جامعة قاصدي مربـاح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD تخصص:الإرشاد النفسي التربوي

الموضـوع:

تصـور مقتـرح لتطويـر كفـايات أساتذة التعليم الثانــوي في مجـال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة

اعداد الطالبة:

دنيـا عـدائكــة

إشـراف:

أ/ د. محمد عرفات جخراب

المشرف المساعد:

د. ربيعـة جعفـور

يوم: 2019 /04/10 أمام لجنة المناقشة المكوّنة من:

الاسم واللقب	الرتبة	الجـامعة	الصفة
محمد الساسي الشايب	أستاذ	جامعة ورقلـة	رئيساً
محمد عرفات جخراب	أستاذ	جامعة ورقلـة	مشرفاً ومقرراً
ربيعــة جعفـور	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلـة	مشرف مساعد
نـادية بن زعموش بوضياف	أستاذة	جامعة ورقلـة	مناقشاً
محمد العربي بدرينة	أستاذ	جامعة الجزائر 02	مناقشاً
الـزهرة الأسـود	أستاذ محاضر أ	جامعة الـوادي	مناقشاً

السنة الجامعية: 2018– 2019

شكـر وتقديـر

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب..

فالشكر لله عز وجل أولاً وآخراً على توفيقه وإحسانه وفضله .. والحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، وامتثالاً لقوله صلى الله عليه وسلم: " **لا يشكر الله من لا يشكر الناس**" لـذا فإنني أتقدم بالشكـــر إلى روح الأستاذ الفاضل **البروفيسور/ موسى حريزي** الذي أشرف على الخطوات الأولى لهذا العمل وما تفضل به عليّ من رحابة صدر لآخر لحظة من أنفاسه .. أسأل الله سبحانه وتعالى أن يجعل عمله هذا في ميزان حسناته..وأن يسكنه فسيح جناته.

إلى الأستاذ الفاضل **البروفيسور/ محمد عرفات جخراب** الذي تفضل بمواصلة الإشراف على هذا العمل وعلى ما قدمه من ملاحظات ونصح ومقترحات سدد الله خطاه على طريق الحق وجزاه خير الجزاء.

إلى من تؤدي عملها باتقان وأتقنت عملها بـإيمان فكانت الجودة في عملها عنوان.. التي منحتني من وقتها الكثير ومن علمها الشيء الوفير.. التي غرست فيّ روح البحث والعلم والمثابرة وأسعدتني بقبولها مساعد مشرف لهذا العمل الأستاذة الفاضلة **د/ ربيعة جعفور** نعم الرفيق في رحلتي العلمية (ليسانس- ماستر- دكتوراه) .. التي وهبت نفسها لخدمة العلم وطلابه.. فشكر خاص لا يسعه ملء الصفحات..

ووفاء وتقديرًا واعترافًا بالجميل الذي قدمه لي الأستاذين: **د/فارس إسعادي، د/الزهرة الأسود** فلهما كل الشكر على ما أسداه لي من نصح وتوجيه.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى السادة الخبراء، والسادة الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة الذين لم يبخلوا عليّ بتوجيهاتهم القيّمة وآرائهم رغم أعبائها الأكاديمية والإدارية، مع الشكر المسبق لأعضاء لجنة المناقشة لإثرائها بآرائهم السديدة وملاحظاتهم العلمية القيّمة حتى تكتمل وتلبس حلتها الأخيرة، فجدير بي أن أخصّهم بالشكر، وأسأل الله أن لا يضيع أجر من أحسن عملا.

وأتوجه بالشكر والامتنان إلى **أ/عائشة عدائكة** ، **أ/نجيبة زغب** على تدقيق ترجمة الملخص إلى اللغتين الفرنسية والانجليزية، كما أوجه خالص الشكر والإعتراف بالمعاونة إلى الكثير من المخلصين الصادقين أفرادًا ومؤسسات الذين ساعدوني أثناء هذه الدراسة، والذين لا يتسع المقام لذكرهم بأسمائهم، يطيب لي أن أقدم الشكر الجزيل لهم.

ومع أصدق عبارات الشكر والتقدير إلى من وقفوا معي جنباً إلى جنب.. أهلي الذين أعانوني وعانوا في سبيل تذليل كل صعب فلهم مني التقدير والاعتزاز والحب.. فدعاء خالص لهم من الأعماق بالصحة والعافية.. وإلى من اتسمت روحهم بالتعاون والمبادرة.. جميع الزميلات والزملاء..

هؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم أما من نسيتهم، فهم أولى الناس بالشكر والتقدير.

دنيـا عـدائكة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى اقتراح تصور لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة وذلك من خلال التعرف على واقع امتلاك كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة والكشف عن آراء الخبراء حول هذه الكفايات والتي تتفق مع الأدوار الجديدة.

وللإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الطالبة باستخدام المنهج الوصفي الاستكشافي لملائمته لطبيعة الموضوع، وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق مجموعة من الأدوات بعد التأكد من بعض خصائصها السيكومترية والتأكد من صلاحيتها للاستخدام على عينة الدراسة الأساسية والمكونة من عينة الخبراء وأساتذة التعليم الثانوي بكافة تخصصاتهم للموسم الدراسي 2017/2016 بثانويات ولاية الوادي وسط؛ وبعد جمع المعطيات تم معالجتها إحصائيا وكانت الأساليب مقتصرة على: المتوسط الحسابي المرجح، والإنحراف المعياري.

وقد خلصت نتائج الدراسة الحالية إلى ما يلي:

– واقع كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة كانت في مجملها منخفضة.

– الكفايات التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة تضمنت: كفايات متعلقة بالتحليل الكيفي (قواعد المضمون والشكل وعدد الأسئلة في الاختبار التحصيلي وتنوعها) وكفايات متعلقة بالتحليل الكمي(تحليل الاختبار وفقراته).

وتمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة المتعلق أساسا بكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة والأدوار الجديدة للأساتذة وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بذات الموضوع، وبناء عليه بنت الطالبة التصور المقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

Résumé

La présente étude a pour but de proposer une vision pour développer les qualifications des enseignants du lycée dans le domaine de la préparation de bons examens finals à la lumière de leurs nouveaux rôles en identifiant la réalité des compétences des enseignants de l'enseignement secondaire dans la préparation de bons examens final et la découverte des points de vue des spécialistes sur ces Compétences qui sont compatibles avec les nouveaux rôles.

Pour répondre aux problématiques de cette étude, l'élève a utilisé la méthode descriptive qui est compatible avec la nature du sujet

À la lumière des objectifs de l'étude, un ensemble d'outils a été appliqué après avoir confirmé certaines de ses caractéristiques psychométriques et vérifié leur validité pour l'appliquer sur l'échantillon de base composée des échantillons d'experts et d'enseignants du secondaire dans toutes leurs spécialités pour l'année académique 2016 / 2017 dans la ville d'Eloued centre, Après que la collecte des données ait été statistiquement traitée, les méthodes étaient limitées à: moyenne arithmétique pondérée et écart-type. Les résultats de la présente étude ont conclu que:

- La réalité des compétences des enseignants de l'enseignement secondaire dans le domaine de la préparation de bons examens finals à la lumière de leurs nouveaux rôles était globalement faible

- Les compétences perçues par les experts et correspondant aux nouveaux rôles des enseignants de l'enseignement secondaire dans la préparation des bons examens final comprennent: les compétences liées à l'analyse qualitative (règles de contenu, forme, nombre de questions du test et leur variété) et les compétences liées à l'analyse quantitative (analyse d'examen et ces contenu)

- Les résultats ont été discutés à la lumière du cadre théorique de cette étude, qui est principalement lié à l'efficacité de la construction de bons examens final et aux nouveaux rôles des enseignants, Comme indiqué par les résultats d'études antérieures relatives au même sujet, En conséquence l'étudiante a développé le scénario proposé pour le développement des compétences des enseignants de l'enseignement secondaire dans le domaine de la préparation de bons examens d'achèvement à la lumière de leurs nouveaux rôles.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ز
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- تحديد مشكلة الدراسة	5
2- أسئلة الدراسة	11
3- أهمية الدراسة	11
4- أهداف الدراسة	12
5- التعريفات الإجرائية	12
6- حدود الدراسة	14
الفصل الثاني: كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة	
تمهيد	16
1- موقع الاختبار من منظومة التقويم التربوي	16
2- تعريف الاختبارات التحصيلية	18
3- تصنيف الاختبارات التحصيلية	21
4- تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية	31
5- أسس بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة	33

6- مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد..... 34
7- كفاية الأساتذة في بناء اختبار تحصيلي جيد..... 50
8-دور الإختبارات التحصيلية في عملية الإرشاد النفسي التربوي..... 65
8- أهمية تطوير كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية في ضوء الأدوار الجديدة 68
9- توجيهات هامة للمعلمين في بناء اختبار تحصيلي جيد في ضوء أدوارهم الجديدة 73
خلاصة الفصل..... 77

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 80
1- المنهج المتبع..... 80
2- الدراسة الاستطلاعية..... 81
3- مجتمع وعينة الدراسة..... 90
4- أدوات الدراسة 91
5- إجراءات الدراسة الأساسية..... 96
6- الأساليب الإحصائية..... 98
خلاصة الفصل..... 98

الفصل الرابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد..... 100
أولا- عرض وتفسير نتيجة السؤال الأول..... 100
ثانيا- عرض وتفسير نتيجة السؤال الثاني..... 114
ثالثا- عرض وتفسير نتيجة السؤال الثالث..... 122
خلاصة واقتراحات..... 138
قائمة المراجع..... 142
قائمة الملاحق..... 158

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	عناصر جدول المواصفات	75
02	النسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية حول مدى إمتلاك كفايات التخطيط	83
03	النسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية حول مدى إمتلاك كفايات الإعداد والتقنين(التجريب)	85
04	النسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية حول مدى إمتلاك كفايات التحليل والتطبيق	87
05	توزيع عينة الدراسة	91
06	نسبة إتفاق المحكمين حول بدائل الإجابة	94
07	معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة	95
08	قيمة معامل الثبات كيودر –ريتشاردسون	96
09	المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات التخطيط ودلالتها الإحصائية	101
10	المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات الإعداد والتقنين ودلالتها الإحصائية	102
11	المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات التحليل والتطبيق ودلالتها الإحصائية	103
12	المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات إعداد الاختبار التحصيلي الجيد ودلالتها الإحصائية	105

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مخطط العلاقة بين الاختبار والقياس والتقويم	18
02	شكل التوزيع تبعا لقيمة التفرطح	48
03	استخدام مقاييس النزعة المركزية في تحديد شكل توزيع البيانات	48
04	نموذج رالف تايلور	74

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	تقديم تسهيلات القيام بالدراسة الميدانية	158
02	الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية(الدراسة الاستطلاعية)	159
03	استمارة الدراسة الاستطلاعية	160
04	رخصة بالسماح بدراسة ميدانية(الدراسة الأساسية)	161
05	قائمة أسماء السادة الخبراء	162
06	استمارة السادة الخبراء	163
07	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين	164
08	استمارة التحكيم	165
09	أداة القياس (الصورة النهائية)	173
10	نتائج الدراسة الأساسية	176

مقدمة

يشهد عالم اليوم تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً وكون العملية التربوية تشكل عنصراً أساسياً في إحداث هذا التطور إضافة لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركناً أساسياً من أركان النظام التربوي بشكل عام، ومُسهلا لتعلم الطلبة بشكل خاص، ومواكبة لهذا التطور كان لابد من إعداد المعلم إعداداً جيداً ذلك أن مهمة المعلم الجديدة لا تقوم على ارتجال الدرس ولكنها ترتكز على ضبط وتسوية وسيرورة التعلم وعلى بناء مشكلات مركبة ومتزايدة التعقيد وهذا يتطلب تغييراً جوهرياً في هويته المهنية؛ وهو ما يقتضي منه امتلاك بعض الكفايات قبل كل شيء" ستتحول وظيفة المدرس كلياً في منظور دعاة المهنية حيث يصبح المدرس هو المنظم والمرافق والمصاحب والمقوّم والوسيط والمُعدل والمُنشط"(أحميد، 2012، 2).

ومن هذا المنطلق؛ فالمحك الأساسي في إعداده يستند على مدى كفايته والقيام بمسؤولياته وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية، كما أصبح منتظراً منه أن يعدّل ويطوّر من أدواته ووظائفه خاصة في أساليب التقويم – الاختبارات التحصيلية – لما توفره من معلومات متنوعة وضرورية من أجل اتخاذ قرارات مختلفة متعلقة بالتلميذ وهو ما أدى إلى العمل والاهتمام بتطوير كفايات الأساتذة والعمل على رفع مستواهم.

وسعياً من الطالبة للتركيز والتعمق في الدراسة تم تسليط الضوء على هذا الجانب التربوي الهام من خلال معرفة واقع كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ومن ثمّ وضع تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة فقط، دون أن يتعدى ذلك إلى جوانب أخرى تتعلق بالتدريب ولعل هذا التحديد يكسبها نوعا من الدقة ويتيح الفرصة لدراسات أخرى تبحث في بقية الجوانب المتعلقة بهذا المجال؛ وقد جاءت هذه الدراسة بناء على ما تمليه الدراسات النفسية والتربوية المكونة من قسمين الأول يتعلق بالإطار النظري للدراسة والثاني بالإطار

التطبيقي ويشمل كل قسم على عدة فصول ولدراسة هذا الموضوع أُقترحت الخطة المنهجية التالية:

الفصل الأول: بعنوان تقديم موضوع الدراسة وتم من خلاله تحديد المشكلة وبناءً عليها تم طرح إشكالية الدراسة وكذا تساؤلاتها، لنبين من خلال ذلك أهمية الدراسة وأهدافها، كما تم تحديد التعريفات الإجرائية الخاصة بالدراسة الحالية ومن ثمّ ضبط حدود الدراسة.

الفصل الثاني: ارتبط هذا الفصل بكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وذلك بتسليط الضوء على موقع الاختبار من منظومة التقويم التربوي ومنه إلى تعريف الاختبارات التحصيلية وأهم تصنيفاتها، كما تم التطرق إلى تفسير نتائج الاختبارات مع توضيح أسس بنائها والمواصفات التي ينبغي أن يتصف بها الإختبار التحصيلي الجيد، كما تم التعرف على كفاية إعداد وبناء اختبار تحصيلي جيد ودوره في عملية الإرشاد النفسي التربوي وأهمية تطويرها في ضوء الأدوار الجديدة، وفي نهاية الفصل تم تناول بعض التوجيهات العامة للمعلمين في بناء اختبار تحصيلي جيد في ضوء أدوارهم الجديدة.

الفصل الثالث: وهو مخصص للإجراءات المنهجية للدراسة وذلك من خلال توضيح المنهج المتبع وأهداف وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجها بالإضافة إلى مجتمع الدراسة وعينتها وعرض لأدوات الدراسة مع إجراءات تطبيقها، ونهاية الفصل تم التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها.

الفصل الرابع: بعنوان عرض وتفسير نتائج الدراسة ويُعد هذا الفصل من أهم الفصول في الدراسة، وذلك لكونه يخصص لعرض النتائج النهائية للدراسة ثم محاولة مناقشتها وتفسيرها ليختتم بعرض التصور المقترح في الدراسة الحالية.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

الفصل الثاني: كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة

الفصل الأول

تـقديم موضـوع الدراسـة

1- تحديد مشكلة الدراسة

2- أسئلة الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعريفات الإجرائية

6- حدود الدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة:

يُقاس تقدم الأمم بقوة النظام التربوي بها؛ حيث تترجم هذه القوة في مخرجاتها على درجة عالية من الجودة، وهو ما يساعد على تلبية الحاجات الأساسية للأفراد(التعليمية، الإرشادية، التربوية..) مما يُسهم وبشكل فعّال في تحقيق ذواتهم وتنمية مجتمعاتهم من خلال تزويدهم بالأساسيات المعرفية والثقافية والمهنية اللازمة للقيام بدورهم في حياتهم، وتكوّن لديهم مرونة عالية لتطوير أنفسهم مواكبةً للتغيرات ومستجدات العصر، وكل هذا يعتمد على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ القرارات الموضوعية المبنية على أسس علمية.

وإذا تفحصنا العمليات المختلفة في المنظومة التربوية سنجد أن عملية التقويم تأخذ حيزًا كبيرًا فيها، فهي النقطة الأساسية التي تشد إليها الجميع في النظام التعليمي وعلى كافة مستوياته وهي حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم، وهي الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وبالتالي مخرجات التعليم؛ ولذلك فإن أي عملية إصلاح تربوي لابد أن تأخذ في الاعتبار إصلاح التقويم كركيزة أساسية للتعليم(الزهراني،2009 196).

وعلى هذا الأساس تتزايد أهمية القياس والتقويم كوسيلة تشخيص وقائية وعلاجية تساعدنا على وضوح الأهداف وبلوغها، وعلى وجه الخصوص في الاختبارات التحصيلية لأنها كانت ومازالت تلعب دوراً هاماً ووسيلة من الوسائل الأوسع انتشاراً وشيوعاً في تقويم تحصيل المتعلمين في مستويات التعليم المختلفة، فاستخدام الاختبارات بمختلف أنواعها تعتبر مسألة أساسية في التوجيه والإرشاد النفسي(عباس،1996، 51) إذ يمكن القول أن العلاقة وثيقة بين القياس النفسي والتوجيه المهني، فإذا كان التوجيه التربوي عبارة عن امتدادا لتطور التوجيه المهني فإن حركة القياس النفسي تمثل العامل الأساسي الثاني في تطور علم النفس الإرشادي؛ ولقد نشأت حركة القياس النفسي ونمت بشكل متوازٍ مع حركة

التوجيه المهني، إذ ساعدت استخدامات الاختبارات في التوجيه على فهم المدرسين لتلاميذهم بشكل أفضل (سليمان،2010، 29).

وفي هذا السياق؛ فإن الاختبارات التحصيلية تقوم بإسهامات عديدة في اتجاه تحسين العملية التعليمية، ومن خلالها يتم إصدار أحكام وقرارات تتعلق بالمتعلمين كالانتقال إلى مستوى أعلى، الإعادة، الفصل أو التوجيه... وبعملية التدريس ككل، وعلى هذا فقد نالت عملية بنائها وتطويرها اهتماماً كبيراً من التربويين لما تقدمه من بيانات هامة (دياب، 2003، 2)؛ وبما أن التدريس جزء مهم لا ينفصل عن عمل الأستاذ فالاختبارات التحصيلية أيضا جزء مهم وجوهري لا ينفصل عن عمل الأستاذ، فالمعلم الذي يُجيد تعليم طلابه، لا بد له أيضا من أن يجيد اختبارهم، وذلك ببناء اختباراته للمواد التي يدرسها وباستخدام وسيلة القياس المناسبة(ساعد، 2013، 14).

إن دور المعلم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم وكمسؤول عن مستوى تحصيل الطلاب وتقويمهم يعتبر هدفاً مرموقاً يسعى المعلم الناجح لمتابعته وتحقيقه مستخدماً كل الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم في رعاية مستوى طلابه التحصيلي، وعليه أن يسعى دائماً للنمو المهني والتطور والتجديد في مجال الاطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة كما يجدر به ويتطلب منه أن يَعِيَ الأساليب والتقنيات الحديثة ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى طلابه بشكل فعال وإيجابي؛ لذا من المتوقع من الأساتذة وفي جميع مراحل التعليم العمل على اكتساب الكفايات اللازمة لإعداد الاختبارات التحصيلية، كما هو الحال بالنسبة لعملية التدريس وإثارة الدافعية للعمل على تحسين وتطوير أنفسهم مهنياً...

والمرحلة الثانوية على وجه الخصوص باعتبارها حلقة من حلقات التعليم ولتطوير هذا الأخير علينا تزويد المتعلم بالمعارف الحديثة والكفاءات العالية والقيم والأخلاق والاتجاهات وإعداده للتعامل مع ثورة المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة، وذلك من خلال مناهج متطورة ومتميزة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها (رمضان، 2010)؛ وعليه وفي ظل الأدوار الجديدة كان لزاما على الأستاذ أن يقوم بالتقويم الصحيح الذي يعتمد على معلومات دقيقة

وصادقة تسمح له باتخاذ قرارات مناسبة وملائمة، فالمعلم الفعال يستطيع أن يصمم الاختبارات، ويضع الأسئلة المناسبة لقياس المستويات المختلفة، ويحدد الاختبارات المناسبة لقياس الجوانب المختلفة للتعلم، ويتطلب كل ذلك إلمامه بماهية الاختبارات وشروط تصميمها ونتائجها (النور،2014، 3)، والمحك في ذلك هو مدى امتلاكه لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي كلما كان قادراً على إتقانها كلما أصبحت المعلومات التي تقدمها الاختبارات أقرب إلى الصحة والصواب والموضوعية؛ ومن هنا كان إعداد المعلمين الإعداد الكافي ضرورة ملحة ليتمكنوا من فهم مبادئ التقويم والقدرة على تصميم الاختبارات واستخدام الأساليب العلمية في بنائها وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها(زكريا،2007، 354).

وعلى الرغم من التقدم العلمي الهائل في كافة المجالات (التربوية ،غير التربوية) لاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين؛ إلا أن ما يُعدّه المعلمون من اختبارات تحصيلية لا يزال يعاني من الضعف والهزل بشكل يجعل مصداقية نتائج هذه الوسيلة من الأمور المشكوك فيها (الزهراني،1423هـ، 2) فالملاحظ لعملية التقويم في مدارسنا يجدها مجرد عملية روتينية، والتي تتمثل أغلبها في إجراء اختبارات تتضمن مجموعة من الأسئلة تقتصر في أغلبها على قياس الجانب المعرفي في أدنى مستوياته، كما أنها لا تمثل المادة المدروسة تمثيلا حقيقيا ودون توافر معايير الصدق والثبات والموضوعية في بنائها... وعليه فإن أي قرارات تربوية متخذة على أساس معيار واحد وأداة مشكوك في مصداقيتها، تؤدي حتما إلى تدني المردود التعليمي ومن ثم إلى الإهدار التربوي (ساعد وبن عامر،2012 ،170)؛ حيث أشار ميهرنز وليهمن(2003) إلى شكوى بعض الطلاب من الاختبارات الغامضة وغير الواضحة والتي ليس لها صلة بالمحتوى فنسمع على ألسنتهم تعبيرات منها " لم أفهم ما يريد المعلم" أو " لقد درست كل التفاصيل المهمة في المادة ولكنهم اختبروني في المواضيع الهامشية" ومثل هذه التعليقات لا تكون مبررة بالضرورة، وهذا مؤشر على أن بعض المعلمين عاجزون على صياغة اختبارات جيدة نتيجة قصور في إعدادهم المهني.

وفي هذا الصدد؛ تشير العديد من الدراسات وتقارير الندوات والاجتماعات المتعددة اللجان وجمعيات التقويم في العالم عامة، والعالم العربي خاصة على وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين بمواصفات الاختبار الجيد ووجود قصور في إعدادها، فهي تفتقر إلى توافر الجوانب الفنية عند بنائها وفي أثناء عمليات التطبيق وما يترتب عن ذلك من آثار سلبية على مصداقية النتائج المسندة من تلك الاختبارات(الحموري، 2011، 50) وهو ما أكدته دراسة فخري رشيد خضر(2003) بأن للإختبارات التحصيلية في البلاد العربية عدد من السلبيات من بينها افتقار الكثير من المعلمين إلى الأصول العلمية في تصميم وتحليل وتفسير نتائج الاختبارات (أورد في: النور،2014، 03)، وأيضا ما أشارت إليه دراسة علي تعوينات(1998) حول التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية إلى غياب مرجعية واضحة يستند إليها المعلمون في بناء أسئلتهم الاختبارية، وكذا غياب معايير ومحكات معتمدة في عملية التصحيح والموضوعية في تقويم نتائج التلاميذ، وأن الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ لا تعبر عن المستوى الحقيقي للتلاميذ، وبذلك فصدقها نسبي وهي شكلية كالمضمون الذي أعطيت من أجله(أورد في: ساعد وبن عامر، 2012،171).

والملاحظ أن الدراسات تمت على جميع مراحل التعليم فالإشكالية لم تكن مقتصرة على مرحلة معينة وهو ما أكده الدوسري(2001) أن كثيرا من الاختبارات التي تطبق في أغلب أنظمة التعليم تتم دون تخطيط يرتكز على الأسس العلمية لبناء الاختبارات، وتكون النتيجة وجود اختبارات لا يمكن الوثوق بمحتواها علمياً أو الاطمئنان إلى القرارات التي تتخذ في ضوئها، ولتغيير هذا الواقع ينبغي على المعلمين إدراك أهمية الاختبارات ودورها في العملية التعليمية وخطورة القرارات المترتبة عليها، مما يستلزم بذل الجهود لتمكينهم من الإلمام بالمعايير الأساسية اللازم توافرها في بناء الاختبارات الجيدة(الحارثي،2007، 4).

كما كشفت دراسة هيا النعيمي (2001) والتي تهدف إلى معرفة أثر الجوانب المختلفة للامتحانات الوطنية وأثرها في العملية التعليمية والتعلمية عن وجود أثر سلبي لهذه الامتحانات على الطلبة، وضرورة مراجعة نظام الامتحانات للشهادة الثانوية وتجديده كي

يتلاءم مع النظريات التطويرية في التدريس والتعليم والتقويم(السليطي وتايه، دس، 50)، وما توصلت إليه دراسة محمد بن علي الزهراني(2002) على أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات المعرفية لإعداد الاختبار التحصيلية بشكل عام كانت متدنية ودراسة حسن غازي العمري(1997) والتي أسفرت على وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعدادها(أورد في: أبو جراد، 2011 ،93).

قد يعود القصور الحاصل في مستوى امتلاك المعلمين لكفايات التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية إلى ضعف التكوين المخصص للأساتذة على اختلاف التخصصات التي تكوّنوا فيها(علمية–أدبية–تقنية..) فهم ربما إن تلقوا تدريباً أو تكويناً فقد كُوّنوا للتدريس ولم يُكوّنوا للتقويم وهو ما أكده المفتشون التربويون من خلال المقابلات أن التحديثات الجديدة في أدوارهم سواء المتعلقة بالتدريس أو التقويم بصفة خاصة لا تطبق بصفة مستمرة وإنما فقط تتم أثناء الزيارة التفتيشية وهو ما يرجعه إلى "أنه ما لم يكن إلزام من قبل الوزارة تبقى هاته الكفايات تحتاج دوما إلى توجيه وإرشاد بشكل مستمر للأساتذة" وهو أيضا ما يجعل الأساتذة في ترقب دائم لتلقي إشعار من الهيئة المشرفة–المفتشون– لندوات تكوينية لحاجتهم الماسة لتحسين كفاياتهم وهو ذاته ما أشارت إليه دراسة كليكس(1984) وستيجيز وبرجفور (1995) Stjygis & Briqqford في دراسة أجرياها أن المعلمين قد شعروا بعدم كفايتهم وحاجتهم إلى مزيد من التدريب في بناء الاختبارات التحصيلية وفي التقويم بصفة عامة(ميهرنز وليهمن،2003، 79) ، وما توصلت له نتائج دراسة الفرجات(2015) أن درجة الحاجات التدريبية للمعلمين تركزت معظمها على الحاجة لعقد دورات تدريبية لإعداد المعلمين في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية وإعداد بنوك الأسئلة والتحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات.

والواقع أن أي محاولة لتطوير الاختبارات التحصيلية لا يشمل باني الاختبار يعد محاولة قاصرة لن تحقق شيئاً ملموساً على أرض الواقع، ذلك أن المعلم يُعد من أهم مدخلات المنظومة التي تؤثر في العمليات التعليمية والتي تشكل نوعية وجودة مخرجاتها

ولعل أبرز ما يدل على ذلك إشارات اللوم التي توجه إليه عند حدوث تراجع أو ظهور أي مشكلة في نتائج العملية التعليمية برمتها.

فمن خلال الإطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع فإن معظم الدراسات السابقة تتحدث عن مدى توفر كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين فقط دون العمل على تطويرها؛ وعليه فإن اهتمام هذه الدراسة سيقتصر على الكفايات المتعلقة بإعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة فقط، دون أن يتعدى ذلك إلى جوانب أخرى تتعلق بعملية التقويم ككل ولعل هذا التحديد قد يكسبها نوعًا من التركيز والتعمق في تناول هذا الجانب، ويتيح الفرصة لدراسات أخرى تبحث بقية الجوانب المشار إليها بدرجة عالية من التركيز؛ إضافة إلى ما سبق فإن هذه الدراسة تستهدف فئة أساتذة التعليم الثانوي والتي لم يسبق – على حد علم الطالبة – لدراسة مشابهة تناولتها لما لهاته المرحلة من أهمية وخاصة إذا عرفنا أن مستوى تحصيل الطالب في المرحلة الثانوية هو المقياس الوحيد المحدد لإلحاقه بأحد التخصصات في المرحلة الجامعية، وما يترتب على ذلك من نتائج وعواقب حول مصداقية قرار الإلحاق، وأثره في دراسة الطالب وتحصيله، أو إخفاقه في الكثير من المقررات بالمرحلة الجامعية(الدوسري، 2003، 11).

واستناداً على ما سبق؛ تكوّن لدى الطالبة الإحساس بتلك المشكلة ألا وهي الوقوف على مدى توفر هاته الكفايات والعمل على تطويرها لعدم توفر الدراسات المحلية التي طرحت هذا الموضوع بشكل عام، وأساتذة التعليم الثانوي على الخصوص، تتم المبادأة محليا بباكورة أبحاث التطوير لكفايات الأساتذة في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية في ضوء أدوارهم الجديدة من خلال هذه الأطروحة؛ ومن خلال النتائج المتحصلة يبنى تصوراً مقترحاً لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية في ضوء أدوارهم الجديدة في شكل خطوات إستراتيجية يتبعها الأساتذة وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في:

" **ما التصور المقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة**"؟

2- أسئلة الدراسة: تنبثق من مشكلة البحث الأسئلة الرئيسة التالية:

أولا: ما الواقع الحالي لكفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة؟

ثانيا: ما الكفايات التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ؟

ثالثا: ما التصور المقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة ؟

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتغيرات التي يدرسها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ويمكن اشتقاقها من كل ما سبق حيث تتمثل في ما يلي:

- تحاول هاته الدراسة تقديم صورة حقيقية عن واقع ممارسات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ومقارنتها بما يتفق مع ما يراه الخبراء في بناء الاختبارات في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم.

