صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظة بغداد من وجهة نظر الطلبة

بحث مستل للطالبة زهراء سعيد جواد

بإشراف أ.د مقداد الدباغ

ملخص البحث

يرمي البحث الحالي إلى تشخيص صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظة بغداد من وجهة نظر الطلبة. من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر الطلبة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة وفق متغير الاختصاص؟

ولتحقيق هدف البحث اعتمدت مجموعة من الإجراءات تمثلت بما يأتي :

١- استعمال المنهج الوصفي لموضوعيته في وصف المشكلة معيّنة وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها وتقرير ما يجب أن تكون عليه الظواهر والأحداث في ضوء قيم ومعايير معيّنة.

٢- تحديد عينة البحث من الطلبة. إذ بلغت (٣٥٠) طالباً وطالبة وهذا شكل نسبة (٤٠,٧٠٪) من المجتمع.

٣- اعتماد الاستبانة أداة للبحث، مكونة من (٤٣) فقرة موزعة على اربع مجالات.

٤- استعمال معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي ومربع كاي وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث.

أظهرت نتائج البحث ان هناك صعوبات تواجه الطلبة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

مشكلة البحث

لا شك أنَّ مؤسسات التربية والتعليم العربية يلزمها اليوم وضع إستراتيجيات فاعلة تتناغم مع المؤسسات ذات الصلة في العالم مع إعادة النظر في المناهج والمقررات الدراسية التي وصفت بضعفها واختراقها. (رُميض، ٢٠١١: ص١٢)

وتعد مادة القياس والتقويم واحدة من تلك المواد الدراسية المقررة على طلبة كليات التربية معاهد إعداد المعلمين والمعلمات كونها جزءا مهما وأساسيا في الوقوف على كيفية إعداد المدرس والمعلم لقياس مدى قدرة الطالب على فهم واستيعاب المادة.

جاءت هذه الدراسة لتتناول هذه الصعوبات من وجهة نظر طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وذلك من خلال المقابلات التي أجريت معهم ، حيث وجدت صعوبات جمة لا تقتصر على محتوى المادة فحسب بل تجاوزت ذلك إلى طرائق التدريس، وإلى وسائل التعليم القديمة المتبعة في تدريس هذه المادة والتي لا تصلح ومتطلبات المرحلة الجديدة، من حيث التطور والتقدم

أو قد تكون الصعوبات في الاختبارات والتقويم. كما ويمكن أن ترجع هذه الصعوبات إلى الطلبة أنفسهم ، وقد تكون هذه الصعوبات والمشكلات التي تعترض العملية التدريسية قد تشكل عائقا في فهم الموضوعات. هذا ما شكل حافزا أو دراستها أو تساؤلا يحتاج إلى إجابة أو حل ومفاده الشعور بالصعوبة الناتجة عن دراسة هذه المادة ، مما ولَّد الرغبة في التعرف على هذه الصعوبات ومحاولة المشاركة ولو بجزء بسيط في حلها بشكل يتلاءم وطبيعة العملية التربوية التي تسعى الجهات التربوية إليها، من أجل تخريج جيل تربوي قادر على بناء عملية تربوية قائمة على أُسس سليمة وناجحة.

أهمية البحث

إن التربية (Education) هي أساس صلاح البشرية وفلاحها ، فالتربية قوة تستطيع أن تزكي النفوس وتنقيها ،وترشدها إلى عبادة الخالق عز وجل وهي قوة تستطيع تنمية الأفراد وصقل مواهبهم وشحذ عقولهم وأفكارهم ، كما انها تستطيع دفع المجتمع إلى العمل والاجتهاد و إلى التماسك والتحابب والتراحم والتكامل ، فالتربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد والرقي بالمجتمعات.

التربية لغة تعني الزيادة والنمو ، قال تعالى: **(وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِباً لِيَرْبُوَا فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُوا عِنْدَ اللَّهِ)** (الروم ٣٩)، وهي تعني الإصلاح وتولي الأمر. (الحيلة٢٠٠٣، ص٤١)

أنَّ مستقبل التربية في الوطن العربي رهن بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم. ومن الواضح إن الارتفاع بمكانة المعلم ومستواه العلمي والنهوض بالمهنة التي ينتمي إليها هو الأساس الذي يستند إليه النهوض بالمهن الأُخرى كافة. (الأحمد،٢٠٠٥ :ص ١٦)

وتُعد معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من مراكز الإشعاع الفكري الحضاري في كل مجتمع، فهي من الأنظمة الاجتماعية التي تنتج ملاكات تربوية مسؤولة عن إعداد أجيال قادرة على العمل والإنتاج على وفق أسس متينة مهمتها تحقيق الأهداف التربوية، ومن أبرزها السمات الثقافية والكفاءة الإنتاجية وسيادة العمل الإنتاجي بوجه عام ووضوحها في ميادين التربية بوجه خاص. (بحري، ٢٠٠١ : ٢)

ويُعد المنهج الدراسي من أهم موضوعات التربية بل هو أهمها وهو جوهر التربية وأساسها وهو الوسيلة التي تستعمل لتحقيق الأهداف التربوية وهو الطريق إلى مستقبل أسعد وعالم أفضل. (الشمري، ٢٠٠٥: ٤٦)

يشكل الكتاب المنهجي في المؤسسة التربوية ، أهم مصدر تعليمي، لأنه يمثل أكبر قدر من المنهاج التربوي المقرر، ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الأهداف المنشودة، لهذا فإن الكتاب التعليمي، يمثل مكانة مركزية في النظام التربوي عامة، ونظام إعداد المعلين خاصة، وقد يعود ذلك إلى أن الكتاب التعليمي هو أيسر المصادر التعليمية العلمية التي تتوفر للدارس في بيئته العامة والخاصة. (الخوالدة،٢٠٠٧: ص ٣١٠)

يعد ميدان القياس والتقويم التربوي والنفسي إحدى الميادين الرئيسية والحيوية في علم النفس والتربية، فهو يتضمن مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تساعد على الوصول إلى براهين تسهم في اتخاذ القرارات التربوية سواء كانت هذه القرارات ذات طبيعة ضيقة ومحددة من حيث مداها أم أنها واسعة المدى. فالقياس والتقويم يتضمن إجراءات وطرق منهجية لتقرير المدى التي تعتبر فيه التفسيرات والإجراءات التي تتخذ ضمن إطار الميدان التربوي والنفسي مبررة وكافية. (البطش، ٢٠٠٥: ص٢)

وتعد عمليتا القياس والتقويم من المجالات المهمة في العلوم التربوية لاسيما وأنهَّا تستخدم في مجالات عديدة ممثلة بالتحصيل وقياس الذكاء وقياس مفهوم الذات والشخصية. إذ يهدف كل من القياس والتقويم إلى تطوير كل من المدرس والطالب بإيجاد الطرائق والأساليب الناجحة التي تؤدي إلى تفعيل النشاط الصفي. (عبد الهادي ،٢٠٠١: ص٩)

وأخيرا تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية مادة القياس والتقويم في العملية التربوية والتعليمية، من حيث دراستها وتدريسها.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر الطلبة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وفق متغير الاختصاص؟

يتحدد البحث الحالي بـ :

١- طلبة الصف الرابع من معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظة بغداد.

٢- العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

تحديد المصطلحات

الصعوبة: Difficulty

١- عرفها الدفاعي وآخرون (١٩٨٨) بأنها " أي عائق يبعث الحيرة ويتطلب اجتيازه جهدا فرديا أو جماعيا ، مباشرا أو غير مباشر ". (الدفاعي وآخرون، ١٩٨٨: ص ٦١)

٢- وعرفها مراد (٢٠٠٥) بأنها " حالة شك وارتباك ترافقها حيرة وتردد يسيطران على عقل الإنسان ونشاطه ويدفعانه إلى التفكير لإيجاد الحل الذي يمكنه من إزالة التردد وإعادة حالة التوازن إليه". (مراد، ٢٠٠٥: ص٤٦)

التعريف الإجرائي للصعوبة: هي كل ما يواجه طلبة الصف الرابع في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من معوقات تحول دون تعلمهم مادة القياس والتقويم بحيث تؤثر سلبا على مستواهم العلمي مثلما تشخصها أداة هذا البحث (الاستبانة) .

