرجعة الى محك على نواتج التعلم . *

الكلمات المفتاحية : الأنعكاسية ، الاختبار ، نواتج التعلم.

Abstract

The aim of the current research is to identify the effect of the test reflection on the retention of learning outcomes among the students of the fourth stage in the faculties of education.

The final sample was 93 students, 49 students in the experimental group and 44 students in the control group. Before analyzing the results of the test, the two groups were statistically equal in the previous information test. Excluding the results of students who failed in the previous year on the results of their colleagues (non-repeaters).

The topics to be studied in the experiment were identified and their behavioral objectives were formulated in the light of general objectives and subject content. After that, the researcher prepared a collection test in the measurement and evaluation material, the researcher proves its psychometric properties and applied it to the students of the two research groups at the end of the experiment, which lasted for a full semester.

After the analysis of the data using the T-test for two independent samples, the researcher found that there were statistically significant differences between the achievement of the students of the two groups at the level of (0.05) for the benefit of the students of the experimental group and using the Eta squard η2 to determine the effect of the test in raising the experimental group, There is a strong impact of the test in raising the scores of the experimental group because of the news of their members with the pattern of the test they received in advance.

The results showed that the effect of the independent variable, which is the students' news of the test pattern, was that the value of the effect size was low in the follow-up test, which was conducted three months after the first test. The pre-test knowledge of the experimental group, High in the post-test, these grades were reversed and recorded a decline in the sequential test, unlike the control group that was not reported by the test pattern, and retained the learning outcomes.

From these results, the researcher concluded that the prior knowledge of the test pattern is reflected in learning and leads to an increase in grades because the students will adapt their experience with the pattern of the test they will undergo. However, these grades will tend to decrease later due to their lack of learning outcomes. The test pattern will prepare students to study in a way that fits all the test patterns they are likely to encounter in the achievement test, which means they will be more retention-oriented than if they were informed by the test pattern.

In order to complete this research, the researcher suggested conducting studies on the impact of test-based tests on learning outcomes.

Keywords: Wash Back, test, learning outcomes.

مشكلة البحث

حظي الأداء الأكاديمي للمعلمين والطلبة بأهتمام كثير من الباحثين في الدراسات السابقة، لتأثره بمجموعة من العوامل منها ما هو معروف ومنها ما هو مخفي أو يغفله الكثيرون من المعنيين بالعملية التعليمية (Ali et al., 2009). وقد أهتم الباحثون بكثير من العوامل والمتغيرات التي تسهم وبشكل فعال في في جودة أداء المتعلمين والتي تؤثر على نوعية التحصيل الأكاديمي للطلاب. ومن هذه العوامل عوامل متعلقة بالطالب والمدرسة ... ألخ (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004,p: 1261).

ويعتبر (نشواتي، ١٩٩٨) أن التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والابعاد، فهناك الكثير من المتغيرات التي تؤثر في نجاح هذه العملية، وهنالك الكثير من المتغيرات الخاصة بالمتعلم وبالمعلم وبالمادة الدراسية . لهذا ينزع معظم الباحثين إلى تقويم فاعلية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة أهمها: النواتج التحصيلية للعملية التعليمية – التعلمية، وأنماط السلوك التفاعلي السائدة في غرفة الصف والتي تتبدى في نشاطات المعلم والمتعلم أثناء العملية التعليمية (نشواتي، ١٩٩٨:١٥٩)

فاذا كانت المدخلات تتضمن كل العناصر التي تدخل من البيئة المحيطة بهدف تحقيق وظائف معينة ، والإجراءات أو المعالجات هي التي يتم بمقتضاها تحويل المدخلات إلى مخرجات كالتفاعل بين الطلاب والمعلمين وعرض النشاطات والأحداث والمثيرات التعليمية ، فأن النتاجات النهائية هي الحصيلة أو ناتج الذي يتمخض عن معالجة المدخلات، لذا فأن المخرجات تعد بمثابة تغذية راجعة أو مؤشر لنجاح أو فشل العمليات في ترسيخ المدخلات التعليمية ومدى تحقيق الأهداف، ومن هذا المنطلق فأن أي إنحراف بالعمليات التعليمية والمتمثلة في إطار هذا البحث بالمعرفة المسبقة لأسلوب الأختبار التحصيلي سيؤدي بالمحصلة النهائية الى تردي نوعية المخرجات أو تدني مستوى النواتج التعليمية وهو ما أسماه الباحث بانعكاسية الأختبار.

و"الأنعكاسية Washback "، او كما يسميها بعض الباحثين Backwash ومعناها الأثر الأنعكاسي الناتج من الأختبارات على توجيه طريقة تعلم الدارسين وأساليب تعليمهم ، وكذلك على تحديد المواد التعليمية التي تلقى عناية في عملية التعليم والتعلم ، وظاهرة الأنعكاسية ليست مرتبطة بنظام تعليمي معين بل هي ظاهرة عالمية ، إذ إن تأثير الأنعكاسية يحدث في معظم المواقف التعليمية، فعادة يوجد عند المدرسين ميل شعوري إلى أن يدرّسوا للاختبار، وهو ما جعل شوهامي (Shohamy،2005) بأن يعبر عنها على أنها قوة الأختبارات على المدرسين (The power of tests over teachers) (Shohamy,2005,p:107).

فضلاً عن هذا فأن معظم الطلاب يرغبون فقط في التركيز على الموضوعات التي ستأتي في الأختبار ، لذا فاهتمامات المختصين في مجال القياس والتقويم في إعداد الأختبارتستند إلى كون الدرجات المستخلصة من نتائج الأختبارات تحمل دلالة مدى قدرة المختبرين على استخدام السمة المستهدفة من عملية القياس فعليا في مواقف حقيقية قد تواجههم في حياتهم اليومية (Gu, 2007,p:119) .

وجرت العادة على إلقاء اللوم على الطالب بعدم المثابرة وقلة الأهتمام . ولكن للطالب نظرة قد تختلف أحياناً عن نظرة المعلمين وعن انطباعات الأدارة بصفة عامة حول الأمور التي تؤثر إيجابياً أو سلبياً ، وبصفة مباشرة أو غير مباشرة – في نجاح المتعلم في دراسته سواء كانت تلك الأمور منهجية أو لامنهجية . (Cohen, 1992 ,p:112)

ومع الاعتراف بأهمية وجدية دور التقويم في العملية التعليمية، إلا أن المتبع من أساليب للتقويم يقف حجر عثرة أمام كل محاولات الإصلاح ويهدر أي جهد للتطوير، إذ يقتصر التقويم على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل، وأصبح الامتحان هو الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى الطلاب، واختصرت جميع نواتج التعلم في جانب واحد فقط هو تحصيل المعلومات المقررة في الكتب المدرسية، الأمر الذي جعل الامتحان هدفا في ذاته وأصبحت جميع الممارسات التربوية تتجه نحو تمكين الطلاب من اجتياز الامتحان بنجاح ، مما يعد شكلا من أشكال الهدر التربوي الذي يفقد المنتج التعليمي قيمته وقدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات (علي ، ٢٠٠٩ ، ص:٤٢).

فالتقييم أصبح هو الذي يقود عملية التعلم ، فالمتعلمين جعلوا التقييم محط أعينهم وأصبح هو من يحدد أولوياهتم ويحدد الأشياء المهمة التي ينبغي أن يتعلموها (درندري ،٢٠١٠، ص: ١٠). لابل ان العديد من الطلبة وبسبب معرفته المسبقة بأسلوب الأختبار أدى بهم الأمر الى أهمال المواد الدراسية التي يضمها المنهج الدراسي لكونهم يعتقدون أنها سوف لن يتم تقييمها لهم في الأختبار التحصيلي (Cheng & Andy,2004,p:3).

والادهى من ذلك أن العديد من المعلمين يميل إلى تركيز جزء كبير من أنشطته التعليمية على المعرفة والمهارات المحتملة أن تتضمنها الاختبارات التحصيلية (Spolsky, 1994,p:59). غير أن لجوء بعض المعلمين لهذا السلوك

التعليمي ربما يكون بحسن نية ولايقصد ان يكون أهتمام طلبته بالأختبار على حساب أهتمامهم بتعلم المادة التعليمية ، فقد يوجه المعلمين الطلبة لمواد الدراسية معينة يحتمل أن يقدمها لهم في الأختبار ليس سوى لتحفيز دافعية التعلم لديهم.(Stiggins & Conklin, 1992,p:142)

وأوجز بوفام (١٩٨٧) العلاقة بين التعليم والأختبار بأنها اداة جيدة لتوجيه المتعلمين إلى محتوى عناصر الاختبار ، تكون كمغناطيس قوي الجاذبية للأهتمام المضاعف بالمناهج الدراسية (Eckstein & Noah, 1993, p:27)

ووفقا لدراسة مسحية اجراها اندرسون وآخرون (١٩٩٠) في كولومبيا البريطانية ، فأن المعلمون قاموا بتقليص المنهج الدراسي واقتصاره على الموضوعات التي من المرجح أن يشملها الاختبار ، وأن الطلبة قد سلطوا أهتمامهم على مهارات أجتياز الاختبار وبالمواضيع المرتبطة به ، كما ركزوا على حفظ المنهج الدراسي أكثر من التفكير النقدي او التحليلي (Anderson, et al, 1990).

وكان (فيرنون ١٩٥٦) قد انتقد الاختبارات بشكل عام بسبب تأثيرها السلبي على التدريس وعلق قائلاً أن المعلمين يميلون إلى تجاهل المواضيع والأنشطة التي لا تساهم مباشرة في اجتياز الأختبار ، وادعى أن الأختبارات "تشوه المنهاج الدراسي (Davies, 1988, p:125).

أهمية البحث

مع كل التقدم الحاصل في التعليم الا اننا نجد ان مشكلاته لازالت تتفاقم ، حتى بلغ الأمر الى تدني تقييم مستوى الجودة لمؤسساتنا التعليمية عامة ووجامعاتنا خاصة ، وهو ما آل اليه المستوى التعلمي الذي أدى الى خروج العراق من مؤشر دافوس من التصنيف العالمي لجودة التعليم ، حيث أظهر التقرير الخاص الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس بالعام (٢٠١٥-٢٠١٦) والذي أعد في أواخر شهر أيلول من عام (٢٠١٦) نظرا لافتقارها لمعايير الجودة المعتمدة (تقرير التصنيف العالمي لجودة التعليم ، ٢٠١٦).