- يسمح تطوير كفايات الأساتذة بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل وهو ما يسمى باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، وتكمن أهمية الدراسة في اقتراح تصور لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة والذي قد يسهم في توجيه اهتمامهم وممارساتهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية عامة وتحسين مستوى جودة الاختبارات التحصيلية خاصة.

- تبرز أهمية المرحلة الثانوية باعتبارها المرحلة التي تفصل ما بين التعليم الأساسي وما بين التعليم العالي، أي هي حلقة وصل بين مرحلتين أساسيتين في حياة الطالب فهي تزوده بالمعرفة والمهارة والتفكير المنظم من أجل إعداد جيل متعلم لا يسير على مبدأ التحفيظ

المجرد للمواد التعليمية بل يقوم على تنمية قدراته المختلفة وامتلاك القدرة على التمييز بين الأمور وتحليل الأحداث وإصدار الأحكام... كل هذه الأمور تأتي من خلال عمليات القياس والتقويم الجيد.

– تعد الاختبارات التحصيلية الجيدة الوسيلة الوحيدة والأداة المساعدة في الكشف عن مسيرة العمل التربوي واتجاهاته والاستفادة من نتائجه في اتخاذ قرارات وإجراءات للنهوض بواقع العملية التعليمية.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية من خلال الإجابة على أسئلتها إلى:

– الكشف عن واقع إمتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

– معرفة الكفايات التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة.

– وضع تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

5- التعريفات الإجرائية:

– **التصور المقترح:** رؤية للشكل الذي يجب أن تكون عليه ممارسات التطوير لكفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة والذي يعبر عنه بخطوات إستراتيجية مقترحة تبنى من منطلقات تشمل دراسة للأدبيات التربوية وآراء الخبراء، وواقع تلك الممارسات من قبل الأساتذة لتطوير كفاياتهم بشكل مستمر في ضوء أدوارهم الجديدة .

– **كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة:** هي مجموعة المعارف والمهارات والإتجاهات التي يمتلكها أستاذ التعليم الثانوي وتظهر من خلال معرفته بالدور الذي يجب

ممارسته في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وترتقي بأدائه المهني إلى مستوى من التمكن، وتتضمن ثلاث كفايات:

✓كفايات التخطيط: إلمام أستاذ التعليم الثانوي بالمفاهيم والأسس والحقائق المتعلقة بتحديد الغرض من الاختبار وتحديد الأهداف التعليمية وتحليل محتوى المنهاج وتمثله الفقرات رقم (1-2-3) وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها العينة استجابةً على فقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية، فإذا كان المتوسط الحسابي يتراوح ما بين(0-0.5): كفاية منخفضة أما إذا كان يتراوح مابين (0.51-1) : كفاية عالية.

✓كفايات الإعداد والتقنين: إلمام أستاذ التعليم الثانوي بالمفاهيم والأسس والحقائق المتعلقة بتصميم جدول المواصفات واختيار نوع الأسئلة وترتيبها وصياغة تعليمات الاختبار ومراجعة وإخراج الاختبار وتجريبه وتمثلها الفقرات(4-5-6-7-8-9-10-11) وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها العينة استجابةً على فقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية، فإذا كان المتوسط الحسابي يتراوح ما بين(0-0.5): كفاية منخفضة أما إذا كان يتراوح مابين (0.51-1): كفاية عالية.

✓كفايات التحليل والتطبيق: إلمام أستاذ التعليم الثانوي بالمفاهيم والأسس والحقائق المتعلقة بتحليل الاختبار وتطبيقه وتصحيحه، وتمثلها الفقرات(12-13-14-15) وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها العينة استجابةً على فقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية، فإذا كان المتوسط الحسابي يتراوح ما بين(0-0.5): كفاية منخفضة أما إذا كان يتراوح مابين (0.51-1): كفاية عالية.

- **الممارسات المساهمة في تطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة:** هي جملة الإرشادات والتوجيهات لإكتساب أو تطوير مفاهيم وأسس وحقائق ومعلومات جديدة كي يرفع من خلالها الأساتذة مستواهم بصورة شاملة ودائمة في ضوء أدوارهم الجديدة(التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات،التوجيه والارشاد) ليكونوا قادرين على بناء اختبار تحصيلي جيد معتمدين على أسس ومعايير علمية.

6- حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

- **البعد الموضوعي:** تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.
- **البعد البشري:** عينة من الخبراء وأساتذة التعليم الثانوي.
- **البعد المكاني:** مدينة الوادي.
- **البعد الزماني:** السنة الدراسية 2016/ 2017.

كما تتحدد الدراسة بموضوعها وتعريفاتها الإجرائية وإطارها النظري، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

الفصل الثاني

كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة

- تمهيد

1- موقع الاختبار من منظومة التقويم التربوي

2- تعريف الاختبارات التحصيلية

3- تصنيف الاختبارات التحصيلية

4- تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

5- أسس بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة

6- مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد

7- كفايات الأساتذة في بناء اختبار تحصيلي جيد

8- دور الاختبارات التحصيلية في عملية الإرشاد النفسي التربوي

9- أهمية تطوير كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء الأدوار الجديدة

10- توجيهات عامة للمعلمين في بناء اختبار تحصيلي جيد في ضوء أدوارهم الجديدة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يمثل الإطار النظري الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع الباحث أن يستعرض الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي لها صلة بموضوع الدراسة؛ وبناءً على ذلك فقد تناول الإطار النظري للدراسة الحالية الخلفية العلمية النظرية ذات الصلة بالموضوع وهي: الاختبارات التحصيلية وأهم تصنيفاتها، وكذا طرق تفسير نتائجها وتوضيح أسس بنائها ومواصفاتها ومن ثمّ معرفة دور الاختبارات التحصيلية في عملية الإرشاد النفسي التربوي وبناء على الأدوار الجديدة والفوائد المدركة من الاختبارات كانت أهمية تطوير هذه الكفايات وفي نهاية الفصل تم تناول بعض التوجيهات العامة للمعلمين في بناء اختبار تحصيلي جيد في ضوء الأدوار الجديدة.

1- موقع الاختبار من منظومة التقويم التربوي:

استخدم الإنسان القديم التقويم كمرادف لمفهوم الامتحانات أو الاختبار، إلا أن التقدم الحقيقي في ربط التقويم بالأهداف التربوية ظهر على يد كل من بلوم(1956) وكراثول(1968) وميجر(1962) وآخرون(أبو جادو، 2005،397)، ومع بداية الثورة الصناعية في أوروبا اتسع مفهوم التقويم ليشمل مجالات أكثر في النظام التربوي، وبهذا أصبح التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزءً لا يتجزأ منها، فالتقويم بمفهومه الجديد يعد أسلوبا يبدأ قبل الفعل التعليمي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة وشاملة بهدف إحداث تغيير وتعديل وحذف وإضافة في العملية التعليمية بكل عناصرها (هني، 1999).

ويختلف تعريف التقويم باختلاف الباحثين في مجال القياس والتقويم التربوي إذ تعرفه أنّا بوندوار(Anna Bondoir) في كتابها "طريقة الاختبارات في البيداغوجيا" " التقويم هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددناها، فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات"(سرير وخالدي،1995،87) وعليه تؤكد أنّا بوندوار أن التقويم عبارة عن وسيلة وليست غاية.

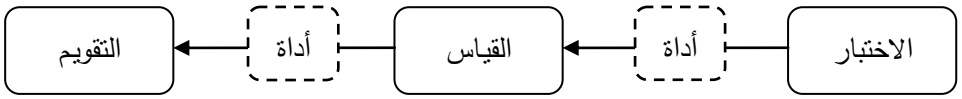
ويُعرف التقويم بأنه "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال تنظيم البيئة التربوية"(النجار، 2010، 16) ويتضح من التعريف أن التقويم عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو الأفعال السلوكية التي تمكننا من معرفة مدى تحقق أهداف العملية التعليمية وهو وصف كمي وكيفي أو هو أيضا تعريف إجرائي إلى حد ما.

وعليه يمكننا إعطاء تعريف للتقويم التربوي وهو:«عملية منظمة تهدف إلى جمع وتحليل بيانات بشأن العملية التربوية من خلال استخدام أدوات معينة كالاختبارات التحصيلية لرصد مدى تحقق الأهداف المرجوة، حيث تسهم العملية في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل لأجل التطوير والتحسين، كما أنها عملية مستمرة من بداية الفعل البيداغوجي إلى نهايته وهي شاملة لجميع عناصره»، وبهذا المعنى لا بد أن يتواجد التقويم في أي منظومة تربوية تسعى إلى تحقيق أهدافها ومراجعة مسيرتها من أجل تحديد نواحي القوة والضعف سواء كانت داخل الفرد أو بين الأفراد، وهو ذاته ما يسعى إلى تحقيقه الإرشاد النفسي فهو العملية التي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعده في الوصول إلى حلول فعالة لمشكلات التكيف التي يعاني منها، والتي تكون عادة في المستوى السلوكي العادي أو السوي، وبهذا المعنى فإن الإرشاد النفسي جانب متخصص من جوانب الخدمات الفردية ويمكن القول بأن علاقة التقويم بالإرشاد النفسي هي علاقة الوسيلة بالغاية، حيث يفيد التقويم والقياس في جمع المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو؛ إذ لا يقتصر دور التقويم على مجرد جمع المعلومات، وإنما يمتد إلى زيادة استبصار المرشد النفسي ومنهجه لسلوك الأفراد ولسلوكه هو أيضا حتى يستطيع الوصول إلى التشخيص المناسب، كما يسمح التقويم والقياس بالوصول إلى تنبؤ أدق(عمر وفخرو والسبيعي وتركي ،2010،23) .

وتعد الاختبارات أهم أداة يعتمد عليها في تقويم أعمال الطلاب ونشاطاتهم ومدى التحكم في مكتسباتهم وقدراتهم ومهاراتهم المختلفة(هني، 1999، 265)، فالتقويم حسب إحدى

الدراسات الدوسيمولوجية(docimologie)[1] يعني كل نشاط يرمي إلى تحليل وتأويل نتائج، أو علاقات آتية من القياس، وذلك من أجل اتخاذ قرارات جديدة(زرواق،1999، 55).

وبذلك فالعلاقة بين الاختبار والقياس والتقويم تأخذ شكلاً متسلسلاً، فالقياس لا يتم بدون الاختبار والتقويم لا يتم بدون القياس، وهكذا فإن الاختبار هو أداة القياس والقياس هو أداة التقويم(كاظم، 2001، 41)، والشكل رقم (01) يوضح تلك العلاقة.



شكل رقم (01): مخطط العلاقة بين الاختبار والقياس والتقويم

المصدر: (كاظم، 2001، 41)

وتختلف أساليب التقويم التربوي باختلاف استخداماتها، كما يتوقف استخدام أي أسلوب على أهداف التقويم المعلنة(أعضاء هيئة التدريس قسم علم النفس التربوي، دس، 60)، حيث يقول شادش وليفتون: "إن الأساليب التي تتبع في التقويم التربوي تختلف باختلاف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها"(عربيات،2007، 65)، والأستاذ الكفء هو الذي يتحكم في أساليب التقويم وهو الذي تكون لديه القدرة على تطوير أسلوبه التربوي، للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة(زرواق، 1999، 60).

كما أن جودة التقويم تعتمد على جودة الأداة وجودة عملية القياس ودقة الحكم في ضوء معايير جيدة(مراد وسليمان، 2005، 30) ومن بين أساليب التقويم التربوي الأكثر استخداما "الاختبارات التحصيلية ".

2- تعريف الاختبارات التحصيلية:

كان مفهوم الاختبارات قديماً يأخذ منحى مغايراً لما تريده التربية المعاصرة لتقويم الطلاب، فقد كانت سابقاً تعني الخوف والرهبة والقلق والتوتر لما يُعد لها من أجواء مدرسية وأسرية تشعر المختبر بأنها اللحظات الحاسمة التي يترتب عنها النجاح أو الفشل، أما اليوم

[1] الدوسيمولوجية: تعني علم الامتحانات والتنقيط.

وفي ظل التربية المعاصرة تغير مفهوم الاختبارات بل حرصت الجهات التربوية والتعليمية على تغيير مفهومها إلى الأمثل ليواكب التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنولوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات(النجار، 2010، 79)؛ بل تعد أيضا وسيلة تشخيصية تساعد المرشد النفسي في فهم المشكلة واستبصاره لسلوكات الفرد وإمكاناته وقدراته لتصبح بذلك الاختبارات أداة توقع أو تنبؤ بأدائهم في المستقبل ..

ويذكر(القاضي ولطفي،1981) بأن الاختبار عبارة عن عينة من المواقف تمت صياغتها بصورة أسئلة هدفها قياس موضوعي ما(أورد في: زيادة، 2009، 252).

– **تعريف جرو** (F.Gorow): "الاختبار هو أداة تستعمل للإجابة عن السؤال التالي: هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟ أي أنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها غرضها التأكد من مدى تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعة"(حثروبي، 1997، 102).

– **تعريف نبيل عبد الهادي(2001):** "الاختبارات التحصيلية هي اختبارات مصمّمة للكشف عن درجة نجاح الطالب في مادة أو مواد كان قد تعلمها مسبقاً، وتتضمن هذه الاختبارات عادة على أسئلة تكشف عن المهارات والمعارف الأساسية للمادة أو المواد"(عبد الهادي،2001، 472).

– **تعريف رائد خليل العبادي(2006):** "الاختبار عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يضعها المعلم لتناسب نواتج أو مخرجات التعلم المرغوبة والتي تنبع من أهداف تدريس المقرر، وهي وسيلة لاستدعاء سلوك المتعلم الخاص حتى يمكن الحكم على الدرجة التي حدث بها التعلم"(العبادي، 2006، 66).

– **تعريف نواف أحمد سمارة وآخرون(2008):** "بأنها موقف يطلب في أثنائه من المفحوص أن يظهر معارفه أو مهاراته أو اتجاهاته أو جوانب منها تتصل بموضوع معين من الموضوعات، ويمكن إعتباره دليلاً أو مؤشرًا على تعلم الطلبة"(سمارة والعديلي، 2008، 27)

– **تعريف سمير أبو مغلي وآخرون(2010):** "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة(الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية"(أبو مغلي وسلامة، 2010، 27).

إن الملاحظ للتعاريف السابقة.. يتضح أن تعريف لطفي والقاضي(1981) يشير إلى أن الاختبار عبارة عن مجموعة مواقف ويمكن قياسها ويوضح جرو أن الغرض من القياس هو معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا، ويضيف العبادي(2006) وسمارة وآخرون (2008) أن الاختبار التحصيلي عبارة أن أداة أو دليل أو مؤشر يتعرف من خلاله المعلم على درجة الاكتساب الذي يحققه الطالب والتي تتعلق بموضوع دراسي معين.

في حين أشار عبد الهادي(2001) وأبو مغلي وآخرون(2010) بأن الاختبار التحصيلي صمم لمعرفة درجة نجاح الطالب أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي تم تعلمه مسبقا، وهاته الاختبارات عادة ما تتضمن مجموعة من الأسئلة تهدف للتعرف على المهارات الأساسية للمادة أو المواد المدروسة.

من خلال قراءة للتعريفات السابقة.. فإن الاختبار التحصيلي يتضمن بعضاً من كفايات/خطوات إعداد الاختبارات منها: الغرض من الاختبار تحديد الأهداف المتعلقة بموضوع معين من خلال تحليل المحتوى مجموعة الأسئلة المتنوعة بين المقالية والموضوعية...إلخ، كما أن هناك خطوات ضمنية في الإعداد حيث يصعب الحصول على نتائج دون تصحيح للاختبار؛ ولكن السؤال المطروح هنا: هل نتائج الاختبار التحصيلي بهذا المفهوم تمكننا من اتخاذ قرارات دقيقة ومُحكمة حول مسار التلميذ بصفة خاصة والعملية التعليمية ومدى تحقيق أهدافها بصفة عامة **!؟..**

– لا يشك أحد في القيمة التربوية للاختبارات، وبالتحديد الاختبارات الجيدة منها أما الاختبارات غير الجيدة فقد يكون تأثيرها سلبي على العملية التربوية، حيث يؤكد كل من المطوع(1998) والهولي(1998) أن الخلل في الاختبارات التحصيلية كغموض الأسئلة أو

اقتصارها على قياس المستويات العليا من التفكير وعدم مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ قد يؤثر بشكل قوي وسلبي على سلوك التلميذ بشكل يجعله يمارس الغش(أورد في: الزهراني،1423، 22)؛ ويرى (مراد وسليمان،2002) أن الاختبار إن لم يتم إعداده وفق معايير الاختبار الجيد فإنه سيلحق الأذى والضرر بالأفراد ذوي العلاقة نفسياً وتربوياً وإجتماعياً(أورد في: العون،2016 ،190)؛ كما يرى سيد وآخرون(2005) بأن الاختبار عبارة عن إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، كما يراعي قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق(الحريري،2016، 96).

وبناء عليه؛ يمكننا أن نعرف الاختبار التحصيلي الجيد بأنه: "إجراء منظم يراعى في إعداده أسس ومعايير الاختبار الجيد والتي يجب أن يسعى الأساتذة لتحسينها وتطويرها تماشيا مع أدوارهم الجديدة بحيث تُمكن من قياس درجة التحصيل لدى التلميذ بكيفية دقيقة ومحكمة" مم يفيد المرشد النفسي التربوي من تشخيص بعض الحالات الخاصة كما تساهم في تحديد ملمح التلميذ ويُطمئن إليها كمعيار للتوجيه نحو التخصصات الدراسية.

ومنه فالقرارات السليمة يجب أن ترتكز إلى اختبار تحصيلي جيد، حيث تقع الاختبارات التحصيلية الجيدة في عدة أشكال.

3- تصنيفات الاختبارات التحصيلية:

تتعدد تصنيفات الاختبارات التحصيلية وذلك حسب درجة التقنين، عامل السرعة الأسلوب المستخدم، تفسير الدرجة، فهي من حيث درجة التقنين(اختبارات مقننة، اختبارات غير مقننة) ومن ناحية عامل الوقت أو السرعة (اختبارات سرعة، اختبارات دقة) وعلى أساس الأسلوب المستخدم(اختبارات شفوية، اختبارات أدائية) أما على أساس تفسير الدرجة على الاختبار فهي(اختبارات معيارية المرجع، اختبارات محكية المرجع)(جعفور، 2014،221) وفيما يلي سيتم التركيز على الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية لما لهذه الأنواع من أهمية في الاختبارات التحصيلية وسوف نتعرض لها كالتالي:

3-1- الاختبارات المقالية:

تعتبر الاختبارات المقالية من الأساليب التقليدية الشائعة منذ زمن بعيد وتستخدم من أجل تقييم تحصيل الطالب في الموضوعات الدراسية التي يقوم بتعلمها، وتمثل الاختبارات المقالية تقويما للقدرة على التعبير اللغوي والإبداء الفكري وإبداء الرأي وتقديم الحجج المناسبة(ملحم 2001، 435)؛ وتشمل هذه الاختبارات على عدد من الأسئلة تبدأ بكلمات(إشرح، أذكر ناقش، وضح، علل...الخ) وغالبا ما تستخدم هذه الاختبارات لتقويم ما حفظه الطالب؛ ومن مميزات هذه الأسئلة أنها تعطي الحرية للتلميذ في اختيار وتنظيم إستجاباتـه(محمد، 2004 404)، كما تعتبر أسئلة المقال طريقة ممتازة لتقويم عمليات التفكير العليا كالفهم والتحليل إلى جانب مهارات التنظيم والعرض للأفكار وتكاملها(أبو رياش وعبد الحق، 2007، 533).

3-1-1- مجالات استخدام الاختبارات المقالية والغرض منها:

للاختبارات المقالية عدة أغراض ومواطن يحسن استخدامها فيها منها:

- قياس القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين(التحليل، التركيب، التقويم) والتي يصعب قياسها من خلال استخدام أنواع الاختبارات الأخرى.
- تساعد في الكشف عن قدرات المتعلم على تحليل انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها وتسلسلها وإعادة صياغتها وتركيبها والتعبير عنها بفعالية الأمر الذي ينمي لديه القدرة على التفكير الإبتكاري وحل المشكلات، بحيث تعطي فكرة عن جوانب الإبداع الشخصي لديه.
- الاختبارات المقالية لا تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من قبل المعلم في إعدادها وصياغتها وخاصة عندما يكون وقت إعداد الاختبار محددا وعدد التلاميذ قليل.
- توجيه انتباه الطالب إلى قطاعات كبيرة وجوانب متكاملة من المادة الدراسية، وليس إلى أجزاء من المعلومات التي يكون فيها رابط المعنى ضعيفا.
- قياس ميول واتجاهات الطلاب وآرائهم وقيمهم من خلال مناقشتهم للقضايا التي تتناول الأسئلة(الزغول، 2009، 319).

3-1-2- أنواع الاختبارات المقالية: تتنوع الاختبارات المقالية ما بين:

أ.المقالية المحددة (القصيرة): إجابتها محددة بنقاط معينة، أو مساحة مخصصة للإجابة.

ب.المقالية غير المحددة (المفتوحة): تعطي حرية أكبر للإجابة، وقد تحدد بعدد الأسطر أو الزمن(القرني، دس، 4).

3-1-3- مزايا الاختبارات المقالية: تتميز الاختبارات المقالية بالعديد من المزايا والتي لا يمكن الحصول عليها من الأنواع الأخرى للاختبارات كما ورد عن(جابر، 2009، 403) منها:

- يتم إعدادها بسرعة وسهولة، مما يوفر الكثير من وقت المعلم وجهده.

- يبرز الطالب من خلالها قدرته علي الابتكار وعلي اختيار الحقائق والأفكار المتعلقة بالاختبار وتنظيمها في كل متناسق بصورة متكاملة، أي: يمكن استخدامها لقياس القدرة علي التفكير والتنظيم والتطبيق والابتكار والتقويم، وبالتالي فهي تستخدم لقياس نواتج التعلم المختلفة والعمليات العقلية العليا حيث أكد سمز Sims على قيمة الاختبارات المقالية كوسيلة إسقاطية تشير إلى أن استجابات الطالب للاختبار يمكن أن تزودنا بإشارات وتلميحات عن دينامية الوظيفة العقلية لديه ولكننا عادة ما ننظر إلى هذه الاختبارات كوسيلة لقياس تحصيل الطالب أكثر منه كأداة لتفسير شخصيته.

- توفر للطالب أسلوب تعلم جديد عن الممارسة الفعلية في مناقشة المفاهيم، وتحليلها والتأليف بين أجزاء المادة تأليفا منطقيًّا.

- تعد الأسئلة المقالية أكثر قدرة على تمييز الطالب الذي يفكر من الذي يميل إلى الحفظ فقط دون الفهم.

- قياس أهداف تربوية بعيدة أرقي من الأهداف التي تقيسها الاختبارات الأخرى، فالقدرة علي وضع الفروض وصياغتها وتعميم الخبرات إلى الميادين والمواقف الجديدة التي لا يمكن أن تقوم بها إلا الاختبارات المقالية.

– تحتاج إلى نوع من الاستعداد أشمل وأكثر فائدة للطلاب منه في حالة استعدادهم للاختبارات الموضوعية.

3-1-4- عيوب الاختبارات المقالية:

ذكر عدة مؤلفين (محمد، 2004، 404؛ مراد وسليمان، 2005، 55) عيوبا لهذا النوع من الاختبارات أبرزها:

– درجة الصدق فيها ضعيفة وذلك راجع لقلة عدد الأسئلة التي لا تتناول إلا عينة صغيرة من موضوعات الدراسة وأهدافها، ولا تغطي جميع أجزاء المادة، فالطالب الذي يحصل على (90%) في اختبار ما، لا يعن أنه يعرف (90%) من المادة التي وضع فيها الاختبار وإنما من المادة التي غطتها الأسئلة فقط، مما يعني افتقارها لصفتي الشمول والتمثيل لمحتوى المادة الدراسية.

– تلعب الصدفة أو الحظ دورًا كبيرًا في نجاح الطالب، أو تفوقه، فينجح الطالب إذا جاءت الأسئلة من المواضيع أو الأجزاء التي استذكرها، ويرسب إذا جاءت من الأجزاء التي لم يستذكرها أو يدرسها.

– أثر الهالة: فإذا عرف المعلم اسم الطالب الذي يصحح ورقته، فإن الصورة العالقة بذهن المعلم عن هذا الطالب تؤثر في تقديره، وبالعكس إذا كان الطالب ضعيفاً أو مشاغباً فقد يجور عليه.

– غموض بعض الأسئلة وربما تكون مبهمة، ويتضح ذلك من كثرة استفسار الطلاب عنها مما قد ينجم عنه عدم تمكن بعضهم من فهم ما تتطلبه الأسئلة ومن إعطاء الإجابة الصحيحة، لا بسبب ضعف مستواهم بالمادة المقاسة، وإنما نتيجة لعدم وضوح المطلوب من السؤال لديهم.

– تأخذ من الطالب وقتا طويلا في كتابة الإجابات، هذا الوقت يمكن أن يستعمله الطالب في إظهار قدرته على معرفة المادة، والتعرف على الإجابة الصحيحة لو كانت الأسئلة موضوعية.

– تدخل عناصر ذاتيه في التصحيح تؤدي إلى انعدام التجانس والتوافق والانسجام بين تقديرات المصححين، بل حتى بين تقدير المصحح نفسه من مرة إلى أخرى، وقد بينت الدراسات السابقة أن نفس الإجابة لسؤال معين حصلت على درجات تقديرات مختلفة اختلافًا بينًا عند عرضها على عدد من المصححين كل على حدة، فضلًا عن أنها أكثر الاختبارات قابلية للتحيز.

– يستغرق تصحيحها وقتا طويلا؛ نظرا لطول الإجابات الناجم عن وجود اعتقاد لدى بعض الطلاب بأن الكم له تأثير على ارتفاع الدرجات حتى لو أن هذا الكم لا علاقة له بالإجابة المطلوبة، ولا يخفي ما يترتب على ذلك من إرهاق للمعلم واستنزاف للكثير من وقته وجهده كما قد يضطر إلى أن يصحح الاختبار على أكثر من جلسة، مما ينسيه أسس التصحيح.

– لا تزود المعلم والطلاب بالتغذية الراجعة المناسبة، مما يحول دون قيام الطالب بمحاولة علاج نقاط الضعف، ويحول دون قيام المعلم بتحسين ممارساته التعليمية.

– يصعب إخضاع نتائج هذه الاختبارات لطرق البحث والإحصاء بسبب صعوبة وضع معايير واضحة لأداء التلاميذ عن أسئلتها.

3-1-5- إرشادات عامة لتحسين الاختبارات المقالية: ولتجنب الوقوع في بعض العيوب يجب العمل على إتباع بعض الإرشادات لتحسين الاختبارات المقالية كما وردت عن(أبو حويج والخطيب وأبو مغلي، 2002،87؛ الزغول،2009، 321؛عمر وآخرون،2010،371) وذلك من خلال مايلي:

1. يجب أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة بحيث يسهل على المتعلم معرفة المطلوب منها.
2. توضيح الأهداف المراد قياسها في الاختبار قبل إجرائه وتحديد الدرجة المخصصة لكل سؤال فيه.
3. تحديد المدى الزمني الذي تستغرقه الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار.
4. شمول أسئلة الاختبار لجميع مستويات التعلم وعدم اقتصارها على مستويات معينة.

5.ضرورة وضع إجابات نموذجية لكل سؤال واعتماد هذه الإجابة في تصحيح كافة الأوراق.

6.أن يختار المعلم عدداً من أوراق إجابات التلاميذ بطريقة عشوائية، ويقوم بقراءتها بهدف تكوين فكرة عامة عن مدى فهم التلاميذ لأسئلة الاختبار ومستوى إجابتهم عنها، مما يفيده في مراعاة العدل في تقدير العلامات على الإجابات المعطاة من جانب التلاميذ.

7.عدم النظر إلى اسم الطالب أو إخفائه عند تصحيح ورقة الاختبار.

8.تصحيح نفس السؤال في جميع الأوراق في الجلسة الواحدة.

ونظراً للدراسات النقدية التي كانت ترمي إلى إبراز العيوب والنقائص الموجودة في وسائل التقويم التقليدية(المقال) فقد قام(هنري بيرون) وهو أول باحث أثبت تجريبياً عدم صلاحية الاختبارات المقالية بوضع فرع جديد في علوم التربية وهو "علم التباري" أو علم دراسة الامتحانات: "وهو دراسة منهجية للامتحانات بصفة عامة ولطرق التنقيط وسلوك الممتحنين بصفة خاصة وهو الذي يقول: "إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم"، ولقد وضع هذا الباحث أدوات تقويم موضوعية تمكن من قياس المعارف والمعلومات والقدرة على الفهم والتطبيق والتحليل وهي ما تعرف بالاختبارات الموضوعية (حثروبي، 1997، 103).

3-2- الاختبارات الموضوعية:

تدعى هذه الاختبارات بالموضوعية لأن لها إجابة واحدة ومحددة هي الصحيحة أو الأفضل بحيث لا يختلف عليها اثنان، أي لا يوجد خلاف بالنسبة للإجابات الصحيحة لبنود هذا النوع من الاختبارات والمهارة الحقيقية المستخدمة هي في كون بنائها يتم بعناية وعدل ونظام(أبو رياش وعبد الحق، 2007، 578)، وقد اكتسبت اسمها من طريقة تصحيحها، فهي موضوعية في تصحيحها أي أنها تخرج رأي المصحح أو حكمه من عملية التصحيح، كما أنها ممثلة للمادة تمثيلا واضحا(عقل، 2001، 33).

ويرى أحمد محمد الطبيب أن الاختبارات الموضوعية هي: "اختبارات تتكون من عدد كبير من الأسئلة، كما أن صورها تختلف ولا مجال فيها للتأثير بالعوامل الشخصية أو المصادفة أو الحظ"(الطبيب2، دس، 51)، وتعد الاختبارات الموضوعية أكثر الاختبارات شيوعاً باعتبارها إحدى أساليب التقويم التربوي المتبعة وذلك نظرا لما تتميز به من مزايا.

