جامعـــة قاصـدي مربـاح ورقلـــة
كليــة العلــوم الإنسانيــة والاجتماعية
قســم علــم النفــس وعلــوم التربيـــة

أطروحــة مكملــة لنيـل شهادة الدكتـوراه في الطـور الثالـث

قياس مدى جــودة التقويــم في المدرسة الجزائرية من خلال بناء الاختبــارات التحصيليــة

دراسة ميدانية فى مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الوادى

فــرع علــوم التربيــة: تخصـص القيـاس النفســي والتقويـم التربــوي

إعـداد الطالــب:
غرايسـة احمـد

إشراف الأستاذ الدكتور:
لخضـر عواريــب

أعضاء لجنــة المناقشــة:

الاســم واللقــب	الرتبـــة	مؤسسـة الانتمــاء	الصفـــة
قدوري الحاج	استاذ	جامعـة قاصـدي مربـاح ورقلـة	رئيســا
لخضـر عواريــب	استاذ	جامعـة قاصـدي مربـاح ورقلـة	مشرفا ومقررا
بوجمعة سلام	استاذ محاضر أ	جامعـة قاصـدي مربـاح ورقلـة	عضوا مناقشا
باعمر الزهرة	استاذ محاضر أ	جامعـة قاصـدي مربـاح ورقلـة	عضوا مناقشا
غربي عبد الناصر	استاذ	جامعة حمة لخضر الـوادي	عضوا مناقشا
عون علي	استاذ	جامعة الاغـواط	عضوا مناقشا

السنــة الجامعيــة 2023/2022

الإهــداء

الحمد لله الذي وفقني إلى إتمام هذه الأطروحة

كما لا يسعني في هذا المقام الى ان اهدي ثمرت هذا العمل الأكاديمي

إلى الوالدين الكريمين اللذان هما سبب وجودي في الحياة

كما اهدي هذا العمل إلى زوجتي الغالية وسندي في الحياة

وصبرها معي لإتمام الدراسة

ثم إلى مشرفي وأستاذي الفاضل الذي نكن له كل التقدير والاحترام

ونحيي فيه روح العلم والتواضع الذي لم يدخر أي جهد ومساعدتي في كل كبيرة

وصغيرة وحسن الإسداء والتوجيه رغم كل الانشغالات والصعوبات

والى معلمي وسبب نجاحي في الدراسة أيام الطفولة منصوري العزوزي.

الى كل هؤلاء جميعا اهدي هذا العمل المواضع

شكر وتقدير

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات ونشكره على توفيقه وفضله دائما وابدأ نتقدم باسمي عبارات الشكر التقدير إلى أستاذي العزيز ومشرفي على الأطروحة عواريب لخضر على ما بذله من جهد واهتمام وروح المسؤولية والتوجيهات السديدة والاستجابة لكل الانشغالات وتذليل الصعوبات رغم كل الظروف الصعبة أحيانا، وأتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل احمد قندوز الذي نكن له كل التقدير والاحترام ونحيي فيه روح العلم والعمل والمثابرة على تقديم يد المساعدة والتوجيه والاستجابة في كل حين عن كل تساؤلاتي حول موضوع الدراسة.

كما يطيب لي أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذتي الكرام كل واحد باسمه وأعضاء لجنة التكوين على صهرهم ومساعدتهم لنا طيلة مدة التكوين في الدكتوراه،

والشكر موصول أيضا إلى محكمين اداة الدراسة والمحللين المساعدين والى كل العاملين في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ورقلة على صهرهم ونضير مجهداتهم المبذولة لإنجاح طلبة الكلية في مشوارهم الدراسي.

ونتمنى للجميع دوام الصحة والعافية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توافر معايير جودة بناء الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط للسنوات 2015 إلى غاية 2019، حيث قام الباحث ببناء استمارة تحليل مكونة من ثمانية محاور لـ 54 فقرة في صورتها النهائية بعد التحكيم، تتضمن أهم معايير وتصميم الاختبار التحصيلي الجيد، وبعد التحقق من صدق وثبات الأداة تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من 40 ورقة امتحانيه، معتمدا على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى اهم النتائج التالية:

– أن مستوى جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال الاختبارات التحصيلية في مرحلة التعليم المتوسط مرتفع.

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط (الشمولية، السهولة والصعوبة)

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين.

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار.

– تتدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية.

– توفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد.

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد.

الكلمات المفتاحية:

الاختبارات التحصيلية، معايير جودة الاختبارات التحصيلية، جودة التقييم

summary:

The current study aimed to reveal the availability of quality criteria for building achievement tests for the intermediate education certificate exams for the years 2015 to 2019, where the researcher built an analysis form consisting of eight axes for 54 items in its final form after arbitration, which includes the most important standards and design of a good achievement test, After verifying the validity and reliability of the tool, it was applied to a random sample of 40 examination papers, based on the descriptive analysis method. The study reached the following most important results:

-The level of evaluation quality in the Algerian school through achievement tests in the middle education stage is high.

-It is available in the achievement tests for the intermediate education certificate (inclusiveness, ease and difficulty(

-The technical criteria for the test related to the rationing process are available in the achievement tests for the intermediate education certificate.

-The achievement tests for the intermediate education certificate meet the required standards in printing the test.

The items of the achievement tests for the intermediate education certificate exams are arranged according to the levels of the cognitive objectives.

In the achievement tests of the intermediate education certificate, the standards required for writing good achievement test items are met.

-In the achievement tests for the intermediate education certificate, the required standards are met in writing the instructions for the good achievement test.

Keywords: achievement tests, quality standards of achievement tests, evaluation quality.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	I
اهداء	I I
ملخص الدراسة باللغة العربية	I I I
ملخص الدراسة بالإنجليزية	IV
فهرس المحويات	V
فهرس الجداول	VI I I
فهرس الأشكال	X
مقدمة	2-1
الجانب النظري	
الفصل الأول **تقديم موضوع الدراسة**	
1- تحديد إشكالية الدراسة	5
2- تساؤلات الدراسة	6
3- فرضيات الدراسة	7
4- أهمية الدراسة	8
5- أهداف الدراسة	8
6- تعريف مصطلحات الدراسة	9
7- الدراسات السابقة	10
8- التعقيب على الدراسات السابقة	19
الفصل الثاني **التقويم التربوي**	
تمهيد	22
أولا- تحديد مفهوم التقويم	22
ثانيا- أنواع التّقويم التربوي	24
ثالثا- خصائص التقويم التربوي	27
رابعا- أنواع التّقويم التربوي حسب الإطار المرجعي	29
خامسا - أهداف التقويم التربوي	32

سادسا – وظائف التقويم التربوي	**35**
سابعا– أهمية التقويم التربوي	**37**
ثامنا– عناصر التقويم التربوي	**37**
تاسعا– أسس التقويم التربوي	**38**
عاشرا: خصائص عملية التقويم التربوي	**39**
جودة التقويم	**40**
مفاهيم جودة التقويم	**40**
معايير جودة التقويم	**43**
الجودة في التقويم	**46**
خلاصة	**48**
الفصل الثالث **الاختبارات التحصيلية**	
تمهيد	**50**
1– مفاهيم الاختبار التحصيلي	**51**
2– أهداف وأغراض الاختبارات التحصيلية	**51**
3– أهمية الاختبارات التحصيلية	**52**
4– تصنيف الاختبارات التحصيلية	**54**
5– أنواع أسئلة الاختبارات التحصيلية	**56**
6– مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد	**60**
7– خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد:	**64**
خلاصة الفصل	**85**
الفصل الرابع **إجراءات الدراسة الميدانية**	
تمهيد:	**87**
1– إجراءات الدراسة الميدانية	**87**
2– منهج الدراسة	**88**
3– مجتمع الدراسة	**88**
4– عينة الدراسة	**88**
5– توزيع البيانات	**89**
6– أداة الدراسة	**90**

7- وصف أداة التحليل	**92**
8- صدق الأداة	**93**
9- ثبات الأداة	**94**
10- الأساليب الإحصائية	**95**
خلاصة الفصل	**96**
الفصل الخامس **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة**	
تمهيد	**98**
1- عرض وتحليل فرضيات الدراسة	**98**
عرض وتحليل الفرضة الاولى	**98**
عرض وتحليل الفرضة الثانية	**99**
عرض وتحليل الفرضة الثالثة	**100**
عرض وتحليل الفرضة الرابعة	**102**
عرض وتحليل الفرضة الخامسة	**103**
عرض وتحليل الفرضة السادسة	**104**
2- مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة	**106**
مناقشة وتفسير تساؤلات الدراسة	**107**
مناقشة وتفسير التساؤل الاول	**107**
مناقشة وتفسير التساؤل الثاني	**107**
مناقشة وتفسير التساؤل الثالث	**108**
مناقشة وتفسير التساؤل الرابع	**108**
مناقشة وتفسير التساؤل الخامس	**109**
مناقشة وتفسير التساؤل اسادس	**109**
3- مناقشة عامة	**111**
4- خلاصة الدراسة	**111**
5- الاقتراحات والتوصيات	**113**
قائمة المصادر والمراجع	**115**
الملاحق	**123**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
1	يبين أنواع التقويم التربوي	**29**
2	تصنيف النتاجات المتوقعة للموضوعات في ضوء مستويات العمليات العقلية	**72**
3	توزيع العلامات لكل مستوى في ضوء أوزان الموضوعات	**73**
4	تصنيف النتاجات المتوقعة للموضوعات في ضوء مستويات العمليات العقلية	**73**
5	الأفعال التي تصف أسئلة كل مستوى معرفي	**78**
6	يوضح توزيع العينة حسب المادة الدراسية	**86**
7	يوضح توزيع العينة حسب السنة الدراسية.	**89**
8	يوضح توزيع البيانات.	**88**
9	يوضح نتائج الصدق الذاتي للأداة.	**92**
10	يوضح الصدق البنائي للأداة.	**93**
11	يوضح الصدق التمييزي للأداة (المقارنة بين الدرجات العليا والدنيا)	**93**
12	يوضح ثبات أداة الدراسة بطريقة الفا كرونباخ.	**95**
13	يوضح ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية.	**98**
14	يوضح نتائج المحور الأول المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد.	**99**
15	يوضح نتائج المحور الثاني للمعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد	**101**
16	يوضح الوصف الإحصائي لنتائج الفرضية الأولى.	**102**
17	يوضح مدى توفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد.	**103**
18	يوضح الوصف الإحصائي لنتائج الفرضية الثانية.	**104**
19	يوضح مدى توفر المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط.	**106**

فهـرس الأشكـال

الرقم	عنـــوان الشكـــل	الصفحة
01	يبين أنواع التقويم التربـوي	24
02	يوضح أنواع وأشكال الأسئلة في الاختبارات التحصيلية	56
03	مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد	61
04	يبين التسلسل الهرمي لأهداف بلوم المعرفية	68
05	يوضح توزيع العينة حسب المادة الدراسية.	89
06	يوضح توزيع العينة حسب السنة الدراسية.	90

مقدمة

مقدمة:

يهدف التقويم التربوي بصفة عامة إلى تحسين جودة العملية التربوية التعليمية من خلال اتخاذ قرارات بناء على معطيات واستنتاجات ميدانية والتي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة ومن بينها الاختبارات التحصيلية، والتقويم الناجح أو الهادف هو الذي يؤدي إلى تغيير بعض الأهداف وتعديل بعضها الأخر، بما يتناسب حسب معطيات المرحلة الحالية، ويؤدي كذلك إلى تغيير طرق التدريس والوسائل المتبعة في التعرف على المشكلات التي تواجه العملية التعليمية والتربوية، وعلى جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج مما يساعد على تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف (شعلة، 2000، 21-23). إن التقويم جزءا لا يتجزأ من عملية التدريس والتعليم، واحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره. وأنه يساعد المتعلم على تقويم أدائه، والمعلم على تقويم كفاءته (جابر وآخرون، 1989)، ويعتبر التقويم التربوي بُعداً مهماً وضروريا للإدارات والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل بالتأكد من نوعية جودة المناهج وكافة جوانب العملية التعليمية، بهدف التحسين والتطوير (حكيم، 2006)، التقويم التربوي يعرفه علام (2015)، عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب وبعملية التعليم وذلك لتحسين نوعية الأداء ورفع درجة الكفاءة بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف، وتعد الجودة في التقويم التربوي أحد المطالب الأساسية للتطوير التعليم وتحسينه ولا يتم ذلك إلا من خلال جودة الاختبارات التحصيلية مبنية وفق معايير جودة الاختبار التحصيلي الجيد، وبذلك يمكن على ضوئه العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل وخاصة جودة التقويم من خلال الاختبارات التحصيلية.

وللتطرق أكثر في هذا الموضوع من الجانبين النظري والجانب الميداني، تم تقسيم هذه الدراسة إلى ستة فصول، حيث خصصنا الفصل الأول منها للتعريف بالدراسة والتطرق إلى الإشكالية واعتباراتها، تساؤلات وفرضيات الدراسة، وأهمية وأهداف الدراسة والتعريفات الإجرائية، ثم التطرق للدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الدراسة حيث فصلناها بين دراسات عربية وأخرى أجنبية معروضة حسب التاريخ الزمني.

أما الفصل الثاني: خصصناه للموضوع الرئيسي للدراسة والمتعلق بالتقويم التربوي تناولنا في البداية للتعريف اللغوي والاصطلاحي أنواعه، وأهداه، أسسه، وجودة التقويم ...

أما الفصل الثالث: خصص للاختبارات التحصيلية تعريفها، وذكر أهم التصنيفات المعتمدة، وذكر أهم أنواع الاختبارات التحصيلية وأهدافها، ومعايير بنائها والتعرض لجدول المواصفات، ثم ذكر المعايير المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية.....

أما الفصل الرابع: خصصناه إلى الإجراءات المنهجية، والتعريف بأداة الدراسة، طريقة تصميمها، بنائها، نوع العينة وطريقة اختيارها، الطريقة التي تمت بها عملية جمع البيانات وتبويبها. كذلك صدق وثبات الأداة، المنهج المعتمد والأساليب الإحصائية المطبقة.....

أما الفصل الخامس والأخير: تم التطرق فيه إلى الإجابة على تساؤلات الدراسة، تحليلها وتفسير نتائجها المتوصل إليها عن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وعليه قدمنا بعض التوصيات والاقتراحات، كما أدرجنا في الملاحق الأداة المعتمدة في هذه الدراسة مع بعض الجداول لبرنامج التحليل الإحصائي المطبق...

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- تحديد إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- تعريف مصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- تعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

لا يزال التقويم التربوي يشكل احد العناصر المهمة في العملية التربوية والتعليمية، وتعتبر الاختبارات التحصيلية جزءا لا يتجزأ من عمليات التقويم المختلفة، وهي تعتبر احد الوسائل المهمّة التي يعتمد عليها في قياس وتقويم قدرات التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية والتعليمية، فمن خلالها يمكن الكشف عن عناصر النجاح وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين من أجل الارتقاء وتطوير المستوى التعليمي، لذلك كان اهتمام التربويين بتطوير وتحسين الاختبارات من أجل أن تكون ذات جودة وكفاءة عالية، وتتصف بالموضوعية، وحسن الإعداد والإخراج، وتخضع لمعايير الجودة، لذلك يجب أن تصمم الاختبارات بشكل يعطي جميع التلاميذ فرصًا متساوية لإظهار مدى إتقانهم للعلوم، المعارف والمهارات التي يحتويها الاختبار. بما يسمح بإصدار استنتاجات صادقة عن مستوى تحصيلهم، هذا يعني أهمية بناء الاختبارات وفق معايير الجودة وتضمن عدم تحيزها لفئة من الطلاب بناءً على خلفيتهم الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، علي الحكمي (2007) نظرا لأهمية الاختبارات التحصيلية التي يعتمد عليها في تقدير مستوى تحصيل الطلاب وتعليمهم التي تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى، التنبؤ بالنجاح في المرحلة القادمة من حياتهم الدراسية، لذلك ان امتحانات شهادة التعليم المتوسط تعتبر امتحانات رسمية ومصيرية بالنسبة للتلاميذ حيث تسمح لهم بالانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي، يجب أن تكون مبنية وفق معايير الاختبار التحصيلي الجيد للاعتماد عليها في تصنيف الطلاب وتحديد الناجح من الراسب. لذلك يجب أن تقوم الجهات الرسمية ببناء، تصميم، تطوير وتحسين الاختبارات على المستوى الوطني لضمان التعرف على مستوى جودة تحصيل الطلاب، تطوير عملية التدريس واستخدامها لمساءلة المؤسسات التعليمية المعنية، علي الحكمي (2007).

على الرغم من تعدد الأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، إلا أن الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم ما تزال هي الأداة الرئيسية التي نعتمد عليها في

تقويم التلاميذ في مدارسنا، ويرجع ذلك إلى أسباب متباينة تتعلق بعضها بثقافتنا في ممارسة التقويم بينما يرتبط البعض الآخر بمعطيات وإمكانيات السياق الذي نمارس فيه التعليم والتعلم، وعلى أية حال فإن سعينا لتطوير الجودة في مجال تقويم التلاميذ يستدعي أن نتوقف قليلا لنناقش كيف نحسن استخدام الاختبارات التحصيلية في تقويم الطلبة (الخراشي 2005).

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الاختبارات التحصيلية التي يعدها المدرسون إلى وجود نقاط ضعف عديدة في إعدادها منها انخفاض قدراتهم على صياغة الفقرات الموضوعية، تركيزهم على الأسئلة المقالية، عدم تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل الطلبة المعرفي، عدم اهتمام المدرسين بإعداد جدول المواصفات للاختبارات التي يعدونها، انخفاض المستويات المعرفية للفقرات المستهدف قياسها لدى المتعلمين خاصة المهارات العقلية العليا، عدم قيام المدرسين بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات للتعرف على مدى صدقها وثباتها، بالإضافة إلى بعض المشاكل في تعليمات الاختبار وطباعته (السيد، 2006).

من خلال ما تقدم، ونظرا لأهمية التقويم التربوي وتلبية للحاجة القائمة للإسهام بتطوير وتعزيز دور جودة التقويم التربوي من أجل النهوض بالعملية التربوية، تسعى الدراسة الحالية للوقوف على واقع ممارسات التقويم التربوي مع تسليط الضوء على المشكلات والصعوبات التي تحيط به وتحول دون القيام بوظائفه المرجوة.

2- أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توفر معايير الجودة المطبقة أو المتوافرة عند بناء الاختبارات التحصيلية في المدرسة الجزائرية خاصة في امتحانات شهادة التعليم المتوسط، وفق معايير الاختبار التحصيلي الجيد. تضمنت الدراسة الحالية التساؤلات التالية:

1- هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد؟

2- هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد؟

3- هل تتدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية؟

4- هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار التحصيلي الجيد؟

5- هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين؟

6- هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط (الشمولية، السهولة والصعوبة) ؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال الاختبارات التحصيلية شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المادة الدراسية؟

3- فرضيات الدراسة:

1- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد.

2- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد.

3 تتدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية.

4 تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار التحصيلي الجيد.

5- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين.

6- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط (الشمولية، السهولة والصعوبة).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال بناء الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير السنة الدراسية.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال بناء الاختبارات التحصيلية شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المادة الدراسية.

4- أهمية الدراسة:

تعتبر الاختبارات التحصيلية الوسيلة الأكثر استخداما وشيوعا في مجال التقويم التربوي بالمدرسة الجزائرية في مختلف المراحل التعليمية خاصة مرحلة التعليم المتوسط لكونها (امتحانات شهادة الأهلية) وهي مرحلة بين التعليم المتوسط والتعليم الثانوي. للاختبارات التحصيلية دور مهم في تقويم أداء التلاميذ.

5- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1- الكشف عن مدى توفر معايير شمولية الاختبارات التحصيلية وفق للبرنامج السنوي.

2- مدى توفر أسئلة المطابقة الاختبارات التحصيلية المستخدمة لمواصفات الاختبار الجيد

3- مدى التزام معدي الاختبارات بمعايير الاختبار التحصيلي الجيد.

4- مدى التنوع في أنماط الاختبارات التحصيلية المستخدمة.

5 الكشف عن مدى توفر المعايير التقنية للاختبار للاختبارات التحصيلية المتعلقة بعملية التقنين.

6- مصطلحات الدراسة:

6-1- الاختبار التحصيلي الجيد:

يعرف بأنه الاختبار الذي يراعي في تصميمه المعايير والأسس التربوية الخاصة بإعداد وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي النموذجي. ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه الاختبار الذي يحقق المعايير التي تسعى إليها وزارة التربية والتعليم التي ترغب بان يكتسبها معلموها عند إعدادهم للورقة الاختيارية يمكن الكشف عن الاختبار الجيد من خلال الأداة التي تم إعدادها لإغراض الدراسة (Gronlundm, 2000).

6-2- الاختبارات التحصيلية:

أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجابته على عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها (محمد بن راشد، 2009).

6-3- معايير جودة الاختبارات التحصيلية:

هي مجموعة من المحددات الأساسية الفعالة التي تستخدم للحكم على جودة الاختبارات التحصيلية من حيث المحتوى والصياغة (ضياء الدين عبد الواحد، 2015).

جودة التقويم: تعرف معاجم اللغة العربية كلمة الجودة بأن أصلها" جود "والجيد نقيض الرديء جاد الشيء جوّده، أي صار جيدا (ابن منظور، 1984، ص 72) .

كما عرف المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute الجودة بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة" (العاجز، ونشوان، 2006).

وإجرائيا هو جودة التقويم المستمر هي استيفاء عملية التقويم لمجموعة من المعايير التي تؤدي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية بجعلها أكثر كفاءة وفاعلية، والتي تم تحديدها

أي المعايير في هذه الدراسة بخمسة مؤشرات هي :الشمولية والاستمرارية، الموضوعية، الفاعلية، السهولة والاقتصادية ومعيار مراعاة الفروق الفردية.(سارة قوادري، 2021).

6-4 التعريف الإجرائي لجودة التقويم:

جودة التقويم هي استيفاء عملية التقويم لمجموعة من المعايير التي تؤدي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية بجعلها أكثر كفاءة وفاعلية، والتي تم تحديدها أي– المعايير في هذه الدراسة بخمسة مؤشرات هي :الشمولية والاستمرارية، الموضوعية، الفاعلية، –السهولة والاقتصادية ومعيار مراعاة الفروق الفردية.

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات العربية

تتناول هذه الدراسة عدداً من الدراسات التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدراسة الحالية، مرتبة حسب تاريخها الزمني وهي كالآتي:

7-1-1- دراسة أماني عبد الرحمان مكاوي عبد الرحمن 2019

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تنوع الفقرات الاختبارات بكلية التربية بعفيف، التي جاءت تحت عنوان مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعفيف بمعايير الاختبار الجيد ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعفيف بمعايير الاختبار الجيد ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف بمواصفات الجودة في ورقة الاختبار، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدام الإستبانة أداة لجمع البيانات، ويمثل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، اختارت الباحثة عينة عشوائية، بلغ حجمها 46 من أعضاء هيئة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى اهم النتائج التالية :

- تنوع فقرات الاختبار لأعضاء هيئة التدريس بالكلية
- ومعرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمفاهيم معايير الاختبار الجيد متوسطة
- مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بمعايير الاختبار الجيد عالية .

7-1-2- خليفة وآخرون 2019:

دراسة هدفت لتحديد المعايير اللازم توفرها عند تصميم أدوات التقويم التكويني الإلكتروني من وجهة نظر الخبراء، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أهم المعايير وتمثلت في :

- معيار التخطيط للأنشطة، التقويمية،
- معيار استخدام أدوات التقويم التكويني
- معيار الإجابة، ومعيار التغذية الراجعة الفورية، ومعيار الكفاءة التقنية.

وأوصت بأهمية التطوير المستمر لقائمة المعايير من أجل مواكبة التطور في التقويم التربوي، كما أكدت ضرورة بناء قائمة معايير خاصة لكل نوع من أنواع التقويم الأخرى.

7-1-3- دراسة دنيا عدائكة 2018:

بعنوان مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة كانت منخفضة.

7-1-4- دراسة حسن سعيد محمد أبوزيد 2017:

بعنوان تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية المعرفية المستخدمة في تقويم مقررات التربية التقنية ميكانيكا في ضوء مواصفات الاختبار الجيد للأعوام **2013- 2017** تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية المعرفية لمقررات التربية التقنية ميكانيكا في ضوء مواصفات الاختبار الجيد لمعرفة مدى شموليه هذه الاختبارات للأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم للأهداف السلوكية ومدى مطابقة هذه الاختبارات لمواصفات الاختبار الجيد . اتبع الباحثان أسلوب المسح الميداني القائم على تحديد مجتمع الورقة العلمية واستخدام استمارة الاستبيان كأداة رئيسة لجمع المعلومات.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- تركز الاختبارات التحصيلة المعرفية المستخدمة في مقررات التربية التقنية ميكانيكا على مستويات الأهداف المعرفية الدنيا ووفق تصنيف العالم بلوم.
- وتراعي الاختبارات التحصيلية المستخدمة مواصفات الاختبار الجيد في إعدادها.

7-1-5- دراسة زليخة عبد العزيز عثمان نوري 2016:

بعنوان: تقويم أسئلة امتحانات شهادة التعليم الأساس في مادة الفقه والعقيدة في ولاية الخرطوم تهدف الباحثة إلى تقويم امتحانات شهادة التعليم الأساسي لمادة الفقه والعقيدة بولاية الخرطوم للأعوام 2012-2007م جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، رسالة دكتوراه من خلال معرفة مدى شمولية الامتحانات قيد الدراسة للأهداف التربوية المعرفية ومدى إتصافها بصفات الامتحان الجيد وكما تهدف أيضا إلى معرفة مدى خلوها من الأخطاء الفنية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وتمثلت أدواتها في إستبانة واستخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية وتوصلت الباحثة للنتائج التالية:

- أن امتحانات مادة الفقه والعقيدة للصف الثامن أساس للأعوام 2007-2012م: كانت لها صفات الامتحان الجيد وقاست الأهداف المعرفية الدنيا وأهملت الأهداف المعرفية العليا.

7-1-6- دراسة الضمور2015:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على توافر معايير التقويم التربوي في أساليب القياس والتقويم من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية والخاصة لمادة الرياضيات بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية، وأسفرت نتائج الدراسة الى :

- أن درجة توافر معايير التقويم التربوي قد تحققت بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة.

7-1-7- دراسة عتوم 2014 :

هدفت إلى التعرف على مدى مطابقة الاختبارات المدرسية التحصيلية على عدد من معلمي ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش مع معايير الاختبار الجيد بالإضافة إلى مقارنة بين المعلمين والمعلمات في مدى التوافق مع معايير الاختبار الجيد وتم تطبيق الدراسة على عينه مؤلفة من(116) اختبارا تحصيليا من العام الدراسي 2012/2013 التعرف على الأهمية النسبية لأنواع الأسئلة في الاختبارات من إعداد المعلمين والمعلمات وكان من أهم نتائجها :

- أن لاختبارات التحصيلية من إعداد المعلمين تتفق مع معايير الاختبار الجيد بدرجة (60%) وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية $\alpha = 0.05$ بين المعلمين والمعلمات في مدى $\alpha =$ تطابق الاختبار مع معايير الاختبار الجيد لصالح المعلمات.

7-1-8- دراسة ساعد، وبن عامر 2013:

تناولت هذه الدراسة التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته، وكذلك المعايير في مجال طباعة الاختبار وإخراجه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم القيام بتحليل، 36 اختبارا تحصيليا للسنة الجامعية (2013/2012)، ومن خلال إسقاطه على أداة الدراسة والمتمثلة في معيار إعداد الاختبار التحصيلي الجيد بحيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة
- أن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسب متوسطة،
- كما توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية .

7-1-9- دراسة الطراوة وآخرون (2011):

دراسة بعنوان: تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي مع معايير وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون. وتم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (60) اختبار من الاختبارات التحصيلية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام 2010-2011 في كل من المباحث، الآتية: الرياضيات واللغة العربية واللغة الانجليزية وقد اعتمد الباحثون على الاستبانة في جمع بيانات الدراسة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج على النحو الآتي:

- إن الاختبارات التحصيلية بمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي تتوافق مع معايير الاختبار الجيد بنسبة (61%).