التدريس: Teaching

١- عرفه عبد الرحمن وحسن(٢٠٠٧) بأنه التفاعل بين المدرس وتلاميذه في داخل الصف أو في المختبر وبذلك فهو يتضمن عملية التفاعل بين المدرس والتلاميذ، وعلى هذا فهو طرائق واساليب يتمكن بواسطتها التلميذ من الوصول إلى الحقيقة.(عبد الرحمن وحسن،٢٠٠٧ :ص٢)

٢- وعرفه سلامة وآخرون (٢٠٠٩) بأنه "عبارة عن الجهود المقصودة والمخطط لها التي يبذلها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على التعلم كل وفق قدراته واستعداداته وميوله". (سلامة وآخرون ٢٠٠٩ :ص٢٤)

التعريف الإجرائي للتدريس : هو نشاط منظم وإجراء مقصود يؤديه مدرسو القياس والتقويم في تدريس مادة القياس والتقويم لطلبة الصف الرابع في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

القياس: Measurement

١- عرفه علام (٢٠٠٠) بأنه " تعيين فئة من الارقام أو الرموز مناظرة لفئة من الخصائص أو الأحداث، طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا". (علام،٢٠٠٠:ص١٣)

التقويم: Evaluation

١- عرفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣) بأنه " هو عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته، وهدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم، صلاحا وفسادا، نجاحا وفشلا، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه، وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف، التي من شأنها ان تؤثر على العمل.

(شحاتة والنجار، ٢٠٠٣ :ص١٣٠)

التعريف الإجرائي للقياس والتقويم: مادة دراسية مقررة على طلبة الصف الرابع في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات حيث تدرس بمقدار حصتين في الاسبوع.

معاهد إعداد المعلمين والمعلمات:

عرفته وزارة التربية (١٩٨٨): "بأنه مؤسسة تربوية تعمل على إعداد معلمين ومعلمات قادرين على إعداد جيل مسلح بالعلم والمعرفة على أسس تربوية يقبل الطلاب فيها بعد انتهاء المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة خمس سنوات يتخصص فيها الطالب في السنة الرابعة والخامسة بحسب الاختصاصات الموجودة في داخل المعهد والمقررة من وزارة التربية وتمنح شهادة الدبلوم". (وزارة التربية، ١٩٨٨، ص٣)

الخلفية النظرية

تطور عملية القياس والتقويم

بدأ الإنسان القياس يوم أن بدأ يقارن بين قوته الذاتية بقوة الكائنات والموجودات المحيطة به سواء أكانت الحيوانات أم النار أم الشمس أم القمر، فان بدى له تفوقه عليها استأنسها وسخرها له وان تغلبت هي عليه بعد عنها ونأى وحاول استرضائها وقد يقوم بعبادتها ويقدم القرابين لها ويقيم الطقوس.

(عوض، ١٩٩٨: ص ١٥)

ان عملية التقويم بمعناها العام قد لازمت الإنسان منذ نشوئه وتطورت مع تطوره، فالإنسان الأول الذي اعتمد التجربة والتقليد في تعلمه اعتاد أن يقوم سلوكه استنادا على نتائج هذا السلوك ومدى التأثيرات الملموسة على حياته اليومية. ومن خلال هذا التقويم وعلى مرور الزمن طور الإنسان وسائل معيشته المتعلقة بالمأكل والمشرب والمسكن والملبس والعلاقات الاجتماعية ,ولما ظهرت الحرف في المجتمعات البدائية أصبح (معلم الحرفة) يؤدي بعض أنشطة التقويم التربوي. فقد كان (المعلم) يحاول تقويم المتتلمذين على يديه وذلك بوضعهم في مواقف عملية تتطلب منهم

أداء عملي مهاري معين ثم يصدر حكمه ويقرر إلى أي مدى نجح في أداء ذلك العمل. (الامام، ١٩٩٠: ص١٥)

العلاقة بين القياس والتقويم

يخطئ البعض في تصوره أن القياس والتقويم مفهومان مترادفان، وان هناك تداخلا شائعا بين مفاهيم التقويم والقياس. مصطلح القياس يشير إلى مجموعة الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها بمستوى مقبول من الدقة. بينما يشير مصطلح التقويم إلى مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات ذات العلاقة. (عودة، ٢٠٠٢: ص٢٦- ٢٧)

أهمية القياس والتقويم في العملية التربوية

يمكن تحديد أهمية القياس والتقويم كالآتي:

١- يساعد القياس والتقويم المدرس في وضع الأهداف الواقعية لكل طالب وتنقيحها وتوضيحها، إذ تساعد المعرفة بسلوكيات الطالب عند الدخول بشكل واضح في وضع أهداف واقعية. وليس هناك شيء أكثر فائدة في إجبار المدرس على التفكير بأهدافه بشكل دقيق بوصفها عملية بناء واختيار أدوات القياس.

(الزبيدي، ٢٠٠٣: ٢٣)

٢- ان اجراءات القياس والتقويم تساعد الطالب على تحسين تعلمه وذلك من خلال توضيح الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها في كل وحدة من وحدات المادة الدراسية، وتزوده بتغذية راجعة عن مدى تقدمه في التعلم.

٣- تزويد المدرس بتغذية راجعة عن مدى كفاءة المواد الدراسية، وأساليب التدريس التي استعملها والتقنيات التربوية وكل ما له علاقة وتأثير في عملية التعليم والتعلم. (الامام ، ١٩٩٠: ص٢٦)

أنواع القياس

يمكن تقسيم القياس على نوعين:

أولا: القياس المباشر:

وهو أن نقيس الصفة أو الخاصية نفسها دون أن نضطر إلى قياس الآثار الناجمة عنها من أجل التعرف عليها. وعلى سبيل المثال، فانك تقوم بقياس طول بناء بواسطة المتر، أو الذراع أو

الياردة...الخ.

(ملحم، ٢٠٠٥: ص٣٢)

ثانيا: القياس غير المباشر:

في مثل هذه الحالة، لا يمكن قياس الصفة أو الخاصية بطريقة مباشرة، وانما تقاس الآثار المترتبة عليها, للتوصل من خلال ذلك إلى كمية الصفة، أو الخاصية، فالذكاء مثلا لا يمكن ان قياسه بشكل مباشر، بل بتصميم اختبارات خاصة بالذكاء، وتجريبها على الانسان، ويستدل على الذكاء من خلال نتائج هذه الاختبارات. (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٠: ص٣)

مستويات القياس

يمكن تقسيم طرق استخدام الأرقام إلى أربعة أنواع كل نوع من هذه الأنواع المختلفة له قواعده وحدوده الخاصة كما ان لكل منها طرقا إحصائية معينة مناسبة له. وهذه المستويات هي:

١- المستوى الاسمي :

وهو أدنى مستويات القياس وأبسطها ويناسب المتغيرات الكيفية أو النوعية التي تتطلب إلى تصنيف الأفراد إلى مجموعات منفصلة للتمييز بينهم في صفة معينة، ويكون الهدف من عملية القياس في هذه الحالة هو التصنيف الذي يراعي الفروق النوعية بين الأفراد. والأعداد المستخدمة في هذا المستوى تعد بمثابة رموز بسيطة كأسماء لفئات أو مجموعات منفصلة. ومن أمثلة متغيرات هذا المستوى: النوع والجنسية، والديانة، والحالة الاجتماعية، (علام،٢٠٠٠:ص ١٩)

٢- المستوى الرتبي:

يرتكز هذا المستوى على أساس ترتيب الأحداث أو الأشياء أو الوحدات بناء على خاصية واحدة معينة، مثال عند ترتيب المتسابقين في نشاط رياضي معين حسب الأولوية إلى: الفائز الأول، الفائز الثاني، الثالث... وهكذا، ويُلاحظ ان هذا القياس يتأثر ببداية العد أو الترقيم، على عكس القياس الاسمي السابق لا يتأثر ببداية العد. ففي هذا المقياس نلاحظ ان المتسابق الأول يأخذ الرقم (١)، والمتسابق الثاني يأخذ الرقم (٢) ... وهكذا، وهذا يعني ان المتسابق الأول وصل إلى خط النهاية قبل الآخرين يملك قدرة على الجري أكثر من الآخرين، ولكنه لا يدل على مدى أو مقدار ما يملكه كل منهم بشكل دقيق محدد بالضبط.

(الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩: ص٢٢٣)

٣- المستوى الفاصلي:

يعتبر هذا المقياس أكثر من المقياسين السابقين دقة. فهو يتمتع بوحدات متساوية يمكن من خلالها تحديد ما إذا كان شيء يساوي شيئا آخر، أو انه أكبر أو أصغر منه. ومدى الكبر والصغر. بمعنى آخر كم يزيد أو ينقص في السمة المقاسة. ومن الأمثلة على هذا المقياس مقاييس الحرارة المئوية والفهرنهايتية. إلا انه ينقص هذا المقياس وجود الصفر الحقيقي أو المطلق. (ملحم، ٢٠٠٥: ص٣٤)

٤- المستوى النسبي:

وهذا المستوى هو أعلى مستويات القياس وهو يشمل على وحدات متساوية، وصفر مطلق أو حقيقي ويمكن في هذا المستوى بأن وزن شيء ما ضعف أو ثلاثة أمثال شيء آخر مثلا، وكثير من الظواهر الطبيعية، مثل: الطول، والوزن، والسرعة، يكون قياسها نسبيا. (علام، ٢٠١٠: ص٣٢)

التقويم :

التقويم التربوي بمفهومه الواسع عملية يتم بواسطتها إصدار أحكام على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتويه من الخاصية، ثم نسبتها إلى قيمة متفق عليها. (خوالدة، ٢٠١٢: ص٢٣-٢٤)

أهداف التقويم:

١- معرفة مدى تحصيل الطلبة للدروس أو لبرنامج تعليمي أو إكسابهم مهارة أو خبرة معينة.
٢- قياس النمو الشامل للطلبة في جميع جوانب الخبرة، بحيث تضم جوانب المعرفة والمهارات والاتجاهات والميول والنمو في التفكير العلمي واكتساب القيم.
٣- معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب، فهل يتوقف عند مستوى التذكر، أم يصل إلى الفهم أم إلى مستوى التطبيق، أم يصل إلى مستوى التحليل أو التركيب.
٤- يمكن أن يكون التقويم دافعا للطالب للمزيد من النمو، فمعرفة الطالب المستمرة لمستوى تحصيله، سوف تدفعه لتحسين مستواه، ولذلك ينبغي أن يستمر التقويم طوال عملية التعلم فيكون جزءا متكاملا من التدريس.
٥- يستطيع المعلم أن يقوم نفسه ويقوم مدى نجاحه في العملية التعليمية من خلال نتائج التقويم الذي يقوم به لطلبته. (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ص٣٥٩)

أنواع التقويم

١- حسب طريقة جمع الملاحظات والبيانات

أ- **تقويم ذاتي:** يلجأ الفرد فيه إلى المقاييس الذاتية وحدها حين يعتمد التقويم على المقابلة الشخصية أو حين تستخدم مقاييس التقدير الموضوعية الأخرى.

ب- **تقويم موضوعي:** حيث يعتمد أساسا على المقاييس الموضوعية في جميع الملاحظات المعنية عن موضوع التقويم . (النجار، ٢٠١٠: ص٢٤)

٢- حسب استخدام التقويم في العملية التدريسية

أ- **التقويم التمهيدي أو القبلي**

ويطلق عليه –أيضا– التقويم المبدئي أو الاستهلالي أو الاستفتاحي، وهو يتم قبل البدء في تطبيق البرنامج التعليمي، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع القائم قبل التطبيق. (علي، ٢٠١١: ص٣٧٢)

ب- **التقويم التكويني أو البنائي**

ان هذا النوع من التقويم يستهدف البناء أو التطوير حيث يجري ويستمر مع استمرار البرنامج التربوي أو العملية التربوية وينفذ بشكل دوري بعد ان تقسم الفترة الخاصة بالبرنامج إلى عمليات وتقويم وتغذية راجعة. (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩: ص٦٠)

ج- **التقويم التشخيصي**

يستخدم هذا النوع من التقويم في تحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلبا بعوامل خارجية عن برنامج التدريس. ويشمل التقويم التشخيصي تحديد العوامل الجسمية والوجدانية والبيئية والنفسية خارج غرفة الصف. (علي، ٢٠١١: ص٣٧٣)

د-**التقويم الختامي**

ويعرف –أيضا– بالتقويم النهائي أو التجميعي. ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي وهذا يعني ان التقويم الختامي يهدف إلى تحديد ما حققه كل تلميذ من دراسة المنهج وذلك في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية.

(الكناني وجابر، ٢٠١١: ص ٦١)

٣- أنواع التقويم حسب تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

أ-**التقويم المحكي**

هو التقويم الذي يقوم أداء الطالب في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار وقد شاع استخدامه في مجال التربية والتعليم لما له من فائدة كبيرة من الموضوعية عند الحكم على

مستوى التعلم ومعرفة مدى تحصيله. وهو من وسائل التقويم التكويني (البنائي) يعني يحدد المعلم محكات لكل اختبار من المادة وبالتالي فان نجاح الطالب في احدهما لا يعني نجاحه بالمادة جميعها.

(الدليمي، والمهداوي ٢٠٠٠ص: ١١)

ب- التقويم المعياري

هو التقويم الذي يتم إصدار الحكم فيه على أداء فرد عن طريق مقارنته بأداء الآخرين على نفس المقياس المستخدم. وبهذا فان درجة الفرد في مقياس ما يتحدد معناها وتفسر من خلال مقارنتها بدرجات معيارية تم الحصول عليها من استجابات الجماعة التي ينتمي إليها ذلك الفرد.

(الامام،١٩٩٠:ص ٣٠)

دراسات سابقة

يستعرض في هذا الجانب الدراسات السابقة التي مست جوانب منها موضوع هذا البحث. وفيما يأتي عرض الدراسات على وفق الترتيب الزمني لها.

١- دراسة العزاوي ٢٠٠٦

٢- دراسة آل بندر ٢٠٠٧

٣- دراسة راضي وشاكر ٢٠١٠

دراسة العزاوي ٢٠٠٦

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية/ ابن رشد جامعة بغداد وكان هدفها معرفة (صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة).

اعتمدت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق هدف بحثها إذ بلغت عينة بحثها (١٤) تدريسيا و(٣٠٠) طالب وطالبة اختارتهم من المرحلة الرابعة.واستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها:

١- معاناة التدريسيين والطلبة في تدريس مادة القياس والتقويم جمَّة واضحة إذ ظهرت صعوبات حادة كثيرة ومشتركة في استبانتي الطلبة والتدريسيين

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

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

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

دراسة راضي وشاكر ٢٠١٠

اجريت هذه الدراسة في جامعة أهل البيت عليهم السلام وقد رمت إلى معرفة (صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر الطلبة).

واعتمد الباحثان الاستبانة أداة لتحقيق هدف البحث وتكونت هذه الاستبانة من ٤٤ فقرة موزعة على ستة مجالات. تكونت العينة من (٥٠) طالبا وطالبة، وتمثل نسبته ٣٠٪ من مجتمع البحث.

واستعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والنسبة المئوية لمعالجة البيانات إحصائيا.

توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

١- بعض الطرائق المتبعة في التدريس لا تثير دافعية الطلبة نحو مادة القياس والتقويم.

٢- جهل أكثر التدريسيين بأهداف تدريس مادة القياس والتقويم.

٣- إهمال الاختبارات الشفوية واعتماد الاختبارات التحريرية التي تقف عند المستوى المعرفي وتذكر المعلومات.

دراسة آل بندر ٢٠٠٧

اجريت هذه الدراسة في المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية وكان هدفها التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في مادة طرائق تدريس التربية الاسلامية من وجهة نظر المدرسين والطلبة وإيجاد حلول لها.

أعد الباحث الاستبانة أداة لبحثه و اختار عينة مكونة من (١٤) مدرسا و مدرسة و(٦٩) طالبا وطالبة.أستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها:

١- إن اطلاع مدرس المادة على الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس واعتمادهم إياها أثناء أداء عملهم تأكيد لما تدعو إليه فلسفة التربية في عملية التعليم والتعلم.

٢- إن استعمال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في تدريس المادة له الأثر الكبير في عملية التعليم والتعلم من عدة نواحي، من ذلك تشويق الطلبة وإثارة اهتماماتهم وإيصال المعلومات إلى الطلبة واستبقائها في آذانهم واستثمار الجهد والطاقة.

الموازنة بين الدراسات السابقة

١- **الأهداف:** جميع الدراسات السابقة سعت إلى معرفة صعوبات الموضوعات التي قامت بدراستها أو بحثها، وستهدف الدراسة الحالية إلى تحديد صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظة بغداد من وجهة نظر والطلبة.

