جامعة ابن خلدون – تيارت–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مسار:علم النفس

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص:علم النفس المدرسي

واقـــع بناء الإختبارات التحصيلية مرجعية المحـك من وجهة نظـر أساتذة التعليم الثانوي

–دراسة ميدانيـــة –بولايـات:تيارت،تسمسيلت،سيدي بلعباس

إعـداد الطالب:

ـ علي محـــمّد

إشـراف الأستاذة:

ـ بوشريط نوريـة

السنة الجامعية : 2015 . 2016

شكـــر وتقدير

الشكر والحمد والثناء لله تعالى على توفيقه وإمتنانه أن وفقنا لإنجاز هذا العمل.

ثم الشكر الوافر الجزيل وعظيم التقدير للأستاذة:يوشريط نورية المشرفة على هذا العمل والتي لم تبخل يوما علينا بتقديم النصائح والتوجيهات والإرشادات وعلى رحابة صدرها وخلقها الكريم فجزاها الله عنا خير الجزاء.

كما ونتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه الدراسة ومناقشتها.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ حبال ياسين من جامعة سيدي بلعباس على ما قدمه من ملاحظات لإثراء هذا العمل،ونتقدم إلى السادة مدراء الثانويات الذين ساعدوا في إنجاز الدراسة الميدانية وتطبيق أدواتها.

الشكر أيضا موصول إلى الأساتذة المحكمين على ملاحظاتهم وآرائهم القيمة(ابراهيم بغداد،محمد بلعالية،كمال صدقاوي، ياسين حبال، مصطفى عشوي، حبيب تيلوين، يحي بشلاغم)

وفي الأخير أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد.

محمد*علي

ملخص الدراسة

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك في التعليم الثانوي و مدى اختلاف الممارسات المتبعة في بناء الاختبار التحصيلي باختلاف (المؤهل ، الأقدمية ، المادة المدرسة) و كذا مدى مراعاة الأساتذة للمعايير العلمية في بناء الاختبار و قياسه لمختلف المستويات المعرفية إلى الجانب المتعلق بشكل الفقرات و مضمونها و كذا درجة الموضوعية في تصحيح الأوراق ووضع سلم التنقيط .

تمت صياغة مشكلة الدراسة في سؤال رئيسي مؤداه :ما واقع بناء الاختبار التحصيلي مرجعي المحك في التعليم الثانوي و قد تفرعت عنه مجموعة من الأسئلة كل منها بقيس جانبا معينا من جوانب الموضوع و للإجابة على هذه التساؤلات قام الطالب بتصميم أداتين: الأولى هي استبيان مكون من 56 فقرة موزعة على 04 أبعاد تصف كلها عملية إعداد و بناء الاختبار التحصيلي ، طبق على عينة قدرت بـ 130 أستاذا و أستاذة من بولايات(تيارت،تسمسيلت،سيدي بلعباس) و الثانية : عبارة عن شبكة لتقويم الاختبارات التحصيلية مكونة من 34 فقرة استخدمت بغرض تحليل الاختبارات التي بنيت من طرف عينة الدراسة المقدرة بـ 23 أستاذا.

و لتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للنتائج المسجلة قام الطالب باستخدام المؤشرات الإحصائية التالية:

النسب المئوية،المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري،ت للفروق،تحليل التباين

و توصلت الدراسة إلى تسجيل النتائج التالية:

- **ضعف الاهتمام بمعايير بناء الاختبار التحصيلي في جانبه المتعلق بتحديد الهدف و تحليل المحتوى و بناء جدول المواصفات .**
- **الاهتمام بقياس المستويات المعرفية الدنيا و إهمال باقي المستويات .**
- **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير المؤهل العلمي ، و الأقدمية في بناء الاختبار التحصيلي.**
- **وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين مدرسي المواد العلمية و الأدبية لصالح العلمين.**
- **الأساتذة لا يأخذون في الحسبان الجانب المتعلق بترميز أوراق الاختبارات مما يؤدي في بعض الحالات إلى عدم توخي الموضوعية في التصحيح .**
- **لم يكون هناك تنويع في بناء فقرات الاختبار التحصيلي على اختلاف المواد بالإضافة إلى استهلاك الأساتذة لوقت أطول في بناء الأسئلة و تصحيحها و خلص البحث في الأخير إلى جملة من الاقتراحات من شأنها إفادة القائمين على شؤون التربية و التعليم لتوجيه الاهتمام بهذا الموضوع .**

.

قائمة المحتويـــــــــات

بسملة.....أ

شكر وتقدير.....ب

ملخص الدراسة ....ج

قائمة المحتويات.....د

قائمة الجداول.....ز

قائمة الأشكال.....ط

مقدمة.....1

الفصل الأول: تقديم البحث

1- تحديد مشكلة الدراسة.....3

2- تساؤلات الدراسة.....5

3- أهداف البحث.....5

4- أهمية البحث.....6

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة.....6

6-الدراسات السابقة.....7

الفصل الثاني: تحليل مفاهيم الدراسة

أولا / الاختبارات التحصيلية:

تمهيد

1- تعريف الاختبارات التحصيلية..... 19

2- التطور التاريخي للاختبارات التحصيلية..... 21

3- أنواع الاختبارات التحصيلية.....23

4- خطوات بناء الاختبارات التحصيلية.....33

5- مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.....43

6- وظائف الاختبارات التحصيلية.....45

ثانيا / الاختبارات مرجعية المحك

-تمهيد

1- مفهوم الاختبار محكي المرجع.....47
2- نشأة القياس محكي المرجع.....49
3-بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك.....51
4-استخدامات الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك.....52
5- تحليل فقرات الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك.....53
6-الخصائص السيكومترية الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك..... 55

الفصل الثالث الاجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

أولا/ الدراسة الاستطلاعية.....65
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....65
2- عينة الدراسة الاستطلاعية.....65
3- أدوات الدراسة 68
1.3-بناء الأداة الأولى.....68
2.3 - بناء الأداة الثانية.....76
ثانيا/ الدراسة الأساسية.....77
1- االمنهج المستخدم.....77
2- حدود الدراسة.....77
3- عينة الدراسة وموصفاتها.....78
4- أدوات الدراسة.....79
5 – أساليب المعالجة الإحصائية.....80

الفصل الرابع عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد
1- عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول 81
2- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني 83
3- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث 84
4- عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع 86
5- عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس 88
6- عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس 89
7- عرض ومناقشة نتائج السؤال السابع 91
8 – مناقشة عامة.....95
خاتمة.....96
الاقتراحات.....97
قائمة المراجع.....98
الملاحق.....105

قائمة الجداول و الأشكال

قائمة الجداول:

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مثال توضيحي عن موازنة بين الإختبار الموضوعي و الإختبار المقالي	29
02	مستوى الأداء باعتبار نوع المحتوى التعليمي	37
03	توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس	66
04	توزيع عينة الأساتذة حسب الأقدمية في التدريس	66
05	توزيع عينة الأساتذة حسب مواد التدريس	66
06	توزيع عينة الأساتذة حسب المؤهل العلمي	67
07	توزيع عينة الأساتذة حسب متغيرات الدراسة	67
08	توزيع بنود الاستمارة في شكلها الأولي على الأبعاد الأربعة	68
09	فقرات بعد المعايير المعتمدة في بناء الاختبار التحصيلي	69
10	فقرات بعد مستويات الأهداف المعرفية	70
11	فقرات بعد الفقرات شكلها،مضمونها،ملائمتها للوقت	70
12	فقرات بعد طريقة التصحيح وسلم التنقيط	71
13	طبيعة التحكيم ومدى اتفاق المحكمين	72
14	الفقرات في صياغتها الأولية ثم بعد تعديلها	73
15	توزيع بنود الاستمارة في شكلها النهائي على الأبعاد الأربعة	74
16	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين	74
17	نتائج معامل ألفا كرونباخ وفق أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	75
18	ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية	75
19	تكرارات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة	78
20	تكرارات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة	79
21	الشكل النهائي لأبعاد وفقرات أدوات الدراسة	79
22	نتائج استجابات الأفراد على بعد المعايير	81
23	استجابات أفراد العينة على فقرات البعد الأول	81

قائمة الجداول و الأشكال

24	نتائج استجابات الأفراد على بعد مستويات الأهداف المعرفية	83
25	استجابات أفراد العينة على فقرات البعد الثاني	83
26	استجابات أفراد العينة للبعد الثالث	85
27	استجابات أفراد العينة على فقرات البعد الثالث	85
28	استجابات الافراد على البعد الرابع	86
29	استجابات أفراد العينة على فقرات البعد الرابع	87
30	الدرجة الكلية لاستجابات الأفراد الكلية على الأبعاد.	88
31	اختبار "ت" للدرجات الفرعية للأبعاد وفق متغير المادة المدرسة	89
32	اختبار التباين الأحادي للدرجة الكلية على الاستبيان والدرجات الفرعية للأبعاد الاستبيان	90
33	اختبار التباين الأحادي للدرجة الكلية على الاستبيان والدرجات الفرعية للأبعاد الاستبيان	91
34	نسب تحقق المعايير للاختبارات التحصيلية للاختبارات موضوع التحليل	92

قائمة الجداول و الأشكال

قائمة الأشكال:

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	**تصنيف الاختبارات التحصيلية**	32
2	**مستويات الأهداف التعليمية**	34
3	**مستويات الأهداف التعليمية وفق تصنيف بلوم**	35

المقدمـة:

يعدّ التقويم التربوي من أهم عناصر المنظومة التربوية،بإعتباره يعمل على تحديد موقع العملية التعليمية في ضوء نتائجه ومعيارا أساسيا للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة التي ترصدها التربية وتصرح بها المناهج،وابراز مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم لترقية تعلمه وجودته والمساعدة في الحصول على تغذية راجعة تمكن من رسم الخطط والبرامج التربوية الملائمة،وهناك وسائل متعددة للتقويم يختص كل منها بهدف معين.

وبات من المعلوم أن من الوظائف الرئيسية للمعلم ان يقيّم ويقوّم ما حققه التلاميذ بهدف الوقوف على مدى تقدمهم نتيجة عدد من الخبرات أثناء عملية التدريس ولتحقيق ذلك يستخدم المعلم الاختبارات التحصيلية التي تعتبر أحد أهم هذه الوسائل لما لها من وظائف جوهرية ودور مهم في العملية التعليمية وخاصة في تقويم تحصيل المتعلمين وفي القرارات التربوية المبنية على ذلك،فبناءا على نتائج الاختبارات يسمح للتلميذ بالانتقال من صف لآخر أو يبقى في صفه وبناءا عليها يوجه لتخصص دون آخر،لهذا لا بد لعملية بناء الاختبار من توافر مجموعة من الأساليب والشروط الفنية مما يساعد في اصدار أحكام مبنية على أسس صحيحة من الموضوعية والصدق،التي تجعل من الاختبارات التحصيلية على درجة من الكفاءة وفق معايير القياس والتقويم ،ولا يتأتى هذا إلا من خلال بناء إختبارات تحصيلية جيدة.

إلا أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا الصدد اثبتت أن هناك قصورا وخللا في بناء هذه الاختبارات و إعدادها من طرف المعلم بالكيفية اللازمة، فحسب دراسة جرادات(1988) فإن معرفة المعلمين بكفايات بناء الاختبارات المدرسية لم تصل إلى المستوى المقبول تربويا، و أن بعضهم أظهروا ممارسات غير مقبولة تتعلق ببناء الاختبار وإخراجه وشكل الفقرات الاختبارية التي يضعونها. (العمري،1989) إلى جانب ذلك استخدام أساليب تقليدية في تقويم الطلاب ونقص معارف المعلمين في مجال القياس والتقويم وتقدير ووضع الدرجات.(الدوسري،2000).وعلى الرغم من كثرة الدراسات عربيا وأجنبيا إلى أنها محليا تبقى قليلة-حسب اطلاع الطالب-

حيث أن هذه الدراسات مفيدة في تشخيص الواقع وتقديم الحلول وكذا المساهمة في أن تكون الاختبارات التحصيلية ذات جودة وكفاءة،ولا يكون هذا ما لم تكن هناك استراتيجية واضحة في مجال تكوين الاستاذ والمعلم،لتجعل منه مدرسا ناجحا ومقوما خبيرا يجيد تقويم ما حققه تلاميذته من كفاءات،وهذا ما دفع الطالب إلى طرق هذا الموضوع ومحاولة لملمة شتاته حيث جاءت جوانب الدراسة في أربعة فصول.

فصل أول اختص بتقديم البحث وتحديد مشكلته وتساؤلاته،مع ابراز أهدافه وكذا تعريف للمفاهيم الاجرائية التي وردت في الدراسة،أما الفصل الثاني اشتمل على الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة حيث قسمناه إلى جزئين،تناولنا في الجزء الأول الاختبارات التحصيلية،تعريفها،مع نبذة تاريخية عن تطورها فأنواعها، وخطوات بنائها،فذكر لمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد،لننهي هذا الجزء بوظائف الاختبارات التحصيلية.

أما في الجزء الثاني تطرقنا للاختبارات المرجعية المحك تناولنا في تعريف الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك،وكذا لمحة تاريخية عن نشأة القياس محكي المرجع ،ثم خطوات الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك و أهم استخداماتها ثم عرّجنا على تحليل الفقرات الاختبارية لنختم هذا الجزء بالخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية مرجعية المحك.

أما عن الفصل الثالث احتوى على الإجراءات المنهجية للدراسة حيث قسم إلى قسمين دراسة تحضيرية استطلاعية،ودراسة أساسية.والفصل الرابع عرضنا وناقشنا نتائج الدراسة حسب النتغيرات والتساؤلات المطروحة لنختم بمجموعة من الاقتراحات والتوجيهات.

الفصل الأول: تقديم البحث

1- تحديد مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة

6- الدراسات السابقة

1- تحديد مشكلة الدراسة:

يعتبر التقويم التربوي أحد عناصر العملية التعليمية لما له من أهمية بالغة في توجيه الفعل التعليمي وتحسينه في كافة مراحله من خلال اصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات تربوية فاعلة تساعد في تطوير مخرجات التعلم ونتائجه،ولعل الاختبارات التحصيلية التي يعدّها المعلم من أهم أساليب التقويم اللازمة لقياس أثر ودرجة التعلم،ومدى تحقق الأهداف المسطرة قبل بداية العملية التدريسية ولا يكون هذا إلا من خلال توافر اختبارات تتمتع بدرجة كافية من الصدق والثبات لتحقيق الثقة في المعلومات التي جمعت بواسطتها.

ومما لاشك فيه أنه لا يوجد تدريس دون اختبارات تحصيلية كما أن التدريس جزء مهم لا ينفصل عن عمل المعلم في المدرسة كذلك حال الاختبارات التحصيلية فهي جزء مهم وجوهري لا ينفصل عن عمل المعلم وكما أن هذا الأخير يسعى لاتقان التدريس عليه أيضا أن يكون على دراية بكيفية بناء الاختبارات التحصيلية واتقانها.

في هذا الصدد يرى (علام،2005)أن الاختبارات التحصيلية تلعب دورا رئيسيا في توفر مقاييس جيدة لكثير من مخرجات التعلم،كما تساعد على قياس كثير من المتغيرات المرغوبة في سلوك التلميذ،إلا أن صدق المعلومات التي نحصل عليها من هذه الاختبارات يتوقف على العناية والاهتمام اللذين نوفرهما لاعداد هذه الاختبارات،وهذا قصد تقديم نتائج ومعلومات موضوعية واقعية يمكن اعتمادها في صنع القرارات ورسم الخطط التربوية الملائمة.

من جهة أخرى تتنوع الاختبارات التحصيلية وأهمها في المجال التعليمي الاختبارات معيارية المرجع-Norm) Referenced test)والتي يتم فيها تحديد مستوى أداء الفرد بناء على مقارنة درجته مع متوسط تحصيل الجماعة المعيارية على الاختبار من خلال المركز النسبي للمتعلم بين اقرانه في القدرات المختلفة،

أما النوع الآخر فهو الاختبارات محكية المرجع(Referenced test)وينصب الاهتمام فيها على مقدار ما تحقق من كفاءة الطالب واكتسابه للمعارف والمهارات والكفايات المرجوة.(علام،2001)حيث يستخدم تقدير آداء الفرد بالنسبة إلى نطاق سلوكي معين أو أداء الفرد بالنسبة لمحك او مستوى أداء أو درجة القطع أي مجموعة من المعارف والمهارات المعرفة بطريقة اجرائية بغض النظر عن علاقة ادائه بأداء غيره من اقرانه الذين طبق عليهم نفس الاختبار.

لذلك يعد هذا النوع من الاختبارات اكثر ارتباطا بالأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها لدى المتعلمين مما يجعلها أكثر فاعلية وملائمة لمتطلبات التحصيل للمتعلمين،حيث يرى صلاح شريف(2001)أنه نظرا للاهتمام المستمر بتطوير أساليب القياس والتقويم يجب أن يكون هناك إعادة النظر بصورة مستمرة في أدوات القياس وتطويرها مراعاة الشروط والأسس الفنية الواجب توافرها عند بنائها لكي يعتمد على نتائجها بدرجة أكبر من الثقة.

وقد شاع استخدام الاختبارات محكية المرجع حديثا في مجال التربية والتعليم حيث يعتبر أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية ملائمة لقياس وتقويم التلاميذ،وذلك لأنها تقوم على تحديد المهارات والكفايات المطلوب اتقانها بدقة فائقة لكي يتمكن الاستاذ من قياسها وملاحظتها بشكل مباشر،ومن ثم تقدير مدى ما حققه التلميذ من تلك الاهداف،مما يساعد على عملية التشخيص والتصنيف وكذا تحديد نقاط القوة والضعف في مستوى تحصيل التلميذ،حتى نستطيع رسم الخطط والبرامج العلاجية المناسبة لذلك.

و على الرغم من أن الاختبارات التحصيلية تمثل جزءا مهما من عملية التقويم وتعكس في جانب هام منها جهود المعلم كونها تعبر بدرجة ما عن مدى فعالية أدائه التعليمي ودوره في تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة(امطانيوس ميخائيل،2016) إلا أن العديد من المهتمين بمجال التربية والتعليم وكذا المختصين في القياس والتقويم بدأو يثيرون الشكوك حول فعالية الممارسات التي تتم في الميدان لقياس التحصيل المدرسي،من خلال أن الممارسات التي تتم في الواقع تؤكد المبالغة في تركيز المدرسين على الاختبارات كأساس لتحديد الناجحين والراسبين أثّر بشكل كبير على طبيعة مخرجات العملية التعليمية،حتى أضحت عمليات القياس والتقويم في مدارسنا هدفا لا وسيلة،امر جعل معظم الاساتذة والمعلمين يركزون في نشاطاتهم التدريسية على تهيئة التلميذ للنجاح في الاختبار الذي يركز فيه بانيه على مستوى تذكر المعلومات واسترجاعها بشكل حرفي.

وهذا ما توصلت إليه دراسة العمري(1997) والتي هدفت الى تقويم الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون في الاردن لعينة شملت حوالي 200معلما حيث توصل الى وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد،كما كشفت عن الممارسات الخطأ في بناء الاختبارات التحصيلية واعدادها.

وكذا دراسة الثبيتي(2002) التي قالت أن هناك انخفاضا في توافر وممارسات المعلمين في إعداد الاختبار وتصحيحه وتحليل نتائجه، مع ضعف قدرات المعلمين في إعداد الاختبارات الجيدة بسبب تدني معرفتهم بقواعد بناء الاختبارات وهذا ما أكدته دراسة سليمان (1989) والعمار(2000).

وغيرها حيث أن معظم الدراسات مثل الخطايبة(2002) والخوالدة وزملائه(2007) والقديرات(2008) تؤكد ان الاختبارات التحصيلية لا تزال تركز على المستويات العقلية الدنيا وتهمل المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم إلى جانب وجود صعوبات في اختيار فقرات الاختبار والتي لا تتناسب أحيانا مع الاهداف التعليمية المراد تحقيقها وكذا صعوبات في عملية البناء والإعداد.

هذا ما يوحي بكثير من المشكلات الفنية في عملية بناء الاختبارات المرجعة الى محك مما يترتب على ذلك آثار سلبية على مصداقية النتائج المستمدة منها قد مما يفقد هذه الاختبارات قدرتها الموضوعية في الحكم على كفاءة المتعلم وفي أحايين كثيرة تؤدي أساليب التقويم الخاطئة الى فشل المتعلمين دراسيا وقد يكون السبب بناء الاختبار.

وانطلاقا من كون الباحث مهتم بمجال التقويم والقياس التربوي من خلال تأطيره لمقياس علم النفس التربوي للأساتذة المتربصين وكذا عمله التقني كمستشار للتوجيه المدرسي من خلال تحليل فقرات بعض الاختبارات ومدى صعوبتها وسهولتها لعينة من التلاميذ لمواد مختلفة. لوحظ وجود ضعف واضح في عملية اعداد وبناء الاختبارات التحصيلية وكذا نقص تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات وضعف التخطيط وربما غيابه تماما وبالتالي الابتعاد عن الأسلوب العلمي الأمثل في عملية البناء مما يؤدي الى قصور وعوائق بيداغوجية في تقويم مخرجات العملية التعليمية.

ومن هنا فإن واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك في مؤسسات التعليم الثانوي موضوع يتطلب البحث والدراسة فمن خلاله نسلط الضوء ونميط اللثام على أهم الممارسات التي تعقب وتلي عملية بناء الاختبار وإعداده.

ومن هنا كان موضوع البحث الحالي هو واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك في التعليم الثانوي.

2-تساؤلات الدراسة:

التساؤل الرئيسي:

* ما واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك في التعليم الثانوي؟

للإجابة على التساؤل اعتمدنا على سؤالين فرعيين:

التساؤل الأول:ما واقع بناء الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟

التساؤل الثاني : ما تقييم خطوات بناء الاختبار التحصلي المعروض من قبل أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الدراسية؟

ويتفرع عن هذا التساؤلات الجزئية التالية:

1-هل يراعي أساتذة التعليم الثانوي المعايير العلمية في بناء الاختبار التحصيلي؟

2-هل يراعي أساتذة التعليم الثانوي مستويات الأهداف المعرفية في بناء الاختبار التحصيلي؟

3-هل يراعي أساتذة التعليم الثانوي الجانب المتعلق بالشكل والمضمون لفقرات الاختبار التحصيلي؟

4-هل يراعي أساتذة التعليم الثانوي الموضوعية في عملية تصحيح الاختبار التحصيلي؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعايير العلمية لبناء الاختبار التحصيلي تعزى لمتغير المادة المدرسة؟

6- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبار التحصيلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الأقدمية؟

3-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق جملة من النقاط هي كما يلي:

1-الوقوف على واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك في مؤسسات التعليم الثانوي من حيث طرائق تحضيرها و إعدادها وبنائها.

2- تحديد مدى توافر المعايير العلمية المعتمدة في بناء الاختبار التحصيلي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

3- تحديد مدى مراعاة أساتذة التعليم الثانوي لمستويات الأهداف المعرفية في بناء الاختبار التحصيلي.

4-تحديد الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبارات التحصيلية تعزى إلى المادة المدرسة.

5- تحديد الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبارات التحصيلية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

6- استكشاف الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبارات التحصيلية تعزى إلى متغير الأقدمية.

4-أهمية البحث:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تناولته وهو موضوع التقويم باعتباره أحد المكونات الرئيسية للعملية التربوية، و كأحد أهم أساليبه الاختبارات مرجعية المحك وما تحويه عملية البناء من معايير وشروط ومهارات وكفايات.
- تتجلى أهمية الدراسة في جوانبها التطبيقية الميدانية من خلال التطرق الى واقع عملية بناء الاختبارات مرجعية المحك في مختلف المواد الدراسية ومدى تطابق ذلك مع الأسلوب العلمي الأمثل في عملية البناء.
- تحاول الدراسة افادة الفاعلين على شؤون التربية والتعليم بحقائق واقعية حول عملية بناء الاختبارات التحصيلية للوقوف على هذه الاختلالات ومحاولة تلافيها ومعالجتها بطرق تربوية فاعلة،وكذا التحسيس بأهمية تجديد المعارف في مجال التقويم الحديث لتدريب الأساتذة والمعلمين وفق ذلك،كما أن هذه الدراسة ستقف على بعض المشكلات الفعلية المتعلقة أساسا بأساليب التقويم الراهنة وبالتالي ستوجّه الباحثين إلى مزيد من الدراسات أكثر عمقا وتدقيقا.
- التعرف على الأسباب المؤدية إلى حدوث قصور وخلل في عملية البناء الاختبار التحصيلي.
- إجراء مقارنة بيداغوجية بين عملية البناء في جانبها النظري الاكاديمي والجانب العملي في الميدان.
- لفت عناية الاساتذة والقائمين على التربية بأهمية اساليب التقويم وبالأخص بناء الاختبارات التحصيلية.

5-المفاهيم الإجرائية للدراسة:

بناء الاختبار التحصيلي: يقصد به درجة توافر خطوات البناء للاختبار التحصيلي المتبعة من قبل الاستاذ وتتمحور في (تحديد الهدف،تحليل المحتوى،بناء جدول المواصفات،صياغة الأسئلة وكيفية تصحيحها)والموزونة بأبعاد:(المعايير المعتمدة في بناء الاختبار،مستويات الأهداف المعرفية،الفقرات شكلها مضمونها،طريقة التصحيح وسلم التنقيط)

الاختبار مرجعي المحك:

هو الاختبار الذي يهدف إلى تقدير أداء الفرد بالنسبة إلى المحك أو مستوى التمكن والاتقان دون لجوء إلى مقارنة بأدائه بأداء أفراد الآخرين.

6-الدراسات السابقة:

1- دراسة "بفيفر" و"دافس" (1965)(Pfeiffer et Daveis): teacher made escaminations ;what kind of thinking dothey demand ?

هدفت إلى تحليل أسئلة اختبارات مواد التربية الاجتماعية والإحياء والعلوم والاقتصاد المنزلي للصف التاسع الأساسي ، وقد اعتمد الباحثان على تصنيف بلوم للأهداف المعرفية أداة للتحليل ،وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن احتلت أسئلة التذكر في مواد التربية الاجتماعية ومادة العلوم المرتبة الأولى اذ سجلت مانسبته 100% لكل منهما، في حين سجلت أسئلة التطبيق في مادة العلوم مانسبته 64% و36% لأسئلة التذكر.

أما أسئلة مادة الاقتصاد المنزلي فقد انحصرت بين مستوى التذكر بنسبة 70% والمستويات المعرفية الأخرى بنسبة 30% أما مادة الرياضيات فقد سجلت أسئلة التذكر مانسبته 66% وسجلت بقية المستويات 34%.

2- (دراسة رجب مصطفى، 1988): " مستوى الكفاية المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية وممارسته الصفية وإعداده الاكاديمي"

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى فهم المعلمين لمبادئ الاختبارات التربوية وقدرتهم على استخدمها الصفي ،تكونت عينة الدراسة من 256 معلما ومعلمة يقومون بالتدريس في الصفوف الابتدائية بمدارس البحرين وتوصلت النتائج أن المستوى الراهن للمعلمين في فهمهم للإختبارات التربوية واستخدامها الصفي كان ضعيفا .

كما ان فهم المعلمين للمبادئ العامة للاختبارات وبنائها كان افضل من النواحي الفنية والإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج(التميمي،1999)

3- (دراسة جردات، 1988) : "قياس معارف معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في بناء الاختبارات المدرسية"

هدفت الدراسة إلى قياس معارف معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في بناء الاختبارات المدرسية بالأردن شملت عينة الدراسة (458) معلما ومعلمة من معلمي مادة العلوم بالمرحلة الاعدادية في مدينة أربد.

تكونت أداة الدراسة من قائمة كفاءات ببناء الاختبارات تكونت من 90 فقرة شملت مجالات : التخطيط والتهيئة ، وإعداد الفقرات .وإخراج الاختبار وتطبيقه وتصحيحه وتحليل نتائجه وتفسيرها واختبار المعلومات في مجال بناء الاختبارات المدرسية وكان من أهم النتائج :

-معرفة المعلمين من حملة البكالويا فما فوق أفضل من معرفة المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع بمجال بناء الاختبارات المدرسية.

- معرفة المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (5سنوات فأقل) فاقت معرفة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (5سنوات فأكثر)

- لم تصل معرفة المعلمين بكفايات بناء الاختبارات المدرسية الى المستوى المقبول تربويا. (ماجدة الحمادي،2010،ص:75)

4- (دراسة العمري، 1989) : "الأساليب والممارسات التقويمية لمعلمي المرحلة المتوسطة".

هدفت الدراسة الى معرفة الأساليب والممارسات التقويمية لمعلمي المرحلة المتوسطة في الاردن.

شملت عينة الدراسة (202) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة في عمان الكبرى. تكونت أداة الدراسة من استبان شمل المجالات الاتية : التخطيط للاختبار ، وإخراجه وتطبيقه، وتصحيحه ، وتحسين فقراته ، تم استخدام الاختبار في عملية التقويم حيث كان من أهم نتائج هذه الدراسة مايلي :

أن الاختبارات الكتابية هي الاكثر شيوعا حيث نسبتها 86.60%

أن أكثر الفقرات شيوعا هي فقرات المقال التي تتطلب إجابة قصيرة ، إذ بلغت نسبتها 85.40%

-أن المعلمين قد أظهروا بعض الممارسات غير المقبولة تتعلق بإخراج الاختبار وتطبيقه. كتصويب الاخطاء المطبعية أثناء أداء الطلبة للاختبار.

-أن المعلمين يضعون أسئلة لم يركزوا عليها أثناء تدريسهم للتلاميذ. (ماجدة الحمادي،2010،ص:76)

5- (دراسة سالم السوري والمشعال، 1989): "قدرة معلمي ومعلمات التعليم الأساسي الصف الثاني على اعداد الأسئلة وصياغتها وفق تصنيف بلوم"

هدفت الدراسة إلى قياس قدرة قدرة معلمي ومعلمات التعليم الأساسي الصف الثاني على اعداد الأسئلة وصياغتها وتنوعها لتقابل الأهداف المعروفة وفق تصنيف بلوم Bloom وبيّنت النتائج المحصل عليها أن نسبة 76.80من بنود الأسئلة المعدّة من قبل هؤلاء المعلمين تنصب على المستوى الأدنى من الأهداف المعرفية وهو "المعرفة والتذكر" وتوزعت نسب وجود هذه الأهداف بالشكل التالي (دون المستوى الأول)

20 من ينود الأسئلة تقيس مستوى الفهم

1.6 من بنود الأسئلة تقيس مستوى التطبيق

أقل من1 لكل من مستوى التحليل والتركيب ولم تصل الأسئلة المصاغة لمستوى التقييم

وهذه الدراسة أثبتت أن الأسئلة المصاغة من قبل المعلمين لاتزال تقيس مستويات دنيا من الأهداف المعرفية فتركز بشكل كبير على مستوى المعرفة والتذكر بالدرجة الأولى إلى قياس قدرة التلميذ على ترديد المعلومات الحفظية ومعرفة قدرته على استرجاع ماتم تعلمه أثناء الدرس. (عبد الرحمان الازرق،2000،ص:72)

6- (دراسة عودة،1990): واقع تطبيق المعلمين للتحليلات الاحصائية في اختباراتهم المدرسية وإدراكهم لأهميتها في عملية التقويم"

هدفت الى التعرف على مدى تطبيق المعلمين للتحليلات الاحصائية في اختباراتهم المدرسية وإدراكهم لأهميتها في عملية التقويم إضافة إلى التعرف على أسباب التي تحول دون تطبيقها، وعلاقة كل ذلك بالجنس (ذكر أو أنثى) الخبرة , المرحلة , المؤهل وعدد المساقات في الاردن.

شملت عينة الدراسة على (600) معلما ومعلمة من اربد والشونة والرسمة وجرش والكورة وعجلول وبني كنانة.

تكونت أداة الدراسة من استبيان يتعلق بالإحصاءات الخاصة بتحليل الفقرات والتصحيح وتحويل العلامات ونظّمها والإحصاءات المرتبطة بثبات الاختبار والخطأ المعياري في القياس.

ومن أهم نتائج الدراسة :

وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة الشعور بالأهمية ودرجة التطبيق لصالح الخبرة بينما كانت الفروق في التطبيق ذات دلالة لصالح متغيرات (المرحلة، الخبرة،المؤهل، وعدد المساقات في القياس) أما متغير الجنس فلم يكن له علاقة بالأهمية أو التطبيق .

12 % من الممارسات مهمة بدرجة عالية ومنها المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية وتحليل الفقرات.

84% من الممارسات قليلة الاهمية

4% من الممارسات أقل أهمية وهي تلك التي تتعلق حول التمثيل البياني للدرجات. (عودة أحمد،2000،ص:38)

7- دراسة وليامز(Williams) (1991): "تقويم المعلمين من حيث اجادتهم للمهارات التي تحسن من نوعية الاختبار"

هدفت تقويم المعلمين من حيث إجادتهم للمهارات التي تحسن من نوعية الاختبار الذي يضعونه والذي يعتمد على المحتوى حيث قدم خطوط عريضة لبناء الاختبارات الموضوعية والمقالية،والاكمال،والصواب والخطأ والمزاوجة،واوصى باستخدام جداول المواصفات لتأكيد صدق محتوى الاختبار ولتطوير اسئلة الاختيار من متعدد التي تقيس مهارات التفكير العليا كما اقترح في بحثه حلولا للتخلص من الأخطاء البنائية والشكلية للاختبار وألقى الضوء على مساوئ كل نوع من الاسئلة وقدم مبادئ اختبار جيد على شكل ملاحق وهي:قائمة أفعال يستخدمها المعلم حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ودليل الطلاب لفهم الكلمات في الأسئلة المقالية.

8- (دراسة طنطاوي،1993): "أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر"

والتي هدفت إلى دراسة المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات وكذا أسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالسعودية ، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن الاختبارات التي يضعها المعلمون تقيس مستوى التذكر بنسبة 85% من الاسئلة أما أسئلة الفهم والاستعاب فهي تتراوح بين1.90% إلى 2.97% وخلت نتائج الدراسة من أي أسئلة لقياس المستويات المعرفية العليا.(آيات جعفر الصرايرة،2011،ص:18)

9- (دراسة الحميضي، 1993): "معرفة ممارسة معلمات الدراسات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بإعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات"

هدفت الدراسة إلى قياس مدى معرفة ممارسة معلمات الدراسات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بإعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات وتكونت عينة الدراسة من (171) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانية في مدينة الرياض اخترن بطريقة عشوائية .

كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار لقياس معرفة المعلمات بأعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات.

وكان من أهم نتائج الدراسة :

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المعلمات في المعرفة لصالح مجموعة البكالوريا.

وجود فروق دالة في مدى المعرفة تعزى للتخصص أو السنوات الخبرة التعليمية .

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 في ممارسة الكفاءات الخاصة بإعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لصالح حملة البكالوريا.

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في ممارسة المعلمات لصياغة الأهداف السلوكية وتصحيح الاختبارات لصالح فئة الخبرة (11 سنة فأكثر)

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في ممارسة المعلمات في سرعة اعداد الاوراق بعد التصحيح واستخدام عبارات التشجيع لصالح فئة الخبرة فأكثر .