- أن أعلى نسبة أهمية كانت للأسئلة المقالية (51%) في حين كانت أدنى نسبة أهمية لأسئلة المطابقة وأسئلة الاختيار من متعدد بنسبة مئوية (12%).

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة توافق الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم/ للواء المزار الجنوبي مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد باختلاف النوع الاجتماعي لمعد الاختبار التحصيلي (ذكور، إناث) ولصالح الإناث.

- أوصى الباحثون بمجموعة من التوصيات من أبرزها:

عقد دورات ومشاغل تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بمجال بناء الاختبارات التحصيلية.

7-1-10- دراسة للجواد وقنديل 2011 :

هدفت إلى تقويم الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بفلسطين من العام 2007 إلى العام 2009، وأهتمت بتحليل مضمون الأسئلة في ضوء عدة معايير

هي: قائمة فنون اللغة العربية، وقائمة مستويات الأهداف المعرفية، ثم قائمة الأهداف الوجدانية والمهارية، وقد توصلت نتائج الدراسة:

- أن أسئلة الفهم قد احتلت المرتبة الأولى يليها وعلى الترتيب أسئلة التذكر، أسئلة التركيب، أسئلة التحليل، أسئلة التطبيق.

- أسئلة التقويم وانخفضت نسبة الفقرات التي تقيس الجانب الوجداني، بينما خلت الأسئلة من الفقرات التي تقيس الجانب المهاري.

7-1-11- دراسة رائد محمد إبراهيم السطري 2009:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الإختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الإختبار التحصيلي الجيد، وهدفت أيضا إلى التعرف على الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الإختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس بهذه الكلية وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن:

- الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة 74.13%.

7-1-12- دراسة المحزري والعلي (2008)

هدفت الدراسة إلى التحقق من توافر معايير الاختبار الجيد في اختبارات مادة الرياضيات في المرحلة الأساسية وتكونت عينة الدراسة من (96) ورقة اختبارية وتوصلت الدراسة إلى أن:

- الاختبارات تحقق معيار إخراج وتنظيم الاختبار بدرجات مختلفة.
- أن الاختبارات لا تراعي الأهمية النسبية لوحدات المحتوى.
- أن الاختبارات لا تراعي الأهمية النسبية لمستويات الأهداف المعرفية.

7-1-13- دراسة الجنازرة 1999 :

هدفت إلى تقويم نوعية الاختبارات التحصيلية المستخدمة في حالة مبحث الكيمياء للصف العاشر الأساسي في القدس، وفق معايير تقييم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- أن هناك انخفاض في مستوى جودة الاختبارات التحصيلية.
- هناك خلو للورقة الاختبارية من التعليمات العامة.
- عدم شمول فقرات الاختبار لكافة مقرر المادة الدراسية،

كما أن هناك انخفاضا في نسبة الأسئلة المقالية.

- ضعف بناء الاختبارات الموضوعية من نوع أسئلة التكميل والصواب والخطأ والاختيار من متعدد.
- وجود أخطاء إملائية أو مطبعية أو لغوية واضحة في طباعة وإخراج الاختبار، شملت نصف الأوراق الإختبارية.

7-1-14- دراسة الحميضي 1993:

بعنوان تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد.

هدفت إلى قياس مدى معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بإعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات، وتم بناء اختبار لقياس معرفة المعلمين وحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة، ووجد أنه (0.97) وباستخدام طريقة التجزئة النصفية فكان (0.83) كما أعدت استبانة حسب ثباتها طريقه الإعادة فكان معامل ثباتها (0.93) وبطريقة التجزئة النصفية فوجد أنه (0.75) وبطريقه إلفا كرونباخ –فبلغ (0.86) وتم تطبيق كل من الاختبارات والاستبانة على (171) معلمة اخترن عشوائياً. وأشارت النتائج إلى:

– وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين المعلمات في مدى المعرفة لصالح مجموعة البكالوريوس.

– عدم وجود فروق دالة في مدى المعرفة تعزي لتخصص أو لسنوات الخبرة التعليمية،

– وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في ممارسة الكفاءة الخاصة بإعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لصالح حملة البكالوريوس.

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

7-1-15- دراسة سمر أمين العمر 1989 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب وممارسات التقييم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مديرية عمان الكبرى، كما هدفت إلى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يعدها هؤلاء المعلمون لتقييم تحصيل طلبتهم وذلك في جانبين.

الأول: مدى شمول أسئلة تلك الاختبارات للمستويات المعرفية المختلفة والثاني: هو مدى مطابقتها لمواصفات ا لاختبار التحصيلي الجيد، استخدمت في هذه الدراسة استبانتين:

الأولى وزعت على المدرسين كان الغرض منها كشف أساليب وممارسات التقييم المختلفة التي يقوم بها المدرسون، كما يدركها هؤلاء الطلبة والثانية قائمة بمعايير بناء الاختبار الجيد، وبناء عليها قامت بتحليل عينة الاختبارات التي أعدها هؤلاء المعلمون لغرض تقييم مستوى جودتها وقد تألفت عينة الدراسة من202 مدرسا ومدرسة وأظهرت نتائج الدراسة:

– أن أكثر أساليب التقييم استخداما هي الاختبارات الكتابية، تليها الاختبارات الشفوية أما أقلها استخداما فهي أسئلة الصواب الخطأ، في حين يميل معلمو اللغة العربية والانجليزية إلى استخدام أسئلة المقال.

– أما بالنسبة للممارسات التقييمية فقد خلصت الدراسة إلى أن هناك بعض الممارسات غير المقبولة يقوم بها المدرسون والمدرسات في عملية بناء وتنفيذ ا لاختبار التحصيلي كان أبرزها وضع أسئلة تعتمد على الحفظ، والسؤال عن معلومات لم يتم التركيز عليها أثناء

التدريس ؛ وأن معلمي العلوم والرياضيات يميلون أكثر إلى استخدام الأسئلة الموضوعية المقالية والتي احتلت أكبر نسبة ب (% 14) وأخيرا أسئلة المطابقة بنسبة (2 %).

(العمر سمر أمين، 1989، ص4)

7-2- الدراسة الأجنبية:

7-2-1- دراسة للفراولهيدروس 2009:

هدفت إلى تحليل امتحانات العلوم ببرنامج المدارس

المتميزة في وكالة الغوث بقطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وأظهرت نتائج الدراسة:

- أن معظم أسئلة الامتحانات تركز على المستويات المعرفية الدنيا على حساب المستويات العليا.

7-2-2- دراسة هايني (Hynie,1992)

والتي هدفت إلى معرفة جودة الأسئلة التي يعدها المعلمون في موضوع تكنولوجيا التعليم، وقد درست أثر كل من متغير الخبرة ومصادر التدريب للمعلمين في بناء الاختبارات على جودة الأسئلة، وقد تكونت عينة الدراسة من (993) ورقة اختبارية أعدت من (15) معلمًا، وقد تم فحص الأسئلة بناء على تسعة محاور وهي: وجود أخطاء، الترقيم والتهجئة، والمموهات، وقابليتها للاستعمال، والثبات، والوضوح، والانسجام مع التصنيف، ضمن مستويات، والجودة الكلية للأسئلة، والمؤهلات والتدريب حول الاختبارات، ومفاتيح الإجابة. وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- إلى احتواء اختبارات المعلمين ذوي الخبرة الأقل على أخطاء، التهجئة والترقيم بشكل أقل من المعلمين ذو ي الخبرة الأكثر بدلالة إحصائية.

- أن أكثر الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين لتقييم الطلبة، هي الاختبارات الكتابية من نوع أسئلة المقال، وأن مستويات الأسئلة تقع ضمن المستويين الأولين (المعرفة والاستيعاب (كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ندرة في استخدام أسئلة في مستوى التقويم

- هناك ممارسات تقويمية خاطئة وضعفا عامًا وملحوظا في بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين. وبناء على نتائج الدراسة أوصت أن هناك حاجة ماسة لتحسين كفاية المعلمين في إعداد الاختبارات والممارسات التقويمية.

7-2-3- دراسة فلمنج وشامبرز 1989 Fleming et Champers

قام الباحثان بتحليل 400 اختبار من إعداد المدرسين، من خلال التركيز على أكثر أدوات التقويم استخداما هذا من جهة، ومعرفة أكثرها انتشارا في الاختبارات المدرسية، بحيث دلت النتائج إلى:

- أن الأسئلة المقالية التي تستوجب إجابات قصيرة، هي أكثر أنواع الأسئلة استخداما، أما أسئلة المقال ذات الإجابة الطويلة ؛ فإن غالبية المدرسين يتجنبون إعدادها إذ تبين من نتائج الدراسة أن هذا النوع من الأسئلة لم يشكل سوى. (العمر، 1989، ص42).

التعقيب على الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع التقويم التربوي وجودة بناء الاختبارات التحصيلية وقد تناولنا منها الدراسات التي تهتم بجودة الاختبارات التحصيلية التي تناولت الموضوع بعدت جوانب مختلفة لها اوجه التشابه والاختلاف، مثل دراسة اماني عبد الرحمان مكاوي عبد الرحمن 2019 تحت عنوان مدى المام اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعفيف بمعايير الاختبار الجيد استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي واستخدام اداة تحليل الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكذلك دراسة حسن سعيد محمد ابو زيد 2017 بعنوان تقويم الاختبارات التحصيلية المعرفية المستخدمة في تقويم مقررات التربية في ضوء مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد لمعرفة شمولية هذه الاختبارات للأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم للأهداف السلوكية ومدى مطابقتها هذه الاختبارات

لمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام نفس المنهج وادوات التحليل ومعايير الاختبار التحصيلي الجيد، ونجد كذلك دراسة ساعد وبن عامر 2013 التي تناولت التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة استخدام نفس المنهج في تحليل هذه الدراسة، وجميع هذه الدراسات الواردة لها اوجه التشابه والاختلاف من حيث المنهج المتبع او المعايير او النتائج المتوصل اليها.

الفصل الثانـي

التقويم التربوي

تمهيد

أولا– مفاهيم التقويم التربوي

ثانيا– أنواع التّقويم التربوي

ثالثا– خصائص التقويم التربوي

رابعا– أهداف التقويم التربوي

خامسا– وظائف التقويم التربوي

سادسا– أهمية التقويم التربوي

سابعا– مفاهيم جودة التقويم

ثامنا– معايير الجودة في التقويم

تاسعا– الجودة في التقويم

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم، كما ينظر المهتمين بالتقويم التربوي على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم، فالتقويم التربوي يسهم في معرفة مدى تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم والتعليم.

أولا– تحديد مفهوم التقويم

1- التقويم لغة:

التقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح، نقول قوم الشيء أي وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقوم درأه (خطأه) أزال اعوجا (ابن منظور، ص 498)

أما في القاموس المحيط: إن التقويم من قوم يقوم تقويما، قوم الشيء أي أزال اعوجاجه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقومته أي عدلته فهو تقويم. (الفيروز أبادي، دت، ص 170)

ويعرف التقويم أيضا على أّنه "مجموع الإجراءات التي يتّم بواسطتها جمع بيانات أو ملاحظات خاصة بفرد أو مشروع أو مادة معينة، يتّم دراستها (أي تلك البيانات) بأسلوبِ علمي للتأكّد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة واتّخاذ القرارات المناسبة ".
(طيب، 2015، ص 77).

التقويم هو: تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة.
(علي احمد 2004، ص13)

التقويم هو: عملية اصدرا الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات.
(فؤاد أبو حطب 1970، ص 5).

ب- اصطلاحا:

للتقويم عدة تعاريف تختلف باختلاف الباحثين، نذكر منها:

"التقويم هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العمليّة لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النّقص في العمليّة التربوية اثناء سيرها" .

(وهيب سمعان1997، ص 124).

وفي هذا التعريف رؤية لا تختلف كثيرا عن سابقتها في ربط العملية التقويمية بجملة من الإجراءات والشروط التي تحيل إلى تحديد مواطن التقدير والتثمين، انطلاقا من أولوية قربها من الأهداف المسطرة إلا أّن الطفرة هنا تكمن في ربط هذه العملية بمحاولات تصحيح القصور الملاحظ. (يوسف خليل 2015، ص 216)

التقويم الاصطلاحي توجد عدة تعريفات لمصطلح التقويم فيمكن تعريفه بأنه: "تقدير قيمة شيء معين" ويختلف مفهوم التقويم التربوي باختلاف فلسفة الشخص الذي يزاوله، فالبعض يرى أن التقويم التربوي مجرد اختبار يخضع له المتعلم في مقرر دراسي معين لتحديد مستواه في ذلك المقرر، وهذه هي الرؤيا الضيقة لمفهوم التقويم أما المفهوم الواسع للتقويم فيتضمن إصدار حكم على الطالب أو المتعلم مع الأخذ في الحسبان قابلية هذا المتعلم للمقرر الدراسي والعمليات العقلية التي مارسها في أثناء تعلمه، وميوله، واتجاهاته العلمية، ومهاراته العملية، ورغباته في العمل والتعلم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستواه ونواتج تعلمه، والتقويم بهذا المعنى الواسع لا يقتصر على تقويم المتعلم فقط بل أيضا يشمل تقويم المعلمين، والمنهج، والمؤسسات التعليمية والتربوية بما فيها من أفراد وتجهيزات.

(رءوف عبد الرزاق العاني1996، ص 2003).

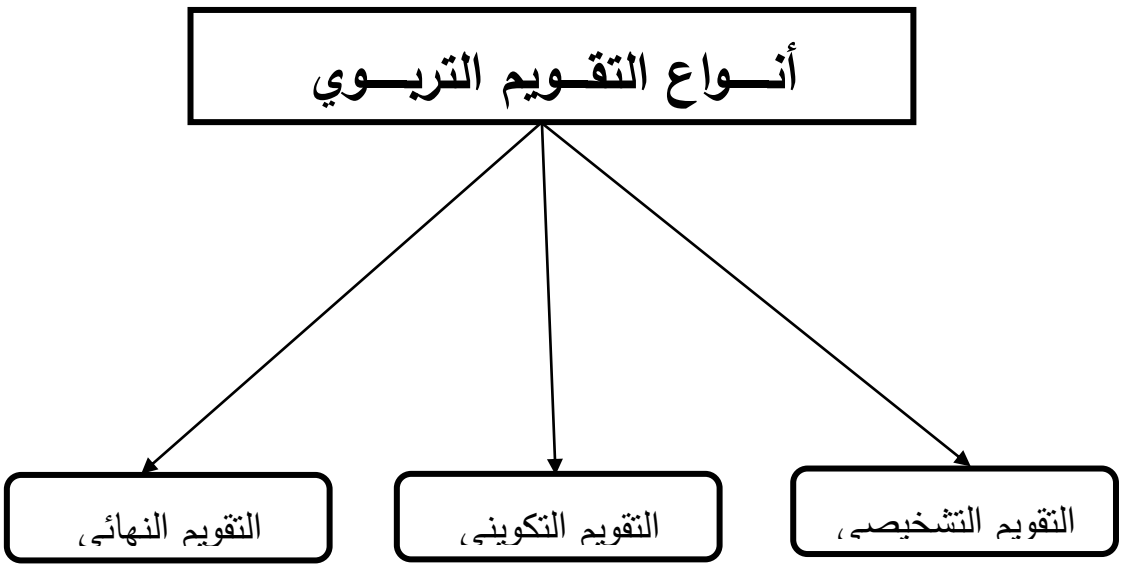
إن التقويم الحديث هو البحث في سبل تطوير أداء المتعّلم معرفيا ومنهجيا، وتفعيل دوره داخل العملية التعليمية وخارجها، فهو "يركز على أداء المتعّلم، وكفاءاته، وفهمه، وتنظيمه لبنيته المعرفية، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعّددة مثل ملاحظة أداء المتعّلم ونقد مشروعاته وِنتاجاِته وعروضه وملف أعماله، حتى يتّسعِ نطاق المعلومات

التي يتّم جمعها عن المتعّلم، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه وتوثيق تعّلمه، وتعرف جوانب قوته وضعفه" (حاجي فريد).

من خلال التعاريف نستخلص أن السمة المشتّركة بينها هي بلوغ الأهداف المسطرة سابقا، وإصدار الأحكام بالتّقويم، وتقدير مدى التحسن والتقدم والحكم على ذلك يكون بالعلاج ورفع العراقيل من أجل تحسين العمليّة التعليمية، اذا يعتبر التّقويم ركنا أساسيا من أركانها، فهو يسبقها ويلازمها ويتابعها من أجل دراسة واقعها وبحث مشكلاتها، ورسم الخطوط اللّازمة لتطويرها بهدف تحديد جوانب القّوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها (رشدي احمد 2000، ص79).

ثانيّا– أنواع التّقويم التربوي

نظرا لتعّدد القرارات التربوية، فقد تعّددت أنواع التّقويم، وعن طريقه يتّخذ المعلّم العديد من القرارات المتعلّقة بالتّلاميذ وبالبرنامج التّعليمي (صلاح الدين1997، ص11(ويمكن أن نوضح أنواع التّقويم في الشكل التخطيطي التالي:



شكل رقم (1) يبين أنواع التقويم التربوي

1- التّقويم التّشخيصي

ويسمى أيضا التمهيدي أو القبلي، وهو نوع من التقويم يحدث في بداية العام الدراسي أو الدرس، ويستعمل للتعرف على مقدار المعارف والمعلومات لدى المتعلّم قبل بدء دراسة جديدة حتى يتأكد المدرس من الخلفية العلميّة للمتعلم، ويحدد ما يعرفه من مفاهيم ومن ثمّ يستطيع التّخطيط الجيّد للأنشطة التّعليميّة. (عمران 2014، ص110).

ويهدف هذا التقويم إلى :

- تحديد المستوى المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلمين قبل البدء بتطبيق المنهج وتحديد مستوى الكفايات المعرفية والوجدانية والتي يمتلكها المتعلمون في الوضع الكائن قبل التطبيق عليها لغرض التأسيس.

- تحديد الإمكانات المتاحة والمناخ السائد ومستوى تأهيل المتعلمين في عملية تنفيذ المنهاج (عمران، ص 111).

إذن هو عملية مرتبطة بوضعية يقصد بفحص معالم هذه الوضعية وتشخيصها تهدف الوصول إلى بيانات ومعلومات تمكن من اتخاذ قرارات حول تعلم لاحق، وموضوع هذا التقويم هو" تقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على المسار التعليمي" (الدريدي خليفة 2003، ص46).

ومن أهم القرارات المتعلقة بالتقويم التشخيصي ما يلي:

- عملية التوجيه.
- تكييف التدريس مع المتعلمين.
- تحديد وضعية الانطلاق أو الشروع في التعلم الجديد.
- تدعيم المكتسبات الضعيفة قبل الشروع في التعلم الجديد.

(لطيفة بوداود 1999، ص42).

وفقًا للتعريفات السابقة، فإن التقويم التشخيصي هو إجراء يسمح بالحصول على البيانات والمعلومات عن قدرات المتعلم ومعارفه واتجاهاته المسبقة والضرورية لتحقيق الأهداف وتشخيص المتطلبات الأساسية لعملية التعلم ودرجة إعداد المتعلم، وكذلك تنوع الأساليب بين الأسئلة اللفظية والنقاش المفتوح حول واجبات منزلية وأسئلة مكتوبة قصيرة لتحديد مستوى التحضير والتحكم في ما سبق تعلمه، ويهدف التشخيص إلى ما يلي:

– استرجاع المكتسبات القبلية التي اكتسبها المتعلم والتي تتضمن المعارف، والمفاهيم والنظريات.

– قياس المهارات العملية المكتسبة سابقا.

– تشخيص المواقف والاتجاهات مثل: التقبل، الميول، الاستجابة، الفضول العلمي التفكير المنطقي، تكوين الاتجاهات، القدرة على الاستدلال (الدريدي خليفة 2003، ص46).

2- التقويم التكويني (البنائي) :

يعرفه كارديني "J.Gardinet " هو نوع من التّقويم الغرض منه توجيه التّلميذ في عمله المدرسي بالبحث عن تحديد الصّعوبات الّتي تعتّرضه وكل ذلك قصد مساعدته على اكتشاف الطرق الّتي تسمح له بالتّدرّج في تعلمه". (محمد الطاهر وعلي1997، ص16)

يمكن أن نقوله عنه أنه مندمج في الفعل البيداغوجي بهدف توضيح هذا الأخير وتنظيمه بطريقة فعالة. يحصل المدرس من خلاله على معلومات ومعطيات تفيده مباشرة في تحسين الخطط التدريسية، أما المتعلمين فيحصلون من خلاله على إشارات أو علامات تمكنهم من تطوير وتنمية ذواتهم، ويتدخل أثناء سير العملية التعليمية (التكوينية) في كل مراحلها (laifa AIT BOUDAOUD ,1999, P42)

معنى هذا أنه ينفذ في كل خطوة من خطوات التعلم، ليتدخل على الفور لعلاج أي صعوبة قد تظهر (Dalila AREZKI,2004 ,P112) ويبحث التقويم التكويني عما إذا كان الهدف المرسوم قد تحقق وفق المعايير المطلوبة، وهو يوفر تغذية راجعة فيما يتعلق بنمو وتطور مكتسبات المتعلمين، مما يسمح بالتعرف على الأخطاء والصعوبات وتكييف التعلم

لتجاوزها. (laifa AIT BOUDAOUD 1999,P43) إذن غايته هي التحسين والمتابعة والتعديل أثناء سير العملية، التعليمية التعلمية بصفة عامة.

3- التقويم التحصيلي:

يطلق عليه أيضا التّقويم النّهائي أو الختامي، ويأتي هذا النّوع في ختام أو في نهاية برنامج تعليمي معيّن، ويهدف إلى إعطاء تقديرات للمتعلّمين تبيّن مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمّنه الأهداف العامّة للمقرّر ومنحهم شهادة بذلك، (أنور عقل 2001، ص62). تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتّخرّج كما يستخدم في الحكم على مدى فاعلية المدرس والمناهج المستخدمة وطرق التّدريس والتّقنيات التربوية (مصطفى محمود).

- أهدافه:

يتعلّق التّقويم التحصيلي بأهداف يمكن حصرها في ما يلي:

- قياس مستوى تحصيل التّلاميذ بعد نهاية فترة تكوينيّة، وينتج عن ذلك إما نقلهم إلى المستويات الدّراسيّة العليا، أو إبقاؤهم في المستوى نفسه.
- يكشف عن قوة أو عجز النّظام التّعليمي.
- يكمّل سيرورة التعلم ويغطي جوانبها المختلفة، فهو يكشف عن جوانب النّقص في هذه الإجراءات التّقويميّة.
- تحديد نقاط القوّة والضّعف في المناهج الدراسية بكل عناصرها، أهدافها، محتواها طرائقها وذلك بقصد إصلاحها وتعديلها للحصول على نتائج أفضل.

(بوسعدة قاسم 2002، ص30).

ثالثا- خصائص التقويم التربوي:

الغرض من هذا التقريب هو إيضاح التكامل والتشابه وكذا الاختلاف الموجود بين هذه التقويمات.

1- الخاصية الأولى التكامل:

إن عملية البناء للتعلم الجديد الذي يرتبط بمعلومات سابقة يحتاج إلى بحث وتشخيص عن هاته المعلومات وإذا لم تتوفر هذه الأخيرة ودرس المعلم فإن نتائج تعلمه تكون غير جيدة وأيضا إذا لم يكن التقويم التكويني فإنه من غير الممكن إجراء التقويم التحصيلي لأن هذا الأخير يأتي بعد تأكد المعلم من تحقيقه الأهداف أي بعد التقويم التكويني.

2- الخاصية الثانية التشابه:

من الواضح أن الأنواع الثلاثة للتقويم التي تهدف إلى معرفة الفوارق الموجودة بين ما تحقق من أهداف وما سطر منها، كما أنها تعطي للمعلم والمتعلم معلومات وانطباعات حول ما إذا حدث تقدم في التعلم أي ما يسمى "التغذية الراجعة "التي تمكن كل منهما من اتخاذ إجراءات تعديلية مناسبة، وتجاوز نقاط الضعف وتعزيز التعلم بعد حدوثه.

3- الخاصية الثالثة الاختلاف:

تختلف هذه الأنواع في فترة إجرائها، حيث أن التقويم التشخيصي يكون في بداية الفعل التعليمي بينما التقويم التكويني يكون أثناء أو خلال الفعل التعليمي، في حين التقويم التحصيلي يكون في نهاية التعلم.

كما أن الاختلاف يكمن في وظيفة كل واحد منهم، فالتقويم التشخيصي يكون لأجل معرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، وهذا من خلال تحديد المدخلات المعرفية والسلوكية للمتعلم وعلى أساسها يبنى التعلم الجديد، بينما وظيفة التقويم التكويني فتتمثل في مراقبة مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم أثناء المسار التعلمي ومعالجة ما يعوق حدوث التعلم يكتفي التقويم التحصيلي بإصدار الأحكام واتخاذ القرارات في نهاية التعلم كالانتقال من مستوى دراسي لآخر أو إصدار أحكام حول مدى فعالية منهاج دراسي ما أو حتى نظام تربوي .

و ما يمكن استخلاصه من خلال هذا المقارنة هو عدم الاكتفاء بذكر نوع واحد منها، أو تفضيل واحد عن الآخر، فيما يلي جدول يلخص فترات وأهداف وكيفية إنجاز كل من هذه الأنواع، (غريب العربي 2007، ص 62).

جدول رقم (1) يبين أنواع التقويم التربوي

التقويم	موقعه	أهدافه	إنجازه
تشخيصي	قبل بدء عملية التعلم	– تحديد مستوى التلاميذ والفروق بينهم – تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد – الكشف عن علاقات ومواقف وتفاعلات – تقديم حلول لمعالجة النقص	قبل الدرس (واجبات). – في بداية الدرس (أسئلة) – في بداية فصل أو سنة (مهام مفتوحة).
تكويني	أثناء عملية التعلم	التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس – الكشف عن الصعوبات والعواقب – تصحيح المسار – التحكم في عناصر الفعل التعليمي	عند الانتقال من مقطع لآخر أو هدف لآخر ويكون باستعمال أسئلة سريعة وجزئية ملائمة للأهداف.
تحصيلي	عند نهاية عملية التعلم	– قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف المحققة – قياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي – قياس مستوى التلميذ ونتائج التعليم – فتح قناة للتواصل بين ممثلي عملية التقويم والتعليم والمحيط الخارجي	عند نهاية الدرس، أو محور أو برنامج سنوي، ويكون بأسئلة شاملة تلائم الأهداف العامة للتدريس

رابعا– أنواع التقويم التربوي حسب الإطار المرجعي:

يتمثل التقويم التربوي في أخذ معلومات ومعالجتها من أجل اتخاذ مجموعة من القرارات تمكن من تفعيل عملية التعلم والتعليم، ويكون ذلك بمقارنة أداء المتعلم بنقطة مرجعية وتنقسم إلى نوعين يحدد على أساسها نوعان من التقويم.

الأول: يتمثل في مقارنة أداء فرد بأداء مجموعة أقرانه، ويسمى بالتقويم المعياري
الثاني: يهدف إلى تحديد مكانة تعلم الفرد بالنسبة إلى الأهداف المنتظر الوصول إليها ويسمى بالتقويم المقياسي أو المحكي.

1- التقويم المعياري:

يتميز هذا النوع من التقويم بكونه يعتمد على مقارنة إنجازات التلاميذ ببعضهم البعض حيث تصبح الجماعة معيارا مرجعيا للحكم على الأداء الذي يقدمه المتعلم. ونقوم بالتقويم المرجعي المعياري عندما يكون أداء التلميذ موضوع مقارنة مع أداء تلاميذ آخرين ونصدر حكما تبعا لهذه المقارنة إن التقويم المعياري المرجعي هو مقارنة، ويعرفه جيرارد فيقاري Gerard figari بأنه: تقويم يقتضي مقارنة نتائج طالب بنتائج طلبة آخرين (نفس المرجع السابق).

وعرفه "نادو" فيقول عنه إنه: نمط من التقويم الذي تجري فيه مقارنة نتائج الفرد بواسطة الترتيب، بنتائج أشخاص آخرين في مجموعة مرجعية بناء على أداة القياس نفسها "(غريب العربي2007، ص 36).