3-2-1- مزايا الاختبارات الموضوعية: تتصف الاختبارات الموضوعية بمكانة مرموقة ضمن تصنيف الاختبارات وذلك نظرا لعديد من المزايا ذكرها المؤلفين منهم (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 578؛ الزيود وعليان، 1998، 95؛ عقل، 2001، 33) نذكر ما يلي:

- إمكانية تحديد الجواب سلفا بحيث لا يختلف عليه مصححان.
- إخراج الرأي الشخصي للمصحح من عملية التصحيح.
- لما كان الجواب محدداً بدقة فإن عملية الإجابة لا تتطلب سوى وضع إشارة عليه ولا حاجة للكتابة بشكل كبير مما يلغي أثر العوامل الخارجية كحسن الخط والترتيب وجودة الإملاء والقدرة اللغوية للطالب.
- تدرج الأسئلة في الامتحان الواحد من السهل إلى الصعب وهذا يؤدي إلى تقليل درجة التوتر لدى الطالب، كما أنها تناسب مختلف المستويات من ممتاز ومتوسط وضعيف.
- إمكانية تصحيح الامتحانات بغض النظر عن تخصص المصحح نظراً لتوفر مفتاح أو دليل للتصحيح واضح ومحدد.
- تمتاز بقدر عال من الصدق والثبات نظراً للتصحيح الموضوعي وكثرة الأسئلة.
- سهولة التعامل إحصائيا مع نتائج الطلبة.
- إمكانية التصحيح بواسطة أجهزة الحاسوب وعندئذ يتوفر عنصر السرعة والوقت.
- تغطي معظم مفردات محتوى المادة الدراسية لسبب كثرة الأسئلة التي تتضمنه، مما لا يدع مجالاً للحظ أو الصدفة في تقدير علامة التلميذ.
- تساعد على تحقيق مبدأ الشمول في عملية التقويم وذلك لتنوعها الذي يساعد على قياس العديد من الجوانب.

ورغم أنها جاءت نتيجة للنقد الموجه للاختبارات المقالية إلا أن هذا لم يمنع من وجود عيوب لهذه الاختبارات.

3-2-2- عيوب الاختبارات الموضوعية: لا تخلو الاختبارات الموضوعية من عيوب ويمكن حصرها كما ورد عن(أبو جادو، 2005، 420؛ النور، 2007، 136) في التالي:

- أنها تجعل الطالب يلجأ إلى التخمين والحظ في الإجابة عندما لا تسعفه قدراته بالحقائق والمفاهيم التي يتطلبها الجواب والتخمين عيب كبير في أساليب التفكير.
- لا تقيس قدرة التلاميذ على تنظيم المعلومات وعرضها بطريقة منظمة.
- لا تقيس القدرة على التعبير الكتابي أو الإبداعي والابتكار.
- بناؤها أمر شاق حتى على الشخص المدرب على ذلك.
- من الصعب استخدامها في قياس الوظائف العقلية العليا.

3-2-3- أنواع الاختبارات الموضوعية: تتنوع الأسئلة الموضوعية حسب استخدامها والأهداف المرجوة منها كالتالي:

1.أسئلة الصواب والخطأ: هذا النوع من الاختبارات الموضوعية أكثرها شيوعا لدى المدرسين نظراً لسهولة تأليفه وقدرته على تغطية المادة المدروسة بحيث يستطيع الفاحص أن يضع أسئلة تكون عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 579).

وفيها تطرح على الطالب عبارة ويطلب إليه أن يحكم على صحتها أو خطئها باستخدام إشارات √ أو X أو رموز مثل ص/خ أو مفردات صح/خطأ (جابر، 2009، 406).

2. اختبارات الاختيار من متعدد: هذا النوع من الاختبارات يتكون من عدد كبير من الأسئلة وكل سؤال يكون متبوعاً بعدد من البدائل(مشتقات الإجابة) تتراوح بين 3-4 بدائل، ويطلب من الطالب أن يختار أحد البدائل كإجابة للسؤال أمام البديل المختار وغالبا ما تصاغ مثل هاته الأسئلة في صورة من ثلاث هي:- البحث عن الصواب من البدائل - البحث عن الخطأ من الاستجابات - البحث عن الأهم أو الأفضل من الاستجابات(عرفة، 2005

375)، حيث يستخدم في قياس كثير من الأهداف التعليمية وخاصة نواتج التعلم وقد أظهرت الدراسات في مجال خصائص الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد أن الاختبار من هذا النوع إذا ما أُعد بطريقة مناسبة، وتوافرت فيه الخصائص السيكومترية المناسبة، فإنه أكثر من غيره قدرة على قياس ما أُعد لقياسه وأكثر توصيفاً وتمثيلاً لقدرات الطلبة التحصيلية وانخفاض درجة الآلية(عدس وقطامي، 2003، 261) كما كشف منتز Mentez (1982) أن عدم وعي المعلمين لقواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد وأوضح سارناكي Sarnaki (1979) عدم دراية بعضهم بالنتيجة، سوف تكون اختباراتهم عرضة للتلوث بفقرات ضعيفة الصياغة ووجود مثل هذا الخلل قد تؤثر في الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته (يعقوب وأبو فودة،2012، 422).

3.أسئلة المقابلة أو المزاوجة: يسمى هذا النوع أيضا باختبارات المطابقة كما يسمى باختبارات الربط نظراً لأنه يستعمل لبيان العلاقات بين الحقائق والأفكار والمبادئ، وهو كثير الشيوع في المدارس الابتدائية في البلدان المتقدمة(أبو جادو، 2005، 421) ويتكون هذا النوع من الاختبارات من قائمتين متوازيتين تسمى الأولى وهي تحتوى على الأسئلة والمشكلات بالمقدمات وتسمى الثانية وهي تحتوى على الاستجابات بقائمة الاستجابات، حيث يطلب فيها من المتعلم أن يقرن بين كل عنصر في القائمة الأول والعنصر الذي يناسبه في القائمة الثانية(النور، 2007، 149) وتعتبر أسئلة المقابلة أو المزاوجة نوع من أنواع أسئلة الصواب والخطأ فهي أيضا تقوم على التذكر وأفضل استخدام لها هو في التعرف على العلاقات بين المواد المتشابهة(أبو رياش وعبد الحق، 2007، 582).

4.اختبارات تكملة العبارة الناقصة– ملء الفراغ: تسمى أيضا الأسئلة ذات الإجابات الحرة القصيرة والمحددة، بمعنى أن الطالب هو نفسه الذي يعطي الجواب بكلماته الخاصة وبطريقته الخاصة، وهي قصيرة حقا لا تحتمل أكثر من كلمة أو شبه جملة(جابر، 2009، 407) حيث يتألف الاختبار في هذا النوع من عدد من الفقرات التي تكون على شكل عبارات ناقصة

ويطلب من المفحوص أن يكمل النقص بوضع كلمة أو كلمات محددة أو عدد أو رمز في المسافة الخالية المخصصة لذلك في كل عبارة(الزيود وعليان، 1998، 128).

5.أسئلة الترتيب: يتألف الاختبار في هذا النوع من عدد من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو الأعداد غير المرتبة ويطلب من المفحوص أن يقوم بترتيبها وفقا للحجم أو التتابع أو الأهمية أو أي أساس آخر، ويتحدد أساس الترتيب عادة في صدر السؤال ويستخدم هذا النوع في قياس قدرة الطالب على التفكير وربط المعلومات وهو يستخدم بكثرة في اللغات والمواد الاجتماعية والحساب(الزيود وعليان، 1998، 132).

وبعد ما تعرفنا على أنواع الاختبارات التحصيلية والتي تتنوع بين المقالية والموضوعية بحسب الغرض منها، ومزايا وعيوب كل نوع نأتي إلى معرفة الفرق بينهما.

3-3-الفرق بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية:

لا تختلف الأسئلة الموضوعية عن الأسئلة المقالية في أغراضها فقط بل تختلف في نواحي كثيرة (أورد في:حكيم،1425هـ، 18) من أهمها:

1. صياغة الأسئلة: تتطلب الأسئلة المقالية سرد سلسلة من الحقائق والمعلومات أو كتابة مقال يشمل موضوعاً من المنهج، مما يجعلها لا تمثل أكبر قدر من الموضوعات ولا الأهداف المطلوب قياسها، كما أن تقدير السهولة أو الصعوبة يعود لواضع الأسئلة؛ في حين أن الأسئلة الموضوعية عددها كبير وتغطية لقدر كبير من المنهج.

2. طريقة الإجابة: في الاختبارات المقالية يطالب التلميذ بسرد سلسة متصلة من الحقائق والمعلومات مرتبط بعضها ببعض، بعد أن تم حفظها واستظهارها بترتيب الأفكار نفسه والتي قد يخطئ في إحداها فيتعذر على التلميذ السير في الخطوات التالية، ولا يتمكن من إكمال الاختبار، إضافة لمشكلات سوء الخط والتنظيم وعدم القدرة التعبيرية مما يؤثر على الدرجة أما الاختبار الموضوعي فالمطلوب وضع إشارة أو كلمة أو كتابة عبارة قصيرة تعبر عن

مدى فهم وتحصيل التلميذ كما أن تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب، وتنوعها يساعد الطالب على الإجابة والاستمرار في الحل دون ارتباك أو اضطراب لحالته النفسية.

3. طريقة التصحيح: توجد صعوبة في تقدير درجة التلميذ في الاختبارات المقالية، خاصة تلك التي يتعذر فيها تحديد نقاط الإجابة، فقد أثبتت الدراسات تفاوت الأساتذة في تقدير درجة الاختبارات المقالية فهي تتطلب مراجعة مصحح آخر تصحيح المصحح الأول للوثوق بثبات الاختبار، بعكس الاختبارات الموضوعية التي تتميز بعدم قابليتها للاختلاف بين المصححين كما أن تصحيحها لا يستغرق وقتاً طويلاً.

4. الانتفاع بالنتائج: إن درجات الاختبارات المقالية لا تعن شيئاً لأنها تقوم على تقدير ذاتي فالمصحح هو الذي يضع الحدود التي يراها للنجاح أو الرسوب، بناءً على أساس اعتباري وليس على أساس موضوعي؛ بينما في الاختبارات الموضوعية يكون التقنين أحد الشروط الأساسية التي يجب توافرها فيها.

4- تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية:

عند إجراء الاختبارات التحصيلية وتصحيحها سواء أكانت شفوية أو كتابية فلا بد من تفسير نتائجها، حتى يتمكن الأستاذ من إعطاء الحكم المناسب على العلامات التي حصل عليها الطلبة، ولتفسير نتائج الاختبار يستخدم نوعان من الاختبارات حسب العبادي (2006، 41) هما:

أ) اختبارات محكية المرجع: ويتم فيه تحديد مستوى تحصيل المفحوص وفق معايير محددة للنجاح، بحيث يتم الحكم على أداء الطالب بأنه مقبول أو غير مقبول وفق محك معين(التل وآخرون، 1993، 822)، وقد شاع استخدام هذه الاختبارات حديثا في مجال التربية والتعليم لما لها من فائدة في الموضوعية عند الحكم على مستوى المتعلم ومعرفة مدى تحصيله وهذا النوع من الاختبارات هو من وسائل التقويم التكويني، بحيث قد تجرى عدة مرات للمادة الواحدة (العبادي، 2006، 42).

وباختصار فالاختبارات محكية المرجع تحدد ماذا يعرف الطالب في مادة ما وماذا يستوعب منها ؟

ب) اختبارات معيارية المرجع: وهي التي يتم فيها الحكم على مستوى تحصيل الطالب وفق معايير من خلال مقارنة علاماته بعلامات زملائه في الصف(التل وآخرون، 1993، 822) وتعتبر الاختبارات معيارية المرجع من وسائل التقويم الختامي، وبالتالي فهي تجرب مرة واحدة سنوياً أو في كل فصل دراسي، وهي تقيّم المادة ككل عكس الاختبارات المحكية التي تقيم كل سؤال في المادة بتتابع، وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات جنبا إلى جنب مع الاختبارات محكية المرجع(العبادي، 2006، 46–48).

وعلى الرغم من الفروق بين التفسيرات مرجعية المحك والتفسيرات مرجعية المعيار إلا أنها ليست متنافية، فبينما تقدم التفسيرات مرجعية المعيار معلومات مهمة عن كيفية أداء الفرد المختبر بالنسبة لمجموعة مرجعية معينة، فإن التفسيرات مرجعية المحك تقدم معلومات مهمة عن مدى جودة اتقان الفرد المختبر نطاق معلومات أو مهارات محددة، ومن الممكن–بل ومن المرغوب فيه– أن ينتج اختبار معين كلا من درجات مرجعية المعيار، ومرجعية المحك.

وفي هذا السياق؛ أدت التطورات النظرية والفنية في الأعوام الأخيرة إلى أنواع جديدة من الدرجات التي تعتمد على نظرية الاستجابة للمفردة، وهي تعد نظرية حديثة للاختبارات، وأثرت تأثيرا كبيرا في تطوير الاختبارات ويمكن تعريفها بأنها: نظرية أو نموذج للقياس العقلي مفادها أن الاستجابات للمفردات الاختبارية يمكن تفسيرها بواسطة سمات كامنة، والسمة الكامنة هي قدرة أو خاصية معينة يستدل على وجودها اعتمادا على نظريات السلوك، وكذلك على أدلة عن وجودها، ولكن لا نستطيع تقييم السمة الكامنة تقييما مباشرا(رينولدز وليفينقستون، 2013، 141).

وحتى نميز بين الدرجات السابقة الذكر في تفسير نتائج الاختبار يمكن توضيح ذلك كما لخصها رينولدز وليفينقستون(2013):

-تخبرنا الدرجات الخام عن عدد النقاط المتجمعة لشخص معين في أحد المقاييس، ويمكن أن تخبرنا برتبته النسبية بين المختبرين(بافتراض معرفتنا الدرجات الخام لكل شخص) وتقدم لنا عادة الدرجات الخام قياسات على ميزان رتبي فقط.

-الدرجات المعيارية مرجعية المعيار التقليدية تتناول السؤال العام المتعلق بمقارنة أداء شخص معين بأداء مجموعة مرجعية معينة، وتعكس عادة قياسات على ميزان فتري.

-تخبرنا الدرجات مرجعية المحك بما إذا كان أداء شخص معين اقترب من مستوى مطلوب للكفاءة أم لم يقترب، وإلى أي حد.

-درجات راش أو الدرجات التي تعتمد على نظرية الاستجابة لمفردة على ميزان فتراته متساوية تعكس الموضع على سمة كامنة معينة تنطوي عليها الدرجات، وهذه الدرجات تكون مفيدة بخاصة في تقويم درجة التغير في الدرجات عبر الزمن، وفي المقارنة بين الدرجات عبر اختبارات سمة كامنة مشتركة.

والملاحظ أن كل نوع من الدرجات يقدم لنا نوعا مختلفا من المعلومات، وأي نوع من الدرجات نستخدمه يعتمد على نوع المعلومات المرجوة.

5- أسس بناء الاختبارات التحصيلية:

يحتاج بناء[2] الاختبارات التحصيلية إلى مهارات للتواصل بين علماء النفس التربوي والمتخصصين في المادة الدراسية والسيكومتريين(المختصون في القياس)، وتحقيق هذه الأهداف لن يكون مسألة بسيطة ولكن النتاج سوف يتيح تقييما أقرب لصدق أهداف التعليم والتشخيص العلمي(جابر، 2000، 374).

ولعل أهم الأسس في بناء الاختبارات التحصيلية تتلخص في النقاط الآتية حسب(أبو حطب وعثمان، 2003، 391):

---

[2] تستخدم كلمة **بناء** أو **إعداد** في هذا البحث لتشير إلى معنى واحد.

كما تستخدم كلمة **سؤال** أو **بند** أو **فقرة** في هذا البحث لتشير إلى نفس المعنى.

– أن يشتمل الاختبار على عينة ممثلة من الأسئلة تقيس الأهداف والمحتوى حسب الأهمية والوزن.

– يصمم الاختبار ليقيس بوضوح النتاجات التعليمية المشتقة من أهداف المقرر.

– تحديد نوع فقرات الاختبار وفق المحتوى والأهداف.

– تستثمر نتائج الاختبار في مراقبة تعلم الطلبة وتحسنه وتطوره.

– الاختبار الأكثر ملائمة هو الاختبار الذي تتوافر فيه خصائص الاختبار الجيّد.

– تزود نتائج الاختبار بتغذية راجعة تصحيحية وتعزيزية.

– تفسر نتائج الاختبار بحذر ودقة.

إن هذه الأسس تتم وفق طبيعة المتعلم ودور المعلم بهدف تحقيق أهداف الدراسة وإحداث التغير المناسب لدى الطلبة.

6– مواصفات الاختبار التحصيلي الجيّد:

هناك مجموعة من الكفايات في شكل مواصفات والتي يجب على المعلم الالتزام بها ليتمكن من الحصول على اختبار تحصيلي جيد وصالح لقياس ما وضع من أجله، وتعرف الكفاية بأنها:" القدرة المنظورة على أداء مهمات التعليم، أو المقدرة على أداء العمل بمستوى معين من الإتقان"(جرادات وعبيدات وأبو غزالة وعبد اللطيف، 2008، 44)، وعليه فالاختبار التحصيلي يجب أن يتوفر على مواصفات ومعايير تعكس نتائجه بصدق مدى تحقق الأهداف التعليمية، وبدرجة معينة من الإتقان يحتاج المعلم إلى التأكد من مدى صلاحيته، وهذه المواصفات هي:

6–1– الموضوعية: وتتضمن موضوعية اختيار المحتوى الدراسي ليكون موضوعا للاختبار التحصيلي تجنب التحيز لأجزاء معينة من المادة الدراسية وإعداد الأسئلة الموضوعية وطريقة التصحيح (قطامي وقطامي، 2001، 539).

ويتمتع الاختبار بصفة الموضوعية إذا صححه بعد الإجراء مجموعة من المصححين كل على انفراد وحصل التلميذ في كل مرة على الدرجة نفسها، ومعنى هذا ألا تتأثر نتيجة

الاختبار بذاتية المصحح، أي لا تتوقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته، أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين، كما تعني أيضاً أن يكون الجواب محدداً سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان، والموضوعية صفة أساسية من صفات الاختبار الجيد عليها يتوقف ثبات الاختبار ثم صدقه، وهذه الصفة ضرورية لجميع الاختبارات من مقالية وموضوعية، إلا أن لزومها أشد بالنسبة للاختبارات المقالية، والسبب أنها تتصف بالذاتية أي يتأثر تصميمها وتصحيحها بآراء وأهواء المصحح(دياب، 2003، 2).

وبقدر ما تكون الاختبارات التحصيلية موضوعية وهادفة بقدر ما تكون نتائجها صالحة وموثوق فيها وفعالة في توجيه التربية وتحسينها دائما نحو الأفضل.

6-2- الثبات: يعد الثبات من الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي الجيد ويعني الثبات في القياس النفسي: " ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا" إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة ونفس الظروف، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة على نتائج الاختبار(معمرية، 2007، 189)، ويرى الخطيب وأبو حويج والكسواني والشناوي(2006، 186) أن الثبات يعني محافظة الطلبة على مستوى تحصيلهم إذا أعيد الاختبار.

ويأخذ معامل الثبات قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا كان هناك عدم وجود ثبات في الاختبار فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح(الرواحي، 2011، 12).

ولكون مفهوم الثبات لا يوجد فيه اختلاف كبير فسوف نتطرق إليه باختصار

6-2-1- أنواع وطرق حساب الثبات: وتتمثل أنواع وطرق حساب معامل الثبات كمايلي:

1). الثبات بإعادة الاختبار: تقوم فكرة هذه الطريقة على إجراء الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم إعادة إجراء نفس الاختبار على نفس مجموعة الأفراد بعد مضى فترة زمنية وهكذا يحصل كل فرد على درجة في الإجراء الأول للاختبار وعلى درجة أخرى في الإجراء الثاني

للاختبار، وعندما نرصد هذه الدرجات ونحسب معامل ارتباط درجات المرة الأولى بدرجات المرة الثانية فأننا نحصل بذلك على معامل ثبات الاختبار(القصاص، 2007، 333).

ويشترط في هذه الطريقة أن يمر وقت مناسب لا هو قصير بحيث يتأثر تحصيل التلاميذ في المرة الثانية بالألفة والتمرين على الاختبار، ولا هو بالطويل بحيث يباعد بين المختبرين وعملية وقف الاختبار ويقدره المختصون ما بين أسبوع إلى ستة أشهر.

2). **الثبات بالصور المتكافئة:** في هذه الطريقة تتم المقارنة بين صورتين متماثلين من اختبار يقيس نفس الخاصية حيث تكون البنود في كل صورة متشابهة لبنود الصورة الأخرى وعلى نفس الدرجة من الصعوبة وبنفس الترتيب، ثم نستخدم معامل الارتباط "بيرسون" لتقدير الثبات عن طريق حساب ارتباط الدرجة على الصورة الأولى للاختبار بالدرجة على الصورة الثانية(حسن، 2008، 73).

وبذلك يتحصل الباحث على معامل ثبات الاختبار بين الصورتين المتكافئتين بحيث يستطيع أن يقارن بين أداء الفرد في كلا الاختبارين.

3). **ثبات الإتساق الداخلي:** وتضم هذه الطريقة طريقتين لقياس التناسق الداخلي للإختبار حسب أبو علام (2004، 438) وهما:

أ. **الثبات بالتجزئة النصفية:** ويستخدم فيها اختبار واحد يطبق مرة واحدة وهو ما يوفر الكثير من الوقت والجهد والتكلفة، حيث يتم تقسيم الاختبار إلى جزأين متساويين(النصف الأول/النصف الثاني) وقد يكون بتقسيم الأسئلة إلى (أسئلة فردية/أسئلة زوجية)؛ ويعد التقسيم الأخير أفضل من تجزئة الاختبار إلى جزأين لأنه يضمن أكبر قدر من التكافؤ بين أسئلة الجزأين وخاصة لو كانت الأسئلة متدرجة في الأصل من السهل إلى الصعب(عويضة 1996، 85).

ويقصد بتكافؤ النصفين هو تكافؤ إحصائي حيث يكونان مستقلين ومتكافئين في المحتوى ويتساوى كل من المتوسط والانحراف المعياري لدرجاتهما.

وبعد التجزئة إلى نصفين متكافئين إحصائيا تعالج درجات كل نصف كما لو كانت تمثل درجات اختبار واحد، وما تجدر الإشارة إليه أن معامل الارتباط المحسوب هو ارتباط بين نصفي الاختبار وليس الاختبار ككل، لذلك يتم تصحيح الطول للحصول على ثبات الاختبار كله وذلك باستخدام معادلة خاصة هي معادلة سبيرمان براون.

ب. الثبات عن طريق تحليل التباين: من الطرق المستخدمة لتحليل التباين للحصول على معامل الثبات ما يلي:

– **معادلة كيودر وريتشاردسون:** وضع كيودر وريتشاردسون **معادلتين 20 و 21** فالمعادلة الرئيسية تعرف بـ k-R 20 والمعادلة الثانية تعرف بـ k-R 21 وهي مشتقة مع التعديل من المعادلة الرئيسية(رضوان، 2006، 131)؛ حيث تعتمد معادلة K-R20 على تباين الفقرات بينما تعتمد معادلة K-R21 على تباين الاختبار ككل(سامي ،2017، 313).

– **معادلة ألفا كرونباخ:** هذه الطريقة هي إمتداد لطريقة كيودر وريتشاردسون (20–21) مع فرق واحد وهو أن طريقة كيودر وريتشاردسون تصلح في حالة التصحيح(0.1) أما طريقة معامل ألفا فإنها تصلح لاختبارات المقال(الطبيب1، دس، 197).

6–2–2– العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار التحصيلي:

يتأثر معامل الثبات بعدد من العوامل التي قد تزيد أو تخفض من قيمته ومن هذه العوامل كما ورد في(أبو هاشم،2006 13؛ السيد، 1978، 396؛ علام، 2009، 242؛ منسي وصالح وقاسم ، 2003، 149؛ النور، 2007، 192؛) ما يلي:

1.طول الاختبار(عدد الأسئلة): معامل الثبات يزداد مع زيادة عدد الأسئلة وبالتالي فإن العلاقة بينهما طردية.

2.زمن الاختبار: يزداد معامل الثبات إذا زاد الزمن، إلا أن زيادة الزمن بدرجة أكبر من اللازم قد تؤدي إلى الإرتباك في الإجابة ومن ثم انخفاض معامل الثبات.

3.التباين في مفردات الاختبار: يزداد ثبات الاختبار بزيادة تباين مفرداته فالأسئلة المتباينة والمتدرجة في مستوى صعوبتها أسئلة مميزة تؤثر على ارتفاع ثبات الاختبار وعليه فالأسئلة شديدة السهولة وكذلك الأسئلة شديدة الصعوبة تقلل من درجة ثبات الاختبار.

4.التخمين: يؤدي التخمين إلى انخفاض معامل الثبات.

5.بناء الاختبار: تتأثر الاختبارات المقالية بعامل الصدفة فقد يحدث أن يضع المعلم معظم أسئلته من جزء من المادة يتقنه الطالب فيحصل على درجة مرتفعة، وقد تأتي من جزء يجهله أو لا يتقنه فيرسب، وبالتالي يتأثر الثبات بعامل الصدفة.

6.عدم تمثيل أسئلة الاختبار لأهداف المادة الدراسية ومحتواها: ويعني ذلك اشتمال الاختبار في معظمه على أجزاء المحتوى الدراسي، حيث أن الاختبار إذا لم يكن متوازن ولم يشتمل على مفردات أو أسئلة تتناسب مع الزمن المستغرق في عملية تعليم المحتوى المتعلق بها فإن ذلك يقلل من ثبات درجته لذا ينبغي الالتزام بجدول مواصفات الاختبار لإحداث هذا التوازن.

7.المصحح: في الاختبارات المقالية لا تتوقف درجة الطالب على معلوماته فقط بل على من يصحح ورقته، فعادة تتوقف علامة الطالب على الوقت الذي يصحح فيه المعلم وعلى حالته النفسية وخاصة الحالة الانفعالية.

8. صدق الاختبار: يتأثر الثبات بصدق الاختبار ذلك أن الاختبار الصادق ثابت وليس بالضرورة أن كل اختبار ثابت صادق.

بالإضافة إلى هاته العوامل فإن الثبات يتأثر أيضا بحالة الفرد الصحية والنفسية وبمدى تدربه على الموقف الاختباري.

6-3-الصدق: يعد مفهوم الصدق أكثر المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي إن لم يكن أهمها، ونظرا لاختلاف الباحثين في مفهومه نظرياً سيتم التطرق إليه بشيء من التفصيل.

يعد الاختبار صادقا إذا كان "يقيس ما وضع لقياسه"، وحسب **Gay** (1990) فإن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر

بدلا منها أو بالإضافة إليها(ملحم، 2007، 334) بمعنى لا يزيد ولا ينقص في السمة، ويكون الاختبار التحصيلي صادقا حسب(الزغول، 2009، 326) إذا كان"ممثلا لجميع أجزاء المادة الدراسية ولكافة مستويات الأهداف، يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وضوح فقراته وتعليماته، مناسب للفئة العمرية التي صمم لقياس التحصيل لديها".

والواقع أن الصدق هو صفة أساسية بينما الصفتان الأخريان فهما من مستلزمات الصدق أو من شروط تحقيقه فلا صدق إذا لم تكن هناك موضوعية وإذا لم تتفق نتائج الاختبار في كل مرة يعاد تطبيقه في المجموعة نفسها فلن يتصف بالثبات ومن ثم لن يتصف بالصدق (أبو لبدة، 2008، 205)، ويتميز الصدق بخصائص منها:

– الغرض من الاختبار والفئة التي سيطبق عليها بمعنى أن يتناسب محتوى الاختبار مع القدرات المعرفية للعينة.

– صفه النوعية بمعنى يقيس سمة معينة فقط خاصة باستعمال معين (بالغرض الذي من أجله وضع الاختبار)، فقد يصدق اختبار في سلوك ولا يصدق في قياس سلوك آخر.

– صفة النسبية بحيث لا يمكن القول أن هذا الاختبار صادق (100 %) لأنه قد يصلح في بيئة ولا يصدق في بيئة أخرى، أو بمعنى آخر فإن الاختبار لا يمكنه الإلمام بجميع أبعاد السمة؛ وهو ليس صفة مطلقة إما أن تكون أو لا تكون، بل يجب أن تحدد درجة اتصاف الاختبار بالصدق، فيقال أن صدقه مرتفع أو متوسط أو منخفض(دياب، 2003، 3).

- ومن خصائص الصدق أنه يتضمن الثبات ذلك أن كل اختبار صادق فهو ثابت.

6-3-1- أنواع الصدق وطرق حسابه: تتعدد أنواع الصدق وطرق حسابه تبعا لما يتوفر للباحث وإمكاناته ولعل أشهر أنواع الصدق مايلي:

1) .الصدق الظاهري أو السطحي: وهو يقوم على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيسه ولمن يطبق عليهم(الشمولية، الوضوح، اللغة تتناسب مع مستوى العينة).

2). صدق المحتوى أو المضمون أو الصدق المنطقي: ويعني الدرجة التي يقيس بها الاختبار المحتوى المراد قياسه، ويرى عقل(2001، 399) أن الاختبار التحصيلي يتصف

بأنه اختبار صادق المحتوى أو المضمون في حالة تغطية وحداته الاختبارية معظم المادة الدراسية أو المحتوى الذي درسه الطلاب في فترة معينة وكذلك تغطيته لجميع الأهداف السلوكية التي ينبغي على الطلاب أن يحققوها خلال دراستهم للمادة أثناء تلك الفترة.

ويتطلب صدق المحتوى عنصران هما: صدق الفقرات وصدق المعاينة، ويهتم صدق الفقرات في: هل فقرات الاختبار تمثل المحتوى أم لا؟ أما صدق المعاينة فيهتم: فيما إذا كانت عينة الاختبار شاملة للمحتوى أم لا؟ (الضامن، 2009، 113).

حيث يرى الخياط(2010 ،161) أن صدق المحتوى هو أهم أنواع الصدق بالنسبة للاختبارات التحصيلية التي يطورها المدرس لاستخدمها في غرفة الصف، ولزيادة درجة صدق هذه الاختبارات فالمدرس يجب أن يكون لديه مجموعة من الأهداف التعليمية النابعة من حاجات الطلبة، والتي يتم بناء عليها تطوير مجموعة من النشاطات التعليمية التي تشكل مهمات الاختبار، والتي من خلالها نقيس درجة تحقيق الأهداف لدى الطلبة؛ وبناء على درجات الطلبة نحدد صدق الاختبار.