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في استخدام اختبار المقال لصالح فئة الخبرة (6-10) سنوات

وكان من أهم النتائج

أن اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات اتصفت بالإيجابية.

أن متغيري الجنس ودراسة المعلم لمساقات في القياس والتقويم لهما علاقة بقوة الاتجاه وايجابيته ، حيث أبدى المعلمون الذين أخذوا مساقات القياس والتقويم اتجاها أكثر ايجابية من الذين لم يأخذو أي مساق.

وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي.

وجود فروق دالة لكل من الخبرة التدريسية ومستوى المرحلة التي يدرسها المعلم والدورات التدريبية .(سالم الثبيتي،2014،ص:46)

10- (دراسة القحطاني، 1996):تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية

كانت تروم التعرف الى طبيعة الاسئلة التي يقوم بإعدادها معلمو الدراسات الاجتماعية،وكذلك الاسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية في منطقة ابها التعليمية،الى التعرف لمعرفة ماهية مستوى هذه الاسئلة وتحديد نواحي القوة والضعف فيها أجريت هذه الدراسة على المرحلة المتوسطة،حيث قام الباحث بجمع اختبارات الفصل الأول والثاني،من احدى عشرة مدرسة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاختبارات المعدة من طرف المعلمين،كانت حسب تصنيف بلوم في مستوى التذكر ثم تندرج نسبة الاسئلة في الانخفاض في مستوى الاستيعاب حتى مستوى التحليل أما أسئلة التركيب والتقويم فقد كانت غير واردة. (القحطاني سالم،1996،ص:69.73)

11-(دراسة الهياجنة،1998):"تقويم الاسئلة الكتابية الاختيارية التي يعدّها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفق تصنيف بلوم"

سعت إلى الكشف عن مستويات الأسئلة الكتابية الاختبارية التي يعدّها معلمو اللغة العربية في التعليم الثانوي في محافظة إربد وفق تصنيف بلوم تكونت عينة الدراسة من (46) معلما ،و (58)معلمة،وتم استخدام دليل مستويات أهداف المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم،وكانت نتائج الدراسة:استخدام معلمو عينة الدراسة أنماطا مختلفة من الاسئلة

الكتابية الاختبارية ضمن المستوى الواحد من مستويات بلوم لأهداف المجال المعرفي. (آيات جعفر الصرايرة،2011،ص:18)

12-(دراسة الجنازرة، 1999) "تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكمياء للصف العاشر وفق معايير وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد"

هدفت إلى تقويم الاختبارات التحصيلية التي يعدّها المعلمون والمعلمات في مبحث الكمياء للصف العاشر في القدس وتكون مجتمع الدراسة من الاختبارات التحصيلية لجميع معلمي الكمياء في المدارس الحكومية والبالغ عددهم 97 معلما ومعلمة،وأظهرت النتائج وجود فروق بين المعلمين والمعلمات وفق متغير الخبرة والمؤهل التربوي،حيث أظهرت أن المعلمين المؤهلين تربويا كانوا الأفضل في الأداء.

13-(دراسة العمار، 2000): "الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في مجال بناء اختبارات التحصيلية"

هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في مجال بناء اختبارات التحصيلية ،و ذلك من خلال المعلومات التي يمتلكها معلمو الرياضيات للصفين السابع والثامن في مجال بناء اختبارات التحصيل في اليمن.

عينة الدراسة تكونت من 80 معلما ومعلمة ،وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار معرفي

وكان من أهم نتائج الدراسة :

وجود فروق دالة احصائيا بين أداء المجموعتين المدربة وغير المدربة.

97% من المعلمين لم يتجاوز مستوى الاداء المطلوب، وذلك يشير إلى ضعف معلومات معلمي الرياضيات بالمعارف التي تناولتها مجالات الاختبار.

14-(دراسة العمار، 2000)"الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في مجال بناء الاختبارات التحصيلية"

هدفت الدراسة الى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في مجال بناء الاختبارات التحصيلية , وذلك من خلال التعرف على مهارات معلمي الرياضيات للصفين 7و8 في مجال اعداد الاختبارات الصفية في صنعاء تكونت عينة الدراسة من 120 ورقة اختبارية من الاختبارات النهائية للعامين الدراسيين 1997/1996 و 1998/1997 التي وضعها معلمو الرياضيات للصفين 7 و8 من التعليم الاساسي.

كانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة معايير منها : موضوعية الاسئلة الاختبارية، معايير كتابة الاسئلة الاختبارية بأنواعها , معايير الجوانب الفنية وإخراج الوقة الاختبارية , وقد تم تحليل الاسئلة وفقا لهذا المعايير.

من أهم نتائج الدراسة :

تركزت اختبارات المعلمين على الاسئلة الغير موضوعية (المقالية) حيث بلغت نسبتها 89 % , فيما بلغت نسبة الاسئلة الموضوعية 11.%

الأسئلة التي لم تراع قواعد صياغة الاسئلة الاختبارية هي فقرات المزاوجة ' تلتها فقرات الاختيار من متعدد , ثم فقرات اكمال الفراغ , فقرات المقال , وأخيرا فقرات الصواب والخطأ.

المعلمون لايراعون المواصفات الفنية لإخراج الورقة الاختبارية فيما تعلق بكتابة تعليمات الاختبار وترتيب فقراته .(ماجدة الحمادي،2010،ص:76)

15-(دراسة شبانه،2000): تقويم الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات لطلبة الصف العاشر الأساسيين في منطقة لواء وادي السير"

هدفت إلى تقييم الاختبارات النحصيلية في مادة الرياضيات لطلبة الصف العاشر في منطقة لواء السير بالأردن حيث قام الباحث بإعداد امتحان خاص اسماه رائز وطبقه على طلبة عينة الدراسة وهم طلاب الصف العاشر وكان من أهم النتائج وجود تفاوت في مستوى صعوبة أسئلة الامتحانات التي يقوم المعلمون بإعدادها،فبعض الاختبارات كانت سهلة وبعضها كان ذو صعوبة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة مما ئؤثر على نتائج الطلبة.

16-(دراسة السليطي وتاية، 2001) : "تحليل وتقويم أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة في مادة اللغة العربية بدولة قطر."

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة في مادة اللغة العربية بدولة قطر.

تكونت أداة الدراسة من (40) اختبارمن اختبارات الثانوية العامة لمادة اللغة العربية خلال الفترة من (1997-2001) في القسمين العلمي والأدبي.

تكونت أداة الدراسة من أربعة استمارات لتحليل الاسئلة اختبارات اللغة العربية الأولى في ضوء المستويات المعرفية لبلوم، والثانية لمستويات الفهم، والثالثة للمجال الوجداني، والرابعة لنوع السؤال المقالي والموضوعي.

من أهم نتائج الدراسة :

أن نسبة الاسئلة المقالية كانت عالية حيث بلغت نسبة 94.10 في القسم العلمي , بينما بلغت النسبة في القسم الادبي 92.50 والباقي كانت للأسئلة الموضوعية.

17-(دراسة الخطايبة،2002): تحليل أسئلة شهادة الدراسة الثانوية العامة لمبحث التاريخ في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

هدفت إلى التعرف على مستويات أسئلة امتحان شهادة الثانوية العامة لمادة التاريخ في ضوء تصنيف بلوم وتوصلت الدراسة الى نتائج مفادها أن المكلفون بإعداد الاختبارات يركزون في صياغة الاسئلة وبناء الاختبار على مستوى التذكر في الخمس سنوات الاولى بنسبة62.38% والفهم33.27% والتطبيق صفر%

والتحليل 2.30% والتركيب صفر%،والتقويم1.15% (آيات جعفر الصرايرة،2011،ص:20)

18-(دراسة ريما زكريا، 2005): "مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للأساليب العلمية في بناء الاختبارات"

هدفت هذه الدراسة الى تحديد المستوى الراهن المدرسي اللغة العربية في فهمهم لمبادئ الاختبارات والية بنائها , والتعرف الى الممارسات الواقعية والراهنة لذلك , ومعرفة مدى التباين في استخدام الاساليب العلمية لبناء الاختبارات وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

تكونت عينة الدراسة من233 مدرسا ومدرسة للغة العربية في المرحلة الثانوية بدمشق في الاجازة الجامعية ودبلوم التأهيل التربوي. حيث تم تصميم استبيان لهذا الغرض وأظهرت النتائج أن المدرسات أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، والاعتماد على الاسئلة المقالية، والتنويع في أساليب التقويم وأدواته

كما أظهرت النتائج أيضا أن حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات ،والاعتماد على الاسئلة المقالية والموضوعية.

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين استخدام المدرسين والمدرسات لأنواع الاسئلة، والتنويع في أساليب التقويم وأدواته، إذ أشارت النتائج إلى أن المدرسات أكثر استخداما للأسئلة المقالية، والتنوع في أساليب التقويم وأدواته في حين بين أن المدرسين أكثر استخداما للأسئلة الموضوعية، كما أنهم يفضلون الجمع بين الاسئلة المقالية والموضوعية .

وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى0.05 بين اتجاهات المدرسين نحو أهمية القياس والتقويم وفقا لمتغير الجنس ولصالح المدرسين.

وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين اتجاهات المدرسين نحو أهمية الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم في أثناء الخدمة وفقا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الاجازة.

19-(دراسة كحول شفيقة، 2005):"تقويم الاختبارات التحصيلية في المدرسة الأساسية –دراسة ديسيمولوجية في ضوء آراء اساتذة الطور الثالث."

هدفت هذه الدراسة الى تبيان واقع الاختبارات التحصيلية المطبقة في المدرسة الجزائرية خاصة الطور الثالث حيث اختارت عينة مكونة من 200 أستاذ من الطور الثالث طبقت عليهم استمارة مكونة من 44 بندا موزعة على 05 افراد أبعاد صيغت من التعريف العام لعلم التباري وأهدافه حيث كانت الابعاد كالآتي :

دراسة المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات.

نوعية الفقرات المعتمدة فيها الإصدار مختلف الاحكام.

موضوعية التصحيح.

سلم التنقيط.

المعايير المعتمدة فيها لإصدار الاحكام.

واعتمادا على المنهج الوصفي وعلى حساب قيمة لكل بعد والنسب المئوية لكل بند توصلت الدراسة الى أنه لايزال يعتمد على قياس ملكة الحفظ والتذكر لدى المتعلمين وذلك من خلال اعتماد أسئلة مقالية كلاسيكية تعودوا عليها فأصبحت لا تتطلب وقتا كبيرا في اعدادها وبنائها وكذا الإجابة عنها , ولاتزال عملية التصحيح تعاني نقص الموضوعية ويبرز هذا من خلال سلم التنقيط المشكوك في أمره كونه لايقوم على أسس علمية مع الاعتماد على الاختبار المعياري الذي يرتكز على رصد علامات التلاميذ تستغل في تصنيفهم وتمييزهم وترفيعهم أو ترسيبهم . (كحول شفيقة،2005،ص:92،94)

20-(دراسة نضال كمال الشريفين، 2005): الخصائص السيكو مترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق نظرية القياس الحديث.

هدفت الدراسة الى تقدير الخصائص السيكو مترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق نظرية القياس الحديثة , ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في القياس والتقويم التربوي مؤلف من 50 فقرة من نوع الاختبار من أربع بدائل . طبق على أفراد عينة الدراسة عددهم 222 طالبا وطالبة ،وأشارت نتائج الدراسة إلى مطابقة الاستجابات عن 37 فقرة من فقرات الاختبار لافتراضات نموذج راش , وحذف 13 لم تطابق النموذج. حيث كانت جميع فقرات الاختبار بصورته النهائية ضمن حدود المطابقة بالنسبة لمؤشري المتوسطات المربعات الداخلية والخارجية , وبلغ معامل الثبات للأفراد 0.90 ومعامل الثبات للإختبار 0.95 وتم التأكد من تمتع الاختبار بمظاهر متعددة من الصدق , كما بينت النتائج أن قيمة دالة المعلومات كانت أقصى مايمكن وفق نموذج راش , وأن الاختبار يقدم أكبر كمية من المعلومات عند مستويات القدرة المتوسطة , ويقدم أقل كمية من المعلومات عند مستويات القدرة العالية والمتدنية (الشريفين، نضال) (2006).

21-(دراسة العجيلي والفلفلي، 2006):"مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية بكليات التربية جامعة صنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية."

كان من أهم أهداف الدراسة تبيان مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية بكليات التربية جامعة صنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية النهائية للعام الدراسي 2005/2004 ومن هذه المعايير :

مواصفات الورقة الاختبارية الجيدة.

التنوع في الاسئلة.

صياغة الاسئلة بحسب أنواعها (المقال ، إكمال الفراغ،الصواب،والخطأ، اختيار من متعدد، المزاوجة.)

تكونت عينة الدراسة من (422) سؤالا تضمنتها 40 ورقة اختبارية تمثل 26 مقررا دراسيا في 5 كليات.

تكونت أداة الدراسة من 06 استمارات، الأولى تشمل التنظيم والإخراج والشمول والتنوع، أما الاستمارات الخمس الأخرى معايير أسئلة (المقال , إكمال الفراغ ،الصواب)

أن نسبة أسئلة الاختبار من متعدد التي تحققت فيها معايير الصياغة كانت عالية إذ تراوحت بين 81% و100% بوسيط مقداره 92.

أن نسبة أسئلة المزاوجة التي تحققت فيها معايير الصياغة تراوحت بين 60% و 100% بوسيط مقداره 60.(ماجدة الحمادي،2010،ص

22-(دراسة شريان، 2006): "مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الانجليزية بكليات التربية جامعة صنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية."

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الانجليزية بكليات التربية جامعة صنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية حيث تكونت عينة الدراسة من اختبارات قسم اللغة الانجليزية في ثلاث كليات تربية بجامعة صنعاء للفصل الأول من العام الجامعي 2005/2004 حيث شملت 539 سؤالا تضمنتها 32 ورقة اختبارية تمثل 21 مقررا دراسيا.

أما أداة الدراسة فتكونت من 6 استمارات , الاستمارة الاولى تشمل الجوانب الفنية وإخراج الورقة الاختبارية والاستمارات الخمس الاخرى تشمل معايير كتابة الاسئلة الاختبارية

حيث تم تحليل الاسئلة الاختبارية وفقا لتلك الاستمارات ومن نتائج الدراسة :

-أن نسبة 21 من الاسئلة فقط توزع الدرجات على الاسئلة بينما الباقي لم توزع الدرجات على اوراق الاسئلة.

بلغ عدد الاسئلة المقالية 141 سؤالا ما نسبة 26.15% وعدد اسئلة اكمال الفراغ 101 سؤالا بنسبة 18.73%

أما أسئلة الصواب والخطأ فبلغت 36 سؤالا بنسبة 6.67% في حين بلغت أسئلة المزاوجة 21 سؤالا بنسبة 3.89% .

23-(دراسة أبو زيد، 2006) :" مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس قسم الرياضيات بكليات التربية جامعة صنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس قسم الرياضيات بكليات التربية جامعة صنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية .

تكونت عينة الدراسة من 78 سؤالا تضمنتها 11 ورقة اختبارية تمثل 10 مقررات دراسية في 5كليات تربية للعام الدراسي 2005/2004.

تكونت أداة الدراسة من 6 استمارات شملت الاستمارة الأولى تنظيم وإخراج ورقة الاسئلة وتنوعها ' و5 استمارات الاخرى مثلت معايير كتابة الاسئلة الاختبارية (مقالية- اكمال فراغ- اختيار من متعدد- الصواب والخطأ-المزاوجة)

ومن نتائج الدراسة :

-أن نسبة الاسئلة المقالية 100 اي لاتوجد اس~لة موضوعية

أن جمع فقرات تنظيم وإخراج الورقة الاختبارية كانت بنسبة 100% ماعدا معيار واحد حصل على نسبة 90%

أن نسبة معايير كتابة الاسئلة المقالية تراوحت بين 2.5% بوسيط 52

24-(دراسة أنعم، 2006): مدى مراعاة اعضاء هيئة التدريس في كلية الزراعة في جامعة صنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية .

هدفت إلى معرفة مدى مراعاة اعضاء هيئة التدريس في كلية الزراعة في جامعة صنعاء للمعايير العلمية لإعداد الاختبارات التحصيلية حيث تكونت عينة الدراسة من 97 سؤالا , تضمنتها 12 ورقة اختبارية لـ 12 مقررا دراسيا للعام 2005/2004 واحتوت أداة الدراسة استمارات عبارة عن معايير الورقة الاختبارية بأنواعها ومن أهم نتائج الدراسة :

-أن نسبة أسئلة المقال 63.90 من إجمالي عدد الاسئلة بينما نسبة اسئلة الاختبار من متعدد 22.70 أما نسبة أسئلة الصواب والخطأ فكانت 15.50 وبلغت نسبة أسئلة اكمال الفراغ والمزاوجة .4.12.

-معظم المعايير حصلت على نسبة 100 % وتشمل طباعة الورقة بشكل واضح ،إحتواء الورقة على إسم المقرر والمستوى والسنة ،ووضوح الخط ،ووجود فواصل واضحة بين الاسئلة واحتواء الورقة على الزمن المطلوب للإجابة .

25(دراسة هند الحموري وأحمد الكحلوت2009): " استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع."

هدفت الدراسة إلى تقديم استراتيجية لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع حيث قام الباحثان بتطوير استراتيجية لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع تستند إلى ملخص المواصفات التفصيلية و الشاملة في وصف المجال السلوكي ، تتخلص في اتباع الخطوات الاتية ،و بناء الفقرات الاختبارية و مراجعتها و تصديقها ، وقد اختيرت عينة الصف الخامس أساس ليكون مجتمع الدراسة ،لكون منهاجه يغطي موضوع قسمة الكسور و التي اشارت دراسات متعددة إلى وجود ضعف عند الطلبة فيها (أبو لبدة 2003الروستدة وزملائه 2000،الكحلوت و الحموري 1999)حيث تم تحديد العينات التي ستستخدم في بناء الاختبار من ست شعب من صنف (05)كما تم تحديد فريق العمل و قد تم اختيار 03 من المختصين في الرياضيات و 02 من المختصين في بناء الاختبارات في الرياضيات و 03 من مدرسي الرياضيات الأكفاء للصنف 05 و 02 من المشرفين التربويين لمادة الرياضيات .

حيث تم إعداد خمسة اختبارات ،يتكون كل منها من 10 فقرات و قد اتبعت الاجراءات المنهجية في اعداد الاختبارمن كتابة الأهداف ،و بناء جدول المواصفات لكل منها و تحكيم كل الأهداف و جدول الموصفات تم اختبار شعبتين من الشعب الصنف 05 حيث طلب من معلمي الرياضيات اهاتين الشعبتين أن يدرسا طلبتها موضوع قسمة الكسور بمراعاة مجموعة من التعليمات لتحقيق الصنف الوارد في المخطط و بعد انتهاء التدريس طبق الاختبار على طلبة الشعبتين حسبت بنسبة الطلبة التي حققوا المهارة الرئيسية قاربت 88% تقريبا تعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على فعالية البناء الهرمي و حسب الباحثان فإن الاختبار التي يتم بناءه باستخدم هده الاستراتيجية المقترحة يمكن أن يكون صالحا لتشخيص مواطن القوة و الضعف في المهارة التي بصنفها و هي كالاتي :

1-اعداد مواصفات تفصيلية شاملة الاختبار من حيث أن تحديد الغرض من الاختبار ،و مجال محتواه و المجموعة التي يطبق عليها الاختبار و فريق العمل و تحليل الموضوع المستهدف تحليلا تفصيليا.

2-بناء الفقرات الاخ و اعطاء أدلة على صدق بنائها من خلال بناء الفقرة (النموذج)
3-مراجعة الفقرات الاختبارية و تصديقها.(الحموري والكحلوت،2007،ص193،191)

مناقشة الدراسات السابقة :

بعد التطرق إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية نحاول من خلال تلك الدراسات أن نكشف أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية وتلك الدراسات بحيث يمكن مناقشتها من حيث مايلي:

أولا:الأهداف:

لقد هدفت معظم الدراسات السابقة إلى تقويم الاختبارات التحصيلية من خلال تحليل أسئلة الاختبارات في المستويات المختلفة كدراسة الهياجنة(1998) ودراسة السليطي والتايه (2001) وكذا معرفة المعلمين والأساتذة بالمعايير والطرق العلمية في عملية بناء الاختبار التحصيلي مثل دراسة الجنازرة (1999) والعجيلي والفلفلي (2006) وهذا ما يتفق والدراسة الحالية،كما سعت بعض الدراسات إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين والأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية مثل دراسة العمار(2000)

ثانيا:العينــة:

لقد تنوعت عينات الدراسات السابقة بحسب الهدف من كل دراسة،فبعض الدراسات كانت عينتها من أعضاء هيئة التدريس من أساتذة ومعلمين مثل دراسة عودة (1990)،ودراسة الحميضي (1993) والعجيلي والفلفلي (2006) في حين ركزت دراسات أخرى على عينة من أسئلة الاختبارات من المواد العلمية والأدبية التي يعدها المعلمون مثل:دراسة طنطاوي (1993) والسليطي والتايه(2001) في حين ركزت الدراسة الحالية على عينة من أساتذة وعينة من الاختبارات التحصيلية للمواد أدبية والعلمية.

ثالثا:المنهج المستخدم:

اعتمدت اغلب الدراسات إن لم نقل جلها على المنهج الوصفي بغرض تقويم وتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية وكذا بغرض تشخيص واقع كفايات المعلمين في مجال بناء الاختبار التحصيلية وفق الأسس والمعايير العلمية،وهذا أيضا ما انتهجته الدراسة الحالية.

رابعا:أداة الدراسة:

بعض الدراسات استخدمت استمارات لتحليل وتقويم بناء الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون والأساتذة وبعضها استخدمت اختبارات معرفية احصر الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية ومعاييرها كدراسة الحميضي(1993) ودراسة العمار (2000)،اما الدراسة الحالية فاستخدمت استمارة بالاضافة إلى شبكة لتقويم الاختبار التحصيلي المعدّ من طرف الأساتذة.

خامسا:الوسائل الاحصائية:

بعض الدراسات استخدمت التكرارات والنسب المئوية لمعالجة البيانات كدراسة السليطي والتايه (2001) وكذا دراسة العجيلي والفلفلي (2006) ودراسة الحموري والكحلوت (2009)،بينما استخدمت دراسات أخرى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و"ت"للفروق كما هو الحال مع دراسة الحميضي (1993) وريما زكريا (2005) وتجمع الدراسة الحالية بين استخدامها للتكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف واختبار"ت"للفروق إلى جانب تحليل التباين الأحادي(ANOVA)

من خلال ماسبق نلاحظ أن الدراسات السابقة أشارت إلى جوانب مهمة من البحث الحالي.

وفي مايلي نورد جملة من النقاط حول هذه الدراسات:

*ندرة وقلة الدراسات السابقة المتعلقة بواقع بناء الاختبارات التحصيلي مرجعية المحك خاصة محليا(الجزائر) حسب حدود إطلاع الطالب.

*معظم الدراسات السابقة تركز في تقويم بناء الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية لتصنيف بلوم حيث اقتصرت هذه المستويات على التذكر والفهم.

*معظم الدراسات اختارت العينات من المعلمين في المرحلة المتوسطة والابتدائية.

*ركزت بعض الدراسات على تحليل محتوى المقرر وكذا بناء جدول المواصفات كخطوة أساسية في بناء الاختبار التحصيلي.

*جل الدراسات غطت مواد دراسية مختلفة الأدبية والعلمية.

*ركزت اغلب الدراسات على ضرورة تبني المعايير العلمية والفنية في عملية بناء الاختبارات التحصيلية.

استفاد الطالب من دراسته للدراسات السابقة في الجوانت الآتية:

*من حيث المعايير التي حللت في ضوئها الاختبارات التحصيلية.

*تحديد الأدوات المناسبة للدراسة الحالية.

*تحديد الأساليب الاحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

الفصل الثاني تحليل مفاهيم الدراسة

أولا / الاختبارات التحصيلية

-تمهيد

1- تعريف الاختبارات التحصيلية

2- التطور التاريخي للاختبارات التحصيلية

3- أنواع الاختبارات التحصيلية

4- خطوات بناء الاختبارات التحصيلية

5- مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد

6- وظائف الاختبارات التحصيلية

- خلاصة

أولا:الاختبارات التحصيلية:

1- تعريف الاختبارات التحصيلية :

قبل التعرض لتعريف الاختبارات التحصيلية،يحسن البدء بتعريف كل من الاختبار والتحصيل .

1-1 تعريف الاختبار the test :

يعرف الاختبار بأنه إجراء تنظيمي يتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الاجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عديدة.

كما يعرف الاختبار بأنه إجراء منظم أو نمط معين من أنماط جمع المعلومات و أدوات القياس يحتوى على مجموعة من الخطوات تتسع مجموعة من الأسئلة أو العبارات أو البنود أو المهام على الممتحنين الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا أوعمليا و صنعت بطريقة منهجية علمية. (حمدي شاكر محمود،2006،ص:112)

1-2 تعريف التحصيل:

يعرف التحصيل بأنه مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف التعليم نتيجة دراسته لموضوع من المواضيع الدراسية. (محمد قوارح ، 2012، ص:109-110)

ويعرفه محمد عبد السلام أحمد(1960) بأنه حدوث عمليات التعلم التي نرغبها ويتضمن تعلم انماط السلوك التي تصبح سمات تميز الشخصية وهو نتيجة تفاعل عوامل ثلاثة هي الاستعداد للتعلم والاستعداد وفرصة التعلم.

ينظر كثير من المعلمين إلى الاختبارات Tests نظرة ضيقة ومحدودة حيث يعتبرونها مرادفة للامتحانات المدرسية التقليدية غير أن الاختبارات تعدّ من المفاهيم الأكثر اتساعا باعتبارها أدوات قياس فقد قدمت اللجنة المشتركة لجمعية علم النفس والجمعية الأمريكية للبحث التربوي والمجلس القومي الأمريكي للقياس تعريفا للاختبار بأنه مجموعة من المهام والأسئلة تهدف للكشف عن أنماط سلوكية معينة عندما تعرض في ظروف مقننة وينتج عنها درجات تتميز بخصائص سيكومترية مرجوة وهذه الدرجات تكون بمثابة ناتج العملية الاختبارية Testing التي تعد جزءا من عملية أكبر هي عملية التقويم أو التقييم. (صلاح الدين علام ، 2011، ص:26)

1-3 تعريف الاختبارات التحصيلية:

لقد تعددت التعاريف لهذا المفهوم وتشبعت حسب الطريقة التي يستخدم بها وحسب نوع المعلومات المستقاة من جراء التطبيق.

يرى شيز (Chase, 1974) أن الاختبار إجراء تنظيمي لموازنة أداء الفرد بمستوى أداء محدّد مسبقا.

أما ساكس (Saxe,1974) فيرى أن الاختبار مهمة أو سلسلة من المهام تستخدم في الحصول على ملاحظات منظمة يفترض أن تستخدم في الحصول على ملاحظات منظّمة يفترض أن تكون ممثّلة لسمات أو خصائص تربوية أو نفسية(صلاح الدين علام ، 2011، ص:26)

وتعرفه آنا ستازي (Anna stazy) 1976 : " مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك "
(بشير معمرية ،2011 ،ص :103)

ويعرفه كرو نباخ(1984) بأنه "جزء منظم لملاحظة سلوك شخص ما ، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي " درجات أو تقادير."(رشيد موني ،2009 ،ص:64)

وحسب أحمد سليمان عودة 1985 " الاختبار طريقة منظمة تتكون من مجموعة من الإجراءات تخضع لشروط وقواعد سواء في بناء فقراته أو تطبيقه أو تصحيحه وتفسير نتائجه. "

وعرف أبو حطب (1987)الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد.

وأضاف حنفي وآخرون (1987) بأن الاختبارات التحصيلية هي تلك الاختبارات التي تهدف إلى قياس التعلم الماضي للفرد أو الخبرة السابقة (خالد التميمي ،1999،ص:13)

ويرى مقدم عبد الحفيظ(2003) أن اختبارات التحصيل تقيس مدى ما تعلمه الفرد في المدرسة ، أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم أو التدريب تحت ظروف معينة.

كما يعرف أيضا بأنه "الأداة المستخدمة لقياس المعرفة والفهم والمهارة المكتسبة،نتيجة لدراسة موضوع محدد أو وحدة أو مواد تدريبية معينة.(بشرى اسماعيل،2004،ص:119)

ويعرف(محمود أحمد وآخرون)(2010) اختبار التحصيل بأنه محاولة الكشف عن أثر ما تعلمه التلميذ أو ما تدرب عليه أثناء دراسته لموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة.

ويشير سامي محمد ملحم(2011) أن الاختبار التحصيلي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلّمه الطالب.

كما يعرفه عماد الزغول(2012) بأنه عينة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصاغة على نحو يمكن معه قياس مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقا لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما.

وهذا المفهوم يمكن النظر إلى اختبار التحصيل على أنه مجموعة من الأسئلة وضعت لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا لدى المتعلمين .(عماد الزغول ،2012، ص:331)

وتعرف الاختبارات التحصيلية بأنها أداة من أدوات القياس التي يستخدمها المعلم بطريقة منظمة (نهاية كل وحدة دراسية نهاية كل فصل دراسي) لتحديد مستوى التحصيل لدى الطلاب .(محمد قوارح ،2012،ص:110)

وعليه يمكن تعريف الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا ، وهذا من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات أو الأسئلة والمهام تمثل محتوى المادة الدراسية.

2- التطور التاريخي للإختبارات التحصيلية:

تعود عملية التقويم إلى أقدم العصور ماقبل التاريخ إذ كان الانسان يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته، ويحدد المربون ظهور مفهوم التقويم بطريقة رسمية بالعهد الصيني ، أين عرفت وسائل التقويم التحريرية وعقد للطلبة امتحانات تحريرية كانت على درجة كبيرة من الصعوبة ، كما كانت تتم على مراحل ثلاث تنتهي في المرحلة الثالثة باختيار الفئة الممتازة التي كان يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة ،وكانت مدة الامتحانات التحريرية تتراوح بين 18 إلى 24 سا في المرحلة الأولى والثانية وتمتد إلى 13 يوما في المرحلة الثالثة .

يؤكد بول منرو "أن نظام الامتحانات الحالي بكل مافيه من تصفيات ، كوسيلة لملئ وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع منذ حوالي 617 ق.م عند اعتلاء أسرة –تانج- العرش في الصين ،أما في أثينا واسبرطا فكان النشء يتعرض لاختبارات بدنية وعقلية في غاية القسوة وبناء على تلك الامتحانات يتحدد مصير الفرد ويحكم عليه بالبقاء أو الفناء . (بوسعدة قاسم، 2002،ص :18)

وقد حدث تطور في المجتمعات نتيجة ظهور الكتابة وتراكم الخبرات وهذا ماحدث في التربية كذلك،وبمرور الزمن أخذ الأوربيون عن الصينيين أفكارهم وخبراتهم وطوّروها ،فاعتمدوا على كتابة مايسمى بالرسالة أو الاطروحة لكل طالب جامعي كشرط لنجاحه في الدراسة .

أما في العصور الوسطى فكانت الامتحانات شفهية ، وظلت كذلك وقتا كبيرا من الزمن في إيطاليا وفرنسا أما الامتحانات الكتابية فيعود تاريخها إلى سنة 1800م عندما ظهرت في جامعة أكسفورد ثم في جامعة بوسطن في أمريكا سنة 1845 وقد شهدت عملية التقويم في العصور الحديثة تطوّرا كبيرا بسبب التقدم العلمي وتراكم المعرفة ، أدى ذلك إلى تصنيف ذكاء التلاميذ ودراسة الفروق الفردية . (خنفري إلهام , 2008, ص:83)

ومنذ تأسيس المدارس في العصور الاستعمارية كانت على الطلاب الأمريكيين أن يظهرو مستوى تعلمهم بطرق منظمة ،فقد كان (هوراس مان) من أشد المؤمنين بالاختبارات التحريرية، ومع بزوغ 1845 دعا "مان" لاستخدام الاختبارات التحريرية التي تضم عددا من الأسئلة والاجابات لتقويم أداء الطلاب .

وقد زادت البحوث المبكرة في مجال التقويم من الاهتمام بالاختبارات ففي دراسة أجريت عام 1900 أعطيت نسخ من ورقة لامتحان الهندسة لعدد 116 مدرس لكي يقوموا بتصحيحها ، وأسفرت النتائج على تفاوت الدرجات التي أعطيت لنفس الورقة حيث تراوحت بين 28, 92 درجة ، وقد أدت هذه التجربة إلى إثارة قضية مدى الموضوعية في التصحيح ،مادفع بالمربين الى البحث عن أشكال من التقويم أكثر صدقا وثباتا وموضوعية ،وأدى هذا البحث إلى ظهور الحركة العلمية للاختبارات في وقت مبكر من القرن 20.(بركات حمزة حسن، 2008 ، ص :121)

فقد عرفت الفترة من 1900 الى 1930 فترة ازدهار الاختبارات من خلال الجهود الكبيرة في تطوير التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة وكان "روبيرت توردنيك Robert thordnik" أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي،فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ

في مستوى دراسي أعلى منه والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ثم تلى ذلك أعمال "رالف تيلر Ralph Tayler" الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي حيث ركّز على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية عند تقويم تعلّم التلاميذ وقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور مايسمى بالمقاييس المرجعة إلى المحك Criterion Refereenced measurements

وقد تطورت وازدهرت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في الفترة من (1945- 1972) واعتبرت الاختبارات عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الحديثة، وفي بناء المناهج وتلى ذلك بروز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل ،حيث أدرك خبراء التربية بأن التقويم الجيّد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي (محمود عبد الحليم منسي ،2003،ص: 17-18)

وتوالت الجهود في هذا الميدان وظهرت بطارية (ستانفورد) المعدلّة 1973 للمرحلة الابتدائية وقد صمّمت هذه الأخيرة لقياس الفروق الدراسية من السنة الأولى الى نهاية المرحلة المتوسطة في صيغة ستة بطاريات يستغرق تطبيقها من أربعة إلى خمسة ساعات (مقدم عبد الحفيظ 2003 ، ص:215)

وفي السبعينات أخذت الاختبارات منحى جديدا وتحول الاهتمام لبناء الاختبارات المقننة،ومع مطلع الثمانينات أدرك المربون أن معظم الاختبارات التي تبنى وتطبق في معظم الفصول الدراسية أدت الى ظاهرة عرفت بـ: What you test is what you get) أي" ماتختبره وهو ماتحصل عليه"

وقد أعطت هذه المقولة انطلاقة جديدة لنوع آخر من الاختبارات وهو النوع الأدائي (كحول شفيقة ، 2005، ص:40)

3- أنواع الاختبارات التحصيلية:

يقسم المعنيون والمختصون الاختبارات التحصيلية إلى نوعين حسب نوع الأداء وحسب استجابات الطلاب لها،هما الاختبارات الكتابية والاختبارات الأدائية-العملية-حيث يشمل النوع الأول الاختبارات المقالية والموضوعية ويشمل النوع الثاني الاختبارات الشفوية والعملية وهناك أيضا تقسيمات مختلفة ومعددة ونعرض في مايلي أقسام أربعة للاختبارات التحصيلية وهي:

3-1الاختبارات الشفوية:Oral Tests

الاختبارات الشفوية أقدم الوسائل التي استخدمت لتقويم التحصيل ،ومازلت تستخدم حتى الآن استخداما واسعا ، وتعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربوية ،و خاصة ما يتعلق منها بقدرة التلميذ على التعبير عن نفسه لفظيا و شفويا ،فإنه لا يوجد غير هذه الوسيلة لقياس هذه القدرة. (رجاء محمود ابو علام 2005ص140)

وقد تكون هذه الاختبارات أقدم طريقة استخدمت في تحديد استعاب المتعلمين للدروس التي تعلموها حتى يقال أن سقراط استعمل الاختبارات الشفوية منذ القرن 4 قبل الميلاد للوقوف على مستمعيه لكي يبني تعليمه لهم على أساس خبرتهم الماضية. (سوسن شاكر الجلبي 2005 ص215)

يشير (سامي عريفج 2000) أن الاختبارات الشفوية تهدف إلى قياس مدى فهم التلميذ للحقائق و المفاهيم و قدرته على التعبير عن نفسه ،و يشيع هذا النوع من الاختبارات في قياس و تقييم القراءة الجهرية و التلاوة و الإلقاء و مناقشة الرسائل و البحوث العلمية و ما شابه ذلك.