فالتقويم المعياري بهذه الكيفية يشمل عموما إثبات وضعية التلميذ انطلاقا من نتائج أدائه ومقارنتها بنتائج أقرانه، ولا يقوم مسار التعلم، ولا الكيفية التي وصل إليها المتعلم في هذا التعلم، وبالتالي فإن هذا النوع من التقويم لا يمكننا من الوقوف بدقة على مدى شمولية التعلم ونوعيته ومساوئه، وإنما يجعلنا نحكم على هذا التعلم بقولنا إن المتعلم تعلم أقل من زملائه أو أكثر، إن فعالية هذا النوع من التقويم لا تتعدى إثبات فشل أو نجاح المتعلم إذ لا يعطي الإمكانية للمعلم والمتعلم تعديل مسار التعلم والتعليم، وإنما يطور روح المنافسة بين المتعلمين وحب الذات على حساب العمل الجماعي، ويصبح المتعلم غير مطالب بالتفوق على نفسه، وإنما التفوق على غيره حتى و إن كان أداؤه ضعيفا المهم أن يكون أحسن من زملائه.

2- التقويم المحكي:

يستند هذا النوع من التقويم إلى مقياس أو محك موضوعي متفق عليه من طرف مجموعة من المقومين، لاستخدامه كإطار مرجعي في الحكم على إنجازات التلاميذ. إن هذا النوع من التقويم لا يهتم بمقارنة أداءات المتعلمين فيما بينهم، وإنما على محك معين "مقاييس معينة والمتمثلة في أهداف تعلمية محددة، حيث يقول توسينيان :" المهم ليس معرفة ما إذا كان التلميذ أحسن أو أسوء من الآخرين في فوجه بل التحقيق مما إذا فهم كل ما يجب أن يتعلمه". (غريب العربي، 2007، ص 64).

إن هذا النموذج من التقويم يكون محكه أهدافا تعليمية يريد المعلم تحقيقها لدى المتعلم فبعد الانتهاء من عملية التدريس يقارن المعلم تعلم المتعلم الناتج بما أراد أن يصل إليه (أهداف) ويبحث عن مدى قربه أو ابتعاده عن ما كان يصبو إليه بغض النظر عن مقارنة أداءات المتعلمين ببعضهم البعض.

وحسب هاملين "HAMELINE" فإن التقويم يعد مقياسا عندما لا يقارن المتعلم بغيره"، وعندما نريد تحديد النتيجة التي ينبغي أن يحرز عليها في متابعة هدف ما، فإن هذا النوع من التقويم ينصب على مدى درجة الإتقان في الأداء وليس مقارنة أداء المتعلم مع مجموعته التي يتعلم معها وهذا الحكم ليس انطباعا عاما يقتصر على حدس المعلم بل يكون بناء على قياس لهذه الكفاءة، وهذا يتطلب تشخيصا أوليا للمقاييس ووضعها على شكل مؤشرات قابلة للملاحظة، وتحديد العناصر الدالة على النجاح، وتكون هذه المؤشرات عبارة عن خصائص المنتوج المتوقع حصوله، ولحدوث هذا بنجاح فمن الضروري تحديد أهداف التعلم بدقة والتي نفسر على أساسها النتائج بكل موضوعية.

إن الممارسات التقويمية التربوية تبين شيوع استخدام التقويم المعياري فليس المطلوب من نظامنا التربوي مقارنة أداء المتعلم بأداء زملائه، أو مقارنة المعدل العام للقسم، بل ما هو مطلوب اليوم هو التفكير في نظام تقويم يجعل نظامنا التربوي أآثر فعالية ومردودية والتقويم المقياسي هو القادر على ذلك لأنه يتناسب والتقويم البنائي التكويني.

خامسا- أهداف التقويم التربوي:

انطلاقا من إجراءات عملية التقويم يصدر حكم على مدى تحقق الأهداف، وعلى قيمة المحتوى والطرائق والأساليب المطبقة فيه، وبصفة أكثر تفصيل تجمع أهداف التقويم التربوي ولاسيما المتعلقة بالمتعلم والمعلم وبالعملية التعليمية، نذكرها كالتالي:

أ- بالنسبة للمتعلم:

1- يكشف أساليب التعلم التي اكتسبها التلميذ، ومدى فعاليتها في جعله يستطيع الاعتماد على نفسه في مواصلة التعلم، اعتمادا على ما تكون لديه من آليات ذهنية تساعده على ذلك.

2- توجيه التلاميذ توجيها صحيحا انطلاقا من النتائج التي يقدمها التقويم التربوي.

(عزيز سمارة وآخرون، 1998، ص14).

3- الارتفاع بمستوى مهنة التعلم (ملحم، 1999، ص43).

4- يحدد مدى استكمال النمو العقلي والنفسي والجسمي واللغوي والاجتماعي التي هن من عوامل التعلم الأساسية.

5- يكشف عن نواتج التعلم لديه، ودرجة التحم فيها، وقدراته على توظيفها في المواقف المختلفة في حياته.

6- يبين قدرته على التكيف والانسجام مع البيئات الاجتماعية والطبيعية المختلفة.

7- يوضح مدى تمكنه من اكتساب العادات الحسنة والمواقف الفكرية التي تجعله يشعر بمسؤولياته نحو نفسه وأسرته، ووطنه.

8- منح التلميذ التشجيع اللازم(التغذية الراجعة) لإحراز التقدم (الزيان، 1995، ص338).

ب- بالنسبة للمعلم

1- يساعده على كشف حقيقة عمله مع التلاميذ، ومدى ما تحقق على يديه من أهداف وغايات.

2- يبين له سلامة ونجاعة الخطة التربوية التي يعتمدها في التدريس

3- يوضح له مدى سلامة المسار الدراسي الذي يقطعه مع التلاميذ.

4- يكشف له مدى التأثير الذي يتركه في التلاميذ من حيث التعامل والتدريس والتوجيه والإرشاد.

5- يبين له مستوى تحكمه في تقنيات التدريس، والمعارف المختلفة وحذقه في توفير عوامل التعلم لتلاميذه.

6- يحدد له درجة مسؤوليته في النجاحات والإخفاقات المدرسية.

7- تزويده بالأدلة اللازمة لتحسين تعلم التلاميذ وضبطهم (الحيلة، 1999، ص43)

يعتبر حافزا قويا عندما يكون المعلم مهتما بموضوع ما، فالمجلات التي لا يقوم التلاميذ فيها يلاحظ ابتعادهم وتجنبهم لها، (سعد، 2000، ص115).

8- مساعدة المعلم في تطوير أدائه بناء على نتائج التقويم السابقة للوصول إلى أفضل أداء ممكن حيث أن التقويم عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية (ابراهيم 2015، ص176)

ج- بالنسبة للطريقة والوسائل

1- يكشف عن مدى ملاءمة الطرائق التربوية البيداغوجية المنتهجة في التدريس.

2- يكشف عن مدى مسايرة الطرائق التربوية المتعددة للمستجدات التربوية في العالم.

3- يبين قيمة استعمال الوسائل التعليمية وتنويعها ومدى الأثر الذي تتركه في العملية التعليمية التعلمية.

د- بالنسبة للمحتويات

1- يكشف عن ملاءمة المقدار المعرفي الذي من خلاله تتحقق الأهداف

2- يكشف عن مدى سلامة المعارف والحقائق والمفاهيم التي يتعامل معها التلاميذ.

3- يبين مستوى ملائمة المعارف التي تتضمنها محتويات الدروس للأهداف المراد بلوغها.

4- يبين مدى صعوبة المعارف وسهولتها، ودرجة استجابة التلاميذ لها وتفاعلهم معها.

هـ- بالنسبة للأهداف

1- يكشف عن درجة الدقة في تحديدها، ومستوى صياغتها

2- يبين أسس اختيارها وانتقائها.

3- يبين مستوى ملائمتها لعقول التلاميذ، ومكتسباتهم ومهاراتهم وقدراتهم

4- يكشف عن مستوى التصنيف الذي يحدده المعلم، تبعا لمستويات المجال الذي يريده من حيث التلاؤم أو عدمه.

5- يكشف عن ملائمته لمعايير القياس المستعملة.

6 يساعد التقويم التربوي على جعل الأهداف أكثر وضوحا ودقة.

(الزيود، عليان، 1998، ص85).

و- بالنسبة للمنهاج

1- يكشف عن سلامة الأسس النفسية، والتربوية التي وضع عليها المنهاج.

2- يكشف عن مدى ملاءمتها للأهداف المسطرة في التوجهات العامة لسياسة الدولة.

3- يبين درجة التلاؤم بين أسسه، وأهدافه، ومكوناته، ومستوى الانسجام بينهما.

4- يحدد درجة كثافة المواد والأنشطة، وتناسبها مع زمن الحصة، والأسبوع والشهر، والسنة الدراسية.

5- يبين العلاقة المنطقية والموضوعية في تدرج المواضيع والدروس وارتباطها ببعضها البعض وفق نسق يراعي العلاقة التكاملية بين المواد والأنشطة المختلف.

6- يكشف عن مدى احترام المعلم للمنهاج في التوزيع الشهري والسنوي والأعمال اليومية والحرص على العمل بمقتضياته وأحواله.

ز- بالنسبة للتقويم

التقويم كأداة للقياس لا يغفل وجوب النظر في هذه الأدوات التي يستعملها في قياس العملية التعليمية التعلمية، فهو ينظر إلى نفسه مثلما ينظر في المجالات الأخرى، وهذا ما يسمى بتقويم التقويم، يمكننا أن نلخص ما سبق فنقول أن التقويم يهدف إلى:

1- التشخيص: وفيه يسعى المعلم إلى تحديد النقائص لدى المتعلم، ومن ثم محاولة معرفة أسباب هذه النقائص من أجل المعالجة والتصحيح.

2- الحصيلة: أي جمع الإيجابيات ومقارنتها بالسلبيات ثم الحكم عليها.

3- الترتيب: أي إعطاء رتبة للتلميذ بحسب نتائجه المحصل عليها آما يستعمل في المسابقات من أجل الانتقاء.

4- التنبؤ: أي عملية التقويم تزودها بمعلومات مستقبلية حتى نتمكن من التهيؤ لأي طارئ.

سادسا- وظائف التقويم

يذهب دولاندشير Delandsheere إلى أن التقويم التربوي يؤدي مجموعة من الوظائف وهي كالتالي:

- **وظيفة توجيهية:** تتمثل في توجيه التلاميذ إلى تعلم جديد انطلاقا من رصد مكتسباتهم السابقة ومدى استعدادهم لتعلمات مستقبلية.

- **وظيفة قياسية تقديرية:** تتجلى في مراقبة المكتسبات بشكل مستمر ومتابعة تقدم التلميذ ومراقبة مساره التعليمي.

- **وظيفة تشخيصية:** تهتم بمعرفة ورصد عوائق التعلم ومشاكله وصعوباته التعليمية.

كما نجد وظائف أساسية أخرى تتكامل مع ما قدمه دولاندشير وهي كالتالي:

- **وظيفة بيداغوجية:** وتتجلى من جهة في إمداد التلاميذ خلال عمليات التدريس بالمعلومات التي تسمح لهم باتخاذ القرارات المتعلقة بتوجيههم المدرسي.

- **وظيفة اجتماعية:** وتتجلى في ارتقاء المتعلم من درجة إلى أخرى مما يضمن تطوير مكانته الاجتماعية وتحسين وضعيته وحصوله على احترام وتقدير الآخرين لما حققه من نجاحات في مسيرته التعليمية.

- **وظيفة وجدانية:** يمكن استنباطها من خلال الآثار النفسية للتقويم على المتعلم. وتتجلى في إثبات الذات وتحقيق الرضى بالنتائج الإيجابية التي تشجع وتثمن مجهودات

المتعلم في الدراسة والتحصيل، وتتجلى أيضا في تحفيز المدرس والمتعلم على تحسين الأداء والرفع من مستوى المردودية كي يحظى باحترام الآخرين وتقدير الذات، وهو ما يدخل ضمن الحاجات السيكولوجية الأساسية لدى الإنسان. (De Landsheere, 1992).

و استنادا إلى المفهوم الجديد للتقويم فإن له وظائف أساسية ثلاث هي:

1- التشخيص:

لن نستطيع أن تقدم خطوة واحدة ما لم نتعرف على ماهية المشكلة فإذا أردنا التعرف على مستوى العلمي لتلميذ ما، في مادة ما، فلا بد أن تعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرسومة، فالأهداف عموما هي مبتغى نهائي للعملية التعليمية، وإذا توصلنا لتحقيقها فإننا نكون قد حققنا ما نريد من العملية التعليمية إذا بداية نسأل عن الأهداف، وما تحقق منها، وما لم يتحقق.

2- العلاج:

نبدأ في ضوء ما سبق في تحديد الأهداف التي لم تتحقق، ونحاول أن نجد مخرجا مناسبا للتأكيد على تحقيق تلك الأهداف، فنستطيع أن نتعرف على التلاميذ الموهوبين والذين تمكنوا من تحقيق جميع الأهداف المطلوبة للمرحلة، كما يمكننا التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا والذين لم يتمكنوا من تحقيق جميع أو معظم الأهداف، ونبدأ في التساؤل لماذا ؟ حتى يتسنى لنا معرفة السبب ثم علاج المشكلة.

فإذا كانت المشكلة من البرنامج فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج، وإذا كانت المشكلة من المعلم فإنه يتوجب علينا تعديل مساره وتوضيح أخطائه، وإذا ما كانت المشكلة من الأسرة مثلا، فيتوجب علينا طرح المشكلة برمتها لولي الأمر ليقوم بعد ذلك بالمساعدة والتعاون في سبيل التوصل للحل المناسب.

3- التصنيف:

إذا تأكدنا أن الطالب قد حقق نتيجة تعلمه في فترة معينة جميع الأهداف المنشودة فإنه من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو من المستوى التعليمي، أما إذا وجدنا أنه

ما يزال في مستوى أقل من المطلوب فمن الممكن معاودة التعليم في نفس المستوى بغية تحقيق تلك الأهداف، ويمكن الحكم عليه من خلال استخدام مجموعة من الأدوات وتسمى أدوات التقويم، والتي سيأتي الحديث عنها لاحقا.

سابعا- أهمية التقويم التربوي: (شيتوي حسان 2007، ص20).

للتقويم التربوي أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية وتحسينها، ويمكن إيجاز أهميته في العناصر التالية:

1- إنه أساس التطور التربوي والتعليمي فبدون تقويم فاعل لن تتطور العملية التعليمية لأن التقويم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة.

2- التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، فالتقويم الجيد هو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث القصور في هذه البرامج.

3- التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ البرامج التعليمية.

4- توضيح الأهداف التربوية والمساعدة على تحديدها.

5- تقدير حاجات المتعلمين وإثارة الدافعية لديهم.

6- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

7- تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدا لعلاجها.

8- يحسن مسار العملية التعليمية، لأنه يحدد اتجاه المدرسة في تحقيق أهدافها، وما تحرز من تقدم في هذا المجال، كما انه يوضح مدى نجاح المعلم في أداء عمله.

ثامنا- عناصر التقويم التربوي

إن عملية التقويم عملية محددة ومركزة، وهي بصفة خاصة ترتكز على ثلاثة أجزاء رئيسية هي:

أ- **الشيء:** الأكيد أن محور العملية التربوية هو المتعلم أي التلميذ، لأنه هو الذي يقع عليه فعل التعلم، وبذلك فهو يمثل بؤرة أي نظام تربوي، لكن ليس معنى هذا أن يكون التلميذ

هو النقطة المركز عليها في عملية التقويم لأن هدف التقويم في الدراس هو تحصيل التلاميذ لأكثر المعلومات والنواحي التربوية المفيدة والفعالة، وهذا لا يتطلب تقويم العناصر الأخرى للنظام التربوي مثل المعلمين و(المحيط المجتمع) والمناهج الدراسية والمقررات، لأن هذه العملية لها تأثيرها في عمليتي النجاح أو الفشل (شيتوي حسان 2007، ص25)

ب- المقياس: وهو الأداة التي تستخدم في عملية التقويم، ومنها الاختبارات بمخلف أنواعها- سيأتي الحديث عنها لاحقا- والتي تمثل المقياس الأول في أغلب المدارس وهناك أدوات أخرى مثل المقابلات وأخذ عينات من أعمال التلاميذ، هذه المقاييس تمكن من تقدير درجة التقدم في وقت محدد، واكتشاف التناقض الذي قد يحدث بين النتائج المسجلة والنتائج المرغوبة.

ج- المعايير: وهي المحكات التي تقاس بالنسبة إليها الأشياء، وهناك نوعان من المعايير هما: محك المعيار: حيث يقوم المعلم بتقويم مبنى على مقارنة أداء تلميذ معين بأداءات تلاميذ اخرين.

* محك المرجع: حيث يقوم المعلم بمقارنة أداء مجموعة من التلاميذ بنموذج مثالي ثابت.

تاسعا- أسس التقويم التربوي:

يرتكز التّقويم التّربوي على العديد من الأسس الّتي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عمليّة التّقويم، حتى نصل ونحقّق الأهداف المسطرة، ويمكن تلخيصها في المخطط الآتي :

ترجمة أهداف التقويم إلى أهداف سلوكية:

" ان عمليّة التّقويم مبنيّة على أهداف معنية تسعى إلى تحقيقها، ولكي تتحقق هذه الأهداف بالصورة الحسنة، يجب ترجمتها إلى أنماط معيّنة من السّلوك يكون مرغوبا فيها وواضحة في أذهان جميع المشترّكين في عمليّة التّقويم". (فرنسيس عبد النور).

يتبيّن أنّه إذا كان الهدف معرفة مدى تحصيل التّلميذ، فإنّ المعلّم يستخدم أسلوب

الاختبارات التحصيلية، وإذا كان الهدف قياس الذّكاء تستخدم إحدى اختبارات الذّكاء، كما تستخدم اختبارات خاصّة بالنّسبة لكل من الميول والاتجاهات والقيم والعلاقات الاّجتماعية.

عاشرا- خصائص عملية التقويم التربوي

إن التقويم التربوي عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك من أجل إلحاق قرارات ملائمة ولهذا فهو يمتاز بخصائص معينة نلخصها فيما يلي:

1- **عملية مستمرة:** تلازم العملية التعليمية وتسير جنبا إلى جنب معها وتعتبر جزءا منها، وهي بهذا لا تعنى بالنتائج فقط (زيتون، 1999، ص469).

2- **عملية تعاونية** :يشارك فيها كل من له علاقة بالعملية التربوية، وسنوضح دور كل فرد فيها فيما يلي:

المتعلم: ويساهم في عملية التقويم الذاتي من خلال حكمه على أعماله.

المعلم: ويتبلور دوره في عملية تحديد مواطن الضعف والقوة في المنهج عن طريق تطبيق الاختبارات والملاحظات على تلاميذه لقياس مدى تقدمهم.

مدير المدرسة: باعتباره قائدا تربويا، وتقويمه يبقى عادة رهن الإدارة ويتضمن بعض النواحي الإدارية التي تنظم الحياة الاجتماعية على وجه الخصوص.

المشرف التربوي: ويساهم في عملية التقويم عن طريق استثمار نتائج القياس في الرفع من مستوى كل الكفايات لدى المعلمين.

أولياء الأمور: ويقتصر دورهم على التوجيه.

3- عملية شاملة: فهي لا تتناول جانبا واحد من جوانب التلميذ وانما تهتم بكل جوانب النمو المعرفي، الوجداني، الحس الحركي)

وتمتد لتشمل أيضا معوقات هذا النمو(بمعنى آخر ينتقل التقويم في هذه الحالة من التشخيص إلى غاية وصف العلاج)

التقويم ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتحسين المنهج التربوي لأن المعلومات المحصل عليها من التقويم التربوي تستمر في تحسين المنهج، وذلك عن طريق تغيير المقررات والكتب والموضوعات الدراسية أو بإضافة شيء جديد لها.

الأخرى، ودائما تسعى النظم التربوية والتعليمة الحديثة الى تطوير وتحسين التعليم وتجويده ولا يتم ذلك الا بتطوير وسائل القياس والتقويم التربوي والاستجابة السريعة لواقع التعليم ومقتضياته من أجل مواكبة التطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم.

جودة التقويم:

يعتبر التقويم التربوي أحد العناصر المهمة لضمان الجودة في التعليم، فضمان الجودة وتحسين مستويات التعليم لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية إصلاح شاملة للتقويم تتناول فلسفته وأغراضه وأساليبه وتقنياته ومدى تكامله مع عناصر العملية التعليمية الأخرى، كما يعتبر القياس والتقويم عنصرا محوريا في عملية الجودة الشاملة للتعليم فهو يساعد على متابعة التقدم نحو تحقيق الأهداف والتعرف على فرص التطوير ومقارنة الأداء بمعايير داخلية أو خارجية.

إن توفير الجودة في التعليم يمثل مسألة غاية في الأهمية بالنسبة لأي برنامج أو مقرر أكاديمي أو دراسي، باعتبار أن الجودة شرط أساسي لنجاح العملية التعليمية،

والجودة في التعليم عبارة عن نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي المختلفة من المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها(الحارثي، 2014).

1- مفاهيم جودة التقويم

1-1- التعريف اللغوي

تعرف معاجم اللغة العربية كلمة الجودة بأن أصلها" جود "والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جوّده، أي صار جيدا. (ابن منظور، 1984، ص72)

1-2- التعريف الاصطلاحي :

عرف المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute الجودة بأنها" جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة". (العاجز، ونشوان، 2006)

وكلمة الجودة هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Qualities التي يقصد منها ما يلي : طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه .فهي تعني إمداد المستهلك بما يحتاج إليه من سلع وخدمات ذات خصائص وسمات تفي بمتطلباته وحاجاته وتوقعاته في الوقت الذي يريده.

(العبادي والطائي، 2001، ص 121).

1-3- جودة التقويم :

جودة التقويم هي استيفاء عملية التقويم لمجموعة من المعايير التي تؤدي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية بجعلها أكثر كفاءة وفاعلية، والتي تم تحديدها أي– المعايير في هذه الدراسة بخمسة مؤشرات هي :الشمولية والاستمرارية، الموضوعية، الفاعلية، –السهولة والاقتصادية ومعيار مراعاة الفروق الفردية.

يجدر الإشارة هنا أنه لا يوجد تعريف خاص بجودة التقويم إلا أن هناك اجتهادات في البحث عن مستويات الجودة في أداء المتعلمين بصفة عامة.

ومن هذا المنطلق يرى عبد الكريم غريب أن الحديث عن التقييم التقويم، هو حديث يصب في صلب موضوع الجودة ذلك أن عملية التقييم تسعى في جوهرها إلى البحث عن درجة الإتقان والجودة التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع، وبالتالي فالتقييم كعملية ضبط توفر مؤشرات موضوعية واضحة حول درجات الإتقان ومستوى الانجازات التي تمكن المتعلم من تحقيقها خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين .وإذا كان التقييم يتأسس على وظيفة الدمج بين عمليتي القياس وإعطاء القيمة فإن مسألة التوليف بين هاتين العمليتين، تسعى في غرضها إلى التعرف على درجة الإتقان ومستوى الجودة الذي تمثله تلك الدرجة بين مختلف إنجازات المتعلمين.(سامية تومي، ص 96).

وفي هذا الصدد نشير الى ما يراه مارتن وآخرون (1998)، أن أهمية الأسئلة في تقويم تحصيل الطلاب تكمن في توجيه تفكيرهم نحو مستويات تفكير عليا، ومساعدتهم على تطوير المفاهيم وكشف العلاقات بينها، ومن هنا توصى التوجهات الحديثة في التقويم بمراعاة العديد من المؤشرات والمحكات كتنوع أساليب التقويم وأدواته المستخدمة لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التدريسية المختلفة وعدم التركيز على نوعية محددة من وسائل التقويم كالاختبارات الموضوعية التي يغلب عليها التركيز على استدعاء المعرفة والمعلومات، ولا تمكن من تقييم المستويات المعرفية العليا لدى الطالب، وبالتالي تعد قاصرة عن توضيح مدى تكامل الجوانب المعرفية المكتسبة، وإمكانية توظيفها في الحياة الواقعية أو الافتراضية. (صعدي 2014، ص 228).

وتشير **سوسن شاكر**، أنه نتيجة لتغير مفهوم التعلم الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي الذي يرى بأن معنى التعلم يحدث عندما يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشاكل واتخاذ القرارات وإنتاج الأشياء التي تعطي إحساسا بهذا العالم، جاءت الأدلة المستمدة من علم النفس المعرفي المعاصر مشيرة إلى أن كل عمليات التعلم تتطلب من المتعلم أن يفكر ويبني بنشاط النماذج العقلية المتطورة، حيث أشار **بياجيه** إلى أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل عندما يكون بإمكانهم اكتساب المعرفة من خلال البحث والتجريب بدلا من اكتساب الحقائق التي يقدمها المعلم في قاعة الدرس. (شاكر،2012).

ونظرا للتطور الحاصل في ميدان التعليم نتيجة استخدام وسائل حديثة وتفاعلية كان لها الأثر الايجابي في تحسين التعليم وتجويده كالوسائل السمعية والبصرية وأنظمة الحاسوب وجودة طباعة وإخراج البرامج التربوية وتحسينها كل ذلك وغيره ساهم في مساعدة القائمين على العملية التعليمية والتربوية وساهم في خفض تكلفة الإنتاج وتوفير الوقت والجهد، كما قام أبو حطب 1998 بطرح عدد من التحولات اللازمة في قطاع التعليم منها:

ضرورة تحول التعليم من الجمود إلى المرونة، ومن التجانس إلى التنوع، ومن ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة، ومن ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار، ومن ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم، ومن السلوك الاستجابي إلى السلوك الإيجابي، ومن القفز إلى النواتج إلى المرور بالعمليات ومن الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات ومن التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.(مقدم 2008، ص 5).

كما أن الإصلاحات الحديثة في جودة التعليم تركز على العمليات ونواتج التعلم، وهذا مؤشر أساسي وهام للحكم ليس فقط على مدى جودة عملية التعلم أو المخرجات المتمثلة في الطالب، بل وعلى المؤسسة التعليمية عامة.

وتبعا لذلك فان مفهوم التقويم من منظور الجودة والاعتماد يتعدى مجرد إجراء الاختبارات التي تشمل الأسئلة الكتابية والتي تقيس المعارف والمهارات البسيطة والتي تجرى في فترات محددة، إلى مفهوم أكثر شمولية. انه انتقال من الاختبارات التحريرية البسيطة إلى التقويم المتعدد ومن قياس معارف ومهارات بسيطة إلى قياس المستويات العليا من التفكير .ومن قياس مستوى المعارف إلى كيفية توظيفها في الحياة المهنية والعامة فضلا عن تقويم الجوانب الوجدانية كالقيم (مقدم 2008، ص164).

كما **ذكر طلال فرج كيلانو** أنواع التقويم لضمان الجودة التي تتمثل في:

التقويم التمهيدي أو المبدئي، التقويم التطويري، التقويم النهائي والتقويم التتبعي وهذا الأخير يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع، ومستمر لما يتم إنجازه، بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم، أو في بعض الأساليب المتبعة، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج وهذا الأمر يقودنا إلى الجودة (كيلانو2012، ص40).

2- معايير الجودة في التقويم:

ووفق معايير الجودة العالمية في التعليم التي سبق ذكرها، حدد **محمود** أهميتها بالنسبة للأداء في هذا المجال وتتمثل في الآتي: (محمود2006، ص452).

- المعايير مدخل للحكم على مستوى الجودة في مجال دراسي معين من خلال

- جودة ما يعرفه المتعلمون وما يستطيعون أداءه
- جودة البرامج المقدمة للتعليم في مجال دراسي معين .
- جودة تدريس مجال معين
- جودة النظام الداعم للمتعلم والمنهاج
- جودة برامج وممارسات وسياسات التقويم
- توفر المعايير محكات للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف كما توفر رؤية شاملة للتعليم توفر المعايير بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز تعد المعايير التربوية بمثابة مقياس لتقويم أبعاد التعليم والتعلم توفر المعايير التربوية توحيدا واتساقا في الأحكام· تحقق المعايير التربوية مبدأ التميز ومبدأ المساواة فالمعيار يمثل تحديا للمتعلمين يجعلهم يتنافسون من أجل تحقيق التميز وكون المعايير لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم وخصائصهم فإن هذا يحقق المساواة وتكافؤ الفرص.

توفر المعايير مواقف تربوية تتضمن استمرارية الخبرة من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر ومن مدرسة لمدرسة أخرى.