٢- **منهجية البحث:** جميع الدراسات السابقة اشتركت في اتباعها المنهج الوصفي للبحث، وسيتبع البحث الحالي المنهج الوصفي أيضا باعتباره المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة مشكلة البحث.

٣- **العينة:** اختلفت مجتمعات البحوث التي اختيرت منها العينات فقد اتخذت دراسة آل بندر ٢٠٠٧معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، أما دراسة العزاوي٢٠٠٦ ودراسة راضي وشاكر ٢٠١٠ فقد اتخذا المرحلة الجامعية. والدراسة الحالية فانها ستتخذ طلبة الصف الرابع في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظة بغداد.

٤- **أداة البحث:** في جميع الدراسات السابقة كانت الاستبانة هي اداة لجمع المعلومات المطلوبة من العينات، إلا ان الاستبانة قد اختلفت في الدراسات السابقة من حيث المجالات التي تناولتها وعدد فقرات كل مجال وذلك حسب طبيعة كل دراسة وأهدافها أما الدراسة الحالية فستعتمد الاستبانة أيضا في جمع المعلومات والبيانات اللازمة.

٥- **الوسائل الاحصائية:** استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة لتحليل النتائج، حيث استخدمت كل دراسة الوسائل الاحصائية المناسبة وقد كانت الوسائل الاحصائية المستخدمة هي:الوسط المرجح، والوزن المئوي، معامل ارتباط بيرسون.

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الجانب وصفاً لإجراءات الدراسة لتحقيق هدفها ، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها وأداتها، والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات وصولا إلى النتائج.

منهج البحث :-

اتبع المنهج الوصفي لأنه المنهج الملائم لدراسة هذه الظاهرة، ويهدف هذا المنهج إلى وصف واقع المشكلات والظواهر كما هي. (النعيمي وآخرون، ٢٠٠٩: ص٢٣٨)

أولا: مجتمع البحث:-

يتضمن البحث الحالي مجتمع الطلبة لجميع الأقسام في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظة بغداد، وقد بلغ عددهم (٨٦٠) طالباً وطالبة.

ثانياً : عينة البحث :

تكونت عينة البحث كما يأتي :

١- عينة البحث الاستطلاعية :

اختيرت العينة بالأسلوب العشوائي (٤) معاهد، لتطبق عليها الاستبانة الاستطلاعية، إذ شكلت نسبة مقدارها (٢٨,٥٧٪) من المجتمع الأصلي للمعاهد، كانت بواقع معهدين في الكرخ ومعهدين في الرصافة، ثم تم اختيار (١١٤) طالباً وطالبة من المعاهد على وفق الأسلوب العشوائي أيضاً.

٢- عينة البحث الأساسية:

بعد تحديد المجتمع الاصلي للطلبة البالغ عددهم (٨٦٠) طالباً وطالبة، واستبعاد العينة الاستطلاعية منه والبالغ عددهم (١١٤) طالباً وطالبة، كانت العينة الاساسية (٣٥٠) طالباً وطالبة وهذا شكل نسبة (٤٠,٧٠٪) من المجتمع.

ثالثاً : أداة البحث:-

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

تم توزيع استبيان مفتوح على العينة الاستطلاعية يحتوي على سؤال (ما هي الصعوبات التي واجهتك أثناء دراستك لمادة القياس والتقويم) موزعة على (٤) مجالات هي: (مجال الأهداف، مجال محتوى المادة، مجال طرائق التدريس، مجال أساليب التقويم والاختبارات) وبعد اجابتهم على هذا السؤال قامت الباحثة بجمعه معتمدة على الدراسات السابقة للحصول على الفقرات.

رابعاً : صدق الأداة :-

المقصود بالصدق هو إلى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. (الضامن، ٢٠٠٧: ص١١٣)

وتختلف أنواع مؤشرات الصدق باختلاف الظاهرة المقاسة والصدق الذي يناسب مثل هذه الأداة هو الصدق الظاهري الذي يعتمد على عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لتقرر مدى صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه، لذلك عرضت أداة البحث على نخبة من الخبراء والمتخصصين بالعلوم النفسية والتربوية بلغ عددهم (٢٠) خبيرا. وقد ابدى الخبراء

مقترحاتهم في حذف بعض الفقرات ودمج المتشابهة منها وزيادة وحذف بعض الكلمات ليكتمل بناء الفقرة. وقد اعتمد على موافقة ٨٠٪ من الخبراء دليلا على صلاحية الفقرة.

خامساً : ثبات الأداة :-

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو ما يقارب منها في نفس الاختبار أو في مجموعات من الاسئلة في مناسبات مختلفة فيوصف الاختبار أو المقياس بانه على درجة عالية من الثبات(أبو علام ١٩٨٩: ص١٥٢) للتحقق من ثبات الاستبانة النهائية وقد اعتمد طريقة إعادة الاختبار(Test-Retest) على عينة من الطلبة بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع بين التطبيق الأول والثاني.

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الدرجات في التطبيقين الأول والثاني لكل مجال من مجالات الاستبانة النهائية المغلقة.

معامل ثبات استبانتي الطلبة على وفق مجالاتها

الأهداف	محتوى المادة	طرائق التدريس	التقويم والاختبارات
٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٨٢	٠,٨١

سادساً: الوسائل الاحصائية :-

تم استخدام الوسائل الاحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون: لحساب قيمة معامل الثبات

٢- الوسط المرجح لحساب: حدة الصعوبة

٣- الوزن المئوي: لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة

٤- مربع كاي: لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات الطلبة وفق متغير الاختصاص

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الجانب عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أهداف البحث والتي يمكن تقسيمها على النحو الآتي:

أولا: صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر الطلبة، حيث تم توزيعها على المجالات (الأهداف، محتوى المادة ، طرائق التدريس، و أساليب التقويم والاختبارات)، ومن ثم ترتيب هذه الصعوبات لكل مجال ترتيباً تنازلياً من أكثر الصعوبات حدة إلى اقلها حدة اعتماداً على الوسط المرجح والوزن المئوي، و تفسير الفقرات التي حازت على مراتب عليا في الصعوبة، فضلاً عن ترتيب هذه المجالات وفقاً لأوساطها المرجحة.

ثانياً: الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين فقرات استبانة الطلبة

إن عينة الطلبة تضمنت اختصاصات مختلفة ، لذا هدف البحث الحالي إلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة وفق متغير الاختصاص .

١- صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر الطلبة

أولاً: مجال الأهداف:

يشمل هذا المجال على (٨) فقرات كما موضح في الجدول (٢) الذي يظهر فيه الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة.

الجدول (٢)

اجابات الطلبة في مجال الأهداف

الترتيب حسب الاستبانة	الصعوبة	الترتيب حسب النتائج	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٧	ضعف اطلاع الطلبة على اهداف تدريس مادة القياس والتقويم	١	٢,٣٧٧	٧٩,٢٣٢
٥	إهمال الأهداف الجوانب الوجدانية والمهارية عند الطالب	٢	٢,١٦٠	٧١,٩٩٥
١	الأهداف صيغت بألفاظ عامة	٣	٢,١٤٩	٧١,٦٢٠
٦	ضعف ارتباط واقع تدريس مقرر القياس والتقويم بالأهداف	٤	٢,١٢٩	٧٠,٩٥٠
٨	الاهداف غير مناسبة لمستوى الطلبة	٥	٢,١٢٦	٧٠,٨٦٦
٤	ليس من بين الأهداف ما يدعو إلى التفكير	٦	٢,٠٢٤	٦٧,٤٧٦
٣	الأهداف غير كافية لتحقيق ما مطلوب من تدريس مادة القياس والتقويم	٧	٢,٠٢٠	٦٧,٣٣٣
٢	لا تظهر الأهداف أهمية القياس والتقويم في حياة الطالب	٨	٢,٠١٥	٦٧,١٦٦

أظهرت نتائج الجدول (٢) ان الفقرة (٧) (ضعف اطلاع الطلبة على أهداف تدريس مادة القياس والتقويم) حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢,٣٧٧) ووزن مئوي (٧٩,٢٣٥). ان ضعف اطلاع الطلبة على أهداف تدريس مادة القياس والتقويم قد انعكس سلبا على تحصيلهم العلمي، ربما يعود السبب في حصول هذه الفقرة على المرتبة الأولى هو تقصير المدرسين في عدم اطلاع الطلبة على الاهداف، أو ربما يعود السبب إلى الكتاب المقرر لديهم حيث ان هذا الكتاب يخلو من تعريف الطلبة بأهداف تدريس مادة القياس والتقويم.