وفي هذا الشأن؛ يرى المنيزل والعتوم(2019، 157) أنه للتأكيد على مدى تمثيل الاختبار للمحتوى فإن المعلم قد يلجأ إلى ما يسمى بجدول المواصفات والذي يشير إلى عدد الفقرات في كل خلية من الخلايا بالإضافة إلى الأهداف والمحتوى المراد تغطيتهما من خلال هذه الفقرات(أنظر صفحة رقم:53).

3). صدق التكوين الفرضي: يعرفه تقرير اللجنة القومية الأمريكية لمعايير الاختبارات على أنه: " يقدر صدق التكوين الفرضي بفحص أي الخصائص يقيس الاختبار بمعنى أن نحدد المفاهيم التفسيرية والتكوينات النظرية المعينة المسؤولة على الأداء على الاختبار" (معمرية،2007، 149)، ويستعان بهذا النوع من الصدق في حال كون الخاصية المراد قياسها لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكنها مفهوم نظري يمكن إدراكه والاستدلال عليه من خلال بعض مظاهر السلوك وهو غالبا ما يكون مجردا.

4). الصدق المرتبط بالمحك أو التجريبي:

ويعني مدى تماثل الاختبار مع محك معين(داخلي/خارجي)، ويتم الحصول عليه من خلال الارتباطات المرتفعة بين الاختبار وبين مقياس محكي محدد بشكل جيد، ويمكن تعريف المحك بأنه المعيار الذي نقارن به الاختبار (حسن، 2008، 91).

ويعتمد هذه النوع في تحديد مدى الصدق على ارتباط علامات الاختبار المراد الكشف عن صدقه وعلامات المحك وقد يكون المحك فحص المعلم أو معدل الطالب الفصلي أو السنوي بحيث يشترط في المحك أن يكون موضوعيا، صادقا وثابتا(أبو لبدة، 2008، 218).

ويكون الصدق المرتبط بالمحك **صدقا تلازميا**(المحك على أساس تنبؤات في نفس الوقت) أو **صدقا تنبؤيا**(المحك على أساس تنبؤات على المدى البعيد).

إذ تسلم النظرية الكلاسيكية في القياس بأن أداء الفرد في المقياس يعكس درجة الفرد الحقيقية في الصفة التي يقيسها والخطأ العشوائي الذي ينتشر حول هذه الدرجة، كما اتسمت النظرية التقليدية للصدق بالتركيز على التمايز الوظيفي لأنواع الصدق، أي أن لكل نوع وظيفة خاصة به تختلف عن وظائف الأنواع الأخرى من الصدق وترتب عن ذلك أن كل نوع يناسب بعض أنواع الاختبارات والمقاييس ولا يناسب الأنواع الأخرى فصدق المحتوى يناسب اختبارات التحصيل، والصدق المحكي يناسب اختبارات القدرات والاستعدادات، وصدق المفهوم يناسب اختبارات الشخصية؛ ولقد كان معظم القياس في التربية وعلم النفس قائما على النظرية الكلاسيكية إلا أن ذلك معرض لجملة من الانتقادات قللت من موضوعيته ذكرها (أبو علام 2004، وأبو هاشم) أهمها:

1.تأثر خصائص مفردات الاختبار بقدرة الأفراد المفحوصين: طبيعة العينة فإذا لم تكن مناسبة للاختبار فإن نتائجه ستكون مضللة.

2.تأثر الدرجة الكلية للفرد في اختبار ما بمفرداته: فقد يكون الاختبار سهلا جدا أو صعبا جدا بالنسبة لبعض الأفراد وتحت مثل هذه الظروف فقد يكون المقياس تقديرا ضعيفا للدرجة الحقيقية لقدرة الفرد التي نقيسها.

3.عدم توافر وحدة قياس ثابتة.

4.عدم إمكانية المقارنة بين تحصيل الأفراد في حالة استخدام اختبارات تحصيلية مختلفة.

5.تأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختباري: طبقا للنظرية الكلاسيكية في القياس تتحدد كمية خطأ القياس في مفردات الاختبار(في مقابل خطأ القياس الذي يمكن أن ننسبه لظروف الاختبار وتقدير درجاته، وللأفراد الذين أخذوا الاختبار) بإجراء معاملات ارتباط بين أداء الأفراد في صورة مكافئة من الاختبار، ومن الناحية العملية فإنه من الصعب جدا بناء صورة مكافئة تماما وعليه فإن معامل الثبات الذي نحصل عليه بهذه الطريقة قد لا يكون فعلا ممثلا لمعامل ثبات الاختبار.

6.صعوبة إثراء الاختبارات المعدة باستخدام النظرية الكلاسيكية بمفردات جديدة.

7.تساوي تباين أخطاء القياس لجميع أفراد العينة موضع الاختبار: تسلم النظرية الكلاسيكية في القياس أن كمية خطأ القياس واحدة من فرد لآخر من الأفراد الذين طبق عليهم المقياس ولكن الواقع العملي يبرز أن اختبارا ما قد يكون معامل ثباته أعلى(أي خطأ قياس أقل) للأفراد في أحد مستويات القدرة التي يقيسها الاختبار من أفراد آخرين في مستوى أخر من مستويات القدرة ذاتها.

إن الصدق مفهوم موحد ولما كانت قوته المحركة تتمثل في مصداقية ودلالة عمليات التأويل لدرجات المقياس وما يترتب عن ذلك من نتائج استعمال المقياس، أو نتائج اتخاذ القرارات القائمة على طبيعة تأويل درجات المقياس، فإن هذا كله (أي تأويل الدرجات، ونتائج الاستعمال أو نتائج اتخاذ القرار في ضوء دلالة الدرجات) هو ذاته صدق المفهوم؛ غير أن صدق المفهوم باعتباره مفهوما موحدا للتصنيف الرباعي للصدق الذي كرسه الدليل الإرشادي الأول للقياس(صدق المحتوى، والصدق التنبؤي، والصدق التلازمي، وصدق المفهوم) وموحدا للتصنيف الثلاثي الذي كرسه الدليل الإرشادي الثاني للقياس(صدق المحتوى، والصدق المحكي وصدق المفهوم) أثار إشكالية طرق البرهنة على صدق مفهوم درجات المقياس باعتبار "صدق

المفهوم" مفهوما موحدا، ما مصادر البيّنات التي توظف للدلالة على صدق المفهوم، ما نوع الأدلة والشواهد الممكنة التي تفيد في بناء الحجة على وجود صدق المفهوم؟

إن النظرة إلى الصدق باعتباره مفهوما موحدا أي صدق المفهوم فإن وحدته لا تتنافى مع وجود أوجه أو أبعاد أو جوانب متمايزة له تفيد في توجيه طرق تقديره، واسترشادا بأحدث دليل إرشادي للقياس الذي صدر (1998) وبتحليلات المتخصصين في نظرية الصدق (ولاسيما أعمال ميسيك Messick) يمكن تلخيص طبيعة البينات على تعددها وتباينها وتنوعها في ستة أصناف أو فئات كبرى وهي حسب (أمحمد بوزيان تيغزة): البينات القائمة على محتوى المقياس، البينات القائمة على عمليات أو سيرورات الاستجابة، البينات القائمة على البنية الداخلية لأدوات القياس، البينات القائمة على العلاقات بمتغيرات أخرى أو بينة البنية الخارجية البينات القائمة على الثبات، البينات القائمة على نتائج القياس ومترتباته أو تبعاته(أورد في: جعفور ،2014، 236).

ومن الأساليب التي يمكن من خلالها تقدير وحساب صدق أي اختبار نذكر ما يلي:

1). طريقة آراء المحكمين: تعد هذه الطريقة الأكثر شيوعاً، ومفادها أن يعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في المجال الذي وضع له الاختبار، وتؤخذ آراؤهم في الاختبار ويعدل واضع الاختبار اختباره حسب ما يراه المتخصصون؛ فإذا تم له ذلك مع موافقتهم على صدق ما جاء في مفردات الاختبار اعتبر الباحث أقوالهم دليلاً على صدق الاختبار الذي اِستخدمه (الطبيب1، د س، 212).

2). طريقة معاملات الإرتباط: ويصلح في حال استعمال صدق المحتوى (الإتساق الداخلي) والصدق التجريبي(الصدق المرتبط بالمحك)، فإذا وجد أن الارتباط عال فمعنى ذلك أن الاختبار الجديد صادق والعكس صحيح.

فمثلا: إذا استخدمنا طريقة المحك الخارجي لا بد من إيجاد معامل الارتباط للاختبار موضع التطبيق والمحك الخارجي الذي ثبت صدقه ثم نقوم بحساب معامل الارتباط مع درجات العينة

على الاختبار والمحك ودرجاتهم على الاختبار المطلوب تعيين معامل صدقه والمعامل المتحصل عليه يدل على معامل صدق الاختبار(النور،2007، 202).

3). طريقة المقارنة الطرفية: وتقوم في أساسها على مفهوم قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها وتتم هذه المقارنة بأسلوبين مختلفين:

– مقارنة الأطراف في الاختبار فقط(ويتم مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في الاختبار).

– مقارنة الأطراف في الاختبار والمحك الخارجي(ويتم مقارنة الثلث الأعلى في درجات الاختبار بالثلث الأعلى في درجات المحك والثلث الأدنى في درجات الاختبار بالثلث الأدنى في درجات المحك) (عبد الرحمن،1998 ، 191).

وبذلك يتم في هذه الطريقة المقارنة بين الفئتين المتناقضتين واللتان تقعان على طرفي التوزيع؛ ويمكن التحقق في هذه الطريقة لحساب الصدق باستخدام دلالة الفروق وفقا لنوع البيانات، والشائع استخدام اختبار "ت" في حال توفر بيانات على شكل درجات و"كا^2" عند توفر بيانات على شكل تكرارات، وإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين المتوسطات يمكن القول بأن الاختبار صادق.

6–3–2–العوامل المؤثرة على صدق الاختبارات التحصيلية:

يتأثر معامل الصدق بعدد من العوامل التي قد تؤثر على صدق الاختبار أو تقلل من صدقه وهي حسب (دياب، 2003، 3؛ كاظم،2001، 109) تتمثل في:

1.العوامل المتعلقة بالطالب:

- مستوى دافعية الطلبة في الإجابة عن الاختبار ومستوى قلقهم.

-العادات السيئة في الإجابة كالتخمين والغش أو محاولة الطالب الخداع في الإجابة خاصة في الاختبارات المقالية.

2.العوامل المتعلقة بالاختبار نفسه:

- صياغة الأسئلة: إذا كانت لغة الأسئلة فوق مستوى الطلبة، كأن يعجز بعض الطلبة عن فهم السؤال وحله، أو وجود بعض الأسئلة التي تحمل في ثناياها أدلة ومؤثرات تدل على الإجابة وتمكن الطالب من الحصول على علامة أعلى مما يستحق، كما أن غموض الأسئلة يجعل الطلاب يفسرونها تفسيرات مختلفة ثم يجيبونها وفقاً لتلك التفسيرات وبالتالي تكون النتائج أقل صدقاً، وكلما كانت واضحة وسهلة ومفهومة ارتفع معامل الصدق.

- معامل التمييز والصعوبة: فإذا كانت ضمن المدى المقبول ارتفع معامل الصدق.

- طول الاختبار: إن كثرة عدد الأسئلة يؤدي إلى ارتفاع معامل الصدق، لأن كثرتها تغطي محتوى المادة الدراسية وبالتالي سيزيد من نسبة الشمول.

3.العوامل المتعلقة بتطبيق الاختبار وتصحيحه:

-عوامل بيئية كالحرارة المرتفعة أو البرودة الشديدة أو الضوضاء أو غير ذلك مما يؤثر تأثيراً سيئاً على إجابة الممتحن.

-عوامل متعلقة بوضوح طباعة الأسئلة وعدم وجود أخطاء.

- وضوح تعليمات الاختبار وعدم إرباكها للطلبة عند إجابتهم عن الأسئلة

- كفاية الوقت المحدد للإجابة عن الاختبار.

وعليه يمكن القول أن صدق الاختبار يتأثر بعدم وضوح بنوده أو بعدم تحديدها، وقد يؤثر في عدم توافر صفة الصدق للاختبار عوامل أخرى مثل اللغة غير المألوفة للتلميذ أو التوقيت المحدد للاختبار أو الجو العام للاختبار إلى غير ذلك من مؤثرات مباشرة أو غير مباشرة.

6-4-الشمول: يتمتع الاختبار بصفة الشمول إذا كانت بنوده الاختبارية 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).

ومن هذا المنطلق فإن اتصاف الاختبارات التحصيلية بالمصداقية أي التمثيل والشمولية يعني أنها ذات جودة عالية.

وتعرف **الجودة:** بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات يتم تحديدها مسبقا لعمل ما، كما عرفها(المعهد الأمريكي للمعايير ANSI) أنها جملة سمات وخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات تم تحديدها مسبقا (كيلانو، 2012، 31).

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة الفروق بين مستويات التلاميذ في القدرة التمييزية يتم على مستوى الفقرات بينما في الجودة يتم على مستوى الاختبار ككل.

ومن بين الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في قياس جودة الاختبارات التحصيلية استخدام مقاييس النزعة المركزية ومنحنى التوزيع الإعتدالي(إبراهيم،2013 188)، وعادة ما يشار إلى مقاييس النزعة المركزية بالمتوسطات، وأهم هذه المتوسطات هي: المتوسط الحسابي الوسيط، المنوال.

- **المتوسط الحسابي:** وهو حاصل قسمة مجموع قيم التوزيع على عددها.
- **الوسيط:** يقع دائما في وسط التوزيع بالضبط، ويعرف بأنه الدرجة التي يقع فوقها نصف عدد الدرجات في التوزيع، كما يقع تحتها نصف عدد الدرجات بعد ترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا أو تصاعديا.
- **المنوال:** هو القيمة التي تتكرر أكثر من غيرها من القيم الأخرى في التوزيع (قنديلجي 2008، 121).

إذ تعتمد العلاقة بين المتوسط والوسيط والمنوال على نوع التوزيع التكراري وبالتالي على المنحنى الذي يمثل البيانات الإحصائية وبناء عليه يمكن تحديد العلاقة كما يلي كما ورد في(إبراهيم، 2013،181 ؛ خليل، دس، 43؛ عبد الرحمن، 1998) :

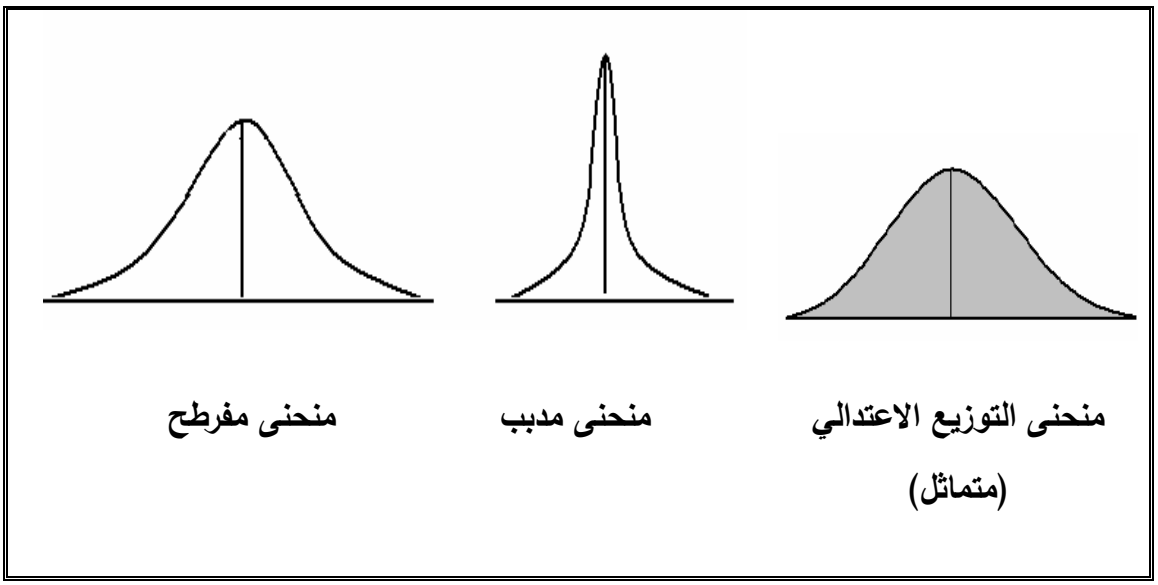
- المتوسط الحسابي= الوسيط = المنوال(توزيع معتدل طبيعي) يعني أن الاختبار ذو جودة عالية.
- المتوسط الحسابي> الوسيط > المنوال(توزيع غير معتدل ملتو نحو اليمين) يعني أن الاختبار صعب بالنسبة لمستوى التلاميذ.
- المتوسط الحسابي< الوسيط < المنوال(توزيع غير معتدل ملتو نحو اليسار) يعني أن الاختبار سهل بالنسبة لمستوى التلاميذ.

إذا فالتوزيع الإعتدالي هو توزيع أحادي المنوال يتساوى فيه المتوسط، والوسيط، والمنوال وهو متماثل أيضا ويعني ذلك أنه إذا قسمت التوزيع إلى نصفين فإن كلا منهما يعكس الآخر، ولعل هذه الخاصية الأكثر أهمية للتوزيع الاعتدالي هي النسب المئوية من الدرجات المتنبأ بها عند نقاط معينة في التوزيع(رينولدز وليفقستون، 2013، 93)؛ وعليه إذا تم هذا التوزيع في نتائج اختبار ما اتصف هذا الاختبار بالمصداقية أي التمثيل والشمولية.

أما بالنسبة لمنحنى التوزيع الإعتدالي فإنه في حالة ما اتخذ منحنى التوزيع التكراري لدرجات تلاميذ شكل الجرس المقلوب وكانت قيمتا معاملي الالتواء والتفرطح(0 ، 3) على التوالي، كان التوزيع إعتداليا وطبيعيا وبالتالي كانت نتائج الاختبار طبيعية ومقبولة (إبراهيم 2013، 188)

– **مقياس الالتواء:** وهو مقياس نسبي يحدد هل البيانات متماثلة أم ملتوية ويكون ناحية اليمين إذا كان الالتواء موجبا(+) ويكون ناحية اليسار إذا كان الالتواء سالبا(–) ويكون متماثلا إذا كانت قيمة الالتواء تساوي صفرا (الفرا، 1430هـ، 16).

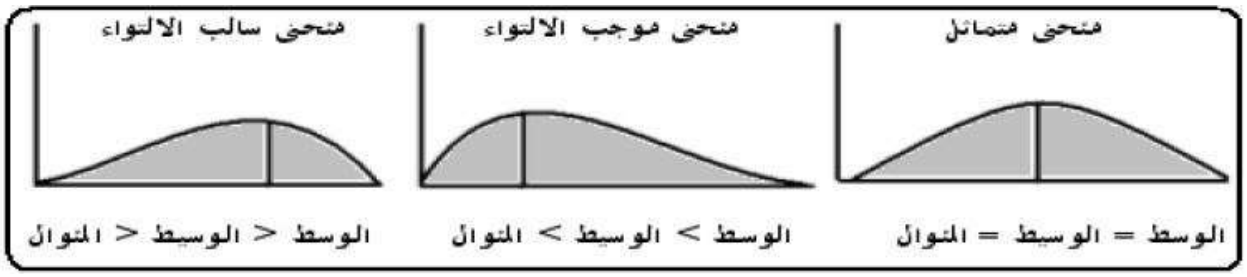
– **مقياس التفرطح:** وهو مقياس نسبي يقيس قمة المنحنى ويأخذ الشكل المدبب عندما تكون معظم القيم بالقرب من المتوسط الحسابي والذيلين ويأخذ الشكل المفرطح عندما تكون معظم القيم بعيدة عن المتوسط الحسابي والذيلين ويكون متوسط التفرطح (معتدل) عندما تكون قيمة معامل التفرطح تساوي ثلاثة(الفرا، 1430هـ، 16) لاحظ الأشكال التالية:



شكل رقم(02): شكل التوزيع تبعا لقيمة التفرطح

المصدر :(خليل، دس، 68- 72)

وعليه يمكن تلخيص كيفية استخدام كل المقاييس السابقة في تحديد جودة الاختبار من خلال الشكل التالي:



شكل رقم(03): استخدام مقاييس النزعة المركزية في تحديد شكل توزيع البيانات

المصدر :(خليل، دس، 43)

6-5- معامل السهولة والصعوبة:

حسب النور(2007، 209) فإنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تلائم مختلف مستويات الطلبة ويرى أنه يجب أن يكون توزيع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة كالآتي: 16% من الأسئلة لتلائم الضعيف و68% من الأسئلة لتلائم الطالب العادي و16% من

الأسئلة الصعبة لتلائم الطالب المتفوق، وحسبه فإن السهلة لا تعن عدم رسوب أي طالب فيها والصعبة لا تعن التعجيزية لكل الطلبة وإنما يتطلب حلها جهدا ذهنيا مقدرا.

ويضيف أحمد يعقوب النور أن معامل صعوبة أسئلة الاختيار من ثلاثة بدائل 0.67 كما وضع معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات والذي يتراوح بين 0.40 – 0.60 ويشير عودة (1993) إلى معامل الصعوبة المقبول يتفاوت تبعا لنوع السؤال كما يلي : أسئلة الصواب والخطأ 0.75، أسئلة الاختيار من أربعة بدائل 0.63 أسئلة الاختيار من خمسة بدائل 0.60 وأسئلة المقال 0.50 (كاظم،2001، 102).

6-6- معامل التمييز:

ينبغي أن تتمثل مهمة التمييز في تحديد مدى فعالية سؤال ما للتمييز بين الطالب ذو القدرة العليا والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة.

وعليه يرى فخري خضر(2003) أن تمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة (النور،2007، 207)

وتفسر قيم معامل التمييز كما يراها أيبل Ebel (1965) كالتالي:

- إذا كان معامل التمييز ≤ 0.40 فإن الفقرة تلبي الغرض أو الهدف.
- وإذا كان بين 0.30 – 0.39 فإن الفقرة تتطلب مراجعة قليلة.
- وإذا كان بين 0.20- 0.29 الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة
- معامل تمييز$\geq$ 0.19 يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها (كروكر وألجينا 2009 ، 418).

6-7- القابلية للاستعمال: يتحقق شرط قابلية الاختبار للاستعمال إذا توافرت فيه صفة العملية من حيث سهولة التطبيق وسهولة التصحيح واستخراج الدرجات.

أ.سهولة التطبيق: المقصود بها وضوح التعليمات ووضوح الأسئلة، ونقول على الاختبار أنه سهل التطبيق إذا تحققت فيه شروط الموضوعية والصدق والثبات.

ب.سهولة التصحيح: تختلف عملية التصحيح بالنسبة للاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية في أن تصحيح اختبارات المقال معقدة مقارنة بالاختبارات الموضوعية حيث تسمح بتدخل العوامل الأخرى في عملية التصحيح، كالخدعة من قبل الطالب والعوامل الذاتية من قبل المعلم مما يجعل من الصعب التقيد بدليل للتصحيح.

وتتمثل سهولة التصحيح في أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة مع إمكانية وضع سلم للتصحيح(النور،2007، 210).

وعليه يمكن القول أن توفير كل هاته المواصفات في الاختبار التحصيلي يسهم في فعاليته وبذلك يعد الاختبار طريقة منظمة علمياً لتحديد الفروق الفردية التحصيلية بين الطلبة.

7-كفايات الأساتذة في بناء اختبار تحصيلي جيد:

تعرف الكفايات بأنها عبارة عن أهداف سلوكية إجرائية،ويرى جرادات وآخرون(2008) أن الكفايات ليس قدرة على المعرفة أو مهارة ما أو اتجاهاً ما إنها قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات، وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات أدائية وكفايات انفعالية لا ترتبط بالعمل الصفي فقط بل ترتبط كذلك بالأدوار الشاملة للمعلم داخل الصف وخارجه .

وعلى هذا الأساس؛ فإن إعداد اختبار تحصيلي جيد يتطلب التخطيط الجيد والعنصر الرئيسي في هذا الأخير هو تحديد ما يراد قياسه، ووصفه وصفاً سلوكيا واضحاً حتى تأتي أسئلة الاختبار من النوع الذي يستطيع أن يستثير السلوك المرغوب فيه(الشيخ وعدس، 1998، 140)؛ وقد اتفقت الأدبيات التربوية على تحديد خطوات بناء الاختبارات التحصيلية في مجال القياس والتقويم والتي تشكل الكفايات الأساسية للأستاذ في بناء الاختبارات (الحارثي،2007، 4)، ممثلة في ثلاث محاور أساسية كفايات التخطيط، كفايات الإعداد والتقنين، كفايات التحليل والتطبيق، وعلى معد الاختبار الإلتزام بهذه الكفايات[3] ونوردها على التوالي:

[3] تستخدم كلمة **كفايات أو كفاءات** في هذا البحث لتشير إلى نفس المعنى.

7-1- تحديد الغرض من الاختبار:

يرى العبسي (2010، 154) أنه على المعلم تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي قبل البدء في إعداده، فقد يكون الغرض قياس تحصيل الطلبة لموضوع معين من المادة أو اختبار للمادة ككل، وقد يكون الاختبار التحصيلي تشخيصياً لتحديد نقاط الضعف لدى الطلبة ووضع الخطط العلاجية، وقد يكون الاختبار لقياس مدى استعداد الطلبة لتعلم موضوع جديد؛ وعليه فإن تحديد الغرض من الاختبار يعمل على تحديد زمن الاختبار ونوع الأسئلة وعددها.

7-2- تحديد الأهداف التعليمية:

يقول ماجر: "حين تنقصنا الأهداف المحددة بوضوح فإنه يستحيل أن نقيّم مقرراً دراسياً أو برنامجاً على نحو فعال، ولن يتوفر لدينا أساس سليم لإنتقاء المواد والمستوى وطرق التدريس"(الطبيب 2، دس، 199).

وعليه تأتي هذه الخطوة لترتبط بالنواتج التعلمية التي يقيسها الاختبار التحصيلي والتي تم تحديدها بواسطة أهداف سلوكية تعكس بدقة المطلوب تحقيقه من خلال هذا الاختبار.

ويعرف بلوم ورفاقه(1973) الهدف بكونه:« هو محاولة من قبل المعلم أو اختصاص المنهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة بعد مروره بخبرة تعليمية»(ملحم،2001، 112).

وخطوة تحديد الأهداف تتطلب شرطين **الأول** التعرف على أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها، و**الثاني** صياغة الأهداف التعليمية للمادة بعبارات سلوكية تعكس نواتج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها.

ولأن مُعد الاختبارات التحصيلية معني ببنائه بالمجال المعرفي دون غيره فمن الملائم تبني تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي في تحديد النواتج التعلمية(الشيخ وعدس، 1998، 141).

– **تصنيف بلوم للأهداف التربوية:** تتنوع الأسئلة تبعا لطبيعة المواقف التعليمية أي بحسب مجالات الأهداف، ولعل أشهرها تصنيف بلوم Bloom للأهداف التعليمية في المجال المعرفي وهي كما يلي:

1. **المجال المعرفي:** حيث يكون السؤال مرتبطاً بمدى قدرة الطلبة على استرجاع المكتسبات السابقة وتمييزها مثل: عرف، أذكر، عدد، متى...الخ.
2. **مجال الفهم:** وهي نماذج من الأسئلة تقيس قدرة الطلبة على تنظيم المعلومات في مادة ما تعلمها الطالب في دروس سابقة يعيد صياغتها بلغته الخاصة من غير الاعتماد على حفظ التعريف الذي عرفه خلال عملية التعلم السابقة مثل: صف، اشرح، أعد مفهوم...الخ.
3. **المجال التطبيقي:** تتضمن محتويات هذه الأسئلة قياس التلميذ على تطبيق قوانين وعلاقات رياضية أو لغوية مثل: طبق، حل، أستخدم، وظف...الخ.
4. **مجال التحليل:** وهي أسئلة تقيس القدرة على تحليل العناصر والعلاقات(تجزئة موضوع إلى عناصر) مثل: حلل، لماذا، حدد، ميز، استنتج، اكتشف...الخ(هني، 1999، 78).
5. **مجال التركيب:** وهي تقيس القدرة على تأليف عناصر أو جزئيات في كليات، أي وضع الأجزاء مع بعضها بعضا لتشكيل كل جديد، سواء أكان خطة أو منظومة علاقات.
6. **مجال التقويم:** وهي التي تقيس القدرة على إصدار أحكام نقدية في ضوء معايير معينة مثل ما رأيك، أحكم، قارن، وازن...الخ (قطامي وقطامي، 2001، 560).

وتأتي هذه الخطوة تأكيداً على أن العملية التعلمية التعليمية ينبغي أن يخطط لها وتنفذ وتقوَّم في ضوء أهداف تعليمية محددة من أجل التوصل إلى نتائج فعالة في العملية التدريسية والذي بشأنه أن يساعد في تقويم واتخاذ قرارات تخص الطلبة.

7-3- تحليل المحتوى: ويقصد بتحليل المحتوى هو إحصاء المعارف والمهارات الأساسية المتضمنة في الدروس، وذلك بهدف ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات المحتوى تمثيلا متكافئا(الغامدي،2008، 41).

ومن أغراض تحليل المحتوى يذكر الكبيسي(2007،138):

أ. إعداد الخطط التعليمية اليومية والفصلية.

ب. اشتقاق الأهداف التدريسية وإعداد الأنشطة المناسبة.

ج. اختيار الاستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة.

د. اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

د. الكشف عن نقاط القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

هـ. تحقيق الشمولية والتوازن في الاختبارات التحصيلية.

7-4- تصميم جدول المواصفات:

يعرف **جدول المواصفات** بأنه:« مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، وبين الوزن النسبي الذي يعطيه المعلم لكل موضوع من الموضوعات المختلفة والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة»(العبسي، 2010، 163).