تقدم المعايير التربوية فرصا لدعم قدرة المعلمين على مساعدة المتعلمين على الربط بين ما تعلموه من خبرات سابقة والتعلم الجديد المطلوب تعلمه مما ييسر انتقال أثر التعلم لمواقف جديدة ووفق المقاربة الحديثة في التقويم، يشير الحكمي (2007) إلى أن الهدف الرئيس للتقويم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلبة والطالبات، وبقية قطاعات المجتمع، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج والبرامج المختلفة .لذلك فإن التقويم يركز على جودة النتائج النهائية بإكساب الطلبة السلوكيات والاتجاهات الإيجابية التي تؤهلهم لأن يكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعهم، ومن هنا فإن التقويم– سواء أكان تقويمًا مستمرًا تكوينيًا أم تقويمًا نهائيًا– شرط رئيس لتحقيق الجودة في التعليم، من خلال وجود معايير أو مواصفات

لمدخلات العملية التعليمية وعملياتها ونواتجها، و اشارت كل من (الشيحي 2016 و لهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2009) أن معايير الجودة في التقويم التربوي تتمثل في الاتي:

1 أدوات التقويم التربوي المستخدمة لقياس أداء الطلبة تتماشى مع توجهات أنماط التعلم المطلوب انجازها.

2 إجراءات التقويم التربوي تكون واضحة ومحددة للطلبة عند بداية تدريس المحتوى التعليمي

3 توفر الصدق في الأدوات المطبقة، وذلك بالاعتماد عليها عند تقويم الطلبة، لتحقيق التحسن في المستويات التحصيلية ومقارنتها مع المعايير المرجعية المحددة والمرتبطة بها سواء كانت على المستوى الداخلي او الخارجي

4 توافق التقديرات وتكافؤها مع المقررات وثباتها بمرور الزمن.

5 إعداد جدول مواصفات لأدوات التقويم؛ ضمانة لكل مجالات مخرجات تعليم الطلبة والمعد لها قد تم تغطية المحتوى التعليمي بها

6 تدريب الهيئة التدريسية نظريا وعمليا حول طرق وأساليب تقويم الطلبة في ضوء معايير محددة.

7 معايير واضحة في الإجراءات المتبعة للتقويم التربوي عند الحصول لمستوى تحصيل دراسي متدني، أو أية أسباب أخرى قد أدت لنتائج متدنية

9 التغذية الراجعة بصفة مستمرة مصحوبة بطرق وأدوات مساعدة من أجل التطوير والتحسين

10 العدالة والموضوعية عند رصد الدرجات

11

يشير (حسنين 2014)، إلى أن التطورات الجوهرية التي حدثت في ثقافات التقويم التربوي، تمكننا من تتبع تطور ثقافتين هما:

- الثقافة التقليدية:

وهي ثقافة الامتحان إذ تأثر تطور هذه الثقافة بتوجهين أثرا على طرق التقويم، يؤكد التوجه الأول استخدام الامتحانات التحصيلية التي يستند تفسير درجاتها الى معيار الجماعة .أما التوجه الثاني، الذي سمي ب "منهجية التقويم مرجعي المحك"

والمستند على تقدير معارف الطالب بالنسبة إلى مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة، والمصاغة إجرائيا كأهداف سلوكية، (Birenbaum; Biggs, 2001).

- الثقافة البديلة:

أدى النقد الموجه للثقافة الأولى مبينا تفسيراتها السلبية في ممارسات المعلمين والمتعلمين إلى استحداث ثقافة التقويم القائمة على المشاركة النشطة في بناء المعرفة. **(** Brighton, Callahan & Robinson, 2005; Svinicki, 2004 Moon, **)**

لذا أصبح المعلم، حسب هذه الثقافة، مطالبا باستخدام استراتيجيات وطرق وأدوات جديدة. (حسنين 2014).

الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من التوجهات الحديثة في التقويم.

3- الجودة في التقويم:

لكي يكتمل النجاح للبرامج التعليمية لابد أن تحتوي على العنصر التقويمي وعلى هذا الأساس توجد مجموعة من واجهات لتطوير التقويم في التعليم المتوسط على النحو التالي:

- أن تشمل أساليب التقويم للمتعلم الجوانب المختلفة المعرفية، الوجدانية والنفس حركية.

- أن يشمل التقويم كل من التقويم البنائي أي جميع مكونات البرنامج، والتق ويم النهائي بمعنى تقويم النتائج النهائية بما فيها التغيرات التي تطرأ على الدارسين.

استمرارية عملية التقويم منذ بداية العملية التعليمية إلى نهايتها.

- أن تسهم عملية التقويم في تحقيق التغذية المراجعة من أجل التطوير والتوجيه للفعل المستقبلي.

تنويع أساليب التقويم، ومن أهم هذه الأساليب في هذا المجال، المقالات وعرض المشكلات والتجارب العالمية، والمناقشات وجهود خدمة البيئة والأنشطة الطلابية والأبحاث العلمية والاختبارات الشفهية والتحريرية ومقاييس الاتجاهات.

ونشير هنا أيضا إلى أنه من الواجب تغيير ثقافة المجتمع حيال عملية تق ويم الطلاب، حيث أن نظم التق ويم القائمة لا تقيس سوى قدرة الطالب على الحفظ، وهو تق ويم أحادي الجانب يعتمد على التلقين ويقيس القدرات العقلية المتدنية، الأمر الذي ينتج طالبا آليا مبرمجا غير مفكر ونحن نعيش اليوم قيم التقدم التي تف رضها العولمة وحرية التجارة والمنافسة العالمية، وأن التعليم الجيد والتق ويم الجيد هما أساس هذا التقدم المنشود (هارون، 2010، ص 83).

خلاصة الفصل الثاني:

من خلال ما تقدم وتم عرضه في هذا افصل نستنتج أن التقويم التربوي عنصر مهم وجزء لا يتجزأ في العلمية التعليمية وهو الوسيلة التي نعتمد عليها في تحديد مستوى مخرجات عمليات التعلم واهدافه المختلفة، فالتقويم التربوي لا تقتصر عملياته على جزء فقط بل تشمل جميع نواحي العملية التعليمية وعناصرها المختلفة ولا يرتكز على اداء المتعلم فقط، من اجل تطوير ومخرجات التعليم بصفة عامة، والتقويم التربوي الحديث يستند في مبادئه ومفاهيمه على مقومات الفلسفة التربوبية الحديثة، التي تسعى الى تجويد مخرجات عمليات التقويم التربوي باستخدام الوسائل والطرق المختلفة التي تخضع لمعايير الجودة في التقويم وهي احد الاهداف الرامية الى تطوير وتحسين التعليم بصفة عامة التي تسعى في تحقيقها المدرسة الجزائرية.

الفصل الثالث

الاختبارات التحصيلية

تمهيد

1- مفاهيم الاختبار التحصيلي

2- أهداف وأغراض الاختبارات التحصيلية

3- أهمية الاختبارات التحصيلية

4- تصنيف الاختبارات التحصيلية

5- أنواع أسئلة الاختبارات التحصيلية

6- مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد

7- خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد:

8- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر اختبارات التحصيل من أهم طرق التقييم وأكثرها استخداماً في العملية التعليمية لما لها من مزايا في قياس تحصيل الطلاب وتحديد مدى تحقيق الأهداف الموضوعة في المناهج، وكذلك الكشف عن نقاط القوة والضعف في الكتب المدرسية وطرق التدريس والمناهج، إذا تم إعدادها وبناءها واستخدامها بشكل جيد. سنحاول في هذا الفصل أن نكشف قدر الإمكان في جميع الجوانب التي سنتعرف عليها في مجال اختبارات التحصيل.

1- مفاهيم الاختبار التحصيلي

1-1- تعريف الاختبار:

تناول العديد من المختصين والعلماء في مجال علم النفس والعلوم التربوية مفهوم الاختبارات واستخداماتها ولعل أشهر تعريفين للاختبارات النفسية عند أبو حطب وسيد وصادق (2008) هما تعريف (أناستاسي 1990) وكذلك (كرونباخ (1990) وما وجد فؤاد أبو حطب له أيضًا تصور شامل للتعريفين: يعرّفها كرونباخ بأنها طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر (ص 32) من خلال هذين التعريفين، لخص أبو حطب وزملاؤه (2008) على أنه "طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو ضمن فرد واحد في السلوك أو في عينة منه في ضوء معيار أو مستوى أو اختبار" (ص،36) بحيث يشمل هذا التعريف كلاً من: لخص محاسنة (2013) مفهوم الاختبار ووصفه بأنه" إجراء منهجي لقياس عينة من السلوكيات من خلال عينة من المحفزات " (ص 51).

وعرف أيضا سعد(2008) الاختبارات بأنها" عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو البنود لكل منها إجابة واحدة صحيحة فقط (ص، 173)

1-2- تعريف الاختبار التحصيلي

عرف كل من سليمان وأبو علام (2010) الاختبار التحصيلي بأنه "أداة تقيس المعلومات والمهارات السابق دراستها من خلال مادة دراسية محددة" (ص، 191)

ولقد أعطى أبو حطب وزملاؤه (2008) تعريفا شاملا ووافيا للاختبارات التحصيلية وذكر بأنها" الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد "(ص467) فالهدف من تصميم الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى الاستيعاب لدى الطلبة في بعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية المختبرة في وقت معين أو مدة تعليمية معينة.

وأما احمد آدم (2003م) ذكر بأن التحصيل الدراسي هو الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصّ له الطلبة بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية ، وذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على طلبته على مدار العام الدراسي لقياس مدى استيعابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات التي لها علاقة بالمادة الدراسية ي وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة. (آدم، 2003، ص 173).

عرفه جابر عبد الحميد جابر بأّنه متوسط ما يحصل عليه الطالب أو الطالبة من درجات في أحد الوحدات الدراسية أو في مجموعة من الوحدات الدراسية، والتي تقاس في هذه الحالة بالمعدّل التراكمي، (جابر و عبد الحميد 1990،ص 35).

او هو: " إجراء منظم لقياس تحصيل المتعلمين لأهداف تعليمية محددة، أو هو اجراء منظم لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومها ارت نتيجة لدراسة موضوع ما أو وحدة تعليمية معينة" (السيد علي، 2011، ص 299).

و يعرفه محمد جاسم (2011) على أنه وسيلة لقياس مستوى أداء التلاميذ و خبرتهم المقررات الدراسية والتي تفيدنا في تحديد ترتيب التلميذ و مركزه في خبرة معينة مقارنة بالمجموعة التي ينتمي إليها. (محمد جاسم، العبيدي،2011، ص 246)

ونعرف الاختبار التحصيلي على انه هو الوسيلة الاكثر استخداما يقوم بها المعلمون لقياس مكتسبات واداء المتعلمون في مختلف المراحل التعليمية في مدة محددة ومحتوى تعليمي تم تلقيه المتعلمون.

2-أهداف وأغراض الاختبارات التحصيلية :

أشار ملحم (2002) بأن الاختبارات وأهدافها وأغراضها في الحقيقة هي أغراضنا وأهدافنا وهي أدوات قياس محايدة كالمتر، إلا أنه يمكن تحديد بعض أغراض الاختبارات واستخداماتها في المجال التربوي كالتالي:

– قياس تحصيل الطلبة وتقدمهم وبالتالي سير العملية التربوية ومدى تحقيق الأهداف التعليمية.

– تتيح الاختبارات اتخاذ قرارات القبول التلاميذ والطلبة في مستويات أعلى واختيار أفضلهم وتوجيههم نحو ما يناسبهم.

– يساهم الاختبار في تحديد مستويات الطلاب وتصنيفهم مما يسمح بتطوير الاستراتيجيات التربوية

– تشخيص نقاط القوة والضعف في المهارات والمعرفة التربوية المستخدمة.

– تؤدي الاختبارات إلى تحفيز الطلاب والتلاميذ على الدراسة بشكل مستمر ومنظم.

– تقدم الاختبارات تغذية راجعة حول تقدم العملية التعليمية للمعلم والمتعلم.

– تساعد الاختبارات على تقويم وتطوير المناهج الدراسية الاستراتيجيات والوسائل التعليمة.

– تساعد المعلمين على ترتيب التلاميذ وإجراء المقارنات لتحسين العملية التعليمية تعد الاختبارات أحد أهم الأدوات المستخدمة في مجال البحث التربوي وتزوده بكم هائل من المعلومات ملحم (2002).

3– أهمية الاختبارات التحصيلية:

مما لا شك فيه أن الاختبارات التحصيلية إذا ما حسن بناؤها واستخدامها تكون عونا لكل من الطالب والمعلم وصانع القرار على السواء. (مراد وسليمان، 2005، ص 44)

من هذا المدخل فان أهمية الاختبارات التحصيلية تشمل ثلاثة أطراف مهمة في العملية التربوية هم (المتعلم والمعلم وصانع القرار)، كما نلخص أهم الفوائد التي يجنيها كل طرف من هذه الأداة وأثارها عليه.

أ– **بالنسبة للمعلم:** يمكن تلخيص أهميتها في:

– تساعده في التعرف على المستوى التحصيلي الذي وصل إليه تلاميذه

– تساعده على تشخيص نواحي الضعف والقوة عند كل تلميذ. (إسماعيل، 2004، ص 120).

– تتيح له تشخيص وكشف صعوبات التعلم التي تواجه طلبته ونواحي الضعف والقوة لدى كل تلميذ.

– تفيد هذه الاختبارات في بيان عيوب التدريس المختلفة وبالتالي تعديل طرقها من خلال التغذية الراجعة لنتائج الاختبارات.

تمنع تحيز المعلمين في إعطاء الدرجات من خلال توحيد المعايير بين المدرسين المختلفين في تقويم الطلاب

– تبين للمدرسين النواحي التي يجب تأكيدها في التدريس مثل المهارات والاتجاهات النفسية والقيم

ب– **بالنسبة للمتعلم (الطالب):** إجراء الاختبارات التحصيلية تفيد التلميذ والطالب في:

– تعتبر في حد ذاتها وسيلة للتعلم وتعزيز السلوك

– تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة التعليمية

– تساعده في معرفة مدى تقدم وتحسن المستوى التحصيلي لديه

– تساعد على تحسين وتطوير طرق المراجعة والاستذكار واستراتيجيات التعلم لديه

– كما توجه أنظارهم نحو تحقيق أهداف التدريس المنشودة

ت– **بالنسبة لصانع القرار** :تحوصلها فيما يلي:

– إبراز جوانب القوة والضعف في المناهج التربوية مما يودي إلى تعديلها

– تمكين صانع القرار من إصدار العديد من القرارات مثل:

(التوجيه –الانتقال– الإعادة– ....الخ)

– تعتبر الوسيلة والأداة الموضوعية الوحيدة لتطوير البحث في الجانب التربوي.

4- تصنيف الاختبارات التحصيلية :

لقد تنوعت طرق تصنيف الاختبارات التحصيلية نظرا لكثرة أنواع الاختبارات وتنوع استخداماتها في المجالات التربوية إلا أن تصنيف علام (2000)

يتضمن بعض أهم الأبعاد الرئيسية التي يمكن في ضوئها التمييز بين الأنواع المختلفة من هذه الاختبارات.

4-1- حسب محتوى الاختبار:

نعني بهذا التصنيف مدى ضيق واتساعه مجال الاختبارات الذي يمثله نموذج مفرداته لهذا المحتوى، الاختبارات التحصيلية المعدة من طرف المعلم لطلابه تكون محدودةً في محتواها، بحيث تقيس عادةً وحدة تعليمية معينة، أما بالنسبة لاختبارات التحصيل المعيارية أو المقننة، فإن محتواها أكثر شمولاً تتضمن مادة تعليمية واحد لعدة مدارس أو مناطق، وهذه الاختبارات في شكل بطاريات تقيس المحتوى لعدة مواد دراسية مختلفة.

4-2- حسب الغرض من استخدام الاختبار:

وهنا يختلف الاختبار التحصيلي تبعا للأغراض والأهداف المرجوة منه، سواء كانت (تشخيصية، تكوينية، تنبؤية، ختامية)

- **تشخيصية:** كرصد وتشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمعارف والمهارات المتعلقة بالمادة.

- **تكوينية** :لتحديد مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق الكفايات التعليمية المحددة بغرض تحسين العملية التدريسية وتصحيح مسارها.

- **تنبؤية:** للتنبؤ بالتحصيل اللاحق في المادة أو استعداد الطلبة لتلقي معارف ومهارات أخرى.

- **ختامية:** من أجل معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الكفايات المنشودة.

(م وت، م ت ت م، 2005 ص 17)

4-3- حسب طريقة الاستجابة:

يعتمد هذا التصنيف على كيفية استجابة المبحوث أو الممتحن، حيث تعتمد العديد من النظم التعليمية على طريقة الورقة والقلم، وتعتمد الاختبارات على الاعتراف وعادة ما يشمل (الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، أو المزاوجة) والجزء الآخر يشمل الاختبارات القائمة على استرجاع الأسئلة التي تتطلب تكملة أو إجابة قصيرة أو أسئلة مقالية هناك بعض الاختبارات التي تقتصر على قياس معرفة الحقائق والمبادئ المتعلقة بالمادة الدراسة دون الالتفات إلى قياس قدرة المتعلم على توظيف واستخدام هذه المعرفة:

4-4- حسب طريقة تصميم وبناء الاختبار: من خلال هذا التصنيف تقسم الاختبارات إلى (اختبارات تحصيلية صفية يعدها المعلم، والاختبارات التحصيلية المقننة)

فأما الاختبارات التحصيلية الصفية فيقوم المعلم أو مجموعة معلمين في المدرسة بإعدادها لطلابهم من أجل قياس الأهداف التعليمية للمواد الدراسية وبالتالي فمحتواها مرتبط بما تم تدريسه في المدرسة.

أما الاختبارات التحصيلية المقننة فيقوم بإعدادها فريق من المختصين والخبراء في المناهج الدراسية والقياس التربوي والمنظمات والمؤسسات العلمية وتستعمل على نطاق واسع نظرا لأنها تقيس أهدافا تعليمية عريضة ومحتواها يكون متسعا.

4-6- حسب طريقة تفسير نتائج الاختبار:

وفق هذا التصنيف فقد صنفت أدوات القياس طريقة تفسير النتائج إلى فئتين هما:

أ- الاختبارات مرجعية المعيار:

وتعتمد هذه الاختبارات في تفسير نتائج الطالب على خصائص مجموعته التي طبق عليها الاختبار وبالتالي فهي تهتم بمقارنة أدائه بمعيار جماعة مرجعية لتحديد مركزه أو ترتيبه بين أقرانه.

ب –الاختبارات مرجعية المحك:

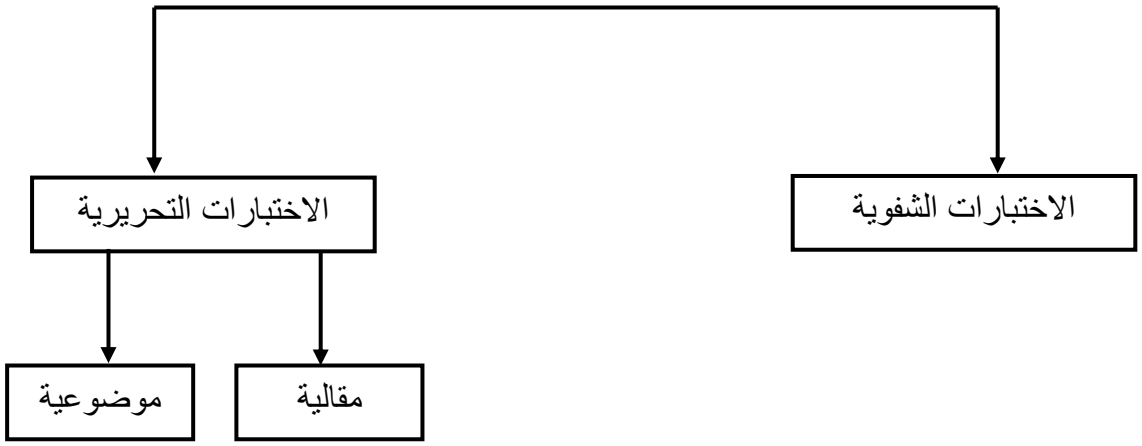
تعتمد هذه الاختبارات على مقارنة أداء الطالب بمحك أو مستويات أداء متوقعة ومحددة مسبقا بحيث يتم تحديد هذه المستويات في ضوء الأهداف السلوكية المراد قياسها.

5- أنواع أسئلة الاختبارات التحصيلية:

في هذا التحديد نذكر أهم أصناف أسئلة الاختبارات التحصيلية في ثلاثة أنواع هي:

- الاختبارات الشفوية
- الاختبارات التحريرية بشقيها (المقالية والموضوعية)
- الاختبارات الأدائية أو العملية

الشكل رقم (2) يوضح أنواع وأشكال الأسئلة في الاختبارات التحصيلية



الشكل رقم (2) يوضح أنواع وأشكال الأسئلة في الاختبارات التحصيلية

سوف نستعرض ملخصا لكل نوع من الأنواع الثلاثة الاختبارات مع ذكر مواقع استخداماتها ومزاياها وعيوبها.

أ- **الاختبارات الشفوية:** إن الاختبارات الشفوية هي أول أدوات القياس التربوي وأقدمها على الإطلاق، فهذه الاختبارات تكون" على أساس السؤال والجواب المباشرين من قبل المعلم إلى التلميذ بغرض تحديد حجم ما امتلكه الأخير من معارف ومفاهيم حول موضوع محدد" (م وت م ت ت م، 2005، ص56).

يستخدم المعلم هذا النوع من الاختبارات" عندما يكون الهدف هو قياس نواتج تعلم لا يمكن قياسها بالأنواع الأخرى من الاختبارات كقياس قدرة الطلبة على اللفظ الصحيح وقياس القدرات اللغوية والتعرف على المشاكل المرتبطة باضطرابات اللغة"

(الصمادي والدرابيع 2004، ص 90).

وأيّد هذا التوجه للاختبارات الشفوية أبو حطب وزملاؤه (2008) بحيث اتفقوا أن من فوائد الاختبارات الشفوية "هو دراسة العمليات العقلية التي يستخدمها المفحوص في إجابته على أسئلة معينة وبالتالي فهو أداة فعالة ونافعة في تشخيص الصعوبات باعتبار هذا النوع من الاختبارات هو مزيج من اختبار المقال والاختبار العقلي(ص470)

ومن خلال التعاريف السابقة فمجالات استخدام هذا النوع من الاختبارات يمكن حصرها في:

- مهارات التحدث والاستماع في اللغة.
- أسئلة المعلم لتلاميذه أثناء التدريس وما تقدمه من تغذية راجعة.

مزاياها:

- صلاحيتها للامتحانات اليومية لحث الطلبة على المراجعة والتحضير اليومي.
- تقيس تحصيل المهارات الأساسية في القراءة والكتابة.
- فعاليتها في تشخيص صعوبات التعلم والأداء.

عيوبها:

- عدم صلاحيتها في قياس جميع الأهداف السلوكية والمعرفية.
- الصدفة عامل مهم من حيث صعوبة وسهولة الأسئلة
- تأثرها بذاتية المعلم.
- ارتباك بعض الطلبة في حالة التعبير أمام الآخرين.
- استفادة بعض الطلبة دون الآخرين في حالة تكرار الأسئلة.

ب- الاختبارات التحريرية المقالية :

تعد الاختبارات المقالية من أكثر أنواع الاختبارات شيوعا وشعبية عند عامة المدرسين وأنظمة التقويم التربوي، وهذا نظرا لسهولة وسرعة إعدادها وقلة الأسئلة في هذا النوع من الاختبارات مقارنة مثلا بإعداد الاختبارات الموضوعية وما تحتويه على عدد كبير من الأسئلة "ويسمى هذا النوع بالاختبارات المقال لأن التلميذ يكتب فيه مقالا كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال" (عمر، فخرو، السبيعي، وتركي، 2010، ص 367).

وتعد اختبارات المقال من أقدم أنواع الاختبارات حيث استخدمت منذ زمن بعيد ولا تزال تستخدم، كما يطلق عليها أيضا بالأسئلة الإنشائية لأن المطلوب من الممتحن كتابة إجابة توضح فكرة أو تشرح موضوعا أو تفسر ظاهرة أو مشكلة معينة وتبدأ صياغتها بأفعال سلوكية مثل اشرح- عدد- وضح- أذكر- استعرض .... الخ (كاظم، 2001، ص 49).

❖ **مزاياها:**

- تناسب إذا كان الهدف قياس التعبير الذاتي، وتوضيح وجهة النظر الخاصة.
- تقل فيها فرص الغش بين الممتحنين.
- تمنح للطالب حرية أكبر لمعالجة الموضوع.
- قدرتها العالية على قياس المستويات العليا للأهداف كالتقويم مثلا.

❖ **عيوبها:**

- تتأثر بذاتية المصحح والعوامل الشخصية الخاصة به.
- لا تسمح بتغطية كافة الموضوعات والأهداف التعليمية نظرا لقلة الأسئلة فيها.
- إمكانية تأثرها بعوامل الحظ والصدفة.

ج- الاختبارات التحريرية الموضوعية :

وصف هذا النوع من الاختبارات بالموضوعية نظرا للاتفاق التام بين المصححين في إعطاء نفس الدرجة لو أعطينا لهم نفس الورقة لتصحيحها، وبالتالي سيكون الاتفاق لا اختلاف فيه، ويذكر النور(2007) "أن الاختبارات الموضوعية هي تلك التي تكون أسئلتها

مغلقة واجاباتها الصحيحة محددة، وبالتالي لا يختلف حولها المصححون، إذا الموضوعية تعني عدم اختلاف المصححين على الدرجة المقدرة " (ص 135)

ويستحسن استخدام هذا النوع من الأسئلة الموضوعية في قياس الأهداف الخاصة بمستويات التذكر والمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل فقط.

وتبرز مجيد (ص 135) حول هذا النوع من الاختبارات أنه" يتضمن إجابات محددة تتقلص الأسئلة هي:

1- سؤال الصواب والخطأ.

2- أسئلة المزاوجة والمطابقة بين الكلمات والمصطلحات

3- سؤال تكملة الجمل وملء الفراغات.

4- سؤال الاختيار من متعدد

5- أسئلة الأجوبة القصيرة.

كباقي أنواع الاختبارات الأخرى فالاختبارات الموضوعية أيضا تمتاز بمزايا ولها عيوب.

❖مزاياها:

- قدرتها على تغطية معظم الأهداف السلوكية والموضوعات.
- إمكانية التصحيح بموضوعية عالية وبسرعة فائقة.
- تتميز بثبات التقدير.
- تمكن بدقة من معرفة مواطن الضعف والقوة في المنهاج.

❖ عيوبها:

- تتطلب وقتا أطول من التحضير والإعداد وتكلفة عالية في إخراج الاختبار
- غالبا ما تقيس العمليات العقلية البسيطة.
- تسهل عملية الغش عند الممتحنين.
- عدم إمكانية هذا النوع من الاختبارات من قياس القدرات العقلية العليا (النور، 2007).

د -الاختبارات الأدائية والعملية :

وهي الاختبارات التي تقيس أداء ومهارات الأفراد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية والعملية والتي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات الشفوية أو المقالية أو الموضوعية مثل المهارات الرياضية، ومهارات العمل في المختبرات مثل الكيمياء والفيزياء والعلوم، وحل المسائل مثل مادة الرياضيات.

يذكر موسى (2015) أن في هذا النوع من الاختبارات يقوم الطالب بأداء عمل أداء فعليا من هنا استلهمت هذه الاختبارات اسمها وهي غالبا ما تكون ذات طابع عملي (ص 182)

- مجالات الأداء للاختبارات:

ويضيف كذلك موسى (2015) أن هذه الاختبارات تستخدم بكثرة في عدة مجالات من التربية العامة والتعليم المهني أهمها:

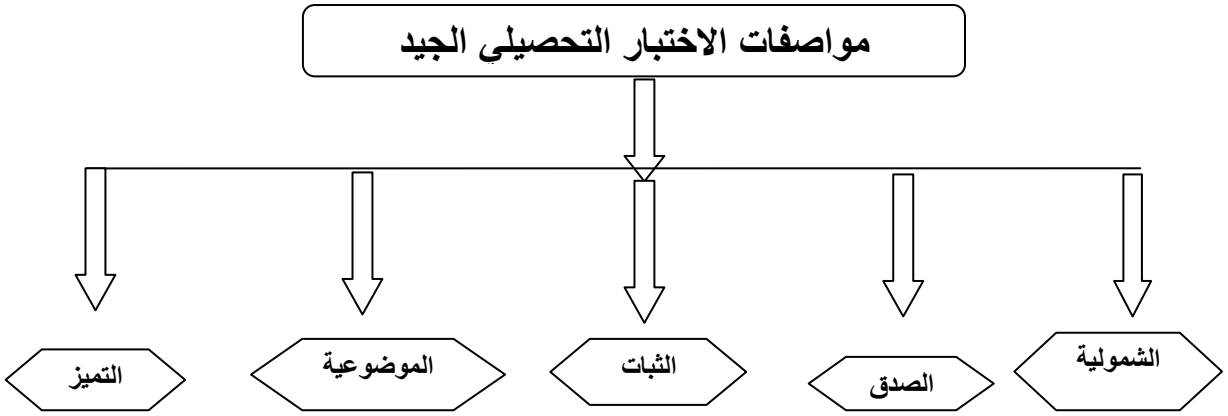
إجراء الاختبارات المخبرية المعملية.