أما الفقرة رقم (٦) (إهمال الأهداف الجوانب الوجدانية والمهارية عند الطالب) قد حصلت على المرتبة الثانية بوسط مرجح (٢,١٦٠) ووزن مئوي (٧١,٩٩٥). ربما يعود السبب إلى تجاهل الأهداف للجوانب الوجدانية والمهارية للطالب، من هنا نجد ان من الضروري عدم إهمال الجوانب

الوجدانية لما لها من أثر في تنمية شخصية الفرد بشكل عام والطالب بشكل خاص بما توفره من موضوعات تتناسب وميول الطلبة ورغباتهم .

أما الفقرة رقم (١) (الأهداف صيغت بألفاظ عامة) قد حصلت على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٢,١٤٩) ووزن مئوي (٧١,٦٢٠). لما كانت الأهداف قد صيغت بألفاظ عامة غير واضحة، مما يخلق لدى القارئ أو الطالب تعدد في وجهات النظر والتنوع في القراءة ومن ثم التشتت في الفهم الناتج عن صياغتها بألفاظ عامة توحي بأكثر من مدلول أو مسعى الذي تحاول العملية التربوية الوصول إليه.

ثانيا: مجال المحتوى

يحتوي هذا المجال على (٩) كما موضح في الجدول (٣) الذي يبين ترتيب هذه الفقرات اعتماداً على الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات.

الجدول (٣)

اجابات الطلبة في مجال المحتوى

الترتيب حسب الاستبانة	الصعوبة	الترتيب حسب النتائج	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢	بعض موضوعات الكتاب مجردة يصعب إيجاد تطبيقات لها	١	٢,٥٤٧	٨٤,٩٠٨
٧	لا يتوفر في المحتوى عنصر التشويق والجذب	٢	٢,٤٣٠	٨١,٠٠٩
٣	لا تحتوي أكثر الموضوعات على نماذج التطبيقات العلمية	٣	٢,٤٢٩	٨٠,٩٥٢
٨	ضعف ترابط المادة مع المعرفة السابقة للطلبة	٤	٢,٣٨٥	٧٩,٤٨٧
٥	قلة الأمثلة التي تنمي التفكير العلمي في مفردات المادة	٥	٢,٣٠٦	٧٦,٨٦٠
٩	مفردات مادة القياس والتقويم غير متدرجة من الأسهل إلى الأصعب	٦	٢,٢٩٠	٧٦,٣٢٣
١	مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درسوه سابقا	٧	٢,٢٠٢	٧٣,٣٨٦
٦	لا تكفي سنة دراسية واحدة للإلمام بمحتويات الكتاب	٨	٢,٠٧٦	٦٩,٢١٠
٤	ازدحام محتوى المادة بالمصطلحات العلمية والقوانين الرياضية والإحصائية	٩	٢,٠٣٥	٦٧,٨٤٨

أظهرت نتائج الجدول (٣) ان الفقرة رقم (٢) (بعض موضوعات الكتاب مجردة يصعب إيجاد تطبيقات لها) قد حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢,٥٤٧) ووزن مئوي (٨٤,٩٠٨). ان الموضوعات يدرسها الطالب في مادة القياس والتقويم تكاد تكون حقائق علمية

مجردة وهذا مما يتطلب قدرة عقلية تكاد تكون غير متوفرة في المرحلة الدراسية التي وصل إليها الطالب، هذا من جانب، ومن جانب آخر ربما يعود السبب في ضعف المدرس في توصيل المادة إلى الطالب عن طريق ربط هذه المعلومات المجردة بالواقع الذي يعيشه الطالب .

أما الفقرة رقم (٧) (لا يتوفر في المحتوى عنصر التشويق والجذب) قد حصلت على المرتبة الثانية بوسط مرجح (٢,٤٣٠) ووزن مئوي (٨١,٠٠٩). لعل من أبرز القضايا التي تتسم بها العملية التعليمية هو الاهتمام بعنصر التشويق والجذب لما يعملان من دافع في التعلم وهذا ما يؤدي إلى تفاعل إيجابي بين الطالب والمادة وهذا ما يفتقر إليه المحتوى ربما يعود السبب إلى اسلوب الكتاب في طرحه للمادة مع عدم مراعاته لميول الطلبة ورغباتهم، هذا إلى جانب الكم الكبير الذي تعرضه هذه المادة من مصطلحات علمية تفتقر إلى التحديث بما يتلاءم والواقع الذي يعيشه الطالب.

أما الفقرة رقم (٣) (لا تحتوي أكثر الموضوعات على نماذج التطبيقات العلمية) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٢,٤٢٩) ووزن مئوي (٨٠,٩٥٢). تشير هذه الفقرة إلى ان أكثر الموضوعات لا تحتوي على نماذج التطبيقات العلمية، وهذا مما يولد لدى الطالب عدم الرغبة في دراسة المادة لإدراكه بعدم فائدتها ولا مجال لتطبيقها.

ثالثاً: مجال طرائق التدريس

يحتوي هذا المجال على (١٣) كما موضح في الجدول (٤) الذي يبين ترتيب هذه الفقرات اعتماداً على الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات.

الجدول (٤)

اجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس

الترتيب حسب الاستبانة	الصعوبة	الترتيب حسب النتائج	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٧	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على كشف مواهب الطلبة	١	٢,٦٤٥	٨٨,١٧٢
١١	عد المدرس هو المصدر الأساس في تدريس مادة القياس والتقويم	٢	٢,٥٠٨	٨٣,٥٩٨
١٢	عدم ربط المدرسين مادة القياس والتقويم بالمواد الأخرى	٣	٢,٤١٨	٨٠,٥٩٩
٨	ضعف الإمكانيات المتوافرة في المعاهد لتطبيق طرائق التدريس الحديثة	٤	٢,٣٠٩	٧٦,٩٧٥
١٠	قلة استعمال التقنيات التربوية في تذليل صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم	٥	٢,٣٠٠	٧٦,٦٥٣
٤	ضعف قدرة المدرس في تنمية رغبة الطلبة في المادة.	٦	٢,٢٤١	٧٤,٦٩٤

٥	تركيز المدرس على عملية تحفيظ المعلومات والحقائق فقط بدلا من استيعاب المفاهيم والمبادئ والقوانين.	٧	٢,٢١٠	٧٣,٦٧٧
٩	ضعف مواكبة مدرسي المادة للتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه	٨	٢,١٨٤	٧٢,٨١٠
١٣	ضعف التفاعل الإيجابي بين المدرسين والطلبة .	٩	٢,١٣٥	٧١,١٦٤
٦	أساليب عدد من المدرسين غير مشجعة للطلبة	١٠	٢,٠٩٨	٦٩,٩٣٥
٣	عدم مراعاة الفروق الفردية	١١	٢,٠٨٣	٦٩,٤٤٤
١	اعتماد مدرس المادة على طريقة المحاضرة في التدريس	١٢	٢,٠٧٥	٦٩,١٦٧
٢	قلة مشاركة الطلبة في الدرس	١٣	٢,٠٦٣	٦٨,٧٨٣

أظهرت نتائج جدول (٤) إلى ان الفقرة رقم (٧) (قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على كشف مواهب الطلبة) حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢,٦٤٥) ووزن مئوي (٨٨,١٧٢). ان ما يميز العملية التعليمية الحديثة هو الاهتمام بالطالب ومحاولة ابراز مواهبه وتنمية قدراته الذهنية وهذا ما توفره الأنشطة اللاصفية وهذا ما تفتقر إليه أغلب المعاهد.

أما الفقرة رقم (١١) (عد المدرس هو المصدر الأساس في تدريس مادة القياس والتقويم) قد حصلت على المرتبة الثانية بوسط مرجح (٢,٥٠٨) ووزن مئوي (٨٣,٥٩٨). ربما يعود السبب في ذلك إلى اسلوب مدرس مادة القياس والتقويم القائم على طرف واحد هو (المدرس) إذ ان معظم المدرسين يتبعون اسلوب المحاضرة وإلقاء المادة على الطالب، والطالب دوره في هذه الحالة دور المستقبل السلبي للمعلومة من خلال الاتكاء على المدرس وأخذ المعلومة منه من دون تفكر.