كما أن هذا النوع من الاختبارات لا مجال فيه للغش و الاستفادة من الآخرين كما يوفر فرصة الاتصال المباشر بين الفاحص و المفحوص بحيث يمكن للفاحص أن يطلب تبرير الإجابة أو تعميقها أو إعطاء أدلة أو أمثلة ،كما يمكن أيضا تقييم ثقة الطالب بإجابته و سرعة بديهته و سلامة نطقه.(سامي سلطي عريفج ص233.234)

أ-مزايا الاختبارات الشفوية :

-تفيد في قياس تحصيل المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة في مراحل التعليم الأساسي و بخاصة السنةالأولى و الثانية في المرحلة الإبتدائية.

-فعالة في حالة التصميم الجيد مع البالغين في حالة وجود عدد قليل من الطلبة باعتبارها تقدم صورة موضوعية عن قدرة الطالب في التعبير عن أفكاره و كذا تقويم مهارة التحدث و الالقاء.

فعالة في تشخيص صعوبات التعلم أوالأداء ،كما تصلح للامتحانات اليومية لحث الطلبة على التحضير اليومي (علي مهدي كاظم 2001ص77)

ب–عيوب الاختبارات الشفوية :

–لا توفر عدالة في توزيع الأسئلة على المفحوصين و كثيرا ما يكون تقييم الإجابة مغرق في الذاتية و الوقوع تحت تأثير الهالة بالاضافة إلى كونه غير اقتصادي من حيث الوقت الذي يستغرقه إجراء هذه الاختبارات. (سامي سلطي عريفج 2000 ص234)

–احتمالات تكرار الأسئلة و استفادة بعض الطلبة من إجابات الآخرين حينما تجري أمامهم.

–لعامل الصدفة أثرا في صعوبة الأسئلة و سهولتها كما تتأثر بالعوامل الذاتية للمعلم الممتحن مثل: المعرفة المسبق بالطالب واحتمال ارتباك بعض الطلبة في حالة التعبير الشفهي أمام الاخرين. (علي مهدي كاظم 2001ص77)

3–2 الاختبارات المقالية :

هي النموذج التقليدي للإختبارات ،تتكون من عدد محدود من الأسئلة يبدأ الواحد منها بكلمات مثل :ناقش ،علل ،لخص ،استنتج ،اذكر ،وما شابه حيث يجيب التلميذ على الأسئلة بألفاظه الخاصة ،و تتراوح إجابته بين أسطر وصفحات. (سامي سلطي عريفج 2000 ص228)وتتطلب من المتعلم كتابة الجواب الصحيح بإسهاب و هي تصلح لقياس نواتج التعلم المرتبطة بعمليات عقلية عليا كالفهم و التفكير و حل المشكلات و عرض المادة المدروسة وتنظيمها و تكامل الأفكار ،و القدرة على التعبير الكتابي و مثال ذلك :أكتب موضوعا انشائيا حول الطاقة البشرية متضمنا جميع العناصر التي شرحت في غرفة الصف. (أفنان نظير دورة 2005ص 78)

وهذا النوع من الاختبارات يتيح للمجيب درجة من الحرية لتسهيل استجاباته ومن فوائدها مايلي:

–تتيح للطالب فرصة للتعبير عن أفكاره عن طريق التحليل و التركيب على نحو يمكنه من تعلم مهارات حل المشكلة و الربط بين أجزائها و صولا إلى الحل مما يشجعه على التركيز الابتكاري كما تساعد على اكتساب عادات و مهارات دراسية جيدة ويمكن الطالب من فهم المادة على نحو كلي ،كما تساعده على تنظيم أفكاره و معلوماته.

لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من طرف المعلم ومن سلبياتها مايلي :

–عدم ثبات نتائجها ،نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح كما و يتطلب تصحيحها وقتا كبيرا لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطي قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية. (صالح محمد على أبو جادو 1998ص326)

3–3الاختبارات الموضوعية :

تعني الموضوعية الاتفاق التام في الأحكام ،وقد سميت هذه الاختبارات بالاختبارات الموضوعية لأننا لو أعطينا أوراق الإجابة عددا من المصححين فأن الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه ،و بذلك فهي لا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة بختارها أو يتعرف عليها الطالب من بين البدائل الموجودة أمامه ليحكم عليها بالصواب أو الخطأ. (علي مهدي كاظم 2001ص55)

إن جودة الاختبار تعتمد بنسبة مرتفعة على صياغة الفقرات،فضلا على أن الصياغة الجيّدة للفقرة تساعد في تحقيق الهدف الذي وضعت لأجله،ونظرا لأن الأسئلة الموضوعية هي أكثر أنواع الأسئلة إثارة للمفحوص و أكبر قابلية لقياس المستويات المعرفية التي قد تعجز عنها الانواع الأخرى ويدعم هذا ما ذكره "بكنز وآخرون(1973) من أن

الاختبارات الموضوعية أكثر مرونة في قياس مدى تحقيق أهداف المحتوى.(ناجي دروي وعبد الله محمود،2003،ص:109)

ولقد كثر استخدامها ،في قياس تعلم الطلاب وهناك العديد من العوامل التي ساعدت على انتشارها مثل انخفاض مستوى ثبات الأسئلة الانشائية، الصفوف الكبيرة اضافة إلى الخطوات التي حصلت إلى الأمام في مجال استخدام الأسئلة قصيرة الاجابة. (صالح أبو جادو1998ص326) ولهذه الاختبارات أنواع عديدة ، أهمها :الاختيار من متعدد ،و الصواب و الخطأ والمزاوجة ،و التكملة و ملئ الفراغات.

3-3-1أسئلة الاختبار من متعدد :

في هذا النوع يقدم للطالب إما سؤال مباشر أوجملة ناقصة و يقدم عدد من الإجابات الممكنة وعلى الطالب أن يختار الاجابة الصحيحة أو أحسن إجابة من بين عدد من البدائل قد تتراوح بين أربعة أو خمسة و يسمى السؤال أو الجملة الناقصة التي تستهل بها المفردة رأس السؤال (جذر السؤال)بينما تسمى الاجابات غير المرغوبة (الخاطئة) بالمشتتات باعتبارها تصرف انتباه الطالب غير المتأكد من الإجابة الصحيحة (محمود أحمد عمر و اخرون 2010ص432) وفي حالات أخرى يطلب من الطالب في أصل السؤال تمييز الإجابة الخاطئة من بين عدة إجابات تقدم له احداها خطأ و باقي الإجابات صحيحة ،و البدائل المقدمة مع أصل السؤال يشترط فيها أن تمتلك درجة متقاربة من الجاذبية و التموية بنفس القدر الذي يمتلكه البديل الصحيح حيث يصعب على الطالب غير المذاكر جيدا معرفة الاجابة الصحيحة.

وتعد أسئلة الاختيار من متعدد من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية من حيث ملائمتها لقياس عدد كبير من الأهداف التعليمية و السلوكية كما أنها من أكثر الأنواع شيوعا عند استخدام المعلمين الأسلوب الموضوعي في الاختبارات (علي مهدي كاظم 2001 ص56)

ومن مزايا أسئلة الاختيار من متعدد مايلي :

-صالحة لقياس أغلب الأهداف السلوكية.

-قليلة التأثر بعامل التخمين وتقل بنسبة التخمين كلما زاد عدد البدائل المتقاربة المقدمة للطالب.

-تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب ،وهذا يساعد على إزالة القلق (قلق الاختبار)عند الطالب و من بين عيوب أسئلة الاختبار من متعدد مايلي:

-قد تتيح امكانية الغش خاصة في حال تقارب الصفوف و أماكن جلوس الطلبة و التلاميذ.

-عندما يقل عدد البدائل تتأثر الإجابات بعامل التخمين.

-لا تصلح لقياس بعض مهارات حل المشكلات في الرياضيات و العلوم مثلا: أكثر أنواع الأسئلة على الإطلاق من ناحية الكلفة المادية نظرا لما تحتاجه من أوراق لكتابة الأسئلة. (علي مهدي كاظم 2001)

3-3-2 اختبارات الصواب والخطأ:

تتكون أسئلة الصواب والخطأ من جملة اختبارية تتضمن معلومة واحدة ليس من شك في الحكم على صحتها أو خطئها،وعلى التلميذ أن يحكم عليها ويحدّد ما إذا كانت صحيحة أو خاطئة،وهذا يعني أن مجال الاختبار محصور في خيارين فقط،وأن التلميذ الذي لا يعرف الإجابة لديه فرصة تخمين مقدارها 50%وهذا ما يحد من فعالية أداةالقياس.(سليمان الدويش،2003،ص:78)

وتتطلب أسئلة الصواب والخطأ اختيار إجابة واحدة من إجابتين كالحكم على العبارة بالصواب والخطأ،أو الإجابة عن السؤال بنعم أو لا ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس تذكر المعلومات أو مفاهيم المصطلحات،كما يمكن أن تقيس بنحو جيّد مستوى المعرفة والاستيعاب.

كما أنها تتميز بسهولة تصحيحها وكذا موضوعيتها وبإمكانها تغطية مجال واسع من المادة الدراسية وتساعد التلميذ من خلال سرعة الإجابة عنها وفي المقابل يعاب أنها لا تصلح لقياس المستويات العقلية العليا كالتركيب والتقويم وهي أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية تأثرا بعامل التخمين،حيث تتناسب نسبة التخمين مع عدد البدائل ففي حالة بديلين50% والبدائل الثلاثة 33% والبدائل الأربعة25% وهكذا.

ويذكر علي كاظم (2001) ثلاثة أنماط من أسئلة الصواب والخطأ نلخصها على النحو التالي:

أ- النمط العام:يتكون عادة من جملة أو عبارة يطلب من التلميذ أن يختار ويقرر ما إذا كانت هذه الجملة صحيحة أو خاطئة.

مثال:عمان عاصمة الأردن.

ب- نمط لماذا:في هذا النمط عندما تكون الجملة أو العبارة خاطئة فعلى التلميذ أن يعطي التبرير لهذا الخطأ.مثال:دافع الجوع من الدوافع المكتسبة.

فيشير التلميذ إلى الجملة السابقة بأنها خاطئة ويبين السبب بأن دافع الجوع من الدوافع الفطرية باعتبار أن جميع البشر يمتلكونه منذ الولادة،وهو موجود لدى الانسان والحيوان على حد سواء.

ج- نمط التصحيح:وفيه يقوم التلميذ بتصحيح الجملة إذا كانت خطأ،حيث يشطب الكلمة الخطأ ويضع بدلا منها الكلمة الصحيحة.

مثال:الاسكندرية عاصمة مصر.

يشطب كلمة الاسكندرية ويكتب بدلا عنها القاهرة ومن بين الأسس التي وضعها المعنيون لبناء أسئلة الصواب والخطأ كما يذكر سامي محمد ملحم (2011) ونوردها على النحو التالي:

- الابتعاد عن استعمال الكلمة الشاملة لأن المفحوص يستعين بها لمعرفة الجواب.

- تجنب صياغة النص وبالأخص نفي النفي،إن هذا يؤدي بالمفحوص إلى عدم القدرة على التمييز بين الصح والخطأ في السؤال.

- تجنب الوصفية غير المحددة مثل:استعمال غالبا،أحيانا،كثيرا...الخ
- جعل السؤال يدور حول فكرة مسلّم بصحتها أو مجمع على خطئها وبالتالي لا تستعمل أسئلة تتضمن أفكارا جدلية.

-عدم نقل الجمل حرفيا من الكتاب،بل ينبغي إدخال بعض التغيير أو التعديل عليها،حيث يفضّل أن تصاغ الجملة السؤال صياغة جديدة مغايرة على نحو ما عرضت عليه في المقرر أو الكتاب.

-تجنب العبارات التي تشمل أكثر من فكرة واحدة.

-عدم ترتيب الأسئلة بنسق معين،كترتيب الأمثلة بعبارة صحيحة ثم عبارة خاطئة وهكذا فقد يكتشف التلميذ ذلك.

3-3-4 اختبارات المقابلة أو المزاوجة:

يقيس هذا النوع من الاختبارات مستوى المعرفة(التذكر) مثل تذكر الاحداث،التواريخ،الأماكن...) وكذا تذكر طرق ووسائل تناول الخصوصيات مثل(المحكات التي تستخدم في الحكم على صحة الآراء ،أو تذكر التعميمات مثل تذكر أسس التعلم، و تستخدم أسئلة المزاوجةبكثرة في مرحلة التعليم الابتدائي ، وهذا بغرض قياس قدرة التلاميذ في تذكر الأشياء التي بينها علاقة ما مثل الأحداث ،تواريخ حدوثها ،و المصطلحات و معانيها أو دلالتها و المخترعون و مخترعاتهم و الأمراض و أعراضها أو أسبابها ...إلخ

يتكون كل سؤال من قائمين (أ ب) في عمودين متقابلين بينهما علاقة ما تعرف إحداهما بقائمة المقدمات أو القضايا و الأخرى تعرف بقائمة الإجابات و يطلب من التلميذ قراءة كل عبارة من عبارات القائمة ثم يختار ما يناسبها من عبارات في القائمة الثانية و تختلف صياغة التعليمات حسب الصورة التي يوجد عليها السؤال (الصورة البسيطة أو الصورة التصنيفية و أيضا حسب المرحلة العمرية التي تقدم لها هذه الاسئلة.)(صلاح مراد و أمين سليمان ،2012 ص:162).

يشير سامي (محمد ملحم 2011) إلى جملة من المزايا و العيوب لأسئلة المزاوجة نلخصها في مايلي:

-يساعد الشكل المحكم في صياغة أسئلة المزاوجة على إحتواء كمية كبيرة من الحقائق المتجانسة التي يمكن قياسها بفترة زمنية قصيرة نوعا ما.

-يمكن جمع كثير من أسئلة الاختيار من متعددات العلاقة بالحقائق بأسئلة مزاوجة لفقرة واحدة مما يساعد على توفير الوقت و الجهد على الأستاذ و التلميذ في آن واحد من حيث الإجابة و التصحيح.

العيوب:

-من الصعب ايجاد محتويات متجانسة هامة في جميع مواد الدراسة المتعلمة و لهذا فإن استخدم هذا النوع متعلق على ايجاد العلاقات بين المعلومات.

-تقيس أساسا معلومات قائمة على التعلم من نوع الحفظ عن ظهر قلب.

3-3-5 اختبارات التكملة

يتألف الاختبار في هذا النوع من عدد الفقرات التي تكون على شكل عبارات ناقصة و يطلب من المفحوص أن يكمل النقص بوضع كلمة أو كلمات محددة أو عدد أو رمز في المسافة الخالية لذلك في كل عبارة و تستخدم هذه العبارات لقياس قدرة الطالب على تذكر الحقائق و المعلومات التي لا جدال و لاخلاف حولها ،و عادة ما تكون الاجابة عنها قصيرة. (أحمد فلاح العلوان 2009،ص365)

و يشير أحمد (العلوان 2009) إلى ثلاثة أسس لكتابة اختبارات التكميل :

1- صياغة العبارات بطريقة تحول دون امكانية ملئ الفراغ بأكثر من إجابة صحيحة واحدة فقط .

2- تنويع مواقع الفراغات في عبارات الاختبار و تنويع الإجابات المطلوبة كأن تكون أسماء و أفعال و صفات.

3- أن يكون في كل فقرة فراغ واحد فقط.

ولهذا النوع من الاختبارات بعض المزايا ومنها :

1- سهولة إعداد الفقرات و تصحيحها مما يوفر الكثير من وقت المعلم و جهده.

2- يغطي هذا النوع من الاختبارات عينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية.

3- تقيس فقرات هذا النوع من الاختبار قدرة التلميذ على الاستنتاج و التفسير و ربط المفاهيم و تذكر الحقائق و المصطلحات و التواريخ و الأعلام ونحو ذلك .

في حين تعتريها بعض العيوب أبرزها مايلي :

1- تشجع فقراته على حفظ المعلومات و التركيز على الحقائق التفصيلية.

2- تتطلب جهدا كبيرا من التلميذ لعدم سهولة فهم العبارة الناقصة.

3- يعدّ أقل موضوعية من أنواع الاختبارات الموضوعية الأخرى و خاصة إذا لم يكن السؤال محدّدا تحديدا دقيقا.

موازنة بين الإختبار الموضوعي و الإختبار المقالي :

بعد أن استعرضنا الاختبارات المقالية و الموضوعية من حيث مزاياها و أوجه قصورها يمكن أن نوفق بين الاثنين لنحقق موازنة معقولة بين عيوب النوعين من الإختبارات إذا بإمكان المعلم أن يعدّ اختبارا تحصيليا يحتوى على أسئلة مقالية و أخرى موضوعية ،و في هذه الحالة يسمى بالاختبار التحصيلي التجميعي. والجدول رقم (01) يوضح ذلك:

جدول رقم (01) مثال توضيحي عن موازنة بين الإختبار الموضوعي و الإختبار المقالي

	نوع الاختبار	النسبة المئوية
1	الاختيار من متعدد	%60-40
2	الصواب والخطأ	%15-10
3	التكملة	%15-10
4	المزاوجة	%15-10
5	السؤال المقالي بنوعيه	%25-20

4اختبارات الأداء:

تهتم اختبارات الأداء بقياس المهارات ففي حالة بعض المواد الدارسية يكون الاهتمام موجها إلى قياس مهارات العمل في المختبر مثل الكمياء أو الفيزياء و كذا حل المسائل في مادة الرياضات أو تكوين مهارات الاتصال كما في دراسة اللغات و دروس الموسيقى و إدارة الأعمال و تركز هذه الاختبارات على الطريقة أو الناتج أو عليهما معا ففي حالة إلقاء خطاب أو العزف على آلة موسيقية أو ممارسة السباحة أو أي نوع من أنواع المهارات الحركية يكون الهدف الأول موجها نحو الطريقة التي يتم بها الأداء المطلوب و تصنيف إختبارات الأداء بحسب تدرج مستويات واقعية الاختبار وتقسم إلى أربع مستويات نعرضها فيمايلي (على مهدي كاظم 2001)

اختبارات الأداء من النوع الكتابي :

تعتمد هذه الاختبارات على الورقة و القلم و غالبا ما تستخدم الصيغة الفعلية مثل صمّم أرسم ،برهن ،أكتب .....إلخ في صياغة أسئلتها و تؤكد تطبيق المعرفة أو أداء المهارات كتابيا ومن أمثلتها:

أرسم خريطة الوطن العربي

أ- أرسم اجزاء لنبات معين.

ب- صمّم أجزاء مخططا لدائرة كهربائية.

ت- برهن مسألة رياضية معينة.

5-اختبارات التعرف :

يتضمن هذا النوع مجالا واسعا من المواقف الاختبارية ،وتتطلب من المتعلم التعرف على الخصائص الأساسية للأداء ،كأن يسمع مقطوعة موسيقية و تطلب منه تشخيص الأخطاء أو النواقص في الأداء ،أو يحدد الأجزاء التي تتألف منها إحدى الآلات و مثال ذلك تعيين جزء من جهاز يوضع أمام التلميذ سبق وأن درسه و تعرف عليه .

6-اختبارات الأداء الظاهري :

في اختبار الأداء الظاهري نقدم للتلميذ نماذج مصغرة للعمل بما هو موجود في الواقع و تستخدم هذه الاختبارات بنحو خاص في الميادين التي تتضمن خطورة معينة مثل : اختبار طلبة الطب بموضوع التشريح على جثث الموتى ،أو التدريس المصغر عندما يقوم الطالب مقام المدرس أمام زملائه. (على كاظم ،2001،ص،75) .

7-اختبارات عينة العمل أو المثال العملي :

يعدّ هذا النوع من أكثر أنواع اختبارات الأداء واقعية إذ يطلب فيها أداء مهمات عملية على أنها مثال للأداء المطلوب تقويمه حيث يبرهن التلميذ بالدليل القاطع أنه قادر على الأداء بكفاءة و انجاز جيّدين و مثال ذلك عند معرفة قدرة الفرد على قيادة السيارة لمنحه رخصة السياقة ،يطلب منه قيادة السيارة على طريق معياري مقنن فيه كل الصعوبات أو المشكلات و تقسم اختبارات عينة العمل على نوعين :

أ- الاختبارات التي يسهل فيها التمييز بين الصواب و الخطأ في الأداء مثل الكتابة على الآلة الكاتبة و الأداء العضلي في التربية الرياضية.

ب- الاختبارات التي تعتمد على حكم الملاحظين و الفاحصين ،لتقويم الأداء و إعطاء درجة أو رتبة ما و مثال ذلك محاولة تقنين اختبارات العزف على البيانو وهذا النوع يتطلب استخدام قوائم تقدير و مع أهمية الاختبارات الأدائية أو العملية إلا أنها ما تزال تعاني كثيرا من الاهمال في سلامة التربيات لها.

و في هذا الصدد يؤكد (سامي عريفج) (2000) على ضرورة توفر عناصر الشمول و الدقة في تقييم الجوانب العملية من خلال استخدام قوائم التقدير أو سلالم التقدير المعدّة لتقييم الأداء في هذا الجانب أو ذلك ،كما بإمكان الفاحص أن يطوّر لنفسه سلّم تقدير خاص به.

8-الاختبارات التحصيلية حسب مراحل تطبيقها :

اذا كانت الأنواع السالفة الذكر للاختبارات تتحدّد بناءا على نوع الأداء المراد قياسه، فإن هناك أنواعا أخرى من الاختبارات تحدّد حسب مراحل العملية التعلمية التي تتم بها منذ بدايتها و حتى نهايتها، وهي أنواع يعتمد عليها في اتخاذ القرارات التي تكون مصيرية في أحيان كثيرة وهذه الأنواع هي (اختبارات قبل بداية التدريس و تسمى الاختبارات القبلية ،اختبارات خلال عملية التدريس و تسمي اختبارات تشخيصية و علاجية و اختبارات عند نهاية الفعل التدريسي و تسمى الاختبارات البعدية أو النهائية. (سليمان الدويش 2003،ص،84)ويقسم جرونلند 1977 الاختبارات حسب مراحل تطبيقها إلى التالي :

1- اختبارات التسكين و تتفرغ ألى فرعين :

أ- اختبار التسكين القبلي ،و يتحدد بالسؤال ؟هل سبق للطلاب تحقيق النواتج المقصودة ؟

ب- اختبار الاستعداد القبلي ،و يتحدد بالسؤال .هل تتوافر لدى الطلاب المهارات المطلوبة؟

اختبار تكويني و تشخيصي:

يهدف هذا النوع من الاختبارات إلى التعرف على المتعلمين و مراقبة سير عملية التعلم لديهم و يتحدّد بالسؤال: هل الطلاب يحققون النواتج التعلمية المقصودة ؟و يؤكد ساكس (1984) أن الاختبارات التشخيصية لا تقدم لجميع المتعلمين و إنما فقط للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم و يشمل التشخيص في الكشف عن أسباب صعوبات التعلم سواء كانت عوامل مدرسية أو شخصية أو بيئية ،و اقتراح وسائل علاجها كما يهدف إلى التعرف إلى الخبرات السابقة للمتعلمين و حاجاتهم التعليمية فهذا النوع يمتد إلى التعرف على نواحي القوة لدى المتعلمين أيضا. (محمود عبد الحليم منسي،2003،ص:33)

اختبار تجميعي ختامي:(summative) اختبار نهاية التدريس:

يأتي هذا النوع من أنواع الاختبار في ختام أو نهاية دراسة برنامج تعليمي معين يهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويتحدد بالسؤال:هل حقق التلاميذ النواتج المقصودة من التدريس؟ كما يوضح ذلك(BARLOW) في قوله "إنه يحكم على مجموعة أعمال نهائية ." (سليمان الدويش2003،ص:84)

و يطلق عليه اسم التقويم النهائي فقد يأتي هذا النوع في نهاية مرحلة دراسية أو مقرر دراسي أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية، حيث يهتم بقياس الأهداف العامة كأهداف مقرر معين أو فرقة دراسية معينة عن طريق إعطاء تقديرات للمتعلمين تبيّن مستوى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.

(BARLOW) في (شارف سرير و نور الدين خالدي ،ب.ت،ص:102)

الاختبارات التحصيلية حسب تفسيرها للنتائج:

يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية حسب أسلوب تفسير الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار في نوعين من الاختبارات هما: الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع،و الأساس في هذا التصنيف هو الطريقة التي نفسّر بها نتائج أداء المفحوص، ففي الاختبار معياري المرجع تكون الدرجة التي نحصل عليها درجة نسبية مرتبطة بأداء الجماعة التي طبق عليها الاختبار في حين تكون الدرجة التي نحصل عليها من الاختبارات محكية المرجع درجة مطلقة تحدد مدى ما أتقن التلميذ من مخرجات التعلّم. (رجاء محمود ابو علام، 2005، ص:143/142) و هذا الأخير خصصنا له جزءا مستقلا من هذا الفصل نظرا لكونه أحد متغيرات الدراسة.

أولا–الاختبارات معيارية المرجع:

عند إجراء الاختبارات التحصيلية وتصحيحها سواء أكانت كتابية أم شفوية أم أدائية ، فلا بد من تفسير نتائجها . وذلك حتى يتمكن المعلم من إعطاء الحكم المناسب على العلامات التي حصل عليها التلاميذ في هذه الاختبارات . ولتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية يستخدم النظام معياري المرجع.

يشير (سامي عريفج،2000) أن هذه الاختبارات يلجأ إليها في أغلب الحالات بغرض التقييم الختامي، حين يقارن أداء التلميذ أو الصف بأداء غيره من التلاميذ أو الصفوف آخرين، وحسب "لوجندر" و "نادو"إنه نمط تجري فيه

مقارنة نتائج الفرد بواسطة الترتيب بنتائج أشخاص آخرين في مجموعة مرجعية بناءا على أداة القياس نفسها أو الاختبار في حد ذاته.(بدر الدين بن تريدي ،1999،ص:30)

استنادا إلى معايير يتم اعتمادها ومن هذه المعايير معيار العمر التحصيلي أو معيار الفرقة الدراسية، حيث تصبح هذه المعايير موجها و هاديا فيما يتعلق بالقرارات التربوية المتخذة و كذلك فيما يتعلق بعلامة النجاح.

وفي هذا الصدد يذكر بابام و هيوسك (Pohpam&Husek1969) بأن هذه المتغيرات تعتمد عند تفسيرها للدرجات المحصّلة على خصائص المجموعة التي طبقت عليها، حيث يجب أن تكون هذه الخصائص مماثلة مع خصائص الطلاب من حيث السن و النوع و المنطقة الجغرافية و المرحلة الدراسية و تهتم هذه الاختبارات بالكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب و ذلك من خلال مقارنة أداء الطالب بأداء أقرانه كجماعة معيارية بمعنى أن هذه الاختبارات تركز على وضع الطالب النسبي في علاقته بالآخرين .(سوسن شاكر الجلبي، 2005،ص : 31)

ثانيا–الاختبارات محكية المرجع:

يرى "جيلزر" إن هذا النوع من الاختبارات يجعل المعلم يراعي الظروف الخاصة لصف بعينه حين تقيم تعلم أبناء هذا الصف، و هكذا يكون تقييمه يخدم أغراضا تشخيصية علاجية بمعنى أنه يخدم أغراض متابعة عملية التعليم و التدرج فيها من مستوى لآخر من جهة إمكانات المتعلم حسب تطور قدراته من جهة أخرى. (سامي عريفج،2000،ص:235)

ويعتبر جيلزر1963(Glaser) وبوفام1969(Bopham) من الأوائل الذين حاولوا تقديم وتبسيط مجال المعيار المرجعي للاختبار حيث كان حافزهم هو توفير نوع من الاختبارات تفسر نتائجها لصناعة قرارات فردية تتفق ومبادئ ومناهج التعليم.(Ronald k &Daniel r ,1979,p09)ويستخدم المرجع المحكي أساسا في اختبارات التحصيل فقياس التحصيل يتضمن إشارة الى حدود مقبولة في الأداء على متصل يبدأ قطبه الأدنى من "لا كفاءة على الإطلاق و ينتهي قطبه الأعلى بأداء "محكم تماما" أو درجة أداء محددة سلفا ،يتطلب استخدام مرجع محكي لمقارنة و تفسير أداء الفرد ولتصميم اختبار جيد الخطوات محددة، يتطلب وضع أشكال الأداء المطلوبة بصورة صريحة و مباشرة و ضرورة تحديد محكّات قبول الأداء مسبقا وفقا لبرنامج تحصيل الموضوع المعين أو التدريب على مهارة التي يتم قياسها. (صفوت فرج،2007،ص:133/123)

أشار بافام و هيوسك(1969)(Pohpam&Husek) بأن هذه الاختبارات لا تعتمد عند تفسيرها لدرجة الطالب على خصائص مجموعته التي طبق عليها الاختبار، و لكنها تعتمد على مقارنة أداء الطالب بمحك أو مستويات أداء متوقعة و محددة مسبقا، و يتم تحديد هذه المستويات في ضوء الأهداف السلوكية، و بذلك يمكن التحقق من كفاءة كل طالب من اكتسابه للمهارات و المعارف المرجوة و من ثم تشخيص نواحي الضعف و القوة. (خالد التميمي ،1999،ص:13)

وهناك تصنيفات و أنواع أخرى للاختبارات التحصيلية نلخصها في المخطط التالي:

تمر عملية إعداد الاختبارات التحصيلة وبنائها بجملة من الخطوات التي ينبغي على معدّ الاختبار أن يسلكها في طريقه لبناء اختبار تحصيلي على درجة من الجودة في التكوين وقدرة على قياس النواتج التعليمية بكفاءة واقتدار كبيرين.

4-خطوات بناء الاختبارات التحصيلية:

يتطلب التخطيط السليم لوضع الاختبار أن يحدد المعلم بادئ ذي بدء الغاية من الاختبار، و هذا بالرجوع إلى الأهداف التعليمية التي تمكّنه من بلوغ هذه الغاية و كذلك جوانب السلوك التي تمثلها هذه الأهداف، لتكون واضحة و قابلة للملاحظة و القياس كما ينبغي أن يضع المعلم في حسبانه أثناء مرحلة التخطيط للاختبار أنواع الفقرات، و طرق صياغتها و تنظيمها و كذا التعليمات الموجهة للتلاميذ، إلى جانب تحديد موعد للاختبار لكي يتمكن التلاميذ من الاستجابة لفقراته بعيدا عن القلق أو الارتباك. (أحمد فلاح علوان،2009ص :354)

و تتم عملية بناء الاختبارات التحصيلية وفقا للخطوات التالية:

أولا:تحديد الهدف من استخدام الاختبار:

يرى محمود أحمد عمر و آخرون (2010) أن المعلم يجب أن يتحمل عبء المسؤولية الكبرى في تقدير نتائج التعليم و عليه أن يسأل نفسه لماذا تستخدم الاختبارات التحصيلية و يجب أن يعرف أن استخدام هذه الاختبارات يكون جزءا مكمّلا لعملية التدريس و يعتمد على مسلمتين و هما:

1-أن هدف المدرسة هو تعزيز و تشجيع معرفة الطالب .

2-أن استخدام الاختبارات يمكن أن يدعم عملية التعلم .

ويشير (مروان أبو حوج وآخرون،2002،ص:18)أنه قبل البدء بعمل اختبار ما يجب أن نعرف بالتحديد ماذا يراد قياسه؟ وما هو الغرض الذي يراد الوصول إليه من تطبيق هذا الاختبار؟ و من هم الأفراد المراد اختبارهم؟ من أي سن ومن أي مستوى تعليمي؟ و ما هي الطريقة التي يراد بها تطبيق الاختبار؟ هل ستلقى أسئلته شفويا أم تحريريا ؟ وهل ستجرى بطريقة جماعية أم فردية؟ وكيف سيعبر المفحوص عن إجابته؟ إلى غير ذلك من الاعتبارات التي تتحدد بها أغراض الاختبارات و النواحي المراد قياسها.

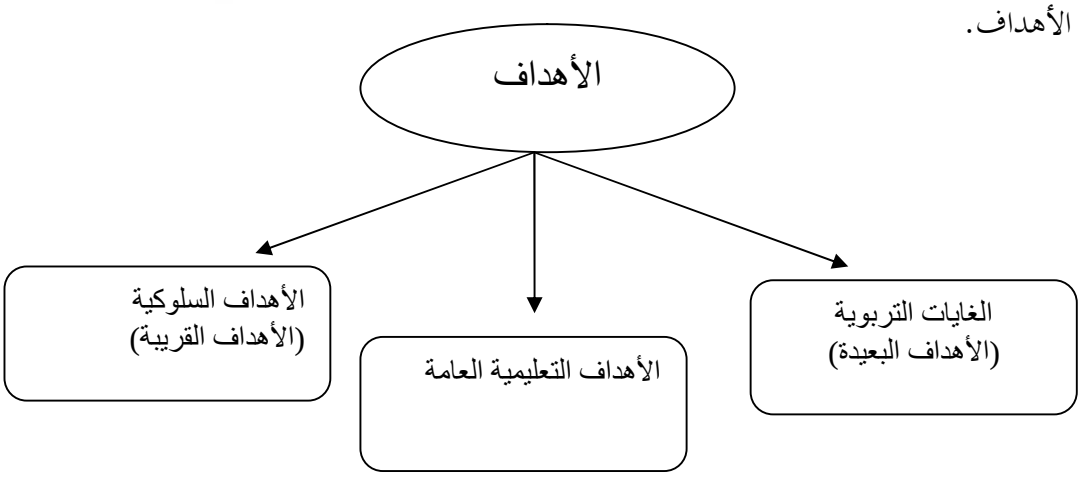
إن تحديد الغرض من الإختبار من حيث ميادين استخدامه على جانب كبير من الأهمية،ولعل أكثر الأوقات ملاءمة للتخطيط لإعداد الاختبار التحصيلي هو قبل البدء في تدريس المادة التي يغطيها الاختبار.