ولكن بفضل التشخيص السليم والنتائج الدقيقة التي تقدمها الدراسات والبحوث فلا زال الأمل بالأصلاح قائم ، حيث يمكن الارتقاء بالعملية التعليمية والتخفيف من حدة أزمتها ، من خلال جهود مضنية وصادقة تستهدف تدارك الهدر الحاصل في الانتاج التعليمي ، وهذا ما يرمي اليه الباحث في بحثه هذا من توفير البيئة اللازمة لمتطلبات الاعتماد والجودة ، كمحاولة لتبصير القائمين على العملية التعليمية في توخي الحذر من الممارسات التي أدت الى الوصول الى هذا المنحدر الخطير ، لذا يتوجب على كل المعنيين التآزر والوقوف على أخطاء والبدء بمعالجتها ، وهذا البحث ماهو الإ حلقة من حلقات التشخيص والمعالجة الموضوعية بغية تدارك الأزمة التعليمية .

ومن المتوقع أن يم الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها كل من المعلمين والقائمين على برامج تدريب واعداد المعلمين في رفع مستوى الإجراءات التعليمية المتبعة في المؤسسات التعليمية . فقد تثري هذه الدراسة الأهتمام المتزايد بالمناهج التعليمية بشكل عام بعيداً عن وضع المتعلم في دائرة وهاجس اجتياز الاختبار التحصيلي ، وانما تركيز الجهود على محتوى المنهج الدراسي وأن تصبح نواتج التعلم المستهدفة ترجمة صادقة لإتقان المحتوى . وهذا سوف لن يتأصل مالم يتم تقديم الدعم للمحتوى الدراسي ولطرق التدريس وكذلك لبرامج إعداد المعلم وتطوير قدراته لبلوغ الأهداف المرجو تحقيقها من قبل المتعلمين.

فإذا كانت اختبارات اللغة الإنجليزية مثلاً تركز على المفردات والقواعد دون النظر إلى مهارة الاصغاء والتكلم حتى وإن كانتا مدرجتين في محتوى المقرر التعليمي، فإن الطلبة ، وربما المدرسون أيضاً سيركزون اهتمامهم على تدريس

القواعد وحفظ المفردات فقط دون الأهتمام بالجانب التطبيقي لهما وهو ما يتمثل بالأستخدام الفعلي للمهارات اللغوية المرجوة من تعليم اللغة الإنجليزية . وبالتالي فلا نتوقع أن يكون قادر على ممارسة اللغة (Cheng, 2008, p:349).

فنجاح أي عملية تعتمد على دقة الأجراءات المعتمدة لإتمامها ، وهذا ينسحب على العملية التعليمية فالإجراءات التعليمية تؤدي دوراً حيوياً في إنجاح عملية التعليم ، فالاختبارات التحصيلية تحولت من وسيلة تستهدف قياس تحصيل الطلبة ، وتحري جوانب القوة والضعف لديهم الى غاية وهدف أساسي لدى جميع المهتمين بالعملية التعليمية ، وأدى هذا الى فقدان المنتج التعليمي من محتواه ، وأضعف قيمته كما أن المخرجات التعلم أصبحت موقفية وخادعة، إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن ، فطلبتنا أصبحوا عبارة عن بنوك معرفة متحركة يتم تلقينهم المعلومات عن طريق الحفظ ، ثم استرجاعها عند الاختبارمن دون أن يقترن ذلك بالجانب العملي التطبيقي ، مما أنعكس ذلك على جودة ومستوى المتعلمين ، وعدم القدرة على الاحتفاظ بنواتج التعلم ، كل هذا يدعونا إلى التأمل والتفكير برؤية جادة إلى الاستراتيجيات التي يجب أن توظف للاستفادة من الخبرات التعليمية ، ومن هذا المنطلق ينبغى على المؤسسة التعليمية أن توفر المعايير الأكاديمية Academic Standards للإتقان البرامج التعليمية ، وما تتضمنه من نواتج تعلم learning outcomes، بالشكل الذي يحاكي مستويات ومؤشرات الجودة التعليمية العالمية (قاسم ، بلا ، ص: ٥).

فرضيات البحث

يرمي هذا البحث التعرف على اثر التعريف ب نمط الاختبار التحصيلي على الاحتفاظ بنواتج التعلم لدى طلبة ، من خلال التثبت من صحة الفرضيات الصفرية الآتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي في الاختبار البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي في الأختبارين البعدي والتتبعي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي في الاختبار التتبعي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي في الأختبارين البعدي والتتبعي .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بمعرفة المختبرين المسبقة بنمط الأختبارات التحصيلية ذات الأختيار المتعدد ، ومدى أحتفاظهم بنواتج التعلم ، في مادة القياس والتقويم لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية للعام الدراسي (٢٠١٧ – ٢٠١٨).

تحديد مصطلحات البحث

ان المصطلحات الأساسية التي حددت في هذا البحث هي كالآتي

أولاً : أنعكاسية الاختبار wash Back:

تعريف كولن Collin : تأثير اختبار على التدريس يؤدي به الى الأنحراف عن خطة الدرس المقررة مسبقاً (Wall, Alderson &1993, p:41).

تعريف بيلي Bailey : يختلف عن الآخرين ، يعرّف الاسترجاع بأنه تأثير الاختبار على عمليات التعليم والتعلم. (Bailey,1996,p:13)

تعريف نيو وبستر New Webster : بأنها "تداعيات غير مرغوب فيها للأختبارات التحصيلية في مسار العملية التعليمية (Cheng & Andy,2004, p:7).

تعريف جو Gu : عبارة عن مدى تأثير الأختبار على المعلمين والمتعلمين (Gu، 2007,p:122).

التعريف الاجرائي :الفرق بين درجة النجاح التي يحصل عليها المفحوصين في الأختبارين التحصيلي البعدي والتتبعي والمعدين من قبل الباحث لقياس القدرة في مادة القياس والتقويم النفسي والتربوي.

ثانياً : نواتج التعلم Learning Outcomes**:**

تعريف قطامي : نتاج امتداد التجربة أو الخبرة لتصبح أساساً لغرض تحوير لتجارب الخبرة ، وانه احد العوامل الرئيسة لتكوين المادة والتذكر (قطامي ، ١٩٨٩ ، ص:١٠٧).

تعريف زاير : مقدار المعلومات المحتفظ بها لدى المتعلمين للموضوعات التي درسوها خلال مقرر دراسي معين (زاير ، ١٩٩٩ ، ص:٣٤).

تعريف جو Gu : هي كل ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم؛ نتيجة مروره بخبرة تربوية معينة أو دراسته لمنهج معين. " (Gu,2007,p:132)**.**

تعريف الأبراهيمي : المنتج النهائي للمؤسسة التعليمية ، الذي يظهر في صورة متعلمين ، يملكون قدراً من المعارف ، والمهارات ، والاتجاهات، والقيم ، ويسلكون سلوكاً معيناً ، بناءً على ما اكتسبوه (الابراهيمي ، ٢٠٠٧، ص: ٦٨).

تعريف درندري (بلا) : الأثر المتبقي من جراء مرور الطلبة بالخبرات التعليمية في وحدة دراسية معينة ، وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي أعطي لأفراد الدراسة بعد مرور ثلاثة أشهر من انتهاء التجربة التعليمية (درندري ، بلا ، ص: ٨)**.**

التعريف الاجرائي : أتساق الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين في الأختبارين التحصيلي البعدي والتتبعي والمعدين من قبل الباحث .

«**الإطار النظري**»

يعد الاطار النظري من المتطلبات الاساسية لبحثه ، لانه يوفر للباحث المفاهيم النظرية التي تستند اليها معظم اجراءات البحث ، الأمر الذي يتطلب اشتقاق بعض المفاهيم او المنطلقات من الاطار النظري ، ويتعين على الباحث اتباعها بكل ما تفرضه هذه المفاهيم او المنطلقات من الاجراءات ، فالإطار النظري يعمل على توجيه الباحثين بإتجاه أهداف معينة ، بمعنى أنه يخلص الباحثين من العشوائية والتخبط بين عناصر المشكلة الذي هو في صدد تناولها، وهي ميزة الأفراد الذي يتناولون المشكلات النفسية والتربوبة في إطار المنهج العلمي.

أولاً : ماهية أنعكاسية الأختبار

يعتمد اجتهاد وجهد الطلاب إلى حد كبير على متطلبات نظام التقييم. وكان بيلي (١٩٩٦) قد قدم نموذجًا نظريًا لتأثير انعكاسية الاختبار على التعليم والتعلم. يوضح هذا النموذج العلاقة الجدلية بين الاختبار والمشاركين الثلاثة (المتعلم ، المعلم ، المنهج الدراسي) (Bailey,1996,p:261)

فكثيراً ما نرى التدرسين يعطون طلبتهم نماذج من الأسئلة أو الفقرات الاختبارية التي يحتمل أو يواجهونها عند أستجابتهم لفقرات /أسئلة الأختبار ، وقد يكون ذلك بناءً على طلب الطلبة أنفسهم ، أو قد يرجع الطلبة الى نماذج الأختبارات للأعوام السابقة ، إلا أن هذا الأجراء من شأنه أن يوجد أو يضخم من درجة الخطأ ، لكون ذلك بدلاً من أن يوجه الطلبة نحو التعلم فأنه يحدث إنعكاساً ليوجههم نحو الأختبار وكيفية الحصول على أعلى الدرجات في هذه الأختبارات.

والملاحظ أن لجوء المتعلمين الى مراجعة أختبارات الأعوام المنصرمة من شأنه أن يرفع من درجاتهم ، فمهمة الاختبارات هي لبيان بعض المعلومات عن قدرات الطالب في تعلم المنهج الدراسي أو التعليمي ، وليس من أجل مساعدة الطلبة للنجاح والحصول على أعلى الدرجات ، وعليه فأن الأختبارات وسيلة للتعرف وقياس مدى التعلم وليست هدف التعلم ، فما فائدة الدرجات العالية إذا لم تكن متأتية من تمكن الطالب وتعلمه المنهج أو المقرر.

وفي هذا الصدد يرى مادوس (1988) Madaus بأن هذا الاجراء قد يؤدي إلى استخدام استراتيجيات سلبية كـ :

- التركيز على الحفظ للنجاح في الاختبار.
- انها تضيق المنهج الدراسي نتيجة التركيز على المهارات التي يتطلبها . الاختبار.
- ان هذا النوع من الاجراءات يعوق إبداع المدرسين والطلاب .
- يضعف مهنيّة المعلمين في التقييم ، لكون هذا سيجعل المدرسين . يدرسون الطلبة من أجل النجاح في الاختبار.
- سيحول تحكم المعلمين في المنهج الدراسي إلى اللجنة التي تصمم أو . تطور الاختبار.