ويتكون هذا الجدول من بعدين الأول أفقي ويمثل الأهداف التعليمية السلوكية، والآخر رأسي ويمثل موضوعات المادة الدراسية، كما تشتمل حقول الجدول على أوزان الأهمية النسبية لكل من الموضوعات والأهداف، وكذلك عدد الأسئلة التي يضعها المعلم في كل موضوع على ضوء تلك الأوزان، وبإمكان المعلم أن يضع الدرجة المستحقة لأسئلة كل موضوع في الجدول نفسه، وإذا أراد المعلم أن يبني جدولا للمواصفات يرى النور(2007 128) أنه عليه إتباع الخطوات التالية:

- تحديد الموضوعات الدراسية المراد قياسها.
- تحديد عدد الحصص اللازمة لدراسة كل موضوع.
- تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي لأهمية الموضوع} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع} \times 100}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة}}$$

– تحديد الأهداف السلوكية المراد قياسها في المستويات المختلفة وتحديد الأوزان النسبية لها من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي للأهداف في مستوى معين} = \frac{\text{عدد الأهداف في ذلك المستوى} \times 100}{\text{مجموع أهداف المادة كاملة}}$$

– تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار على ضوء الزمن المسموح به للإجابة، وغير ذلك من المتغيرات المتعلقة لخصائص المتعلم.

– تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف وفق المعادلة التالية:

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

– تحديد درجات أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مساويات الأهداف وفق المعادلة التالية:

درجة أسئلة الموضوع = الدرجة النهائية للاختبار × الوزن النسبي لأهمية الموضوع × الوزن النسبي لأهداف الموضوع

إن هذه الإجراءات توفر دلالة صدق ضرورية لبناء اختبار يتصف بصفات جيدة يمكن الوثوق بنتائجها، كما يوفر الكثير من الوقت والجهد عند بناء الاختبارات، إن تضمين الأهداف التعليمية في جدول المواصفات يفيد في تقديم صورة واضحة لما سوف يقاس ولا يقاس بالاختبارات التحصيلية.

ويذكر عبد العالي سليمان الردادي(2006) أن بعض حقول جدول المواصفات قد تبقى فارغة، فليس بالضرورة أن كل موضوعات المادة تشتمل على أهداف سلوكية في جميع المستويات، وخصوصاً المستويات العليا(الغامدي،2008، 42).

ولجدول المواصفات أهمية كبيرة – والذي لا يزال نادر الاستعمال لدى المعلمين بسبب قصور الإعداد التربوي لهم في مجال كفاية بناء الاختبار التحصيلي– منها:

– إعطاء كل جزء من المقرر حقه في الأسئلة بما يتناسب مع حجم الجهود المبذولة في تدريس كل موضوع.

– تحقيق صدق المحتوى للاختبار بشكل كبير.

– إكساب الطالب ثقة كبيرة بعدالة الاختبار مما يساعده في تنظيم وقته أثناء الإستذكار وتوزيعه على الموضوعات بإتزان (العبسي، 2010، 167).

7-5- اختيار نوع أسئلة الاختبار: يُعد السؤال فن في التعليم، وكفاية الأستاذ تظهر بطريقة توجيهه للأسئلة وكيفية صوغها وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها.

وقد قيل: "من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التعليم"(مرعي والحيلة، 2009، 65).

ويعني السؤال في الإطار التعليمي هو كل عبارة تنطوي على مطالبة الأستاذ للطلاب بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر، وفي التربية يقال: "الإجابة نصف المعرفة"، وحسب (قطامي وقطامي، 2001، 559) فإن قيمة السؤال ودوره في العملية التعليمية تكمن في:

– الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيّد.

– في مهارة الأسئلة يكمن التدريس الراقي.

– في السؤال كل شيء، إنه روح العملية التعليمية ونواتها.

– في الأسئلة منفذ إلى الفكر الحي.

كما أن نوع الفقرات التي يتكون منها الاختبار إما أن تكون مقالية أو موضوعية، لذلك يجب على المعلم أن يكون مدركا لهاته الأنواع المختلفة من البنود(الأسئلة) الاختبارية، وأن يحدد النوع الذي يلائم قياس كل مستوى من مستويات الأهداف التعليمية في المجال المعرفي...وغيرها، حيث يرى الغامدي(2008، 46) أن الاختيار الأنسب للبنود الاختبارية يعتمد على الخصائص السيكومترية التي تعلق بكل نوع من الاختبار، وعلى معد الاختبار أن يختار النوع الأكثر صدقا وثباتا وتمييزا مما يزيد من تحقيق الاختبار لأهدافه التعليمية.

وعليه يمكن القول بأن الاختبار يجب أن يكون مبنيا على أساس علمي من خلال الدراسات في هذا المجال.

7-6- ترتيب أسئلة الاختبار: عند صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية يتم ترتيبها لذلك على المعلم أن يختار التنظيم المناسب لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي، وهناك أمور عدة يمكن أخذها بعين الاعتبار عند ترتيب الأسئلة وهي:

- حسب الشكل: بمعنى أن يوضع كل نوع من أنواع الأسئلة المستخدمة مع بعضها البعض وهو ما يحقق عدة مزايا منها سهولة التصحيح، سهولة توضيح التعليمات.

- حسب المحتوى: ويقصد بهذا الترتيب تسلسل الفقرات في السؤال الواحد تسلسلا منطقيا لمحتوى المادة الدراسية.

- حسب مستوى الصعوبة: بمعنى تدرج الأسئلة في المجموعة الواحدة من السهل إلى الصعب.

- حسب مستوى الأهداف: ويتم ذلك بوضع الفقرات التي تقيس مستوى معين من الأهداف بشكل متسلسل مع إمكانية الملاحظة أن مستوى الأهداف قد يستخدم لتدرج الفقرات بناء على صعوبتها(ملحم، 2002، 221).

ويتعين الاهتمام في هذه الحالة بترتيب الفقرات من حيث مستوى صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب على أن يكون مدى الصعوبة بين أسهل وأصعب فقرة محدوداً بقدر الإمكان ويدور حول نسبة 50% صعوبة ويؤدي ترتيب الفقرات من حيث الصعوبة إلى عدد من المزايا تذكرها الجلبي(2005، 73): "تنمية ثقة المفحوص بإجابته على الفقرات السهلة أولا قبل أن يلتقي بالفقرات الصعبة قرب الحد المقابل لأقصى قدرته، كما يؤدي عند الترتيب إلى خفض إمكانية تضييع جزء من الوقت في فقرات تفوق قدرة الفرد وإهماله لفقرات سهلة وفي متناوله".

7-7- صياغة تعليمات الاختبار: تمثل التعليمات إرشادات هامة توجه التلميذ وترشده إلى كيفية الاستجابة لفقرات الاختبار، حيث يذكر كاظم(2001، 93) في كتابة التعليمات ما يلي:

- أن تكون كلمات التعليمات مفهومة ومبسطة وبجمل قصيرة (تنظيم الورقة، الخط، اللغة).

– أن تكون متسلسلة على شكل نقاط وواضحة.

– عدم وضع افتراض أن التلاميذ يعرفون طريقة الإجابة استنادا إلى خبرة السابقة، بل يفترض أنهم يؤدون الاختبار لأول مرة.

وعليه فإن صياغة التعليمات بصورة واضحة ومفهومة تلعب دورا كبيرا في تقليل أسئلة التلاميذ واستفساراتهم حول الاختبار.

7-8-إخراج الاختبار وطباعته: لإعداد اختبار تحصيلي جيّد تتفق مجموعة من الباحثين منهم (حثروبي، 1997، 104؛ الزيود وعليان، 1998، 159؛ العبادي، 2006، 14؛ قطامي وقطامي، 2001، 567) أنه هناك جملة من الإرشادات الخاصة بكيفية صياغة الأسئلة وإخراجه في شكله النهائي والتي يحتاجها المعلم أثناء إخراج الاختبار في صورته النهائية نذكر منها:

- مراعاة السلامة اللغوية في صياغة الأسئلة والابتعاد عن العبارات القابلة للتأويل.
- أن يكون السؤال المحدد غير مركب.
- أن يكون كل سؤال مستقل بذاته، ولا تعد الإجابة عنه شرطا للإجابة عن سؤال يليه.
- تجنب الأسئلة التي تعتمد على الخداع، فهي تضلل الطالب الجيد ناهيك عن غيره والذي يحاول التركيز على معنى العبارة بكاملها أكثر مما يركز على كل فيها.
- أن يخلو السؤال من العبارة المؤدية للإجابة.
- أن يوزع سلم التنقيط بشكل مناسب على الأسئلة مع وضع علامة كل سؤال أمامه مباشرة.
- تقديم التعليمات المناسبة قبل الشروع في الاختبار .
- أن تكون أسئلة الاختبار مناسبة للزمن المخصص لها.

بالإضافة إلى ذلك يجب مراعاة ما يلي:

- أن تكون الطباعة واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية.
- أن تترك مسافة كافية بين كل فقرة والفقرة التي تليها.

- أن تكتب الفقرة كاملة في نفس الصفحة، بمعنى أن لا يكون جزء منها في صفحة والجزء الأخر في صفحة أخرى.
- أن يراعي الترتيب المنطقي لأوراق الاختبار، وتثبيتها بشكل يسهل تناول الاختبار وتداوله.
- أن تعطى فقرات الاختبار أرقاما متسلسلة بغض النظر عن تعدد الأنواع التي تنتمي إليها.

إن تقديم الاختبار في مثل هاته الصورة يعكس مستوى القائم بالعملية التعليمية من حيث النظام والإهتمام، ناهيك عن أثره النفسي الإيجابي على الطالب الممتحن كما أنه يعكس اتجاهاته نحوها، ويحقق الاختبار في شكله النهائي جزءا هاماً وهو ما يعرف لدى التربويين بالمنهج الخفي، وهو منهج غير معلن عنه يتم تعلمه من خلال سلوك الأستاذ ومعاملته وعلاقاته بالمحيطين به، والاختبار نموذج من هذه النماذج، ولهذا وجب الإهتمام بالصورة النهائية للاختبار.

7-9- تجريب الاختبار: ذكر كاظم (2001، 97) بأنه يطلق على التجربة الأولية للاختبار "التجريب الاستطلاعي"، ويتم بتطبيق الاختبار على عينة صغيرة من التلاميذ بهدف التعرف على مدى وضوح التعليمات والأسئلة، ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ بشكل عام، والزمن اللازم للإجابة عليه، وبعد ذلك تجرى التعديلات اللازمة.

ويشير إبراهيم بن مبارك الدوسري(2001) إلى أن الاعتماد على نتائج اختبارات لم يتم تجريب أسئلتها يؤدي إلى ضعف مستواها من حيث الصدق والثبات، وبالتالي عدم مقدرة تلك الاختبارات على تحقيق أغراضها (الغامدي، 2008، 50).

وعموما فإن التحليل الكيفي- الكفايات السابقة- للبنود وترتيبها بصورة أولية يستهدفان تحضير الاختبار للتطبيق التجريبي وبالانتهاء من هذه الخطوة يكون الاختبار بتعليماته وبنوده المختلفة قد أصبح جاهزا للتطبيق التجريبي ثم للتحليل الكمي(ميخائيل،2016، 66) للتأكد من مدى صلاحيته لأداء الغرض الذي وضع من أجله.

7-10- تحليل فقرات الاختبار:

تعد عملية تحليل مفردات الاختبار التحصيلي من العمليات الأساسية التي يمكن أن يستخدمها المعلم في فحص وتحديد مدى جودتها وفعاليتها، إذ تختلف طرق التحليل باختلاف نوع الأسئلة(مقالية، موضوعية).

والهدف من تحليل الفقرات هو تحديد درجة صعوبة كل مفردة(معامل الصعوبة) وإمكانية تمييزها بين المستويات التحصيلية المختلفة للطلبة(معامل التمييز)، وتحليل المشتتات أو المموهات في فقرات الاختيار من متعدد(فعالية البدائل).

والتحليل الإحصائي للمفردات له أهميته العملية في الكشف عن الأسئلة الخاطئة أو الضعيفة وعن نواحي الغموض التي قد تلابس بعض التعليمات ومدى ملائمة نوع السؤال لميدان القياس(السيد، 1978، 430).

- **فوائد تحليل أسئلة الاختبار:** إن عملية تحليل أسئلة الاختبارات لها العديد من الفوائد نذكر منها حسب الرواحي(2011، 6):

1. من خلال تحليل فقرات الاختبار يستطيع المعلم أن يحدد مواطن الضعف والقوة عند الطلاب.
2. يستطيع المعلم أن يحصل على فقرات متوازنة من حيث الصعوبة والتمييز فيحتفظ بها ويستفيد منها في الاختبارات القادمة.
3. يساعد تحليل فقرات الاختبار في تقليص عدد فقراته دون أن يؤثر ذلك على ثبات الاختبار وصدقه.
4. اعتمادها كتغذية راجعة تمكن معدّ الاختبار من التخلص من الأخطاء التي وقع فيها.
5. يحدد مواقع الفقرات في الاختبار من حيث التدرج في السهولة والصعوبة وهكذا توضع كل فقرة في الاختبار في المكان المناسب لها.

6. يكشف عن فعالية البدائل(المموهات) فالبديل الذي يختاره أفراد المجموعة العليا أكثر من الدنيا يعاد النظر فيه، كما يعاد النظر في كل مموه لم يختره أحد من الطلاب، أو كانت نسبة من اختاره دون الحد المطلوب.

وتجدر الإشارة عند تحليل فقرات الاختبار الأخذ بعين الاعتبار اختلاف منح الدرجات بين الفقرات الموضوعية والفقرات المقالية وذلك على النحو التالي:

– الفقرات المقالية: تمنح الدرجات على متصل يمتد من الصفر إلى الدرجة الكلية للفقرة (0،1،2...).

– الفقرات الموضوعية: تمنح الدرجة صفر أو العلامة الكلية للفقرة (0، الدرجة الكلية للفقرة).

ولتحليل فقرات الاختبار على باني الاختبار الالتزام بتحليل نتائج اختباراته من حيث:

أ. **معامل السهولة والصعوبة:** يعد معامل السهولة والصعوبة من مؤشرات الصلاحية لفقرات الاختبار التحصيلي، وتدلنا صعوبة الفقرات للاختبار النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة، وتختلف صيغة معامل الصعوبة حسب نوع الفقرة فإذا كانت الأسئلة موضوعية فإن معامل صعوبة السؤال حسب (جلال، 2008، 209) كالتالي:

$$\text{معامل صعوبة السؤال الموضوعي} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة الخاطئة}}{\text{العدد الكلي للطلبة}} \times 100$$

كما تعني سهولة فقرات الاختبار النسبة المئوية للطلبة الذين تمكنوا من الإجابة على فقرات الاختبار إجابة صحيحة ومعادلتها كالتالي:

$$\text{معامل سهولة السؤال الموضوعي} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي للطلبة}} \times 100$$

أما إذا كانت الفقرات من النوع المقالي فإن معامل سهولة السؤال (العبسي، 2010، 206) كالتالي:

$$\text{معامل سهولة السؤال المقالي} = \frac{\text{مج علامات الطلبة في السؤال}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{علامة السؤال}}$$

ويميل بعض الباحثين إلى حساب معاملات صعوبة المفردات عن طريق حساب سهولتها، بحيث يتراوح معامل الصعوبة بين **0** و **1**؛ وتأخذ العلاقة بين السهولة والصعوبة علاقة عكسية مباشرة (السيد، 1978، 447) بحيث:

$$\text{معامل الصعوبة} + \text{معامل السهولة} = 1$$

ويرى المنيزل والعتوم(2019، 153) إلى أن معامل الصعوبة يشير إلى أي مدى تتصف الفقرة بالصعوبة ويخدم هذا التحليل غرضين أساسين هما:

-إنه يشير إلى الفقرات الصعبة جدا وهذا يعني إما أن الفقرات بحاجة إلى تعديل، أو أن التعليمات بحاجة إلى تعديل في المستقبل.

-تشير إلى المفاهيم التي بحاجة إلى مناقشة إضافية والتوسع قبل الانتقال إلى مادة جديدة.

ب. معامل التمييز: يشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، فالغرض من تحديد معامل التمييز لكل سؤال هو معرفة قدرة السؤال على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا(مراد وسليمان، 2005، 218).

ويضيف علام(2009، 254) أنه إذا كانت المفردة مميزة تمييزاً مرتفعاً فإن الطلاب مرتفعي التحصيل يجيبون عليها إجابة صحيحة، بينما لا يجيب عليها الطلاب منخفضي التحصيل إجابة صحيحة.

ولحساب معامل التمييز لسؤال ما في الاختبار التحصيلي نحدد **أولا** مجموعتين متطرفتين من التلاميذ على أساس المجموع الكلي لدرجاتهم، المجموعة الأولى تمثل درجات

الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة في الفئة العليا، المجموعة الثانية تمثل درجات الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة في الفئة الدنيا.

فإذا كان عدد التلاميذ قليلا يمكن تقسيمه إلى مجموعتين أعلى(50%) وأدنى(50%) أما إذا كان العدد كبيرا جدا فإنه يتم التقسيم إلى مجموعتين أعلى(27%) وأدنى(27%) (الغامدي،2008، 58) كما يمكن أخذ ما نسبته (33%) ؛ إن زيادة عدد أفراد المجموعة لا يؤثر كثيرا على معامل تمييز الفقرة أو السؤال، لذلك يفضل كلما زاد العدد الكلي أن تنخفض النسبة التي تمثل المجموعة العليا أو الدنيا(اللحياني، 1430هـ، 52).

ونستخدم **ثانيا** معادلة معامل التمييز حيث تختلف صيغة هذه المعادلة حسب نوع الفقرة فإذا كانت الأسئلة موضوعية:

$$\text{معامل تمييز السؤال الموضوعي} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في مج العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة في مج الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

أما معامل التمييز للسؤال المقالي كما ورد في(علام، 2009، 254):

$$\text{معامل تمييز السؤال المقالي} = \frac{\text{ق ع} - \text{ق د}}{\text{ن} \times \text{س العظمى}}$$

حيث:

ق ع: مجموع علامات الطلبة في الفئة العليا على السؤال.

ق د: مجموع علامات الطلبة في الفئة الدنيا على السؤال.

ن: عدد الأفراد في إحدى المجموعتين.

س العظمى: أكبر عدد من النقاط التي يمكن أن يحصل عليها الطالب في السؤال.

ويترواح معامل التمييز بين **-1 و 1**.

ج. فاعلية البدائل: في الأسئلة ذات الاختيار من متعدد تكون الخيارات بدائل محتملة للإجابة عنها ويكون هناك بديلاً واحداً هو الإجابة الصحيحة ويفترض أن البدائل الأخرى تمثل إجابات محتملة وأنها تجذب بعض الطلاب(الرواحي، 2011، 10) وتسمى بالمموهات ويقصد بها البدائل التي تبعدنا على الإجابة الصحيحة وهي بدائل خاطئة.

ومن الواضح أن فعالية البدائل تؤدي إلى جودة السؤال، وجودة فقرات الاختبار المكونة له تؤدي بالضرورة إلى جودة الاختبار وبالقدر الذي يتوفر فيه لكل فقرة دلالات تشير إلى فاعليتها بالقدر الذي تسهم فيه في جعل الاختبار مقياسا موثوقا يمكن الاعتماد عليه في المستقبل لقياس التحصيل.

ويتم تقدير فعالية كل مموه في فقرات اختبار الاختيار من متعدد على النحو التالي:

- ترتيب أوراق الاختبار تنازليا حسب العلامة الكلية للاختبار.
- اختيار فئتين من الطلبة 27 % من الطلبة كفئة عليا و 27 % من الطلبة كفئة دنيا.
- تحديد أعداد الطلبة الذين اختاروا كل مموه في كل فقرة من فقرا ت الاختبار من الفئة العليا والفئة الدنيا.
- تقدير فعالية كل مموه من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمويه لفقرات الاختيار من متعدد} = \frac{\text{عدد الذين إختاروا المموه من الفئة العليا} - \text{عدد الذين إختاروا المموه من الفئة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في الفئة العليا أو الدنيا}}$$

ويتم الحكم على مدى فعالية البديل الواحد من خلال ما يلي:

-إذا اجتذب البديل نسبة عالية من أفراد المجموعة الدنيا تفوق نسبة الأفراد في المجموعة العليا فإنه يكون بديلا فعالا.

- في حين إذا اجتذب نسبة أعلى من أفراد المجموعة العليا فإنه يكون بديلا غير فعال يحتاج إلى إعادة النظر فيه بالحذف أو التعديل

–أما إذا اجتذب البديل عددا متوسطا من أفراد المجموعتين فإنه يكون بديلا مثاليا يمكن الاعتماد عليه كمموه في الاختبار(النجار،2010، 266).

7–11– تطبيق الاختبار: تتطلب عملية تطبيق الاختبار توفير الظروف الفيزيقية والنفسية المناسبة، حيث ينخفض قلق الاختبار قبل أو عند دخول التلميذ قاعة الامتحان، وعند بلوغ التلميذ درجة عالية من القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه في الامتحان(كاظم، 2001 97) لذا وجب من المعلم أن يوفر للتلاميذ كل ما من شأنه أن يساعدهم على الأداء الجيد.

7–12– تصحيح الاختبار: يرى ملحم(2002، 225) أن تصحيح الاختبار يتوقف على نوع الاختبار المستخدم وعلى الإجراءات التي اتخذت لأغراض التصحيح؛ وينبغي على واضع الأسئلة كتابة الإجابة النموذجية والإجابات المتوقعة والمقبولة، وتوزيع العلامات المستحقة عليها وبيان الإجابات غير المقبولة وقد يكون التصحيح يدوي أو آليا.

- فوائد نموذج التصحيح: – تعتبر أداة تعكس مدى وضوح الأسئلة وكذا إجابتها – تضمن وجود حلول يمكن التوصل إليها بالنسبة لحل المشكلات والمسائل الحسابية وان كانت هناك طرق أخرى للحل يبين النموذج كيفية توزيع العلامات عليها.
- وعند إعداد الإجابة النموذجية يراعى ما يأتي:

– تحضير الإجابة النموذجية عند كتابة السؤال.

– واضع الأسئلة هو أفضل من يقوم بوضع الإجابة النموذجية.

– تقييم الإجابة النموذجية بالطريقة نفسها لمراجعة ورقة الأسئلة.

–توزيع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلباته.

- وعند التصحيح يراعى ما يأتي: –مناقشة دليل التصحيح قبل البدء بعملية التصحيح – التزام المصححين جميعهم بدليل التصحيح –تعميم كل قرار أو إجراء يتم اتخاذه على المصححين جميعهم عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى(أولاد حيمودة 300،2010).

وأياً كانت نوعية الاختبار التحصيلي مقالية أو موضوعية فإنه يجب على المصحح مراعاة الموضوعية من خلال توفير مفتاح تصحيح الاختبار الذي يعده.

ومن هذا المنطلق؛ فإن من الكفايات التي لابد للمعلمين أن يتقنوها كفايات بناء الاختبارات التحصيلية أو ما يمكن تسميتها بالكفايات التقويمية التي من خلالها يتم الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية في إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، وفي هذا السياق أشار كوبرن(1983) Coburn في دراسته بأن هذا التوجه بات واضحاً في جميع الأنظمة التعليمية التي تسعى إلى الاهتمام بكفايات التقويم لأهميتها كمؤشر لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة(الحارثي،2007، 3).

8- دور الاختبارات التحصيلية في عملية الإرشاد النفسي التربوي:

لا يكاد يخلو مجال عمل من مشكلات عديدة ومختلفة ومنها مجال التربية الذي يعتبر من أهم المجالات التي تلعب دوراً هاماً في حياة الأفراد والمجتمعات ولا يمكننا الحديث عن تربية حديثة تهتم بالمتعلم وتعمل على انفتاحه وتنميته من جميع النواحي دون التطرق إلى العملية الإرشادية حيث أن هذه الأخيرة تهدف أساساً إلى مساعدة المتعلم على بناء مشروعه الدراسي المهني وذلك من خلال مساعدته على معرفة ذاته من ناحية ومعرفة متطلبات محيطه الخارجي من ناحية أخرى والوصول به إلى إيجاد حلول مناسبة تحقق له التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي(فنطازي ولوكيا، دس،85).

وحتى تحقق العملية الإرشادية أهدافها تستخدم في ذلك عدة وسائل لجمع المعلومات حول المسترشد، وأهمها الاختبارات والتي يمكن توظيفها في التعرف على إمكانيات المسترشد ومدى استخدامه لهذه الإمكانيات، كما أن الاختبارات لا تخدمنا فقط في التعرف على الذكاء العام والخاص بل نستطيع من خلالها التعرف على مدى قدرته على التوافق مع بيئته ومدى قدرته على استبصار ذاته(زيادة،2009، 252).

وعلى هذا الأساس؛ فإن الاختبارات تعد من أدق الوسائل الموضوعية لفهم الفرد ودراسة سلوكه، خاصة إذا ما تحقق للاختبار شروط الاختبار الجيد كالموضوعية والثبات والصدق

والشمول، إذ تعمل الاختبارات على توفير بيانات كمية عن السمات فهي تمثل عينة من المواقف في صورة أسئلة تستهدف القياس الموضوعي لسمة ما ويفترض في هذه المواقف أن تقيس هذه السمة(فنطازي ولوكيا ، دس،91).

ومن هذا المنطلق؛ فإن للاختبارات التحصيلية عدة وظائف جوهرية إذا ما أحسن بناؤها واستخداماتها فهي عون للطالب والمدرس وصانع القرار التربوي والمرشد النفسي والمؤسسات التعليمية والدولة... ولا يمكن الاستغناء عنها لما لها من أدوار مركبة في مجالات متعددة؛ فكما هي أداة لتقييم طرق التدريس بالنسبة للمدرس والتي من خلالها يتم التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه التلاميذ وبالتالي مراقبة العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من التحسن أو التأخر في التحصيل الدراسي، وكذلك معرفة استعدادات تلاميذه لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها، وأيضا تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ مما يسمح له تعديل طريقة التدريس وكذلك الاستفادة من التغذية الراجعة لنتائج الاختبارات في تشخيص الدافعية للتحصيل لديهم، فهي بالنسبة للطالب عبارة عن وسيلة جيدة للتعلم فنتائج الاختبار تعمل على تعزيز السلوك المرغوب فيه ورفع مستوى الطموح لديه كما تعمل على زيادة مستوى الإتقان في المادة المتعلمة وتحسين طرق الاستذكار، ويلاحظ أن نتائج الاختبارات التحصيلية يستخدمها صانع القرار أيضا في إصدار العديد من القرارات الإدارية مثل: الترفع من مستوى إلى مستوى أعلى أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وإعطاء شهادات التخرج أو تفيد أنه قد أتقن بعض المهارات أو شهادات لإيفاد إلى بعثات دراسية(أمين، 2010، 192).

وللاختبارات التحصيلية أهميتها بالنسبة للمرشد النفسي فهي تمده بالمعلومات حول الحالة التي يتعامل معها وتساعده في مهمته وقد تدفع هذه الاختبارات العميل نحو استكشاف ذاته كما تعمل على زيادة فهم العميل لحالته واستبصاره لها(مصطفى،2010، 233) فالمرشد النفسي التربوي يسعى من خلال مهامه إلى المساهمة في تطوير المناهج الدراسية وتقسيم البرنامج ومساعدة الأساتذة والطلبة على حد سواء في تقييم مساهماتهم، فدراسة نتائج

الاختبارات المتنوعة تُمكن المرشد من مساعدة الطلبة بقدراتهم عن طريق اللقاءات معهم ومع أساتذتهم وأوليائهم، وباعتبار المرشد أيضا مساهم في إصدار القرارات الفنية فإن نتائج الاختبارات التحصيلية تمكنه من اتخاذ القرار السليم في التوجيه لنوع الشعبة ولنوع التخصص كذلك توجيه البحوث التربوية كأفضل طريقة تدرس لمادة "س" ومعرفة المشكلات الشائعة لدى الطلاب في مرحلة محددة ومنطقة معينة وهكذا، كذلك عملية انتقاء الأفراد المتفوقين عقليا أو ذوي الحاجات الخاصة بفرض رعايتهم، وإعداد البرامج التربوية الخاصة بالتنمية البشرية وكذلك تقويم المناهج الدراسية(أمين، 2010، 193).

كل هذا يحقق النمو الكامل والارتقاء بمستوى قدرة الطالب على توجيه نفسه ومساعدته لمعرفة ذاته؛ ليس هذا فقط بل نستدل أيضا على وجود الخلل فنتائج الاختبارات هي مؤشر لوجود الاضطرابات النفسية والتربوية بالنسبة للمسترشد، حيث يشير عبد الهادي(1999)" أن الاختبارات تعطينا فكرة واضحة عن إمكانيات وقدرات الطلبة، ووضع الخطط العلاجية للطلبة الضعاف"(أورد في: قستي،2008 ،36)؛ ألا تستدعي النتائج المتدنية للاختبار إلى إرشاد وتوجيه التلميذ؟!!

لذا فهي تساعد المرشد على تحديد أسباب انخفاض مستوى التحصيل ومساعدته في التغلب على أية صعوبات قد تعترض مساره الدراسي، ومساعدته كذلك على التكيف مع بيئته الدراسية والاجتماعية وذلك من خلال فهم ذاته وإمكاناته من أجل التكيف وتحقيق التوافق النفسي المدرسي وصولاً إلى الصحة النفسية وهو ما يحقق تطورا في المؤسسات التعليمية؛ أما الدولة فتسعى لأن تكون مخرجاتها التعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية فإذا كانت البرامج التربوية(مناهج، طرق تدريس، أساليب التقويم) لم تأخذ في الاعتبار أهمية الإعداد المبكر لسوق العمل، وهذه الحقيقة مماثلة في نظامنا التعليمي ولا يمكن إنكارها أو تجاهلها، فمن خلال دراسة نتائج المرحلة الثانوية ونتائج القبول في الجامعات والكليات لوحظ بأن حجم عدد الطلاب الذي لا تؤهلهم معدلاتهم في الحصول على مقعد في الدراسات الجامعية ليس لديهم المهارات اللازمة لدخول سوق العمل، وأصبح هذا

يمثل عبئا كبيرا على كاهل هذا المجتمع، وقد تتفاقم نتائج عدم الاهتمام به ويكون مع مرور الزمن وزيادة الأعداد خطرا يهدد حركة مسيرة التنمية(عسيري،2002).

وعلى هذا يجب أن يدرك باني الاختبار أنه أمام أداة يحكم بواسطتها على الطلاب وأن لها تأثيرات نفسية وأبعاد تربوية ودولية تساهم في تشكيل شخصية الطالب وتدفعه إلى النجاح المستمر أو الفشل المتكرر.