و يوضح "جرونلاند" (1997) أن الاعتبارات المهمّة في تخطيط الاختبار هي تحديد ما ينبغي أن يقاس بدقة، و بذلك يمكن أن تستدعي البنود الاختبارية التحصيلية السلوك الذي تعلّمه التلميذ.(عبد الناصر القدومي208ص16)

ثانيا: تحديد الأهداف التعليمية:

يطلق عليها الأهداف التعلمية الخاصة أو السلوكية لارتباطها بما يحدث في حجرة الدراسة التي تعتبر الموجّهات القريبة للمعلم في نشاطاته التعليمية اليومية، أي أنها قصيرة الأمد في طبيعتها و يسهل ملاحظة مدى تحققها، فالهدف التعليمي عبارة تصف التغيّر المرغوب فيه في مستوى من مستويات الخبرة أو سلوك المتعلم معرفيا أو مهاريا أو وجدانيا، ويكون هذا التغيّر قابلا للملاحظة أو التقويم.(محمدعثمان،2005،ص:31-32)

تحتل الأهداف التعليمية موقعا متوسطا بين ثلاثة مستويات للأهداف تلعب دورا رئيسيا في بناء الاختبار التحصيلي و ترتبط معا ارتباطا ديناميا، في المستوى الأول توجد الغايات التربوية و هي على درجة عالية من العمومية و في المستوى الثالث توجد الأهداف السلوكية و هي على درجة عالية من الخصوصية و تفيد مباشرة في بناء الاختبار التحصيلي وترتبط الأهداف التعليمية بكل من المستويين السابق عليها و اللاحق بها.والشكل التالي يبين مستويات هذه الأهداف.



شكل(02) يبين مستويات الأهداف التعليمية

تعريف الأهداف التربوية:

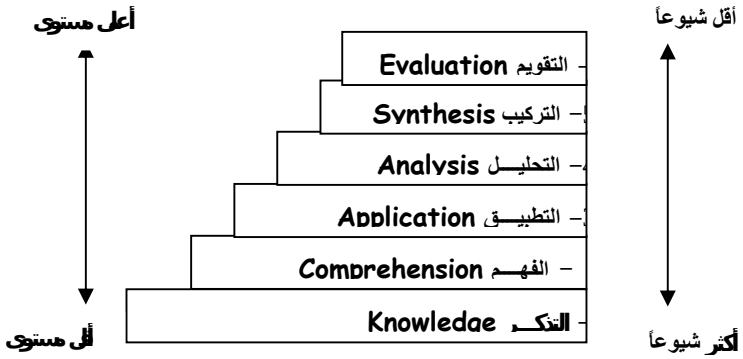
يقصد بها الغايات العامة للمواقف التربوية التي تهدف إلى التغير في سلوك نحو الايجاب و تعرّف أيضا:بأنها الغاية التي تنشدها العملية التعليمية و التي تساعد المتعلم في اكتساب الأنماط السلوكية أو الأدائية للأهداف التربوية.

في حين تعرف الأهداف السلوكية بأنها النواتج التعليمية المتوقع أن تحصل من خلال ملاحظة و قياس سلوك المتعلم. (سعيد زيان،2013،ص:63)

لقد اتفق خبراء المناهج و طرق التدريس و القياس و التقويم على تصنيف الأهداف التعليمية في اجتماع لهم عام 1956 في جامعة شيكاغو إلى ثلاث مجالات هي: المجال المعرفي و الانفعالي و النفس حركي و تأتي أهمية التصنيف من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية. (محمدعثمان،2005،ص:32)

أولا تصنيف بلوم:

من التصنيفات المعروفة التي ابتكرت في مجال الأهداف التربوية العامة و السلوكية الخاصة، ما وصفه المربي الأمريكي بلوم عام 1956 حيث صنف العمليات العقلية تصنيفا هرميا، إلى ست (06) فئات تتراوح من المستوى السهل الذي يتطلب توظيف عمليات عقلية دنيا كالتذكر، إلى المستوى الصعب الذي يتطلب عمليات عقلية عليا كالتقويم والشكل الموالي يوضح مستويات الأهداف التعليمية وفق المجال المعرفي.(سعيد زيان،2013،ص:64)



والشكل رقم(03) يوضح مستويات الأهداف التعليمية وفق تصنيف بلوم.

و عليه فقد استخدمت هذه التصنيفات كأساس لصياغة كل من الأهداف التربوية العامة و كذا الأهداف السلوكية الخاصة من ناحية و الأسئلة التعليمية التي تقيس هذه الأهداف من ناحية أخرى، وهذه المستويات يوردها(صالح أبو جادو)(1998) ونعرضها في مايلي :

1- المعرفة والتذكر:

وفيها يتمكن المتعلم من تذكر واسترجاع المعلومات، وبالتالي فإن تعلم هذه المعلومات (معرفتها) في مرحلة دراسية ما، يسهل للمتعلم، في مرحلة أكثر تقدماً، تعلم معلومات أخرى، فعملية تعلم المعلومات العلمية تعتبر عملية تراكمية.(يذكر، يعدد، يُعرّف، يصف، يسمي، يتعرف،يتذكر، يتتبع، يختار، يقابل،...)

2- الفهم والاستيعاب:

يتمكن المتعلم في هذا المستوى من قراءة وتفسير المعلومات في جدول معين أو في رسم بياني محدد، كما ويتمكن من التلخيص إضافة إلى قدرته على ترجمة ونقل المعلومات من صورة إلى أخرى.

(يعلّل، يوضّح، يفسر، يُعرّف بلغته الخاصة، يستنتج، يعطي أمثلة، يشرح، يتنبأ،..)

3- التطبيق:

وفيها يكون المتعلم قادراً على استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات والمعلومات التي سبق وأن تعلمها، في حل مشكلة تُعرض في موقف جديد أو محتوى جديد غير مألوف، وهذا يتطلب من المعلم وضع الطالب أمام مشكلة جديدة يطلب منه حلها.(يطبق، يحل مسألة، يمثل بيانيا، يرسم شكلاً، يستخدم، يُحضر، يحل تمريناً،..)

4- التحليل:

المتعلم في هذا المستوى قادراً على تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة، مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء، واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى، ويشتمل التحليل على: (يقارن، يصنف، يميّز، يستخلص، يحلل، يُفرق،..)

- توضيح العلاقة بين الأجزاء.
- التمييز بين الأسباب والعوامل التي أدت إلى حدوث ظاهرة ما.
- إيجاد أوجه التشابه والاختلاف.

5- التركيب:

ويقصد بذلك قدرة المتعلم على وضع العناصر أو الأجزاء معاً في صورة جديدة لانتاج شيء مبتكر ومتفرد، وهي مهارة من مهارات التفكير التباعدي، والتي تساعد المتعلم على اكتشاف واستكشاف طرق جديدة في أداء المهام أو الأشياء، والتركيب بذلك يكون على النقيض تماماً من التحليل، إذ أن التركيب يركز على السلوك الابداعي والابتكاري للمتعلم، ويشتمل هذا المستوى على:

- كتابة خطة أو مشروع جديد.
- التوصل إلى علاقات جديدة بين مجموعة من القضايا.
- تجميع أفكار بشكل يساعد في حل مشكلة ما أو مواجهة موقف معين.
- تصميم تجربة.

(يؤلف، يخطط، يركب، يصمم، يلخص، ينظم، يولّد، يخترع، ينشئ، يرتب، ...)

6- التقويم:

وفي هذا المستوى يكون الطالب قادراً على الحكم على الأفكار أو الأشياء أو الأنشطة أو المواقف، وتمثيلها من حيث القدرة أو القيمة أو النوعية، بحيث يتعلم الفرد كيف يطلق الأحكام على نوعية الفكرة اعتماداً

على معايير محددة وواضحة، مما يؤدي إلى دعم الفكرة أو رفضها، وتكوين مسلمات ثابتة يؤيدها ويدافع عنها.

ويعتبر هذا المستوى أعلى مستويات المجال العقلي (المعرفي)، ولا يمكن الوصول إليه إلا بتمام الوصول إلى المستويات الخمسة التي سبقته، ويشتمل هذا المستوى على:

- الحكم على الترابط المنطقي للمادة العلمية.
- الحكم على صحة ودقة الاستنتاجات (العلاقة بين المعلومات المتوافرة والنتائج).
- الحكم على قيمة الشيء.

(يقوّم، يحكم، يُبرر، يجادل، يناقش، يدعم، ينتقد، يدافع، ...)

ثانيا: تصنيف ميرل:(Merril)

افترض ميرل أن العمليات العقلية تنحصر في أربعة مستويات من حيث الصعوبة،أسهلها تذكّر الحقائق والأمثلة ويشير أن العمليات العقلية تقع على متغيرين أحدهما نوع المحتوى التعليمي والثاني يمثل مستوى الأداء التعليمي،حيث يشمل المحتوى التعليمي:(المفاهيم،المبادئ،الإجراءات،الأمثلة والحقائق)

يفترض ميرل ثلاثة عشر(13) مستوى من الأداء التعليمي باعتبار نوع المحتوى التعليمي(تذكر الحقيقة،تذكر مثال المبدأ،تذكر مثال المفهوم،تذكر مثال الإجراء،تذكر تعريف المفهوم،تذكر تعريف المبدأ،تذكر تعريف الإجراء،تطبيق المفهوم،تطبيق المبدأ،تطبيق الإجراء،اكتشاف المفهوم،اكتشاف المفهوم،اكتشاف المفهوم،اكتشاف الإجراء)

والجدول الآتي يبين مستوى الأداء التعليمي باعتبار نوع المحتوى التعليمي حسب ميرل:

جدول رقم(02) يبين مستوى الأداء باعتبار نوع المحتوى التعليمي

مستوى الأداء التعليمي	نوع المحتوى التعليمي			
	المعلومات العامة			المعلومات الخاصة
	مفهوم	مبدأ	إجراء	مثال أو حقيقة
اكتشاف	مفهوم	مبدأ	مبدأ	X
تطبيق	مفهوم	مبدأ	مبدأ	X
تذكر معلومات عامة	مفهوم	مبدأ	مبدأ	X
تذكر معلومات خاصة	مفهوم	مبدأ	مبدأ	X

مما سبق يمكن أن نقول بأنه على المعلم الالمام بمستويات الأهداف التربوية باعتباره لايتعامل مع المواقف التعليمية التعلمية داخل الحجرة الدراسية وحسب، بل وله نصيب كبير في التعامل مع الأهداف العامة للمادة الدراسية المتخصص فيها والمطلوب منه تدريسها لتلاميذته.

وفي هذا الصدد يوضح(جودت أحمد سعادة،2001) أن على المعلم أن يسهم بشكل فعلي في التعرف على الغايات التربوية ذات الصلة بالأهداف التربوية، مهما كان تخصصه وهذا تمهيدا لترجمتها إلى أهداف تعليمية ليعمل على تحقيقها، واختبار تحصيلها داخل القسم مع تلاميذه.

ثالثا:تحليل محتوى المادة:

ويقصد بالمحتوى ألوان المعرفة المختلفة وأشكالها في المادة الدراسية التي يتوقع تحصيلها من جانب التلاميذ،على مستوياتها في ضوء الأهداف التعليمية ويتألف محتوى أي مادة دراسية من موضوعات،وكل موضوع منها يتألف من مفردات وجزئيات(أحمد فلاح العلوان،2009،ص:354)

إن تحليل المادة التعليمية يساعد الأستاذ على فهم أعمق لمحتوى المادة شكلا ومضمونا ويعينه على تحسين المادة التعليمية وعملية تقويم الأهداف المتوخاة،فتحليل المادة التعليمية والاحاطة بمحتواها شرط أساسي لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف هذه المادة،كما أن تحليل المادة يتيح للمدرس أن يقرر درجات الأهمية النسبية التي يمكن أن تعطى للأجزاء في التحليل التفصيلي لأن الوزن الذي يتضمنه الاختبار لكل جزء من أجزاء المادة يعكس الأهمية النسبية التي يتوخاها المدرس من تعلم ذلك الجزء.(عبد الناصر القدومي،2008،ص:17)

وحسب(باسل خميس ونجاتي يونس،2012،ص:55) فتحليل المحتوى هو بمثابة مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئتها ألى أهداف قابلة للقياس.

رابعا:إعداد جدول المواصفات:

قبل البدء ببناء أي اختبار تحصيلي يحتاج المعلم إلى مخطط تفصيلي يبصره ويعينه في عملية التحضير لبناء أداة تقويمية فعالة تتميز بالدقة في الاعداد والتنفيذ وهذا المخطط يعرف بجدول المواصفات.

تعريف جدول المواصفات: هو عبارة عن مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية،ويبين الوزن النسبي الذي يعطيه المعلم لكل موضوع من الموضوعات المختلفة،والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة. (عبد الناصر القدومي،1999،ص:03)

وإن من أهم أغراض جدول المواصفات هو تحقيق التوازن في الاختبار والتأكيد على أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها،مما يضمن تحديد وتحليل عناصر المحتوى الأساسية التي سيشملها الاختبار وتحديد العمليات المعرفية المتعلقة بتلك العناصر ومن ثم تحديد الأهمية النسبية لكل عناصر المحتوى والعمليات المعرفية وبتحديد العدد الكلي للفقرات يكون المعلم جاهزا لبدء كتابة مجتمع الفقرات بشتى أشكاله وبما يخدم هدف القياس.(الصمادي ، الدرابيع،2004،ص:89)

خطوات إعداد جدول المواصفات:

يمر جدول المواصفات بالمراحل التالية:

أولا– تقسيم المادة الدراسية على موضوعات أووحدات رئيسية(تحليل المحتوى) وطبيعة تلك المادة.

ثانيا– تحديد نسبة الأهمية لكل موضوع والمدة الزمنية التي يستغرقها كل موضوع وذلك من خلال العلاقة التالية:

$$\text{نسبة الأهمية لكل موضوع} = \frac{\text{عدد حصص دراسة الموضوع}}{\text{العدد الكلي للحصص}} \times 100$$

ثالثا– تحديد الأهداف التعليمية للمقرر أو المادة الدراسية التي يسعى المعلم لمعرفة مدى تحقيقها ومن ثم تحديد عدد الأهداف لكل مستوى وخصائص التلاميذ سواء ما يتعلق بالمستوى الدراسي او المرحلة العمرية.

رابعا– تحديد نسبة الأهمية لكل مستوى من مستويات الأهداف من خلال العلاقة التالية:

$$\text{نسبة الأهمية لكل مستوى} = \frac{\text{عدد أهداف المستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times 100$$

خامسا– تحديد نوع الفقرات الاختبارية والعدد الكلي لأسئلة الاختبار.(حمدي شاكر محمود،2006،ص:120)

ويشتمل جدول المواصفات على بعدين أحدهما:أفقي ويمثل الاهداف التعليمية السلوكية و الآخر عمودي يمثل موضوعات المادة الدراسية،كما تشتمل حقول الجدول على أوزان الأهمية النسبية لكل الموضوعات والأهداف،وكذلك عدد الاسئلة التي يضعها المعلم في كل موضوع على ضوء تلك الأوزان وبإمكان المعلم أن يضع الدرجة المستحقة لأسئلة كل موضوع في الجدول نفسه.

تحديد عدد الاسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف ويمكن الاستفادة في ذلك من المعادلات الآتية:

عدد اسئلة الموضوع=العدد الكلي للأسئلة×الوزن النسبي لأهمية الموضوع×الوزن النسبي لأهداف الموضوع

تحديد درجات أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف من خلال العلاقة التالية:

درجة أسئلة الموضوع=الدرجة النهائية للإختبار×الوزن النسبي لأهمية الموضوع×الوزن النسبي لأهداف الموضوع.

مثال توضيحي لبناء جدول مواصفات.(أنظر الملحق01)

فوائد جدول المواصفات:

-المساعدة في بناء اختبار متوازن مع حجم الجهود المبذولة لتدريس كل موضوع.

-اعطاء وزن الحقيقي لكل جزء من المادة الدراسية،وبالتالي كل موضوع ياخذ ما يستحق من الاسئلة حسب الأهمية النسبية.

-المساعدة في اختيار عينة ممثلة من الاهداف التدريسية بطريقة منظمة.

-مساعدة المعلم في تكوين صورة متكافئة للإختبار.

-تحقيق صدق المحتوى للاختبار بشكل كبير.

-ضمان توزيع مذاكرة التلميذ باتزان على الموضوعات(حيث ان تركيبة الاختبار تؤثر في الاستذكار)

5:كتابة اسئلة الاختبار

وتتضمن هذه الخطوة تحديد نوع فقرات الاختبار وذلك بعد تحديد عددها في الخطوة السابقة،بحيث تناسب قياس الأهداف التي حددت مسبقا وذلك بناءا على عدد من العوامل منها:الأهداف المراد قياسها،طبيعة المحتوى،مهارة المعلم في وضع الأسئلة،والذي يجب أن تتناسب والهدف المنشود،فمن الأهداف ما يناسبها الأسئلة الموضوعية كأهداف التذكر ومنها ما يناسبها الأسئلة المقالية كأهداف الاكتشاف والتحليل والتركيب.(أفنان نظير دروزة،2005،ص:77)

وتذكر (سوسن الجلبي)(2005) أنه يستحسن كتابة أسئلة تزيد عن الحاجة الفعلية،حيث يتوقع أن لا تكون جميع هذه الأسئلة صالحة أو مستوفية للشروط وبذلك يتوفر للمعلم فرصة للاختيار والحذف من بين تلك الأسئلة في الخطوة اللاحقة.

سادسا:ترتيب الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة،والشكل الأنسب للصياغة والنوع والموضوع ويكون حساب معامل السهولة والصعوبة من خلال تحليل نتائج الاختبار بعد تطبيقه على مجموعة من التلاميذ و تحليل فقرات الاختبار يفيد المعلم في تحديد مواطن الضعف والقوة عند التلاميذ ، وتشخيص الأسباب سواء كانت فنية في الاختبار أم تربوية في طريقة التدريس ، فمثلاً إذا وجدنا أكثر الأخطاء في الفقرات التي تقيس التطبيق فربما كان ذلك عائداً إلى أن المعلم لم يكن يعطيهم الوقت الكافي للتدريب وحل التمارين المتعلقة بالمادة ، وبناء على التغذية الراجعة من التحليل يتم العلاج .

إن التعرف على درجات الصعوبة يحدد مواقع الفقرات في الاختبار فإذا كانت درجة صعوبة الفقرة عالية (أي الفقرة سهلة) تأتي هذه الفقرة في أول الاختبار وإذا كانت درجة صعوبتها منخفضة (أي الفقرة صعبة) توضع في نهاية الاختبار , وهكذا توضع كل فقرة في الاختبار في المكان المناسب لها .

معاملات الصعوبة والتمييز وفاعلية البدائل:

إن تحليل فقرات الاختبار لا يكشف فقط عن درجة الصعوبة والتمييز فقط بل يكشف أيضا عن فعالية البدائل (المموهات) , فالبديل الذي يختاره أفراد المجموعة العليا أكثر من الدنيا يعاد النظـر فيه كما يعاد النظر في كل مموه لم يختره أحد من الطلاب , أو كانت نسبة من اختاره دون الحد المطلوب .

معامل الصعوبة والسهولة :يفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار ، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة ويحسب بتطبيق المعادلة التالي

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد التلاميذ الذين أجابوا صح عن السؤال}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن السؤال}} \times 100$$

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد التلاميذ الذين أجابوا خطأ عن السؤال}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن السؤال}} \times 100$$

فعلى سبيل المثال إذا كان لدينا 25 طالبا ، أجاب منهم 20 طالبا على سؤال ما إجابة صحيحة فسيكون معامل صعوبة هذا السؤال هو : $(20 \div 25) \times 100 = 80\%$

ويعد مثل هذا السؤال سهلاً جداً إذ أن 80% من الطلاب استطاعوا الإجابة عنه إجابة صحيحة بينما كان صعبا على 20% منهم فقط.

وبشكل عام يعتمد معامل الصعوبة المطلوب على الغرض من الاختبار ، وفي الاختبارات التحصيلية العادية فإن أفضل معامل صعوبة للسؤال أو الفقرة هو 50% وما حولها.

معامل التمييز: يرتبط معامل التمييز إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة , فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرق بين القادرين من التلاميذ وأولئك الأقل قدرة فإن السؤال المميز هو ما يقود إلى هذا الغرض . إذا أن مهمة معامل التمييز ينبغي أن تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين التلميذ ذي التحصيل الجيد والمتوسط والضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة . وهناك طرق كثيرة لحساب معامل التمييز وسيكتفى هنا بذكر أحدها وتتلخص في الخطوات الآتية :(ابراهيم الرواشدة وآخرون،2000،ص:15)

1- ترتب أوراق الطلا ب تصاعديا حسب الدرجات ، ونفترض أن عددها 100 ورقة .

2- تقسم الأورراق إلى مجموعتين عليا ودنيا وتمثل أعلى 27% من الأوراق ذات الدرجات العليا ، وأدنى 27% منها ذات الدرجات الدنيا .

وبذلك يكون عدد أفراد المجموعة العليا = عدد أفراد المجموعة الدنيا =27 (وإذا كان عدد الطلاب قليلاً فيمكن تقسيمهم إلى مجموعتين أعلى 50% وأدنى 50%).

3- يتم حصر عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال الأول إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات العليا . ونفترض أنهم كانوا 20 طالباً.

4- يتم حصر عدد الذين أجابوا عن السؤال الأول إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات الدنيا . ونفترض أنهم كانوا 12 طالباً.

5- تطرح الخطوة (4) من الخطوة (3) . (الفرق بين المجموعتين 20 ـ 12=8).

6- يقسم الناتج من الخطوة (5) على عدد أفراد إحدى المجموعتين.

$$\text{بهذا يكون معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث **س** : عدد طلاب الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ص: عدد طلاب الفئة الدنيا في التحصيل ممن أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ن : عدد افراد إحدى المجموعتين.

$$\text{إذن معامل التمييز} = \frac{20 - 12}{27} = 0.30$$

ويعد هذا معامل تمييز مناسب و يصل إلى 0,60 أو 0,70 ويأتي معامل التمييز في ثلاث حالات أو درجات : إما أن يكون مرتفعا أو يكون منخفضا أو يكون سلبيا.

7-وضع التعليمات المناسبة في الامكنة المناسبة لها،بحيث تشتمل على توضيح الهدف من الاختبار (ماذا ينبغي على الطالب أن يعمل وكيف وأين يضع الاجابة.

8-التجريب الأولي للاختبار:بحيث يتم تجريبه مبدئيا على عينة صغيرة وتحليل النتائج وكذا حساب معامل الصعوبة والسهولة والتمييز،لاتخاذ القرار المناسب من حيث نوع الاسئلة والمستوى والترتيب،ووضوح الصياغة وتعليمات الاختبار.

9-تعديل الاختبار في ضوء نتائج التجريب الأولي.

10-تصميم نموذج التصحيح(المفتاح) وتوزيع الدرجات على الأسئلة بطريقة تتناسب و أهمية السؤال الموضوع.

11-تحديد الاجراءات اللازمة لتطبيق الاختبار.

12-التصحيح ويكون بعدة طرق منها:.(أحمد فلاح العلوان،2009،ص:256،357)

*قراءة عدد من أوراق إجابات التلاميذ قبل التصحيح للتأكد من أن السؤال كان مفهوما من قبل الجميع ومقارنة إجاباتهم بالإجابة النموذجية فقد يذكر الطلاب نقاطا لم يأخذها المصحح بعين الاعتبار وبذلك فقد تستطيع التعديل أو إعادة النظر فيها إذا رأى ذلك مناسبا

* تصحيح كل سؤال على انفراد في جميع الأوراق ولجميع التلاميذ ثم السؤال الثاني أيضا في جميع الأوراق وهكذا حتى الانتهاء من تصحيح جميع الأوراق فهذا الأسلوب يساعد المصحح على تذكر أسس التصحيح الخاصة بكل سؤال ومقارنة إجابات التلاميذ بها ومن ثم المحافظة على مستوى واحد في التصحيح.

5- مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد:

يتميز الاختبار الجيد بقدرته على قياس الصفات والخصائص التي صمم من أجل قياسها كما يتميز بامكانية الاعتماد عليه في أي وقت ومن جملة مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد مايلي:

5-1صدق الاختبار: ويعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلا ونهتم هنا بصدق محتوى الاختبار فنحن نحاول تحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال تدريس محتوى معين لمقرر ما،ولكي يكون الاختبار صادقا يجب أن تعكس مفرداته هذا المحتوى وتلك الأهداف وفقا للأهمية النسبية لكل منهما.(محمد أحمد عمر وآخرون،2010،ص:416)

ويكون الاختبار صادقا إذا كان:

أ-ممثلا لجميع اجزاء المادة الدراسية ومحتوياتها.

ب-ممثلا لكافة مستويات الأهداف.

ج-يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

د-وضوح فقراته وتعليماته.

هـ-مناسب للفئة العمرية التي صمم لقياس التحصيل لديها.

5-2الثبات:ويكون الاختبار ثابتا إذا أعطى نتائج متسقة لمرات تطبيقه على نفس المجموعة من الافراد:أي يحافظ الأفراد على ترتيبهم حسب نتائج هذا الاختبار وهناك علاقة بين الصدق والثبات تتمثل في أن كل اختبار صادق هو ثابت، ولكن ليس بالضرورة أن يكون الاختبار الثابت صادقا.

ويعني الثبات أيضا اتساق درجات الاختبار ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة محددة من التلاميذ في مناسبتين مختلفتين يفصل بينهما زمن وهناك طرق عديدة لحساب ثبات الاختبار منها:ثبات إعادة الاختبار،ثبات الصور المتكافئة،وثبات التجزئة النصفية.

5-3الموضوعية:وتعني عدم تأثر نتائجه بذاتية المصحح الواحد أو المصححين الآخرين،وترتبط الموضوعية بعملية التصحيح وإعطاء الدرجات،فدرجة التلميذ على الاختبار يجب أن تعكس أدائه الفعلي على الاختبار فقط،دون أن تؤثر فيها العوامل الاخرى مثل: تحيز المعلم مع أو ضد التلميذ،وكذا تأثر المعلم بخط التلميذ ،والحالة المزاجية للمعلم أثناء التصحيح،وظروف عملية التصحيح.

5-4الشمولية:يتمتع الاختبار بصفة الشمول إذا كانت بنوده الاختبارية تغطي جميع النقاط الموضوعات المقررة والتي يفترض أن يكون الأستاذ قد قام بتنظيم تعلم تلاميذه لها،هذا بالاضافة إلى مراعاتها لمستويات التلاميذ المختلفة.

5-6العدالة:بمعنى أن تعبر درجة الطالب في الاختبار عن مستوى تحصيله الفعلي دون زيادة أو نقصان ولتحقيق هذا الشرط لا يجب أن توجد بالاختبار أسئلة غير واضحة،أو غير مألوفة،أو مبهمة ومضللة،فمثل هذه الأسئلة يمكن أن يكون لها أكثر من إجابة أو تفسير محتمل من جانب التلميذ،وبذلك تكون غير عادلة لأنها تعطل أداء التلميذ العارف وتكون درجته غير معبرة عن تحصيله الفعلي.

5-7 الواقعية:في بناء الاختبار وتطبيقه وتصحيحه،يجب أن تراعى الظروف والامكانات المتاحة،فعدد الأسئلة مثلا:يجب أن يتناسب وزمن الاختبار وعمر التلميذ.(محمودعمر وآخرون،2010،ص:417)

وظائف الاختبارات التحصيلية:

تهدف الاختبارات التحصيلية بصورة مباشرة لقياس نواتج التعلم، كالقدرة على الفهم والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات و تطبيق آثار التعلم على مواقف الحياة فالاختبار الجيد هو الذي يقيس ما أحدثه التعلم من تغير في أسلوب تفكير التلميذ و اتجاهاته النفسية و قدرته على النقد و التمحيص، ولقد حدد تكمانTuckman وجيرونلاندGronlund(1985) عددا من الوظائف الأساسية التي تدفع المعلم لاستخدام الاختبارات لقياس تحصيل التلاميذ كما عليه أن يعرف طبيعة هذه الوظائف حتى يمكنه وضع الاختبار بصورة تناسب الغرض منه و كذا اتخاذ القرار المناسب بناء على نتائجه،وهذه الوظائف هي:

1-وظيفة تشخيصية- diagnostic function

تهدف إلى تبيان نقاط القوة و الضعف لدى التلميذ، حيث يزودنا بمعلومات حول احتياجات تعلم الفرد فهل يوضع هذا التلميذ في فصل للمتفوقين أم في فصل عادي و هل هذا التلميذ في حاجة الى برنامج للتدريس العلاجي في بعض المهارات الحسابية مثلا كل هذا قبل البدء في عملية التعليم .

2-وظيفة وصفية: Descriptive function

تهدف الى تحديد ما تم تعلّمه و ما لم يتم تعلّمه خلال عملية التدريس و بذلك فهي توفر معلومات تساعد على اتخاذ قرارات لاحقة وهي تشبه إلى حد ما الوظيفة التشخيصية مع وجود فارق واحد هو أن الوظيفة الوصفية تتم أثناء عملية التدريس و ليس قبلها.

3-وظيفة اعطاء الدرجات: Grading function

تسمى اختباراتها بالاختبارات المسحية بمعنى أن يقيس المعلم أداء التلميذ و يعطيه درجة ما وهذا بعد اتمام عملية التدريس فإعطاء الدرجة يوضح ما تعلمه التلميذ و ما لم يتعلمه وتعد هذه الوظيفة –إعطاء الدرجات – وظيفة ذات طبيعة تجميعية حيث تساعد فقط في اتخاذ قرار بشأن نجاح التلميذ و انتقاله للقسم الأعلى أو بقائه للإعادة. (محمود أحمد عمر،2010،ص:384)

4-تقويم كيفية التدريس: Evaluation instruction

قد يرغب المعلم في تقييم كيفية تدريس وحدة تعليمية ما بحيث يمكنه أن يحدث تغيرا بشأن تدريسها في المرة القادمة و هذه الوظيفة تنصب أساسا على فعل التدريس و مدى تجاوب التلاميذ مع الطريقة التي قدم بها الدرس المقدر.

5-وظيفة تكوينية: Formative function

و هي تهدف إلى مراقبة تقدم تعلم التلاميذ و لتقديم تغذية مرتدة باستمرار للمعلم و التلميذ كما تظهر جوانب الضعف التي في حاجة الى علاج، حيث أن نجاح أي اختبار يقوم المعلم بصياغة مفرداته تتوقف على وضوح الهدف و بالتالي كيفية بناء الاختبار فمفردات الاختبار التشخيصي قد لا تصلح للاختبار الوصفي أو لغرض إعطاء الدرجات و بالتالي على المعلم أن يضع في اعتباره الفروق الموجودة بين وظائف استخدام الاختبار حتى يتمكن من وضع اختبار مناسب للهدف الذي يسعى اليه. (صلاح أحمد مراد،2012،ص:94)

6-الاختيار والتعيين:

يساعد الاختبار التحصيلي الجيد على وضع التلميذ المناسب في المكان المناسب وذلك بعد تحديد مستواه وامكانياته وقدراته.

7-الدافعية للتعلم:

تعمل الاختبارات كاداة زيادة حماس التلاميذ والرفع من مستوى حوافزهم وتعزيز تطلعاتهم لمزيد من الاطلاع والتحصيل بغية التقدم والنجاح.(عبد القادر كراجة،2001،ص:149)

8-مصدر ومعيار للمقارنة:

إذ تمدنا الاختبارات التحصيلية بالمعايير التي تستخدم في تفسير النتائج،فيمكن بسهولة تحديد مستوى التلاميذ ومقارنته بغيره.

9-التغذية الراجعة: نتائج الاختبار التحصيلي تعتبر بمثابة التغذية المرتدة للتلميذ والمعلم إذ تساعد هم في كشف نقاط الضعف.(مقدم عبد الحفيظ،2003،ص:213) وتوجه نشاطاتهم نحو تحقيق الأهداف المسطرة لهم باعتبار أنها حافز لهم يزيد من تحصيلهم في المراحل القادمة وينسحب حتى إلى الأولياء.

نستشف مما سبق فوائد الاختبارات التحصيلية ووظائفها على الرغم من اختلاف اشكالها وتعددها،إلا أنها تبقى وسيلة للحكم على فعالية مانقومه ولا تعد غاية في حد ذاتها،بشرط أن يراعى في إعدادها وبنائها وإجرائها وتصحيحها أسسا ومعايير علمية.

الفصل الثاني تحليل مفاهيم الدراسة

ثانيا / الاختبارات مرجعية المحك

-تمهيد

1- مفهوم الاختبار محكي المرجع

2- نشأة القياس محكي المرجع

3-بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك

4-استخدامات الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك

5- تحليل فقرات الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك

6-الخصائص السيكومترية الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك

- خلاصة

1- مفهوم الاختبار مرجعي المحك:

يشير القياس المعتمد على المحك إلى عملية تقويم أداء الفرد في ضوء محك مطلق يضعه المعلم أو العامل في القياس بناءا على معلومات قبلية خاصة بالمتعلم وبالمجال موضوع القياس،حيث يمكننا هذا القياس من التعرف على المعلومات والمهارات التي يعرفها الطالب في مادة دراسية معينة أو مجال معين، بغض النظر عما يعرفه أقرانه أو أفراد مجموعته المعيارية،فالقياس المعتمد على المحك، ليس معنيا بمقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين،بل بما يعرف الفرد فعلا في المجال موضوع الاهتمام.(عبد المجيد النشواتي،1983،ص:612)

يعرف الاختبار مرجعي المحك بأنه الاختبار الذي يقيس أداء الفرد بالنسبة إلى مستوى مطلق للأداء دون الرجوع إلى الآخرين،وفي هذه الحالة يمكن أن نحصل على الفرروق الفردية في أداء الفرد بما حققه وما لم يحققه من الاختبار،أي الفروق بين الفرد ونفسه(صلاح مراد،أمين سليمان،2012،ص:86)

ويعرفه علي مهدي كاظم (2001):بأنه التقويم الذي يهدف إلى مقارنة أداء الطالب بمستويات أداء –محكات- خارجية تمثل الحد الأدنى من الاتقان اللازم تحقيقه في سلوك الطالب لكي نعتبره ناجحا في تلك المهارات مثلا:ان يجيب إجابة صحيحة عن 80%من المفردات في الاختبار.

يحدد بوفام(Popham) الاختبار محكي المرجع بأنه:

"الاختبار الذي يحدد وضع الفرد بالنسبة إلى مجال سلوكي معين"(محمود عمر وآخرون،2010،ص:102) فالاختبارات محكية المرجع تتطلب تحديد سلوكيات المتعلم أو مستويات الأداء المقبول قبل بناء الاختبار،وهذه المستويات تحدد في ضوء الأهداف التي يجب على التلاميذ تحقيقها.

يهدف القياس مرجعي المحك إلى تقويم أداء الفرد وتحديد مدى تقدمه بالنسبة لمجموعة من المهارات أو الأهداف ومعرفة جودة الأداء في ضوء محكات محددة مسبقا والاختبار محكي المرجع كما حدده (Glase) هو الاختبار الذي صمم عن قصد لإعطاء قياسات تفسر مباشرة بالنسبة إلى معايير أداء محددة،بمعنى أنه يهدف إلى تقدير الفرد بغض النظر عن مستوى أداء أقرانه،حيث تفسر درجة الفرد على الاختبار في ضوء محك،يحدد حسب الأهداف الموضوعية للقياس.(محمد يونس،2008،ص:191)

وحسب(صلاح الدين محمود علام) (2007) لقد تعددت وتنوعت تعريفات الاختبارات مرجعية المحك.فهناك ما يزيد عن ستين وصفا أو تعريفا لهذه الاختبارات تتشابه في بعض عناصرها وتختلف في البعض الآخر،وربما يرجع ذلك إلى حداثة مفهوم الاختبارات مرجعية المحك وتعدد أنواع هذه الاختبارات،كما يرجع إلى عدم الاتفاق حول مفهوم المحك الذي تنسب إليه درجات الأفراد في هذه الاختبارات.