- مهارات القراءة والكتابة والخطابة.
- التربية الفنية.
- الفيزياء والكيمياء.
- **استخدام الأدوات والأجهزة والمقاييس العلمية.**
- الأنشطة والتربية الرياضية.
- مهارات الرسم والتصميم والإنشاءات الهندسية والأحياء.
- تصميم برنامج على الكمبيوتر بأحد لغات البرمجة.

6- مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد:

تعتبر الاختبارات من أهم أدوات القياس لقياس سمة أو خاصية معينة، لذلك يجب أن يكون لها مجموعة من الشروط والخصائص السيكومترية التي يجب أن تتحقق في اختبار التحصيل ليكون اختبارًا موضوعيًا جيدًا يؤدي الغرض الذي من أجله تم تعيينه على أكمل

وجه. لا يكتمل هذا الاختبار ما لم تتوفر معلومات حول مدى ملاءمته كأداة قياس تتضمن خصائص معينة وهي:



شكل رقم (3) مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد

أ- صدق الاختبار :

يشير عمر وآخرون (2010) أن " صدق الاختبار الخاصية الأكثر أهمية بين خصائص الاختبار الجيد" (ص 189) فالثبات شرط ضروري للاختبار ولكنه ليس مؤشرا كافيا عن صدق الاختبار، وبالتالي فالاختبار يكون صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه.

كما أشار أيضا أبو حطب وزملاؤه (2008) إلى أن" موضوع صدق الاختبار يتعلق بما يقيسه الاختبار والى أي حد ينجح في قياسه" (ص 165)، وبالتالي فالاختبار التحصيلي يكون صادقا إذا نجح في قياس الأهداف التربوية والمعرفية للمادة التي وضع من أجلها.

فالصدق بهذا المفهوم له صفة نسبية وليست مطلقة، وهو تعبير عن درجة اتصاف أداة القياس أو الاختبار بالصدق كأن نقول إنه عال أو متوسط أو متدن في صدقه .كذلك يتوقف صدق الاختبار على الغرض والهدف منه وأيضا الوظيفة التي ينبغي أن يؤديها.

- **أشكال الصدق:** توجد في الحقيقة أنواع عديدة من الصدق، إلا أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس صنفت الصدق إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي صدق المحتوى، صدق المحك وصدق التكوين الفرضي أو ما يسمى في بعض الحالات بصدق المفهوم، كما يصادفنا كثير

أنواع من مثل صدق المظهر والصدق الذاتي وصدق المقارنة الطرفية وصدق المحكمين وغيرها(صلاح الدين علام، 2007)

– **صدق المحتوى** : يقصد بصدق المحتوى مدى توافر جوانب السمة في بنود الاختبار، وهذا النوع من الصدق يتطلب تحليلا منطقيا لبنود الاختبار، وذلك بهدف تحديد الوظائف والجوانب والمستويات الممثلة في بنوده مع تحديد نسبة كل منها في الاختبار ككل.

بوسالم عبد العزيز (2012).

– **الصدق الظاهري** : والمقصود به هو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وكذلك تناول تعليمات الاختبار ودقتها.

ويصف عمر وآخرون(2008) هذا النوع من الصدق أنه "يشير إلى ما يبدوا ظاهريا أنه يقاس فهو يعني أن الاختبار يبدو صادقا بالنسبة لمستخدمي الاختبار والفاحصين والمفحوصين (ص 2008).

– **الصدق المرتبط بالمحك:** يقول النور(2007) " يعتمد هذا النوع من الصدق على درجة علاقة درجات الاختبار بالأداء الفعلي على محك خارجي، ويقصد بالمحك الخارجي اختبار آخر ثبت صدقه وكثر استعماله" (ص 199) كأن يعتمد في التقدير والتنبؤ بنجاح التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط على نتائج التلاميذ خلال السنة الرابعة متوسط.

شروط يجب توفرها في المحك الجيد:

- أن يكون موضوعيا ولا يتأثر بالعوامل الذاتية
- أن تبقى الدرجة التي يحصل عليها الفرد فيه ثابتة (نسبيا) إذا أعيد تطبيق عليه أكثر من مرة أن يكون وثيق الصلة بما يقيسه الاختبار.
- أن يهيئ لكل شخص نفس الفرصة لأخذ درجة عالية (البعد عن التحيز).
- أن يتوفر فيه خاصية الثبات.

ب- ثبات الاختبار:

يوضح ملحم (2002) بأن الثبات ليس صفة الاختبار النفسي بحد ذاته بل هو صفة تتعلق بثبات الدرجات أو النتائج التي نحصل عليها عند تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد فكلما كان الاختبار مناسبا للسمة المراد قياسها زاد ثبات النتائج المتحصل عليه ونعني أيضا بثبات درجات الاختبار:" أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد" (إسماعيل، 2004، ص71).

ويتم حساب ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ويسمى معامل الارتباط الناتج بمعامل الثبات.

كما وصف كاظم (2001) الثبات "بأنه الاتساق في تقدير الاختبار لما يقيسه" (ص 110). بمعنى آخر، هو أن يعطي الاختبار نتائج متشابهة إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة، وفي ظل نفس الظروف.

إحصائيا فالثبات هو حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار في أكثر من حالة أو موقف، ويعتبر الاختبار ثابتا وفق هذا المنطلق الإحصائي كلما كان معامل الارتباط المحسوب قريبا من(الواحد الصحيح).

ج- الموضوعية

يقصد بالموضوعية عدم تدخل الجانب الذاتي للمصحح في تقدير وتفسير درجات الأفراد وبالتالي عدم اختلاف المصححين في تقدير الدرجات، ولكي تتحقق الموضوعية ينبغي أن تتوفر الشروط التالية :

- أن يكون شروط إجراء الاختبار موحدة من حيث:
- وضوح التعليمات وتحديد زمن الإجابة المناسبة
- أن تكون طريقة التصحيح واحدة يعني مفتاح التصحيح معد مسبقا
- أن تكون صياغة بنود الاختبار واضحة بحيث يفهمها الممتحنين المطبق عليهم بمعنى واحد (بوسالم عبد العزيز 2012).

د- التمييز:

يقصد بخاصية التمييز في الاختبارات التحصيلية هو: "قدرة الاختبار على إظهار ما بين التلاميذ من فروق في الأداء" (م وت م ت ت م، 2005، ص31). بمعنى قدرة أداة القياس على أن تميز بين أداء الأفراد بحيث تختلف درجة الفرد صاحب الأداء العالي والمتميز عن درجة الفرد صاحب الأداء الضعيف.

هـ- الشمولية:

من الشروط الأساسية لأداة القياس أن تكون شاملة وممثلة لجميع مكونات القدرة أو الخاصية المراد قياسها.

كما تعني اشتمال الاختبار لكل المحتوى الدراسي الذي تلقاه وتعلمه المفحوص وأيضا تغطيته لمختلف المستويات العقلية أو المعرفية.

و- القابلية للاستعمال:

حتى يكون هذا الاختبار قابلا للاستعمال يجب أن يكون عملياً من حيث :

- **سهولة تطبيقه:** أي ان أسئلة الاختبار واضحة وينطبق عليها خصائص الاختبار الجيد الذي ذكرناه سابقا وكذلك التعليمات التي يتم وضعها يجب أن تكون واضحة وسهلة. (رويدا زهير 2012، ص319).

ي- سهولة التصحيح والإخراج: أي سهولة عملية التصحيح لأسئلة الاختبار

7- خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد:

تتمثل هذه الخطوات في ثمانية مراحل سوف نتناولها بالتفصيل من خلال تعريفها وكذلك كيفية إجرائها وهي كالآتي:

أولا: تحديد الهدف والغرض من الاختبار:

بما أن الاختبارات تعد من أكثر أدوات القياس شيوعا واستعمالا في المؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة فغالبا ما يكون الغرض والهدف من بناء الاختبار هو ما يحدده المدرس

أو المعلم من استخدام هذه الأداة سواء كان هذا الاختبار(تشخيصيا أو علاجيا أو تكوينيا (وكذلك جملة البيانات والمعطيات التي يزودنا بها هذا الاختبار.

الهدف من وراء تصميم الاختبارات التحصيلية هو" قياس المعارف والمهارات التي اكتسبها الطلاب في مجال محدود نسبيا وهذا المجال قد يكون محدودا جدا مثل تحصيل الطلاب لموضوع دراسي أو إحدى العمليات الحسابية الأربع أو يكون عريضا ومتسعا بحيث يشمل كل ما يدرس خلال العام الدراسي" (علام، 2006، ص123).

على اعتبار أن الاختبارات التحصيلية تهدف إلى قياس ما يعرفه الطلاب أو المتعلمون أو ما يمكنه أداؤه في نهاية مرحلة دراسية معينة ومن هذا المنطلق يجب أن يكون واضحا لدى المدرس الغرض الرئيسي من الاختبار وفيما تستخدم نتائجه بحيث أن تحديد الغرض من الاختبار يساعد على تحقيق ما يلي:

- يساعد على توجيه عمليات القياس والتقويم.
- يساعد على تحديد مستوى معين من الصعوبة في فقرات الاختبار للسماح بالتمييز بين الطلاب والدرجة التي يستفيد بها كل طالب من البرنامج التعليمي
- يساعد على بناء اختبار صادق يقيس فعلا ما وضع لقياسه ويتفق مع المحتوى الدراسي. (م وت م ت ت م، 2005، ص40).

ثانيا- تحليل المحتوى والمضمون:

تحليل المحتوى هو أسلوب بحثي لوصف المحتوى الظاهر بشكل موضوعي كمي أو نوعي، ويهدف في الأساس إلى جمع المعلومات عن ظاهرة أو مشكلة معينة عن طريق الرجوع للمصادر البحثية مثل الكتب والتسجيلات الصوتية والمرئية والسجلات المكتوبة.

(كوثر حسين، 2007).

لقد جاءت عدة تعريفات مختلفة لتحليل المضمون او المحتوى منهم من يرى المحتوى على أنه ملخص للمعلومات، والبعض الآخر يعرف المحتوى بأنه المعارف والمهارات

والاتجاهات والقيم التي يتم تدريسها، والبعض يذكرها كمجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات والمهارات والقيم الضرورية.

وقد عرف كل من الخوالدة وعيد (2006) المحتوى الدراسي بأنه: كل ما يقدمه المنهج للمتعلمين من معارف وخبرات تربوية في مجالات إنتاجه المختلفة، سواء أكانت هذه المعرفة والخبرات التعليمية والتربوية مرئية أو مقروءة أو مسموعة، وفق ضوابط محددة من حيث الوقت والنوع والمقدار وتحت إشراف المؤسسات التعليمية المتخصصة.

ويذكران أيضا أن تحليل المحتوى أو المضمون يعتبر عملية منهجية علمية لها من الأهمية المشتقة من قدرتها على الوصف الموضوعي والمنهجي والتحليلي والكمي المنظم للمحتوى (ص 84).

ويشير الخياط (2010) إلى أن تحليل المادة التعليمية يساعد المعلم والأستاذ على فهم أعمق لمحتوى المادة الدراسية شكلا ومضمونا ويساعده بالتالي على تحسين العملية التعلمية التعليمية بما فيها تقويم الأهداف المتوخاة، فتحليل المادة والإحاطة شرط أساسي وضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف المادة الدراسية، كما تتيح عملية تحليل المحتوى لأن الوزن النسبي لكل جزء من المادة المدرجة في الاختبار يجب أن يعكس أهميته النسبية التي يخطط لها المعلم من تعلم هذا الجزء وعملية تحليل المحتوى التي تم تناولها في السند التكويني لوزارة التربية والتعليم الخاص بتكوين مفتشي مواد الطور المتوسط والثانوي حول بناء الاختبارات يمر بخطوتين أساسيتين:

– تقسيم المحتوى التعليمي إلى موضوعات رئيسية وحصرها فيها في حالة وجود موضوعات قليلة ومحددة، ولكن إذا كانت متعددت ومتفرعة، في هذه الحالة يتم تقسيم الموضوعات الرئيسية إلى موضوعات فرعية، والتي تحتوي عليها وفقًا لما هو موجود في المنهاج والموضوعات التي يحتويها على مستوى معين ومادة معينة.

– تحديد نواتج التعلم أو مخرجاته ونقصد بها الكفاءات المستهدفة وهذا على أساس محتوى المادة وهي أنواع السلوك التي يشير إليها كل هدف والتي يقوم المدرس بتحديدها مسترشدا بالعناصر المكونة للمحتوى) م وت م ت ت م، 2005).

إذا الغرض من تحديد المحتوى الدراسي" هو بناء اختبار تكون مفرداته بمثابة عينة ممثلة تمثيلا كافيا للموضوعات المختلفة التي يشتمل عليها المحتوى"

(مجيد، 2014، ص188).

ويمكن القيام بهذه العملية من خلال الخطوات التالية:

- إعداد قائمة بعناوين الموضوعات المتنوعة والمتفرعة.

– تحديد الأوزان النسبية لكل موضوع تبعا للمحتوى المراد قياسه.

– الوزن النسبي لكل موضوع يمكن حسابه بطريقتين

حاصل قسمة الحجم الساعي المخصص للموضوع على الحجم الساعي الكلي للمادة الدراسية. أو حاصل قسمة عدد حصص الموضوع على عدد الحصص الكلي للمادة الدراسية

$$\text{الوزن النسبي للموضوع} = \frac{\text{الحجم الساعي المخصص للموضوع}}{\text{عدد الحصص الكلي للمادة الدراسية}} \times 100$$

ثالثا– تحديد الأهداف التعليمية:

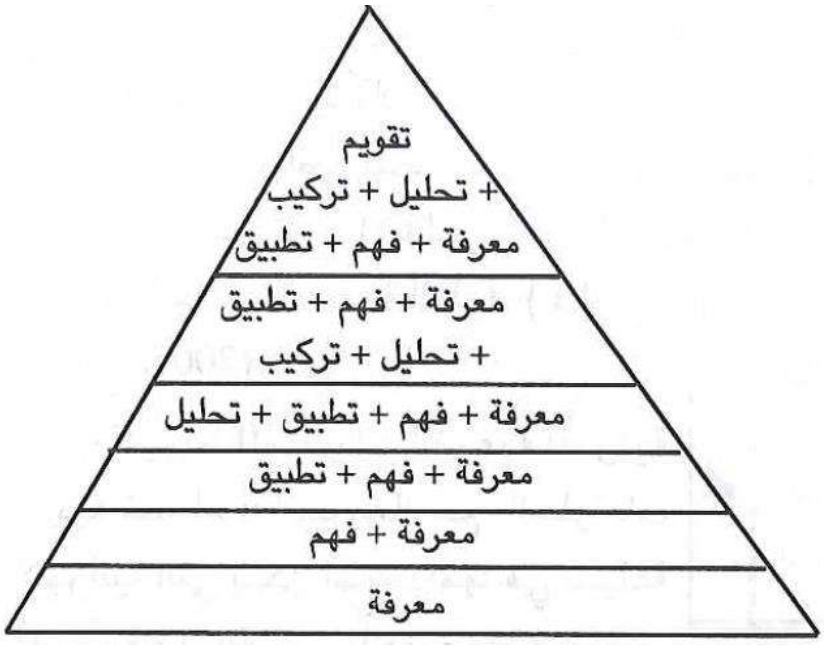
تمثل الأهداف التربوية الأهداف النهائية للنظام التعليمي، والتي يسعى إلى تحقيقها مع الأفراد والجماعات من خلال عمليات التعليم النظامي، بحيث تتميز هذه الأهداف بدرجة عالية من العمومية، وتتطلب وقتًا طويلاً لتحقيقها، مقارنة بالأهداف التعليمية. التي تتميز بدرجة متوسطة من العمومية والخصوصية بحيث اعتبر (الزغلول2012) "أنها أكثر تحديدا من الهداف التربوية وتحتاج إلى زمن أقل لتحقيقها لدى المتعلمين" (ص49)، فلقد لقي موضوع الأهداف التعليمية مكانة واهتماما بالغين عند التربويين والمربين، واشترطوا أن

تصاغ بدلالة السلوك المنتظر من التلميذ وبالتالي الصياغة الإجرائية للأهداف المنتظرة والتي يرغب المعلم والأستاذ في تحقيقها لدى التلاميذ بعد الانتهاء من مقرر أو وحدة دراسية معينة، بحيث يتطلب عند صياغة الأهداف استخدام أفعال سلوكية تحدد السلوك النهائي المنتظر من المتعلم.

حيث عرفه روبرت ميجر (Mager,1984) بأنه" الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس والذي يتوقع من المتعلم القيام به بعد المرور بالموقف التعليمي"

وعرفته العناني (2012) بأنه" مجموعة العبارات أو الصياغات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد اكتسابه للخبرة التعليمية داخل وخارج المؤسسة التربوية "(ص 35)

وقد تم تصنيف الأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم إلى ستة عمليات ذهنية متسلسلة متتابعة وهرمية إذ يعتمد التعلم في المستويات العليا على تحقيق الأهداف السلوكية في المستويات الأدنى كما يتضح من خلال (الشكل رقم4) بحيث تظهر أن الطبيعة الهرمية التي استنتجها بلوم على أن التفكير الإنساني يبدأ من البسيط وينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيدا، كما تشير إلى اعتماد كل مستوى على المستوى الذي يسبقه.



الشكل رقم (04) يبين التسلسل الهرمي لأهداف بلوم المعرفية

يرى بلوم أنه من الضروري تعلم الأهداف الواقعة في المستويات الدنيا من التصنيف قبل المستويات العليا، بحيث أن هذه الأخيرة تستفيد من أنواع السلوك المحققة والمندرجة في المستويات السابقة لها بل تعتمد عليها .وفيما يلي خصائص كل مستوى متدرجة من الأدنى إلى الأعلى:

1- المعرفة والتذكر: ويعني بها تذكر المادة أو المحتوى التعليمي الذي سبق تعليمه والتذكر يمثل أدني مستويات نواتج التعلم في البعد المعرفي.

2- **الفهم والاستيعاب:** وهو القدرة على أدراك معنى المادة وتظهر عن طريق ترجمة المادة في صورة إلى أخرى أو تفسيرها وشرحها أو تقدير الاتجاهات المستقبلية.

3- التطبيق: وهو قدرة المتعلم على استعمال ما تعلمه في مواقف جديدة ومحسوسة، ويشمل ذلك تطبيق القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات، ويتطلب هذا مستوى أعلى من الفهم.

4- **التحليل:** وهو القدرة على تفتيت المادة إلى عناصرها الجزئية المكونة لها ويشتمل على تعيين الأجزاء وتحليل العلاقات بينها.

5-التركيب: ويقصد بها قدرة المتعلم على وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد مثل إعداد خطاب أو موضوع أو محاضرة، ونواتجه التعليمية في هذا المجال تركز على جانب السلوك الإبداعي وتكوين أنماط بنائية جديدة.

6-التقويم: وهو القدرة على الحكم على قيمة الشيء)المادة(وينبغي أن يستند الحكم على معايير محددة داخلية وخارجية.

على هذا الأساس، يجب على كل معلم أو مدرس، عند الإعداد والتحضير لاختبار تحصيلي التركيز على الخطوات الأساسية المهمة والتي تتجسد في تحديد الأهداف السلوكية أو نتائج عملية التعلم التي خطط لها قبل أن يبدأ عملية التدريس.

ولقد أسهبت الفتلاوي (2003) في ذكر أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم الفعال، وخاصة في بعدها الأكاديمي أو المعرفي التي تمكنه من ممارسة التدريس بفعالية

واقتدار، ذكرت من بينها أنه يجب عليه أن" يلم بالأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها" فالهدف التعليمي يعتبر ملخصا لمحتوى المنهاج وتحديد هذه الأهداف يمر بمراحل وإجراءات متسلسلة نوجزها في:

– تحديد محتوى المادة الدراسية والمدة الزمنية لكل وحدة وتحليل هذا المحتوى.

– تحديد الكفايات التربوية المستهدفة من المنهاج سواء المرحلية أو الختامية أو النهائية وهذا بدلالة الأفعال السلوكية المحددة في منهاج كل مادة بوضوح.

ربعا– تحديد جدول مواصفات الاختبار وتحديد عدد الأسئلة وزمن الاختبار :

يعتبر إعداد جدول المواصفات جزء أساسي في بناء الاختبار التحصيلي لأنه في حقيقته يعتبر مخططا للاختبار فمن خلاله وما يشير إليه اسمه فهو جدول يصف ويحدد العناصر الأساسية من المحتوى أو المضمون الدراسي للمادة المعنية التي سيتناولها الاختبار.

1– تعريف جدول المواصفات:

عبارة عن مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط بين محتوى المادة الدراسية والأهداف التعليمية السلوكية، ويبين الوزن النسبي للموضوعات والأهداف المعرفية السلوكية كما يمكن تحديد عدد الأسئلة ودرجاتها باستخدام تلك الأوزان ومعرفة إجمالي عدد الأسئلة في الاختبار، والدرجة الكلية المخصصة للاختبار .

كما عرفه النور(2007) بأنه "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"

بحيث يتشكل جدول المواصفات من بعدين أساسيين فالأول عمودي على اليمين يتعلق بالمواضيع الدراسة وعناصر المحتوى التي سيشملها الاختبار أما البعد الثاني الأفقي الأعلى فيشير إلى الأهداف المعرفية أو التعليمية حسب تصنيف بلوم، فالهدف من جدول المواصفات كما يراه كاظم (2001)" هو الربط بين الموضوعات والأهداف أو إعطاء معد

الاختبار نظرة شمولية لكل موضوع، ماذا يقيس من الأهداف؟ ولكل هدف، ماذا يرتبط به من موضوعات؟"

2- الغرض من جدول المواصفات: إن من أهم أغراض جدول المواصفات:

- المساعدة في بناء اختبار متوازن مع حجم الجهود المبذولة لتدريس كل موضوع .
- إعطاء الوزن الحقيقي لكل جزء من المادة الدراسية
- المساعدة في اختيار عينة ممثلة من الأهداف التدريسية بطريقة منظمة ليتمكن المقوم من توزيع أسئلته في المستويات المختلفة لتلك الأهداف .

3- أهم مكونات جدول المواصفات:

- المحتوى وعناصره.
- النتاجات التدريسية بمستوياتها.
- جدول ذو بعدين يوضع في كل خانة من الخانات الجزئية عدد الأسئلة التي تقيس كل نتاج ومن ثم مجموعها والمجموع الكلي اعتمادًا على نسبة الأهمية لكل موضوع.

4- فوائد جدول المواصفات: يحقق جدول المواصفات فوائد عدة منها:

- يعطي للاختبار مصداقية كبيرة.
- يعطي الطالب الثقة بعدالة الاختبار.
- يعطي كل جزء من المادة الدراسية الوزن الحقيقي لها.
- يساعد في قياس مدى تحقق نتاجات المادة بشكل كبير.

5- خطوات بناء جدول المواصفات:

- قسيم المادة إلى وحدات (فصول)، موضوعات (عناوين).
- تحديد النتاجات الخاصة بكل فصل/ موضوع.
- توزيع النتاجات وفق مستويات العمليات العقلية.

جدول رقم (2): تصنيف النتاجات المتوقعة للموضوعات في ضوء مستويات العمليات العقلية

الوحدات	الموضوعات (العناوين)	مجموع النتاجات	عدد النتاجات في مستويات العمليات العقلية					
			تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقييم

1. حساب وزن كل موضوع بالنسبة للمادة الدراسية الداخلة في الامتحان، في ضوء: (عدد الحصص، عدد النتاجات) المخصصة لكل موضوع.

وزن كل جزء من المادة = عدد حصص الوحدة (الموضوع) ÷ عدد حصص مادة للامتحان
أو
وزن كل جزء من المادة = عدد نتاجات الوحدة (الموضوع) ÷ عدد النتاجات الكلي للمادة الامتحان

2. تحديد العلامة الكلية للاختبار.
3. تحديد العلامة المخصصة لكل موضوع من العلامة الكلية للاختبار في ضوء.

العلامة المخصصة لكل موضوع = وزن الموضوع × العلامة

4. حساب وزن النتاجات في ضوء عدد النتاجات الكلي لكل موضوع:

وزن النتاجات = عدد النتاجات لكل مستوى حسب بلوم / عدد النتاجات لكل موضوع

5. تحديد العلامة المخصصة لكل مستوى من مستويات العمليات العقلية، وذلك حسب المعادلة الآتية:

علامة كل مستوى = علامة الاختبار الكلية × نسبة التركيز لكل جزء × وزن الموضوع

6. توزيع أسئلة الاختبار (الفقرات) حسب مستويات العمليات العقلية في ضوء توزيع النتاجات وفق مستويات العمليات العقلية.

جدول رقم (3): توزيع العلامات لكل مستوى في ضوء أوزان الموضوعات

الوحدات	الموضوعات (العناوين)	عدد حصص كل موضوع	وزن الموضوع	العلامة المخصصة لكل موضوع	توزيع العلامات حسب مستويات العمليات العقلية					
					تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقييم

مثال توضيحي: جدول مواصفات:

- مادة العلوم الطبيعية للرابعة متوسط اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول:
- عدد الحصص الكلي خلال الفصل الدراسي: 85 حصة
- العلامة الكلية للاختبار: 100

جدول رقم (4): تصنيف النتاجات المتوقعة للموضوعات في ضوء مستويات العمليات العقلية

الوحدات	الفصل/ الموضوع	عدد النتاجات	مستويات العمليات العقلية					
			تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقييم
1.الكائنات الحية	1.مكونات النظام البيئي	17	2	9	–	4	–	2
	2. تكيف الكائنات الحية	7	–	2	–	4	1	–
	3. مصادر الطاقة	14	4	4	2	2	1	1
	4. قضايا بيئية	25	7	5	2	8	1	2
المجموع		63 170	13	20	4	18	3	5

6- جدول المواصفات في صورته النهائية: ولوضعه في الشكل النهائي يشترط الآتي:

– تحويل الكسور العشرية في الأوزان النسبية إلى عدد صحيح لأن هذه الأوزان ليست تقديرات دقيقة بل هي تقريبية .

– تحويل الكسور في عدد الأسئلة إلى أعداد صحيحة مع مراعاة التوازن الذي يبقى المجموع الكلي للأسئلة ثابتا .

– تقريب الكسور العشرية إلى أعداد صحيحة أو أنصاف في الدرجات مع مراعاة التوازن الذي يبقي المجموع الكلي للدرجة النهائية.

7- أهمية جدول المواصفات: (دقعة العيد 2020، ص 43).

لجدول المواصفات فوائد مفيدة وكبيرة سواء للاختبار أو لمعد الاختبار نوجزها فيما يلي :

1- يؤمن صدق المحتوى مما يتيح لمعد الاختبار بتغطية جميع عناصر المحتوى التعليمي وتوزيع الفقرات على تلك العناصر بحسب أهميتها.

2- يوجه انتباه الفاحص إلى بناء فقرات تقيس جميع المستويات المعرفية.

3- يعطي للفاحص الشعور بالتنظيم والإتقان لقياس الهداف.

4- يشعر المفحوص بعدالة الاختبار (الصمادي والداربيع، 2004، ص82 ، 83)

5- يمنع التركيز على وضع اختبارات الحفظ الأصم.

6- يشعر الطالب بالارتياح لأنه يجد أسئلة الاختبار تغطي كل جوانب المقرر.

7- يعطي كل وحدة وجزء من المادة وزنها الحقيقي سواء حسب الزمن المستغرق في التدريس وكذلك حسب الأهمية.