9- أهمية تطوير كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية في ضوء الأدوار الجديدة:

يحظى مجال تطوير نظم وأساليب التقويم والامتحانات باهتمام كبير من جانب الدول المتطورة والنامية على حد سواء استناداً إلى ما أكدته الدراسات والبحوث التربوية والنفسية المعاصرة من الأهمية البالغة لعمليات التقويم المتطور وأساليبه في توجيه مسار العمل التربوي والنهوض به وفي تحديد مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرجوة.

وتعد هذه النظم مدخلا أساسيا في عملية تقويم تحصيل الطالب بما تحدده من أدوات وأساليب قياس تحصيل الطالب قياسا أكثر موضوعية يحقق أهداف المناهج والمادة الدراسية ويميز بين مستويات التحصيل المختلفة لدى الطلبة، وتعد الاختبارات المحلية والمركزية أدوات رئيسية في تقويم التحصيل(الربيعي، 2011، 3).

وفي هذا الإطار؛ تناولت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية موضوع القياس والتقويم، وبحث سبل تطويره وتفعيل دوره في العملية التعليمية، ونكاد نجزم بأنه لا يوجد مؤتمر أو ندوة علمية لها علاقة بالعملية التعليمية إلا ويكون من بين محاورها موضوع الامتحانات، وتتصدر توصياتها الدعوة لإصلاحها(المجاهد،2013 ، 233).

إلا أن هذه الإصلاحات إن لم تشمل باني الاختبار تبقى قاصرة ولا تحقق أهداف العملية التعليمية؛ وفي ظل الأدوار الجديدة للمعلم كان لزاما عليه أن يعتمد على معلومات دقيقة وصادقة تسمح له باتخاذ قرارات مناسبة وملائمة ذلك أن التعليم الفعال يرتبط ارتباطا وثيقا بكفاياته عند قيامه بأدواره المتعـددة والمتغيرة، والمعلمون -كغيرهم- هم في حاجة مستمرة إلى رفع مستوى أدائهم المهني، وتجديد معلوماتهم وطرائق وأساليب تدريسهم

والاستفادة من معطيات العصر الحديث؛ وهناك إختلاف في تعريفات الكفاية يعود إلى زاوية النظر إليها، فمن ينظر إليها من خلال شكلها الكامن يعرفها بأنها قدرة تتضمّن المعارف والمفاهيم والمهارات التي يتطلبها العمل، لكي يؤدّى بشكل جيد، ويرى أن هذه القدرة تصاغ بعبارات تصف السلوك المطلوب تأديته، وتحدده بشكل دقيق يمكن ملاحظته وقياسه. أما من ينظر إليها من زاوية شكلها الظاهر فيرى أنها تعني "الأداء الذي يمكن أن يبديه الفرد، ويمكن ملاحظته وقياسه، أي أنها تعني مقدار ما يحققه الفرد من عمل"(السهل، 2018، 107).

إذ يميّز الحذيفي(2003) أنّ الكفاية في التربية بصفة عامة تعني "القدرة على اكتساب مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات وتكوين الاتجاهات التي تجعل المعلّم متمكنا من أداء مهمّته التعليمية بمستوى محدّد من الإتقان" (بلعسلة، 2011،286).

ويضيف الشايب وبن زاهي(2011) على هذا درجة ومدة الإتقان حيث يعرف الكفاية بأنها:" قدرات عقلية افتراضية، تتجلى في استعمال الفرد لمهارات متنوعة، نتيجة تعلمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف من خلال إنجازات وأداءات بدرجة عالية من الإتقان وبأقل جهد ووقت ممكن.

وعلى هذا الأساس؛ ترى العنزي(2007) ضرورة ربط الكفايات بأدوار المعلم، لأن تحديد الأدوار التي سيقوم بها المعلم يؤدي إلى تحديد أدق للكفاية حيث يعتمد تحديد قوائم الكفايات على ما سبق تحديده من الأدوار مما يؤدي بدوره أيضاً على تصنيف وتنظيم هذه الأدوار.

وهذا لا يعن أن يحل مصطلح الدور بدلاً من مصطلح الكفاية لأن مفهوم الدور يختلف عن مفهوم الكفاية فالدور كمصطلح عام يُعرّف بأنه " سلوك اجتماعي متوقع يقوم به الأفراد الذين يحتلّون مواقع محددة في المجتمع "، فمفهوم الدور يختلف عن مفهوم الكفاية من حيث أن مفهومه يحدّد مجموعة المهام والمسئوليات التي ينبغي على المعلم أداؤها تحقيقاً لكفاءة عالية للعملية التعليمية، أي أن المعلم لا يمكن أن يؤدي الدور دون امتلاك كفايات للقيام بهذا الدور، فنجاحه في أدواره يعتمد على ما يمتلكه من كفايات، وحيث أننا نعيش في

عصر سريع التغير والتطور ومن ثم انعكاس هذه التغيرات والتطورات على دور المعلم التي تتغير بتغير الظروف، وجب عليه أن يسعى باستمرار لامتلاك كفايات متجددة يستطيع من خلالها أداء دوره المتجدد.

وغالبا ما يتم التعرف على أدواره لتحديد الكفايات المطلوبة وذلك لزيادة التحكم بالعملية التعليمية، وعليه يذكر(أحميد،2012؛ سهل،2018؛ فريجة وبن زاف) جملة من الأدوار الجديدة للمعلم والتي ظهرت مع التطورات الحاصلة في جميع مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، واستخدام التكنولوجيا وما كان لها من أثر على التعلم والتي يجب أن يؤديها إذا ما أراد فعلا أن يسهم في تنمية الأجيال ومن بين هذه الأدوار: تحويل المعارف إلى موارد يحسن استغلالها بفعالية، موجه للنشاط التعليمي وناقل للمعارف، التحفيز،التعاون، الاعتراف بالأدوار البنائية الجدية للمتعلم، المعلم القدوة، المعلم المكتشف، المعلم التقني، المعلم المرشد، المعلم القائد بحيث يكمن دوره في قيادة حقيقية للتغيير فالمعلم الفعّال قائد نحو التغيير والتطوير، فلا يمكن للقائد أن يوجّه دون أن يكون على قناعة أولا بالتطوير والتغيير، ثم يعرف أساليب التغيير والتطوير، إضافة إلى معرفته بالوجهة التي يريد أن يتّجه إليها في حركته هذه؛ ويعد هذا الدور مهم في الدراسة الحالية للعمل على تحسين وتطوير كفاياته في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، وأيضا دوره في تعليم مهارات التفكير بحيث يسعى إلى تدريب الطلبة على حلّ المشكلات ونقد المواقف من خلال توجيه الأسئلة التي تتطلب التفكير بكل أنماطه وطرحها، والأنماط هي: أسلوب حل المشكلات، التّفكير الناقد، التفكير المنطقي، التفكير الإبداعي والابتكاري وهو ما يمكن تسميته بالوضعية الإدماجية في ظل المقاربة بالكفاءات، كما يتضمن طرح أسئلة ذات استجابات تأملية أو تحليلية، فإذا تبنى هذا الدور بفعالية أثناء بناء الاختبار التحصيلي ساهم بكل تأكيد في تحسين نواتج التعلم؛ أما ما يتعلق بدوره في مراعاة الفروق الفردية ومواجهة هذه الفروق بين طلبته فعليه السعي إلى تنوّع وسائل القياس والتقويم، بحيث يراعي المستويات والقدرات العقلية لدى الطلبة، ويتم تحقيق هذا الدور من خلال تحليل الاختبار ومعرفة القدرة التميزية، تنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية

وتدرجها من السهل إلى الصعب، ترتيب الأسئلة وغيرها كل هذه الكفايات تعمل على مراعاة الفروق بين الطلبة؛ ومن أدواره أيضا معرفة طرق تصميم المنهاج وذلك باستخدام أساليب تقويمية متعددة ومتنوعة لقياس الجوانب المعرفية المختلفة للطالب، مثل الاختبارات الشفوية والتحريرية وبطاقات الملاحظات والاستبانات وغيرها.

ومن الأدوار الجديدة دوره كمقوّم للتقدّم المعرفي والعقلي للطلبة، إذ يعد هذا الدور على جانب كبير من الأهمية، فمن خلاله يتمّ التعرف على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي نقاط الضعف وعلاجها، وعند قيامه بهذا الدور ينبغي عليه مراعاة:أن يكون التقويم هادفا، وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها وارتباطها بالمنهج أو النشاط المراد تقويمه، أن يكون التقويم مستمرا وملازما للنشاط التعليمي نفسه، وأن يراعي كل مستويات التّقويم؛ إشراك الطلبة في عملية التقويم، لكي يكون التقويم تعاونيا؛ أن يكون التقويم علميا وموضوعيا، يتميّز بالصدق والثبات في أدواته التي يستخدمها؛ أن يكون التقويم مميزا بين الطلبة، ويساعد في الكشف عن قدراتهم المختلفة؛ أن يكون التقويم شاملا لكل عناصر الموضوع الذي يقوّم؛ تنوّع أساليب التقويم، فليس هناك أسلوب واحد يصلح لتقويم كلّ الأهداف.

وعلى الرغم من التطورات الحاصلة في الأدوار الجديدة إلا أن نظام الإمتحانات الحالية مازال قاصرا وبعيدا عن استراتيجيات نظم الامتحانات المعاصرة التي تتوفر فيها عوامل الموضوعية والصدق والثبات والدقة، حيث يقول البدري(2005،211) في هذا الشأن:

"مازالت امتحاناتنا مرتبطة باللوائح واللجان السرية والتكلفة الباهضة فضلا عن أنها تقديرية في مقياسها بعيدة عن استخدام المقاييس الكلية الأكثر طاقة وصدقاً وثباتاً وتثير من خلال إجراءاتها الخوف والقلق والتوتر وظهور بعض السلبيات كمحاولات الغش أو اللجوء إلى الدروس الخصوصية أو العدوانية وغيرها من الظواهر كالرسوب وتكرار الرسوب والتسرب ...إلخ مما يزيد من الهدر التعليمي وتثير إحساسنا بوجود مشكلات تتعلق بالامتحانات الحالية والتقليدية"؛ وفي ظل هذه الآثار السلبية للاختبارات فإن العتوم(2014) يرى أنه لا غنى عنها كأداة قياس في عمليات التقويم ولابد من الاهتمام بتطويرها لتصبح عادلة ذات

خصائص جيدة تدفع بعيدا الآثار النفسية والاجتماعية الضارة وأن الالتزام بأخلاقيات تطبيقها وتطويرها مشتركة تقع على عاتق المختصين والإداريين وصناع القرار.

لذا نحاول في هاته الدراسة تقديم بعضاً من استراتيجيات تطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة من خلال التصور المقترح ويعرف بأنه رؤية للشكل الذي يجب أن تكون عليه ممارسات التطوير لكفايات الأساتذة يعبر عنها بخطوات منظمة تم إعدادها وفق معايير وخطوات الاختبار التحصيلي الجيدة وفي ضوء واقع امتلاك تلك الكفايات، وآراء الخبراء وتماشيا مع الأدوار الجديدة للمعلم.

حيث ترى السهل(2018) أن التعليم ذو الجودة العالية مرهون بالمعلم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والنفسية والمهنية والتربوية التي تجعله قادرا في ظل مسؤولياته وأدواره الجديدة على تقديم تعليم نوعي متميز؛ وخاصة ما تعلق منه بكفايات إعداد الاختبارات لما لها من دور مهم في عملية الإرشاد النفسي والتربوي في تحقيق الصحة النفسية والمدرسية وكذا الفوائد الناجمة عن الاختبار التحصيلي الجيد والتي حددها التربويون منهم (التل وآخرون، 1993، 844؛ الشيخ وعدس، 1998، 129؛ منسي وآخرون، 2003، 168) فيما يلي:

– يقوي العملية التدريسية ويدعمها، فهي إذا أحسن بناؤها وتم استخدامها بشكل سليم فإنها تكون عونا للأستاذ والطالب على حد سواء، فالأستاذ يستطيع أن يوظفها في تقويم الاستعداد للتعلم وفي مراقبة تقدم العملية التدريسية وفي تشخيص صعوبات التعلم وفي تقويم نتائجها.

– تعمل على تحقيق الدافعية لدى الطلبة، من خلال استخدام الاختبارات على نحو دوري والذي يرفع من دافعيتهم نحو التعلم.

– زيادة مستوى الحفظ وانتقال أثر التعلم، حيث أن الاختبارات من نوع الفهم والتطبيق والتفسير تدفع الطلبة إلى ربط المعلومات بذاكرتهم طويلة المدى مما يعين على الاحتفاظ بها مدة أطول، فضلا عن أن أسئلة التطبيق تتيح لهم استخدام المعلومات في مواقف جديدة.

– يساعد على تحديد جوانب القوة والضعف في المناهج الدراسية وهذا يساعد على تعديل هذه المناهج وتطويرها.

– يساعد على توحيد أسس تقدير الدرجات التحصيلية للطلبة مما يساعد على تحقيق العدالة عند المقارنة بين أداء الطلبة فيما بينهم.

– توضح للأساتذة أهمية المهارات والاتجاهات والقيم في تدريس المقررات الدراسية المختلفة إلى جانب المعرفة .

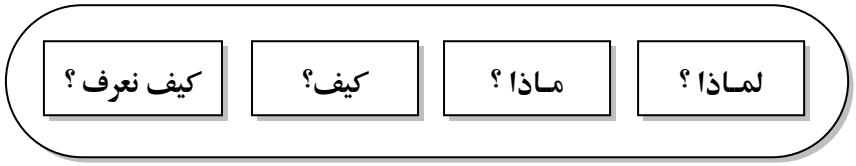
– تساعد الطلبة في فهم أنفسهم بطريقة أفضل ليتمكنوا من اتخاذ قرارات أكثر ذكاء وتقييم أدائهم بطريقة أكثر دقة.

وعليه فإن أهمية تطوير كفايات إعداد الاختبارات في ضوء الأدوار الجديدة تساعد على الفهم الصحيح للاختبارات الذي من شأنه أن يحقق فوائد كثيرة ذلك أن نتائجها تعد معلومات فاصلة لاتخاذ القرارات التربوية المتصلة بتحسين العملية التعليمية، وتوجيهها بما يخدم أغراض المجتمع وغاياته؛ كما يمكن القول أن عمليات التقويم بمختلف أشكالها وأساليبها هي وسائل هامة للعملية التعلمية التعليمية فهي تبين لنا درجة نجاح تلك العملية وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة منها.

10– توجيهات عامة للأساتذة في بناء اختبار تحصيلي جيد في ضوء أدوارهم الجديدة:

يعكس إعداد الاختبارات وتنفيذها بشكل منظم وفعال الصورة الحقيقية لجودة العملية التعليمية، والأساتذة كأحد أقطاب العملية التعليمية يسعون جادين إلى تحسين العملية التعليمية من خلال إعداد الاختبارات وتطويرها والارتقاء بمستواها؛ حيث تعطي الأدوار الجديدة المعلم مجالا واسعا للتصرف والإبداع، كفاعل مشارك مساعد ومنشط للتعلمات، ولا يستقيم هذا التدريس إلا مع التزام المعلم بأدواره الجديدة(أحميد، 2012، 2).

إذ تعد عملية الاختبار تلك العملية التي يتم فيها تحليل محتوى المادة الدراسية بحيث يتحدد نوع الاختبار بالهدف الذي يرجى التوصل إليه ويتحدد عادة بالإجابة عن السؤال لماذا؟ وفق نموذج "رالف تيلور" والممثل بالشكل رقم(04) كالتالي:



شكل رقم(04): نموذج رالف تايلور

المصدر: (عدس وقطامي ، 2003، 258)

وحتى يتم إتخاذ القرار بشأن نوع الاختبار، فإن معد الاختبار معني بالتأكد من توافر ما يأتي حسب (عدس وقطامي، 2003، 259):

– القدرة على تحديد الهدف من الاختبار.

– التدريب الكافي على عزل المتغيرات الشخصية، سواء أكانت في الإعداد، أم التصحيح أم المراقبة واختيار مواد الاختبار.

– القدرة على كتابة الفقرات سواء أكانت موضوعية أم مقالية.

وكلما أمكن استخدام أنواع اختبارات متباينة في الميدان التربوي كلما اقتربنا من موضوعية التقويم ودقة وجدارة اتخاذ القرارات عن عناصر التعليم الأساسية(معلم–متعلم–منهج)، وحتى يتحقق ذلك هناك جملة من التوجيهات نذكر منها حسب (أبو رياش وأبو الحق،2007، 572):

- حدّد الأهمية وزمن التدريس الذي ستعطيه للمواضيع الرئيسية التي سيتم اختبارها.

- حدد صيغة ونوع الفقرة التي ستستخدمها واختبر المحتوى والشكل الذي درّسته، إن درّست من أجل المفهوم فلا تختبر تذكر الحقائق، فأكثر من (90%) من أسئلة اختبارات المدرسة الثانوية تقع في المستوى الأدنى(المعرفة) حسب تصنيف بلوم.

- حدد توازنا بين الوقت المتاح للاختبار وعدد الفقرات التي يشتمل عليها، ويستطيع المعلم من خلال خبرته أن يحدد الوقت الذي يستغرقه الطالب في الإجابة على السؤال، وتتطلب أسئلة المقال وقتا أطول مقارنة بالأسئلة الموضوعية.

- من المفيد أن تستخدم جدول المواصفات كمهمة فرعية أساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية لمساعدتك في تنظيم تخطيطك، والغرض منه تحقيق التوازن في الاختبار والتأكد

من أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها وشكله موضح كالتالي:

جدول رقم (01): عناصر جدول المواصفات

الموضوعات	الأهداف التعليمية						مجموع الأسئلة	الأهمية النسبية
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
الموضوع 1								
الموضوع 2								
الموضوع 3								
مجموع الأسئلة								
الأهمية النسبية للأهداف								

- طبق الاختبار ونفذه في ظل توافر جميع الشروط، ودون وجود أي معيقات أو إضاعة لوقت الاختبار، وذلك من خلال التهيئة لتطبيق الاختبار وما يرافق ذلك من تنظيم التلاميذ في القاعات وتوزيع أوراق الامتحانات وتولي أعمال المراقبة أو الإشراف عليها.
- حلل نتائج إجابات الطلبة عن أسئلة الاختبار، بحيث لا تنتهي عملية التقويم بواسطة الاختبارات عند الحصول على نتائج الطلبة فقط، بل لا بد من تحقق الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في تحسينها، ورفع مستوى العملية التعليمية، وذلك من خلال تحليل النتائج للوقوف على مستويات الطلبة ومستويات البنود الاختبارية من حيث سهولتها وصعوبتها ومن حيث درجة تمييزها (دياب، 2003، 6).

وبما أن الاختبارات المقالية تتطلب عناية من معد الاختبار ذلك أن تحقيق صدقها وثباتها صعب مقارنة بالاختبارات الموضوعية مما يوجب اهتمام خاص لها، ولتحقيق صدق وثبات الاختبارات المقالية يجب أن يشتمل الاختبار على عدد كبير من الأسئلة الممثلة لمحتوى المقرر؛ وذلك لأن عدد أسئلة الاختبار يؤثر بدرجة كبيرة على صدقه وثباته، ومن ثم

فإن أول خطوة في إعداد الاختبارات المقالية هي تحديد الأهداف التعليمية بصورة إجرائية في صورة جدول المواصفات حتى يمكن مراعاة تلك المواصفات في وضع أسئلة تغطي معظم الأهداف التعليمية "الإجرائية".

– يجب أن تكون لغة الاختبار واضحة ومحددة لا تقبل التأويل بالإضافة إلى ثبات التقنين ويعني توحيد إجراءات التطبيق(خاص بالمطبق)، توحيد إجراءات الاستجابة(خاص بالتلميذ) توحيد إجراءات التصحيح(خاص بالمصحح) وتعد هذه الأخيرة من أكثر المشكلات المتعلقة بثبات الاختبار ويمكن حل مشكلة ثبات المصحح باشتراك أكثر من مصحح للسؤال الواحد وحساب متوسط درجات المصححين؛ حتى يمكن أن نقلل من ذاتية المصحح، وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة أن هناك الكثير من العوامل المؤثرة على تقدير الدرجات منها: تنسيق كراسة الإجابة وتنظيمها، وجودة الخط ووضوحه، التعبير الصحيح لفظيا، الأخطاء الإملائية تنسيق الإجابة وغيرها من العوامل العديدة الأخرى مما يؤثر على المصحح وتقدير الدرجات ولكي يحقق المصحح ثباتًا في تقدير الدرجات، يجب أن يعطي وقتًا أطول في عملية التصحيح، كما يجب أن يعد المصحح نموذج "إجابة نموذجية" كاملًا قبل إجراء عملية التصحيح كمعيار للحكم على إجابات الطلاب؛ لتحقيق أكبر قدر ممكن من الموضوعية والثبات.

خلاصة الفصل:

تعتبر الاختبارات التحصيلية أداة أو وسيلة الغرض منها تقويم مخرجات العملية التعليمية؛ فهي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه التلاميذ في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ولذلك فإن إعدادها وتنفيذها بشكل منظم وفعال يعكس الصورة الحقيقية لجودة العملية التعليمية برمتها وذلك انطلاقا من الواقع الذي يفرض التغيير من النظرية التقليدية والتي تتمثل في عدم موضوعيتها وعدم قدرتها على تقديرات النطاق الواسع للمحتوى، كما أنها لا توفر تقييما تشخيصيا جيداً والتحول إلى القياس الموضوعي المعتمد على النظرية الحديثة والتي تمد الممارسين بأطر تسهم في تطوير عملية التقويم وتوفر موضوعية القياس وتركز على تقويم الكفايات بدلا من تقويم الأداء، والاستعانة بالتكنولوجيا لتطوير النماذج السيكومترية الحديثة التي تسهم في تطوير طرق بناء الاختبارات وتحليل بنيتها(غنيم، 2003،11).

وتماشيا مع الاتجاه الحديث الذي يربط بين الواقع الفعلي لكفايات المعلمين والعمل على تطوير هاته الكفايات وبناء على الأدوار الجديدة تأتي الضرورة الملحة لوضع تصور لتطوير كفايات الأساتذة في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الرابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

1- المنهج المتبع

2- الدراسة الاستطلاعية

3- مجتمع وعينة الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- إجراءات الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تم استعراض الجانب النظري والذي يعتبر الخلفية المرجعية، حيث تم من خلاله التعرف على المفاهيم المتعلقة بموضوع كفايات إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وأهمية تطويرها، تَعمدُ الطالبة في الجانب التطبيقي لمعرفة واقع امتلاك كفايات إعداد الاختبارات لأجل وضع التصور المقترح وذلك من خلال ضبط الإطار المنهجي للدراسة وهو أهم مراحل البحث العلمي التي يعتمد عليها الباحث لذا ينبغي في ذلك مراعاة التحكم السليم في المنهجية للوصول إلى نتائج موضوعية قابلة للتفسير، وبناء عليه سوف يتم في هذا الفصل استعراض أهم الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في المنهج المتبع والدراسة الإستطلاعية وعينة الدراسة وكذا أداة الدراسة بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية.

1- المنهج المتبع:

من المؤكد أن البحث العلمي يجب أن يستند إلى منهج علمي معين يساعد على التوصل إلى معرفة منظمة بجوانب الواقع المدروس، والمنهج كما يعرفه عبد الرحمن بدوي "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"(حويتي،2000، 9) وطبيعة الموضوع ومعطياته هي التي تفرض اتباع منهج مناسب للدراسة وعليه فإن المنهج المتبع في الدراسة الحالية كمنهج أساسي هو المنهج الوصفي باعتباره يصف الوضع الذي توجد عليه الظاهرة في الوقت الحاضر ويعرفه الرشيدي(2000) على أنه: "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ووصفها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج وتعميمها في الظاهرة أو الموضوع محل البحث".

ويندرج تحت المنهج الوصفي العديد من الأساليب منها الأسلوب الاستكشافي بخطواته وإجراءاته العملية، ويعرفه عبد الهادي(2006) بأنه" منهج يستخدم للكشف عن آراء الناس

وإتجاهاتهم نحو موقف معين، كما يستخدم أيضا للوقوف على قضية محددة تتعلق بجماعة أو فئة معينة" وهو ما تم استخدامه لتناسبه مع طبيعة الدراسة كما يُيّسر لنا تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها واستخلاص دلالتها العلمية.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية "الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائياً على خطة الدراسة"(أبو علام، 2004، 87).

أ. **أهداف الدراسة الاستطلاعية:** تهدف إلى ما يلي:

- التعرف على الإمكانيات المتاحة وتحديد ميدان الدراسة الأساسية.
- الوقوف على الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- معرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع موضوع الدراسة.
- تقدير المدة الزمنية الكافية لإجراء الدراسة.
- ضبط موضوع الدراسة.

كما تسمح الدراسة الاستطلاعية بفرصة التعديل ولا يتسنى ذلك إلا بعد التطبيق وبناء عليه فإن الدراسة الاستطلاعية تمت كالتالي:

مما يستحق الإشارة إليه أنه تم في دراسة سابقة للطالبة (2014) تحليل لإختبارات البكالوريا التجريبية بثانويات ولاية الوادي، وعليه جاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، حيث تم بناء أداة دراسة والمتمثلة في "احتياجات أساتذة التعليم الثانوي في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة " للتعرف على جوانب النقص من خلال رصد الإحتياجات ليتم بناءً عليها وضع التصور، باعتبارهم الأكثر قدرة وخبرة على الإدلاء بذلك؛ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية وتضمن الاستبيان (37) فقرة تعبر عن الخطوات التي يقوم بها الأستاذ أثناء إعداد الاختبار التحصيلي، يلي كل منها بدائل الأجوبة(نعم ، لا)، ونظرا للإستجابات النمطية(الإجابة المعيارية) من قبل عينة الدراسة والتي هي عكس الواقع المعاش وحتى يتسنى لنا تحقيق أهداف الدراسة، تم تغيير

الطريقة إلى إعداد استمارة (سؤال مفتوح) موجهة لأساتذة التعليم الثانوي يتضمن نص الاستمارة على العبارة التالية: " ما هي الخطوات التي تقوم بها أثناء إعداد الاختبار التحصيلي؟" (أنظر الملحق رقم:03) ذلك أن السؤال المفتوح يتيح لنا التمكن وبدقة من معرفة مدى امتلاكهم للكفاية بصورة واقعية ناتجة عن الممارسات الفعلية في بناء الاختبار التحصيلي وحسب تقديرهم لذواتهم.

وعليه تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في أساتذة التعليم الثانوي بجميع تخصصاتهم والبالغ عددهم (241) بثانويات الوادي وسط.

كانت هذه المرحلة من الدراسة الاستطلاعية خلال الموسم الدراسي 2016/2015 وذلك بعد تقديم التسهيلات من جامعة قاصدي مرباح –ورقلة ومن ثم الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية(أنظر الملحق رقم:01،02)؛ وفيها تم الاتصال بجميع ثانويات الوادي وسط وأخذ التسهيلات في بعضها من خلال التكفل بتوزيع الاستمارة وبعضهم الآخر تم التكفل من قبل الباحثة بتوزيع الاستمارات في فترات الراحة الخاصة بالأساتذة؛ ما يجدر الإشارة إليه أن التعامل مع عينة الدراسة كان نوعا ما صعب منهم من يتهرب ومنهم من يتطلع بشكل نظري ويجيب في الاستمارة وهو ما صرح به أفراد العينة منهم من يتحجج بالكثير حتى لا يجيب على السؤال المطروح برغم جملة من المحاولات من طرف الباحثة، وبعضهم الآخر يأخذ أكثر من نسخة ولا يجيب عليها ومنهم من يمتنع عن الإجابة نهائيا وهو ما سبب حرجاً كبيراً.

ب. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

تأتي نتائج الدراسة الاستطلاعية للكشف عن مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات بناء الاختبار التحصيلي، وتتمثل هاته الكفايات في الأبعاد التالية:

– كفايات التخطيط: وتشمل تحديد الغرض – تحديد الأهداف التعليمية – تحليل المحتوى.

– كفايات الإعداد والتقنين: وتشمل تصميم جدول المواصفات– اختيار نوع الأسئلة وترتيبها– صياغة التعليمات– مراجعة وإخراج الاختبار– تجريب الاختبار.

– كفايات التحليل والتطبيق: وتشمل تحليل الفقرات– تطبيق الاختبار– تصحيح الاختبار.

وعليه حتى تحقق الدراسة الاستطلاعية أهدافها تم تحليل النتائج المتحصل عليها من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1.ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التخطيط في إعداد الاختبارات التحصيلية؟

2.ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد وتقنين(التجريب) الاختبارات التحصيلية؟

3.ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات تحليل وتطبيق الاختبارات التحصيلية؟

- **عرض وتفسير نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

أ– عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:(ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التخطيط في الاختبارات التحصيلية؟)، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (02): النسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية حول مدى امتلاك كفايات التخطيط

الكفايات	التكرار	النسبة
1.تحديد الغرض	21	%8.71
2.تحديد الأهداف التعليمية	80	%33.20
3.تحليل المحتوى	205	%85.06

من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول، نجد أن نسبة توفر كفايات التخطيط للإختبار التحصيلي لأساتذة التعليم الثانوي كانت متباينة بدرجة كبيرة حيث سجلت أعلى نسبة في كفاية تحليل المحتوى وقدّرت بـ(85.06%)، وسجلت كفاية تحديد الغرض من الاختبار أدنى نسبة(8.71%) في حين بلغت نسبة تحديد الأهداف(33.20%)، وبناء

عليه فالنتائج المسجلة تجيب في مجملها عن السؤال الأول بأنه لا تمتلك عينة الدراسة – أساتذة التعليم الثانوي– لكفايات التخطيط للإختبار التحصيلي الجيد.

ويمكن تفسير النتائج المتحصل عليها إلى عدم وجود الكفاية اللازمة في التخطيط للاختبارات التحصيلية والذي قد يعود إلى قلة الاهتمام في التكوين من قبل المؤطرين سواء على المستوى الوطني (الوزاري) أو المحلي(المفتشين) وهو ما يتفق إلى ما توصلت إليه صباح ساعد(2005) في دراستها حول التكوين الأولي للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفايات الأساسية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، حيث طبقت اختبار يقيس في أحد أبعاده كفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية والتي أسفرت نتائجها عن انخفاض قدرات المعلمين في مجال التخطيط الجيد للاختبارات الموضوعية وخاصة من حيث تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل التلاميذ وهو ما أرجعته الباحثة إلى أن العلاقة الإرتباطية بين التكوين الأولي للمعلمين واكتسابهم الكفاية المعرفية في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية علاقة ضعيفة(أورد في: ساعد،2013) .