مخاطر انعكاسية الاختبار :

وتتلخص مخاطر المعرفة المسبقة بنمط الاختبار التحصيلي فيما يلي

- تحول دور المعلم والنشاط التعليمي الذي يقوم به من تعليم الخبرات التعليمية الى دور الموجه نحو شاطئ أجتياز الاختبار التحصيلي .
- افراغ الاختبار التحصيلي من محتواه وتحوله من وسيلة للتعرف على مدى أتقان المتعلمين للمادة الدراسية الى غاية .
- الاختبار التحصيلي يصبح أداة كاذبة ومظللة لكونه لايعكس الواقع الفعلي لقدرة للمتعلم على الأداء وتطبيق المعرفة وتوظيفها.
- تمركز التعليم على الأختبار بدلاً من التعلم .
- تعمية الرؤية التكاملية بين التعليم والتعلم والتقويم.
- المتعلم يصرف جل أهتمامه ويصب كل نظره على الأختبار بحيث يصبح الموضوع الجدير بالتعلم هو كيفية الحصول على أعلى تقدير.

- تمكين المتعلمين من التحايل على معلميهم في أظهار أنفسهم بمظهر المتعلم المتقن وهذا يعتبر أنقاص من دور المدرسة التربوي .
- أهدار جهود المنظومة التعليمية التي تحرص على بناء أفراد قادرين على خدمة مجتمعاتهم ، مما يفقد تلك المجتمعات طاقات أبنائها .
- كبت العقول النيرة وحجب فرص التفكير والابداع عنها وتحولها الى عقول خاملة وخاضعة للجو الدراسي السائد المعتمد أساساً على حفظ المادة التعليمية .

أوجه قصور في الواقع التعليمي :

إن أي عملية للتطوير والتحديث تتطلب تشخيص الواقع بقصد تحسينه والارتقاء به . وبعيدا عن الوقوع في خطيئة التعميم الكاسح، وبدون إنكار لبعض الإيجابيات ولجهود بذلت، وما زالت تبذل في فترات بعيدة وقريبة ، فإن نظامنا التعليمي يعاني من أوجه قصور ملموسة تتمثل في :

- ضآلة التعلم الناتج بالنسبة للتعلم المستهدف .
- زيادة ظاهرة النجاح السهل والتفوق الظاهري جراء المعرفة المسبقة بنمط الاختبارات التحصيلية دون ان يقترن هذا التفوق في الاختبار بالحصيلة التعليمية .
- صرف جل الأهتمام بتطوير المناهج التعليمية من دون أن يصاحب هذا الأهتمام تطوير لطرائق وأساليب التدريس حول توعية المعلمين لمخاطر التعريف المتعلمين المسبق لنوعية الأسئلة والفقرات التي يضمها الأختبار ، مما كان له الأثر السيئ على مخرجات العملية التعليمية .

علاقة التقويم بنواتج التعلم

أن تقويم نواتج التعلم يتطلب أن توافر نواتج تعلم محددة، تمثل محكات ضمان الجودة التي ينبغي أن يصل إليها الطالب ويكون قادرا على بلوغها. كما ينبغي وجود مهام أو أدوات تقويم لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى تحقيق الطالب لنواتج التعلم المستهدفة. كما لابد من المقارنة الدورية بين بين ما تم تعلمه وما بقي أحتفظ به فيما بعد (الاحتفاظ بنواتج التعلم). ولابد من شمول عملية تقويم أداء الطالب كل من التشخيص والعلاج والوقاية معا. ولايمكن أغفال توفير مقاييس تقدير ، لتقدير مستويات الطلاب rubrics . وتعتبر توافر شواهد وأدلة مساندة للأداء من المسائل التي لايمكن تجاوزها لكون الاداء هو التعبير الموضوعي والصادق لمستوى الحقيقي للطلبة. (قاسم ، بلا ، ص:٩).

مؤشرات الاحتفاظ بنواتج التعلم :

نواتج التعلم الجيدة هي التي تعكس سلوكيات الطالب ومهاراته بعد انتهائه من دراسة المقررات الدراسية أو البرنامج التعليمى الذى التحق به .ويجب أن تشتمل هذه وهذه الخصائصSMART Objectives النواتج على خصائص الأهداف الذكية تتمثل فيما يلى:

- ❖ أن تكون محددة Specific : أى تصف بالضبط ما الذي يمكن للطالب القيام به.
- ❖ أن تكون قابلة للقياس Measurable : أي تصف ما الذي يمكن ملاحظته أثناء المحاضرات أو داخل قاعات التعلم أو المعامل، أي أن الفعل الذي يحتويه ناتج التعليم ينبغى أن يكون قابلا للقياس وبالضرورة يجب أن يكون قابلا للملاحظة.

❖ أن تتضمن فعلا نشطا Active : أي تصف الفعل النشط أو الإجراء الذي يطلب من الطالب الجامعي القيام بعمله .ومن أمثلة هذه الأفعال :ينتج – يقترح - يصمم.

❖ أن تكون ذات صلة بالطالب والامكانات Relevant : أي تناسب الطالب وحاجاته الشخصية وكذلك تناسب الإمكانات التي تحيط بعمليتي التعليم والتعلم الجامعي.

❖ أن تكون ذا وقت محدد Time – Bound : أي أن يتحقق الناتج بانتهاء تدريس الموضوع المحدد أو المقرر الدراسي، وهو بهذا يعكس الحد الأقصى لزمن اكتساب الناتج.

(قاسم ، بلا ، ص: ٩-١٢).

للاطمئنان لنتائج الأختبار لابد من عدم الاكتفاء بالدرجات التي تحصيلها من جراء إجابة بنوده ، بل ينبغي ان تقترن تلك النتائج بالشواهد والأدلة ، وهذه الشواهد هي بمثابة براهين لأتقان التعلم والوصول الى المحك او المستوى المقبول .

وهذه الشواهد والأدلة ربما تكون أشياء ملموسة أومرئية أومسموعة ، اي انها قد تكون فعل أو إجراء نشط Active ، يطلب من الطالب القيام بها ، كأن ينتج أو يقترح أو يصمم أو يصنع ، ويتوجب على المعلم البحث عن نوعية هذه الاجراءات التي تنسجم وطبيعة المادة التعليمية (لان لكل مادة تعليمية شواهدها الخاصة بها) ويأخذها في اعتباره عند إصدار أحكام على مدى اكتساب الطالب لنواتج التعلم المقصودة. (الابراهيمي ، ٢٠٠٧ ، ص: ٩٢).

«**الدراسات السابقة**»

تتسم العلوم بشتى شعابها بصفة التراكمية ، وبناءً على هذا فأن أطلاع الباحث على الدراسات السابقة يعد بمثابة اسعادة لشريط الأحداث لمراحل تطور الظاهرة قيد الدراسة ، فأهمية الدراسات السابقة تكمن في انها ، تساعد الباحث لإغناء بحثه بالمعارف والدراسات لما توفره للباحث من أبحاث ، كما انها تشكل إحدى نقاط قوة البحث لكونها تشكل الأساس لانطلاق دراسات جديدة ، كما وتبين الفجوة العلمية الناقصة في البحث العلمي ، هذا فضلاً على انها تجنب بحث المواضيع التي تم بحثها من قبل باحثين سابقين ، بالإضافة إلى أنها تطلعه على الصعوبات التي واجهت الباحثين الذين سبقوه ، وهكذا نرى أن للدراسات السابقة أهمية كبيرة في البحث العلمي فهي تقوم بوضع الباحث على الطريق الصحيح ، ليقدم بحثا جديدا متجنبا أخطاء الآخرين .

وإنطلاقاً لما سبق ذكره فأن البحث والتمحيص في التراث العلمي المتمثل في الدراسات السابقة ، لاغنى عنه ولا بد من الاطلاع عليه قبل البدء بالبحث ، وهذا ما انهجه الباحث مستفيداً بذلك من أسس البحث العلمي القويم . والدراسات التالية الذكر هي الدراسات التي وقعت بين يدي الباحث ، لذا سيعمد لذكرها وكالآتي :

جدول رقم (١) يوضح الدراسات السابقة

الباحث	عنوان الدراسة	أهداف الدراسة	نتائج الدراسة
تشينك Cheng 2004	أثر الاختبار على التعليم والتعلم.	استهدفت هذه الدراسة التي انتهجت المنهج الوصفي المقارن الى مقارنة ظاهرة انعكاسية اختبارات التعلم من وجهات نظر مختلفة	وخلصت نتائجها إلى أن السبب الذي يقف خلف انعكاسية الاختبار على نطاق واسع هو ان الاختبارات وخاصة النهائية تتسم بالمخاطر العالية وقلق الطلبة من عدم القدرة على اجتياز الاختبار التحصيلي او خشيتهم من تدني

		مجال المعليمن والمتعلمين.	درجاتهم . كما توصلت الى ان الاختبارات عالية المخاطر تؤثر بشكل ملحوظ على طبيعة البرامج التعليمية، حيث وجد ان المعلمين كانوا قلقين بشأن تقديرهم لذاتهم أو تقدير طلبتهم ، وفقا لذلك ، يميل المعلمون إلى تركيز جزء كبير من جهودهم التعليمية على الأنشطة التعليمية القائمة على المعارف والمهارات المقررة والمحتمل ان يواجهها الطلبة في الاختبارات (Cheng,2004).
لوكسيا Luxia 2007	هل الأختبار عامل فعال للتغيير التربوي؟ دراسة عن أثر الانعكاسية لمهمة الكتابة في اختبار اللغة الإنجليزية الوطني في الصين	هدفت هذه التي جرت على طلبة ومعلمي السنة النهائية في المرحلة الاعدادية والتي أنتهجت المنهج التجريبي أستخدمت فيها المقابلات ، والملاحظة الصفية ، والاستبيانات كأدوات لجمع البيانات. مستهدفة التعرف على اثر الاختبار الإنجليزية الوطني في إحداث انعكاس وتركيز لجهود المعلمين على مهمة الكتابة في اختباراللغة الإنجليزية في الصين.	أظهرت النتائج أنه على الرغم من أن الكتابة كانت تمارس في المدارس ، إلا أنه لم يتم تدريسها بالطريقة التي يقصدها مصممي الاختبار. كما وتوصلت الدراسة الى ان الممارسة المدرسية التي استخدمها المعلمين في أعداد الطلبة لهذه المهمة وكذلك من قبل المتعلمين قد تركزت على مهارات الكتابة مع التأكيد على وضع الاختبار في أولويات التدريس. وختاماً أستنتجت الدراسة الى أن الرغبة في رفع الدرجات في الاختبار تعمل على أن يكون للاختبارات دور الأساسي في توجيه عملية التعليم.(Luxia, 2007)
صالحي Salehi 2012	أثر انعكاسية اختبارات اللغة الانجليزيةللقبول في الجامعات الإيرانيةعلى المدرسين	هدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير الانعكاسيةلاختبار على مدرسي اللغة الإنجليزية في مرحلة ماقبل الجامعة في المدارس الايرانية. ولتحقيق هذا الهدف ، أستخدم الباحثان استبيان مسحي للتحقق من صحة افتراضهم ، وتم تطبيقه على عينة عشوائية طبقية مكونة من (١٣٢) معلمًا	وكشفت نتائج تحليل البيانات احصائيا ، أن الأختبار يؤثر سلباً وبشكل ضمني على مدرسي اللغة الإنجليزية لتعليم محتوى المنهج الدراسي بالشكل الذي يتلائم مع أسلوب الاختبار. بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت هذه الدراسة المسحية ، أن المهارات اللغوية الثلاث : التحدث والكتابة والاستماع لم تحظى بالاهتمام في التدريس الصفي لأن هذه المهارات ليست من ضمن العناصر أو المواضيع