ولنستجلي المفهوم أكثر نتطرق بداية لتعريف المحك:

يعرفه نيتكو(Nitko) وجليزر أن مفهوم"المحك" "يعني نطاق شامل من المعارف والمهارات المحددة تحديدا جيدا بحيث يمكن نتيجة له موازنة أداء الفرد في الاختبار بهذا النطاق أن نعرف ما يستطيع أن يؤديه الفرد وما لا يستطيع ان يؤديه."

ويرى البعض الآخر أن المحك يشير إلى "مستوى الأداء" أو"درجة القطع" فعندما يريد المعلم أن يحقق تلاميذته مستوى اتقان معين فإنه ينبغي أن يجيب كل منهم إجابة صحيحة على نسبة مئوية من مفردات الاختبار يتم تحديدها مسبقا. ودرجة القطع هي الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها الفرد في النطاق الشامل لمفردات الاختبار لكي يعد متقنا لمحتوى أو مهارة معينة.(صلاح الدين محمود علام،2007،ص:27)

ويعرف **المحك** بأنه الاطار المرجعي الذي تفسر في ضوئه درجة الفرد وما إذا كان يعد جيد الأداء أم لا.(سوسن الجلبي،2005،ص:63)

وحسب(عباس عوض)(1998) فإن المحك أو المعيار مستوى قياسي نرجع إليه لفهم دلالة الدرجة التي تشير إلى درجة الفرد الكلية في إجابته على أسئلة الاختبار أي عدد الاجابات الصحيحة،أو إلى الزمن الذي استغرقه في الإجابة على هذه الأسئلة.

وهناك ثلاث تسميات مختلفة لهذه الاختبارات اعتمادا على درجة تحديد النطاق السلوكي الذي يستند إليه حيث يوردها صلاح الدين محمود علام(2007) ونلخصها فيما يلي:

1-الاختبارات مرجعية الهدف: وهي تلك الاختبارات التي تبنى على أساس مجموعة من الاهداف المصاغة صياغة سلوكية،حيث تكون مزاوجة بين مفردات الاختبار وهذه الأهداف،تطبق عادة هذه الاختبارات عند الانتهاء من وحدة تعليمية أو وحدة نسقية معينة.

2-الاختبارات مرجعة النطاق: تبنى هذه الاختبارات بتحديد نطاق سلوكي شامل من المهام أو المهارات أو المتطلبات تحديدا واضحا ودقيقا،وتختار المفردات التي يشملها الاختبار من هذا النطاق اختيارا عشوائيا.

3-اختبارات التمكن أو الاتقان:تصمم هذه الاختبارات من أجل تحديد ما إذا كان فرد معين قد اكتسب السلوك الذي يهدف برنامج تعليمي أو تدريبي إلى تنميته لديه،أي مستوى الاتقان والتمكن الذي وصل إليه الفرد استنادا إلى هدف تعليمي أو نطاق من المهارات ويمكن أن يكون هذا الاختبار مرجعي الهدف أو مرجعي النطاق.

وعليه يمكن القول أن هذه الأقسام اتفقت في تحديدها لدرجة المحك التي تدور حول الهدف المصاغ أو النطاق السلوكي أو مستوى التمكن فكلها تنطلق من فكرة واحدة و إن اختلفت التسميات.

2- نشأة القياس مرجعي المحك:

لقد ظهر مفهوم الاختبارات مرجعية المحك عندما نشر جليزر(Glaser) في سنة 1963 بحثا "حول تكنولوجيا التعليم وقياس مخرجات التعلم" حيث ركّز على أهمية جعل درجات الاختبار تقدم معلومات حول السلوك أكثر من تقديمها معلومات حول الأداء النسبي للفرد.(عماد عبابنة،2009،ص:16) ثم تلا ذلك العالم الأمريكي بافام(popham) وما قدمه من إسهامات في مجال الاختبارات المرجعة إلى محك والتي أطلق عليها تسميات عديدة منها اختبارات التفوق أو اختبارات الاتقان أو اختبارات الكتابة،أو اختبارات المهارات الأساسية وهي مصممة بحيث تسمح بتفسير درجات الفرد والمجموعة بالنسبة لمجموعة من الأهداف والكفايات والمهارات المحددة بوضوح.(صلاح ، سليمان،2012،ص:86)،وقد تبلور مفهوم الاختبارات محكية المرجع في ظل التطورات الحاصلة في الأساليب التربوية ومنها ما يسمى بالتعليم المبرمج(programmed instruction) والتعليم الاتقاني(mastery learning) الذي يهتم بضمان المتعلمين لدرجة اتقان المعارف والمهارات التي يتضمنها المجال السلوكي. (عماد عبابنة،2009،ص:16)

لقد انطلقت فكرة القياس أو التقويم مرجعي المحك من أن الطالب في القياس جماعي المرجع يحصل على درجة كلية واحدة تمثل أدائه بوجه عام في محتوى معين وهذه الدرجة لا تشخص ولا تحدد مواطن الضعف في جوانب تحصيله والتعلم المدرسي كما هو معروف تعلم متعاقب متسلسل،فإذا اكتسب الطالب عند كل مرحلة المهارات اللازمة أو الضرورية لتعلم المهارات عند المرحلة التالية فإنه من المحتمل أن يكتسب المهارات التالية،أما إذا لم يتمكن من اكتساب بعض تلك المهارات فإنه لا يستطيع اكتساب المهارات التي تليها مما يعني أن العملية التعليمية متسلسلة ومتشابكة الحلقات.

وبالتالي فإن هدف العملية التعليمية كما يرى جلاسر(Glaser) (1963) وبافام(popham) وبلوم(Bloom) هو ليس إبراز الفروق الفردية بين التلاميذ وأخذ درجاتهم شكل التوزيع الاعتدالي وإنما هو معرفة مدى وصول التلميذ إلى الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في الفصل الدراسي.(علي مهدي كاظم،2001،ص:38)

وارتبطت أفكار الاختبارات محكية المرجع بفكرة المسائلة التي بدأت في الظهور بشكل متواز مع ظهور تلك الاختبارات وما تستطيع أن تقدمه كبديل،حيث بدا جليا أن الاختبارات معيارية المرجع لا تخدم غرض هذه المسائلة في التربية كونها تهتم بقياس القدرة على التحصيل بصورة عامة ولا تكون حساسة اتجاه أي تغييرات أو تحسينات في المنهاج،كما أن تلك الاختبارات تتضمن فقرات اختبارية فعّالة جهة زيادة انتشار درجات المفحوصين أكثر من اهتمامها بفقرات تكشف مجالات القوة والضعف في أداء التلاميذ.(عماد عبابنة،2009،ص:17)

ويضيف(محمد حسين،2005) وإنه مع تطور المجتمعات المستمر حدث تطور كبير في التعليم،فلم يعد الهدف من التعليم هو مجرد تلقين المتعلمين بعض المعلومات والحقائق العلمية فحسب، بل تعدى ذلك فصار التعليم يهدف إلى أن يحقق المتعلم أهدافا محددة بدقة، تعينه على مزاولة الحياة بنجاح في مجتمع سريع التغير، ونتيجة لذلك ظهرت

مشكلة قياس تحصيل الطلاب ونالت اهتمام المربين وخبراء القياس النفسي والتربوي وذلك لأهمية دور أساليب القياس والتقويم في تطوير العملية التعليمية ونواتجها فالأهداف التعليمية المتطورة للمناهج الدراسية تستلزم وجود أدوات قياس نستطيع باستخدامها تحديد ما أتقنه المتعلمون من هذه الأهداف أو لم يتقنوه.

لذلك دعا عدد من علماء القياس التربوي إلى ضرورة اعتماد نظام مرجعي جديد في تقويم الطلبة والتلاميذ يتفق مع وظيفة العملية التعليمية وهي اكساب كل طالب المعارف والمهارات والميول والاتجاهات المطلوبة،بحيث يكون هدف الاختبارات التحصيلية وأدوات القياس الأخرى هي أن تبين إلى أي حد أتقن هذا الطالب هذه المهارات واكتسب هذه الميول والاتجاهات، وعليه فإن مقارنة أداء الطالب بزملائه لا يعد أمرا ضروريا في هذا المجال لان المهم هو معرفة مدى تحقق هذه التغيرات في سلوكه،والنظام المرجعي الجديد يتطلب تحديد مستويات مسبقة للأداء يسمى المحكات. (علي مهدي كاظم،2001،ص:38)

ويلاحظ في العقد الأخير جهود متواصلة في هذا المجال من علماء القياس النفسي للتغلب على المشكلات التي تؤثر في الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية من خلال بروز هذا النموذج-مرجعي المحك-والذي يجعل القياس إلى حد ما موضوعيا بمعنى عدم تأثر درجة الفرد بخصائص عينة الأفراد ولا خصائص عينة الأسئلة المكونة لأداة القياس.(محمد يونس،2008،ص:191)حيث غدا التركيز منصبا على إبداع طرق لتقييم اكتساب الطلبة لمعارف ومهارات أكثر تعقيدا وكان مرد ذلك أكثر من سبب منها، تغير أهداف التربية بصورة جوهرية،إذ أصبحت التربية تهتم بتخريج طلبة لهم القدرة على المشاركة في اقتصاد معولم قائم على المعرفة،والسبب الآخر هو الاعتقاد بأن التغيير في طرق التقويم سوف يقود إلى تغييرات في الغرفة الصفية وسوف يؤثر على المنهاج وطرق التدريس وعلى هذا الأساس قامت الاختبارات مرجعية المحك من خلال تركيزها على قياس قدرة الطلاب في حل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال توظيف مهارات التفكير والتعلم من أجل الاتقان لضمان نجاح الطلبة في حياتهم الواقعية ومساهمتهم في تنمية المجتمع. (عماد عبابنة،2009،ص:17)

3- بناء الاختبار التحصيلية مرجعية المحك:

لا تختلف خطوات بناء الاختبار التحصيلي المرجع إلى محك عن تلك التي اتبعت في بناء الاختبار التحصيلي المرجع إلى معيار إلا في التحديد الدقيق لمستويات الأداء(محك الاتقان) وهذا في الخطوة الأولى الخاصة بتحديد الأهداف التعليمية أو التدريسية.

وتوجد عدة طرق تناولت بناء الاختبارات المرجعة إلى المحك كل منها يستند إلى الفلسفة التي ينتمي إليها وتعريف الاختبار ومن بين هذه الطرق مايلي:

أ-بناء الاختبارات المرجعة إلى المحك والمعتمدة على محك الأهداف السلوكية:

1-تحديد المجال السلوكي المراد قياسه(معرفي،وجداني،مهاري) ثم تحديد الأهداف المرغوب تحقيقها،داخل المجال بطريقة سلوكية إجرائية يمكن قياسها بدقة.

2-تحليل محتوى المادة المراد تصميم الاختبار فيها إلى عناصرها الأساسية وكتابة المحتوى في صورة إجرائية يمكن قياسها.

3-صياغة مفردات(أسئلة)الاختبار لكل هدف(تقويمي) يراد قياسه.

4-تحديد صدق المحتوى:للحكم على مفردات(أسئلة) الاختبار يتم عرضها على خبراء في التخصص المراد قياسه أو محكمين متخصصين في مجال الأهداف ومحتوى المقرر.

5-تحديد نقطة القطع:وهي الدرجة التي يصنف عندها الطلبة إلى ناجحين او راسبين في اختبار ما في ضوء محك الاتقان وهو أدنى مستوى للأداء المقبول كشرط للاتقان.

6-وضع الاختبار في صورته النهائية حيث يتم تحديد طول الاختبار وعدد أسئلة كل هدف سلوكي مع ملاحظة وضع سؤالين لكل هدف على الأقل.

7-حساب ثبات الاختبار بإحدى طرق حساب ثبات الاختبارات محكية المرجع وهي:

- ثبات قرارات التصنيف تبعا للاتقان وهو اتساق قرارات تصنيف الأفراد خلال قياسات متكررة.
- ثبات درجات الاختبارات المرجعة إلى محك: وهي اتساق درجات الأفراد عن درجة القطع خلال إعادة تطبيق الاختبار مرات أخرى.
- ثبات تقديرات درجات النطاق: وهي اتساق درجات الأفراد خلال تطبيقات الاختبار أكثر من مرة.(صلاح ، سليمان،2012،ص:203)

ب- بناء الاختبارات المرجعة إلى المحك والتي تعتمد على محك مستوى أداء محدد مستوى نسبي مرغوب:

حدد جرونلاند(Gronlund) خطوات بناء هذا النوع من الاختبارات في الخطوات التالية:

*تحديد المجال السلوكي المراد قياسه، ويتضمن ذلك صياغة سلوكية للأهداف.

*وضع ملخص يحدد عناصر المحتوى المراد تصميم الاختبار فيه.

*إعداد جدول لمواصفات الاختبار، يتضمن الأهداف السلوكية وعناصر المحتوى.

*تحديد معايير(محكات) لمستويات الأداء(نقطة القطع)

*اختبار نمط الأسئلة المستخدمة والمناسبة لقياس الأهداف،وتجميع الأسئلة التي تقيس كل هدف تعليمي على حدة،وتنظيمها من السهل إلى الصعب.

*كتابة تعليمات الاختبار بوضوح.

ج- بناء الاختبارات المرجعة إلى المحك والتي تعتمد على محك مستوى أداء مطلق:

وهي المحكات النهائية التي يصل إليها التلميذ بعد انتهاء الدراسة أي المحكات السلوكية النهائية وتشمل:

-تحديد المجال السلوكي المراد قياسه وتحديد الأهداف التعليمية تحديدا دقيقا،فإذا كان الغرض من الاختبار هو تحديد مهمات التعلم التي يستطيع او لا يستطيع)الطالب أدائها.(رجاء محمود أبو علام،2006،ص:376)

- تحديد المحتوى المراد قياسه.
- اعداد جدول لمواصفات الاختبار.
- اعداد أو بناء عدد من الأسئلة لكل هدف.
- تحديد صدق محتوى الاختبار عن طريق المحكمين.
- وضع مستويات للأداء(80%)مثلا كمستوى أداء مقبول.
- تجميع الاسئلة في ورقة امتحانية مع كتابة التعليمات بوضوح.(صلاح مراد،أمين سليمان،ص:224)

4-استخدامات الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك:

تستخدم الاختبارات محكية المرجع عادة لعمل قرارات حول قدرات ومعارف التلاميذ ومن القرارات التي يتخذها المعلمون أو الادارات التربوية بناءا على نتائج الاختبارات رسوب أو نجاح التلاميذ في مادة معينة أو اخضاع التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض لبرنامج علاجي معين أو تصنيف التلاميذ غلى تخصصات معينة أو شعب تعليمية تتطلب مستوى من الاتقان والتفوق للملتحقين بها.

لقد أورد براون(Brown) أغراض الاختبارات مرجعية المحك و لخصها في عملية التشخيص حين نرغب بقياس جوانب محددة في معرفة الطالب تكون مرتبطة بأهداف البرنامج،أو لغرض قياس انجاز الطالب- التحصيل- حين نرغب في قياس نقاط محددة في معرفة الطالب والمرتبطة كذلك بأهداف البرنامج.

يمكن استخدام الاختبارات محكية المرجع في تقويم التعلم الاتقاني إذ يمكن تحديد مستوى الأداء المقبول على شكل تقدير عددي مثل ألا تقل درجة الطالب عن90% حتى يصنف أنه طالب متقن،كما تستخدم كذلك الاختبارات محكية المرجع لاتخاذ قرارات تعليمية مثل:ماذا يعرف الطلبة؟أين يمكن أن يكون الطالب في سلسلة التعلم،وما التعليم الذي يلزم الطلبة لاحقا؟ وهذا يكون من خلال الاختبارات التي يتم اجراؤها في بداية البرنامج التعليمي.(عبابنة،2009،ص:26)

كما تستخدم الاختبارات محكية المرجع لاتخاذ قرارات تشخيصية وكذلك في تقويم التحصيل في التعليم المبني على النتاجات الذي نشأ في إطار اهتمام التربية بإدارة الجودة،حيث تغير هدف التقويم من اصدار أحكام حول مقدار ما يعرفه الطلبة من محتوى والوقت اللازم لتعلم ذلك المحتوى،إلى الاهتمام بوضع معايير لما يتوقع من الطلبة أن يعرفوه وأن يعملوه.

5-تحليل فقرات الاختبارات محكية المرجع:

يعتبر عبابنة(2011) أن تحليل الاختبارات محكية المرجع أداة مهمة لبناء تلك الاختبارات كما أن صدق المحتوى هو خاصية مهمة بالنسبة لفقرات تلك الاختبارات،وكذلك تحليل حساسية الفقرة والقدرة التمييزية للفقرة يلعبان دورا هاما في بناء الاختبارات محكية المرجع،حيث تساعد هذه الأدوات مطور الاختبار أو مستخدمه على تقويم فاعلية التدريس،وعلى اتخاذ قرارات حول تقدم الطلبة في اتقان مادة التعلم،كما يعتبر مؤشر الصعوبة مفيدا لاختيار الفقرات الملائمة في حالة الاختبارات محكية المرجع وكذا مؤشر التمييز مفيد في عملية تحليل الفقرات،إذ أن تمييز الفقرة السالب يدعو إلى ضرورة تعديلها،أو أن هناك عيب ما في عملية التدريس.

بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه يقوم المعلم بتحليل نتائج الاختبار من أجل تحديد مقدار فاعليته كأداة تقويمية،وما أثر الاختبار على الطلاب،فحسب أهلاوات (1985)عليه أن يضع في الاعتبار الأمور التالية:

*يجب أن لا يكون الاختبار أسئلة أجاب عليها جميع التلاميذ أو لم يجب عليها كل التلاميذ،فلا قيمة لسؤال يجيب عليه جميع التلاميذ،أو لا يجيب عليه،لأنه يعتبر غير مميز بين مستويات أدائهم،وأن تتوزع العلامات اعتداليا أو شبه اعتدالي مع الأخذ في الحسبان خصائص الطلبة والغرض من الاختبار نفسه.(سامي محمد ملحم،2012،ص:236)

وتمر عملية تحليل فقرات الاختبار محكية بعدة مراحل نعرضها في يلي:

أولا:التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

يحقق التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار الأمور التالية:

- قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية استنادا إلى الفقرات الاختبارية السهلة والصعبة وذلك بحساب معامل السهولة.
- يساعد في تعيين القوة التمييزية لكل فقرة اختبارية عن طريق حساب معامل التمييز.
- يفيد معاملا السهولة والتمييز في بناء الخطة الشاملة للتلاميذ أو مجموعة منهم يعانون صعوبات تعلم ويحتاجون عناية فائقة.(سامي ملحم،2011ص:236)
- بعد تصحيح الاختبار وتحديد العلامة التي حصل عليها كل تلميذ عن كل فقرة اختبارية يمكن تحليل دلالات العلامات عن الفقرات وتحديد سهولتها وقوة تمييزها فيما بينها وفق مايلي:

أ- سهولة فقرات الاختبار:

تدلنا سهولة فقرات الاختبار على النسبة المئوية للطلبة الذين لم يتمكنوا من الاجابة عن فقرة الاختبار إجابة صحيحة،ويمكن استخراجها من معادلة والتي تم ذكرها في الجزء الأول من هذا الفصل.

ب- صعوبة فقرات الاختبار:

ونعني به النسبة المئوية للطلبة الذين يجيبون عن السؤال إجابة صحيحة ويعبر عن معامل صعوبة فقرات الاختبار إن مجموع معاملي الصعوبة والسهولة يساوي(1) فإذا تعرفنا على أحد المعاملين نستطيع التعرف على المعامل الثاني.

ج-قوة تمييز الفقرات:

ونعني به قدرة الفقرة على التمييز بين التلاميذ الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والتلاميذ الأقل قدرة في مجال معين من المعارف،حيث يمكن التأكد من كل سؤال يميز باستخدام المعادلة التي سبق ذكرها في الجزء الأول من الفصل.

حيث نكون قد قسمنا الطلاب حسب علاماتهم إلى مجموعتين متساويتين هما المجموعة العليا والمجموعة الدنيا.(سامي ملحم،2011ص:239)

بالإضافة إلى التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار ودوره في الكشف عن جودة الاختبار هناك إجراءات يقيم بها مطور الاختبار أو مستخدمه في أن الفقرة تعاني من ضعف ولا تقدم جديد لنوعية الاختبار أم لا.

ثانيا:تحكيم فقرات الاختبار:

نستطيع فحص فقرات الاختبار بطرق غير إحصائية كعرض فقرات الاختبار على المعلمين الزملاء الذين يدرسون نفس المقرر أو الموضوع لمراجعة محتوى فقرات الاختبار،والتأكد ما إذا كانت الفقرة تقيس الهدف التعليمي المقصود،وقد يساعد هؤلاء المعلمون في اصدار أحكام حول مدى وضوح الفقرة،أو اكتشاف أي أخطاء فنية تتضمنها تلك الفقرة.

ثالثا:تجريب الاختبار:

لتطوير اختبار على درجة عالية من الجودة، لا بد من تجريب الاختبار على عينة مماثلة في خصائصها لعينة المفحوصين الذين سيطبق عليهم الاختبار مع ضمان عدم تسرب الأسئلة لمجموعة الطلبة المقصودة وتفيد عملية التجريب في تقديم فوائد متعددة لباني الاختبار أو معده منها:

*إزالة الغموض في متن الفقرة أو بدائلها.

*حذف أو تعديل الفقرات ذات الخصائص السيكومترية الغير المناسبة.

*إعادة تقدير زمن الاختبار.

*الكشف عن الفقرات المتحيزة.

6-الخصائص السيكومترية للاختبارات محكية المرجع:

للاختبارات محكية المرجع أسس ومبادئ لا بد من توفرها حتى تكون هذه الاختبارات ذات فعالية ومصداقية عالية،تجعل منها أدوات تقويم تتمتع بدرجة من الجودة والكفاءة في القياس،وبثقة في نتائجها وتصبح مصدر إقبال من قبل المعلمين والأساتذة لتقويم المخرجات التعليمية لطلابهم.

6-1 الصدق:

إن صدق الاختبار يعتبر أهم صفاته الأساسية التي ينبغي أن تتوافر له وإلا فقد قيمته كوسيلة لقياس الخاصية التي وضع لقياسها،ولهذا لا يمكن الاستغناء عن حساب الصدق،مهما كانت شروط التقنين الأخرى متوافرة بدرجة كافية،فقد يكون الاختبار ثابتا بدرجة عالية جدا،وله معايير وتعليمات،ومع ذلك لا يكون صادقا وبالتالي لا يصلح لقياس الخاصية أو السمة التي وضع أساسا لقياسها(بشير معمرية،2012،ص:179)

ولقد تعددت تعاريف الصدق وتنوعت نورد فيما يلي بعضا منها:

1-تعريف جيو لكسن(Guliksen) (1950) الصدق هو "ارتباط الاختبار ببعض المحكات."

2-تعريف كيو رتن(Cureton) (1950) "الصدق هو تقدير للارتباطات بين الدرجة الخام للاختبار والحقيقة الثابتة ثباتا تاما."

3- تعريف جيلفورد (Guilford) (1954) الصدق هو تحديد لمعامل الارتباط بين الاختبار وبعض مقاييس أو محكات الاداء في مواقف الحياة." (بشير معمرية،2012،ص:180)

فصدق الاختبار يشير إلى مقدرته بالفعل على قياس الصفة أو الظاهرة المراد قياسها في العينة الموجودة، فالمعروف أن الموازين تقيس الكتل وأن الوحدات المستخدمة في هذا القياس هي الغرامات وأنها لا تقيس أي شئ آخر، ولا تقيس درجة الحرارة مثلا.التي تستخدم في قياسها وسائل ووحدات أخرى هي الترمومتر ودرجات الحرارة المئوية أو الفهرنهيتية، ولا تقيس الحجوم ولا الضغوط،مما يعني أن الاختبارات تقيس أشياء محددة بالذات ولا تتداخل في القياس ظواهر مختلفة.(ابراهيم محمود،1985،ص:60)

وحسب (فيصل عباس،1996) إن مفهوم الصدق في الاختبار يشير ألى أن الاختبار يقيس السمة التي صمم الاختبار لأجل قياسها،فمثلا إذا كان الهدف من الاختبار هو قياس التحصيل في مادة الرياضيات ينبغي في هذه الحالة أن تكون الأسئلة محصورة في مجال هذه المادة،ولا تكون متشبعة بعامل اللغة أو معلومات ثقافية متنوعة.

إن الاختبار لا يكون صادقا إلا إذا توافر فيه مايلي:

1-أن يكون قادرا على قياس ما وضع لقياسه،بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها.

2-أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه فقط.بمعنى أن يكون الاختبار قادرا على أن يميز بين المقدرة التي يقيسها والقدرات الأخرى.

3-أن يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها،بمعنى أن يميّز بين الأداء القوي والأداء المتوسط والأداء الضعيف،فإذا كانت درجات الاختبار جميعها تتقارب دل على صدق ضعيف بمعنى أن يبرز الفروق الفردية بين أفراد العينة.(سعد عبد الرحمن،1998،ص:183)

وحسب (ليونا أ.تايلر،1998،ص:50) إن الصدق يعني قياس الاختبار لما وضع لقياسه،كما يتلخص مفهومه ويتصل بصفة مباشرة بالسؤال القائل:ماذا يقيس الاختبار؟ وإذا لم يكن لدينا إجابة كافية بدرجة معقولة لهذا السؤال فإن أي اختبار سوف يكون عديم الفائدة في محاولاتنا لقياس أي سمة أو خاصية.

يذكر(صلاح الدين علام،2007) أن الصدق validity يعني مدى ملائمة الدرجات المستمدة من الاختبار للاستخدامات المعينة المناسبة للغرض الذي بني من اجله الاختبار.

وهناك ثلاث طرق لتقدير صدق الاختبارات مرجعية المحك حسب (صلاح الدين علام،2007) وهي:

أ-الصدق الوصفي.

ب-الصدق الوظيفي.

ج-صدق انتقاء النطاق السلوكي.

وهذه الطرق تناظر:صدق المحتوى،الصدق التجريبي،صدق التكوين الفرضي في الاختبارات المرجعة إلى معيار. وسوف نستعرض هذه الطرق بشئ من التفصيل فيما يلي:

أ-الصدق الوصفي:

يعد الاختبار مرجعي المحك صادقا إذا استطعنا باستخدامه وصف أداء الفرد بالنسبة إلى نطاق سلوكي يقيسه الاختبار،ويكون محددا تحديدا دقيقا،وهذا النوع من الصدق يعد أساسا لأنواع الصدق الأخرى.حيث ان الاختبار الذي يفتقر إلى الصدق الوصفي لا يصلح للغرض المشار إليه وبالتالي لا تكون هناك ثقة في نتائجه وله مسميات متعددة منها "صدق المحتوى".

يهدف هذا النوع إلى التعرف على أحكام الخبراء فيما إذا كانت مواصفات النطاق محددة تحديدا تفصيليا واضحا ودقيقا،وما إذا كانت هناك اتفاق على أن مجموعة المفردات التي يشتمل عليها الاختبار تعد بمثابة عينة كافية وممثلة للنطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار.

ب-الصدق الوظيفي:

يقصد بالصدق الوظيفي أن يؤدي الاختبار مرجعي المحك الوظيفة التي صمّم من أجلها والغرض الذي بني من أجله،ولا يقتصر فقط على وصف أداء الفرد في النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار،ويقابل هذا النوع من الصدق ما يعرف بالصدق التجريبي في القياس مرجعي المعيار والسبب في هذه التسمية الجديدة هوأنها أكثر شمولية.

ونظرا لأن الاختبارات مرجعية المحك لها وظائف واستخدامات متنوعة تهم المربين وخبراء التقويم بعضها لا يتضمن التنبؤ بمحكات معينة،فإن مفهوم الصدق الوظيفي ربما يكون أكثر انطباقا على هذه الاختبارات،ويختلف هذا النوع من الصدق عن الصدق التجريبي في كون أن الاختبارات مرجعية المحك عادة تكون ثنائية،أي أن الأفراد الذين تفوق

درجاتهم درجة القطع يعدون متمكّنين،والذين تقل درجاتهم عنها يعدون غير متمكّنين وكما أن المؤشرات المستخدمة في تقدير الصدق الوظيفي تعكس اتساق القرارات استنادا إلى الدرجات الثنائية لكل من الاختبار والمحك الخارجي المستقل . (صلاح علام،2007،ص:291)

فصدق القرار نوعا من أنواع الصدق التجريبي،يتضمن تحديد مستوى الأداء في الاختبار.ومقارنة أداء مجموعتين محكيتين أو أكثر بمستوى الأداء المحدد،حيث يتعلق صدق القرار بكل هدف تعليمي يمكن تقييمه بجمع النسبة المئوية للطلاب المتمكنين الذين اجتازوا الاختبار ونسبة الطلاب غير المتمكنين الذين لم يجتازوه.

وفي مجال بناء الاختبارات مرجعية المحك يقترح المصمّمون أنه لكي يكون للاختبار فائدة قصوى في أغراض التقويم يمكن أن يحتوى الاختبار على أي مجموعة من المفردات مادام الاختبار يؤدي الغرض المطلوب بفاعلية على أساس النتائج التجريبية ولهذا يفضل البعض الصدق الوظيفي على الصدق الوصفي رغم أنهما ضروريان عند استخدام هذا النوع من الاختبارات.

ج–صدق انتقاء النطاق السلوكي:

لقد سبق وذكرنا أن الخطوة الأساسية في بناء الاختبارات مرجعية المحك هي تحديد النطاق السلوكي لمفردات الاختبار،وصياغة مواصفات تفصيلية أو قواعد منظمة لهذا النطاق.

يشير (علام،2006) إلى أن النطاق السلوكي يرتبط بمفهوم إمكانية التعميم التي نادى بها كرونباخ Cronbkh (1973) في نظريته التي تناولت هذا المفهوم.

فالنطاق السلوكي الذي نختاره من بين النطاقات السلوكية الممكنة يجب أن يسمح لنا بالتعميم على النطاق الشامل للبعد الذي يقيسه الاختبار.

ومثال ذلك إذا أردنا قياس قدرة المتعلم على تحليل الأفكار التي تحتوى على قطع نثرية تحليلا سليما،وقمنا بتصنيف السلوك الذي تتضمنه هذه القدرة إلى أربعة أقسام فهنا يجب أن نختار من بين هذه الاقسام الأربعة النطاق السلوكي الذي لو أتقنه المتعلم يمكن تعميمه على النطاقات الثلاث الأخرى،ويمكن التحقق من ذلك عن طريق بناء أربعة اختبارات مرجعية المحك يقيس كل منها قسما من هذه الأقسام طبقا لمواصفات تفصيلية يتم إعدادها لكل اختبار ونطبق الاختبارات الأربعة على عينة كبيرة من الطلاب الذين نثق في قدرتهم على تحليل القطع النثرية.

وهذا ما يؤكده هامبلتون(Hambleton)1978،وهرتل1984(Haertel) حول أهمية هذا النوع من الصدق في الاختبارات مرجعية المحك باعتباره يتعلق بصدق تفسير الدرجات،والاستدلال من هذه الدرجات على أداء الأفراد في نطاق سلوكي أكثر اتساعا من عينة السلوك التي يقتصر الاختبار على قياسها.

وعلى الرغم من أهمية التحقق من هذا النوع من الصدق إلا أنه يلاحظ قلة الدراسات المتعلقة به في مجال الاختبارات مرجعية المحك،وهذا يتطلب معلومات أكثر عن السمة أو القدرة موضوع القياس ويمكن الحصول عليها من مصادر مختلفة منها:

*تمايز العمر:لمعرفة ما إذا كانت درجات الاختبار تتزايد بتقد العمر.

* معامل الارتباط بالاختبارت الأخرى التي تقيس نفس السمة التحليل العاملي والذي يتضمن تحليل العلاقات بين درجات الاختبارات كما تتمثل في صورة معاملات الارتباط لتحديد الأسس الاحصائية التي يمكن ان تصنف إليها الاختبارات.

*الاتساق الداخلي وهذا يكون بدراسة معامل الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية فيه.

*إجراء مقارنة بين المجموعات الناجحة والفاشلة أو بين الموهوبين والمتأخرين.

*دراسة أثر المتغيرات التجريبية في درجات الاختبار وذلك باستخدام المنهج التجريبي المعتاد حيث تصمم التجارب للتحقق من صحة فروض معينة تتعلق بالسمة التي يقيسها الاختبار.(مقدم عبد الحفيظ،2003،ص:150)

العوامل المؤثرة في صدق الاختبار التحصيلي:

إذا صيغ الصدق في صورة معامل الارتباط فإنه يصبح مثل معامل الثبات يتأثر بالعوامل المختلفة التي تؤثر في معامل الارتباط وخاصة ما يتصل بتجانس العينات وفي ما يلي نذكر مجموعة من العوامل التي قد تؤثر في صدق الاختبار وهي:

1-طبيعة عينة التقنين:

عند تطبيق أي اختبار ينبغي أن نصف عينة التقنين وصفا مفصلا لأن الاختبار الواحد قد يقيس عمليات نفسية مختلفة إذا طبق على عينات تختلف في العمر أو الجنس أو المهنة أو المستوى التعليمي ومثال ذلك:اختبار تحصيلي لقياس العمليات الحسابية الذي قد يكون مقياسا صادقا للاستدلال الحسابي عند أطفال الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية ،بينما يقيس السرعة العددية بصدق عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-طبيعة العلاقة بين الاختبار والمحك:

من المعلوم أن حساب معامل الارتباط بين الاختبار والمحك،إذا استخدمت فيه طريقة "كارل بيرسون" تكون العلاقة بين المتغيرين خطية على امتداد مدى الفروق الفردية فيها وينسحب هذا الافتراض على عدد كبير من الحالات،إلا أنه في بعض الحالات قد لا تكون العلاقة كذلك،ومثال ذلك حين نجد أن الأداء في اختبار الذكاء يكون شرطا ضروريا ولكنه ليس كافيا للنجاح المدرسي وفي هذه الحالة نجد أن التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض يؤدون أداءا سيئا في اختبارات التحصيل، ولكننا حين فحص أداء التلاميذ من ذوي الذكاء المرتفع سوف نجد أن بعضهم يؤدون أداءا جيدا في اختبار التحصيل والبعض الآخر قد يؤدي أداءا سيئا لأسباب تتصل بنقص الدافعية أو فقدان الميل أو غيرها. وفي هذه الحالة نجد تباينا في التحصيل بين ذوى الدرجات المرتفعة في الذكاء أكثر اتساعا مما نجده بين ذوي الدرجات المنخفضة فيه.