8- يساعد الفاحص في ترتيب أسئلة الاختبار حسب الأهداف بحيث توضع جميع الأسئلة التي تقيس هدفا ما معا. (النور، 2007).

8- مراحل بناء جدول المواصفات:

- **المرحلة الأولى:** يتم في هذه المرحلة تعداد ورصد جميع الأفعال السلوكية المستخدمة في وصف نواتج التعلم الخاصة بكل موضوع أو وحدة الواردة في المنهاج وتصنيفها حسب المستويات المعرفية .

المرحلة الثانية: يتم في هذه المرحلة تحديد وحساب الوزن النسبي للأهداف التعليمية ولكل هدف من خلال قسمة عدد أهداف كل مستوى على المجموع الكلي للأهداف من خلال العملية الحسابية التالية:

مثال : الوزن النسبي للأهداف في مستوى التطبيق في ميدان الأنشطة العددية

الوزن النسبي(8÷48) × 100= 16.66% بالتقريب 17%

في هذه المرحلة، يتم تحديد عدد أسئلة الاختبار في ضوء الوقت المخصص للإجابة على الاختبار وأيضًا من أجل بناء اختبار يغطي جميع الأهداف المراد قياسها في الموضوعات المختلفة للموضوع من خلال العملية الحسابية التالية:

إذا أخذنا مثالا لاختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لمستوى الأولى متوسط يتكون من 48 سؤالا، فإن عن عدد الأسئلة في مستوى التطبيق في ميدان الأنشطة العددية يكون:

عدد الأسئلة في مستوى التطبيق = 40 ×17% ×35%=40× 0.17 × 0.35%= 2.38

عدد الأسئلة في مستوى معين =

الوزن النسبي للموضوع × مجموع الوزن النسبي للأهداف في المستوى المعرفي × العدد الكلي للأسئلة

بالتقريب سؤالين(2)، نقوم بنفس العملية وبنفس الطريقة لجميع الميادين والمستويات فنحصل على عدد الأسئلة لكل موضوع وفق كل مستوى لا يتجاوز عدد الأسئلة الكلي الذي حدده الفاحص أو المعلم مع ضرورة التقريب إلى العدد الصحيح في حالة الحاصل عدد عشري.

9- فوائد جدول المواصفات:

- يضمن صدق الاختبار، لأنه يجبر المدرس على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة وعلى جميع الأهداف.

- يمنع وضع اختبارات الحفظ غيبًا، لأن الحفظ غيبًا، قد يكون أحد الأهداف ولكنه ليس كل الأهداف، والفاحص عندما يعد جدول مواصفات، يأخذ جميع مستويات الأهداف بعين الاعتبار.

- يشعر الطالب أن وقته لم يضع سدى في الاستعداد للاختبار، إذ أن الاختبار قد غطى جميع أجزاء المادة.

- يعطي كل جزء من المادة وزنه الحقيقي، وذلك بالنسبة للزمن الذي أنفق في تدريسه، وكذلك حسب أهميته.

- يمكن ترتيب الأسئلة حسب الأهداف، وذلك بوضع جميع الأسئلة، التي تقيس هدفًا ما معاً، مما يمكن من جعل الاختبار أداة تشخيصية فضلا عن كونه أداة تحصيلية.

(أبو لبدة 1987).

خامسا- صياغة فقرات وكتابة أسئلة الاختبار وتحديد نوعها :

بعد القيام بتحليل محتوى المادة التعليمية وتحديد وحصر الأهداف التعليمية الواردة في المنهاج أو مقرر المادة ثم المرور ببناء جدول مواصفات للاختبار وتحديد الوزن النسبي لجميع موضوعات تدريس المادة وكذلك الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية من أجل تعديل هيكل الاختبار من حيث الوقت المستغرق للإجابة وعدد الأسئلة المتضمنة فيه ونوع هذه الأسئلة.

كما يقول كاظم (2001) أنه" يعتمد في تحديد عدد الأسئلة على نوعها كما يعتمد تحديد نوعها على عددها فهناك علاقة متبادلة بينهما، فعندما تكون الاختبارات مقالية يكون عددها اقل مما لو كانت موضوعية (ص 91) ويرى امطانيوس " (2016) إن اختيار النوع أو الشكل الملائم من البنود يعتمد إلى حد كبير على الهدف أو الأهداف التي سيتناولها

الاختبار، ويتعين على المعلم نفسه أن يحدد هذا النوع بما يتلاءم مع الهدف من جهة، وطبيعة المحتوى من جهة ثانية" (ص136).

ومن خلال هذا التوضيح للاختيار، أكد امطانيوس أن نوع الأسئلة متضمن في الأهداف السلوكية التي حددها المنهج والمستوى المفاهيمي الذي ينتمي إليه الهدف، فضلًا عن طبيعة المحتوى التعليمي. على سبيل المثال، إذا كان الهدف هو أن يكون الطالب قادرًا على تنظيم الأفكار وصياغتها بشكل منطقي، فمن الأفضل استخدام الأسئلة المقالية، أما إذا كان الهدف هو تطوير قدرة المتعلم على تذكر الأماكن والتواريخ والأسماء والأحداث فهو مفيد في استخدام الأسئلة الموضوعية في شكل الاختيار من متعدد.

و إذا كان الهدف ما يقدمه المتمدرس من أداء عملي ومهاري في الواقع فمن المستحسن أن تستخدم الاختبارات الأدائية نظرا لأهميتها في قياس مدى إتقان المواد الدراسية وفهمها خاصة مواد الفيزياء والعلوم الطبيعية والتربية البدنية والإعلام الآلي.

و على هذا الأساس يمكننا الاختيار من بين أسئلة الإختبارية التالية:

- الاختبارات التحريرية الموضوعية
- الاختبارات التحريرية المقالية

ولقد استعرضنا في هذا الفصل كل نوع من هذه الأنواع مع ذكر مواقع استخداماتها ومزاياها وعيوبها، وفي ما يلي الجدول التالي يعرض أمثلة عن كيفية صياغة فقرات أسئلة الاختبار ونسبها إلى المستوى المعرفي، بغرض قياس الأهداف المعرفية انطلاقا من الفعل الذي يصف النشاط المطلوب من المتعلم.(دقعة العيد 2020، ص 47).

الجدول رقم(5) الأفعال التي تصف أسئلة كل مستوى معرفي

المستوى	التصنيف	وصف السلوك	الأفعال التي تصف النشاط الذي سيقاس عند كل مستوى
1	**المعرفة والتذكر**	يعني بها القدرة على تذكر المادة التي سبق تعلمها والتذكر يمثل أدني مستويات نواتج التعلم في البعد المعرفي	رتب– عرف–صف –صنف– أدرج–تذكر–تعرف–أربط–أعد انتاج–أختر–أذكر
2	**الفهم و الاستيعاب**	وهو القدرة على إدراك معنى المادة وتظهر عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى أو تفسيرها وشرحها أو تقدير الاتجاهات المستقبلية	اشرح–كرر–أعد الصياغة بألفاظ أخرى– صنف–لخص –وضح –ترجم– ا رجع–أكتب تقري ا ر–ناقش–أعد كتابة– قدر–فسر–نظر–أشر–أعط مثالا.
3	**التطبيق**	هو قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة وملموسة وهذا يشمل تطبيق القواعد والقوانين والأساليب والمفاهيم والنظريات وهذا يتطلب مستوى أعلى من الفهم.	استخدم–طبق–اكتشف–أدر– نفد– حل– أنتج– أنشأ– غبر –أجر– انجز– تفاعل أستجب– العب دورا.
4	**التحليل**	وهو القدرة على تفتيت المادة إلى عناصرها الجزئية المكونة لها ويشتمل على تعيين الأجزاء وتحليل العلاقات بينها	حلل– جزأ– فهرس– قارن– حدد– اربط– خطط– أحبك– استنبط– قسم
5	**التركيب**	ويقصد بها قدرة المتعلم على وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد مثل إعداد خطاب أو موضوع أو محاضرة، ونواتجه التعليمية في هذا المجال تركز على جانب السلوك الإبداعي وتكوين أنماط بنائية جديدة	طور– خطط– أنشأ– ابتكر– صمم، نظم– نقح– قم بصياغة– اقترح، أسس– أجمع– ضمِن– أعد ترتيب– عدِل

6	**التقويم**	وهو القدرة المتعلم الحكم على قيمة الشيء (المادة (وينبغي أن يستند الحكم على معايير محددة داخلية وخارجية.	برر– ا رجع– قيم– اعرض مسألة ما– تحقق– ثمن– جادل

سادسا– تجميع فقرات الاختبار وتطبيقه:

بعد تحديد عدد ونوع الأسئلة في الخطوات السابقة عندما ينتهي معد الاختبار من بناء مفردات الاختبار ومراجعتها بعناية، إذن الخطوة الأساسية التالية هي تنظيم فقرات الاختبار وقد أشارت الوثيقة وزارة التربية الوطنية إلى عدة عوامل مهمة، منها تشكيل الاختبارات لمشرفي التفتيش في المرحلتين أو الطورين المتوسطة والثانوي،

(م وت م ت ت م، 2005) وحددها في:

- نوع المفردات المستخدمة في الاختبار.
- النواتج التعليمية المراد قياسها.
- مستوى صعوبة المفردة أو السؤال.
- خصائص الأفراد الخاضعين للاختبار.
- نوع الاختبار.

كما أكد كاظم(2001) على ضرورة قيام المدرس بعد الانتهاء من الصياغة والمراجعة للأسئلة بعرضها على زملائه الذين يدرسون معه نفس المادة من ذوي الخبرة لغرض مراجعتها وتعديلها إذا لزم الأمر، وهذا وفقا للمعايير التالية:

- مدى ملاءمة السؤال لقياس الهدف التربوي المحدد.
- وضوح صياغة السؤال وكتابته بلغة بسيطة واضحة.
- عدم وجود التلميحات في الأسئلة للإجابة الصحيحة.
- مدى استقلالية الأسئلة وعدم اعتماد بعضها على البعض الآخر.

وإجمالا يمكن لمعد الاختبار أو المدرس في هذه المرحلة إتباع الخطوات التالية من أجل الإخراج النهائي لورقة الامتحان أو الاختبار المعدة للطباعة، ويمكن ترتيبها كالتالي:

- جمع فقرات النوع الواحد لتوفير الجهد والوقت في عملية تكرار التعليمات
- ترتيب وتنظيم الفقرات حسب نواتج التعلم المراد قياسها.
- ترتيب أنواع فقرات الاختبار من السهل إلى الصعب.
- ترتيب الفقرات أو المفردات داخل كل مجموعة ترتيبا تصاعديا بدءا من السهل إلى الصعب لأنه يشجع الممتحن على الاستمرار في الإجابة.

-وضوح تعليمات الاختبار نظرا لأن عدم وضوحها دائما ما يكون سببا في الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء الإجابة.

تعليمات الاختبار :

تكمن أهمية التعليمات والإرشادات في جعل الطلاب على درجة واحدة من فهم المهام المطلوبة منهم، وكيفية الإجابة على الاختبار، وعلى الرغم من أهمية هذه الخطوة، لا بد من صياغتها بلغة واضحة ومفهومة وبسيطة كما يلي:

- ضرورة كتابة الاسم واللقب والصف من طرف الممتحن.
- كتابة المدة المحددة أو الكافية للاختبار
- تعليمات حول كيفية الإجابة على كل قسم أو جزء من الاختبار، ومكان الإجابة.
- توزيع درجات الاختبار على أقسامه وفقراته.

سابعا- تحليل مفردات وفقرات الاختبار:

من الأمور السلبية والشائعة في الوسط التربوي عندما يلجأ معظم المعلمين والأساتذة، وخاصة بعد تطبيق الاختبارات وتصحيحها، إلى استخدام أداة لغرض تصنيف الطلاب وترتيبهم حسب درجاتهم الكلية من جيد إلى ضعيف والاكتفاء بهذه العملية فقط، وإهمال التحليل الإحصائي للاختبار الذي يولد بيانات ومعطيات مفيدة للغاية تساعد المشرفين والمعلمين المهتمين بالعملية التعليمية في تقييم المناهج والممارسات التربوية في القسم وحتى المتعلمين تبين لهم فعالية استراتيجيات التعلم والتقييم.

يهدف التحليل الإحصائي للاختبار ومفرداته إلى معرفة فاعلية الأسئلة في تمييزها للطالب وفعالية الفقرات أيضا في قياس الأهداف الموجودة للقياس ومعرفة مستوى صعوبة كل فقرة. من وجهة النظر هذه، فإن التحليل الإحصائي للاختبار ومفرداته يركز على ثلاثة جوانب:

أ- درجة صعوبة الفقرة

ب- درجة تمييز الفقرة

ت- فعالية البدائل أو المموهات (م وت م ت ت م، 2005، ص96).

كما تم التطرق إليه سابقا لا يمكن القيام بعملية التحليل الإحصائي دون القيام بعملية تصحيح أوراق الإجابة ومراجعة التصحيح ورصد العلامات ثم تفريغ البيانات الجزئية لكل سؤال ثم الكلية لكل ممتحن في جداول منظمة تسهل من عملية التفريغ ومن المستحسن إن يكون على (مبرمج الإكسيل) نظرا لسهولة التعامل معه مستقبلا في عملية التحليل.

وبعد القيام بهذه العملية يتم تحليل كل فقرة من فقرات الاختبار في الجوانب الثلاثة المذكورة سابقا.

- **حساب معامل الصعوبة للفقرة:** يشير هذا المؤشر إلى نسبة الطلبة الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة ويمكن حسابه وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة}}{\text{المجموع الكلي للطلبة}}$$

بحيث يتراوح معامل الصعوبة المحسوب بين (0 و 1 الصحيح)

إن الهدف الأساسي من حساب معامل الصعوبة هو حذف تلك الفقرات غير المناسبة سواء السهلة جدا أو الصعبة جدا لأنها لا تزودنا بأية معلومات عن الفروق الفردية بين التلاميذ.

9- حساب معامل تمييز الفقرة:

إن الهدف الأساسي من كل اختبار خاصة والقياس أو لتقويم في المجال التربوي عامة هو تحديد الفروق بين الأفراد والتلاميذ فالمقصود بالتمييز إحصائيا حسب كاظم(2001) هو "قدرة الفقرة أو السؤال على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة، فالسؤال الجيد هو الذي يتحسس تلك الفروق ويسمى بالسؤال المميز"(ص 100)

ويرى الصمادي والدرابيع (2004) " أن درجة تمييز الفقرة" تشير إلى قدرة الفقرة على التمييز بين مجموعات متباينة، وتعد درجة التمييز أهم دلالة تصف فقرة"(ص162)

وهذا نظرا أن وظيفة أي فقرة أو اختبار هو التمييز بين الأفراد الذين يملكون قدرات على الإجابة والذين لا يملكون هذه القدرة، وبالتالي التمييز بين الأقوياء والضعفاء من التلاميذ.

ويقترح ايبل (Ebel .1972) كما ورد عن كاظم (2001) أن معامل التمييز يتراوح بين (-1.00 إلى1.00 +) واقترح أيضا تصنيفا للفقرات حسب معاملات تمييزها:

10- مواصفات أو معايير الاختبار التحصيلي لوزارة التربية الوطنية (دليل بناء الاختبارات 2010 ص3)

- أن تكون مبنية بطريقة تتماشى وطبيعة الاختبارات المجودة في أدلة بناء الاختبارات الموجودة على مستوى المؤسسات التعليمية.
- التطابق التام مع البرامج الرسمية.
- التماشي والوقت المحدد للاختبار حسب كل مادة وشعبة.
- أن يكون الموضوع في متناول المترشح المتوسط.
- تغطية أكبر نسبة من البرنامج الرسمي.
- أن لا يؤخذ من أي حولية أو أي امتحان سابق.
- تفادي كل الأخطاء سواء ما تعلق منها بالمادة أو اللغة.
- أن تصاغ أسئلتها بشكل واضح ودقيق ومفهوم وغير قابل للتأويل.
- أن تحرر بدقة ووضوح بخط مقروء.

– أن تكون قابلة للحل وفي الوقت المخصص لها..

– أن نتجنب المواضيع الطويلة جدا والتي تأخذ وقتا طويلا للقراءة من طرف المترشح

– أن يعد مع كل موضوع إجابة نموذجية وسلم التنقيط.

– أن يسهر كل أستاذ على القيام بتصحيح إختبارات تلاميذه بعد الإمتحان لتنبيههم إلى كيفية.

– تحاشي الأخطاء الواردة أو المحتملة وينير سبيلهم بكل ما يفيدهم لتجنب العثرات مستقبلا. (دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان البكالوريا 2010، وزارة التربية الوطنية، ص 3)

11- التحليل الإحصائي لفقرات الإخبار:

تعد كل فقرة من فقرات الإختبار التحصيلي مهمة من أجل إيجاد اختبار بكل فقراته متكامل وقادر على قياس السمة التي وضع من أجلها، حيث أن جودة الفقرة الاختبارية ومدى صدقها من حيث التمثيل للمحتوى من جانب وملائمتها لمستوى الطالب نفسه من جانب آخر لا يمكن أن يكون ذلك إلا من خلال عرض فقرات الاختبار على التحليل الإحصائي الذي يحقق للمدرس أفضل صورة للفقرة من حيث صدقها والمادة التعليمية التي ينبغي أن يصل بها إلى مرحلة التمكن، كما ان التحليل الإحصائي لفقرات الإختبار من أهمم أولويات الإجراءات العلمية للاختبار وعلى وجه الخصوص تلك التي تتم من خلال استعمال الاختبار من نوع التقويم النهائي آخر السنة حيث يستهدف التحليل الإحصائي هذا استخراج الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار التحصيلي عن طريق استجابات الطلبة أنفسهم بعد عملية التطبيق عليهم. وقد أكد القياس أن الفقرات السهلة والفقرات الصعبة وقدرتها على التمييز بين الطلبة الجيدين والطلبة الضعفاء في الإختبار الواحد من دلالات التحليل الإحصائي الذي ينبغي أن يعرض عليه الاختبار بكل فقراته إن الاختبار القادر على التمييز بين الفروق الفردية بينهم في الإختبار الواحد عن طريق فقراته، يمكن أن يكون اختبارا جيدا لأن هدف الاختبار ككل فقراته أن يتعرف على أولئك الطلبة الجيدين والضعفاء ليتم اتخاذ

القرار التقويمي المناسب، وعكس ذلك فالفقرات التي لا تكون قادرة على التمييز، لا يمكن أن تعد من الفقرات الناجحة ويتم ذلك من خلل:

- معامل سهولة الفقرة الاختبارية
- معامل صعوبة الفقرة الاختبارية
- معامل تمييز الفقرة الاختبارية
- فاعلية بدائل الإجابة (خيارات الإجابة)، (حيدر اليعقوبي 2013، ص 112).

خلاصة الفصل:

تعرضنا خلال هذا الفصل لعرض لمختلف مراحل الاختبارات التحصيلية واعدادها وأنواعها وشروط اجرائها كما ان للاختبارات التحصيلية دورا مهما في تقويم العملية التعليمية بمختلف مراحلها ومكوناتها من البرنامج التعليمي وأهدافه والمقررات الدراسية وكلك تقويم مكتسبات المتعلم حيث تستخدم نتائجها في اتخاذ القرارات التربوية المختلفة والمناسبة في مختلف المراحل التعليمية، تساعد الاختبارات التحصيلية بناءا على نتائجها في اتخاذ القرارات التربوية الهامة وكشف مواطن القوة والضعف وتساعد المختصين والباحثين في هذا المجال على تشخيص سير العملية التعليمية لذلك كانت محل اهتمام متزايد من حيث طرق بنائها واعدادها والمعايير المعتمدة في تصميمها واخراجها.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

1- إجراءات الدراسة الميدانية

2- منهج الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- توزيع البيانات

6- أداة الدراسة

7- وصف أداة التحليل

8- صدق الأداة

9- ثبات الأداة

10- الأساليب الإحصائية

11- خلاصة الفصل

تمهيد:

كأي دراسة بحثية تمر بمراحل أساسية وعلمية تتم وفق المنهج العلمي المناسب، يحدد الأدوات اللازمة لجمع البيانات وخطوات متتالية كتحديد المنهج واختيار العينة وطريقة جمع البيانات المطلوبة وتبويبها وتحليلها بالأساليب العلمية الحديثة لمعالجة أبعاد وأهداف الدراسة ومعرفة الخصائص السيكومترية قصد الوصول إلى نتائج وامكانية تعميمها والإجابة عن التساؤلات المطروحة.

1- إجراءات الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توفر معايير جودة بناء الاختبارات التحصيلية في امتحانات شهادة التعليم المتوسط بالجزائر للفترة الممتدة بين 2015 إلى غاية سنة 2019 وفي ضوء هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي " يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2002، ص35).

وللقيام بهذه الدراسة قام الباحث بتجميع كل الامتحانات السابقة لمدة خمس سنوات لشهادة التعليم المتوسط لسنوات للفترة الممتدة من سنة 2015 إلى سنة 2019، وتصميم استمارة التحليل وعرضها على مجموعة من الأساتذة والباحثين في مجال التقويم التربوي قصد التحكيم وإثراء الأداة ومن ثم الاعتماد عليها كاستمارة تحليل وجمع البيانات المطلوبة.

1-1- حدود الدراسة: تتلخص حدود الدراسة في :

1-2- حدود موضوعية: تقتصر الدراسة على تحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية لنهاية المرحلة التعليم المتوسط (امتحانات شهادة التعليم المتوسط).

1-3- حدود زمانية: هي الاختبارات لمختلف مواد للسنوات الخمس الأخيرة لامتحانات شهادة الأهلية للفترة من سنة 2015 إلى غاية 2019.

2- منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لغرض الدراسة، للكشف عن مدى وجود معايير جودة بناء الاختبارات التحصيلية في امتحانات المرحلة النهائية من التعليم المتوسط (شهادة التعليم المتوسط)، وهو احد الأساليب العلمية البحثية المنهجية التي تستخدم للحكم الكمي والكيفي على أسئلة الامتحانات في إطار مواصفات ومعايير جودة الاختبارات التحصيلية، التي ينبغي أن تتوفر في ورقة الامتحانات الرسمية.

3- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط بالجزائر (الموضوعية والتحريرية للمواد الأساسية المقررة ضمن شهادة التعليم المتوسط التابعة لوزارة التربية الوطنية للسنوات 2015- 2019 والبالغ عددها 60 امتحان).

4- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 40 امتحان لامتحانات شهادة التعليم المتوسط والخاصة بامتحانات السنوات من 2015 إلى 2019، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق القرعة من بين مجتمع الدراسة والمتكونة من 60 اختبارا تحصيليا بنسبة 66% من المجتمع الاصلي.

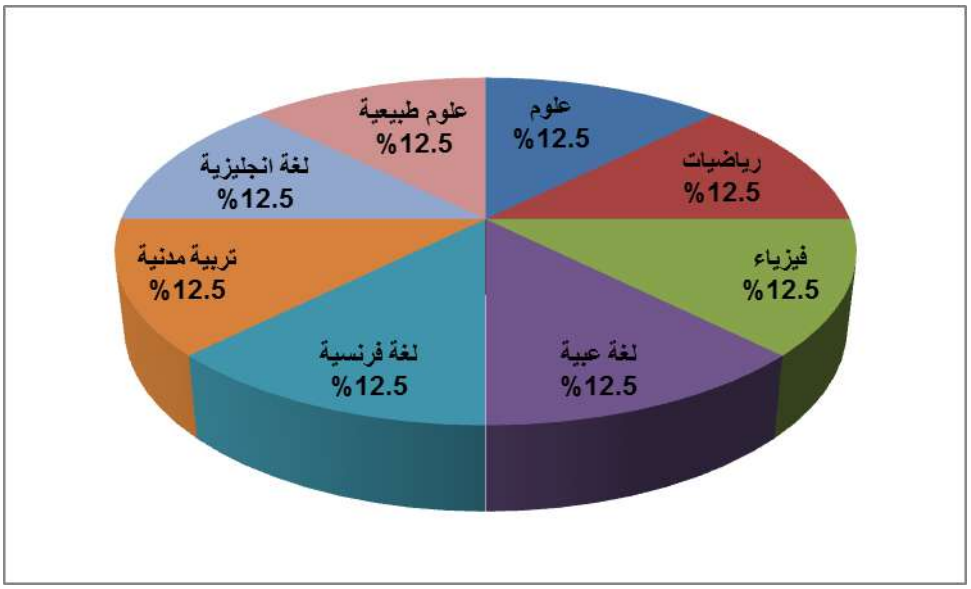
4-1- توزيع العينة حسب المادة الدراسية.

جدول رقم (6) يوضح توزيع العينة حسب المادة الدراسية.

المادة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
رياضيات	5	% 12,5
لغة عربية	5	% 12,5
اجتماعيات	5	% 12,5
لغة فرنسية	5	% 12,5
تربية تكنلوجية	5	% 12,5
تربية مدنية	5	% 12,5
لغة انجليزية	5	% 12,5
علوم طبيعية	5	% 12,5
المجموع	40	% 100

نلاحظ من خلال الجدول المبين للتوزيع العينة حسب المادة الدراسة ان العينة جاءت بنسب متساوية حسب السنة الدراسية

شكل رقم (5) يوضح توزيع العينة حسب المادة الدراسية.

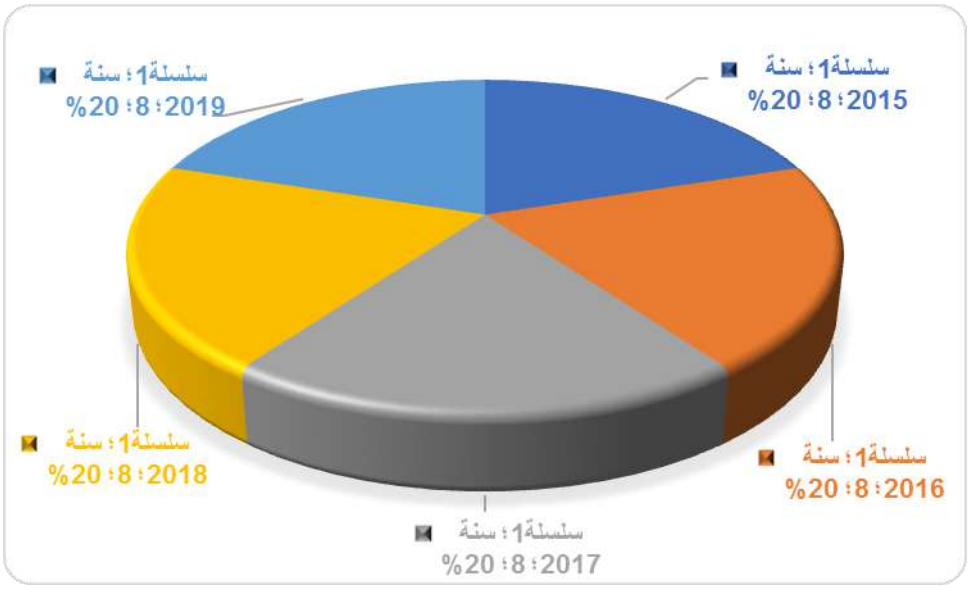


4-2- توزيع العينة حسب السنة الدراسية.

جدول رقم (7) يوضح توزيع العينة حسب السنة الدراسية.

السنة الدراسية	العـدد	النسبة المئوية
2015	8	% 20
2016	8	% 20
2017	8	% 20
2018	8	% 20
2019	8	% 20
المجموع	40	% 100

شكل رقم (6) يوضح توزيع العينة حسب السنة الدراسية.



6- أداة الدراسة:

من أجل معرفة مطابقة الاختبارات التحصيلية لمعايير الجودة في بناء الاختبارات قام الباحث ببناء استمارات تحليل مستخلصة من عدة دراسات وأدبيات تربوية ذات الصلة بمجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها المختلفة، واستشارة المتخصصين في ميدان علوم التربية والاطلاع على العديد من الدراسات المتعلقة بجودة الاختبارات التحصيلية، وقد تم استخدام صدق المحكمين من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين موزعين بين جامعة الوادي وجامعة ورقلة، في تخصصات علوم التربية، وهذه الأداة عبارة عن استمارات تحليل، تم الاعتماد عليها كأداة تحليل مناسبة للدراسة .