		للغة الإنجليزية بالمدرسة الثانوية كانوا يدرسون في المناطق التعليمية الرئيسية الخمسة في مدينة أصفهان بإيران.	التي يركز عليها الاختبار . (Salehi, 2012)
ساندیانا واخرون **Sun**dayana 2018	الانعكاسية في الاختبارات الوطنية (O-NET) الإنجليزية لدى طلبة الصف التاسع في تايلاند وإندونيسيا	استهدفت هذه الدراسة التي أجريت على (٢٠٠) طالب من طلبةالصف التاسع في كل من تايلاند واندونيسيا إلى اكتشاف ومقارنة آثار الانعكاسية من O-NET على تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وهي دراسة مقارنة بين طلبة الصف التاسع في كل من تايلند وإندونيسيا. ولجأ الباحثون الى استخدام الاستبيانات تتحرى عن مدى تأثر الطلبة بانعكاسية عند أداء الامتحانات الوطنية على تعلم اللغة الإنجليزية على ٢٠٠ طالب في الصف التاسع في الحالتين. بالإضافة إلى ذلك ، تمت مقابلة ستة طلاب في المرحلة الانفة الذكر في كل من البلدين.	توصلت النتائج أن الطلبة المشاركون في الاختبارات الوطنية في كلا البلدين كانوا يركزون على تعلم المحتوى والمهارات التي يحتمل أن تظهر في الامتحانات الوطنية. كما اظهرت نتائج هذه الدراسة ان المشاركون في اختبار اللغة الإنجليزية اظهروا أداءً جيداً في تلك الاختبارات من دون ان يكون هذا الأداء أنعكاس لمدى تحسن قدراتهم في اللغة الإنجليزية. علاوة على ذلك ، كان الطلاب يشعرون بقلق شديد خلال الاستعدادات للاختبار وكانوا يخشون من تدني نتائجهم في الاختبارات الوطنية O-NET. (Sundayana, et.al ,2018)
بلاس واخرون **Blas 2018**	أثر أختبارات الكفاءة على جودة تعليم التمريض لدى المعلمين	استهدفت هذه الدراسة التي استندت الى المهج الوصفي التحليلي ، على التحليل النوعي للبيانات التي تم جمعها من خلال الاستبيانات المفتوحة و للطلاب ومعلمي درجة في الالمقابلات مع طلبة قسم التمريض في جامعة مدريد .الى معرفة مدى إدراك الطلبة والمعلمين فيما يتعلق	وتوصلت نتائج الدراسة الى : ان كل من المجموعتين (الطلبة – المعلمين) تعتبر أن ممارسات اختبار وتقييم المهارات التي ينتهجوها شرط للتعلم وتعكس الاستعداد للأختبار . كما وتوصلت ايضاً الى وجود فروق بين الطلبة والمعلميين في نظرتهم لهذا النهج . حيث صنف المعلمون وعلى العكس من الطلبة الى ان هذا السلوك التعليمي له آثار سلبية على الاداء

		بالممارسات التي ينتهجوها للتحضير لأختبار الكفاءة وأثرها على جودة التعليم .	التعليمي في حين ذكر الطلبة ان الاختبار يؤثر عليهم بإيجابية من خلال توجيه تعلمهم وإتاحة الفرص امامهم للتحسين مستواهم بما يتناسب مع مطلبات الاختبار. وبناءً على هذه النتائج استنتج الباحثون ان المعلمون يجدون صعوبات في التغلب على التوجه التقليدي للأختبار ، بينما الطلبة مدركين لدورهم ولكيفية الاستفادة من الاختبار لما يوفر من تغذية راجعة كافية وجيدة لأجتياز الاختبار. (Blas,et. Al, 2018)

مناقشة الدراسات السابقة

ان الدراسات التي تطرق لها الباحث تنوعت في النهج البحثي التي أستخدمته ، حيث أستخدمت دراسة (لوكسيا Luxia 2007) المنهج التجريبي ، وحين لجأت دراسة (تشينك Cheng 2004) دراسة (الصالحي Salehi 2012) ، ودراسة (ساندیانا واخرون Sundayanana ,2018) ، ودراسة (بلاس وآخرون Blas ، 2018) ، المنهج الوصفي.

والملفت للنظر ان هذه الدراسة أستخدمت المقابلات ، والملاحظة الصفية ، والاستبيانات كأدوات لجمع البيانات ، وهو المؤشر الذي يأخذه الباحث على تلك الدراسات لكونها بدلاً من إخضاع الأفراد المفحوصين لأختبار يعبر وبصيغة واقعية عن أمكانات الطلبة ومدى أهتمامهم بمهارات كيفية إجتياز الأختبار ، فأن المقابلات ، والملاحظة ، والاستبيانات كأدوات لجمع البيانات تعتبر أدوات أقل دقة وذلك لأعتمادها كلياً على ما يرشح من معلومات من خلال ما يفصح عنه المفحوصين (الطلبة) أنفسهم. ولعل هذا العلامة الفارقة بين هذه الدراسة والدراسات السابقة التي أستعرضها الباحث.

تناولت تأثير الاختبار من زوايا مختلفة ، ويلاحظ الى أن جُل هذه الدراسات كانت دراسات أجنبية ، حيث أتفقت الدراسات المستعرضة آنفاً أن رغبة الطلبة في أجتياز الأختبار ، أو الحصول على درجات عالية ، او خشيتهم من تدني درجاتهم ، تعمل على أن يكون للاختبارات دور الأساسي في توجيه عملية التعليم.

وأستخلصت دراسة (ساندیانا واخرون Sundayanana ,2018) بأن الطلبة كانوا يركزون على تعلم المحتوى والمهارات التي يحتمل أن تظهر في الأختبارات ، وان المشاركون في الأختبارات اظهروا أداءً جيداً في من دون ان يكون هذا الأداء أنعكاس لمدى تحسن قدراتهم .

وتطرقت دراسة (بلاس وآخرون Blas ، 2018) الى وعي المعلمين وعلى العكس من الطلبة الى ان تركيز الطلبة على مهارات أجتياز الأختبار له آثار سلبية على الاداء التعليمي في حين ذكر الطلبة ان الاختبار يؤثر عليهم بإيجابية من خلال توجيه تعلمهم وإتاحة الفرص امامهم للتحسين مستواهم بما يتناسب مع مطلبات الاختبار.

منهجية البحث وإجراءاته

يشمل هذا الفصل اجراءات البحث الحالي من حيث تحديد وتوصيف مجتمعه ، واجراءات تحليل فقرات الأختبارين التحصيليين والذي تضمن : التحقق من الخصائص السيكومترية ، فضلاً عن الطرق والوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث.

أولاً : منهجية البحث Method of Research **:**

أنتهج الباحث لأجراء بحثه نهجاً تجريبياً ذات تصميم ضبط جزئي (شبه التجريبي) ، يحتوي على مجموعتين الأولى تجريبية تتعرض للمتغير المستقل وهو المعرفة المسبقة بنمط الاختبار ، والثانية ضابطة يتم أختبارها بالأسلوب التقليدي أي ليس لها أية معرفة بنمط الاختبار الذي ستخضع له ، ذي الأختبار البعدي والتتبعي . والجدول (٢) يوضح التصميم التجريبي للبحث :

جدول(٢) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	الاختبار التتبعي	المتغير التابع
التجريبية	تعليم مع توضيح نمط الاختبار التحصيلي	لها معرفة مسبقة بنمط الاختبار	بعد (3) أشهر ليس لها معرفة مسبقة بنمط الاختبار	الأحتفاظ بنواتج التعلم
الضابطة	تعليم مع عدم توضيح نمط الاختبار التحصيلي	ليس لها معرفة مسبقة بنمط الاختبار	بعد (3) أشهر ليس لها معرفة مسبقة بنمط الاختبار	الأحتفاظ بنواتج التعلم

قام الباحث بوصفه تدريسي لمادة القياس والتقويم النفسي والتربوي بتدريس المتعلمين أنواع الاختبارات التحصيلية وقواعد صياغتها ، وبغية التعرف على مدى تعلم المتعلمين ، وبعد الأنتهاء من تدريس المحتوى التعليمي لموضوع الأختبار ، قام الباحث بأخبار أفراد المجموعة التجريبية بأنهم سيخضعون لأختبار تحصيلي من نمط الاختيار من متعدد في الموضوع الذي سبق تدريسه ، في حين حجب هذه المعلومة الخاصة بنمط الأختبارعن أفراد المجموعة الضابطة مما جعلهم متيقظين لأحتمالية خضوعهم لكل أنماط الاختبارات الممكنة ، وبعد ذلك قدم الأختبار لكلا المجموعتين وأعتبر نتائج إجابة المتعلمين للأختبار بمثابة أختباراً بعدياً [١] ⋆ ، وبعد مضي ثلاثة أشهر من خضوع أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة للأختبار قام الباحث بالطلب من أفراد كل مجموعة الأجابة على ذات الاختبار الذي أجابوا عليه في الاختبار البعدي من دون أن يعلمهم مسبقاً بأنهم سيغضعون لأختبار في موضوع الاختبارات التحصيلية ، بغية عدم أعطائهم الفرصة لمراجعة المادة التعليمية ، ولبيان مدى أحتفاظهم بنواتج التعلم في ذات المادة ، ولأظهار الفرق بين كل من الأختبار البعدي والأختبار التتبعي [٢] ⋆ .

[١] ⋆ **الاختبار البعدي :**هو الاختبار الذي يطبقه الباحث على أفراد البحث بعد تقديم المعالجة التجريبية ليقيس بها مستوى المتغير التابع ليقارن من خلاله نتائج هذا الاختبار بالنتائج التي حصل عليها قبل بداية التجربة ، كما يستخدمه الباحث لمقارنة المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة في مدى الأثر الذي قد يكون المتغير المستقل في المتغير التابع. (خضر،٢٠١٣ : ٣)

[٢] ⋆ **الاختبار التتبعي :** يطبق الباحثون الاختبار بعد الانتهاء من الاختبار البعدي بعد فترة تتناسب مع طبيعة متغير / متغيرات البحث التجريبي للتأكد من استمرار أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. (حسان ، ٢٠٠٩ : ١١٠)

ثانياً : مجتمع البحث Research Population

يتألف مجتمع البحث من طلبة جامعة جرمو في أقليم كردستان – العراق والذي يتكون من (١٦٥٠) طالباً وطالبة ومن كلا الجنسين (ذكور – اناث) ، موزعين على (ثلاثة عشر) قسماً علمياً وانسانياً مقسمين على ثلاثة كليات .