3-أثر ثبات الاختبار في صدقه:

من مسلمات القياس والتقويم أن الاختبار غير الثابت وغير الدقيق لا يمكن أن يكون صادقا،لأن معنى انخفاض ثبات الاختبار هو أن تباين الخطأ فيه أكبر من التباين الحقيقي، وأنه كلما زاد تباين الخطأ يقل معامل الصدق،لأن الصدق هو التباين الحقيقي للاختبار،أما تحرر الاختبار من تباين الخطأ فإنه يصل بالثبات إلى حد التمام.(أبوحطب وسيد عثمان وآمال صادق،2008،...ص:...)

6-2 الثبات:

ويعرفه (أحمد عبد الخالق،1996،ص:45) بأنه اتساق درجات الاختبار ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة محددة من الأشخاص في مناسبتين مختلفتين يفصل بينهما زمن،أو عند اختبار الأشخاص أنفسهم بمجموعتين مختلفتين من البنود المتكافئة.

و يشير (بدر الأنصاري،2000،ص:114) أن الثبات قد يعني الاستقرار"Stability" بمعنى أنه لو كررت عملية قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار، بمعنى أنه عند إجراء الاختبار يعطي تقديرات ثابتة ومتسقة النتائج.

ويقصد بالثبات دقة المقياس واتساقه،فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة في نفس الاختبار أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات.(رجاء أبو علام،2006،ص:463)

كما يعرف ناجي درويس وعبد الله محمود الثبات بأنه"مقدار الدقة والاتساق في درجة الاختبار."

وحسب (محمود عمر وآخرون،2010) يشير الثبات إلى قدر الثقة التي يمكننا أن نضعها في نتائج اختباراتنا فالهدف الرئيسي لاختبار الأفراد هو الوصول إلى أحكام وقرارات تتعلق بهم ونطمئن إليها،وأن تكون هذه الأحكام قائمة على أدوات دقيقة في قياسها وموثوق فيها.

ثبات الاختبارات مرجعية المحك:

هذا النوع من الاختبارات له طبيعته الخاصة،حيث تهدف إلى تقييم الأداء في ضوء بلوغ محك الاتقان حيث تصمم لتعيين المهارات التي تحتاج إلى علاج أو تعديل،فهي من نوع نجاح/فشل

فهدف القياس مرجعي المحك هو أن نصل بأداء الفرد إلى المحك،وهو فئة من الأنماط السلوكية ينبغي تحديدها سلفا،والثبات في المقاييس المرجعية المحك يشير إلى الاتساق الذي نقيس به ما نعمد إلى قياسه كما هو الحال في الاختبارات مرجعية المعيار ولحساب معامل ثبات الاختبارات مرجعية المحك يمكن استخدام المعادلة التالية:(محمود أحمد عمر وآخرون،2010،ص234)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن ك} - \text{أ ث}}{\text{ن ك} + \text{ص}(\text{ن}+\text{ك}+\text{ص})} \times 100$$

حيث:

ن =عدد المفحوصين الذين لم يحققوا مستوى المحك في مرتي التطبيق.

ك = عدد المفحوصين الذين حققوا مستوى المحك في مرتي التطبيق.

أ =عدد المفحوصين الذين حققوا مستوى المحك في التطبيق الأول فقط.

ث =عدد المفحوصين الذين حققوا مستوى المحك في التطبيق الثاني فقط.

ص =أصغر قيمة من (أ) أو (ث)

مثال: إذا كان لدينا اختبار مرجعي المحك، طبق على 100مفحوص بحيث **ن=**5

ك= 85، **أ=**4 ،**ث=**6 فإن ص في هذه الحالة =**4**

$$\text{معامل الثبات} = \frac{4\times6-85\times5}{(4+85+5)\times4+85\times5} \times 100$$

$$= \frac{401}{801} = 0.50$$

وبالتالي نقول أن معامل الارتباط 0.50 مقبول.

ومع تطور الاختبارات مرجعية المحك حدث تحول في منهجية تقدير ثبات درجات هذه الاختبارات،بما يتفق مع الاستخدامات المناسبة لها وقد ذكرنا آنفا ان هذه الاختبارات تستخدم عادة في تصنيف الأفراد إلى مجموعتين أو أكثر بحسب درجة تمكّنهم من المعارف والمهارات التي يشتمل عليها نطاق سلوكي معين.

لهذا اعتبر علماء القياس التربوي أن ثبات درجات هذا النوع من الاختبارات يعني اتساق قرارات التصنيف بناءا على هذه الدرجات وتوصل عدد من هؤلاء العلماء إلى طرق مختلفة لتقدير الثبات بهذا المفهوم الجديد.(صلاح الدين علام،2007،ص:295)

طرق تقدير ثبات الاختبارات مرجعية المحك:

لقد تعددت طرق تقدير ثبات الاختبارات مرجعية المحك وفي مايلي نورد بعض هذه الطرق:

1-ثبات الاتساق في قرارات الاتقان:

إن الطريقة المباشرة لتحديد ماإذا كانت قرارات تصنيف المفحوصين إلى متقنين أو غير متقنين ثابتة هي: القيام باختيار نفس المجموعة في مناسبتين وملاحظة نسبة الطلبة الذين حافظوا على تصنيفهم كمتقنين أو غير متقنين في المناسبتين فإذا كانت النسبة الأكبر من المتقنين ظلت متقنة في المناسبة الثانية أو أن النسبة الأكبر من غير المتقنين ظلت غير متقنة في المناسبة الثانية،فإن القرارات عندئذ تكون متسقة ونحكم على الاختبار أنه ثابت.

2-ثبات علامات المجال:

يختبر التلاميذ عادة في عينة من الفقرات وليس في جميع الفقرات المحتملة التي يمكن أن تمثل المحتوى الدراسي أو المجال ولتقدير ثبات علامة المجال تستلزم أن يتم تعريف المجال بصورة واضحة،وأن تكون فقرات الاختبار ممثلة عشوائيا للمجال.ولتوضيح هذا الامر نفترض أن تلميذا خضع لاختبار محكي مكون من 10فقرات في مادة الرياضيات وقد لوحظ أن هذا التلميذ أجاب على 05فقرات صحيحة ،فتكون نسبة الاجابات الصحيحة $P=5/10=0.50$

إننا نفترض في هذه الحالة أن التلميذ يستطيع الاجابة عن50% من الفقرات،فيما لو أخذنا عينة أخرى منها،بناءا على ذلك فإننا نستطيع التخمين أن أداء التلميذ على المجال لن يختلف إلا قليلا عن القيمة50% خصوصا إذا كانت الاختبارات تتسم بالثبات.(عبابنة،2009،ص:140)

3ثبات الدرجات من خلال معاملات الثبات:

هناك العديد من معاملات الثبات للاختبارات مرجعية المحك لكننا سوف نتطرق إلى معاملات كل من "ليفنجستون"(Livingston) و"برينان"(Brennan) و"كين"(Kane) فيمايلي:

3-1 معامل"ليفنجستون"(Livingston):اقترح هذا المعامل ليفنجستون في أعماله المبكرة(1972) حيث يعد من بين الطرق الأولى التي نالت اهتمام المشتغلين بالقياس مرجعي المحك،وأجريت حوله عدد من الدراسات التجريبية للتعرف على خصائصه الاحصائية ودقته في تقدير الثبات.

واعتمد " ليفنجستون" في اشتقاقه لهذا المعامل على أسس النظرية الكلاسيكية المستخدمة في تقدير ثبات الاختبارات مرجعية المعيار،مع أن الاهتمام ينصب في الاختبارات مرجعية المحك على معرفة انحراف القيمة التقديرية لدرجة الفرد في نطاق سلوكي معين عن درجة قطع محددة مسبقا والصيغة الرياضية لمعامل ليفنجستون الذي ترمز لها بالرمز:**ك2**

$$ك^2 = \frac{ع^2(ح\ ح) + (س - س)^2}{ع^2(ح\ م) + (س - س)^2}$$

حيث **ع2(ح ح)** ترمز إلى متوسط مجموع مربعات انحرافات القيم التقديرية للدرجات الحقيقية في النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار عن درجة القطع(**س**)

ع2 (ح م) ترمز إلى متوسط مربعات انحرافات الدرجات الحقيقية في النطاق السلوكي عن درجة القطع(س)

س— ترمز إلى متوسط درجات الأفراد في النطاق السلوكي وتنحصر قيم هذا المعامل بين(-1،+1) مثل معامل الثبات الكلاسيكي ونحن نعلم أن الصيغة الرياضية التي تستخدم في ايجاد معامل الثبات الكلاسيكي هي:(عبابنة،2009،ص:142)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{ع^2(ح\ ح)}{ع^2(ح\ 1)}$$

3-2 معامل الاعتمادية لبرينان وكين:

استند و"برينان"(Brennan) و"كين"(Kane) (1977) في اشتقاقهما لمعامل الاعتمادية في الاختبارات مرجعية النطاق على مفاهيم ومبادئ نظرية التعميم لكرونباخ ولذلك يطلق عليه اسم معامل امكانية التعميم.

وفي الاختبارات مرجعية المحك ينصب اهتمامنا على تقدير الفرق بين درجة الفرد في النطاق السلوكي الشامل الذي يقيسه الاختبار ومستوى أداء مطلق يعد بمثابة المحك.

$$م = \frac{ع2(ف)}{ع2(ف) + ع2(\Delta)}$$

حيث **ع2(ف)** ترمز إلى متوسط مربعات انحرافات الدرجات الشاملة عن درجة القطع(س)
ع2(Δ) ترمز إلى تباين الخطأ المرتبط بتفسير درجات الاختبارات مرجعية المحك.(صلاح الدين علام،2007،ص:303)

العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار التحصيلي:

بعد أن تعرضنا للطرق المختلفة لتقدير ثبات الاختبارات مرجعية المحك نستعرض فيما يلي العوامل التي تؤثر في ثبات الاختبار وهي كما يلي:

1-**طول الاختبار:** إن العامل الأول الذي يؤثر في ثبات الاختبار هو طوله أي عدد البنود التي يتكون منها،فكلما تزايد عدد البنود ارتفع ثبات الاختبار،والمنطق وراء ذلك هو أن العدد الأكبر من البنود عبارة عن عينة أكبر من السلوك،وكلما كانت العينة أكبر كان من المتوقع فيها بشكل مستقر العدد الأكبر من مكونات السلوك أو القدرة التي نود قياسها،والقابل للظهور في مرتي التطبيق أو نصفي أو جزئي الاختبار وهذا ما تقدمه لنا معادلة سبيرمان براون لتقدير الثبات.(صفوت فرج،2007،ص:347)

2-مدى تجانس عينة المختبرين: تعتمد القيمة التقديرية لمعامل الثبات اعتمادا كبيرا على مدى الفروق بين أفراد المختبرين،فكلما زادت هذه الفروق ازداد تباين الدرجات الحقيقية للأفراد وبالتالي تزداد قيمة معامل الثبات،فالثبات يشير إلى اتساق قياس الفروق الفردية الحقيقية،فكلما زادت هذه الفروق يسهل الحصول على قياسات متسقة إذا تكررت عملية القياس على مجموعة الأفراد، فإذا كانت مجموعة الأفراد متجانسة في القدرة أو السمة التي يقيسها الاختبار فإن تباين الدرجات الحقيقية يقل وبالتالي تنخفض قيمة معامل الثبات أو ربما تصبح مساوية للصفر.(صلاح الدين علام،2000،ص:180)

3-زمن الاختبار: تزداد القيمة العددية لمعامل ثبات الاختبار بالزيادة الزمنية ذلك ان الزيادة الزمنية للاختبار تساعد على ظهور الفروق الفردية القائمة بين افراد عينة التطبيق،إلا أن الثبات يتناقص عندما تتجاوز الزيادة الزمنية حدها المناسب.

4-الصياغة اللفظية: الصياغة اللفظية الصحيحة لأسئلة الاختبار تمنع إلى حد كبير عملية التخمين،تلك العملية التي تؤثر تأثيرا بالغا على معامل الثبات،ذلك أن الفرد يعتمد على التخمين لعدم وضوح المطلوب من أسئلة الاختبار وبالتالي لا يصور تصويرا حقيقيا مستواه في السمة أو الخاصية.(عباس محمود عوض،1998،ص:58) كما أن الأسئلة المفتوحة وغير المحددة كالأسئلة المقالية والأسئلة الغامضة تضعف الثبات،في حين أن الأسئلة الموضوعية

والواضحة ترفع من الثبات نظرا لأن إجابات المفحوصين عنها لا يتوقع أن تختلف كثيرا من قياس لآخر. (امطانيوس ميخائيل،2016،ص:183)

خلاصة:

في الأخير نخلص إلى القول بأن الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك تهدف إلى تقويم أداء الفرد وتحديد مدى تقدمه بالنسبة لمجموعة من المهارات أو الأهداف ومعرفة جودة الأداء في ضوء محكات محددة مسبقا حيث تحقق مايلي:

- قياس بعض الأهداف التربوية المتخصصة التي ترتبط بمجموعات معينة من الطلاب وفق مستويات محددة
- قياس أقصى أداء يمكن أن يحققه الفرد.
- الاستفادة منها في حل بعض المشكلات التي يصعب حلها باستخدام الاختبارات المرجعة إلى معيار.

الفصل الثالث: الاجراءات المنهجية للبحث

أولا الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- عينة الدراسة الاستطلاعية

- أدوات الدراسة

1.3-بناء الأداة الأولى

2.3 بناء الأداة الثانية

ثانيا/ الدراسة الأساسية

1- االمنهج المستخدم

2- عينة الدراسة وموصفاتها

3-أدوات الدراسة

4- حدود الدراسة

5-أساليب المعالجة الإحصائية

تمهيد:

بعدما تم التطرق في الفصلين السابقين إلى مختلف الجوانب النظرية والأدبية لموضوع الدراسة،سوف نحاول في هذا الفصل التطرق إلى مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة والمتمثلة في منهج الدراسة وعينة البحث وكيفية اختيارها والأدوات المستعملة وخصائصها السيكومترية وكذا إجراءات التطبيق في كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية .

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تسبق الدراسة الأساسية الدراسة الاستطلاعية والغرض منها الضبط النهائي لفروض الدراسة وبناء أدواتها واختبار خصائصها السيكومترية وكذا التأكد من مدى تمثيل الفقرات لأبعاد وجوانب البحث.حيث يحقق هذا النوع من الدراسات جملة من الأهداف أهمها:

- التعرف على العينة والتعامل معها.
- بناء ادوات الدراسة.

-دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة(الصدق،الثبات).

-التأكد من مناسبة المفردات لعينة الدراسة من حيث اللغة والصياغة.

-معرفة مدى تفاعل أفراد العينة مع أدوات الدراسة.

-توفر لنا الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي نحصل عليها للدراسة.

حدود الدراسة:

مكان الدراسة:أقيمت الدراسة بولايات: (تيارت،تسمسيلت،سيدي بلعباس) ابتداءا 10إلى21أفريل2016

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

اشتملت عين الدراسة الاستطلاعية على (40) أستاذا وأستاذة من أساتذة المرحلة الثانوية وهذا بثلاث ثانويات هي: غافول صحراوي بتيارت،ديلمي بوراس أحمد بتسمسيلت وثانوية العقيد سي الحواس بسيدي بلعباس تم اختيارهم بطريقة قصدية وذلك لسهولة التواصل معهم.

وبالمقابل تم تكليف عينة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية تيارت قوامها (13) أستاذا وأستاذة بعملية بناء إختبارات تحصيلية للفصل الثاني لمستوى الثانية ثانوي وهذا قصد التأكد من صدق وثبات شبكة تقويم الاختبار التحصيلي التي بها تصحيح نماذج الاختبارات التي بنيت من طرف أفراد العينة.

ويمكن توضيح خصائص العينة فيما يلي:

2-1 الجنس:

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس.

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ذكور	11	%40.70
إناث	16	%59.30
المجموع	27	%100

ويوضح الجدول رقم (03) أن نسبة الاناث تشكل 59.30%من مجموع العينة،بينما تشكل نسبة الذكور 40.70% فقط.

2-2 الأقدمية:

جدول رقم (04) يبين توزيع عينة الأساتذة حسب الأقدمية في التدريس.

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	09	%33.30
من 05-10سنوات	08	%29.60
من 10-15سنة	05	%18.50
أكثر من 15 سنة	05	%18.50
المجموع	27	%100

يوضح الجدول رقم (04) أن نسبة 33.30% من عينة أساتذة الدراسة الاستطلاعية لديهم خبرة مهنية أقل من 05 سنوات في التدريس،ومن 5-10سنوات لديهم خبرة مهنية بنسبة 29.60% بينما تراوحت نسبة عينة الدراسة في المجال من 10-15 وأكثر من15سنة18.50 % من عينة الدراسة.

2-3 المادة المدرسة:

جدول رقم (05) يبين توزيع عينة الأساتذة حسب مواد التدريس.

المادة	عدد الاساتذة	النسبة
علمية	07	%25.90
أدبية	20	%74.10
المجموع	27	%100

2-4المؤهل العلمي:

جدول رقم (06) يبين توزيع عينة الأساتذة حسب المؤهل العلمي.

	العدد	النسبة
ليسانس	20	%74.10
ماستر	06	%22.20
مهندس	00	%0
ماجيستير	01	%3.70
مسجل بالدكتوراه	00	%0
المجموع	27	%100

جدول رقم (06) أن نسبة74.10% من أساتذة عينة الدراسة متحصلين على شهادة ليسانس بينما نسبة22.20% من الأساتذة متحصلين على شهادة ماستر أما نسبة 3.70% من الأساتذة حاصلين على شهادة الماجيستير هذه نسبة مثلت أستاذا واحدا فقط. ولم تحتوي العينة على أي أستاذ أوأستاذة متحصلين على شهادة مهندس أو مسجل بالدكتوراه .

توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الخاصة بشبكة التقويم:

جدول رقم (07) يبين توزيع عينة الأساتذة حسب متغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	**ذكور**	05	%38.46
	إناث	06	%46.15
المادة المدرسة	**علمية**	07	%53.84
	أدبية	06	%46.15
الأقدمية	**أقل من 05 سنوات**	04	%30.76
	من 05-10سنوات	02	%15.38
	من 10-15سنة	03	%23.07
	أكثر من 15 سنة	04	%30.76
المؤهل العلمي	**ليسانس**	08	%61.53
	ماستر	04	%30.76
	مهندس	00	%0
	مسجل دكتوراه	01	%7.69
المجموع		13	%100

3-أدوات الدراسة:

3-1:الأداة الأولى:

أ-تحديد أبعاد الأداة وصياغة بنودها:

تمثلت الأداة الثانية في استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي تم بنائه اعتمادا على التحليل الاجهادي للخاصية وإطارها النظري وكذا الاطلاع على مقاييس مشابهة بالإضافة إلى استقصاء آراء أساتذة التعليم الثانوي حول واقع عملية بناء الاختبار التحصيلي.

تكونت الاستمارة في شكلها الأولي من أربعة (04) أبعاد احتوت على 61 فقرة راعينا في صياغتها الوضوح وصيغة الاستفهام مع إفادة البند لمعنى واحد فقط،على أن يستجيب المفحوص لكل عبارة من عبارات الاستبيان وفق بدائل(نعم،أحيانا،لا)

ب-طريقة التصحيح:

استخدم في الاستبيان بدائل(نعم،أحيانا،لا) حيث يعطى للمفحوص درجة على كل استجابة لديه،بحيث تقدر هذه الدرجة بـ(03) في حالة الاستجابة بـ(نعم) وتقدر بـ(02) في حالة الاستجابة بـ(أحيانا) وتقدر بـ(01) في حالة الاستجابة بـ(لا) وعليه فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي:"168"،وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي"56" (بعد التعديل)،والدرجة المتوسطة التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي "112"

وجاءت البنود موزعة وفق الأبعاد حسب الجدول الآتي:

جدول رقم(08) يمثل توزيع بنود الاستمارة في شكلها الأولي على الأبعاد الأربعة.

البعد	عدد البنود	النسبة
المعايير المعتمدة في بناء الاختبار	14	22.58%
مستويات الاهداف المعرفية	12	19.35%
الفقرات شكلها مضمونها	15	%24.19
طريقة التصحيح وسلم التنقيط	20	%33.87
المجموع	61	%100

أولا: بعد المعايير المعتمدة في بناء الاختبار التحصيلي:

ونقصد به إجرائيا مدى اتباع الأساتذة لمجموعة من الضوابط والشروط العلمية في بناء الاختبار التحصيلي وتفسير نتائجه وتشمل هذه الضوابط(مرجعي ،محكي،الوقت المخصص للبناء،تحليل محتوى الاختبار،بناء جدول المواصفات،الاهتمام بإخراج ورقة الاختبار)

احتوى هذا البعد على (14) فقرة والجدول التالي يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل.

الجدول رقم (09) يوضح فقرات بعد المعايير المعتمدة في بناء الاختبار التحصيلي:

الرقم	الفقرات
01	أستهلك وقتا طويلا في إعداد الاختبارات
02	أستعين بذوي الخبرة عند بناء الاختبارات
03	أقوم بتحديد الغرض من الاختبار قبل بنائه
04	أقوم بتحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها قبل بناء الاختبارات
05	أقوم بتحليل محتوى المقرر الدراسي في الخطوة التالية
06	أقوم ببناء جدول مواصفات لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المقرر الدراسي
07	يتم وضع برامج وخطط علاجية للتلاميذ منخفضي التحصيل
08	يتم التقويم بواسطة الاختبار التحصيلي لتصنيف التلاميذ فقط.
09	أفضل التنويع في أساليب و أدوات التقويم
10	أقوم بمراقبة موضوع الاختبار بعد طباعته
11	أراعي الفروق الفردية للتلاميذ عند بناء الاختبار
12	محتوى الاختبار يقيم الكفاءات المنتظرة
13	أهتم كثيرا بورقة الاختبار إخراجاً وتنظيماً
14	أعتمد على المعدل كمعيار للنجاح دون الاهتمام بتحليل اجابات التلاميذ

ثانيا– بعد مستويات الأهداف المعرفية:

ونقصد به مدى مراعاة معدّ وباني الاختبار للمستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات التحصيلية والمتمثلة أساسا في القدرة على:(التذكر،المعرفة ،الفهم،التطبيق،التحليل،التركيب،التقويم).

احتوى هذا البعد على (12) فقرة والجدول التالي يشير إلى ذلك

الجدول رقم (10) يوضح فقرات بعد مستويات الأهداف المعرفية:

الرقم	الفقرات
01	تقيس أسئلة الاختبارات الجانب الوجداني للتلميذ
02	تقيس أسئلة الاختبارات الجانب المهاري للتلميذ
03	تقيس اسئلة الاختبارات أهداف تدريس المادة بشكل متوازن
04	تقيس أسئلة الاختبارات المهارات العقلية للتلميذ بشكل متوازن
05	أسئلة الاختبار تهدف إلى تفسير وتحويل معارف من صيغة إلى صيغة اخرى
06	أسئلة الاختبار تهدف الى تحليل المعرفة والمواقف التعليمية الى عناصرها الأولية
07	أسئلة الاختبار تهدف إلى تركيب العناصر المختلفة لانتاج شئ جديد منها
08	أسئلة الاختبارات تهدف إلى جعل التلميذ يصدر حكما في أدلة أو معايير اتجاه معلومة ما
09	أعتمد في صياغة أسئلة الاختبارت على مستوى الحفظ والاستظهار
10	أطبق الاختبار التحصيلي لتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة أثناء المسيرة التعليمية
11	تقيس معظم أسئلة الاختبار مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى المادة .
12	تقيس أسئلة الاختبارات الجانب الوجداني للتلميذ

ثالثا:بعد الفقرات شكلها،مضمونها،ملائمتها للوقت:

ويشير هذا البعد إلى أشكال الفقرات التي يقوم الأستاذ بصياغتها أثناء بنائه للاختبار التحصيلي من حيث نوعها ومحتواها وملائمتها للوقت المخصص للإجابة عليها من طرف التلميذ.

احتوى هذا البعد على (15) فقرة والجدول الموالي يبين ذلك.

الجدول رقم (11) يوضح فقرات بعد الفقرات شكلها،مضمونها،ملائمتها للوقت

الرقم	الفقرات
01	أبتعد عن أسئلة الكتاب عند صياغة اسئلة الاختبارات
02	تقيس أسئلة الاختبارات ما ورد من معلومات في الكتاب
03	أراعي وضوح الأسئلة وبعدها عن الغموض
04	تبتعد الأسئلة التي أصيغها عن التخمين والاحتمالات المتعددة
05	توحي بعض الأسئلة التي أضعها بالإجابة
06	تحدد فقرات الأسئلة المقالية التي أضعها مسار الإجابة المطلوبة
07	الاسئلة التي أضعها شاملة لجميع موضوعات المقرر الدراسي
08	أسئلة الامتحان تتنوع من حيث الشكل في الورقة الاختبارية
09	أسئلة الاختبارات ترفق بتعليمات عن طريقة الاجابة

10	أسئلة الاختبارات تندرج من السهل إلى الصعب
11	استخدم الاسئلة المقالية عند بناء الاختبارات
12	استخدم الاسئلة الموضوعية عند بناء الاختبارات
13	أفضل الجمع بين الاسئلة المقالية والاسئلة الموضوعية عند بناء الاختبارات
14	أفضل الإكثار في عدد الأسئلة لتكون شاملة للمقرر
15	أوازن بين عدد الأسئلة و الزمن المخصص لها

رابعا: بعد طريقة التصحيح وسلم التنقيط.:يقصد بهذا البعد الطريقة المتبعة من طرف الأساتذة في تصحيح أوراق الاختبارات وكذا سلم التنقيط المعتمد في عملية التصحيح وملائمته للفقرات الموضوعة وحجم الاجابة والوقت المخصص لذلك.

الجدول رقم (12) يوضح فقرات بعد طريقة التصحيح وسلم التنقيط.:

الرقم	الفقرات
01	تصاغ الاجابات النموذجية قبل تطبيق الاختبارالتحصيلي
02	تصاغ الاجابات النموذجية بعد تطبيق الاختبار
03	تصاغ الاجابات النموذجية وهي غير قابلة للتعديل
04	تحدد بعض التغيرات في الاجابة النموذجية بعد تصحيح عينة من أوراق الامتحان
05	تصحح اجابات التلاميذ بشكل:كلي(الورقة كلها تصحح)
06	تصحح اجابات التلاميذ بشكل:تتابعي(كل سؤال على حدى)
07	تقسم أوراق الاختبار أثناء التصحيح إلى مجموعات معينة
08	تقرأ نماذج من الاجابات لأخذ رؤية عامة من عملية التصحيح
09	تعيد تصحيح أوراق التلاميذ الراسبين عدة مرات
10	تعيد تصحيح أوراق التلاميذ الراسبين عدة مرات
11	تراعي اثناء التصحيح الظروف الفيزيقية الملائمة
12	تعطي وقتا متساويا لتصحيح كل ورقة إجابة
13	تستبدل أسماء التلاميذ برموز أثناء التصحيح
14	أستغرق وقتا طويلا في تصحيح الاختبارات
15	أفضل تقويم الاجابات فورا وإعطاء التلاميذ نتائجهم مباشرة

16	**أحدّد الدرجات الجزئية لكل فقرة من فقرات السؤال**
17	**سلم التنقيط ثابت وغير قابل للتغيير**
18	**استخدام سلالم تنقيط مختلفة قد يجهل تلميذا ناجحا مرة وراسبا مرة خرى**
19	**أكثر العلامات تكرارا: من 5الى10في الاختبارات و 08 و12**
20	**يختلف المصححون في العلامات الممنوحة رغم ثبات السلم**

صدق وثبات الأداة الأولى:

أ- الصدق:1- صدق المحكمين:

لقد تم الاعتماد على صدق المحكمين لتقدير صدق الأداة حيث تم عرضها على(07) أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية ينتمون إلى جامعات(تيارت،سيدي بلعباس،تلمسان،الكويت) (أنظر قائمة المحكمين في الملحق رقم02).

فبعد الصياغة الأولية للاستبيان والمكون من (61) سؤال عرض على المحكمين، وطلب منهم تقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم حوله وذلك من خلال :

*مدى ملائمة الأبعاد للأداة.

*مدى انتماء الفقرات للأبعاد وعدد الفقرات و وضوحها وترتيبها من عدمه.

*مدى ملائمة البدائل للفقرات وعددها.

*تحديد مدى وضوح تعليمة الاستبيان وشموليتها.

*تحديد مدى شمولية البيانات الشخصية المطلوبة من أفراد العينة.

والجدولين المواليين يوضحان نتائج صدق المحكمين للاستبيان.

الجدول رقم (13) طبيعة التحكيم ومدى اتفاق المحكمين

طبيعة التحكيم	عدد المحكمين	النسبة	الملاحظات
التعليمة	07	100	واضحة مع بعض التعديلات
بدائل الأجوبة	07	100	مناسبة
عدد البدائل	07	100	مناسبة
عدد الفقرات	07	100	كافية
وضوح الفقرات	07	100	واضحة مع بعض التعديلات وإعادة الصياغة اللغوية
ترتيب الفقرات	07	100	مرتبة مع بعض التعديل

لقد كانت تقديرات المحكمين تؤشر جيدا لقبول أغلب الفقرات. (**انظر الملحق رقم03**) الذي يوضح تقديرات المحكمين على قياس فقرات الاستبيان). بعد الحصول على ملاحظات المحكمين تم الاحتفاظ بالفقرات التي تجاوزت نسبتها 70% وإلغاء الفقرات التي حصلت على أقل70% لنحصل على 56 فقرة من أصل 61مع إدخال بعض التعديلات على بعض الفقرات وإضافة فقرة واحدة بناءا على اقتراحات الأساتذة المحكمين.

تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة الفقرات:

بهدف الوصول الى الصياغة المناسبة لفقرات الاستبيان خصصت خانة في النموذج المتعلق بالتحكيم للأساتذة قصد ابداء آرائهم واقتراحاتهم حول البنية اللغوية للفقرات ومدى وضوحها ومناسبتها لعينة البحث.

وبناءا على هذه الاقتراحات والملاحظات تم اجراء تعديل في صياغة الفقرات التالية:

(6،15،18،24،37) هذا الترتيب حسب الصورة النهائية للاستبيان -**أنظر الملحق رقم 04**)

وهذا التعديل وفق ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح الفقرات في صياغتها الأولية ثم بعد تعديلها.

رقم الفقرة	الصياغة الأولية	الصياغة بعد التعديل
06	تقيس أسئلة الاختبارات المهارات العقلية للتلميذ بشكل متوازن.	أنوّع في أساليب الأسئلة بين التحليل والاستنتاج والتفسير.
15	أصوغ أسئلة بعيدة عن التخمين والاحتمالات المتعددة.	أصوغ أسئلة بعيدة عن التخمين.
18	أراعي في بناء الاختبار التحصيلي تصنيف بلوم للأهداف التعليمية.	أراعي في بناء الاختبار التحصيلي تصنيف بلوم للأهداف التعليمية(المعرفة،الفهم، التطبيق ،التحليل ،التركيب،التقويم)
24	أقسم أوراق الاختبار أثناء التصحيح إلى مجموعات معينة.	أقسم أوراق الاختبار أثناء التصحيح إلى مجموعات معينة. (ضعيفة،متوسطة،حسنة،جيدة)
37	أراعي الفروق الفردية للتلاميذ عند بناء الاختبار.	أراعي مستويات التلاميذ عند بناء الاختبار التحصيلي.

وعليه تكونت الاستمارة في شكلها النهائي من أربعة (04) أبعاد احتوت على 56 فقرة ،على أن يستجيب المفحوص لكل عبارة من عبارات الاستبيان وفق بدائل(نعم،أحيانا،لاوجاءت البنود موزعة وفق أبعاد الاستبيان في شكله النهائي حسب الجدول الآتي:

جدول رقم(15) يمثل توزيع بنود الاستمارة في شكلها النهائي على الأبعاد الأربعة.

البعد	عدد البنود	النسبة
الأول	13	23.21%
الثاني	12	21.42%
الثالث	15	%26.87
الرابع	16	%28.57
المجموع	56	%100

2-صدق التكوين الفرضي:

في ثاني خطوة قام الطالب بحساب صدق التكوين الفرضي وبالاعتماد على احد اشكاله وهو صدق المقارنة الطرفية (صدق التمييز)بحيث تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 27 أستاذ من ولايات:(تيارت،تسمسيلت،سيدي بلعباس) حيث تم ترتيب درجات الأفراد من أعلى درجة إلى أدنى درجة لنأخذ بمعادلة "كيلي"27% للذين يمتلكون الخاصية و27%للذين لا يمتلكون الخاصية(بشير معمرية،2007)

جدول رقم(16)يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين.

أبعاد الاستبيان	الأفراد	ن	متوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
البعد الأول	27%أعلى	7	35.57	1.13	12	12.46	0.00	0.01
	27%أدنى	7	28.42	1.71				
البعد الثاني	27%أعلى	7	31.71	0.48	12	17.32	0.00	0.01
	27%أدنى	7	24.57	0.97				
البعد الثالث	27%أعلى	7	38.85	1.06	12	13.20	0.00	0.01
	27%أدنى	7	30.87	1.24				
البعد الرابع	27%أعلى	7	37.85	1.86	12	6.19	0.00	0.01
	27%أدنى	7	30.85	2.34				
الدرجة الكلية للاختبار	27%أعلى	7	139.28	2.21	12	12.46	0.00	0.01
	27%أدنى	7	119.57	3.55				

لنحصل على مجموعتين متطرفتين تتكون كل واحدة منها من 07أفراد ونحسب الفرق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باختبار "ت للفروق".والجدول التالي يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

يلاحظ من خلال الجدول أن الاستبيان و أبعاده الفرعية تتمتع بصدق تكوين فرضي –مقارنة طرفية– بحيث كان هناك فروق في أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصالح الأفراد الذي يمتلكون الخاصية ويتبين أن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 مما يعني أن الاستبيان يتوفر على قدر من الصدق.

ب– الثبات:

بعدما تأكدنا من صدق الاختبار انتقلنا إلى دراسة ثبات الاختبار عن طريق معامل الفاكرونباخ للاتساق الداخلي ويعني التجانس بين فقرات الاستبيان،عن طريق معادلة (الفاكرونباخ) و كذا طريقة التجزئة النصفية والتصحيح بمعادلتي سبيرمان براون وجوتمان .

ب/1– طريقة الفا كرونباخ :

يوضح الجدول النتائج المتوصل اليها :

جدول رقم(17)يبين نتائج معامل ألفا كرونباخ وفق أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية.

الأبعاد	الفا كرونباخ	الفا كرونباخ الكلي
المعايير المعتمدة في البناء	0.72	0.75
مستويات الأهداف المعرفية	0.65	
الفقرات شكلها،مضمونها	0.55	
طريقة التصحيح وسلم التنقيط	0.66	

نلاحظ من خلال الجدول أن أبعاد الاستبيان على قدر من الثبات وهذا ما تبينه قيمة معامل ألفا كرونباخ الكلي وكذا قيمة الأبعاد الأربعة التي فاقت 0.55.

ب/2 التجزئة النصفية:

جدول رقم(18) يبين ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

	التجزئة النصفية	**سيبرمان براون**	**معادلة جوتمان**
الاختبار	0.58	0.74	0.75

لقد قدر معامل الارتباط بين النصف الأول والثاني للاستبيان بـ0.58 وبعد تصحيح بسبيرمان براون 0.74 أما جوتمان 0.75 وعليه الاختبار على قدر من الثبات.