6-1- بناء أداة الدراسة:

لقد مرت عملية بناء أداة الدراسة بعدة مراحل قبل وصولها الصورة النهائية ومن أهم المراحل التي مرت بها وهي:

الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع الدراسة وضع الأداة في صورتها الأولية عرض الأداة المقترحة على مجموعة من المحكمين والخبراء في ميدان علوم التربية انظر الملحق رقم(1)

وضع الأداة في صورتها النهائية بعد عرضها على المحكمين وتعديلها بناء على توصياتهم انظر الملحق رقم (2)

واهم المحاور الواردة وهي كالتالي:

المحور الاول: المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد ويضم البنود: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).

المحور الثاني: المعايير المطلوبة في كتابة الاختبار فقرات الاختبار التحصيلي الجيد ويضم البنود: (9، 10، 11، 12، 13).

المحور الثالث: الأسئلة التكميلية ويضم البنود: (14، 15 17، 18).

المحور الرابع: أسئلة الصواب والخطأ ويضم البنود: (19، 20، 21).

المحور الخامس: أسئلة الاختبار المتعدد ويضم البنود: (22، 23، 24، 25، 26).

المحور السادس: أسئلة المطابقة ويضم البنود: (27، 28، 29).

المحور السابع: المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار ويضم البنود: (30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37 38).

المحور الثامن: المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين ويضم البنود: (39، 40، 41، 42، 43).

المحور التاسع: المعايير المطلوبة لسهولة وصعوبة الاختبار ويضم البنود: (44، 45، 46، 47)

المحور العاشر: تدرج فقرات الاختبار حسب مستويات الأهداف المعرفية (48، 49، 50)

المحور الحادي عشر: المعايير المطلوبة في الشمولية للاختبار (51، 52، 53، 54)

7- وصف أداة التحليل:

7-1- هدف التحليل:

تهدف عملية التحليل تقويم مواضيع امتحانات شهادة التعليم المتوسط (شهادة الأهلية) وفق معايير الاختبار التحصيلي الجيد، من خلال تحديد عدد التكرارات والنسب المئوية التي تبين وجود هذه المعايير أو الخصائص المحددة لأوراق الامتحانات المدروسة.

7-2- عينة التحليل:

شملت عينة التحليل أسئلة الامتحانات النهائية للسنوات الخمس الأخيرة والتي تمثلت في امتحانات شهادة الأهلية للتعليم المتوسط (2015 إلى 2019).

7-3- فئات التحليل: هي الأسئلة الواردة في امتحانات شهادة الأهلية للتعليم المتوسط للسنوات (2015 الى2019).

7-4- وحدات التحليل:

تحديد وحدات التحليل بالفقرة بحيث تعد كل فقرة من فقرات الأسئلة الواردة في امتحانات شهادة الأهلية للتعليم المتوسط للسنوات (2015 الى2019) وحدة.

7-5- إجراءات وضوابط عملية التحليل:

- تم قراءة كل ورقة اختبارية بعناية جيدة وقراءة دقيقة ومتأنية وتم تحليل كل ورقة اختبار على حد حسب استمارة التحليل المعتمدة في الدراسة.

- تحليل كل اختبار حسب وحدات التحليل وتم اعتماد كل فقرة وحدة تحليل وكل سؤال قد يتكون من عدة فقرات.

- تم الاستعانة بعدة محللين من لهم خبرة طويلة في بناء الاختبارات ومصححين لامتحانات شهادة الأهلية (شهادة التعليم المتوسط) كل حسب تخصصه وخبرته في المادة التعليمية (رياضيات، علوم، لغة عربية، فيزياء، لغة فرنسية ...) وفق تعليمات موحدة لاستخدام استمارة التحليل المعتمدة.

– تم تفريغ البيانات المتحصل عليها في جداول خاصة بالا كسال ومن ثم معالجتها ببرنامج التحليل الإحصائي أسبيساس (spss).

8- صدق الأداة:

من أجل التأكد من مدى صلاحية أداة الدراسة للتطبيق قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين وخبراء وأساتذة في ميدان علوم التربية والقياس والتقويم التربوي موزعين على عدة جامعات بين جامعة ورقلة وجامعة الوادي، للإجابة على البنود التي تقيس أو لا تقيس و، تم تعديل بعض البنود وحذف البنود المكررة، وبعد التعديل المقترح للأداة وفق ملاحظات المحكمين، واخرج المقياس في صورته النهائية متضمن على إحدى عشر محور و54 بندا وقد تم تعديل بعض البنود بناءا على أراء بعض المحكمين، ومن أجل التحقق من صدق الأداة استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي spss بعدة طرق منها:

8- 1 – الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

من أجل التأكد من أن استمارة التحليل انها تقيس فعلا ماُ صمم لأجله تم توزيعها على مجموعة من الحكمين وهم اساتذة لهم خبرة في مجال علوم التربية، وبعد الاطلاع عليها تم الاخذ بأهم الملاحظات والتعديلات المقترحة للفقرات ومدى ملائمتها للمحاور وتم حذف البنود المكررة وتعديل صياغة بعض البنود ومن ثم الحصول على الصورة النهائية للأداة.

8-3- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

جدول رقم (11) يوضح الصدق التمييزي للأداة (المقارنة بين الدرجات العليا والدنيا)

الدرجة الكلية	الفئة	النسبة المئوية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	درجة المعنوية (Sig)	القرار الاحصائي
جودة معايير بناء الاختبارات التحصيلية	الفئة العليا	% 27	11	48.09	5.32	13.478	0.000	دال عند (0.01)
	الفئة الدنيا	% 27	11	21.45	3.83			

من خلال الجدول رقم (11) نجد أن المتوسط الحسابي للفئات العليا يساوي (48.09) والمتوسط الحسابي للفئات الدنيا يساوي (21.45) وقيمة اختبار (T) للفروق بينهما تساوي (13.478) مع درجة معنوية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العليا والدنيا عند مستوى دلالة (0.01) وبالتالي نستنتج وجود صدق تمييزي عالي للأداة يسمح باستخدامها في جمع البيانات.

9- ثبات الأداة:

يقصد بثبات الأداة، أن تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة التطبيق أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى، أن ثبات الأداة، يعني الاستقرار في النتائج، وعدم تغييرها بشكل كبير، فيما لو تم إعادة تطبيقها على أفراد العينة، عدة مرات، خلال فترات زمنية معينة، وقد تم التحقق من ثبات أداة الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ.

9-1- حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ

تم التحقق من الثبات لمقياس جودة معايير بناء الاختبارات التحصيلية المتكون من 54 فقرة ل 40 استمارة تحليل باستخدام برنامج SPSS.

نلاحظ من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ بلغت قيمتها (0.93) وهو معامل ثبات عالي، ومن خلال مما سبق نستنتج أن مقياس جودة معايير تقويم الاختبارات التحصيلية صادق وثابت ويمكن الاعتماد عليه كأداة صالحة للدراسة.

9-2- الثبات بطريقة الفا كرونباخ:

جدول رقم (12) يوضح ثبات أداة الدراسة بطريقة الفا كرونباخ.

المحـــور	عدد العبارات	قيمة الفا كرونباخ
المحور الاول	08	0.728
المحور الثاني	05	0.679
المحور الثالث	05	0.732
المحور الرابع	03	0.842

المحور الخامس	05	0.889
المحور السادس	03	0.751
المحور السابع	09	0.820
المحور الثامن	05	0.798
المحور التاسع	04	0.811
المحور العاشر	03	0,850
الحور الحادي عشر	04	0.917
الدرجة الكلية: لجودة معايير بناء الاختبارات التحصيلية	54	0.931

من خلال الجدول رقم (12) وبالنظر الى قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الأول(0.728) وكذلك المحور الثاني (0.679) والمحور الثالث (0.732) والمحور الرابع تساوي (0.842) والمحور الخامس (0.889) والمحور السادس (0.751) والمحور السابع (0.820) والمحور الثامن (0.798) والمحور التاسع (0.811) والمحور العاشر (0,850) والمحور الأخير (0.917) وبالنسبة للأداة ككل (0.931)، ومن خلال هذه القيم يمكن القول بأنها قيم تدل على ان الأداة تتمتع بثبات جيد.

9-4- مفتاح تصحيح الأداة: كانت قيم البدائل (1 متوفر) و(0 غير متوفر).

10- الأساليب الإحصائية:

يتم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث وأهدافه، وذلك من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار فروضها تم استخدام البرنامج التحليل الإحصائي (spss) ومن أهم الأساليب المستخدمة الموجودة ضمنيا في برنامج SPSS هي :

- النسب المئوية: لحساب خصائص العينة
- التكرارات،
- كا تربيع،

خلاصة الفصل :

في هذا الفصل تم عرض نتائج حساب صدق وثبات الاداة وبيان طريقة اختيار العينة وحجمها ومواصفاتها وطريقة اعداد أداة جمع البيانات وعرضها على مجموعة المحكمين والاعتماد عليها وبيان إجراءات وضوابط عملية التحليل وتحديد وحدات وفئات التحليل ومفتاح التصحيح للبدائل، وكذلك بيان المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وذكر اهم الاساليب الاحصائية المستخدمة والمناسبة لحساب نتائج الدراسة كما هو مبين في تفسير نتائج الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة فرضيات الدراسة.

2- مناقشة وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة.

3- مناقشة عامة.

4- خلاصة الدراسة.

5- الاقتراحات والتوصيات.

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع بناء الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط ومدى توافر معايير جودة الاختبار التحصيلي الجيد من حيث جودة الطباعة والإخراج ووضوح تعليمات الاختبار وخلوها من الأخطاء ومدى شمولية الامتحانات للمقرر الدراسي، والتحقق من وجود هذه المعايير حسب متغير المادة ومتغير السنة الدراسية، وبعد جمع البيانات المطلوبة قمنا بتحليلها ومعالجتها بواسطة برنامج التحليل الإحصائي spss وحصلنا على أهم النتائج كما هو مبين كالتالي:

1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضيات.

1-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد.

جدول رقم (13) يوضح مدى توفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد.

الفرضية الأولى	اختبار كاي مربع			مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
	قيمة الاختبار ($كا^2$)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)		
بالمعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد	**9.60**	**7**	**0.02**	**0.05**	**دالة**

من خلال الجدول رقم (13) وبالرجوع الملحق رقم 03 نجد أن قيمة الاختبار ($كا^2$) تساوي (9.60) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.02) وهي اقل من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار $كا^2$ وان الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تتوفر على المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد

من خلال هذه المعطيات والبيانات الواردة في الجدول أعلاه، نجد أن نسبة استخدام المعايير المطلوبة في مجال كتابة تعليمات الإختبار التحصيلي الجيد المستخدم في امتحانات شهادة التعليم المتوسط والمقدرة بـ وبلغ مجموع التكرارات المعبرة عن وجود المعايير (192) تكرارا من أصل (320) تكرارا، نجد إن هذه التعليمات تتضمن معلومات تساعد الممتحنين على الأداء الجيد والتنظيم والتنبيه الجيد مثلا ضرورة كتابة المعلومات الشخصية كالاسم واللقب في المكان المناسب والتاريخ والزمن المقدر للامتحان واسم المادة وعدد الأسئلة وما إلى ذلك، تساعد في تنبيه الممتحن في التنظيم وربح الجهد والوقت وهذا دليل إضافي على نوعية وجودة الاختبارات من هذا الجانب ودليل على خبرة الأساتذة في إعداد التعليمات المساعدة للتلاميذ واللازم وجودها في ورقة الامتحان.

1-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد.

جدول رقم (14) يوضح مدى توفر المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط.

الفرضية الثانية	اختبار كاي مربع			مستوى الدلالة	القرار الاحصائي
	قيمة الاختبار ($كا^2$)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)		
تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد	**15.30**	**6**	**0.01**	**0.05**	**دالة**

من خلال الجدول رقم (14) وبالرجوع الملحق رقم 04 نجد ان قيمة الاختبار ($كا^2$) تساوي (15.30) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.01) وهي اقل من مستوى

دلالة (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار **كا**^{2} وان الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تتوفر على المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد

كما لاحظنا من البيانات الواردة في الجدول أعلاه نجد أن استخدام المعايير المطلوبة في إعداد بنود أو فقرت الاختبار التحصيل الجيد متوفرة في امتحانات شهادة التعليم المتوسط بنسبة والمقدرة ب 67.5% وهي نسبة تعبر عن توفر الفقرات الجيدة في إعداد هذه الاختبارات، حيث حصلت على 214 تكرار من اصل 320 تكرار أصلي، وهذا يدل على أن المشرفين على إعداد وتصميم الاختبارات الرسمية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط يتمتعون بخبرة كافية، ويحترمون معايير الجودة في إعداد الاختبارات أو انهم قد قاموا بتكوين جيد في هذا المجال، وهذا لاشك انه يساهم في جودة الاختبارات بصفة عامة وبالتالي يكون لها اثر ايجابي على اداء الممتحنين، وبالتالي جودة التعليم ومخرجاته كما تشير النتائج ونسب النجاح السنوية في تحسن مستمر، وتتفق هذه الدراسة من حيث النتائج مع دراسة **أماني عبد الرحمان مكاوي عبد الرحمن 2019**، من حيث تنوع فقرات الاختبار لأعضاء هيئة التدريس بالكلية، ومعرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمفاهيم معايير الاختبار الجيد متوسطة، ومستوى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بمعايير الاختبار التحصيلي الجيد.

1-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

- تتدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية.

جدول رقم (15) يوضح مدى تدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية.

الفرضية الثالثة	اختبار كاي مربع			مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
	قيمة الاختبار ($كا^2$)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)		
تتدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية.	21.40	3	0.000	0.05	دال

من خلال الجدول رقم (15) وبالرجوع الملحق رقم 12 نجد ان قيمة الاختبار ($كا^2$) تساوي (21.40) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.00) وهي اقل من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار $كا^2$ وان الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تتوفر على مبدأ تدرج الفقرات حسب مستويات الأهداف المعرفية.

وهذا ما تؤكده دراسة **فخري رشيد خضر** (2003) أن تتميز الاختبارات وتنوع مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة، النور (2007، ص 207).

كما تشير معظم نتائج الدراسات إلى الامتحانات أو الاختبارات تقتصر على قياس المستويات المعرفية الدنيا وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **المحزري والعلي (2008)** إلى أنها لا تراعي الأهمية النسبية لمستويات الأهداف المعرفية.

1-4- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار.

جدول رقم (16) يوضح مدى توفر المعايير المطلوبة في طباعة الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط.

الفرضية الرابعة	اختبار كاي مربع			مستوى الدلالة	القرار الاحصائي
	قيمة الاختبار ($كا^2$)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)		
تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار.	**40.80**	**7**	**0.000**	**0.05**	**دال**

من خلال الجدول رقم (16) وبالرجوع الملحق رقم 09 نجد ان قيمة الاختبار (**$كا^2$**) تساوي (40.80) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.00) وهي اقل من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار كا2 وان الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تتوفر على المعايير المطلوبة في طباعة الاختبارات.

من النتائج المشار إليها في الجدول أعلاه، نجد أن استخدام المعايير المطلوبة في إعداد وطباعة الاختبار التحصيل الجيد متوفرة في امتحانات شهادة التعليم المتوسط بنسبة والمقدرة ب 68% وهي نسبة تساعد الممتحنين في هذه الاختبارات على الأداء الجيد، وتعبر عن جودة طباعة وإخراج الاختبارات من حيث الوضوح، حيث حصلت على 246 تكرار من أصل 350 تكرار، كما يتضح، كما حققت البنود 36، 37، 41 أعلى نسبة تقدر ب 75% تدل على جودة طباعة وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (**hynie 1992**)، من حيث وجود أخطاء كتابية ومطبعية تأثر سلبا على أداء الممتحنين بغض النظر عن المستويات المعرفية التي تهدف إلى قياسها.

1-5- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين.

جدول رقم (17) يوضح مدى توفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين.

الفرضية الخامسة	اختبار كاي مربع			مستوى الدلالة	القرار الاحصائي
	قيمة الاختبار ($كا^2$)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)		
تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين.	**62.40**	**7**	**0.000**	**0.05**	**دالة**

من خلال الجدول رقم (17) وبالرجوع الملحق رقم 10 نجد ان قيمة الاختبار ($كا^2$) تساوي (62.40) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.00) وهي اقل من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار كا2 وان الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تتوفر على المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين.

1-6- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

- تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط (الشمولية، السهولة والصعوبة).

جدول رقم (18) يوضح مدى توفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط (الشمولية، السهولة والصعوبة).

الفرضية السادسة	اختبار كاي مربع			مستوى الدلالة	القرار الاحصائي
	قيمة الاختبار ($كا^2$)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)		
تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط السهولة والصعوبة	07.50	4	0.01	0.05	دال
تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط الشمولية.	قيمة الاختبار ($كا^2$)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)		
	27.40	3	0.00	0.05	دال

من خلال الجدول رقم (18) وبالرجوع الملحق رقم 11 نجد ان قيمة الاختبار ($كا^2$) تساوي (07.50) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.01) وهي اقل من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار $كا^2$ وان الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تتوفر على المعايير المطلوبة من حيث السهولة والصعوبة.

تعد عملية التدرج من السهولة والصعوبة مطلب أساسي يجب أن يوضع في عين الاعتبار على كل معدي وتصميم الاختبارات سواء الاختبارات امتحانات الشهادة أو الامتحانات الفصلية العادية، فهي لا شك بالإضافة إلى بقية المعايير الأخرى تساهم عملية تجويد وتحسين الاختبارات وبشكل عام، وهذا مؤشر ايجابي من احد دلائل توفر معايير الاختبار التحصيلي الجيد، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **الجوراني** (2010، ص 68)، والتي هدفت إلى تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة

الأحياء للصف الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات في ضوء المعايير التالية: (الشمولية، السهولة والصعوبة، النوعية، العلمية، الجوانب الوجدانية..)

من خلال الجدول رقم (18) أيضا وبالرجوع الملحق رقم 13 نجد ان قيمة الاختبار (**كا**^{2}) تساوي (27.40) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.00) وهي اقل من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار **كا**^{2} وان الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تتوفر على المعايير المطلوبة من حيث الشمولية.

كما نلاحظ من خلال النتائج المحققة في الجدول أعلاه التي تؤكد على توفر معيار الشمولية هذا يؤكد على دور الخبرة المهنية وحرص وزارة التربية الوطنية على خضوع الامتحانات الرسمية لشهادة التعليم المتوسط التي تسمح للتلميذ بالانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي وتدل كذلك على التنبؤ بنجاح التلميذ في المرحلة الجديدة وهذا الشيء المنتظر من الاحتبارات التي بنيت وفق معايير الجودة تعتبر قيمة إضافية لامتحانات الشهادة، إذا كان كذلك من المتحسن أن يعطى نفس الاهتمام للامتحانات الفصلية وتطبق عليها نفس المعايير بعيد عن الاختبارات العشوائية والغير مبنية وفق معايير الجودة لتعطي لنا نتائج حقيقة يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات صحيحة والتدخل في الوقت المناسب وتسمح لعمليات التقويم والمتابعين بالعملية التربوية نتناول الوضعية التربوية بصورة واقعية وصحيحة ومن ثم اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، هذا لنتجنب القرارات الخاطئة والسلبية كما أشارت دراسة **الوارث والرازحي** (2001)، أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمولية والموضوعية. (غنيم 2003، ص 2011).

1-7- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة:

- مستوى جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال الاختبارات التحصيلية في مرحلة التعليم المتوسط مرتفع.

جدول رقم (19) يوضح مستوى جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال الاختبارات التحصيلية في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية العامة	اختبار كاي مربع			مستوى الدلالة	القرار الاحصائي
	قيمة الاختبار ($كا^2$)	درجة الحرية (DF)	درجة المعنوية (Sig)		
مستوى جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال بناء الاختبارات التحصيلية في مرحلة التعليم المتوسط مرتفع.	22.40	23	0.04	0.05	دالة

من خلال الجدول رقم (19) وبالرجوع الملحق رقم 14 نجد ان قيمة الاختبار ($كا^2$) تساوي (22.40) ودرجة المعنوية للاختبار (Sig) تساوي (0.04) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار $كا^2$ وان الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط تتوفر على المعايير المطلوبة من حيث جودة التقويم.

من خلال النتائج المتوصل إليها اعلاه وهي أن جودة الاختبارات التحصيلية الامتحانات شهادة التعليم متوسط مرتفعة ومنه نستطيع القول تتمتع هذه الامتحانات بجودة التقويم وتخضع لمعايير الجودة وتعكس المستوى الحقيقي للتلاميذ، ويمكن اتخاذ القرارات المنسبة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد علي السفياني(2020)، جامعة حضرموت اليمن.

ويعزو الطالب إلى النتائج المحققة لجودة التقويم للاختبارات التحصيلية في هذه الدراسة إلى خبرة القائمين على تصميم وانجاز هذه الامتحانات كما توصلت إليها العديد من الدراسات التي ذكرناها سابقا.

2- مناقشة وتفسير تساؤلات الدراسة:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول: والمتمثل في:

(هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد)؟.

من خلال التحاليل التي أشارت إلى النتائج الخاصة بـ (المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد)، والتي أشارت إلى ارتفاع نسبة تحقق هذا المعيار بشكل عام بنسبة 61% ومتوسط حسابي 5.12 وانحراف معياري 2.12 ويرى الطالب انه يعود ذلك إلى اهتمام الأساتذة بهذا المعيار وأهميته في بناء الاختبار التحصيلي، وانه لديهم تكوين جيد في مجال بناء وتصميم الاختبارات وأخذهم بعين الاعتبار لتوجيهات وزارة التربية الوطنية ولاسيما منها دليل بناء الاختبارات 2010، أن مثل هذه المعايير تساهم في رفع ثبات وصدق هذه الاختبارات كما أن توفر هذه التعليمات مثل كتابة الاسم في المكان المناسب وتحديد زمن الإجابة ووضوح صيغة الأسئلة كلها ساعد الممتحنين في توضيح الاختبار وما هو المطلوب لتحديد الإجابة الصحيحة، هذا عكس الامتحان الذي تكون أسئلته غامضة أو غير واضحة أو تحمل أكثر من معنى مما تحدث إرباك للتلاميذ وقد لا يجيبون عن الأسئلة بشكل صحيح.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني: والمتمثل في:

(تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد)؟

أشارت النتائج المتعلقة بالمحور الثاني لنص السؤال (تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد)، والتي أكدت إلى أنه تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط بالجزائر المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد بمنسبة مقدرة ب 67.5% وهي نسبة تشير إلى توفر هذه المعايير المذكورة في امتحانات شهادة التعليم المتوسط وهذا يدل على

اهتمام الأساتذة المشرفين على إعداد هذه الاختبارات بمعايير الاختبار التحصيلي الجيد أو أنهم تلقوا تكوين جيدا في إعداد وتصميم الاختبارات التحصيلية وهذا لا شك انه يكون له اثر ايجابي على أداء الممتحنين وبالتالي جودة التعليم ومخرجاته بصفة عامة كما تشير نسب النجاح في السنوات الأخيرة إلى تحسن ملحوظ في نسب النجاح هذا يرجع إلى التحسن المستمر في والوسائل التعليمية بصفة عامة.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثالث: والمتمثل في:

(هل تتدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية)؟

كما لاحظنا سابقا في التحلي والخاص بالتساؤل الثالث (تتدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية) تشير إلى انه تتدرج امتحانات شهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية وهذا يدل على خبرة الأساتذة واهتمامهم بمعايير الاختبار التحصيلي الجيد وهذا المعيار يسمح بقياس مستويات القدرات العقلية للتلاميذ دون إهمال جانب على حساب جانب أخر مما يعطي للاختبارات قيمة إضافية لإحداث توازن بين قياس مستويات قدرات التلاميذ حسب الأهداف المعرفية وهذا مؤشر ايجابي.

2-4- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرابع: والمتمثل في:

(هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار)؟

أشارت النتائج المتعلقة بالتساؤل (هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار) إلى انه تتوفر معايير طباعة وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة 68% وهي نسبة مرتفعة ويمكن أن تعزى نسبة الارتفاع الملحوظة إلى أن المشرفين على إعداد هذه الاختبارات يهتمون بجودة طباعة الاختبارات وان الوسائل المستخدمة تسمح بذلك مثل الطابعات الحديثة ونوع الورق الجيد ونسخ الاختبار

تكون واضحة ومقروءة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية، وسلامتها لغويا ونحويا، وأن المستخدمين لهم خبرة كافية في إعداد وإخراج هذه الاختبارات.

2-5- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الخامس: والمتمثل في:

(هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين)؟

من خلال النتائج المتعلقة بالتساؤل المتعلقة بالتساؤل (هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين)؟ والتي أشارت إلى انه تتوفر المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين وهذا مؤشر ايجابي لمصلحة جودة اختبارات شهادة التعليم المتوسط، فالاختبارات التي تخضع لعملية التقنين تتمتع بقدرتها على التمييز وتكون ثابتة وصادقة، وتحقق نتائج مرضية وأن هذا المعيار لا يقل أهمية عن المعايير الأخرى ودوره في جودة الاختبارات.

2-6- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل السادس: والمتمثل في:

(هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط (الشمولية، السهولة والصعوبة)؟

من خلال جدول التحليل للتساؤل السادس الذي ينص على انه (هل تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط (الشمولية، السهولة والصعوبة) ؟ والتي أشارت إلى توفر معيار الشمولية والسهولة والصعوبة لهذه الاختبارات يعد احد المعايير الأساسية لجودة التقويم وهذا يدل على أن الأساتذة المشرفين على إعداد هذه الاختبارات لهم كفاءة وخبرة في هذا المجال الاهتمام بمعيار الشمولية في إعداد اختبارات شهادة التعليم المتوسط، يعد هذا المؤشر الدال على شمولية الأسئلة عامل مساعد ومهم للتلاميذ في إعطائهم فرصة اكبر الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم من خلال الدروس التي تعلموها خلال مسارهم الدراسي تفيد التلميذ في الإحاطة أكثر بمحتوى الأسئلة المستمدة من مختلف أجزاء المقرر الدراسي

عكس ذلك عدم وجود الشمولية كأن يكون محتوى أسئلة الامتحان لدرس واحد من أجزاء المقرر قد يعرض الطالب للإقصاء قد يكون محتوى ذلك الدرس لم يستوعبه التلميذ جيدا أو انه صعب جدا لم يتمكن منه، يؤثر ذلك سلبا على أداء التلميذ في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، فمعيار الشمولية من صفات العدالة العلمية والموضوعية للاختبارات، وفي هذا الإطار توجد أحيانا بعض الممارسات في إعداد الأسئلة دون احترام معيار الشمولية مثل تحديد عتبة الدروس في الامتحانات الرسمية أو الفصلية يؤثر هذا التصرف على النتائج المتحصل عليها من حيث القيمة أو مستوى الثقة في هذه النتائج مقارنة بامتحانات أخرى لم تحدد فيها مستوى العتبة فهنا تفقد صفة التمثيل والعدالة إلى التحيز استجابة إلى مؤثرات خارجية لا تخدم الأغراض المنتظرة من هذه الامتحانات، يتمتع الاختبار بصفة الشمول إذا كانت بنوده الإختبارية تغطي جميع نقاط الموضوعات المقررة والتي يفترض أن يكون معد الاختبار قد قام بتنظيم تعلم طلابه لها، هذا بالإضافة إلى مراعاتها لمستويات الطلاب المختلفة، وعدم الشمول هو عدم تناول جميع الموضوعات وعدم مراعاة المستويات المختلفة للطلاب وذلك بسبب الحصول على نتائج لا تدل على واقع تحصيل الطلاب (دياب 2003، 2).

كما أشارت نتائج هذه الدراسة أيضا إلى توفر معيار السهولة والصعوبة في اختبارات شهادة التعليم المتوسط وهذا يدل على اهتمام معدي هذه الاختبارات بمعيار السهولة والصعوبة الأمر الذي يساعد التلاميذ في كسب المزيد من الثقة والتحكم في الإجابة عن الأسئلة في الانتقال من السهل إلى الصعب فالتنوع بين السهل والصعب يمنح الفرصة لجميع المجيبين، فالامتحان السهل ليس له القدرة على التمييز بين التلاميذ، فالفقرة الإختبارية يجب أن لا تكون سهلة جدا بحيث يمكن كل التلاميذ الإجابة عليها وأقصى نسبة يمكن الوصول إليها هي نسبة 50% من الإجابة الصحيحة من أفراد العينة، ويمكن القول انه كلما كان تطبيق الاختبار سهلا امتاز بالموضوعية والصدق والثبات والعكس صحيح فلذلك يكون الارتباط حاصل إجراءات إعداد الاختبار من حيث تشكيل الفقرات، وإجراءات التطبيق، حيث يعدان

من الأمور المهمة لا سيما إذا كان الاختبار يحتوي على مجموعة من التعليمات والملاحظات تدل على كيفية الإجابة، (سعد، 1997).