بناء على ما يشير إليه الواقع يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها من خلال استجابة عينة الدراسة يبدو أنها تعتمد في إعداد اختباراتها على نماذج سابقة كما هي دون أي تخطيط لها أو حتى إعادة البناء بما يتناسب مع غرض الاختبار المعد لذلك وهو ما يتفق مع ما بينه الدوسري (أورد في: الحارثي،2007) أن كثيرا من الاختبارات التي تطبق في أغلب أنظمة التعليم تتم دون تخطيط يرتكز على الأسس العلمية لبناء الاختبارات.

تحديد الأهداف التعليمية ككفاية هناك ضعف واضح لدى عينة الدراسة؛ إذ أنه يجب على معد الاختبار أساسا أن يشمل اختباره على جميع المستويات المعرفية للأهداف وهذا ما يتطلب تحقيقة في المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة الإعداد للجامعة، ولكن باني الاختبار أحيانا يهتم بمستوى دون الأخر لجهل أهمية الشمولية في هاته النقطة على وجه الخصوص وهو ما أكده فخري رشيد خضر(2003) كأحد النقاط السلبية في الاختبارات

التحصيلية في البلاد العربية الإهتمام بالمستويات الدنيا للأهداف التربوية على حساب الأهداف العليا(أورد في:النور،2014، 3).

تدني نسب تواجد الكفايات الخاصة بالتخطيط قد يعود أيضا إلى عدم الدراية الكافية لعينة الدراسة لأهم الخطوات الأساسية في البناء ونقص الخبرة –على أساس أن المعلم عليه تطوير نفسه مهنيا– وهو ما تشير إليه بعض الدراسات إلى أن الجهل بالخطوات ونقص الخبرة في بناء وصياغة الأسئلة يجعل الاختبارات التي يعدّها المعلمون غير دقيقة ولا تحقق الأهداف المرجوّة، وبالرغم من أن الأدوار الجديدة للمعلمين والجهود التي تبذل في مجال التطوير إلا أنها مازالت دون المستوى المطلوب، وأيضا ما أشارت إليه دراسة جرادات(1988) التي هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بالأردن بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارساتهم لها حيث أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارساتهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا(أورد في: الطراونة وآخرون، 2011، 10).

ب– عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: (ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات الإعداد والتقنين(التجريب) في الاختبارات التحصيلية؟). وفي محاولة للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (03): النسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية حول مدى امتلاك كفايات الإعداد والتقنين(التجريب)

الكفايات	التكرار	النسبة
4.تصميم جدول المواصفات	61	%25.31
5.اختيار نوع الأسئلة	109	%45.23
6.ترتيب الأسئلة	122	%50.62
7.صياغة التعليمات	06	%2.49
8.مراجعة وإخراج الاختبار	141	%58.51
9.تجريب الاختبار	98	%40.66

من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول، نجد أن نسبة توفر كفايات الإعداد والتقنين للإختبار التحصيلي لأساتذة التعليم الثانوي كانت متباينة بدرجة كبيرة حيث سجلت مراجعة وإخراج الاختبار،ترتيب الأسئلة، اختيار نوع الأسئلة، تجريب الاختبار نسب تتراوح في المجال ما بين(45.23% إلى58.51%)، بينما كانت كفاية تصميم جدول المواصفات بنسبة(25.31%) في حين كانت نسب الكفايات المتبقية متدنية وقد تكون أقرب لإنعدام توفرها لدى عينة الأساتذة، وبناء على المعطيات أعلاه يمكن الإجابة عن السؤال الثاني بأنه لا تمتلك عينة الدراسة –أساتذة التعليم الثانوي– لكفايات الإعداد والتقنين للاختبار التحصيلي الجيد.

وما يمكن تفسيره للنتائج يعود إلى جهل الأساتذة لهاته الكفايات نتيجة لعدم تلقيهم المعرفة الكافية لإعداد إختبار تحصيلي مع غياب مرجعية واضحة يتم الاستناد عليها في إعداد الأسئلة، أيضا ومن خلال الاستجابات التي وردت فهم يجهلون تماما كفاية إعداد جدول المواصفات لما لهذه الكفاية من أهمية بالغة في جودة الاختبار، وفي هذا يشير يسري مصطفى السيد أن معظم الدراسات والبحوث التي أجريت على الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون أنها تشير إلى وجود نقاط ضعف عديدة في مجال بناء الاختبارات أهمها(انخفاض قدراتهم على صياغة الفقرات الموضوعية للاختبارات ولجوئهم إلى الاختبارات المقالية، عدم تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل التلاميذ المعرفي فيه، عدم اهتمام المعلمين بإعداد جداول المواصفات للاختبارات التي يعدونها، انخفاض المستويات المعرفية التي تستهدف فقرات الاختبارات قياسها لدى المتعلمين، عدم قيام المعلم بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات للتعرف على مدى صدقها وثباتها).

تعد عملية التدرج في السهولة والصعوبة كخطوة بشكلها العام هناك أفكار عشوائية ولكن ككفاية فعلية ممارسة تشير لها عينة الدراسة فهي غير واضحة المعالم، وهو ما أشارت إليه دراسة الجوراني(2010) 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 الجانب المهاري، الموضوعية، الجوانب الفنية) حيث توصلت فيما يخص السهولة والصعوبة إلى عدم تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب.

عدم امتلاك عينة الدراسة لكفاية الإعداد للاختبار التحصيلي قد يعود إلى وجود بعض الأخطاء اللغوية في طريقة صياغة السؤال أو قد تكون الأسئلة غامضة ومضللة وهو ما يتفق مع دراسة نادية حسين العفون(1991) والتي استهدفت تقويم الأسئلة النهائية لمادة الأحياء للصف الخامس العلمي في ضوء المعايير التالية(مستويات التقويم في المجال المعرفي، الصدق والشمولية، موضوعية الأسئلة، صياغة الأسئلة، المطابقة لأسئلة الكتاب) حيث توصلت نتائجها فيما يتعلق بالصياغة إلى وجود بعض الأسئلة غير واضحة الصياغة وحاوية على أخطاء علمية (الجوراني،2010، 76)؛ وهو ما يحتاج إلى جملة من الإرشادات والتوجيهات التي بدورها تكسب مُعد الاختبار مهارات تمكنه من إعداد اختبار تحصيلي جيد من الناحية اللغوية وصياغة التعليمات هاته الأخيرة على وجه الخصوص والتي انعدم وجودها لأهميتها في اتباع التعليمات لإرشاد وتوجيه الطالب نحو طريقة الإجابة .

ج- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:(ما مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التحليل والتطبيق في الاختبارات التحصيلية؟)، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (04): النسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية حول مدى امتلاك كفايات التحليل والتطبيق

الكفايات	التكرار	النسبة
10.تحليل الفقرات	03	%1.24
11.تطبيق الاختبار	11	%4.56
12.تصحيح الاختبار	08	%3.32

من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول، نجد أن نسبة توفر كفايات التحليل والتطبيق للإختبار التحصيلي لأساتذة التعليم الثانوي كانت متدنية بدرجة كبيرة حيث سجلت تحليل الفقرات(1.24%)، تطبيق الاختبار (4.56%)، بينما تصحيح الاختبار نسبة (3.32%)، وعليه يمكن الإجابة عن السؤال الثالث بأنه لا تمتلك عينة الدراسة –أساتذة التعليم الثانوي– لكفايات التحليل والتطبيق للاختبار التحصيلي الجيد.

ويعود السبب إلى النتائج المتحصل عليها من الدراسة الحالية إلى عدم الدراية المعرفية والمهارية الكافية على وجه الخصوص في كفاية تحليل الاختبارات وصعوبة استيعابها لدى عينة الدراسة إذ تعد هاته الكفاية نقطة غامضة للأساتذة وأن الاختبار ينتهي بتصحيحه ولا يلجأ إلى تحليله أو تفسير نتائجه، إذ أن كفاية التصحيح نفسها تتم بطريقة غير علمية والتي تجعلنا نطرح تساؤل حول مصداقية النتائج المتحصل عليها.. وهذا ما أشارت إليه مجمل الدراسات سواء على المستوى الوطني أو العربي منها دراسة على تعوينات(1998) حول التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية طبقت على عينة قوامها(105) معلم ومعلمة وتوصلت في أحد نتائجها إلى غياب معايير ومحكات معتمدة في عملية التصحيح وكذا غياب الموضوعية في تقويم نتائج التلاميذ(ساعد وبن عامر 2012،171).

وما أوضحته دراسة عبد الوارث الرازحي(2001) من خلال عرض نتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، والتي بينت أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمولية والموضوعية (غنيم، 2003، 11).
وأكده فخري رشيد خضر(2003) بأن للإختبارات التحصيلية في البلاد العربية عدد من السلبيات من بينها افتقار الكثير من المعلمين إلى الأصول العلمية في تصميم وتحليل وتفسير نتائج الاختبارات.

إن النسبة التي توصلت إليه الدراسة الحالية فيما يتعلق بكفاية التحليل والتطبيق يعود سببه إلى جهل عينة الدراسة لأهمية هاته الخطوة في تقديم تغذية راجعة حول عملية التعلم

والتعليم وتصحيح مسارها وهو ما أكدته دراسة كل من أحمد سليمان عودة(1990) والتي من بين أهدافها معرفة مدى تطبيق المعلمين للتحليلات الإحصائية في اختباراتهم المدرسية ومدى شعورهم بأهميتها بالنسبة لعملية التقويم حيث توصلت إلى وجود فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الإحصائي ودرجة تطبيق هذا التحليل(أبو جراد،2011، 94)، ونتائج دراسة صباح ساعد(2005) والتي توصلت إلى عدم قيام المعلم بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات للتعرف على مدى صدقها وثباتها وكذا تفسير نتائجها، وما أشارت إليه نتائج دراسة حمدي يونس أبو جراد(2011،99) والتي هدفت إلى معرفة مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقتهم باتجاهاتهم نحوها حيث توصلت هاته الدراسة إلى ضعف واضح في ممارسة المعلمين لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها.

وبالرغم من أهمية صدق الاختبار ككفاية أساسية في البناء إلا أنه لم ترد إشارة في تحليل النتائج المتحصل عليها لإنعدام توفرها لدى عينة الدراسة الحالية وهو ما توصلت إليه نتائج دراسة نادية يونس العفون (1991) في ضوء معيار الصدق والشمولية إلى وجود قيمة ضعيفة في صدق المحتوى (أورد في:الجوراني، 2010، 75).

تعد الخطوات الأساسية المتضمنة لكفاية تحليل الاختبار في مجملها منعدمة تماماً لدى العينة (الثبات–الصدق–القدرة التمييزية–الصعوبة والسهولة–الشمولية) وهو ما توصلت إليه الطالبة في دراسة سابقة(2014) والتي هدفت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة من خلال تحليل عينة من الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية توصلت إلى عدم توفر الخصائص السيكومترية للاختبار(الصدق والثبات–الجودة) والخصائص السيكومترية للفقرة (الصعوبة والسهولة–القدرة التمييزية) للاختبارات عينة الدراسة.

وخلاصة يمكن القول أن الدراسة الإستطلاعية حققت النتائج التالية:

– التعرف أكثر على مجتمع وعينة الدراسة وخصائصها وكذلك الإستفادة من بعض النقاط ووجهات النظر التي تفيد في إثراء الدراسة من خلال إجراء بعض المقابلات مع الأساتذة معدي الاختبارات التحصيلية–عينة الدراسة– لمعرفة ممارساتهم في كيفية إعدادها.

– تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

– العمل على بناء أداة الدراسة الأساسية .

3– مجتمع وعينة الدراسة:

يتم تحديد الأسلوب المستخدم في جمع البيانات حسب الهدف من البحث وحجم المجتمع محل البحث، ومن بين الأساليب في جمع المعلومات أسلوب الحصر الشامل إذ يستخدم هذا الأسلوب إذا كان الغرض من البحث هو حصر جميع مفردات المجتمع(خليل، دس، 11).

ونظرا لإمكانية تطبيق الدراسة على جميع أفراد العينة تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل باعتباره أفضل أسلوب في جمع البيانات كونه يجهز الباحث ببيانات كاملة عن كافة مفردات مجتمع الدراسة ويعرفه صالح بن حمد العساف:" كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث" (العساف، 1995، 93).

وقد اشتمل مجتمع الدراسة عل مجتمعين مختلفين الخبراء(التربويون– القياس وبناء الاختبارات) والبالغ عددهم(33) وأساتذة التعليم الثانوي بجميع تخصصاتهم وعددهم(437) خلال الموسم الدراسي: 2017/2016 بثانويات الوادي وسط وذلك حسب إحصائيات إدارة المؤسسات المعنية؛ تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة كاملا؛ ونظرا لأسباب – والتي تعود إلى جملة من العوامل– فإن عينة الدراسة قدرت بـ (10) خبراء أي ما نسبته (30.30%) (أنظر الملحق رقم:05) وما تم استرجاعه من استمارات قدر بـ (232) أستاذ وأستاذة أي ما نسبته (53.09%) موزعين على تخصصاتهم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): توزيع عينة الدراسة

عينة الخبراء		
من جميع التخصصات	**عددهم**	10

عينة أساتذة التعليم الثانوي					
التخصص	**العدد**	**التخصص**	**العدد**	**التخصص**	**العدد**
لغة عربية	36	علوم طبيعية	27	اجتماعيات	23
رياضيات	27	فيزياء-كيمياء	21	علوم إسلامية	15
تسيير محاسب-مالية اقتصاد-تقنيات بنوك علوم تجارية	10	هـ. كهربائية هـ.ميكانيكية	08	فلسفة	10
انجليزية-ألمانية	27	فرنسية	24	تربية بدنية	04
				المجموع	232

4- أدوات الدراسة: اعتمدت الطالبة في جمع البيانات والمعلومات على نوعين من المصادر هما:

أ. المصادر الثانوية الجاهزة: وذلك بمراجعة الكتب والمجلات والبحوث السابقة المتخصصة في القياس والتقويم التربوي والاختبارات التحصيلية الجيدة وطريقة ومعايير إعدادها.

ب. المصادر الأولية: تعد أفضل أداة لمعرفة كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة هي "تحليل اختبار" مُعد من طرف الأساتذة؛ إلا أن هذه الطريقة تتطلب تخصص دقيق في مجال القياس والتقويم فإنه يمكن أيضا معرفة الكفايات من خلال أدوات أخرى، كما تجدر الإشارة في هذا السياق أن نتائج تحليل إختبارات تحصيلية في دراسة سابقة من قبل الطالبة(2014) خلصت إلى أن مجمل الإختبارات التحصيلية لا تمتاز بخصائص الاختبار التحصيلي الجيد، ولعل ما يفسر هذه النتيجة هو غياب كلي للكفايات في الجانب

المهاري لدى عينة الدراسة والذي قد يعود أساسا لعدم توفر الكفايات في جوانبها المعرفية والوجدانية؛ وعليه استخدم في الدراسة الحالية عدة أدوات الهدف الأساسي منها هو جمع المعطيات حول موضوع الدراسة وهي كالتالي:

– **المقابلة:** تعتبر المقابلة من أهم الأدوات في جمع البيانات، حيث ساعدت هذه الأداة في كشف بعض جوانب الموضوع وذلك من خلال المقابلة غير المقننة التي أجريت مع الخبراء التربويون.

– **الاستمارة:** وتعد من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات بخاصة في العلوم الإجتماعية والإنسانية، والتي تتطلب الحصول على معلومات أو تصورات أو آراء الأفراد(دويدري، 2000، 330)؛ ويذكر الباحثون أن الاستمارة أفضل طريقة لتسجيل آراء الأفراد، وهو ما تم العمل به في الدراسة الاستطلاعية وكذا استطلاع آراء بعض الخبراء في الدراسة الأساسية حيث تم اِستخدام استمارة مفتوحة.

– **مقياس:** بناء مقياس لتحديد مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي بكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة.

بعد الدراسة الاستطلاعية المعمقة وللحصول على معلومات دقيقة والتي نسعى من خلالها لبناء تصور مقترح لتطوير كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة تم اللجوء إلى بناء مقياس من نوع الإختيار من متعدد وذلك من خلال الاطلاع على جملة من الدراسات السابقة المتعلقة بذات الموضوع فإن هذا النوع من المقاييس يُعد من بين أفضل الأدوات فعالية للحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها في معرفة مستوى أساتذة التعليم الثانوي بكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، وهو ما يؤكده الدوسري(2009) في كتابه "تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة": "أن اختبار تقويم المعلم عادة ما يتكون من مجموعة من الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد للتحقق من معرفة المعلم وقدرته على

تطبيق المعرفة، بحيث يقيس الحد الأدنى من المؤهلات لدى المعلم لدخول برامج التدريب المهني، والحصول على الحد الأدنى للكفاءة لجودة المعلم".

وقد اتبعت الطالبة جملة من الخطوات في بناء المقياس المتعلق بالدراسة وهي كالتالي:

1.تحديد الهدف: وهو الحصول على بيانات كمية لخاصية نوعية من خلال تحديد مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي بكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة.

2. تحديد المحتوى: وفيها تم تحديد العناصر والمجالات الأساسية والفرعية لهذا المحتوى كخلفية نظرية للخاصية بما يسهم في قدرتها على الكشف عن واقع كفايات أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة.

3. تحديد نوع الاختبار وصياغة مفرداته: حددت مفردات المقياس بالاسترشاد بطريقة صياغة المقاييس الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، واعتمدت الطالبة في صياغتها على بعض الأدبيات المتصلة بالتقويم والقياس وبناء الاختبارات التحصيلية الجيدة.

4.ترتيب الأسئلة: وفيها تم ترتيب الفقرات تبعا لخطوات بناء الاختبار التحصيلي بحيث تهيئ للإجابة على الأسئلة بتسلسل كما توفر له الدافعية للاستمرار في الإجابة وفق تسلسل منطقي متدرج.

5.وضع تعليمات المقياس: حيث وضح الهدف من المقياس، وطبيعة الأسئلة وكيفية الإجابة عنها مع إعطاء مثال توضيحي لذلك، وحدد الزمن اللازم للإجابة عن المقياس، ثم طمأنة المجيب بأن الإجابات المصرح بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

6. مراجعة وإخراج المقياس وطباعته: تم التأكد من الصياغة النهائية والشكل العام للمقياس وخلوه من الأخطاء.

7. تجريب المقياس: وفيها تم تجريب المقياس على عينة صغيرة للتأكد من فهم مفرداته ولغته.

8.تحليل المقياس: للتأكد من صلاحية المقياس وجب أن يتصف بالخصائص السيكومترية للاختبار وذلك بحساب الصدق والثبات حتى يُعد قابلا للتطبيق.

- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:**

1. الصدق : وتم التأكد من صدق الأداة بطريقتين هما على التوالي:

أ. صـــدق المحكمـــين: بعـد تصـميم أداة القيـاس فـي صـورتها الأوليـة وقبـل التجريـب ميـدانيا كـان لابـد مـن التأكـد مـن صـلاحية الصـورة الأوليـة لهـا، لـذا تـم تحكـيم الأداة الحاليـة مـن خـلال عرضـها علـى مجموعـة مـن المحكمـين ولكـن تمـت اسـتجابة سـبعة (07) مـنهم فقـط (أنظـر الملحـق رقـم:07) وذلـك مـن حيـث: مـدى انتمـاء الفقـرات للموضـوع، ملاءمـة بـدائل الأجوبـة، كفايـة الفقـرات وترتيبهـا(أنظـر الملحـق رقـم:08)، وقـد جـاءت أغلـب ملاحظـات المحكمـين حـول تعـديل الصـياغة اللغويـة وتعـديل لـبعض بـدائل الإجابـة، كمـا تـم إعتمـاد نسـبة إتفـاق(57%) كحـد أدنـى لقبـول الفقـرات ضمن المقياس النهائي، والجدول التالي يوضح نسب الاتفاق حول بدائل الإجابة.

جدول رقم(06): نسبة إتفاق المحكمين حول بدائل الإجابة

الفقرة	البدائل	نسبة الاتفاق%	الفقرة	البدائل	نسبة الاتفاق%	الفقرة	البدائل	نسبة الاتفاق%
1	أ	%100	6	أ	%100	11	أ	%100
	ب	%100		ب*	%100		ب*	%100
	ج*	%100		ج	%85.71		ج	%100
	د	%85.71		د	%85.71		د	%57.14
2	أ*	%100	7	أ	%100	12	أ	%71.43
	ب	%57.14		ب*	%100		ب	%85.71
	ج	%100		ج	%85.71		ج	%71.43
	د	%71.43		د	%100		د*	%85.71
3	أ	%100	8	أ	%100	13	أ	%100
	ب	%100		ب	%100		ب*	%100
	ج*	%100		ج*	%100		ج	%100

	د	%71.43		د	%85.71		د	%71.43
4	أ	%85.71	9	أ	%100	14	أ	%100
	ب	%100		ب	%100		ب	%100
	ج	%100		ج	%100		ج*	%100
	د*	%100		د	%85.71		د	%85.71
5	أ	%100	10	أ*	%100	15	أ	%100
	ب	%71.43		ب	%100		ب	%85.71
	ج*	%100		ج	%71.43		ج	%100
	د	%100		د	%85.71		د*	%100

*البديل الصحيح

من خلال نسب الجدول فإن معامل صدق التحكيم للمقياس بلغ قيمة (0.924) أي ما نسبته (92.4%) وهي نسبة عالية بحيث تعطينا ثقة في المقياس.

ب. صدق الاتساق الداخلي: وتعد من طرق حساب صدق المحتوى(معمرية، 2007، 138)، وحتى تتحقق الطالبة من أن فقرات المقياس متماسكة ومترابطة فيما بينها تم حساب معاملات اِرتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة ، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(07): معامل الارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.253**	**6**	0.212*	**11**	0.187*
2	0.309**	**7**	0.440**	**12**	0.291**
3	0.390**	**8**	0.218*	**13**	0.219*
4	0.194*	**9**	0.388**	**14**	0.249**
5	0.347**	**10**	0.288**	**15**	0.318**

*** دال عند 0.05** **** دال عند 0.01**

من خلال الجدول وبحساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية نجد أن قيم معاملات الارتباط الدالة عند 0.05 تراوحت مابين [0.187 –0.219]، وقيم معاملات الارتباط الدالة عند0.01 تراوحت ما بين [0.288 –0.390]، وبذلك فإن كل معاملات الارتباط للفقرات تعبر عن اتساق داخلي ذي معنى من حيث الدلالة، وبالتالي فأداة القياس على قدر مقبول من الصدق.

2.الثبات: قدر معامل الثبات باستخدام كيودر–ريتشاردسون لمناسبتها لطبيعة المقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(8): قيمة معامل الثبات كيودر–ريتشاردسون

عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
15	0.79

الملاحظ من الجدول أن معامل ثبات أداة القياس الحالية والمكونة من 15 فقرة قدرت بـ (0.79) وعليه فالأداة الحالية على قدر مقبول من الثبات.

5- إجراءات الدراسة الأساسية:

مرت الدراسة الأساسية بخطوات عدة اشتملت أساسا على:

- **المرحلة الأولى:** ولأنه من الضروري مشاركة السادة الخبراء التربويون بكافة تخصصاتهم وبعض الخبراء في القياس وبناء الاختبارات لتحديد أهم الكفايات المتعلقة بإعداد الاختبارات باعتبارهم الأكثر قدرة وخبرة بأهم التقنيات التقويمية الحديثة المتعلقة بموضوع الاختبارات تمت المرحلة الأولى من الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي (2016/2015).

أ–تحديد الهدف من المقابلة: لتحقيق أهداف المقابلة ومعرفة أي الكفايات التي يجب أن يمتلكها أساتذة التعليم الثانوي أثناء إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة؛ وبالاعتماد على الطريقة الاستقرائية لأسلوب دلفاي والتي تعتمد على تقديم سؤال مباشر عن الموضوع أو المجال المبحوث، ويترك للخبراء والمتخصصين الحرية للإدلاء

بآرائهم وتصوراتهم حوله، تم إعداد استمارة مقابلة مفتوحة بحيث تكون الإجابة متروكة بشكل مفتوح ومرن موجه للسادة الخبراء يتضمن نص السؤال على العبارة التالية: "ما هي الكفايات المتعلقة بإعداد الإختبارات التحصيلية التي يجب على الأساتذة الأخذ بها في ضوء أدوارهم الجديدة(التقنيات التقويمية الحديثة)؟" (أنظر ملحق رقم:06).

ب-الإعداد المسبق للمقابلة: وفيها تم تحديد الخبراء، حيث تم التواصل مع جميع الخبراء التربويون عبر الهاتف لتحديد موعد المقابلة في الفترات التي يكونون متواجدين في ولاية الوادي أثناء أداء مهامهم(لأن أغلبهم من خارج الولاية)، وبعضهم الآخر بإرسال البريد إلكترونيا(تم الحصول على دليل الهاتف والبريد الإلكتروني للسادة مفتشي التربية والوطنية للسنة الدراسية 2016/2015) من مصلحة التكوين والتفتيش لمديرية التربية لولاية الوادي، ومنهم من تعذر عن إجراء المقابلة لظروف متعلقة بالعمل.

ج-تنفيذ المقابلة: وفيها تمت بعض المقابلات مع الخبراء التربويون وهو ما يتناسب مع الخبراء المحليين المتواجدين في الولاية، وذلك بالتنقل إلى مكان العمل والالتقاء مع غير المحليين في مكان إقامتهم "ثانوية عبد العزيز الشريف" بالوادي، وبعضهم تم الإجابة من خلال الاستمارة المفتوحة لأنهم غير مقيمين بالولاية ومنهم أيضا من تم التواصل معه عبر البريد الإلكتروني نظرا لكثرة الانشغالات والتنقل عبر الثانويات، لتكون عينة السادة الخبراء في النهاية مقدرة بنسبة(30.30%) من المجتمع الأصلي.

- **المرحلة الثانية:** كانت هذه المرحلة من الدراسة خلال الموسم الدراسي 2017/2016 حيث تم الاتصال بجميع ثانويات الوادي وسط وذلك بعد أخذ رخصة بالسماح بدراسة ميدانية من طرف مديرية التربية (أنظر ملحق رقم:04) وفيها تمت موافقة مدرائها لإجراء الدراسة؛ وتم تقديم التسهيلات في المؤسسات من خلال القيام بإجراء تطبيق المقياس وبعضهم الآخر تم تطبيق المقياس من طرف الطالبة بتوزيعه في فترات الراحة الخاصة بالأساتذة؛ حيث طبق المقياس في صورته النهائية(أنظر الملحق رقم:09)على عينة مكون من(232) أستاذ وأستاذة موزعين على تخصصاتهم أي بنسبة(53.09%)، وبما أن

المقياس من نوع الاختيار من متعدد فإنه يشمل إجابة واحدة صحيحة وبالتالي فإن المجيب يتحصل إما على 0 أو 1، ليتم في النهاية معالجته إحصائيا.

6- الأساليب الإحصائية:

يهتم الإحصاء بالطرق العملية لجمع وتنظيم وعرض وتحليل البيانات، وعلى ضوء هذا الأخير يتم التوصل إلى نتائج وقرارات(شربيني، 2007، 77).

ولتحقيق أهداف البحث والتحقق من نتائجه، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية(spss)، حيث أُتبعت الأساليب الإحصائية التالية:

- لتحليل إستمارة الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي بتبويب وتلخيص النتائج على شكل جداول تكرارية مرفقة بالنسب المئوية.
- لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ولإيجاد قيمة الصدق تم استخدام معامل الارتباط بيرسون؛ أما قيمة الثبات تم استخدام معادلة كيودر-ريتشاردسون.
- للإجابة على السؤال الأول تم الاعتماد على حساب المتوسط الحسابي المرجح والإنحراف المعياري، واختبار دلالة المتوسط.

خلاصة الفصل:

من خلال استعراض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية ارتأت الطالبة أن توضح المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي كما تم القيام بالدراسة الإستطلاعية بكافة مجرياتها وصولا إلى نتائجها مما سهل القيام بإجراءات الدراسة الأساسية كما تم وصف أداة الدراسة وتحديد الأساليب الإحصائية والتي تمكننا من تحليل المعطيات المتحصل عليها، وعلى هذا الأساس تم امتلاك مفتاح الوصول إلى تفسير نتائج الدراسة وهو ما سوف نأتي على تفصيله في الفصل الموالي من الجانب التطبيقي.

الفصل الرابع
عرض وتفسير نتائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض وتفسير نتيجة السؤال الأول

2- عرض وتفسير نتيجة السؤال الثاني

3- عرض وتفسير نتيجة السؤال الثالث

تمهيد:

تعد مرحلة مناقشة النتائج من أهم مراحل البحث العلمي، باعتبارها المرحلة التي "يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية الكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث" (العساف، 1995، 111).

وعليه يتناول هذا الفصل عرضاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة، فضلا عن مناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة، ومن ثمّ وضع التصور المقترح.