3-2بناء الأداة الثانية:

صدق وثبات الأداة الثانية:

كانت أداة الدراسة الثانية عبارة عن شبكة لتقويم الاختبار التحصيلي تتكون من قائمة من المعايير تم بنائها استنادا الى الاطار النظري وما ينبغي توافره من خطوات و معايير علمية في البناء احتوت على 34 معيارا تركز جميعها على مجموعة من المواصفات الفنية والعلمية والموضوعية التي ينبغي توافرها لبناء الاختبار التحصيلي.

حيث طلب من الأساتذة القيام بعملية بناء اختبار تحصيلي للفترة الثانية من السنة الدراسية الحالية في مواد مختلفة علمية وأدبية مع ذكر الخطوات التي اتبعوها في عملية البناء ثم قمنا بعد ذلك بعملية تصحيح هذه الاختبارات بالإعتماد على المعايير الموجودة في شبكة التقويم. استخدم في تصحيح شبكة تقويم الاختبار بدائل(محقق، غير محقق) حيث نعطى الدرجة (1) و في حالة تحققه والدرجة (0) **انظر الملحق رقم(05)** يوضح شكل شبكة التقويم

صدق وثبات الأداةالثانية:

أ/1-الصدق الظاهري: تم الاعتماد على الصدق الظاهري من خلال استشارة مجموعة من الأساتذة في القياس والتقويم من جامعتي بلعباس ووهران وكذا مفتشي التربية للمواد الذين قدموا مجموعة من الملاحظات على شبكة التقويم المعدّة وبأنّها مستوفية لجميع شروط وخطوات بناء الاختبار التحصيلي كونها احتوت مجموعة من المعايير التي تقيس فعلا طريقة بناء الاختبار وخطواته.

أ/2-الثبات:للتأكد من ثبات شبكة التقويم حيث تم تجريبها على عينة مكونة من 13 إختبار من جملة الاختبارات التي تم بنائها من طرف أساتذة المواد المختلفة (علمية،أدبية) بعد ذلك تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته الكلية (0.61) مما يجعلنا نطمئن إلى أن شبكة التقويم على قدر من الثبات.

خلاصة:

لقد كان الدراسة الاستطلاعية بمثابة دراسة تحضيرية للدراسة الأساسية بغرض الوقوف على مدى جاهزية وصلاحية أدوات الدراسة قبل الشروع في تطبيقها على العينة المقصودة وتم هذا عن طريق مجموعة من الخطوات والأساليب المضبوطة قصد الضبط النهائي لتساؤلات الدراسة وبناء أدواتها واختبار خصائصها السيكومترية حتى نطمئن على أنها تتوافر على قدر من الصدق والثبات وكذا التأكد من مدى تمثيل الفقرات لأبعاد وجوانب البحث.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

تمهيد:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة انتقلنا إلى الدراسة الأساسية وذلك من خلال تطبيق أدوات البحث على عيّنة الدراسة، وهذا من أجل جمع المعلومات التي تدخل في إطار الاجابة على تساؤلات الدراسة.

ولتوضيح الإجراءات المتبعة في إنجاز الدراسة الأساسية، سوف يتم التطرق إلى المنهج المستخدم وعينة الدراسة وخصائصها ،وكذا الأدوات التي جمعت بها البيانات و أخيرا أساليب المعالجة الإحصائية.

1-المنهج المستخدم:

تفرض طبيعة الدراسة الحالية علينا اتباع منهج معين دون آخر وهذا حسب الأهداف المرجوة من البحث،وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك لدى أساتذة التعليم الثانوي ومعرفة ما إذا كان يختلف تبعا لمتغيرات الدراسة فقد تبين أنه من المناسب جدا استخدام المنهج الوصفي الذي يتلائم مع طبيعة الدراسة.

2-حدود الدراسة

2-1-الحدود المكانية :

أجريت الدراسة على مستوى ولايات (تيارت،تسمسيلت، سيدي بلعباس) على مستوى خمس (05)ثانويات وهي كما يلي:

1-ثانوية سيدي سليمان بن حمزة-تيارت-

2-ثانوية غافول صحراوي-تيارت-

3-ثانوية حيرش محمد-تيارت-

4-ثانوية ديلمي بوراس أحمد –تسمسيلت-

5-ثانوية العقيد سي الحواس-سيدي بلعباس

2-2-الحدود الزمانية:

استغرقت الدراسة الأساسية حوالي أربعة أشهر (من بداية شهر جانفي إلى غاية ماي من سنة 2016

3-عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (153) أستاذ و أستاذة من مرحلة التعليم الثانوي لولايات(تيارت،تسمسيلت ، سيدي بلعباس) تم اختيارهم بطريقة قصدية، أما عن سبب اختيار ولايات الثلاث راجع إلى قرب المدن من مكان إجراء البحث وكذا امكانيات التطبيق باعتبار علاقات الطالب.

ولقد تم تطبيق أدوات البحث على العينة في ولاية تيارت من خلال الاتصال المباشر بالأساتذة على مستوى الثانويات المذكورة سلفا أما على مستوى ولاية تسمسيلت وسيدي بلعباس فقد قام الطالب بالتنسيق مع بعض الزملاء حيث تولوا عملية تطبيق أداة الدراسة.

والجدول التالي يوضح تكرارات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، الجنس، المادة المدرسة، الأقدمية، والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (19) يوضح تكرارات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	50	38.50
	إناث	80	61.50
المادة المدرسة	علمية	63	48.50
	أدبية	67	51.50
الأقدمية	أقل من 05 سنوات	43	33.10
	من 05-10سنوات	53	40.80
	من 10-15سنة	11	8.50
	أكثر من 15 سنة	23	17.70
المؤهل العلمي	ليسانس	91	70
	ماستر	19	14.6
	مهندس	12	9.20
	ماجيستير	6	4.60
	مسجل بالدكتوراه	2	1.50
الولاية	ولاية تيارت	78	60
	ولاية تسمسيلت	26	20
	ولاية سيدي بلعباس	26	20
مجموع العينة		**130**	**%100**

عينة الأساتذة المتعلقة بشبكة التقويم:

الجدول رقم (20) يوضح تكرارات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	10	%43.47
	إناث	13	%56.52
المادة المدرسة	علمية	12	52.17%
	أدبية	11	%47.82
الأقدمية	أقل من 05 سنوات	08	%34.78
	من 05–10سنوات	06	%26.08
	من 10–15سنة	05	%21.73
	أكثر من 15 سنة	04	%17.39
المؤهل العلمي	ليسانس	15	%56.21
	ماستر	07	%30.43
	مهندس	00	%0
	مسجل دكتوراه	01	%4.34
المجموع		23	%100

4–أدوات الدراسة: تم الاعتماد على أداتين لجمع البيانات تمثلت في استبيان الكشف عن واقع بناء الاختبار التحصيلي وشبكة لتقويم بناء الاختبار التحصيلي ويمكن وصف الشكل النهائي لهما كالتالي:

الجدول رقم (21) يوضح الشكل النهائي لأبعاد وفقرات أدوات الدراسة:

استبيان	أبعاد الاستبيان	عدد الفقرات
الأداة الأولى : الاستبيان	المعايير المعتمدة في بناء الاختبار التحصيلي	13
	مستويات الأهداف المعرفية	12
	الفقرات :شكلها مضمونها	15
	طريقة التصحيح وسلم التنقيط	16
الأداة الثانية : شبكة تقويم الاختبار التحصيلي	عدد الفقرات	
	34	

5-أساليب المعالجة الاحصائية:

تم الاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية باستخدام الأساليب التالية:

*التكرارات والنسب المئوية لخصائص العينة وكذا استجاباتهم على الاستبيان ودرجاتهم على شبكة تقويم الاختبار التحصيلي.

*المتوسط الحسابي والنظري لحساب استجابات الافراد على أبعاد الاستمارة وكذا الدرجة الكلية على الاستبيان.

*الإنحراف المعياري لمعرفة مدى إنحراف استجابات الافراد عن المتوسط حيث تساعدنا قيمته في معرفة كيفية تجمع البيانات حول المتوسط الحسابي.(محمد علاق،2009،ص64)

*اختبار"ت"لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الأداء لمجموعات الأساتذة بالمرحلة الثانوية-عينة لدراسة-

.* معامل ألفاكرونباخ هذا لتقدير ثبات الاتساق الداخلي.

*اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة الفروق في أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للأفراد تبعا لمتغيرات الدراسة.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1-عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول

2- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني

3- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث

4- عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع

5- عرض ومناقشة نتائج السؤال السابع

6- عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس

7- عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس

مناقشة عامة

تم تحليل بيانات هذه الدراسة وفق الأساليب الإحصائية المشار إليها في الفصل الثالث سوف نتناول في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة و مناقشة النتائج على ضوء الإطار النظري و الدراسات السابقة على النحو الآتي:

عرض النتائج التساؤل الرئيسي : ينص التساؤل: ما واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

للإجابة على التساؤل اعتمدنا على سؤالين فرعيين:

التساؤل الأول:ما واقع بناء الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟

التساؤل الثاني : ما تقييم خطوات بناء الاختبار التحصلي المعروض من قبل أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الدراسية؟

أولا: عرض و مناقشة نتائج السؤال الأول:

هل يراعي أساتذة التعليم الثانوى المعايير العلمية في بناء الاختبار التحصلي ؟للإجابة عن هذا التساؤل استعملنا الإحصاء الوصفي و هذا عن طريق حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة البالغ عددهم 130 أستاذ و أستاذة على البعد الأول و الذي ينص على المعايير المعتمدة في بناء الاختبار التحصلي وكذا حساب المتوسط الحسابي و المتوسط النظري و الانحراف المعياري وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (22) **يوضح نتائج استجابات الأفراد على بعد المعايير**

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	المتوسط النظري	النسبة المئوية
130	31.35	28	3.79	17	37	27	%67.69

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اعتماد على المعايير في بناء الاختبار التحصيلي حسب عينة البحث وهذا ما تبينه قيمة المتوسط الحسابي حيث تراوحت استجابات أفراد العينة على البعد الاول (المعايير المعتمدة في بناء الاختبار التحصلي بالمتوسط الحسابي ب31.50 حيث فاق قيمة المتوسط النظري المقدرة ب 27 ، كما نلاحظ ان نسبة مئوية بلغت 67.69%.

وعند التدقيق في استجابات الاساتذة لهذا المعيار نجده موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (23) يوضح استجابات أفراد العينة على فقرات البعد الأول:

الرقم	الفقرات	النسبة المئوية		
		نعم	أحيانا	لا
01	أستهلك وقتا طويلا في إعداد الاختبارات التحصيلية	61.50%	22.30%	16.20%
02	أستعين بذوي الخبرة عند بناء الاختبارات التحصيلية	51.50%	22.30%	26.20%
03	أقوم بتحديد الهدف من الاختبار قبل بنائه	86.90%	5.40%	7.70%
04	أقوم بتحديد الكفاءات التعليمية المراد قياسها قبل بناء الاختبارات	60.80%	17.70%	21.50%

	التحصيلية			
05	أقوم بتحليل محتوى المنهاج الدراسي قبل بناء الاختبار التحصيلي	58.50%	23.80%	17.70%
06	أقوم ببناء جدول مواصفات لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المنهاج الدراسي	33.80%	20.00%	46.20%
07	أستخدم الاختبار التحصيلي بهدف تصنيف التلاميذ فقط.	21.50%	22.30%	56.20%
08	أستخدم أساليب متنوعة لتقويم التلاميذ	68.50%	16.90%	14.60%
09	أقوم بمراقبة موضوع الاختبار بعد طباعته	84.60%	6.20%	9.20%
10	أراعي مستويات التلاميذ عند بناء الاختبار التحصيلي	79.20%	10.00%	10.80%
11	محتوى الاختبار يقيم الكفاءات المنتظرة	76.20%	10.00%	13.80%
12	أهتم كثيرا بورقة الاختبار إخراجاً وتنظيماً	66.90%	18.50%	14.60%
13	أقوم بتحليل نتائج التلاميذ بعد تصحيح الاختبار	59.20%	21.50%	19.20%

نلاحظ من خلال الجدول استجابات عينة البحث على مفردات الاستبيان في جزئه المتعلق بالبعد الأول (المعايير المعتمدة) أن هناك اجمالا توافر بمجموعة من المعايير وهذا ما دلت عليه النسبة المئوية التي فاقت 50% جاءت هذه النتائج متفقة مع دارسة زيما زكريا (2005) لكن في المقابل هناك بعض الفقرات في هذا البعد حققت نسب منخفضة من مجموع هذه المعايير ومنها الفقرة رقم (05) من البعد الأول حيث أن نسبة 33.80 من البعد العينة أجابوا بـ "نعم" في مقابل 46.20% أجابوا بلا و 20 قالوا أحيانا ما يدل على أن الأساتذة عينة البحث لا يقومون ببناء جدول مواصفات لربط الأهداف التعلمية بمحتوى المنهاج الدراسي، مما يجعل الاختبار قد لا يتمتع بصدق المحتوى ولا يكون ذا فائدة حسب ما ذهب إليه بافام (Popham) 1988 ونادية بعيبع (1997) أن الاختبار لا يكون ذا فائدة في تحديد ما يستطيع المتعلم أداءه وما لم يستطعه ما لم يكن هناك مواصفات تفصيلية واضحة تحدد طبيعة المثيرات التي يمكن أن تشتمل عليها المفردات الاختبارية وهذا في إشارة جلية إلى الأهمية القصوى لبناء جدول المواصفات عند التخطيط لإعداد الاختبار التحصيلي، أما فيما يتعلق بأهداف بناء الاختبار (مرجعي ،محكي)فإنه تبين من الفقرة رقم 07 أن الاختبار التحصيل لا يستخدم من طرف الأساتذة لغرض التصنيف فقط و هذا ما اختلف مع دراسة رجب مصطفى 1988 التي بيّنت أن مستوى الاستخدام الصفي للاختبار قد كان محدودا، فقد يهدف أيضا الى التوجيه و انتقاء الملمح التربوي لاختبار شعب قليلة الانتشار (رياضات، تقني رياضي ، لغات أجنبية) كونها تتطلب معدلات مرتفعة وبالتالي مستوى من الاتقان في أداء المتعلم وليس فقط مجرد تصنيف التلاميذ إلى راسب/ ناجح، و قد يعود هذا الى طبيعة عينة الدراسة باعتبار أن جل الثانويات التي كان أساتذتها عينة للدراسة يحقق فيها التلاميذ نتائج جيدة في اختبارات شهادة البكالوريا.

ثانيا عرض و مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل يراعي أساتذة التعليم الثانوي مستويات الأهداف المعرفية في بناء الاختبار التحصيلي ؟

و للإجابة على هذا السؤال تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة على البعد الثاني (مستويات الأهداف المعرفية) وكذا حساب المتوسط الحسابي و المتوسط النظري و الانحراف المعياري وقد أظهرت النتائج أن درجات أفراد العينة على البعد الثاني للاستبيان تراوحت بين (18-36) درجة بمتوسط حسابي يساوي 28.70 و انحراف معياري يساوي 3.62 وهذا ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم(24) يوضح نتائج استجابات الأفراد على بعد مستويات الأهداف المعرفية

ن	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	ال	النسبة المئوية
130	28.70	27	3.62	18	36		52.30%

نلاحظ من خلال ان هناك اعتبار و أهمية فوق المتوسطة لهذا البعد و المتعلق بمراعاة الأساتذة للمستويات المعرفية حسب وجهة نظرهم و المتمثلة في قدرة التلميذ على (التذكر، الفهم، التطبيق التحليل، التركيب ،التقويم) حسب استجابات أفراد العينة على البعد حيث تراوحت درجات أفراد العينة مابين 18 كحد أدنى و 36 كحد أعلى و قدر المتوسط الحسابي ب 28.70 حيث فاق قيمة المتوسط النظري المقدرة ب27

جدول رقم (25) يوضح استجابات أفراد العينة على فقرات البعد الثاني:

الرقم	الفقرات	النسبة المئوية		
		نعم	أحيانا	لا
01	أراعي في بناء الاختبار التحصيلي الأهمية النسبية لأجزاء المقرر	78.50%	9.20%	12.30%
02	أنوّع في أساليب الأسئلة بين التحليل والاستنتاج والتفسير	76.90%	16.20%	6.90%
03	أصوغ أسئلة تتطلب من التلميذ إبداء رأيه الخاص	43.80%	30.80%	25.40%
04	أضع أسئلة تقيس أهداف تدريس المادة بشكل متوازن	81.50%	10.00%	8.50%
05	أراعي في بناء الاختبار التحصيلي تصنيف بلوم للأهداف التعليمية(معرفة، فهم،تركيب،تحليل،تقويم)	36.50%	18.50%	45.40%
06	أسئلة الاختبار التي أضعها تهدف إلى تحويل المعارف من صيغة إلى صيغة أخرى	51.50%	26.20%	22.30%
07	أسئلة الاختبار تهدف الى تحليل المعرفة والمواقف التعليمية الى عناصرها	63.80%	19.20%	16.90%

	الأولية			
08	أسئلة الاختبار تهدف إلى تركيب عناصر مختلفة لإنتاج شيء جديد منها	54.60%	26.20%	19.20%
09	أسئلة الاختبارات تهدف إلى جعل التلميذ يصدر حكما في أدلة أو معايير اتجاه معلومة ما	50.80%	28.50%	20.80%
10	أعتمد في صياغة أسئلة الاختبارت على مستوى الحفظ والاستظهار	29.20%	30.00%	40.80%
11	أطبق الاختبار التحصيلي لتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة لدى التلاميذ	65.40%	19.20%	15.40%
12	تقيس معظم أسئلة الاختبار مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى المادة .	80.80%	10.00%	9.20%

لقد تجاوزات النسبة مئوية 50% لاستجابات الأفراد على هذا البعد حيث بلغت 52.30 وهي نسبة ضعيفة اذا ما قورنت بدراسة سالم السوري و المشعال التي قالت بأن ما نسبته 76.80 من الأسئلة المعدة من طرف الاساتذة نصب على المستويات المعرفية من تصنيف بلوم في حين الدراسة الحالية فقد بلغت استجابة أفراد عينتها ما نسبه 36.50 من الأساتذة فقط أجابوا ب نعم على الفقرة رقم 05في البعد و المتعلقة بمراعاة تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في حين أن ما نسبته 45.40% من العينة أجابوا بـ" لا" و اقتصار الأسئلة عل تحليل و التفسير و الاستنتاج بنسبة 76.90 و التركيب 54.60 والتقويم و ابداء الرأي 43.80% ،وبالتالي فإن معظم هذه الأسئلة تبقى الى حد ما تقيس مستويات معرفية دنيا و ان ارتقت الى مستويات أعلى نوعا ما في حالات قليلة و هذا ما بينه دراسة الخطابية (2002) و قد يعود هذا الى عدم و عي الاساتذة ببناء اسئلة اختبارية تقوم على قياس أعلى المستويات المعرفية وحكمهم على المتعلم باعتباره يكتفي بالإجابة على الأسئلة المباشرة التي تتطلب مستوى المعرفة والتذكر الى جانب عدم معرفة البعض منهم بمراحل صياغة الأهداف سواء التعلمية منها أو التقويمة وبالتالي فإن الاختبارات التحصيلة ما تزال تعاني من ضعف في قياس ما ينبغي قياسه من ناحية مستويات الأهداف المعرفية.

ثالثا :عرض و مناقشة نتائج السؤال الثالث :

هل يراعي أساتذة التعليم الثانوى الجانب المتعلق بالشكل و المضمون لفقرات الاختبار التحصلي ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة على البعد الثالث(الفقرات،شكلها،مضمونها،ملائمتها للوقت) إلى جانب حساب المتوسط الحسابي والنظري والانحراف المعياري،وقد بيّنت النتائج أن درجات أفراد العينة على البعد الثالث للاستبيان تراوحت بين (24-40) درجة بمتوسط حسابي يساوي 34.41 وانحراف معياري بـ3.74 وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم(26) يوضح استجابات أفراد العينة للبعد الثالث:

ن	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	النسبة المئوية
130	34.41	33	3.74	24	42	68.46

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك ارتفاع في قيمة المتوسط الحسابي مقارنة بالمتوسط النظري وكذا ارتفاع النسبة المئوية لدرجات الأفراد على الفقرات بنسبة حددت بـ68.46% في حين وجد من خلال تفريغ فقرات هذا البعد أن الأساتذة يبتعدون في صياغة أسئلة الاختبارات عن أسئلة الكتاب المدرسي بنسبة 63.10% في حين 40% المتبقية انقسمت بين البديلين أحيانا/لا.

جدول رقم (27) يوضح استجابات أفراد العينة على فقرات البعد الثالث:

الرقم	الفقرات	النسبة المئوية		
		نعم	أحيانا	لا
01	أبتعد عن أسئلة الكتاب عند صياغة أسئلة الاختبارات	63.10%	20%	16.90%
02	تقيس أسئلة الاختبارات ما ورد من معلومات في المنهاج	80.00%	8.50%	11.50%
03	أراعي وضوح الأسئلة وبعدها عن الغموض	77.70%	17.70%	4.60%
04	أصوغ أسئلة بعيدة عن التخمين	24.60%	30.00%	45.40%
05	توحي بعض الأسئلة التي أضعها بالإجابة	36.90%	36.90%	26.20%
06	تحدد فقرات الأسئلة المقالية التي أضعها مسار الإجابة المطلوبة	44.60%	23.10%	32.30%
07	أضع أسئلة شاملة لجميع موضوعات المنهاج الدراسي	50.80%	30.00%	19.20%
08	أسئلة الامتحان تتنوع من حيث الشكل في الورقة الاختبارية	56.90%	20.80%	22.30%
09	أسئلة الاختبارات ترفق بتعليمات عن طريقة الاجابة	40.80%	26.90%	32.30%
10	أسئلة الاختبارات تتدرج من السهل إلى الصعب	70.80%	17.70%	11.50%
11	أستخدم الأسئلة المقالية عند بناء الاختبارات	23.80%	24.60%	51.50%
12	أستخدم الأسئلة الموضوعية عند بناء الاختبارات	72.30%	14.60%	13.10%
13	أفضل الجمع بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية عند بناء الاختبارات	41.50%	22.30%	36.20%

14	أفضل الإكثار في عدد الأسئلة لتكون شاملة للمقرر	40.50%	31.50%	27.70%
15	أوازن بين عدد الأسئلة و الوقت المخصص لها	80.00%	6.90%	13.10%

وعن صياغة الأسئلة التي تبتعد عن التخمين جاءت نسبة 45.4% لتقول بـ "لا" وتراوحت النسبة للبديل نعم بـ24.50% و 30% أجابوا أحيانا.

وفيما يخص الجمع الأسئلة بين المقالية و الموضوعية فقد بينت الاستجابات أن الأسئلة المقالية تستخدم بنسبة 23.80 %في حين تستخدم الأسئلة الموضوعية بنسبة 72.30و بلغت نسبة الجمع بين الأسئلة الموضوعية و المقالية عند بناء الاختبارات ما نسبته 41.5 % ويبقى هذا الأمر متعلق بطبيعة المادة وما تتطلبه من أنواع الفقرات الاختبارية ومع ذلك نستشف أنه يبقى من بين سلبيات بناء الاختبار غياب التوازن بين النمطين (المقالي الموضوعي) و قد يعود هذا الأمر الى عدم مراعاة الأساتذة لأهمية التنويع في شكل الأسئلة المقدمة مع إمكانية ذلك.

رابعا :عرض و مناقشة نتائج السؤال الرابع :

(هل يراعي أساتذة التعليم الثانوي الموضوعية في عملية تصحيح الاختبار التحصيلي؟) وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة على البعد الرابع المتعلق بطريقة التصحيح و سلم التنقيط المتبع في ذلك و كذا استخراج المتوسط الحسابي و المتوسط النظري و الانحراف المعياري و قد بينت النتائج أن درجات أفراد العينة على البعد الرابع للاستبيان تراوحت بين (25-42) درجة بمتوسط حسابي يساوي يقدر بـ 34.22 و انحراف معياري يقدر بـ 3.66 و هذا ما يشير اليه الجدول التالي :

جدول رقم (28) يوضح استجابات الافراد على البعد الرابع

ن	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	النسبة المئوية%
130	34.22	33.50	3.66	25	42	61.53%

نلاحظ من خلال الجدول ارتفاع في قيمة المتوسط الحسابي إذا ما قورنت بقيمة المتوسط النظري إلى جانب ارتفاع النسبة المئوية لدرجات الأفراد على البنود بنسبة فاقت 50% و انحراف معياري ب3.66 مما يعني وجود تشتت بين درجات استجابات الافراد.

جدول رقم (29) يوضح استجابات أفراد العينة على فقرات البعد الرابع:

الرقم	الفقرات	النسبة المئوية		
		نعم	أحيانا	لا
01	أصوغ الاجابات النموذجية قبل تطبيق الاختبار التحصيلي	70.80%	17.70%	11.50%
02	أصوغ الإجابات النموذجية وهي غير قابلة للتعديل	31.50%	26.90%	41.50%
03	أحدد بعض التغيرات في الاجابة النموذجية بعد تصحيح عينة من أوراق الامتحان	23.10%	33.80%	43.10%
04	أصحح إجابات التلاميذ بشكل:كلي(الورقة كلها تصحح)	84.60%	4.60%	10.80%
05	أصحح إجابات التلاميذ بشكل:تتابعي(كل سؤال على حدى)	57.70%	8.50%	33.80%
06	أقسم أوراق الاختبار أثناء التصحيح إلى مجموعات معينة	27.70%	20.00%	52.30%
07	أقرأ نماذج من الاجابات لأخذ رؤية عامة من عملية التصحيح	53.80%	15.40%	30.80%
08	أعيد تصحيح أوراق التلاميذ الراسبين عدة مرات	43.10%	27.70%	29.20%
09	أعطي وقتا متساويا لتصحيح كل ورقة إجابة	41.50%	27.70%	30.80%
10	أستبدل أسماء التلاميذ برموز أثناء التصحيح	16.90%	14.60%	68.50%
11	أستغرق وقتا طويلا في تصحيح الاختبارات	56.90%	23.80%	19.20%
12	أفضل تقويم الاجابات فورا وإعطاء التلاميذ نتائجهم مباشرة	41.50%	21.50%	36.90%
13	أحدّد الدرجات الجزئية لكل فقرة من فقرات السؤال	59.20%	16.90%	23.80%
14	سلم التنقيط ثابت وغير قابل للتغيير	47.70%	25.40%	26.90%
15	يختلف المصححون في العلامات الممنوحة رغم ثبات السلم	44.60%	33.80%	21.50%
16	أركز على وضع علامات كبيرة للأسئلة التي محتواها كبير أثناء عملية التدريس	47.70%	34.60%	17.70%

وقد تم حساب النسب المئوية لكل فقرة من الفقرات التي تقيس البعد في الاستمارة و هذا يبينه الجدول الموالي ووجدا أن الاساتذة يرون انه من الضروري صياغة الاجابات النموذجية قبل تطبيق الاختبار التحصيلي (70.80 %) وعن امكانية إجراء تعديلات في الإجابات النموذجية المقترحة رأى أفراد عينة الدراسة أن هذا الأخيرة غير قابلة للتعديل بنسة (41.50%)و 31.50 ب لا ما يعني أنها غير مرنة و خاصة فيما يتعلق بالأسئلة المقالية وهذا ما أكدته دراسة دراسة كحول شفيقة(2005).

وفيما يتعلق بكيفية تصحيح أوراق الاختبارات فقد جاءت الاستجابات لتبين أن الأساتذة يعتمدون على الطريقة الكلية بنسبة 84.60 % قبل التصحيح ولا تقسم الأوراق الى مجموعات بحسب مستوى الإجابات مبدئيا (،ضعيفة، متوسطة ،حسنة،جيدة.) بنسبة 52.30% وهذا ما تمت الإشارة إليه سابقا في طريقة التصحيح أنه ينبغي على الأستاذ أن يصحح سؤالا واحدا في كل أوراق الاختبارات، وبعدها ينتقل إلى السؤال الثاني، وهكذا حتى يحافظ على نفس الوتيرة في التصحيح وتكون العلامات الممنوحة أكثر موضوعية وصدقا وثباتا مع كل التلاميذ ورأى الأساتذة أن تصحيح أوراق الراسبين عدة مرات(43.10) رأوا أنه يجب التركيز على هذا الإجراء لكن في الواقع تجري هذه العملية إذا كان هناك خطأ في حساب العلامات أو نسي الأستاذ جزءا من الإجابة لم يقم بتصحيحها وعادة يتم ذلك بناء على طلب من التلميذ أثناء القيام بعملية التصحيح النموذجي وإعطاء النتائج، كما أشار 53.80% أنهم يقومون بقراءة الإجابات لأخذ رؤية عامة عن عملية التصحيح في حين دلت نسبة 68.50% أنهم لا يستبدلون أسماء التلاميذ برموز، قد يحول هنا دون تحقيق عناصر الموضوعية إذا ما كان للأستاذ يفضل تلميذا وكذلك الأمر عندما لا يفضل تلميذا آخر مما ينعكس على موضوعية التصحيح ونزاهته رغم أن نسبة 56.90% من المجيبين على الفقرة رقم 11 من هذا البعد يقولون بأنهم يستغرقون وقتا طويلا في عملية التصحيح.

وأخيرا نستعرض نتائج الأفراد الكلية على أبعاد الاستبيان الأربعة:

جدول رقم (30) الدرجة الكلية لاستجابات الأفراد الكلية على الأبعاد.

ن	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	النسبة المئوية
130	128.86	122	11.51	91	153	51.53

نلاحظ من خلال الجدول ارتفاع في قيمة المتوسط الحسابي إذا ما قورنت بقيمة المتوسط النظري إلى جانب ارتفاع النسبة المئوية لدرجات الأفراد على مجموع أبعاد الاستبيان بنسبة بلغت 51.53% و انحراف معياري ب11.51 مما يعني وجود تشتت بين درجات استجابات الافراد.

خامسا: عرض ومناقشة السؤال الخامس:

والذي نص على : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعايير العلمية لبناء الاختبار التحصيلي تعزى لمتغير المادة المدرسة؟

للإجابة على هذا التساؤل قمنا بحساب الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدرسي المواد العلمية والمقدرين ب53 والمدرسين للمواد الأدبية وعددهم 77 وهذا باختبار"ت" للفروق والجدول التالي يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

جدول رقم (31) يوضح اختبار "ت" للدرجات الفرعية للأبعاد وفق متغير المادة المدرسة:

فروع الاختبار	متغيرات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستو الثقة	مستوى الدلالة
البعد الأول	علمي	53	32.40	2.92	128	2.66	0.00	**0.01**
	أدبي	77	30.64	4.41				
البعد الثاني	علمي	53	29.9	2.92	128	1.02	0.30	غير دال
	أدبي	77	28.43	4.03				
البعد الثالث	علمي	53	34	3.23	128	1.02	0.30	غير دال
	أدبي	77	34.69	4.06				
البعد الرابع	علمي	53	33.57	3.64	128	1.71	0.09	غير دال
	أدبي	77	34.68	3.63				
الاختبار ككل	علمي	53	129.6	9.38	128	0.30	0.76	غير دال
	أدبي	77	128.43	12.82				

نلاحظ من خلال الجدول أنه لا يوجد فروق في الدراسة الكلية للاستبيان وأبعاده ما عدا البعد الأول والذي وجدت فيه فروق لصالح العلميين حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي للعلميين بـ 32.40 والأدبيين بـ 30.64وهو دالة لصالح العلميين عند مستوى الدلالة 0.01

سادسا: عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس:

والذي مؤداه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبار التحصيلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة على التساؤل قام الطالب بحساب الفروق بين المتوسطات في المؤهل العلمي (ليسانس، ماستر، ماجستير، مهندس، دكتوراه) باستخدام تحليل التباين الأحادي anova في أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للعينة والجدول التالي يوضح ذلك بنوع من التفصيل .

جدول رقم (32) يوضح اختبار التباين الأحادي للدرجة الكلية على الاستبيان والدرجات الفرعية للأبعاد الاستبيان:

المتغير	المتؤهل العلمي	د.ح.	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	4	73.549	18.387	1.290	غير دال
	داخل المجموعات	125	1782.174	14.252		
	المجموع	129	1855.723			
البعد الثاني	بين المجموعات	4	57.824	13.1002	1.104	غير دال
	داخل المجموعات	125	1637.476			
	المجموع	129	1695.300			
البعد الثالث	بين المجموعات	4	101.692	25.423	1.859	غير دال
	داخل المجموعات	125	1709.700	13.678		
	المجموع	129	1811.392			
البعد الرابع	بين المجموعات	4	46.470	11.617	0.862	غير دال
	داخل المجموعات	125	1684.061	13.472		
	المجموع	129	1730.531			
الاختبار ككل	بين المجموعات	4	738.019	184.505	1.409	غير دال
	داخل المجموعات	125	16364.050	130.912		
	المجموع	129	17102.069			

نلاحظ من خلال الجدول أن لمصدر التباين عدم وجود فروق في أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للأفراد العينة تابعا لمتغير المؤهل العلمي **وهذا على عكس ما قالت به دراسة الحميضي** (1993) وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو بناء الاختبارات التحصيلية تعزى للمؤهل العلمي.