ثالثاً : عينة البحث The Research sample :

اختار الباحث بصورة قصدية طلبة المرحلة الرابعة في كل من قسم التربية وعلم النفس وقسم اللغة العربية في كلية التربية في "جامعة جرمو" ليكون ميدان بحثه ، وذلك لكون الباحث يعمل كتدريسي في تلك الكلية ويقوم بتدريس طلبة القسمين الآنفي الذكر مما يسهل عليه القيام باجراءات بحثه . وتضم هذه المرحلة الدراسية شعبتين دراسيتين للمرحلة الرابعة ومن خلال طريقة الاختيار العشوائي اختار الباحث شعبة قسم اللغة العربية لتمثل المجموعة التجريبية التي ستكون على دراية ومعرفة بنمط الاختبار التحصيلي ، فيما أصبحت شعبة قسم التربية وعلم النفس المجموعة الضابطة التي سيتم أختبارها على وفق الطريقة التقليدية أي ليس لها معرفة بنمط الاختبار ، وبلغ حجم عينة البحث (97) طالباً وطالبة بواقع (52) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و (45) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة ، أن المتعلمين الراسبين وأن كانوا سيخضعون للأختبار إلا أن الباحث سيستبعد نتائجهم على أختبار عن نتائج زملاؤهم (الغير راسبين) [1]* ، حيث بلغ عدد المتعلمين الراسبين ثلاث طلاب (3) في المجموعة التجريبية ، و طالب واحد (1) في المجموعة الضابطة ، وبذلك اصبح عدد أفراد العينة النهائية (93) طالباً وطالبة ، بواقع (49) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و (44) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة ، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)

يوضح عدد طالب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الأستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد المتعلمين قبل الاستبعاد	عدد المتعلمين الراسبين	عدد المتعلمين بعد الاستبعاد
التجريبية	قسم اللغة العربية	52	3	49
الضابطة	قسم التربية وعلم النفس	45	1	44
المجموع		97	4	93

تكافؤ المجموعتين : قبل البدء تحليل نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي تمت مكافئة افراد المجموعتين التجريبية والضابطة إحصائيا في اختبار المعلومات السابقة ، وذلك من خلال استبعاد نتائج الطلبة الراسبين في العام السابق عن نتائج زملاؤهم (الغير راسبين) ، لكونهم قد سبق مرورهم بخبرة المواضيع التي درسها الباحث في العام الدراسي المنصرم لذا فأنهم يمتلكون معلومات مضاعفة عن الموضوع .

[1]* ان سبب استبعاد الطلبة الراسبين اعتقاد الباحث بأنهم يمتلكون معرفة وخبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرس اثناء التجربة ، وهذا قد يؤثر على دقة نتائج البحث.

رابعا : ضبط المتغيرات غير التجريبية :

١- اختيار العينة : لكون الباحث انتهج المنهج التجريبي ذات تصميم ضبط جزئي (شبه التجريبي) فتم التعامل مع مجموعتي البحث كما هي بدون اي أنتقال أو دمج بين الافراد ، ولكون أفراد المجموعتين يتسمون بخصائص مشتركة وهي أنهم من طلبة الجامعة في المرحلة الرابعة وهي الخاصية المستهدفة في هذا البحث ، لذا أطمئن الباحث من التكافؤ إحصائياً بين طلبة مجموعتي البحث .

٢- الحوادث المصاحبة : لم يتعرض طلبة المجموعتين إلى أي ظرف أو طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة طوال مدتها أو يؤثر في المتغير التابع بجانب تأثير المتغير المستقل .

٣- الاندثار (التسرب) التجريبي : ويعني أن بعض أفراد العينة يترك مجموعته في أثناء التجربة أو ينقطع عن بعض مراحلها ويترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير في النتائج (الزوبعي ، ١٩٧٤ : ص٩٨) ، ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أحد طلبتها أو انقطاعه .

٤-العمليات المتعلقة بالنضج : وبقصد بها عمليات النمو الجسمي والعقلي والنفسي التي تحدث لإفراد التجربة في أثناء إجرائها (الزوبعي ، ١٩٧٤ : ص٩٥) ، ولقصر مدة التجربة التي لم تتجاوز ثلاثة أشهر، ولأن أفراد المجموعتين تعرضوا للمدة نفسها ، لم يكن لهذا المتغير أثر في التجربة .

٥- أثر الإجراءات التجريبية : عمل الباحث للحدّ من هذا العامل في سير التجربة ما يأتي :

أ- المادة الدراسية : كانت المادة الدراسية المشمولة بالتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي الأختبارات التحصيلية (الموضوعية ، المقالية ، الشفهية ، الأدائية) .

ب- توزيع الحصص : اعتمد الباحث الجدول الأسبوعي المعتمد في القسمين من غير تغيير فيه , إذ درّس الباحث أربعة ساعات في الأسبوع الواحد , وبواقع درس واحد لكل مجموعة .

ج- أداة القياس : استخدم الباحث أداة قياس واحدة (الاختبار التحصيلي) لقياس تحصيل طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، إذ اتصف هذا الاختبار بالخصائص السيكومترية والتي سيتم توضيحها فيما بعد.

خامساً : أداة البحث / الاختبار ألتحصيلي:

يعد الاختبار ألتحصيلي أحد الوسائل المهمة التي تستعمل في تقويم تحصيل المتعلمين وذلك لسهولة أعداده وتصحيحه وتطبيقه.(الامام واخرون: ١٩٩٠،ص ٥٩).وفيما يأتي توضيح للخطوات التي مر بها إعداد الاختبار ألتحصيلي:

صياغة فقرات الاختبار ألتحصيلي: من أجل استخراج فقرات الاختبار تم تصميم جدول مواصفات للاختبار المطلوب تكوينه . ونتيجة لذلك تم التوصل لإعداد (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذات الأربع بدائل للإجابة ، فتبعاً لـ ايبل (Ebel, 1972) فأن هذا العدد من البدائل يتلائم مع مستوى الصعوبة المقبولة للأختبار ، كما انه يعد فاعلاً في تخفيض فرص التخمين ، هذا فضلاً عن قدرة هذا العدد من البدائل لأعطاء معامل ثبات جيد (Ebel, 1972, p: 268 - 273).

تصحيح الأختبار :

وتوجد أمام كل فقرة أربعة بدائل للإجابة ، يحيث تعطى لكل أستجابة صحيحة درجة واحدة ، أما الإجابة الخاطئة فتكون درجتها صفر ، وبذلك يكون أقل تقدير يمكن ان يعطى للمستجيب هو صفر ، ويشير الى إنخفاض القدرة ، أما أعلى تقدير ممكن هو (٣٠) ويدل على أرتفاع القدرة .

الخصائص السيكومترية Psychometric Characteristics **:**

أ- صدق الاختبار Validity of Test ؛

يدل الصدق على قدرة المقياس في قياس ما اعد لقياسه (Harrison,1983,p:11) وعلى هذا الاساس يتحقق من مدى قدرة المقياس في تحقيق الغرض الذي اعد من اجله. (عودة،١٩٩٨ :٣٣٣-٣٣٥).

وبغرض التحقق من صدق الاختبار لجأ الباحث الى صدق البناء Construct validity كأحد طرق أستخراج معامل صدق فقرات الاختبار ، واعتمد الباحث في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط " معامل الارتباط بايسيريال الثنائي ($r_{bi\ s}$) بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية ، إذ يفترض أن تكون هذه العلاقة دالة وموجبة لتكون مؤشراً لصدق البناء وقد أعطى مساهمة جزئية في التثبت من صدق البناء ، بصفته صدقاً تجريبياً واشارت "انستازي" الى ان ارتباط الفقرة بمحك داخلي او خارجي مؤشر لصدقها ، وحينما لا يتوفر محك خارجي مناسب فان الدرجة الكلية للمجيب تمثل افضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi ; 1976: 206).

قد حلل الباحث الفقرات بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجموع الكلي للدرجات ، حيث ان علاقة الفقرة بالدرجة الكلية يعني ان المقياس يقيس سمة واحدة. (عبد الرحمن،١٩٩٨ :٢١٥) . والجدول رقم (٤) تلك النتائج .

جدول رقم (٤)

يوضح نتائج استخدام معامل إرتباط بايسيريال الثنائي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بدرجة الكلية
١	٠,٥٩١	٧	٠,٦٦٧	١٣	٠,٦٨٥	١٩	٠,٧٠٥	٢٥	٠,٦٠١
٢	٠,٦٣٠	٨	٠,٤٩٩	١٤	٠,٦٧٤	٢٠	٠,٥٤٥	٢٦	٠,٥٨٨
٣	٠,٦٦٢	٩	٠,٨٣٦	١٥	٠,٦٧٠	٢١	٠,٧٥٧	٢٧	٠,٥٣٦
٤	٠,٦٠٥	١٠	٠,٧٧٩	١٦	٠,٦٥٠	٢٢	٠٧٤٤.	٢٨	٠,٧١٩
٥	٠,٥٥٦	١١	٠,٧٤٠	١٨	٠,٨٠٣	٢٣	٠,٧٦٦	٢٩	٠,٨٧٤
٦	٠,٧٠٦	١٢	٠,٧١٩	١٨	٠,٧٣٧	٢٤	٠,٨٦٢	٣٠	٠,٥٠٥

■ **القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٩٢) عند مستوى* ٠,٠٥ = (٠,٢٠٥٠)، **٠,٠١= (٠,٢٦٧٣)، ***٠,٠٠١= (٠,٣٣٧٥).**

ومن هذه النتائج نصل الى أن كل الفقرات الأختبار صادقة .

ب- التمييز Discrinination of Test **:**

يقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يعرفون الإجابة الصحيحة والذين لا يعرفونها لكل فقرة أو سؤال من الاختبار. أي قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الممتازين والضعاف في الصفة التي يقيسها الاختبار (العجيلي واخرون، د.ت: ٧٠). وتعد الفقرة مميزة إذا كانت نسبة الطلبة الذين

أجابوا عنها إجابة صحيحة من الفئة العليا، أعلى من نسبة الطلبة الذين أجابوا عنها من الفئة الدنيا (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٠٣)

وبناءاً على ذلك فقد رتب الباحث درجات افراد العينة البالغ عددهم (٩٣) طالب وطالبة من اعلى درجة الى اقل درجة وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) في كل مجموعة. اذ يشير المتخصصون في القياس النفسي والتربوي الى ان هذه النسبة تجعل المجموعتين في افضل ما يكون من الحجم والتمايز بينهما ، اذ يقترح "كيلي" Kelly الاعتماد على نسبة (٢٧%) اذا كان التوزيع اعتداليا او يقرب منه (عودة،١٩٩٨ :٢٦٨).