3- مناقشة عامة:

من خلال تحليل محتويات الاختبارات التحصيلية الخاصة بامتحانات شهادة التعليم المتوسط التي أشارت انه تتوفر معايير الاختبار التحصيلي الجيد ونتيجة الدراسة الحالية تختلف عن ما توصلت إليه دراسة **ساعد وعامر 2013** بحصوله على نتائج ضعيفة وأشارت الدراسة أن المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة مقبولة كما توصلت دراسة **عتوم 2014** إلى نفس النتائج، وهذا يدل على اهتمام القائمين على هذه الاختبارات، وحققت نفس المؤشرات للمعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد، ومعايير المطلوبة في طباعة الاختبار التحصيلي وكذلك توفر المعايير التقنية، والسهولة والصعوبة، والتدرج حسب مستويات الأهداف المعرفية، وتوفر على معايير الشمولية في الاختبار التحصيلي كما توصلت إليه **دراسة الجنازرة 1999**، وتعد الجودة في التقويم التربوي هدف تسعى إليه النظم التربوية الحديثة ويعد احد تحديات الألفية الثالثة في التعليم، فجودة التقويم تعني جودة معايير التعليم وماله من الأثر الايجابي على باقي المجلات الأخرى، ورغم الجهود المبذولة في هذا المجال من تطوير وتحسين وسائل التعليم وتحديث النظم والمناهج التربوية يبقى التحدي قائم في تحقيق النتائج المرجوة.

4- خلاصة الدراسة:

من خلال هذه الدراسة ومن خلال اطلاعنا على العديد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بجودة التقويم في ميدان علوم التربية وجودة الاختبارات التحصيلية أن الاختبارات التحصيلية التي تخضع لمعاير وشروط معايير الاختبار التحصيلي الجيد ومبنية وفق أسس علمية صحيحة تحقق نتائج ايجابية وتعكس الصورة الصحيحة لواقع العملية التربوية وتسمح باتخاذ قرارات واستنتاجات مفيدة لعملية التقويم التربوي وهذه الدراسة لا تختلف عن باقي الدراسات التي توصلت إلى نفس النتائج مثل دراسة الطراونة (2011)، رائد محمد إبراهيم السطري

(2009)، وأماني عبد الرحمان مكاوي عبد الرحمن (2019)، ودراسة محمد علي السفياني (2020) من حيث الجودة في الممارسة والمخرجات التي تدفع بتطوير واقع التعليم وتحسينه، وبعد الإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحليل النتائج أفضت الدراسة إلى أهم النقاط التالية:

– أن مستوى جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال الاختبارات التحصيلية في مرحلة التعليم المتوسط مرتفع.

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط (الشمولية، السهولة والصعوبة

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين.

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار

– تتدرج فقرات الاختبارات التحصيلية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفية.

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد.

– تتوفر في الاختبارات التحصيلية لشهادة التعليم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد.

6- الاقتراحات والتوصيات:

- الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في عملية التقويم التربوي.

- تنظيم دورات تدريبية وندوات علمية خاصة بكيفية بناء الاختبارات التحصيلية للأساتذة والمعلمين وكل القائمين المشرفين عن الاختبارات

- إنشاء لجان للامتحانات على مستوى كل مؤسسة وتوحيد الاختبارات وبنائها وفق معايير الجودة

- إنشاء دليل وطني موحد لبناء الاختبارات وتصحيحها لمساعدة القائمين على هذه الاختبارات

- تعميم استخدام معايير جودة الاختبارات التحصيلية في كافة المستويات التعليمية

- الاهتمام بعملية تحليل الاختبارات وتحليل نتائجها ومدى توفر الشروط الضرورية ونشر نموذج التصحيح بعد انتهاء الامتحانات لتعلم ثقافة الإجابة النموذجية لدى المتعلمين.

-إنشاء لجان تفتيش ومراقبة خاصة بالامتحانات والاطلاع على نتائج هذه الامتحانات وتوفير شروط وظروف الامتحانات وفق رزنامة وزارة التربية الوطنية.

- تطوير تكنلوجيا التعليم واستخدام الإمكانيات المتاحة مثل بنوك الأسئلة حسب كل مستوى و إدخال نماذج الاختبارات الالكترونية تدريجيا حسب المستويات التعليمية

- نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية في ممارسات التقويم وعملياته المختلفة

- إجراء دراسات على الاختبارات التي تقدم في مختلف المستويات لكشف نقاط القوة والضعف لتعزيز الايجابيات واستدراك الخلل والنقائص فيها.

تعميم التجارب الناجحة في المنظومات التربوية التي لها خبرات وامكانيات في هذا المجال.

قائمة المصادر والمراجع

المراجـــع:

إبراهيم الدعيلج (2015)، التخطيط والإشراف التربوي والتعليم والإداري، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

إبن منظور(2003)، لسان العرب، ط1، مج12 مادة (ق، و.م)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد أحمد؛ وصادق، آمال (2008)، التقويم النفسي، ط4 مصر، المكتبة الانجلو مصرية.

أبو لبده، سبدة (1987)، مبادى القياس النفسي والتقييم التربوي، ط4 ، عمان، الأردن.

إسماعيل، بشرى(2004)، المرجع في القياس النفسي، ط1 مصر، المكتبة الانجلو مصرية.

أنور عقل (2001) نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت

بوسعدة قاسم، (2002)، مدى فاعليّة تقويم للمعلّم في المدرسة الأساسية الطّور الأوّل والثّاني ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

تومي سامية (2016)، واقع جودة عملية تقويم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين في الرياضيات،

جميل شاهين، خديجة الشنطي (2009)، بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات، البرنامج التدريبي السنوي لرفع وتطوير كفايات المعلمين في المجالات التربوية المساندة، مدارس النظم الحديثة.

الجميل محمد عبد السميع شعلة (2000)، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتّجاهات وتطلّعات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الجوراني، يوسف أحمد خليل (2010)، تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصفين الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات .معهد إعداد المعلمين بعقوبة .مجلة ديالي .العدد الخامس والأربعون.

حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات.

حسن حسين الزيتون (1999)، تصميم التدريس رؤية منظومية ط1 ، عالم الكتب، القاهرة.

حسنين، سهيل (2014)، اتجاهات طلبة كلية أكاديمية نحو طرق التقويم المستخدمة والمفضلة وارتباطها بالتحصيل العلمي، مجلة جامعة، المجلد 18، العدد 1.22

حيدر اليعقوبي (2013)، القياس والتقويم في العلوم التربوية والنفسية، رؤيا تطبيقية، ط1، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية.

خطوط رمضان(2000)، استخدام الّرياضيات لّاستّراتيجيات التّقويم والصعوبات الّتي تواجههم أثناء التّطبيق، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة منتوري، قسنطينة.

الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد، يحي إسماعيل (2006)، تحليل المحتوي في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، الأردن، دار وائل للنشر

الخياط، ماجد محمد (2010)، أساسيات القياس والتقويم في التربية، الأردن، دار الراية للنشر والتوزيع.

الدريدي خليفة (2003)، التقويم التشخيصي، الكتاب السنوي الصادر عن المركز الوطني للوثائق التربوية.

دقعة العيد (2020)، تقييم كفايات أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبارات التحصيلية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي

دياب، سهيل (2003)، الاختبار الجيد، ورقة عمل، جامعة القدس المفتوحة، قطاع غزة.

رءوف عبد الرزاق العاني (1996)، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ط4، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض

رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

رويدا زهير عبد الله (2021)، علم النفس التربوي، دار البلدية، ط1، الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2012)، مباديء علم النفس التربوي، الإمارات العربية المتحدة دار الكتاب الجامعي.

سارة قوادري (2021)، تقييم جودة التقويم المستمر وفق نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، الجزائر

سامي ملحم (1999)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان

سعد، عبد الرحمان (2008)، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، ط5، مصر، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

سليمان أمين علي محمد، وأبو علام رجاء محمود (2010)، القياس والتقويم في العلوم الانسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته . القاهرة , مصر، دار الكتاب الحديث

شاكر، سوسن، وعبد الحاج، فيصل، وجريسات، إلياس (2013)، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد ."مجلة عالم التربية جودة التربية والتكوين .العدد 23 :692 -736 جزء 2.

شيتوي حسان وآخرون (2006-2007)، التقويم قديما في عهد الإصلاح، مذكرة تخرج نمط مستشاري التربية، معهد ابن رشد تيارت،الجزائر

صالح محمد محمود الحيلة (1999)، التصميم التعليمي- نظرية وممارسة، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

صعدي، إبراهيم (2014)، معايير بناء اختبار الكتاب المفتوح في ضوء التوجهات الحديثة لجودة التقويم في مؤسسات التعليم العالي ."المجلة الدولية المتخصصة .المجلد 3العدد 11.

صلاح الدين محمود علام (1997)، دليل المعلّم في تقويم الطّلبة في الدراسات الاجتماعيّة، دار الفكر العربي، القاهرة.

الصمادي، عبدالله، والربيبع، ماهر(2004)، القياس والتقويم النفسي والتربوي، الكرك، الأردن، مركز يزيد.

طلال فرج كيلانو، (2009)، الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة التعليم لجامعي ."المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي .المجلد 5 العدد 9

طيب نايت سليمان، (2015)، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، دط.

العاجز فؤاد، نشوان جميل (2006)، تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، بحث مقدم للمؤتمر العلمي 7 تحت عن وان مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول .جامعة الفيوم.

العبادي، فوزي هشام والطائي حجيم يوسف، (د س)، التعليم الجامعي من منظور إداري، ط1 ، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الرحمان سعد (1997)، القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح.

عبد القادر أمير وإسماعيل إلمان، (2008)، المعالجة البيداغوجية درس تكويني، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.

عبد المؤمن، علي معمر (2008)، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية-الأساسيات والتقنيات والأساليب (الإصدار 1) ليبيا، منشورات، جامعة 7 أكتوبر.

عبدالله (2010)، القياس النفسي والتربوي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع

عزيز سمارة وآخرون(1998)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة المجلد1 ، القاهرة، مصر دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2006)، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، عمان، الأردن :دار الفكر.

على راشد (2013)، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، مصر.

علي احمد سيد واحمد محمد سالم (2014)، التقويم في المنظومة التربوية، ط1، مكتبة الرشد، الرياض

عمر، محمود أحمد، وفخرو، عبد الرحمان؛ والسبيعي، تركي، وتركي، آمنة عبدالله (2010)، القياس النفسي والتربوي .عمان، الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غريب العربي (2007)، التقويم التربوي مفهومه، أنواعه وأدواته، إصدار مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، نشر دار الغرب للنشر والتوزيع.

غنيم، محمد أحمد محمد إبراهيم (2003)، مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي .بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية لوظائف الأساتذة .

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003)، الكفايات التدريسية المفهوم، التدريب، الأداء، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع

فرنسيس عبد النور،(د س)، التربية والمناهج، دار النّهضة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

فكري حسن الزيان (1998)، التدريس، (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته)، د ط، عالم الكتب، القاهرة.

فؤاد أبو حطب وسعد عثمان (1970)، مشكلات في التقويم النفسي، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

الفيروز أبادي، القاموس المحيط، المجلد4.

كاظم، علي مهدي (2001)، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، اربد، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

كاظم، علي مهدي (2001)، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، اربد، الأردن :دار الكندي للنشر والتوزيع

كوثر حسين (2007)، أخطاء شائعة في البحوث التربوية. القاهرة: دار عالم الكتب للنشر.

مجيد، سوسن شاكر (2014)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، الأردن مركز ديبونو لتعليم التفكير.

محمد الصالح حثروبي(1999)، نموذج التّدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط.

محمد الطاهر وعلي (1997)، التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، دار السعادة الجزائر

محمود حسان سعد (2000)، التربية العملية– بين النظرية والتطبيق– ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

محمود، صلاح الدين (2006)، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، الطبعة 1، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

مراد، صلاح أحمد، سليمان، أمين علي (2005)، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها . مصر، دار الكتاب الحديث.

مصطفى محمود الإمام وآخرون (دس)، التقويم والقياس، دار الأيام، د.ب.

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2005)، الاختبارات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

مقدم، عبد الحفيظ (2008)، الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الاكاديمي المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب المجلد 25، العدد 49

ملحم، سامي محمد (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة2، عمان ,الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع

موسى، حسين حسن (2015)، القياس والتقويم والتطوير في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية (الاصدار 1)، القاهرة، مصر، دار الكتاب الحديث.

نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان (1998)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

النور، أحمد يعقوب (2007)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.الأردن :الجنادرية للنشر والتوزيع.

النور، أحمد يعقوب (2007)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، السعودية الجنادرية للنشر والتوزيع.

هارون أسماء (2010)، دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية، تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD مذكرة ماجستير غير منشورة في علم الإجتماع، الجزائر.

وهيب سمعان (1997)، رشدي لبيب، دراسات في المناهج، القاهرة، الأنجلو مصرية.

يوسف خليل مارون (2015)، الوسط المدرسي _ بيئة ريادية للتعّلم والتعليم، بحسب النظام التعليمي الجديد، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان.

Brighton, Callahan & Robinson, 2005; Svinicki, 2004- Moon,

De Landsheere, G. (1992). Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. Bruxelles: Edition Labor .

Laifa AIT BOUDAOUD, (1999) l'évaluation dans le système scolaire –un outil au service de l'amélioration, CASBAH édition , ALGER .

Liés MARI, (1994) faut– il fermer l'université? Entreprise national du livre, office des publications universitaires , ALGER .

الملاحق

ملحق رقم01: استمارة التحكيم

جامعـة قاصـدي مرباح ورقلــة

كليــة العلـوم الاجتماعيــة والإنسانيــة

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمــارة تحكيـم

أخي الأستاذ أختي الأستاذة..... تحية طيبة وبعد:

في اطار القيام بدراسة ميدانية بعنوان: قياس مـدى جـودة التقويـم في المدرسـة الجزائريـة من خـلال بناء الاختبارات التحصيليـة في مرحلة التعليم المتوسط (شهادة الاهلية) من اجل استكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه، نظام ل.م.د تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي، يشرفني أساتذتي الكرام أن أضع بين ايديكم استمارة تحليل محتوى مضمون ورقة الاختبارات التحصيلية وذلك بو**ضع علامة (×) امام الخيار المناسب لرأيكم، ثم ملء الفراغات الخاصة بالبيانات الشخصية، مع العلم أن هذه المعلومات سوف تكون في سرية تامة، ولا تستخدم إلا لغرض العلمي بحت.**

البيانات الشخصية:

المستوى العلمي :

دكتوراه ☐

ماجستير ☐

التخصص:.....

سنوات الأقدمية المهنية :.....

اسم مؤسسة الانتماء: .....

ملحق رقم : 01

مقياس

جودة معايير بناء الاختبارات التحصيلية

الرقم	المعاييـــــــر	مــدى تحققــه	
	المحور1: المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد	**يوجــد**	**لا يوجد**
01	يتضمن الاختبار تعليمات حول كتابة الاسم في المكان المناسب		
02	يتضمن الاختبار تعليمات حول اليوم والتاريخ		
03	يتضمن الاختبار تعليمات حول مادة الاختبار		
04	يتضمن الاختبار تعليمات حول المستوى الدراسي		
05	تتضمن تعليمات تحديد زمن الإجابة عن الاختبار		
06	تتضمن تعليمات الاختبار العدد الكلي للأسئلة		
07	تحديد الدرجة الكلية والفرعية لكل سؤال		
08	وضوح صيغة تعليمات الاختبار لكل سؤال		
	المحور2: المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد		
09	صياغة فقرات الاختبار بطريقة واضحة وتبتعد عن الألفاظ المعقدة		
10	لتنويع في أنماط الفقرات المستخدمة موضوعية/ مقالية		
13	تجنب الكلمات والمصطلحات التي تحمل أكثر من معنى		
15	تجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة يدور كلمنها حول فكرة واحدة في حالة الأسئلة المقالية		
16	تحديد كم الإجابة أو عدد الكلمات والأسطر في حالة الأسئلة المقالية		
	المحــور3 : أسئلة التكميلية		
17	صياغة الفقرات بحيث لا يكون للفقرة أكثر من إجابة محتملة		
18	وضع الفراغ في نهاية العبارة أو وسطها		
19	عدم كتابة جزء في الجملة يوحي بالجزء الناقص في الإجابة		
20	أن يكون في العبارة فراغ واحد أو فراغين كحد أقصى		
21	ان لا تكون للفقرة الواحدة اكثر من اجابة		

	المحور4 : أسئلة الصواب والخطأ		
23	الابتعاد عن النمطية في ترتيب العبارات الصحيحة والعبارات الخاطئة		
24	صياغة عبارات تقريرية		
25	ان يكون عدد الاسئلة الصحيحة مساويا لعدد الاسئلة الخاطئة		
	المحور 5 :أسئلة الاختيار المتعدد		
26	البدائل يجب أن تتجانس في الشكل والترتيب والموضوع		
27	تتضمن البدائل عبارات مثل جميع ما ذكر صحيح لا شيء معا ذكر خاطئ		
28	ان تقيس كل فقرة نتاجا تعليميا واحدا		
29	ترتيب الإجابات الصحيحة عشوائيا		
30	ان تتوزع الإجابات على البدائل		
	المحور 6 : أسئلــة المطابقــة		
31	توضيح تجانس وتوافق عناصر المجموعتين		
32	عبارات إحدى المجموعتين أكثر من الأخرى		
33	توضيح كيفية الإجابة بدقة (ربط الخط، ضع الرقم المناسب ...)		
	المحور 7 : المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار		
34	عدم وجود أخطاء مطبعية أو إملائية		
35	ترك مسافة مناسبة بين السؤال والذي يليه		
36	طباعة الاختبار بحجم مناسب ومقروء		
37	تسلسل أرقام الاختبار وعدم تكرار رقم سؤال أو فراغ فيه		
38	مراعاة الفصل بين التعليمات والفقرات		
39	تجنب عدم تقسيم السؤال إلى صفحتين		
40	ترقيم أسئلة الاختبار بالتسلسل او اعطاء رموز او ترتيب ابجدي مناسب		
41	وجود تنسيق ووضوح طباعة الاختبار		
42	خلو اسئلة الاختبار من الاخطاء الاملائية وسلامتها لغويا ونحويا		
	المحور 8: المعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين		
44	مدى صدق الاختبار في قياس لما وضع لقياسه		
47	قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب		
48	ثبات درجات الاختبار		
49	يكون الوقت المحدد لأداء الامتحان مناسبا		

52	عدم الإطناب الممل ، أو الإيجاز المخل في عبارات الأسئلة ، أو تعدد المطلوب في السؤال الواحد ، لأن ذلك يتنافى مع الأهداف السلوكية الصحيحة		
	المحور 9 :المعايير المطولة لسهولة وصعوبة الاختبار		
11	تدرج فقرات الاختبار من السهل إلى الصعب		
45	مدى توزع درجات الاختبار حسب السهولة وصعوبة الفقرة		
53	مراعاة الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحدس والتخمين في إدراك مضمونها		
22	لا تتضمن الفقرة إشارات توحي بصواب العبارة أو خطئها		
	المحور 10 : تدرج فقرات الاختبار حسب المستويات الأهداف المعرفية		
12	تدرج فقرات الاختبار حسب مستويات الأهداف المعرفية		
51	أن تغطي الأسئلة جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفية ، كالتذكر والاستيعاب ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم		
14	تجنب الأسئلة المركبة في حالة الأسئلة المقالية والموضوعية		
	المحور 11 : المعايير المطلوبة في الشمولية للاختبار		
43	مدى تغطية فقرات الاختبار للمادة		
46	تقيد الاختبار بالموضوعات الأساسية		
50	تركز أسئلة الاختبارات على كل أجزاء المقرر		
54	عدد الأسئلــة كافيــة		

ملحق رقم : 02

إستمارة التحكيم

قائمة أسماء المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	جامعة الانتماء
1	سراي يمينة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
2	بلموشي عبد الرزاق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
3	مشري سولاف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
4	احمد قندوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
5	لبوز عبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
6	عوين محمد الصالح	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
7	ذهب محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
8	مصباحي مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي

ملحق رقم : 03

المحور الأول

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		10-JUL-2023 07:40:22
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور_1 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.01
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور_1	40	5.13	2.127	1	8	3.25	5.00

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور_1	7.00

Test du khi-deux
Fréquences

المحور_1

	Effectif observé	N théorique	Résidus
1	1	5.0	-4.0-
2	6	5.0	1.0
3	3	5.0	-2.0-
4	6	5.0	1.0
5	5	5.0	.0
6	4	5.0	-1.0-
7	10	5.0	5.0
8	5	5.0	.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور_1
Khi-deux	9.600[a]
ddl	7
Sig. asymptotique	.021

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5.0.

ملحق رقم : 04

المحور الثاني

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		10-JUL-2023 07:40:42
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور_2 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.06
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور_2	40	4.80	1.897	1	7	3.00	5.00

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور_2	6.75

Test du khi-deux
Fréquences

المحور_2

	Effectif observé	N théorique	Résidus
1	3	5.7	-2.7-
2	3	5.7	-2.7-
3	5	5.7	-.7-
4	2	5.7	-3.7-
5	12	5.7	6.3
6	5	5.7	-.7-
7	10	5.7	4.3
Total	40		

Tests statistiques

	المحور_2
Khi-deux	15.300[a]
ddl	6
Sig. asymptotique	.018

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5.7.

ملحق رقم : 05

المحور الثالث

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		10-JUL-2023 07:40:53
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور_3 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.01
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور_3	40	2.55	1.739	0	5	1.00	2.50

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور_3	4.00

Test du khi-deux
Fréquences

المحور_3

	Effectif observé	N théorique	Résidus
0	6	6.7	-.7-
1	8	6.7	1.3
2	6	6.7	-.7-
3	4	6.7	-2.7-
4	10	6.7	3.3
5	6	6.7	-.7-
Total	40		

Tests statistiques

	المحور_3
Khi-deux	3.200[a]
ddl	5
Sig. asymptotique	.669

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 6.7.

ملحق رقم : 06

المحور الرابع

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		10-JUL-2023 07:41:04
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور_4 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.02
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور_4	40	1.38	1.580	0	4	.00	1.00

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور_4	2.75

Test du khi-deux
Fréquences

المحور_4

	Effectif observé	N théorique	Résidus
0	18	8.0	10.0
1	7	8.0	-1.0-
2	5	8.0	-3.0-
3	2	8.0	-6.0-
4	8	8.0	.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور_4
Khi-deux	18.250[a]
ddl	4
Sig. asymptotique	.001

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 8.0.

ملحق رقم : 07

المحور الخامس

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		10-JUL-2023 07:41:17
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور_5 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.03
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور_5	40	1.58	1.947	0	5	.00	1.00

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور_5	2.00

Test du khi-deux
Fréquences

المحور_5

	Effectif observé	N théorique	Résidus
0	18	8.0	10.0
1	7	8.0	-1.0-
2	6	8.0	-2.0-
4	1	8.0	-7.0-
5	8	8.0	.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور_5
Khi-deux	19.250[a]
ddl	4
Sig. asymptotique	.001

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 8.0.

ملحق رقم : 08

المحور السادس

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		10-JUL-2023 07:41:30
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور6 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.00
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور6	40	1.35	1.231	0	3	.00	1.00

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور6	3.00

Test du khi-deux
Fréquences

المحور6

	Effectif observé	N théorique	Résidus
0	13	10.0	3.0
1	12	10.0	2.0
2	3	10.0	-7.0-
3	12	10.0	2.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور6
Khi-deux	6.600[a]
ddl	3
Sig. asymptotique	.086

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 10.0.

ملحق رقم : 09

المحور السابع

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		10-JUL-2023 07:41:42
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور7 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.01
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور7	40	6.88	2.430	0	9	5.25	8.00

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور7	9.00

Test du khi-deux
Fréquences

المحور7

	Effectif observé	N théorique	Résidus
0	1	5.0	-4.0-
2	1	5.0	-4.0-
3	2	5.0	-3.0-
4	4	5.0	-1.0-
5	2	5.0	-3.0-
6	8	5.0	3.0
8	5	5.0	.0
9	17	5.0	12.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور7
Khi-deux	40.800[a]
ddl	7
Sig. asymptotique	.000

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5.0.

ملحق رقم : 10

المحور الثامن

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		10-JUL-2023 07:41:54
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور8 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.01
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور8	40	9.90	2.540	3	12	8.00	12.00

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور8	12.00

Test du khi-deux
Fréquences

المحور8

	Effectif observé	N théorique	Résidus
3	1	5.0	-4.0-
5	1	5.0	-4.0-
6	2	5.0	-3.0-
7	4	5.0	-1.0-
8	6	5.0	1.0
9	2	5.0	-3.0-
10	3	5.0	-2.0-
12	21	5.0	16.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور8
Khi-deux	62.400[a]
ddl	7
Sig. asymptotique	.000

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5.0.

ملحق رقم : 11

المحور التاسع

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		14-JUL-2023 21:01:34
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.savsav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور_09 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.03
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور_09	40	2.45	1.197	0	4	2.00	2.50

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور_09	3.00

Test du khi-deux

Fréquences

المحور_09

	Effectif observé	N théorique	Résidus
لا يوجد	3	8.0	-5.0-
يوجد	5	8.0	-3.0-
2	12	8.0	4.0
3	11	8.0	3.0
4	9	8.0	1.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور_09
Khi-deux	7.500[a]
ddl	4
Sig. asymptotique	.011

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 8.0.

ملحق رقم : 12

المحور العاشر

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		14-JUL-2023 21:02:29
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور_10 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور_10	40	2.28	.905	0	3	2.00	2.50

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور_10	3.00

Test du khi-deux

Fréquences

المحور_10

	Effectif observé	N théorique	Résidus
لا يوجد	3	10.0	-7.0-
يوجد	3	10.0	-7.0-
2	14	10.0	4.0
3	20	10.0	10.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور_10
Khi-deux	21.400[a]
ddl	3
Sig. asymptotique	.000

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 10.0.

ملحق رقم : 13

المحور الحادي عشر

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		14-JUL-2023 21:03:25
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=المحور_11 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.00
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles	
						25e	50e (médiane)
المحور_11	40	3.33	.971	1	4	3.00	4.00

Statistiques descriptives

	Percentiles
	75e
المحور_11	4.00

Test du khi-deux
Fréquences

المحور_11

	Effectif observé	N théorique	Résidus
يوجد	3	10.0	-7.0-
2	5	10.0	-5.0-
3	8	10.0	-2.0-
4	24	10.0	14.0
Total	40		

Tests statistiques

	المحور_11
Khi-deux	27.400[a]
ddl	3
Sig. asymptotique	.000

ملحق رقم : 14

الفرضية العامة

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		14-JUL-2023 22:26:44
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb-54\Desktop\تعديل أحمد غرايسة\غرايسة أحمد.savJeu_de_données1
	Jeu de données actif	
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=الفرضية_العامة /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02
	Nombre d'observations autorisées[a]	196608

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Test du khi-deux

Fréquences

الفرضية_العامة

	Effectif observé	N théorique	Résidus
17	1	1.7	-.7-
20	2	1.7	.3
21	1	1.7	-.7-
24	1	1.7	-.7-
31	1	1.7	-.7-
32	1	1.7	-.7-
33	6	1.7	4.3
34	1	1.7	-.7-
35	1	1.7	-.7-
37	2	1.7	.3
38	1	1.7	-.7-
39	2	1.7	.3
40	1	1.7	-.7-
41	2	1.7	.3
42	1	1.7	-.7-
44	1	1.7	-.7-
46	2	1.7	.3
47	1	1.7	-.7-
49	1	1.7	-.7-
50	2	1.7	.3
53	1	1.7	-.7-
56	2	1.7	.3
61	1	1.7	-.7-
64	5	1.7	3.3
Total	40		

Tests statistiques

	الفرضية_العامة
Khi-deux	22.400[a]
ddl	23
Sig. asymptotique	.049