سابعا: عرض ومناقشة السؤال السابع:

والذي نص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبار التحصيلي تعزى لمتغير الأقدمية؟

للإجابة على هذا التساؤل قمنا بحساب الفرق بين متوسطات استجابة الأساتذة حسب فئات متغير الاقدمية: **(أقل من 5 سنوات)، (من 5 إلى 10 سنوات)، (من 10 إلى 15 سنة)، (أكثر من 15 سنة) وذلك بالاعتماد على الاسلوب الاحصائي تحليل التباين.والجدول الموالي** يشير إلى ذلك بنوع من التفصيل:

جدول رقم (33) يوضح اختبار التباين الأحادي للدرجة الكلية على الاستبيان والدرجات الفرعية للأبعاد الاستبيان:

المتغير		د.ح.	مربعات مجموع الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	3	19.633	6.544	0.449	غير دال
	داخل المجموعات	126	1836.090	14.572		
	المجموع	129	1855.723			
البعد الثاني	بين المجموعات	3	50.122	16.707	1.280	غير دال
	داخل المجموعات	126	1645.178	13.057		
	المجموع	129	1695.300			
البعد الثالث	بين المجموعات	3	24.094	8.031	0.566	غير دال
	داخل المجموعات	126	1787.298	14.185		
	المجموع	129	1811.392			
البعد الرابع	بين المجموعات	3	16.995	5.665	0.471	غير دال
	داخل المجموعات	126	1713.535	13.599		
	المجموع	129	1730.531			
الاختبار ككل	بين المجموعات	3	128.123	42.708	0.317	غير دال
	داخل	126	16973.946	134.714		

	المجموعات					
	المجموع	129	17102.069			

نلاحظ من خلال الجدول أن لمصدر التباين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لأفراد العينة تابعا لمتغير الأقدمية،وقد يرجع هذا إلى وجود تنسيق في عملية بناء وصياغة **موضوعات الاختبار بين الأساتذة على اختلاف سنوات الأقدمية وكذلك الدورات االتكوينية وحضور ندوات مع السادة المفتشين والمتابعة البيداغوجية للأساتذة الجدد من طرف ما يسمى بالأستاذ المكون.**

عرض النتائج ومناقشتها انطلاقا من شبكة تقويم الاختبار التحصيلي:

تدعيما للأداة الأولى التي كانت عبارة عن **استبيان** موجه لأساتذة التعليم الثانوي كتقرير ذاتي يقدمه **الأستاذ لكيفية بنائه للاختبار التحصيلي قمنا ببناء** أداة تكونت من قائمة بمعايير **بناء اختبار تحصيلي تحوي** أهم المعايير والخطوات الواجب اتباعها عند التخطيط لبناء أي اختبار تحصيلي،حيث تمت عند طريق هذه الشبكة تحليل الاختبارات التي **طلب من عينة الأساتذة القيام ببنائها وقد بلغت 23** اختبارا في مواد مختلفة علمية وأدبية.وبعد تفريغ البيانات **استخدمنا الوسائل الاحصائية** المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية لتحديد درجة تحقق أو عدم تحقق المعيار والجدول الموالي يوضح ذلك بشيء من التفصيل:

جدول رقم (34) يوضح نسب تحقق المعايير للاختبارات التحصيلية للاختبارات موضوع التحليل:

الرقم	المعيـــــــــــار	محقق		غير محقق	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
01	حدد الغرض من الاختبار	19	82.60%	04	%17.40
02	ذكرت المرحلة التعليمية	21	91.30%	02	%8.70
03	ذكر اسم المادة التي يراد قياس التحصيل فيها	23	100%	00	%0
04	دوّن الزمن المخصص للإجابة على الأسئلة	23	100%	00	%0
05	تناسب الزمن المحدد مع طول الأسئلة	23	%100	00	%0
06	تحليل المحتوى قبل بناء الاختبار	02	8.69%	21	%91.31
07	أعد جدول مواصفات الاختبار	01	4.34%	22	%95.66
08	كتبت الأسئلة بناء على جدول المواصفات	01	4.34%	22	%95.66
09	حددت الأهمية النسبية للموضوعات	01	4.34%	22	%95.66
10	اشتقت الأهداف المتعلقة بالموضوعات	00	00%	23	%10
11	حددت الأهمية النسبية للأهداف التي يقيسها الاختبار	00	00%	23	%100
12	كتب للمتعلم التعليمات التي يحتاجها في الإجابة على أسئلة الاختبار	23	100%	00	%00

13	ربط كل سؤال بهدف سلوكي محدد	10	43.47%	13	%56.52
14	صيغت الأسئلة بوضوح	23	100%	00	%00
15	يوجد سؤال تعتمد الإجابة فيه على إجابة سؤال آخر	06	26.08%	17	%73.92
16	تدرجت الأسئلة من السهل إلى الصعب (مراعاة الفروق الفردية)	10	43.47%	13	%56.52
17	السؤال الواحد يحتوى على نمط واحد من الفقرات الاختبارية	16	69.56%	07	%30.44
18	رتبت الأسئلة حسب صعوبتها	20	86.95%	23	%13.05
19	يوجد من بين الأسئلة سؤال يحتمل أكثر من إجابة	3	13.05%	20	%86.95
20	الاختبار مخرج بشكل مناسب يحقق الارتياح النفسي للطالب	19	82.60%	04	%17.40
21	تقيس الأسئلة قدرات المتعلم مثل القدرة التركيب والتقويم	12	52.17%	11	%47.83
22	تقيس الأسئلة قدرات المتعلم في الحفظ والاستظهار فقط	17	73.91%	06	%26.09
23	تتنوع الاسئلة لتتضمن مختلف المستويات المعرفية	12	52.17%	11	%47.83
24	الفصل بين تعليمات الإجابة والأسئلة بمسافات معقولة وواضحة	15	65.21%	08	%34.79
25	ملاطفة التلميذ بجملة دعاء وإشادة في نهاية ورقة الأسئلة	04	17.39%	19	%82.61
26	تقيس أسئلة الاختبار مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى المادة المدرسة	17	73.91%	06	%26.09
27	تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على الإبداع	07	30.43%	13	%69.57
28	تعليمات السؤال واضحة خالية من الازدواجية مثل (صف واذكر واشرح.....).	20	86.95%	03	%13.05
29	يحقق السؤال - بطريقة جيدة- قياس المستويات المعرفية المختلفة	12	52.17%	11	%47.83
30	الأسئلة شاملة نسبيا، وتغطى أجزاء كبيرة من المحتوى الدراسى الذى تم تعليمه.	14	60.86%	09	%39.14
31	كتابة النقطة الجزئية أمام كل سؤال من أسئلة الاختبار	16	%69.56	07	%30.43
32	نص السؤال مجزأ على صفحتين متتاليتين	04	%17.39	03	%82.61
33	عدد الأسئلة مناسب	16	%69.56	07	30.44%
34	كتبت كلمة (يتبع) وعبارة انتهت الأسئلة	06	26.08%	17	73.91%

يلاحظ من الجدول أن عدد المعايير المحققة بلغت(05) بنسبة 100% من مجموع 34 معيار بنسبة 17.64% وتمثلت هذه المعيار المحققة في ما يلي:

1- اسم المادة التي يراد قياس التحصيل فيها.

2- تدوين الزمن المخصص للإجابة على الأسئلة.

3-تناسب الزمن المحدد مع طول الأسئلة.

4- كتب للمتعلم التعليمات التي يحتاجها في الإجابة على أسئلة الاختبار.

5- صيغت الأسئلة بوضوح.

أما المعايير التي لم تحقق بنسبة 70% فتلخصت في ما يلي:

1- تحليل المحتوى قبل بناء الاختبار.

2- أعد جدول مواصفات الاختبار.

3- كتبت الأسئلة بناء على جدول المواصفات.

4- حددت الأهمية النسبية للموضوعات.

5- حددت الأهمية النسبية للأهداف التي يقيسها الاختبار.

6- ملاطفة التلميذ بجملة دعاء وإشادة في نهاية ورقة الأسئلة.

7- تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على الإبداع.

8- كتبت كلمة (يتبع) وعبارة انتهت الأسئلة.

وهذه النتائج اختلفت مع دراسة (محمد،1987) والذي استخدم فيها نفس الطريقة في عملية تحليل مجموعة من الأوراق الاختبارية لكن النتائج كانت عكس الدراسة الحالية حيث أن الأسئلة كانت مبنية على تحليل المحتوى بنسبة59% وكانت صادقة في قياسها للأهداف المنهجية والعمليات العقلية،كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن الأسئلة التي وضعت تلائم الزمن المخصص لإنهاء الاختبار مع وجود التعليمات الملائمة للأسئلة وكذا وضع درجة جزئية أمام كل سؤال.

مناقشة عامة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

1- ضعف الاهتمام بمعايير بناء الاختبارات في جانبه المتعلق بتحديد الهدف وتحليل المحتوى وعدم الاعتماد على بناء جدول المواصفات وبالتالي هي اختبارات غير صادقة كونها لا تقيس ما وضعت قياسه.

2- هناك اهتمام من طرف الاساتذة بمستويات الأهداف المعرفية لكن من خلال الاختبارات المصمّمة نلحظ اقتصار عملية بناء الاختبار في شقها المتعلق بمستويات الأهداف المعرفية على تقويم مستويات دنيا حيث أن معظم الاختبارات التي تم دراستها تقيس مستويات معرفية كالتذكر والمعرفة والفهم.

3- يراعي الأساتذة عند صياغة الاسئلة مستويات التلاميذ المختلفة-الفروق الفردية-

4- اعتماد أغلب الأساتذة على الأسئلة المقالية في بعض المواد التي يمكن أن تصاغ لها أسئلة موضوعية والتي هي أكثر شمولية للأهداف التدريسية وتمثيلها للجوانب المختلفة.

5- الإجابات النموذجية التي يضعها الأساتذة غير قابلة للتعديل فهي تتميز بعدم المرونة خاصة فيما يخص بالأسئلة المقالية.

6- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعود لمتغير المؤهل العلمي والأقدمية في بناء الاختبار التحصيلي.

7- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين مدرسي المواد العلمية والأدبية لصالح العلميين.

8- لا يأخذ الأساتذة في الحسبان الجانب المتعلق بترميز أوراق الاجابات مما يؤدي في بعض الحالات إلى قصور في عملية التقويم وإعطاء العلامة للتلميذ.

9- يستهلك الأساتذة وقتا طويلا في بناء الاختبارات وهذا قد يعود لغياب خطوة بناء جدول المواصفات وتجعل من إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية ميسرا وكذا في عملية تصحيحها وخاصة منها الأسئلة المقالية التي تتطلب وقتا كبيرا في قراءة الإجابة.

10- لم يكن هناك تنويع في فقرات الاختبار التحصيلي على اختلاف المواد العلمية والأدبية.

11- في بعض الحالات الأساتذة لا يراعون المواصفات الفنية لإخراج الاختبار التحصيلي.

خلاصة:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك لدى أساتذة التعليم الثانوي لولايات تيارت ، تسمسيلت ، سيدي بلعباس ، لقد استندت دراسة هذه المشكلة من عديد الدراسات السابقة التي قالت بوجود قصور في عملية الاختبار التحصيلي من قبل الأستاذة و المعلمين في البناء و مستوى قياس الأهداف المعرفية و كذا أنماط الأسئلة المصاغة ، كما سعت الدراسة إلى التعرف على ما مدى مراعاة أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبار التحصيلي وطريقة التصحيح المتبعة و حاولت التعرف حول ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير (المادة المدرسة ، المؤهل العلمي ، الأقدمية) حيث تكونت عينة الدراسة من 153 أستاذة من الولايات الثلاث ، و أشارت النتائج إلى ضعف الاهتمام بمعايير بناء الاختبارات في جانبه المتعلق بتحديد الهدف وتحليل المحتوى و عدم الاعتماد على بناء جدول المواصفات إلى جانب أن أغلب الاختبارات المطبقة تقيس مستويات معرفة دنيا (تذكر ، فهم) و تغفل نوعا ما المستويات العليا (التركيز ، التحليل ،و التقويم) إلى جانب اهتمام الأساتذة بصياغة أسئلة مقالية و ابتعادهم في أحابين كثيرة عن صياغة الاختبارات الموضوعية ، إلى جانب هذا كله توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الأقدمية ، المؤهل العلمي) مع وجود فروق دلالة إحصائية عند 0.01 بين مدرسي المواد العلمية و الأدبية لصالح العلمين.

وفيما يلي نورد بعض الاقتراحات

الاقتراحات:

بناء ا على ما قمنا به من ملاحظات وما توصلنا إليه من نتائج بعد هذه الدراسة ارتأينا أن نضع بعض الاقتراحات والتي تتلخص على النحو الآتي:

- أن تأخذ الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك بعين الاعتبار الاختلاف في المستويات الدنيا التي يقيسها و عدم الاكتفاء بقياس المستويات الدنيا فقط.
- إعداد الأساتذة و المعلمين و تكوينهم في مجال بناء الاختبارات التحصلية.
- إعطاء أهمية بالغة لتحليل محتوى المادة المدرسة، و كذا بناء جدول للمواصفات قبل بناء الاختبار.
- اعتماد الاختبارات التحصيلية الموضوعية لما تتميز به من صدق و ثبات وقدرة على التمييز أفضل من غيرها.
- عقد ندوات و أيام دراسية خاصة بكيفية بناء الاختبارات التحصيلية و هذا بهدف التزام الأساتذة و المعلمين بالمعايير العلمية في بناء الاختبار .
- إدراج مقياس خاص بالتقويم التربوي و بناء الاختبارات في التكوين الذين يخضع له المعلمون و الأساتذة .
- إعطاء أهمية من طرف الفاعلين في التربية بضرورة تحليل أشكال الاختبارات لمعرفة نواحي الضعف و القوة في عملية البناء.
- إنشاء بنك للأسئلة على مستوى كل ثانوية ليكون مرجعا مهما للأساتذة و المقومين .
- ضرورة الاستعانة بمن له خبرة في مجال القياس التربوي .
- ضرورة تدريب الأساتذة على كيفية بناء الاختبار و طرق التصحيح الموضوعية .
- إلحاق تكوين الأساتذة بالجامعة و خاصة بما يتعلق بالتربية و علم النفس و خاصة التقويم التربوي .
- ضرورة توسيع نطاق استخدام الاختبارات التحصيلية لتشمل أغراض متعددة عوض إكتفاءها بتصنيف التلاميذ إلى راسب/ناجح فقط .

أولا/ قائمة المراجع باللغة العربية:

1- أبو حطب، سيد عثمان.(2008).**أمال صادق التقويم النفسي**، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية، ط4 .

2- ابراهيم، وجيه محمود.(1985).**القدرات العقلية ، خصائصها وقياسها**، القاهرة: دار المعارف. (ب.ط).

3- إبراهيم، الرواشدة. (2000). **مرشد المعلم في بناء إختبارات تحصيلية**، عمان: ب.ط.

4- أحمد ،عبد الخالق.(1996).**قياس الشخصية**، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، ط1.

5- أحمد ،صيداوي.(1986). **قابلية التعلم**، لبنان: **معهد الإنماء العربي**، ط1 .

6- أحمد، فلاح العلوان.(2009).**علم النفس التربوي**.عمان: دار الحامد، ط1 .

7- أمينة، محمد كاظم.(1988). **استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج**، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

8- أفنان ،نظير دروزة.(2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**،الأردن:دار الشروق، ط1.

9- بدر، الانصاري.(2000). **قياس الشخصية** ، الكويت: دار الكتاب الحديث،(ب.ط).

10- باسل،خميس أبوفوذة، نجاتي، أحمد بني يونس.(2012). **الاختبارات التحصيلية**. الأردن: دار المسيرة،ط.1

11- بشير، معمرية. (2012). **أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته**، الجزائر: دار الخلدونية،(ب.ط).

12- بشرى، اسماعيل.(2004). **المرجع في القياس النفسي**، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، ط1.

13- بركات، حمزة حسن. (2008). **علم النفس المدرسي** ، **Erreur ! Liaison incorrecte.** (ب.ط).

بدر الدين بن التريدي.(1999).**تقييم التعلم أنواعه وأساليبه وأدواته**، النظرية والتطبيق. سلسلة البيداغوجيا التغطية الحديثة ،الجزائر.

14- جودت ،أحمد سعادة.(2001). **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، عمان الأردن : دار الشروق،ط.1

15- جورج، براون.(2005). **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**، ترجمة: محمد رضا البغدادي،القاهرة: دار الفكر العربي ، ط2.

16- الجميل، محمد شعل.(2000). **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات** القاهرة: دار الفكر العربي ،ط.1

17- حمدي، شاكر محمود. (2006). **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**. دار الأندلس، ط3.

18- ليونا ،أ. تابلر.(1998).**الاختبارات والمقاييس**، الكويت: ترجمة: سعد عبد الرحمان ومحمد عثمان النجاتي، الأردن: دار الشروق،ط.2

19- محمود، عبد الحليم منسي.(2003). **التقويم التربوي**. مصر :دار المعرفة الجامعية، ط .2

20- مقدم عبد الحفيظ .(2003). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، بن عكنون الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ط.2

21- محمد ،عبد السلام أحمد .(1960). **القياس النفسي والتربوي**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط1.

22- محمود ،عمر أحمد، عمرحصه عبد الرحمان فخرو، تركي السبيعي، آمنة تركي،(2010)، **القياس النفسي والتربوي** عمان: ، دار المسيرة، ط1.

23- مروان، أبو حوج وابراهيم ،الخطيب، سمير أبو مغلي ،(2002)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الأردن: الدار العلمية الدولية ،دار الثقافة للنشر، ط1.

24- محمد ،عثمان .(2005).**أساليب التقويم التربوي** ، الأردن: دار أسامة، (ب.ط).

25-محمد، عبد السلام يونس.(2008).**القياس النفسي**، عمان: دار الحامد ،ط.1

26- محمد ،بوعلاق.(2009).**الموجه الوصفي والاستدلالي في الإحصاء النفسية في العلوم والتربوية والاجتماعية** الجزائر :دار الأمل، ب.ط.

27- الميلود، زيان، **أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية** الجزائر: منشورات ثالة.

28- ناصر، القرني.(2000).**دليل المعلمين والمعلمات في بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي** ، إدارة تعليم محافظة الرس.

29- سعد عبد الرحمان.(2008). **القياس النفسي** النظرية والتطبيق، مصر : **هبة النيل**،ط.5

30- سامي محمد ملحم. (2011). **القياس في التربية وعلم النفس**، الأردن: دار المسيرة، ط5.

31- سوسن ،شاكر الحلبي. (2005). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، سوريا: مؤسسة علاء الدين، ط.1

32- سعيد زيان(2013)، **مدخل إلى علم النفس التربوي**، بن عكنون الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية، ب.ط .

33- سعد ،عبد الرحمان. (1998). **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، القاهرة : دار الفكر العربي ،ط3.

34- سامي ،سلطي عريفج ،(2000) ، الأردن: **مقدمة في علم النفس التربوي**، عمان:دار الفكر، ط.1

35- عماد،غصاب عبابنة.(2009).**اختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها**. الأردن: دار المسيرة، ط1.عمان.

36- علي ،مهدي كاظم.(2001) .**القياس والتقويم في التعلم والتعليم**، الأردن: دار الكندي ،ط1.

37- عماد الزغلول. (2012).**مبادئ علم النفس التربوي**، الامارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي، ط2.

38- عبد الناصر القدومي، (2008). **الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها**،(ب.ط).

39- عبد الله ،الصمادي و ماهر، الدرابيع.(2004).**القياس والتقويم النفسي والتربوي**، عمان: بين النظرية والتطبيق مركز يزيد للنشر، ط.1

40- عباس، محمود عوض. (1998).**القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، مصر: دار المعرفة الجامعية، الأرازطية . (ب.ط).

41- عبد المجيد، نشواتي . (1983). **علم النفس التربوي**، عمان: دار الفرقان ، ط.1

42- عبد القادر ،كراجة.(1998).**القياس والتقويم في علم النفس**، دار اليازوري العلمية، ط1.

43- فيصل، عباس.(1996).**الاختبارات النفسية، تقنياتها واجراءاتها**، لبنان : دار الفكر العربي، ط1.

44- صفوت، فرج .(2007). **القياس النفسي**، القاهرة ، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية ،ط6.

45- صلاح، الدين محمود علام.(2007). **الإختبارات التشخيصية مرجعية المحك**. القاهرة: دار الفكر العربي،(ب.ط).

46- صلاح، الدين علام.(2011). **القياس والتقويم النفسي والتربوي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، القاهرة:دار الفكر العربي، ط.05

47- صالح ،محمد علي أبو جادو.(1998) ، **علم النفس التربوي**، عمان : دار المسيرة، ط1.

48- صلاح، أحمد مراد وأمين، علي سليمان.(2012). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية**، الكويت: دار الكتاب الحديث، ط1.

49- صلاح، الدين محمود علام.(2011). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**،الأردن: دار المسيرة، ط04.

50- صلاح ،الدين محمود علام.(2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة:دار الفكر العربي، ط1.

51- رجاء ،محمود أبو علام. (2005). **تقويم التعلم**، عمان،الأردن:دار المسيرة، ، ط1.

52- رجاء ،محمود أبو علام. (2006). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، مصر: دار النشر للجامعات،(ب.ط).

53- شارف، سرير و نور الدين، خالدي، (1995)، **التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم**،ط1.

ثانيا/المراجع الأجنبية

-1 Test Validation: A Literature Review Jeffrey (2003) University of Florida.

-2Ronald K. HambletonUniversity of Massachusetts,Amherst and411, DanielR. Ei.gnorEducational Testing Service -March 10,1979-

ثالثا/قائمة الرسائل العلمية:

1-أمل ،محمد ذيب فتيان. (2011) .**إعداد بناء الاختبارات تشخيصية محكية المرجع وفق أسلوب حيمان والتحقق من فاعليتها** ،مذكرة ماجتيسر، جامعة مؤتة.

2- آيات ،جعفر الصرايري .(2011). **دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لتي معلمي التربية الاجتماعية والوطنية**، رسالة ماجستير جامعة مؤتة .

3-كحول، شفيقة .(2005). **تقويم الإختبارات التحصيلية للمدرسة الأساسية دراسة ديسمولوجية في ضوء أراء الطور الثلث**، مذكرة ماجستير ،جامعة الحاج لخضر باتنة

4- محمد،قوراح.(2012).**المعرفة المستبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الكلبة الجامعيين**، أطروحة دكتوراه.

5- ماجد ،الحمادي محمد عبد الله.(2010). **واقع تطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لبرنامج القياس والتقويم**،مذكرة الدكتوراه.

6- خالد، التميمي.(1999).**أثركل من نوع المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبارات محكي المرجع**، مذكرة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

7- سلمان، الدويش.(2003). **دراسة تحليلية لتطوير اختبارات مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء أهداف المنهج التعليمية**، مذكرة دكتوراه.

8- عبد الكريم، قريشي .(2002).**مدى فاعلية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية، الطور 1و2**، مذكرة ماجستير

9-رشيد، موني.(2009). **تقويم اختبار مادة اللغة العربية في الكالوريا من خلال آراء المفتشين والأساتذة**، مذكرة ماجستير.

10- خنفري، إلهام المشرف جاجة محمد أبو بلقاسم.(2008).**مدئ فعالية اختبارات التنقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط**،جامعة قسنطينة.

.

رابعا/قائمة المجلات:

1- الحموري، والكحلوت.(2007).**إستراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية ،محكية المرجع** المجلة 10 عدد 2 يونيو .

2- محمد، السامرائي وأحمد الخفاجي2012، **بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم النفس الخواص لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية** ، العدد: 203، جامعة بغداد.

3- ناجي درويش عبد الله محود،(2003)، **أثر صياغة الأسئلة على صدق الاختبار وثباته الموضوعية**. مصر: جامعة 6 أكتوبر مجلة العلوم التربوية، العدد 02 أفريل.

4- نضال، كمال الشريفين، 2006**الخصائص السيكوميترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة**، الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 07، العدد04.

5- صلاح شريف، عبد الوهاب. (2001). **أثر بعض الطرق الوزنية اتفسير الدرجات على صدق الاختبارات، مرجعية المحك ذات الاختيار من متعدد**، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، أكتوبر.

6- القحطاني، سالم .(1996). المجلة التربوية، العدد 11 جانفي 1996 .

7- ريما، زكريا، **مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات**، مجلة جامعة دمشق المجلد- 2/3- العدد 2/ 2007

8-الشريفين، نضال.(2006).**الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس والتقويم التربوي والنفسي**، "مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة البحرين".

خامسا:منشورات:

1- أحمد ،سعيد حسن.(2005).**تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية** ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي، 13، للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 29/ 30 جانفي، 2005.

2- أحمد ،الجنازرة وفطين، مسعد .(2010). **دليل القياس والتقويم**، ، فيفري، (منشور).

سادسا:المعاجم:

1- المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، 2009، المركز الوطني للوثائق الجزائر.

2- معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة، وزينب النجار، الدار المصرية اللبنانية،ط1، 2003.

الملاحـــق

الملحق رقم (1) **قائمة الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة:**

	اسم ولقب الأستاذ المحكّم	التخصص	مكان العمل
1	ابراهيم بغداد	علم النفس التربوي	**جامعة تيارت**
2	محمد بلعالية	القياس والتقويم	**جامعة تيارت**
3	كمال صدقاوي	علم النفس العمل والتنظيم	**جامعة تيارت**
4	ياسين حبال	القياس والتقويم	**جامعة سيدي بلعباس**
5	مصطفى عشوي	علم النفس العمل والتنظيم	**جامعة الكويت**
6	حبيب تيليوين	علم النفس	**جامعة وهران**
7	يحي بشلاغم	علم النفس العمل والتنظيم	**جامعة تلمسان**

الملحق رقم (02) جدول المواصفات

الموضوع	الأسئلة والدرجات	الأهداف التدريسة						مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للموضوعات
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم			
المناخ	الأسئلة	2.13	1.63	0.88	0.75	0.50	0.38	6.25	3.75	%12.5
	الإجابة	1.28	0.98	0.53	0.45	0.30	0.23			
الحرارة	الأسئلة	4.25	3.25	1.75	1.50	1	0.75	12.5	7.50	%25
	الإجابة	2.55	1.95	1.05	0.90	0.60	0.45			
الضغط الجوي	الأسئلة	2.13	1.63	0.88	075.	0.50	0.38	6.25	3.75	%12.5
	الإجابة	1.28	0.98	0.53	0.45	0.30	0.23			
الرياح	الأسئلة	4.25	3.25	1.75	1.50	1	0.75	12.5	7.50	%25
	الإجابة	2.55	1.95	1.05	0.90	0.60	0.45			
الرطوبة	الأسئلة	4.25	3.25	1.75	1.50	1	0.75	12.5	7.50	%25
	الإجابة	2.55	1.95	1.05	0.90	0.60	0.45			
مجموع الأسئلة		17	13	7	6	4	3	50		-
مجموع الدرجات		10.20	7.80	4.20	3.60	2.40	1.80		30	-
الأوزان النسبية للأهداف		%34	%26	%14	%12	%8	%6	-	-	%100

ملحق رقم **03**تقديرات المحكمين على فقرات الأداة.

رقم البند	عدد المحكمين	النسبة المئوية
01	5	%71.42
02	6	%85.71
03	6	%85.71
04	6	%85.71
05	6	%85.71
06	6	%85.71
07	2	%28.57
08	6	%85.71
09	5	%71.42
10	5	%71.42
11	7	%100
12	5	%71.42
13	7	%100
14	5	%71.42
15	6	%85.71
16	0	%0
17	6	%85.71

%85.71	6	18
%71.42	5	19
%100	7	20
%85.71	6	21
%85.71	6	22
%100	7	23
%85.71	6	24
%100	7	25
%85.71	6	26
%100	7	27
%100	7	28
%100	7	29
%100	7	30
%100	7	31
%100	7	32
%100	7	33
%100	7	34
%100	7	35
%100	7	36
%100	7	37

%100	7	38
%100	7	39
%100	7	40
%100	7	41
%85.71	6	42
%0	0	43
%85.71	6	44
%85.71	6	45
%100	7	46
%100	7	47
%71.42	5	48
%85.71	6	49
%85.71	6	50
%28.57	2	51
%100	7	52
%100	7	53
%100	7	54
%100	7	55
%100	7	56
%100	7	57

%14.28	1	58
%14.28	1	59
%85.71	6	60
%100	7	61

الملحق رقم (04) فقرات الأداة الأولى

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

تعليمة:

استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي

في إطار إجراء دراسة علمية تهدف إلى ضبط عملية **بناء الاختبارات التحصيلية في مرحلة التعليم الثانوي** نضع بين يديك أستاذي (ة) **الفاضل (ة) مجموعة من العبارات** يرجى منك الإجابة عنها بكل صدق وموضوعية وذلك **بوضع إشارة (X) في الخانة المناسبة. من فضلك لا تترك أي سؤال بدون** إجابة، لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. تستخدم النتائج المحصل عليها في إطار البحث العلمي لا غير مع العلم أن اجابتك ستحضى بكامل السرية .

مديرية التربية لولاية : .....

اسم الثانوية : .....

الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

عدد سنوات الأقدمية : أقل من 05 سنوات ☐ من 05 – 10 سنة ☐ من 10 – 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

المؤهل العلمي : ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ مسجل بالدكتوراه ☐

الرقم	الفقرات	نعم	لا	أحيانا
01	أستهلك وقتا طويلا في إعداد الاختبارات التحصيلية			
02	أراعي في بناء الاختبار التحصيلي الأهمية النسبية لأجزاء المقرر			
03	أبتعد عن أسئلة الكتاب عند صياغة أسئلة الاختبارات			
04	أصوغ الاجابات النموذجية قبل تطبيق الاختبار التحصيلي			
05	أستعين بذوي الخبرة عند بناء الاختبارات التحصيلية			

06	أنوّع في أساليب الأسئلة بين التحليل والاستنتاج والتفسير.			
07	تقيس أسئلة الاختبارات ما ورد من معلومات في المنهاج			
08	أصوغ الإجابات النموذجية وهي غير قابلة للتعديل			
09	أقوم بتحديد الهدف من الاختبار قبل بنائه			
10	أصوغ أسئلة تتطلب من التلميذ إبداء رأيه الخاص			
الرقم	الفقرات	**نعم**	**لا**	**أحيانا**
11	أراعي وضوح الأسئلة وبعدها عن الغموض			
12	أحدد بعض التغيرات في الاجابة النموذجية بعد تصحيح عينة من أوراق الامتحان			
13	أقوم بتحديد الكفاءات التعليمية المراد قياسها قبل بناء الاختبارات التحصيلية			
14	أضع أسئلة تقيس أهداف تدريس المادة بشكل متوازن			
15	أصوغ أسئلة بعيدة عن التخمين.			
16	أصحح إجابات التلاميذ بشكل:كلي(الورقة كلها تصحح)			
17	أقوم بتحليل محتوى المنهاج الدراسي قبل بناء الاختبار التحصيلي			
18	أراعي في بناء الاختبار التحصيلي تصنيف بلوم للأهداف التعليمية(المعرفة،الفهم، التطبيق ،التحليل ،التركيب،التقويم)			
19	توحي بعض الأسئلة التي أضعها بالإجابة			
20	أصحح إجابات التلاميذ بشكل:تتابعي(كل سؤال على حدى)			
21	أقوم ببناء جدول مواصفات لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المنهاج الدراسي			
22	أسئلة الاختبار التي أضعها تهدف إلى تحويل المعارف من صيغة إلى صيغة أخرى			
23	تحدد فقرات الأسئلة المقالية التي أضعها مسار الإجابة المطلوبة			
24	أقسم أوراق الاختبار أثناء التصحيح إلى مجموعات معينة. (ضعيفة،متوسطة،حسنة،جيدة)			
25	أستخدم الاختبار التحصيلي بهدف تصنيف التلاميذ فقط.			
26	أسئلة الاختبار تهدف الى تحليل المعرفة والمواقف التعليمية الى عناصرها الأولية			
27	أضع أسئلة شاملة لجميع موضوعات المنهاج الدراسي			
28	أقرأ نماذج من الاجابات لأخذ رؤية عامة من عملية التصحيح			

29	أستخدم أساليب متنوعة لتقويم التلاميذ			
30	أسئلة الاختبار تهدف إلى تركيب عناصر مختلفة لإنتاج شيء جديد منها			
31	أسئلة الامتحان تتنوع من حيث الشكل في الورقة الاختبارية			
32	أعيد تصحيح أوراق التلاميذ الراسبين عدة مرات			
33	أقوم بمراقبة موضوع الاختبار بعد طباعته			
34	أسئلة الاختبارات تهدف إلى جعل التلميذ يصدر حكما في أدلة أو معايير اتجاه معلومة ما			
35	أسئلة الاختبارات ترفق بتعليمات عن طريقة الاجابة			
36	أعطي وقتا متساويا لتصحيح كل ورقة إجابة			
37	أراعي مستويات التلاميذ عند بناء الاختبار التحصيلي.			
38	أعتمد في صياغة أسئلة الاختبارت على مستوى الحفظ والاستظهار			
الرقم	الفقرات	**نعم**	**لا**	**أحيانا**
39	أسئلة الاختبارات تندرج من السهل إلى الصعب			
40	أستبدل أسماء التلاميذ برموز أثناء التصحيح			
41	محتوى الاختبار يقيم الكفاءات المنتظرة			
42	أطبق الاختبار التحصيلي لتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة لدى التلاميذ			
43	أستخدم الأسئلة المقالية عند بناء الاختبارات			
44	أستغرق وقتا طويلا في تصحيح الاختبارات			
45	أهتم كثيرا بورقة الاختبار إخراجاً وتنظيماً			
46	تقيس معظم أسئلة الاختبار مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى المادة			
47	أستخدم الأسئلة الموضوعية عند بناء الاختبارات			
48	أفضل تقويم الاجابات فورا وإعطاء التلاميذ نتائجهم مباشرة			
49	أقوم بتحليل نتائج التلاميذ بعد تصحيح الاختبار			
50	أفضل الجمع بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية عند بناء الاختبارات			
51	أحدّد الدرجات الجزئية لكل فقرة من فقرات السؤال			

52	أفضل الإكثار في عدد الأسئلة لتكون شاملة للمقرر			
53	سلم التنقيط ثابت وغير قابل للتغيير			
54	أركز على وضع علامات كبيرة للأسئلة التي محتواها كبير أثناء عملية التدريس			
55	أوازن بين عدد الأسئلة و الوقت المخصص لها			
56	يختلف المصححون في العلامات الممنوحة رغم ثبات السلم			

نشكركم على تعاونكم معنا

الملحق رقم (05) فقرات الأداة الثانية

شبكة تقويم الاختبار التحصيلي

الرقم	المعيـــــــــــار	محقق	غير محقق
01	حدد الغرض من الاختبار		
02	ذكرت المرحلة التعليمية		
03	ذكر اسم المادة التي يراد قياس التحصيل فيها		
04	دوّن الزمن المخصص للإجابة على الأسئلة		
05	تناسب الزمن المحدد مع طول الأسئلة		
06	تحليل المحتوى قبل بناء الاختبار		
07	أعد جدول مواصفات الاختبار		
08	كتبت الأسئلة بناء على جدول المواصفات		
09	حددت الأهمية النسبية للموضوعات		
10	اشتقت الأهداف المتعلقة بالموضوعات		
11	حددت الأهمية النسبية للأهداف التي يقيسها الاختبار		
12	كتب للمتعلم التعليمات التي يحتاجها في الإجابة على أسئلة الاختبار		
13	ربط كل سؤال بهدف سلوكي محدد		
14	صيغت الأسئلة بوضوح		
15	يوجد سؤال تعتمد الإجابة فيه على إجابة سؤال آخر		
16	تدرجت الأسئلة من السهل إلى الصعب (مراعاة الفروق الفردية)		
17	السؤال الواحد يحتوى على نمط واحد من الفقرات الاختبارية		
18	رتبت الأسئلة حسب صعوبتها		
19	يوجد من بين الأسئلة سؤال يحتمل أكثر من إجابة		
20	الاختبار مخرج بشكل مناسب يحقق الارتياح النفسي للطالب		
21	تقيس الأسئلة قدرات المتعلم مثل القدرة التركيب والتقويم		
22	تقيس الأسئلة قدرات المتعلم في الحفظ والاستظهار فقط		
23	تتنوع الاسئلة لتتضمن مختلف المستويات المعرفية		
24	الفصل بين تعليمات الإجابة والأسئلة بمسافات معقولة وواضحة		
25	ملاطفة التلميذ بجملة دعاء وإشادة في نهاية ورقة الأسئلة		
26	تقيس أسئلة الاختبار مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى المادة المدرسة .		

27	تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على الإبداع		
28	تعليمات السؤال واضحة خالية من الازدواجية مثل (صف واذكر واشرح.....).		
29	يحقق السؤال –بطريقة جيدة– قياس المستويات المعرفية المختلفة		
30	الأسئلة شاملة نسبيا، وتغطى أجزاء كبيرة من المحتوى الدراسى الذى تم تعليمه.		
31	كتابة النقطة الجزئية أمام كل سؤال من أسئلة الاختبار		
32	نص السؤال مجزأ على صفحتين متتاليتين		
33	عدد الأسئلة مناسب		
34	كتبت كلمة (يتبع) وعبارة انتهت الأسئلة		