وبعد تطبيق المقياس تبين ان عدد الافراد في كل من المجموعة من المجموعتين العليا والدنيا قد بلغ (٢٥) طالب وطالبة ، وباستخدام معادلة استخراج معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار ، واظهرت نتائج أستخدام معادلة استخراج معامل التمييز لفقرات الاختبار ان معاملات التمييز تراوحت بين ، (٠,٣٢ ــ ٠,٦٨) ، وتبعاً لمعيار ايبل (Eble,1972) لتحديد مدى قدرة الفقرة للتمييز بين افراد المختبرين ، فأن هذه المعاملات مقبولة ، لذا لم يتم استبعاد نتائج اي فقرة من فقرات الاختبار. والجدول رقم (٥) يوضح تلك النتيجة :

ج- الثبات Reliability of Test **:**

ان الثبات يعني اتساق درجات فقرات المقياس التي يفترض ان تقيس ما يجب قياسه (Marshally, 1972 :104) ، وبالامكان التحقق من ثبات المقياس والاختبارات النفسية بطرائق عدة منها ما يقيس الاتساق الخارجي وهي طريقة إعادة الاختيار والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن، وطريقة الصور المتكافئة التي تعتمد على اعداد صورتين متكافئتين للمقياس من حيث خصائص الفقرات وطبيعتها. (Ebel;1972:412). ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي وهي التجزئة النصفية وكذلك طريقة تحليل التباين .(الظاهر واخرون، ١٩٩٩ :١٤٠). وسيلجأ الباحث الى طريقة التجزئة النصفية لكونها تتلافى عيوب طريقة إعادة الاختبار فيما يتعلق بمسألة عدم ضمان ظروف إجراء التطبيق الأول نفسها في التطبيق الثاني , وتتلافى أيضاً مسالة التكاليف وطول الوقت المسهلك في إعادة الاختبار (الامام ، ١٩٩٠ : ص ١٥١-١٥٢). كما سيستخدم الباحث معادلة جلكسون لكونها أكثر تلاؤماً مع طبيعة الاختبار المستخدم في هذا البحث ، أنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى ،

حيث أقترح (جلكسون Guliksen) معادلة لحساب ثبات الأختبارات الموقوتة لا تتأثر بالزمن المحدد لإجابة الاختبار، والتي قد يحول الزمن دون إكمال إجابة جميع الفقرات التي يتضمنها الأختبار في الوقت المحدد، لذا فأن الإجابات قد يتخللها فقرات متروكة[١]* واخرى محذوفة[٢]* ، ومعادلة جلكسون تعالج هذه الحالة في استخراج الثبات بطريقة التجزئة (الجلبي ، ٢٠٠٥، ١٣٧ – ١٣٨).

ولحساب الثبات أستخدم الباحث درجات المفحوصين على الأختبار وبعد ان تم تجزئة فقرات الأختبار الى نصفين كل نصف يضم (١٥) فقرة أختبارية ، تم تصحيح درجاتهم من خلال معادلة جلكسون التصحيحية، وخلصت نتيجة ذلك الى أن قيمة معامل الثبات قد بلغ (٠,٨١) ، وهي قيمة مقبولة وتتناسب مع قيم الثبات المقبولة للأختبارات التحصيلية .

[١] * **الفقرات المتروكة :** هي الفقرات التي تركها المفحوص لكونه لم يتعرف على الاجابة الصحيحة .

[٢] * **الفقرات المحذوفة :** هي الفقرات التي تقع في نهاية الاختبار وتركها المفحوص لعدم كفاية الزمن المحدد للإجابة.

د- معامل الصعوبة والسهولة (Coefficient of difficulty and ease of Items) **:**

وفي هذا الصدد يذكر كل من ريمرز وآخرون(Rimers & al et, 1965) ، أن الفقرات التي تكون معاملات صعوبتها أقل من (٠,١٠) وأعلى من (٠,٩٠) هي غير صالحة ويفضل استبعادها ويرى بلوم (Bloom) ، أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (٠,٢٠% - ٠,٨٠%) (Bloom , 1971 : P. 66) .

وفي ضوء ما تقدم ينبغي أن يتضمن الأختبار فقرات سهلة وفقرات صعبة ، فلقد اعتمد الباحث على ذلك في استخراج معامل صعوبة الفقرات وتراوحت معامل صعوبة الفقرات بين (٠,٣٢ ـ ٠,٨٠) . والجدول رقم (٥) يوضح تلك النتيجة :

هـ- فعالية البدائل الخاطئة (المموهات) The effectiveness of wrong alternatives :

تتطلب عملية تحليل فقرات الاختبار دراسة فعالية بدائل أختبار الاختيار من متعدد، والتأكد من قدرة البديل الخطأ على تشتيت انتباه الطلبة من الذين لايعرفون الاجابة الصحيحة ، ومنعهن من الوصول الى الجواب الصحيح بالصدفة، والتأكد من جذب البديل غير الصحيح للطلبة في الفئة الدنيا بصورة أكبر من جذبه للطالبات في الفئة العليا (ملحم، ٢٠٠٠: ١٠٠) وعند حساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار وجد الباحث انها كانت بين (صفر ـ ٠,٥٢)، وهذا يعني ان البدائل غير الصحيحة قد جذبت اليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا . وبذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغير. والجدول رقم (٥) يوضح تلك النتيجة :

جدول (٥)

معاملات الصعوبة والقوة التمييزية وفعالية البدائل غير الصحيحة

تسلسل الفقرة	الصعوبة	القوة التمييزية	فعالية البدائل غير الصحيحة		
			الأولى	الثانية	الثالثة
١	٠,٤٨	٠,٤٠	٣٢-	١٢-	١٦-
٢	٠,٥٤	٠,٤٨	١٦-	٢٠-	١٦-
٣	٠,٤٢	٠,٣٦	٢٤-	١٢-	٢٨-
٤	٠,٥٢	٠,٤٤	١٢-	٣٢-	١٢-
٥	٠,٣٨	٠,٦٤	١٢-	١٢-	١٢-
٦	٠,٣٢	٠,٣٢	٣٦-	٢٠-	١٢-
٧	٠,٣٤	٠,٦٨	صفر	صفر	٣٢-
٨	٠,٣٦	٠,٤٤	١٦-	٢٠-	٢٠-
٩	٠,٦٤	٠,٥٦	١٦-	١٢-	١٦-
١٠	٠,٤٨	٠,٣٢	١٢-	٣٦-	٢٠-
١١	٠,٧٤	٠,٥٢	١٢-	١٦-	٢٠-
١٢	٠,٣٨	٠,٤٨	٢٨-	١٦-	١٢-
١٣	٠,٤٤	٠,٤٨	١٦-	٢٠-	٢٠-
١٤	٠,٧٦	٠,٦٠	١٢-	١٢-	١٦-
١٥	٠,٥٢	٠,٣٦	٥٢-	صفر	١٢-
١٦	٠,٦٤	٠,٤٠	٢٤-	١٢-	٢٤-
١٧	٠,٤٨	٠,٥٢	٢٠-	١٦-	١٢-
١٨	٠,٧٢	٠,٤٨	١٢-	٢٤-	١٦-
١٩	٠,٨٠	٠,٣٢	٤٠-	١٦-	١٢-
٢٠	٠,٦٨	٠,٤٤	٢٠-	١٦-	٢٠-

٢١	٠,٥٤	٠,٤٠	١٢-	٣٢-	١٦-
٢٢	٠,٤٠	٠,٣٢	١٢-	٢٠-	٣٦-
٢٣	٠,٥٦	٠,٣٦	٢٤-	١٢-	٢٨-
٢٤	٠,٧٨	٠,٦٠	صفر	١٢-	٢٨-
٢٥	٠,٤٤	٠,٤٨	٢٤-	١٦-	١٢-
٢٦	٠,٥٨	٠,٦٤	١٦-	٢٠-	صفر
٢٧	٠,٤٢	٠,٤٤	١٦-	٢٠-	٢٠-
٢٨	٠,٦٠	٠,٦٨	٢٠-	صفر	١٢-
٢٩	٠,٦٤	٠,٥٢	١٢-	١٦-	٢٠-
٣٠	٠,٧٠	٠,٤٠	٢٠-	١٢-	٢٨-

و- التصحيح من أثر التخمين (Correct the degree of Items of the guessing effect)**:**

لكون التخمين هو نوع من الخطأ في القياس، فهو عامل مؤثر في دقة تقدير الدرجة الحقيقية لممفحوص من الدرجة الظاهرية ، فقد أكدت أدبيات القياس على أهمية الحد من تأثير التخمين على دقة القياس بأساليب إحصائية منسجمة منطقيا مع تعليمات الأختبار. فقد يطلب من المفحوص في تعليمات الأختبار أن لايلجأ إلى التخمين إذا شعر بأن ليمتلك المعرفة للإجابة عن الفقرة ، وأن يتركها دون إجابة ولايغامر او يخاطر في الإجابة ، وأنه سيخسر جزء من درجاته إذا ما لم تلتزم ، فقد اشارت الى ان سلوك الطالب يميل الى التحفظ وعدم المخاطرة ، كلما توقع عقاباً عالياً بسبب التخمين . وبالتالي زيادة عدد الفقرات المتروكة دون اجابة (عودة ، ٢٠١٤ ، ص:١٠)

وهذا فعلاً ما لاحظه الباحث في إجابات المفحوصين حيث لوحظ وجود العديد من الفقرات المتروكة بدون إجابة ، مما يؤشر إلتزامهم بتعليمات وتحذيرات الباحث التي تم تقديمها قبل الشروع بالاختبار وعدم لجوئهم للتخمين خشية تناقص درجاتهم في حالة لجؤهم لتخمين الإجابات الصحيحة ، وهذا ما أكدته نتائج تطبيق معادلة تصحيح درجات الأختبار من أثر التخمين حيث لم تسجل اي درجة خطأ ناجمة من أثر التخمين وأن جميع الدرجات الملاحظة كانت درجات حقيقية ولم يشوبها اي درجة خطأ.

س- الزمن اللازم للإجابة :

من خلال حساب الزمن الذي أستغرقه المستجيبين للأختبار ، فقد تراوح الزمن إجاباتهم بين (٣٧ – ٥٨) دقيقة *[١] .