أما الفقرة رقم (١٢) (عدم ربط المدرسين مادة القياس والتقويم بالمواد الأخرى) قد حصلت على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٢,٤١٨) ووزن مئوي (٨٠,٥٩٩). ذلك ان معظم مدرسي المادة لا يعمدون إلى ربط هذه المادة بالمواد الدراسية الأخرى واكتفائهم بما يطرحه عليهم المقرر نلاحظ ان هناك شعورا بصعوبة هذه المادة لأنها لا تفيد الطالب في تعلم المواد الدراسية الاخرى.

والفقرة (٨) (ضعف الإمكانيات المتوافرة في المعاهد لتطبيق طرائق التدريس الحديثة) قد حصلت على المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢,٣٠٩) ووزن مئوي (٧٦,٩٧٥). ربما يعود السبب في ذلك إلى ضعف المعاهد في توفير الوسائل التعليمية الحديثة مما يجعل الدرس صعبا، بخلاف لو اعتمدت المعاهد منهجا أساسه توفر الإمكانات والوسائل الحديثة لإيصال المعلومة إلى الطالب بشكل مشوق وممتع.

رابعاً: مجال أساليب التقويم والاختبارات

يحتوي هذا المجال على (١٣) كما موضح في الجدول (٥) الذي يبين ترتيب هذه الفقرات اعتماداً على الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرات.

الجدول (٥)

اجابات الطلبة في مجال أساليب التقويم والاختبارات

الترتيب حسب الاستبانة	الصعوبة	الترتيب حسب النتائج	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٧	نجاح الطالب يتوقف على مدى حفظه للمادة	١	٢,٤٩٦	٨٣,١٩٧
١٢	عدم تناسب طول الأسئلة الاختبارية والوقت المخصص لها	٢	٢,٣٣٣	٧٧,٧٧٨
١	صعوبة فهم مضمون أسئلة الاختبار	٣	٢,٣٢٠	٧٧,٣٢٨
٨	اختصار الأسئلة الاختبارية على اختبار قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمعلومات دون المستويات الأخرى	٤	٢,٣٠٢	٧٦,٧٢٢
٦	اهتمام الطالب بمادة القياس والتقويم فقط للاختبار	٥	٢,٢٩٦	٧٦,٥٣٣
٣	إهمال الفروق الفردية عند صياغة الأسئلة الاختبارية	٦	٢,٢٢٦	٧٤,١٩٤
٢	أساليب الاختبارات المتبعة لا تتفق مع أُسلوب تدريس مادة القياس والتقويم	٧	٢,٢٠١	٧٣,٣٦٠
٩	أغلب الأسئلة الاختبارية مقالية	٨	٢,١٩٩	٧٣,٣٠٦
١٠	تركيز الأسئلة الاختبارية على الجانب المعرفي .	٩	٢,١٩٠	٧٣,٠٠٣
١١	افتقار الأسئلة الاختبارية إلى الاساليب العلمية في صياغتها وترتيبها.	١٠	٢,١١٧	٧٠,٥٦٥
٥	اعتماد الاختبارات التحريرية في تقويم الطلبة وإهمال الاختبارات الشفوية	١١	٢,٠٤٥	٦٨,١٥١
٤	معظم الأسئلة الاختبارية لا تثير التفكير لدى الطلبة	١٢	٢,٠٤٠	٦٨,٠١١
١٣	الأسئلة الاختبارية غير شاملة لمحتوى المادة.	١٣	٢,٠٣٣	٦٧,٧٦٦

أظهرت نتائج الجدول (٥) إلى ان الفقرة (٧) (نجاح الطالب يتوقف على مدى حفظه للمادة) حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢,٤٩٦) ووزن مئوي (٨٣,١٩٧). سبب وجود هذه الصعوبة ربما يعود إلى انعدام الأنشطة والمهارات التي ترافق العملية التدريسية، غير ان الأسلوب المتبع في تدريس مادة القياس والتقويم يفتقر إلى مثل هذه الأنشطة التعليمية التي تساعد الطالب على النجاح فيها.

أما الفقرة رقم (١٢) (عدم تناسب طول الأسئلة الاختبارية والوقت المخصص لها) قد حصلت على المرتبة الثانية بوسط مرجح (٢,٣٣٣) ووزن مئوي (٧٧,٧٧٨). ربما يعود السبب في

إلى ان أغلب الأسئلة التي يضعها مدرسو هذه المادة من النوع المقالية وهذا مما يتطلب وقتا طويلا للإجابة عنها أو ربما يكون السبب في غياب الأسئلة والاختبارات الموضوعية التي لا تستوجب الوقت الطويل للاجابة عنها على عكس الأسئلة المقالية.

أما الفقرة رقم (١) (صعوبة فهم مضمون أسئلة الاختبار) قد حصلت على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٢,٣٢٠) ووزن مئوي (٧٧,٣٢٨) . وقد يرجع السبب إلى قلة خبرة مدرسي المادة في طريقة صياغة الأسئلة التي تكشف عن مدى قابلية الطالب في التوصل إلى الاجابة السليمة.

والفقرة(٨) (اختصار الأسئلة الاختبارية على اختبار قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمعلومات دون المستويات الأخرى) قد حصلت على المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢,٣٠٢) ووزن مئوي (٧٦,٧٢٢) يعود السبب إلى شعور الطلبة بتجاهل الأسئلة للمستويات المعرفية الأخرى التي تكشف عن الفروق الفردية بينهم.

مجالات استبانة الطلبة

تشمل استبانة الطلبة المغلقة على أربعة مجالات كما موضح في الجدول رقم (٦) والذي يظهر فيه الوسط المرجح والوزن المئوي لكل مجال.

الجدول (٦)

الصعوبات حسب المجالات لاستبانة الطلبة

الترتيب حسب المجالات	المجال	الترتيب حسب النتائج	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢	مجال محتوى المادة	١	٢,٣٠٠	٧٦,٦٦٤
٤	مجال أساليب التقويم والاختبارات	٢	٢,٢٠٩	٧٣,٦٣٧
٣	مجال طرائق التدريس	٣	٢,١٩٤	٧٣,١١٧
١	مجال الأهداف	٤	٢,٠٩٨	٦٩,٩٥٠

أظهرت نتائج الجدول رقم (٦) ان مجال المحتوى قد حصل على المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢,٣٠٠) ووزن مئوي (٧٦,٦٦٤)، يعد المحتوى حلقة الوصل بين المدرس والطالب، كما انه مصدر المعلومات لكليهما، فهو يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة من الخبرات الانسانية كما يشمل الأهداف والأساليب والتقويم، وبهذا يعد أوسع من المعرفة ، لذا لا بد الاهتمام به في ضوء الأهداف التي تحدد وفق عقيدة المجتمع وفلسفته في الحياة. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ص٧٩-٨٠)

إن مجال أساليب التقويم والاختبارات قد حصل على المرتبة الثانية بوسط مرجح (٢,٢٠٩) ووزن مئوي (٧٣,٦٣٧)، تشير الدراسات الحديثة إلى ان عملية التقويم والاختبارات إنما يحكم بها

على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة لاسيما التي تعنى بإحداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، ومعرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٩٧) لذا من الضروري الاهتمام بهذا المجال من خلال حث المدرسين على تنوع أساليب الاختبارات التي تتلاءم والفروق الفردية للطلبة، كما انها تسهم بشكل إيجابي وفعّال في تنمية تفكير الطالب وتساعده على فهم محتوى المادة بشكل سليم.

إن مجال طرائق التدريس قد حصل على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٢,١٩٤) ووزن مئوي (٧٣,١١٧)، تعد طريقة التدريس الفاعلة التي يستعملها المدرس في الموقف الصفي ركناً مهماً لنجاحها في تحقيق الأهداف التربوية لما لها من آثار إيجابية في طبيعة تفكير الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي (المقرم، ٢٠٠١: ١١٦) لذا كان لابد للمدرس من انتقاء الطريقة المناسبة في عرض مادته مما يخلق جوا من التشويق والاثارة لدى الطالب، وبذلك نستطيع من خلال هذا المجال ان نحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

إن مجال الأهداف قد حصل على المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢,٠٩٨) ووزن مئوي (٦٩,٩٥٠)، الأهداف هي نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة ففي ضوئها نحدد المحتوى والأنشطة والتقويم(مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ص٤٠) ، لذا كان لابد من ضرورة ربط الأهداف بالواقع التدريسي بشكل يتلاءم وطبيعتها في إحداث تغيير في سلوك المتعلم فضلا عن مراعاة مدى استفادة المتعلم من تحقق هذه الأهداف بشكل إيجابي بما يخدم العملية في البلد.