سادساً : تطبيق الأختبار :

تم تطبيق الاختبار في يوم (٢٠١٨/٤/١٥) على كلا المجموعتين في نفس الوقت ، وتم مراعاة ان تكون ظروف التطبيق الفيزيقية مشابهة .

سابعاً : الوسائل الإحصائية

١- المتوسط الحسابي . (Mean)

٢- النسبة المئوية. (Percentag)

---

[١] * **استخرج الباحث المتوسط الحسابي لزمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية :**

زمن الإجابة = زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني + الثالث + الرابع + الخامس + ... + زمن الطالب الأخير / مجموع افراد الطلبة الخاضعين للاختبار

٣- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Two Samples T-Test).

٤- الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (Related Two Samples T-Test).

٥- معامل إرتباط بوينت بايسيريل (Point-Biserel correlation).

٦- مربع إيتا : (η^2 Eta squard)

٧- معادلة جلكسون . (Guliksen)

٨- معامل تمييز الفقرات . (Discrinination of Items)

٩- معامل الصعوبة والسهولة للفقرة : (Coefficient of difficulty and ease of Items)

١٠- فعالية البدائل الخاطئة : (The effectiveness of wrong alternatives)

١١- معامل تصحيح درجة الفقرة من أثر التخمين. (Correct the degree of Items of the guessing effect)

((نتـائج البـحـث))

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث من خلال درجات طلبة المجموعة التجريبية , ودرجات المجموعـة الضـابطة في الاختبارين التحصيليين البعدي والتتبعي, ومعرفة دلالة الفرق إحصائياً للتثبت من فرضيات البحث , ومن ثمّ تفسير النتائج ، وعلى النحو الآتي :

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجـات تحصـيل طلبـة المجموعة التجريبية الذين يتم أطلاعهم علـى نمـط الاختبـار التحصـيلي ومتوسـط درجـات تحصـيل طلبـة المجموعـة الضابطة الذين لم يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي في الاختبار البعدي.

من أجل أختبار صدق هذه الفرضية لجأ الباحث الى أسـتخدام الأختبـار التـائي لعينتـين مسـتقلتين (Independent Two Samples T-Test) ، وأظهرت النتـائج أن الوسـط الحسـابي للمجموعـة التجريبيـة فـي الاختبـار البعـدي قـد بلغـت (24.47) وبانحراف معياري قدره (2.31) ، بينما الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في ذات الأختبار قد بلـغ (16.85) ، وبانحراف معياري (3.13) ، أشارت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (7.62) اكبر من قيمة التائية الجدوليـة (1.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (91) والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٦)

يوضح الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأختبار البعدي

المجوعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة الأحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	49	24.47	5.32	2.31	91	7.62	1.99	دالة
الضابطة	44	16.85	9.77	3.13				

وتشير هذه النتيجة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصـالح المجموعـة التجريبية ، مما تدلل هذه النتيجة أن هناك أثر للأختبار البعدي ، وبغية التعرف على حجم هذا الأثر الذي أحدثـه المتغيـر المستقل لجأ الباحث الى أستخدام (مربع إيتا η^2 Eta squard)[١]، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك :

الجدول رقم (٧) يوضح قيمة معامل إيتا لمعرفة مدى أثر المتغير المستقل على المتغير التابع في الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة

القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا	مستوى الدلالة
7.62	91	0.67	يوجد أثر قوي

يتبين من قيمة (مربع إيتا η^2) والبالغة (0.67) أن مقدار حجم التأثير الذي أحدثه المتغير المستقل أن قيمة حجم التأثير كانت مرتفعة ، مما يعني ان المعرفة المسبقة بالأختبار لدى المجموعة التجريبية كان له اثر قوي في رفع درجات المجموعة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من (صالحي ٢٠١٢) و(ساندیانا واخرون ٢٠١٨) و (بلاس واخرون ٢٠١٨)

ويبرر الباحث هذا بأن المعرفة المسبقة بأسلوب الأختبار وتهيؤ المختبرين مسبقاً (اي أثناء المذاكرة) ، للإجابة بالصورة التي تتفق مع اسلوب الاختبار فأنها توهيئهم ذهنياً للمذاكرة بما ينسجم مع اسلوب الأختبار .

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي في الأختبارين البعدي والتتبعي .

وللتعرف على صحة هذه الفرضية طبق الباحث الأختبار التتبعي على المجموعة التجريبية بعد مرور فترة ثلاثة أشهر من تطبيق الأختبار البعدي وتم مقارنته نتائجهما ظهر أن الفرق بين متوسط الأختبارين قد بلغ (18.5) وبإنحراف معياري قدره (1.28) ، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (Related Two Samples T-Test) ، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (2.06) اكبر من قيمة التائية الجدولية (2.01) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48) والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٨)

يوضح الفرق بين الاختبارين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية

المجوعة	الفرق بين متوسط الأختبارين	الانحراف المعياري للفرق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة الأحصائية عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	18.5	1.28	48	2.06	2.01	دالة

وتشير هذه النتيجة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأختبارين البعدي والتتبعي ، مما تدلل هذه النتيجة أن هناك أثر للمتغير المستقل على المتغير التابع ، وبغية التعرف على حجم هذا الأثر لجأ الباحث الى أستخدام (مربع إيتا Eta squard η^2) ، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك :

الجدول رقم (٩) يوضح قيمة معامل إيتا لمعرفة مدى أثر المتغير المستقل على المتغير التابع بين الاختبارين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية

القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا	مستوى الدلالة
2.06	48	0.08	لايوجد أثر

بالنظر الى قيمة (مربع إيتا η^2) والبالغة (0.08) لم يجد الباحث تأثير للمتغير المستقل قيمة حجم التأثير كانت متدنية ، ويدل هذا الى ان المعرفة المسبقة بالأختبار لدى المجموعة التجريبية الذي أدى الى حصولهم على درجات مرتفعة في الأختبار البعدي قد أنتكست وسجلت هبوطاً في الأختبار التتبعي ، ويعلل الباحث هذه النتيجة الى أن

المعرفة المسبقة بنمط الأختبار البعدي قد أحدث أنعكاسية وأدى الى تضخم درجاتهم لكونهم كيفوا أسلوب مذاكرتهم مع نمط الأختبار ، إلا أن سرعان ما أتجهت هذه الدرجات الى التدني في الأختبار التتبعي لكونهم لم يتم إطلاعهم على نمطه (أو تصورهم بأن الأختبار التتبعي سيكون بنفس نمط الأختبار البعدي السابق له)، مما أدى ذلك الى عدم الأحتفاظ بنواتج التعلم لدى المجموعة التجريبية لعدم تهيؤهم لأنماط مغايرة لنمط الأختبار التحصيلي البعدي .

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي في الاختبار التتبعي.

بغية التأكد من مدى إحتفاظ الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة لجأ الباحث الى تطبيق أختبار تتبعي ، وأظهرت النتائج أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي قد بلغت (11.42) وبانحراف معياري قدره (1.79) ، بينما الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في ذات الأختبار قد بلغ (16.81) ، وبانحراف معياري (2.47) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Two Samples T-Test) ، أشارت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (9.98) اكبر من قيمة التائية الجدولية (1.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (91) والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١١)

يوضح الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأختبار التتبعي

المجوعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة الأحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	49	11.42	3.17	1.79	91	9.98	1.99	دالة
الضابطة	44	16.81	6.09	2.47				

وتشير هذه النتيجة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة الضابطة ، مما تدلل هذه النتيجة أن هناك أثر للمتغير المستقل على المتغير التابع ، وبغية التعرف على حجم هذا الأثر لجأ الباحث الى أستخدام (مربع إيتا η^2 Eta squard) ، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك :

الجدول رقم (١١) يوضح قيمة معامل إيتا لمعرفة مدى أثر المتغير المستقل على المتغير التابع في الاختبار التتبعي على المجموعتين التجريبية والضابطة

القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا	مستوى الدلالة
9.98	91	0.52	يوجد أثر قوي

يتبين من قيمة (مربع إيتا η^2) والبالغة (0.52) أن مقدار حجم التأثير الذي أحدثه المتغير المستقل أن قيمة حجم التأثير كانت مرتفعة ، ويشير ذلك الى أن أفراد المجموعة الضابطة أو الطلبة الذين لم يتم إطلاعهم على نمط الأختبار في الأختبار البعدي كانوا أكثر إحتفاظاً بنواتج التعلم من أفراد المجموعة التجريبية الذين كانوا على علم مسبق بنمط ذات الأختبار ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة .(Luxia, 2007) و (ساندیانا واخرون ٢٠١٨) و (بلاس واخرون ٢٠١٨)

ويعلل الباحث هذه النتيجة أن المذاكرة بالشكل الذي يجعل الطالب متوقعاً لكل إحتمالات الواردة لكي تكون عليه نمط الإجابة على فقرات وبنود الأختبار تحتم على الطلبة التعمق في السعي والمذاكرة ، بخلاف الطلبة الذي يكونون على علم مسبق بنمط الأختبار مما يوجهون مذاكرتهم بالكيفية والنمط الذي سيكون عليه الإختبار التحصيلي مما تجعل ذاكرتهم أكثر عرضة للنسيان لكونوهم لم يهيؤا أنفسهم لأنماط مغايرة ومختلفة لنمط الأختبار الذي ذاكروا له .

والفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتم أطلاعهم على نمط الاختبار التحصيلي في الأختبارين البعدي والتتبعي .

وللتعرف على صحة هذه الفرضية قارن الباحث نتائج الأختبارين البعدي والتتبعي وأظهرت أن الفرق بين متوسط الأختبارين قد بلغ (3.1) وبإنحراف معياري قدره (1.09) ، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (Related Two Samples T-Test) ، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (- 0.43) اكبر من قيمة التائية الجدولية (2.01) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (43) ، والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٢)

يوضح الفرق بين الاختبارين البعدي والتتبعي لدى المجموعة الضابطة

المجوعة	الفرق بين متوسط الأختبارين	الانحراف المعياري للفرق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة الأحصائية عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	3.1	1.09	43	0.43 -	2.01	غير دالة

وتشير هذه النتيجة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأختبارين البعدي والتتبعي ، مما تدلل هذه النتيجة أنه ليس هنالك أثر للمتغير المستقل على المتغير التابع لدى هذه المجموعة ، وذلك يعني أن الأفراد الذين لم يكونوا على إطلاع بنمط الأختبار لم يسجلوا تدني ملحوظ في درجات الأختبار التتبعي مقارنة بالأختبار البعدي ، مما يعني أنهم كانوا محتفظين بنواتج التعلم . اي أن لم يكن هناك أثر للإنعكاسية الإختبار على الإحتفاظ بنواتج التعلم .