٢- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين فقرات استبانة الطلبة

استخدم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) في تطبيق اختبار مربع كاي للكشف عن الفقرات التي تظهر عندها فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الاختصاص وكما موضح في الجدول (٧-٨-٩-١٠) ومقارنة القيم المحسوبة مع الجدولية (١٢,٥٩٢) عند درجة الحرية (٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥):

أولا: مجال الأهداف

يشير جدول (٧) إلى قيمة مربع كاي المحسوبة والدلالة الإحصائية لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف

جدول (٧)

قيمة مربع كاي المحسوبة لإجابات الطلبة في مجال الأهداف

ت	الصعوبات	قيمة مربع كاي المحسوبة	الدلالة الاحصائية
١	الأهداف صيغت بألفاظ عامة.	٦,٧٦٩	غير دالة
٢	لا تظهر الأهداف أهمية القياس والتقويم في حياة الطالب.	٦,٩٩١	غير دالة
٣	الأهداف غير كافية لتحقيق ما مطلوب من تدريس مادة القياس والتقويم.	١٠,٥١٨	غير دالة
٤	ليس من بين الأهداف ما يدعو إلى التفكير.	٤,٠٧٣	غير دالة
٥	إهمال الأهداف الجوانب الوجدانية والمهارية عند الطالب.	٧,٥٤٧	غير دالة
٦	ضعف ارتباط واقع تدريس مقرر القياس والتقويم بالأهداف.	٨,٢٢٩	غير دالة
٧	ضعف اطلاع الطلبة على اهداف تدريس مادة القياس والتقويم	١٠,٤٨٥	غير دالة
٨	الاهداف غير مناسبة لمستوى الطلبة	٧,٥٩٥	غير دالة

أظهرت نتائج الجدول (٧) انه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الاختصاصات في مجال الأهداف.

ثانيا: مجال المحتوى

يشير جدول (٨) إلى مربع كاي المحسوبة والدلالة الإحصائية لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى

جدول (٨)

قيمة مربع كاي المحسوبة لإجابات الطلبة في مجال المحتوى

ت	الصعوبات	قيمة مربع كاي المحسوبة	الدلالة الاحصائية
١	مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درسوه سابقا	٣,٨٦١	غير دالة
٢	بعض موضوعات الكتاب مجردة يصعب إيجاد تطبيقات لها	٦,٠٤٩	غير دالة
٣	لا تحتوي أكثر الموضوعات على نماذج التطبيقات العلمية	٤,٧٧٢	غير دالة
٤	ازدحام محتوى المادة بالمصطلحات العلمية والقوانين الرياضية والإحصائية	٣,٢٧٥	غير دالة
٥	قلة الأمثلة التي تنمي التفكير العلمي في مفردات المادة	١٠,٥٥٦	غير دالة
٦	لا تكفي سنة دراسية واحدة للإلمام بمحتويات الكتاب	٩,٥٦١	غير دالة
٧	لا يتوفر في المحتوى عنصر التشويق والجذب	٦,٢١٤	غير دالة
٨	ضعف ترابط المادة مع المعرفة السابقة للطلبة.	٢,٨٢٤	غير دالة
٩	مفردات مادة القياس والتقويم غير متدرجة من الأسهل إلى الأصعب .	٨,١٠٢	غير دالة

أظهرت نتائج الجدول (٨) انه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الاختصاص في مجال المحتوى

ثالثا: مجال طرائق التدريس

يشير جدول (٩) إلى قيمة مربع كاي المحسوبة والدلالة الإحصائية لكل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس.

جدول (٩)

قيمة مربع كاي المحسوبة لإجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس

ت	الصعوبات	قيمة مربع كاي المحسوبة	الدلالة الاحصائية
١	اعتماد أغلبية مدرسي المادة على طريقة المحاضرة في التدريس	١٧,٤٧٤	دالة
٢	قلة مشاركة الطلبة في الدرس	٢,٩٥٢	غير دالة
٣	عدم مراعاة الفروق الفردية	٦,٩٢٠	غير دالة
٤	ضعف قدرة المدرس في تنمية رغبة الطلبة في المادة	٦,٣٨٤	غير دالة
٥	تركيز المدرس على عملية تحفيظ المعلومات والحقائق فقط بدلا من استيعاب المفاهيم والمبادئ والقوانين.	١٣,٦٨٥	دالة
٦	أساليب عدد من المدرسين غير مشجعة للطلبة	٩,١٢٧	غير دالة
٧	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على كشف مواهب الطلبة	٢,٤٠٨	غير دالة
٨	ضعف الإمكانيات المتوافرة في المعاهد لتطبيق طرائق التدريس	٧,٢٨١	غير دالة
٩	ضعف مواكبة مدرسي المادة للتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه	٦,٩٢٦	غير دالة
١٠	قلة استعمال التقنيات التربوية في تذليل صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم	١٠,١٩٧	غير دالة
١١	عد المدرس هو المصدر الأساس في تدريس مادة القياس والتقويم	٥,٠٦١	غير دالة
١٢	عدم ربط المدرسين مادة القياس والتقويم بالمواد الأخرى	٤,٧١٨	غير دالة
١٣	ضعف التفاعل الإيجابي بين المدرسين والطلبة	٩,١٢٠	غير دالة

أظهرت نتائج جدول (٩) ان الفقرة (١) (اعتماد أغلبية مدرسي المادة على طريقة المحاضرة في التدريس) دالة إحصائيا كانت تميل إلى طلبة قسم الفنية بوسط مرجح (٢,٥٣). ربما يعود السبب في ذلك إلى ميل هؤلاء الطلبة إلى استخدام طرائق التدريس الحديثة في عرض المادة، ذلك ان معظم المواد الدراسية التي يدرسونها تميل إلى الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

والفقرة (٥) (تركيز المدرس على عملية تحفيظ المعلومات والحقائق فقط بدلا من استيعاب المفاهيم والمبادئ والقوانين) دالة إحصائيا كانت تميل إلى طلبة قسم العلوم والرياضيات بوسط مرجح (٢,٥٣). ربما يرجع السبب إلى ميل الطلبة ورغبتهم في الفهم والاستيعاب وليس في حفظ المعلومات التي تطرح عليهم

رابعا: مجال أساليب التقويم والاختبارات

يشير جدول (١٠) إلى قيمة مربع كاي المحسوبة والدلالة الإحصائية لكل فقرة من فقرات مجال أساليب التقويم والاختبارات.

جدول (١٠)

قيمة مربع كاي المحسوبة لإجابات الطلبة في مجال أساليب التقويم والاختبارات

ت	الصعوبات	قيمة مربع كاي المحسوبة	الدلالة الاحصائية
١	صعوبة فهم مضمون أسئلة الاختبار	٤,١٣١	غير دالة
٢	أساليب الاختبارات المتبعة لا تتفق مع أُسلوب تدريس مادة القياس والتقويم	٦,٣٣٤	غير دالة
٣	إهمال الفروق الفردية عند صياغة الأسئلة الاختبارية	٤,٢٠٩	غير دالة
٤	معظم الأسئلة الاختبارية لا تثير التفكير لدى الطلبة	١٥,٤٩٢	دالة
٥	اعتماد الاختبارات التحريرية في تقويم الطلبة وإهمال الاختبارات الشفوية	٩,٩٥٦	غير دالة
٦	اهتمام الطالب بمادة القياس والتقويم فقط للاختبار	٤,١٠٥	غير دالة
٧	نجاح الطالب يتوقف على مدى حفظه للمادة	٩,٦٣١	غير دالة
٨	اختصار الأسئلة الاختبارية على اختبار قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمعلومات دون المستويات الأخرى	١٤,٢٧١	دالة
٩	أغلب الأسئلة الاختبارية مقالية	١٤,٠٥٣	دالة
١٠	تركيز الأسئلة الاختبارية على الجانب المعرفي .	١٠,٠٣٥	غير دالة
١١	افتقار الأسئلة الاختبارية إلى الاساليب العلمية في صياغتها وترتيبها.	٤,٤٦٧	غير دالة
١٢	عدم تناسب طول الأسئلة الاختبارية والوقت المخصص لها	٧,٤٦٢	غير دالة
١٣	الأسئلة الاختبارية غير شاملة لمحتوى المادة.	٧,٤٧٧	غير دالة

أظهرت نتائج جدول (١٠) إن الفقرة (٤) (معظم الأسئلة الاختبارية لا تثير التفكير لدى الطلبة) دالة إحصائيا كانت تميل إلى طلبة قسم اللغة العربية والإسلامية بوسط مرجح (٢,٣٥). ربما يرجع السبب إلى ان هذه الشريحة من الطلبة يميلون إلى تحليل المعاني وتفسيرها وان معظم الاختبارات تهدف إلى قياس معرفة الطالب على الحفظ لذا يحاولون تطبيق هذه الميول في جميع المواد.