الأستنتاجات *The Conclusions*:

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يأتي.

- ان المعرفة الطلبة المسبقة بالأختبار له اثر قوي في رفع درجات المجموعة وتهيؤها مسبقاً للإجابة بالصورة التي تهيأ لها ذهنياً أثناء المذاكرة للأختبار ، على عكس الطلبة الذين لم يكن لهم أدنى فكرة عن نمط الأختبار التحصيلي.
- ان اطلاع الطلبة على نمط الاختبار قبل الخضوع له ، قد يحدث الاختبار أنعكاساً في اتجاه التعلم فبدلاً من ان يذاكروا بهدف التعلم فأنهم يذاكروا من اجل أجتياز الاختبار التحصيلي مما يؤدي ذلك بعدم الاحتفاظ بنواتج التعلم فيما لو خضعوا لنفس المادة الدراسية ولكن بنمط مغاير لنمط الاختبار الذين كيفوا مذاكرتهم له ، لذا سيتسبب هذا هدراً للجهود المبذولة في سبيل تعليمهم .
- أن الطلبة الذين لايتم إطلاعهم على نمط الأختبار سيكونون أكثر إحتفاظاً بنواتج التعلم من أفراد الذين على علم مسبق بنمط ذات الأختبار ، لكونهم يذاكرون بالشكل الذي يجعلهم متوقعين لكل إحتمالات الواردة للصيغة التي سيكون عليها نمط الإجابة على فقرات وبنود الأختبار وهذا يحتم على الطلبة التعمق في السعي والمذاكرة ، بخلاف الطلبة الذي يكونون على علم مسبق بنمط الأختبار مما يوجهون مذاكرتهم بالكيفية والنمط الذي سيكون عليه الإختبار

التحصيلي مما تجعل ذاكرتهم أكثر عرضة للنسيان لكونوهم لم يهيؤا أنفسهم لأنماط مغايرة ومختلفة لنمط الأختبار الذي ذاكروا له .

التوصيات *The Recommendation*:

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها، يمكن للباحث أن يوصي بالآتي:

- تحفيز الطلاب على التعلم الذاتى والتعلم للاتقان .
- تبني التعليم القائم على الممارسة واداء الأنشطة والمهام التعليمية.
- ابتعاد المعلمين عن تصعيب وتهويل الموقف الاختباري وضع الطالب في دائرة القلق.
- تنويع الأساليب الأختبارية وعدم إقتصارها على الأختبارات التقليدية والمعتمدة على قياس استدعاء المعرفة لكونها تعتمد وبشكل كبير على الذاكرة وهو ما يعرض تلك المعلومات للتلف او النسيان . بل ينبغي مؤازرتها بأختبارات الأدائية والمهارية ... ألخ.
- عدم الأرتكان الى مقارنة الطالب بغيره ، وانما ينبغي ان يعتمد التقويم على ما حققه من نواتج تعلم منشودة للمقرر.
- ملازمة التقويم لعمليتى التعليم والتعلم، وتنوع أنماطه ما بين التقويم القبلى والبنائى والتجميعى أو النهائى بما يوفر تغذية راجعة لتحسين الأداء.

الأقتراحات The Suggestions:

في ضوء النتائج التي توصل لها البحث الحالي, يقترح الباحث الآتي :

- إجراء دراسة مماثلة لايتم فيها تعريف المتعلمين بأسلوب الأختبار ، ولك يتم تزويدهم بالأهداف السلوكية .
- إجراء دراسة عن أثر الأختبارات المرجعة الى محك على نواتج التعلم .
- إجراء دراسة عن أثر التقويم البنائي المصاحب لعلمية التعليم على الإحتفاظ بنواتج التعلم .

المصادر العربية

- الابراهيمي ، مزيد . (الاهداف التربوية والتقويم الصفي الفعال) ، الطبعة الاولى ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ،(٢٠٠٧).
- الإمام ، مصطفى محمود ، وآخرون (١٩٩٠م) . (القياس والتقويم) ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد .
- الجلبي ، سوسن شاكر . (اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية). الطبعة الأولى ، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق – سوريا.
- حسان ، ولاء اسحق . (فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة) . (رسالة ماجستير غير منشورة) . قسم علم النفس – كلية التربية ، الجامعة الاسلامية – غزة ، (٢٠٠٩).
- خضر ، أحمد أبراهيم . (تعريف مختصر لمصطلحات المنهجين التجريبي وشبه التجريبي) . موقع الدكتور احمد ابراهيم خضر ،(٢٠١٣) http://www.alukah.net/web/khedr/0/50226/#ixzz3ugbtLiyf
- درندري ، أقبال زين العابدين . (تقييم نواتج التعلم : نحو اطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم) . دراسة علمية محكمة ، مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض - السعودية ، (بلا).

❖ زاير ، سعد علي. (اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية) ،(أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد . (٢٠٠٠)

❖ الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم و محمد احمد الغنام (١٩٧٤م) . (مناهج البحث في التربية)، مطبعة جامعة بغداد، ج١، بغداد.

❖ الظاهر، زكريا محمد. (مبادئ القياس والتقويم في التربية)، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (١٩٩٩).

❖ عبدالرحمن ، سعد. (القياس النفسي النظرية والتطبيق). هبة النيل العربية للنشر والتوزيع ، الجيزة – مصر. (١٩٩٨).

❖ العجيلي، حسين صباح، وآخرون. (مبادئ القياس والتقويم التربوي)، دار الحكمة، بغداد، (بلا).

❖ علي ، اشرف راشد . (برنامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية على التعلم النشط) . نشرة توعوية ، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ، القاهرة – مصر ، (٢٠٠٩).

❖ عودة ، احمد سليمان . (القياس والتقويم في العملية التدريسية). دار الامل للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن (١٩٩٨).

❖ عودة ، احمد سليمان . (تصحيح معاملات صعوبة الفقرات لأثر التخمين في اسئلة الإختيار من متعدد : صوره معدلة لمعادلة جيلفورد). مجلة جامعة السلطان قابوس ، المجلد الثاني ، العدد ٨، (٢٠١٤).

❖ قاسم ، مجدي عبدالوهاب ، احلام الباز حسن . (نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسات التعليمية). الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد . مصر، (بلا).

❖ قطامي , يوسف . (سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي) , دار الشروق, عمان، الأردن، (١٩٨٩).

❖ ملحم، سامي محمد. (مناهج البحث في التربية وعلم النفس)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، (٢٠٠٠).

❖ تقرير التصنيف العالمي لجودة التعليم ، (أيلول – ٢٠١٦) .
/http://www.unesco.org/ar/home/resources-services/statistics

❖ نشواتي ، عبدالمجيد . (علم النفس التربوي). دار الفرقان ، عمان – الاردن ، الطبعة الثانية ، (١٩٩٨).

المصادر الأجنبية

❖ Alderson, J.C. and Wall, D. (1993). (*Does washback exist ?*), Applied Linguistics.

❖ Anderson, J. 0., Muir, W. Bateson, D. J. Blackmore, D. and Rogers, W. T. (*The impact of provincial examinations on education in British Columbia: General report*). Report to the British Columbia: British Columbia Ministry of Education. Victoria: British Columbia Ministry of Education. (1990).

❖ Anastasi , A. (*Psychological Testing).* 4th ed , New York , Macmillan (1976).

❖ Bailey, D. M. (*Working for washback: A review of the washback in language testing*). Language Testing, 13, 257-279, (1996).

❖ Blas, Eva García-Carpintero. & Esther Martínez-Miguel. & Mcarmen Solano-Ruiz. and Cesar Manso-Pereae. (*Impact of the evaluation of competences on the quality of learning: perception of students and teachers of Degree in Nursing*). (April 2018) https://www.researchgate.net/publication/320212031_Impacto_de_la_evaluacion_de_competencias_en_la_calidad_del_aprendizaje_percepcion_de_discentes_y_docentes_de_Grado_en_Enfermeria .

❖ Bloom, B.S., Hastings, J.T and Madaus, G.F. (1971), (*Hand book one for motive and Summative evaluation of student learning*), New York; McGraw – Hill.

❖ Cheng, Liying. Andy Curtis. (*Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning*). Lawrence Erlbaum Associates, Inc, January, (2004).

❖ Cheng، Liying.(*Washback، impact and consequences. In E. Shohamy & N. H. Hornberger*) Eds. Encyclopedia of language and education، 2nd edition، Volume 7: Language Testing and Assessment, (2008).

❖ Cohen J. A: (*power primer. Psychol Bulletin*); (1992) .

❖ Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H.. (*School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context*). (2004) Social Science Quarterly, 85(5), 1259-1274.

❖ Davies, A. (Ed.). (1968). (*Language testing symposium: A psycholinguistic approach*). London: Oxford University Press.

❖ Ebel, R. L: (*Essentials of Educational Measurement*). New Jersey ; Prentice Hall Inc, (1972).

❖ Eckstein, M. A. and Noah, (*Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and Practice*). New Haven: Yale University Press (1993).

❖ Gu. X. D. (*The empirical study of CET washback on college English teaching and learning in China*). Journal of Chong Qing University), Social Science Edition، 13 (4)، (2007).

❖ Harrison, A. (*A language testing handbook*). London: Macmillan. ISBN 0-333-27174-2, (1983)

❖ Luxia، Q.(*Is testing an efficient agent for pedagogical change? Examining the intended washback of the writing task in a high_stakes English test in China*)، Journal Assessment in Education: Principles, Policy & Practice , Volume 14, 2007 - Issue 1 (2007).

❖ MCKinley & Thompson : (*Washback Effect in Tteaching as an International Language*). TESOL Encyclopedia of English Languge Teaching. (2009).

❖ Sundayana, Wachyu. Panusak Meekaeo, Pupung Purnawarman, and Didi Sukyadi . (*Washback of English national exams at ninth-grade level in Thailand and Indonesia*). INDONESIAN JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS , Vol. 8 No. 1, May (2018)

❖ Salehi, Hadi. & Melor Md Yunus. (*The Washback Effect Of The Iranian Universities Entrance Exam: Teachers' Insights*). Journal of Language Studies 609 Volume 12(2), (May - 2012)

❖ Shohamy, E. (*The power of tests over teachers: the power of teachers over tests*). In D.J. Tedick Ed. Second language teacher education: International perspectives), NJ: Lawrence Erlbaum Associates,(2005).

❖ Spolsky, B. (*The examination of classroom backwash cycle: Some historical cases*). In NUNAN, D., BERRY, V. and BERRY, R. (Eds.). Bringing about change in language education. Hong Kong: Dept. of Curriculum Studies, University of Hong Kong, (1994).

❖ Stiggins, R. and Faires - Conkin, N. In teachers' hands. Albany, NY: State University of New York Press. (1992).