والفقرة (٨) (اختصار الأسئلة الاختبارية على اختبار قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمعلومات دون المستويات الأخرى) دالة إحصائيا كانت تميل إلى طلبة العلوم والرياضيات بوسط مرجح (٢,٥٤). لأنهم يميلون إلى فهم القوانين ومحاولة تطبيقها على الحقائق، لذا يجدون صعوبة في تلك الاختبارات التي تهدف إلى معرفة الطالب على التذكر.

والفقرة (٩) (أغلب الأسئلة الاختبارية مقالية) دالة إحصائيا كانت تميل إلى طلبة قسم اللغة الانكليزية بوسط مرجح (٢,٥٨). ربما يعود السبب إلى ذلك ضعف قدرتهم على التعبير لأنهم اعتادوا على الأسئلة الموضوعية.

الاستنتاجات

١- إهمال الأساليب التعليمية الحديثة من قبل مدرسي المادة التي تسهم بشكل فعّال في تحقيق الأهداف، مما شكل حاجزا في تلكؤ سيرها بشكل صحيح.
٢- عدم اطلاع الطلبة ومعرفتهم بأهداف مادة القياس والتقويم.
٣- مفردات مادة القياس والتقويم كثيرة ومتداخلة بعضها مع البعض الآخر فضلا عن جِدتها بالنسبة للطلبة.
٤- لا تواكب المفردات الحالية التطور الحاصل في مختلف الميادين المعرفية.
٥- ضعف الخبرة في إعداد الاختبارات والتعرف على أنواعها، والاقتصار على الاختبارات التحريرية.

التوصيات

١- ضرورة إدخال الأساليب الحديثة في عملية التدريس.
٢- ضرورة تعرف الطلبة على أهداف مادة القياس والتقويم.
٣- ربط الجوانب الوجدانية والمهارية بالجوانب المعرفية مما يسهم في زيادة تفاعل الطلبة مع المادة وعمق احساسهم بها وذلك من خلال استخدام الانشطة التعليمية.
٤- تنوع الاساليب الاختبارية وعدم الاقتصار على الاسئلة المقالية.
٥- استخدام الامتحانات الشفوية في التقويم وعدم الاعتماد على الاختبارات التحريرية.

المقترحات

١- إجراء دراسة مماثلة في معاهد محافظات القطر.
٢- إجراء دراسة مماثلة للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة والمدرسين في المعاهد لمواد أُخرى.
٣- إجراء دراسة مماثلة للتعرف على الطريقة الأنسب في تدريس مادة القياس والتقويم.

المصادر

- الأحمد، خالد طه. تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة ٢٠٠٥.
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون. التقويم والقياس. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ١٩٩٠.
- أبو علام، رجاء محمود. مدخل إلى مناهج البحث التربوي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت ١٩٨٩.
- آل بندر، غانم عبد سلمان. الصعوبات التي تواجه طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين والطلبة. المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية (رسالة ماجستير غير منشورة) ٢٠٠٧.
- بحري، منى يونس. الإدارة الصفية، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف ٢٠٠١.
- البطش، محمد وليد موسى يوسف. الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاتها في ميدان التربية الخاصة. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي الجامعة الاردنية كلية العلوم التربوية ٢٠٠٥.
- الحيلة ،محمد محمود. طرائق التدريس واستراتيجياته. ط٣ دار الكتاب الجامعي ٢٠٠٣.
- الخوالدة، محمد محمود. أسس بناء المناهج التربوية. ط٢ دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ٢٠٠٧.
- خوالدة، أكرم صالح محمود. التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. دار الحامد ٢٠١٢.
- الدفاعي، ماجد حمزة واخرون .الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية التربية للعام الدراسي ١٩٨٥ / ١٩٨٦، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، بغداد ، ١٩٨٨ .
- الدليمي، إحسان عليوي وعدنان محمود المهداوي . القياس والتقويم. وزارة التعليم العالي ٢٠٠٠.
- رُميض، صباح مهدي. دراسات معاصرة في التربية والتعليم ومناهج الدراسات التأريخية العربية. مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ٢٠١١.
- راضي، أحمد جبار وليث صاحب شاكر. الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة أهل البيت عليهم السلام في دراسة مادة القياس والتقويم من وجهة نظر الطلبة. مجلة أهل البيت عليهم السلام. العدد العاشر ٢٠١٠.
- الزاملي، علي عبد جاسم وعبد الله بن محمد الصارمي، وعلي مهدي كاظم. مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. مكتبة فلاح للنشر والتوزيع ط١ ٢٠٠٩.
- الزبيدي، هيثم كامل. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية ٢٠٠٣.
- سلامة، عادل أبو العز وآخرون. طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩.
- شحاتة، حسن وزينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ٢٠٠٣.
- الشمري، هدى علي جواد. طرق تدريس التربية الإسلامية. ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع ٢٠٠٥.
- الضامن، منذر. أساسيات البحث العلمي. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأُردن ٢٠٠٧.
- عبد الرحمن، أنور حسين وحسن، فلاح محمد. طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية. دار التأميم ،بغداد ٢٠٠٧.

- عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط٢، دار وائل للنشر ،٢٠٠١.
- العزاوي، أزهار قاسم محمد أمين. صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم في كليات التربية جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد (رسالة ماجستير غير منشورة) ٢٠٠٦.
- علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. ط١ دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٠ .
- علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. ط٣ دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ٢٠١٠.
- علي، محمد السيد. اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن ٢٠١١.
- عودة، احمد سلمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية. الإصدار الخامس، دار الأمل اربد الأردن ٢٠٠٢.
- عوض، عباس محمود. القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم وجابر، عيسى عبد الله. القياس والتقويم النفسي والتربوي. مكتبة فلاح للنشر والتوزيع ط٢ ٢٠١١.
- مراد، عبد القادر. معلم الصف وأصول التدريس الحديثة . دار أسامة، عمان ، ٢٠٠٥م .
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن ط٧ ٢٠٠٩.
- المقرم، سعد خليفة. طرق تدريس العلوم والمبادئ والأهداف. دار الشروف ، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط١ ٢٠٠١ .
- ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط٣ دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن ٢٠٠٥.
- النجار، نبيل جمعة صالح. القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS. دار الحامد للنشر والتوزيع عمان الاردن ٢٠١٠.
- النعيمي، محمد عبد العال والبياتي، عبد الجبار توفيق وخليفة، غازي جمال. طرق ومناهج البحث العلمي. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط١ ٢٠٠٩.
- وزارة التربية.المرشد المهني للمدارس والمعاهد المركزية في العراق، مطبعة وزارة التربية، بغداد ١٩٨٨.

Abstract

The present study aims to identify the difficulties of teaching for measurement and evaluation text book in teachers' preparation institutes in Baghdad from students point view. This is done by answering the following questions:

١. 1- What is the difficulties facing the students in study evaluation and measurement textbook?

٢. 2- Is there a significant difference exist between students` answer according to field of specialize variable?

To achieve this purpose the researcher followed a designed procedure as follows:

١- 1- The descriptive research was used in describing and diagnosing the problem or specific events, and collecting data and notes regarding them.

٢- 2- Selecting sample size (350) for students representing (40,70%) of the population.

٣- 3- The questionnaire was constructed to achieve the aim of the study. It has (43) items divided by four aspects.

٤- 4- The statistical analysis tools (Pearson correlation coefficient, weighted average, percentage weight and chi square) were used to analyze the collected data.

The results indicate that there are many difficulties facing the students in teachers' preparation institute.