أولا-عرض وتفسير نتيجة السؤال الأول:

1- عرض نتيجة السؤال الأول: والذي ينص على ما يلي:

" ما الواقع الحالي لكفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة؟ "

ولمعرفة نتيجة هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي المرجح والإنحراف المعياري لكفايات إعداد الاختبار التحصيلي الجيد ودلالتها الإحصائية (أنظر الملحق رقم:10)، ولعرض النتائج تمت تجزئتها إلى ثلاثة محاور أساسية:

✓ **المحور الأول:** كفايات التخطيط: ويشمل هذا المحور على (3) كفايات تصف مدى كفاية أساتذة التعليم الثانوي في ضوء أدوارهم الجديدة من حيث التخطيط وقد تبين من خلال تطبيق أداة القياس النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (09): المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات التخطيط ودلالتها الاحصائية

المعيار: المتوسط الحسابي المرجح: 0 – 0.5 (كفاية منخفضة) المتوسط الحسابي المرجح: 0.51 – 1 (كفاية عالية)				
كفايات التخطيط	**1.تحديد الغرض**	**2.تحديد الأهداف**	**3.تحليل المحتوى**	**الكلية**
المتوسط الحسابي المرجح	0.73	0.27	0.59	0.53
الإنحراف المعياري	0.45	0.44	0.49	0.27
الحد الأدنى لفترة الثقة				0.49
الحد الأعلى لفترة الثقة				0.56

يبيّن الجدول رقم(09) المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات التخطيط في إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ودلالتها الإحصائية، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية المرجحة للكفايات تراوحت ما بين (0.27–0.73) حيث احتلت الكفاية(1) " تحديد الغرض من الاختبار" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرجح مقدّر بـ (0.73)، وجاءت الكفاية(3)" تحليل المحتوى" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مرجح مقدر بـ (0.59) وجاءت الكفاية (2)" تحديد الأهداف" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مرجح مقدر بـ (0.27)؛ وعليه فإن المتوسط الحسابي لكفاية التخطيط قدر بـ (0.53) وبما أن فترة الثقة المطلوبة بنسبة 95 % هي (0.49 – 0.56) وهو يقع ضمن هذا المدى وعليه فهو دال إحصائيا ولا يعود للصدفة، وهو ما يعني إجمالا أن كفايات عينة الدراسة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة من حيث التخطيط عالية.

✓ **المحور الثاني:** كفايات الإعداد والتقنين(التجريب): ويشمل هذا المحور على (6) كفايات تصف مدى كفاية أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبار التحصيلي الجيد في ضوء أدوارهم الجديدة من حيث الإعداد والتقنين وقد تبين من خلال تطبيق أداة القياس النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات الإعداد والتقنين ودلالتها الاحصائية

المعيار	المتوسط الحسابي المرجح: 0 – 0.5 (كفاية منخفضة) متوسط الحسابي المرجح: 0.51 – 1 (كفاية عالية)						
كفايات الإعداد والتقنين	**4.تصميم جدول المواصفات**	**5.اختيار نوع الأسئلة**	**6.ترتيب أسئلة الاختبار**	**7.صياغة تعليمات الاختبار**	**8.مراجعة وإخراج الاختبار**	**9.تجريب الاختبار**	**الكلية**
المتوسط الحسابي المرجح	0.22	0.62	0.53	0.44	0.36	0.34	0.40
الانحراف المعياري	0.42	0.49	0.50	0.50	0.35	0.34	0.18
الحد الأدنى لفترة الثقة							0.37
الحد الأعلى لفترة الثقة							0.42

يبين الجدول رقم(10) المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات الإعداد والتقنين في إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ودلالتها الإحصائية، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية المرجحة للكفايات تراوحت ما بين(0.22–0.62) حيث احتلت الكفاية(5) " اختيار نوع الأسئلة " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.62)، وجاءت الكفاية(6)" ترتيب أسئلة الاختبار" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ

(0.53) وجاءت الكفاية (7)" صياغة تعليمات الاختبار" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.44)؛ بينما كانت المتوسطات الحسابية المرجحة للكفايات(8)"مراجعة والإخراج الاختبار"، (9)"تجريب الاختبار"، (4)"تصميم جدول المواصفات" على التوالي منخفضة؛ وعليه فإن المتوسط الحسابي لكفاية الإعداد والتقنين قدر بـ (0.40) وبما أن فترة الثقة المطلوبة بنسبة 95 % هي (0.37 – 0.42) وهو يقع ضمن هذا المدى وعليه فهو دال إحصائيا ولا يعود للصدفة، وهو ما يعني إجمالا أن كفايات عينة الدراسة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة من حيث الإعداد والتقنين منخفضة.

✓ **المحور الثالث:** كفايات التحليل والتطبيق: ويشمل هذا المحور على (3) كفايات تصف مدى كفاية أساتذة التعليم الثانوي في ضوء أدوارهم الجديدة من حيث التحليل والتطبيق وقد تبين من خلال تطبيق أداة القياس النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات التحليل والتطبيق ودلالتها الاحصائية

المعيار: المتوسط الحسابي المرجح: 0 – 0.5 (كفاية منخفضة) المتوسط الحسابي المرجح: 0.51 – 1 (كفاية عالية)				
كفايات التحليل والتطبيق	**10.تحليل الاختبار**	**11.تطبيق الاختبار**	**12.تصحيح الاختبار**	**الكلية**
المتوسط الحسابي المرجح	0.12	0.43	0.45	0.28
الانحراف المعياري	0.23	0.50	0.50	0.21
الحد الأدنى لفترة الثقة				0.25
الحد الأعلى لفترة الثقة				0.30

يبين الجدول رقم(11) المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات التحليل والتطبيق في إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ودلالتها الإحصائية، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية المرجحة للكفايات تراوحت ما بين(0.12-0.45) حيث احتلت الكفاية(12) " تصحيح الاختبار" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.45)، وجاءت الكفاية(11)" تطبيق الاختبار" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.43) وجاءت الكفاية (10)" تحليل الاختبار" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.12)؛ وعليه فإن المتوسط الحسابي لكفاية التحليل والتطبيق قدر بـ (0.28) وبما أن فترة الثقة المطلوبة بنسبة 95 % هي (0.25 – 0.30) وهو يقع ضمن هذا المدى وعليه فهو دال إحصائيا ولا يعود للصدفة، وهو ما يعني إجمالا أن كفايات عينة الدراسة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة من حيث التحليل والتطبيق منخفضة.

وفيم يلي ملخص لنتائج السؤال الأول حسب الكفايات الفرعية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات إعداد الاختبار التحصيلي الجيد ودلالتها الاحصائية

المعيار	المتوسط الحسابي المرجح: 0 – 0.5 (كفاية منخفضة) المتوسط الحسابي المرجح: 0.51 – 1 (كفاية عالية)					
الكفاية	**1.تحديد الغرض**	**2.تحديد الأهداف**	**3.تحليل المحتوى**	**4.تصميم جدول المواصفات**	**5.اختيار نوع الأسئلة**	**6.ترتيب أسئلة الاختبار**
م	0.73	0.27	0.59	0.22	0.62	0.53
ع	0.45	0.44	0.49	0.42	0.49	0.50
ح أدنى	0.67	0.20	0.52	0.17	0.55	0.47
ح أعلى	0.78	0.32	0.65	0.27	0.58	0.60

الكفاية	**7.صياغة تعليمات الاختبار**	**8.مراجعة وإخراج الاختبار**	**9.تجريب الاختبار**	**10.تحليل الاختبار**	**11.تطبيق الاختبار**	**12.تصحيح الاختبار**
م	0.44	0.36	0.34	0.12	0.43	0.45
ع	0.50	0.35	0.34	0.23	0.50	0.50
ح أدنى	0.37	0.32	0.29	0.087	0.37	0.39
ح أعلى	0.50	0.41	0.38	0.15	0.49	0.52

م= المتوسط الحسابي المرجح ح أدنى = الحد الأدنى لفترة الثقة

ع= الانحراف المعياري ح أعلى = الحد الأعلى لفترة الثقة

يبين الجدول المتوسطات الحسابية المرجحة والإنحرافات المعيارية لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ودلالتها الإحصائية، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية المرجحة للكفايات تراوحت ما بين (0.12–0.73) حيث احتلت الكفاية(1) " تحديد الغرض من الاختبار" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.73)، وجاءت الكفاية(5) "اختيار نوع الأسئلة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.62) تليها

الكفاية(3) "تحليل المحتوى" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.59)، ثم كفاية(6) "ترتيب أسئلة الاختبار" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ (0.53)، بينما كانت أغلب المتوسطات الحسابية المرجحة للكفايات الأخرى منخفضة؛ وعليه فإن المتوسط الحسابي لكفايات إعداد الاختبار التحصيلي الجيد قدر حسب الترتيب بـ (0.73 – 0.27 – 0.59 – 0.22 – 0.62 – 0.53 –0.44 – 0.36 – 0.34 – 0.12 – 0.43 – 0.45) وبما أن فترة الثقة المطلوبة بنسبة 95 % فهي تقع ضمن المدى (ـ {0.78–0.67} – { 0.32–0.20} – {0.65–0.52 } – { 0.27–0.17} – {0.55– 0.58 } – { 0.60–0.47} – { 0.50–0.37} – { 0.41–0.32} – {0.38–0.29 } – {0.15–0.087 } – { 0.49–0.37} – {0.52–0.39 }) على التوالي، وعليه فهو دال إحصائيا ولا يعود للصدفة، وهو ما يعني إجمالا أن الواقع الحالي لكفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة منخفضة.

2- تفسير نتيجة السؤال الأول:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي للسؤال الأول أن واقع كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في مجملها كانت منخفضة، وعليه يمكن القول أن معرفتهم فيم يتعلق بموضوع الاختبارات التحصيلية غير مرضية في حين تتوقف على نتائجها الكثير من القرارات التربوية المتعلقة بالطالب(مستواه، انتقاله، توجيهه، ارشاده تشخيصه، تصنيفه...إلخ) وكذا التعرف على جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية وكفاءة إعداد المعلم وتنمية كفاياته.. وغير ذلك.

إن النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية تؤكد عدم الدراية بأسس القياس والتقويم التربوي، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة إلى ضعف التكوين في هذا المجال أو ربما ليس لديهم الإطلاع الكافي بمفاهيم وأساسيات ومبادئ التقويم التربوي؛ مما شكل لدى عينة الدراسة ضعف في الحصيلة المعرفية بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم.

وعلى اعتبار أن عملية التقويم تعتمد على البيانات التي يقدمها القياس والقياس بدوره يعتمد على النتائج التي يحصل عليها بواسطة الاختبار، وبالتالي فالقصور الوارد ناتج عن عدم معرفة أساتذة التعليم الثانوي بقواعد بناء الاختبارات وهو ما يعن أن كفايات بناء الاختبارات متدنية وكذا ممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا.

تشير استجابات عينة الدراسة الحالية على كفايات التخطيط إجمالا إلى أنها مرتفعة ذلك أن عينة الدراسة من جهة لديها دراية بأهمية تحديد الغرض من الاختبار قبل العمل على تنفيذه كخطوة أولى لبناء اختبار تحصيلي جيد، كما تعد كفاية تحليل محتوى من بين الكفايات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها مرتفعة، مما يعن أن الأساتذة لديهم الفهم الكامل لموضوعات المقرر الدراسي وجزئيات كل موضوع وهو ما مكنهم من اكتساب هاته الكفاية؛ ومن جهة أخرى فإننا نجد مستوى منخفض جداً لكفايات تحديد الأهداف، والذي قد يعود إلى قلة وعي عينة الدراسة بأن الوصف الجيد للنواتج المقصودة من التدريس يعكس بدقة المطلوب تحقيقه من الاختبار أو قد يعود إلى أن عينة الدراسة تحدد الأهداف التي يقيسها الاختبار حسب أهدافها الشخصية، أو عدم مراعاة التوازن وشمولية الأهداف للمستويات التي يجب أن تمثلها، بالتالي فإن ما ينتج عن عدم التحديد الجيد للأهداف يتبعه ضعف في بقية الكفايات الموالية لإعداد الاختبارات، ذلك أن تمثيل الأهداف يساهم في الإعداد الجيد للاختبار.

وانطلاقا من قول ماجر" حين تنقصنا الأهداف المحددة بوضوح فإنه يستحيل أن نقيم مقرراً دراسياً أو برنامجاً على نحو فعال..." فإن النتيجة السابقة أثرت وبشكل كبيرة على كفايات الإعداد والتقنين فبرغم أن المتوسطات الحسابية المرجحة لهذه الكفاية كانت متفاوتة فيم بينها إلا أنه يمكن القول أنها في مجملها كانت منخفضة، وبالنظر إلى نتائج بعض الدراسات التي بحثت في نفس الموضوع والتي اطلعت عليها الطالبة فقد توصل بعضها إلى عدم التوازن في أسئلتها عند المستويات المعرفية، ومنها ما توضح مستوى القصور في درجة وضوح السؤال ودقته، وعدم التنوع في الأسئلة منها أيضا ما تحتوي على أخطاء خاصة

بالطباعة وتركيب الجمل ولا تراعي التعليمات العامة للاختبار وعدم مناسبتها لزمن الاختبار بحيث لا تتوفر فيها شروط الاختبار شكلاً وتنظيمًا.... وكثيرة هي النتائج المتعلقة بالنقائص من حيث الإعداد والتقنين في الاختبارات التي تجرى على جميع المراحل ولاسيما المرحلة الثانوية، غير أن هذه الأخيرة وجب الاهتمام بها أكثر لأنها مرحلة مهمّة في حياة الطالب فهي تزوده بالمعرفة والمهارة والتفكير المنظم كما تنمي قدرته على التمييز بين الأمور وتحليل الأحداث وإصدار الأحكام؛ والاختبارات كفيلة بهذا إذا تم بنائها بشكل جيد وهي تكاد تكون المقياس الوحيد المحدد لإلحاقه بأحد التخصصات في المرحلة الجامعية، وعليه يمكن تفسير كل ما سبق بنقص المعرفة الكافية بأساسيات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة التي أدّت بدورها لإنتاج اختبارات بهذا الشكل وهو ما يستدعي إلى إعادة النظر في كثير من القرارات التربوية الناجمة عن نتائج هذه الاختبارات.

إن تمثيل الأهداف وشموليتها وموازنتها وكذا عدد الأسئلة وغيرها من الشروط التي يجب أن يتضمنها جدول المواصفات لإعداده بشكل جيد؛ وما يمكن الإشارة إليه حسب عودة(2014، 151) هو تنوع ممارسات المعلمين المتعلقة بطريقة وضع الأسئلة فربما نجد من يطرح سؤالاً واحداً ويختاره بعد دخوله لغرفة الصف، وقد يحضر بضعة أسئلة ويغير بعضها أثناء الامتحان حسب ردود أفعال الطلبة؛ بينما نجد فئة أخرى (ويتوقع أن تكون الغالبية) تحاول تغطية المحتوى إما بوضع جميع الأسئلة المحتملة في المجال، واختيار عينة تمثل المجال، أو وضع مجموعة أسئلة بحيث يقابل السؤال الواحد هدفاً من الأهداف التدريسية أو إعداد جدول المواصفات (وهي الطريقة الأكثر شيوعا)؛ تنافي تماماً هاته الطريقة مع ما ورد في الدراسة الحالية إذ أن عينة الدراسة غاب عنها (إن صح التعبير) فهم معنى جدول المواصفات، ولم لهذا الأخير من أهمية في توفير درجة مقبولة من صدق المحتوى أو صدق تمثيل عينة الفقرات للأهداف، إذ تعد من أصعب الكفايات استيعاباً وتنفيذاً لدى الأساتذة وتبين هذا من خلال استجابة عينة الدراسة في عدم القدرة على استيعاب شروط إعداد جدول المواصفات وكأنه مصطلح غير مألوف بالنسب لهم وما يؤكد

ذلك ما لاحظه فتح الله(2011) في دراسته حيث تبين للباحث في أثناء التدريب عدم مرور المعلمين بأي برامج تدريبية سابقة تتعرض لإعداد جدول المواصفات فكان المعلمون بالغي الشكوى من انخفاض قدرتهم على فهم واستيعاب طريقة إعداد جدول المواصفات، حيث قام بإعطاء مزيد من التدريبات العملية من خلال أوراق العمل، وكذا الواجب المنزلي وإجراء المسابقات ذات الحوافز المادية والأثر الكبير في التغلب على صعوبات إتقان المعلمين لإعداد وتنفيذ جدول مواصفات الاختبار التحصيلي؛ كما أشارت إليه العديد من الدراسات أيضا في توصياتها منها دراسة جنتري وستالنكز(1989) والتي هدفت إلى تقييم عملية بناء الاختبارات من إعداد المعلم وأوصت بضرورة الفهم الواضح والمعرفة السليمة بالأهداف وجداول المواصفات لأنها تؤدي إلى تطور بارز في نوعية الاختبارات والصفات المشتركة في اختبار محتوى الاختبار وتطوير جداول المواصفات (العون،2016، 187)؛ كما خلصت دراسة أبو زينة (2001) التي هدفت إلى التعرف على مواصفات الاختبارات التي يعدها المعلمون وأسلوب إعدادها والإفادة من نتائجها إلى توصيات تتمثل في ضرورة تطوير أدوات ووسائل القياس والتقويم الحالية، وإدخال وسائل جديدة فيم يتعلق بالاختبارات الصفية التي تعد وفق جدول مواصفات والذي يعكس الوزن النسبي لموضوعات المحتوى ويتناول مستويات النواتج التعليمية التالية: الحسابات، الاستيعاب، التطبيق، وبشكل متوازن ويخصص لهذه الاختبارات 70 % من العلامة الكلية (الزهراني، 2009، 293).

أما ما تعلق بكفايات التحليل والتطبيق فإن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى انخفاض شديد في المعارف، رغم أن الكثير من المراجع المتخصصة في التقويم والقياس النفسي والتربوي استفاضت في الحديث عنها، ولكن يبدو أنها لم تبلغ أساتذة التعليم الثانوي كمعرفة أو كمفهوم وهو ما يجعلها كفايات منخفضة لدى العينة، وعليه قد يعود هذا الغموض لعدم الدراية الكافية بالمعايير التي يجب أن يمتاز بها الاختبار التحصيلي الجيد؛ حيث يرى كل من (Ngozi, Agu & Aloysius, 2013) أن توافر الصفات السيكومترية في أي اختبار لها دلالة على امتلاك معديها من المعلمين للكفايات اللازمة لبنائه(أورد في: الزرعة، 2016 ،282)

وهو ما لم يتواجد في الدراسة الحالية مم يعن أن الاختبارات التحصيلية الحالية لا تمتاز بصفات ومعايير الاختبار الجيد، وتعد هذه النتيجة عامة على المستوى العربي وهو ما أكدته دراسة عبد الوارث الرازحي(2001) من خلال استعراضه لنتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، والتي بينت أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمولية والموضوعية (أورد في :غنيم، 2003، 11)؛ كما يؤكد فخري رشيد خضر(2003) بأن للاختبارات التحصيلية في البلاد العربية عدداً من السلبيات من بينها افتقار الكثير من المعلمين إلى الأصول العلمية في تصميم وتحليل وتفسير نتائج الاختبارات.

وعليه فإن ما توصلت إليه الدراسة الحالية ليس بمعزل عن الدراسات الأخرى فهي تتفق مع كثير من الدراسات منها دراسة أحمد سليمان عودة(1990) ودراسة الحميضي (2003) (التي أوردت في:النفيعي،2016) ودراسة سنان(2006) ودراسة الحارثي(2007) ودراسة محمد حاتم سيف(2008)، ودراسة أبو جراد(2011)، فنتيجة الدراسة الحالية قد تعود لقلة المعرفة مع وجود فجوة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي حول درجة الشعور بأهمية التحليل الإحصائي ودرجة ممارسة هذا التحليل لنتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها للتعرف على صدقها وثباتها، كما يوجد ضعف في المعرفة بكفايات الإعداد والتصحيح وتحليل الاختبارات في جميع التخصصات كما تفسر هذه النتائج بعدم إدراك الأساتذة لأهمية وأبعاد كفايات تحليل النتائج المتحصل عليها، ذلك أن تحليل الاختبار بعد تجريبه وقبل عملية تطبيق الاختبار تجعل من نتائج الاختبار ذات ثقة عالية في استخدامها لأغراض التوجيه والتصنيف والانتقال... بكل دقة وموضوعية وهي خطوة مهمة إذ يرى المنيزل والعتوم(2019، 152) أن عملية تحليل الفقرات تعتبر ذات أهمية كبيرة لتطوير الاختبارات، وأن أي اختبار يجب أن يتصف بالتوازن والاتساق، ودرجة مقبولة من الصعوبة، وقدرة عالية على التمييز والتباين العالي، والثبات، وبالنسبة للاتساق فيقصد به

أن الاختبار ذو علاقة بالموضوع المقاس، أما التوازن فيشير إلى أن الفقرات التي اختارها مصمّم الاختبار تمثل عينة ممثلة لجميع المهمات(المعرفة، الفهم، المهارات...وغيرها).

ومما يستحق الإشارة إليه حسب عودة (2014، 236) فإن الاختبار يطبق على عينة تجريبية قبل تطبيقه بصورته النهائية، ثم تحلل الفقرات ويتم إسقاط الفقرات غير المناسبة في ضوء المعايير الإحصائية التي يتم تحديدها؛ ولكن هذا لا يجرِ عادة في الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلم، ولكن يمكن النظر إلى تطبيق المعلم للامتحان في المرة الأولى على أنه بمثابة تجريب أولي للفقرات وبالتالي يحتفظ المعلم بالفقرات الجيدة في ملف الأسئلة(بنك الفقرات/ أو بنك الاختبارات) وهو ملف ينمو ويتطور مع المدرس، وترى الحريري(2016) أن لبنوك الأسئلة عدة مزايا وهي أن الأسئلة المخزنة مقننة ومتقنة ويمكن الاعتماد عليها في بناء اختبارات جيدة، كما أن لكل مفردة بيانات إحصائية كافية تسهل الاستفادة منها، كما تفيد البنوك إمكانية وضع اختبارات جيدة وفعالة لجميع المواقف التعليمية.

ما يمكن قوله في هذا الشأن أن أساتذة التعليم الثانوي كغيرهم من أساتذة المراحل الأخرى ربما اعتقدوا أن" الموقع الأول للدراسة في الجزائر" هو بنك للاختبارات إلا أن هذا الاعتقاد خاطئ فهو عبارة عن موقع يضم مجموعة من الاختبارات التي أجريت في بعض المؤسسات التعليمية في الجزائر وهي معدة من طرف أساتذة أمثالهم – وفي ظل النتائج الحالية– فهي بكل تأكيد لا تتوفر على معايير الاختبار الجيد وبالتالي لا يمكن سحب الاختبارات منها، على عكس بنك الاختبارات فإن فقراته لها خصائص سيكومترية مميّزة وتتم طريقة السحب منها لتستخدم في بناء اختبارات تناسب الأغراض المختلفة للقياس والتقويم التربوي، وبرغم أن الموقع سهّل على الكثير من الأساتذة الجهد والوقت في إعداد الاختبار إلا أنه أثر وبشكل سلبي على بناء اختبار جيد يعتمد على قواعد وأسس البناء، وجعل الأساتذة لا يمتلكون المعرفة الكافية المتعلقة بالبناء والتي تحقق الأهداف المرجوة من الاختبارات المعدة لذلك، أضف إلى هذا أنهم لا يسعون حتى للاطلاع على التحديثات

الجديدة في الممارسات التقويمية وربما بقي الاعتماد الكلي على اختبارات الموقع أو اختبارات السنوات الماضية، فقط ما عليهم إلا تغيير اسم المؤسسة والسنة الدراسية؛ والسؤال المطروح هنا: ماذا ننتظر من اختبارات تحصيلية معدة بهذا الشكل؟ وكيف يمكننا الاعتماد على نتائجها؟

كما أن لكفاية تحليل الاختبار استراتيجيات وفنيات للقيام بها أوردها الريامي(2011) في كتابه "الثقافة الاختبارية" كما وضع مقياساً الهدف منه تحديد مدى تمكن المعلم من متطلبات الثقافة الاختبارية لما لها من أهمية في كفايات تقويم الدروس، وطرح الأسئلة الصفية، وإعداد الورقة الامتحانية وتحليلها.

أما ما يتعلق بكفاية تصحيح الاختبار فقد يعود انخفاضها ذلك كونها تتطلب خطوات عملية توجب على معدّ الاختبار الالتزام بها، وعدم امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لهذه المعرفة أدى لهذه النتيجة وهو ما يؤثر على انخفاض كفايات أخرى، إذ يشير فرج(2000، 344) في هذا الصدد إلى ضرورة أن يتضمن دليل الاختبار وصفا دقيقا لشروط الإجابة المقبولة والإجابات القريبة منها، كما يفضل أن تحدد الإجابة التي تحصل على الدرجة بحيث لا يخضع الأمر لأي ترجيح ومثل هذا الإجراء يؤدي إلى رفع معامل الثبات؛ فكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية متسلسلة ومتكاملة فيما بينها.

وما أشارت إليه نتائج تحليل الاختبارات التحصيلية للمرحلة الثانوية في دراسة سابقة للطالبة على عينة مشابهة إلى عدم اتصافها بمعايير الاختبار الجيد، هو ما قادنا إلى طرح تساؤل حول دراية أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، وهو ما أجابت عليه نتائج الدراسة الحالية، وعليه فإن ما يمكن قوله أن هناك بعض النقائص والتي تمثلت فيم يلي (تحديد الأهداف، تصميم جدول المواصفات، صياغة تعليمات الاختبار مراجعة وإخراج الاختبار في صورته النهائية، تجريب الاختبار وتحليل نتائجه، تطبيق الاختبار وتصحيحه) وهو ما يتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة طراونة (2012) ودراسة الفرجات(2015) ودراسة العون(2016)، مم يعن أن مدى توافق الاختبارات

التحصيلية الناتجة عن واقع كفايات أساتذة الدارسة الحالية مع معايير الاختبار التحصيلي الجيدة غير مرضية، ذلك أنها تركزت معظمها في عدم المعرفة بتحديد الأهداف، وكذا عدم الالتزام بمعايير الإعداد وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وعدم المعرفة الكافية بكيفية بناء جدول المواصفات وشروطه وأهمية تجريب الاختبار لتحليل نتائجه، وطرق تفسير النتائج...إلخ، وبصفة عامة الكفايات الواجب امتلاكها لدى معد الاختبار في ظل التطورات والتحديثات التقويمية الحديثة وأدوارهم الجديدة التي تلزم المعلم على تحسينها وتطويرها بنفسه من أجل اتخاذ القرارات السليمة المتعلقة بمسار أقطاب العملية التعليمية(معلم- متعلم- منهاج).

كما أن النتائج المتحصل عليها ومن خلال تحليل أداة القياس التي شملت استجابة أساتذة من تخصصات مختلفة – لم تكن في مادة معينة دون أخرى- وإنما هي عامة في جميع المواد، ولعلّ ما يؤكد ذلك الدراسات السابقة التي أجمعت على نفس النتائج بخصوص معرفة الأساتذة لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وفي جميع المراحل التعليمية أيضا؛ كما أن الملاحظ لبعض الدراسات الواردة في هذا الفصل ومنها دراسة(مصطفى رجب،1988؛ جرادات،1988؛ القباطي،1988؛ جنتري وستالنكز،1989) برغم قدم هاته الدراسات إلا أن النتائج المتحصل عليها تتطابق في كثير من الحالات مع النتائج التي توصلت لها الدراسات الحديثة والدراسة الحالية، وهو ما يدل على أنه في الواقع لم يتم السعي نحو العمل على تطوير وتحسين كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية بشكل كاف؛ وبقي العمل مقتصراً على تحليل الاختبارات ومعرفة النقائص الموجودة في الاختبارات وشموليتها لمستويات الأهداف ومدى توافر كفايات الإعداد للأساتذة دون العمل على التطوير، وإن كانت تلميحات وتوصيات بعض الدراسات حول التحسين والتطوير غير أن التطوير إن لم يشمل باني الاختبار يبقى قاصراً، كما أن عملية بناء الاختبار التحصيلي تتطلب مهارات متخصصة يتوجب أن يكون المعلم قد تلقى تدريباً وإعداداً وذلك لضمان سلامة الممارسات وهذا لا يمكن تحقيقه، إلا إذا كان المعلم يمتلك الفهم النظري والعملي لأسس القياس والتقويم

التربوي(الفرجات، 2015)، وهذه النقطة التي تفتقدها عينة الدراسة " الفهم النظري" أولا و"العملي" ثانياً حتى في أبسط المفاهيم المتعلقة بالاختبارات وقواعد بنائه وهو ما أدى إلى الاستجابة المنخفضة لعينة الدراسة.

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الرحبي(2008)؛ بينما اتفقت نتائج الدراسة الحالية في نتيجتها العامة مع العديد من الدراسات منها دراسة الزهراني (1423هـ) وما توصلت إليه دراسة خالد بن إبراهيم الصبحي(2000) ودراسة نجاة عربيات(2005) (أوردت في: السطري،2010)، ودراسة طه صالح حمود(2003) (أوردت في: رمضان،2010) كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة جرادات(1988)(أورد في: طراونة وآخرون،2011) ودراسة القباطي(1988)(التي أوردت في: العون،2016) وأيضا ما توصلت إليه نتائج دراسة الملياني (2003) وما أظهرته نتائج دراسة الفرجات(2015).

ثانيا-عرض وتفسير نتيجة السؤال الثاني:

1- عرض نتيجة السؤال الثاني: والذي ينص على ما يلي:

" ما الكفايات التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ؟"

تبين من خلال نتائج السؤال الثاني التي خلصت إليها المقابلات التي أجريت مع عدد من الخبراء في القياس وخبراء تربويون في تخصصات مختلفة من التعليم الثانوي عن أهم كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية والتي تتفق مع الأدوار الجديدة، والإجابة نوردها في عدة نقاط مجزأة إلى محورين: محور خاص بالخبراء التربويين ومحور خاص بالخبراء في القياس على التوالي :

▪ يتفق معظم الخبراء التربويون على أن دليل إعداد الاختبارات الصادرة عن الديوان الوطني للمسابقات والإمتحانات من طرف وزارة التربية الوطنية يتضمن جميع الكفايات اللازمة في إعداد الاختبارات التحصيلية.

▪ ويضيف البعض الآخر جملة من النقاط المتعلقة بالكفايات وهي:

- كفاءات ذاتية (تتعلق بالأستاذ) ومن بينها :

1-القدرة على تحديد الهدف من الإختبار.

2-القدرة على التنويع في الأسئلة لضمان تكافؤ فرص الإجابة.

3- صياغة الأسئلة بشكل دقيق لا يقبل التأويل.

4- التمكن من معايير الإجابة التي ينبني عليها التقييم والتقويم.

5- أن يشعر الممتحن بالرضا عن مضمون الامتحان (لا مجال للاحتجاج عن الأسئلة)

- كفاءات موضوعية (تتعلق بظروف أخرى) ومن بينها:

1-الوقت والمكان المناسب لإجراء الامتحان

2-التعامل الايجابي مع نوعية الإجابات (أي القدرة على قراءة أفكار التلاميذ)

3-الطابع الإبداعي لدى الممتحن الذي يدعو إلى المكافأة ويساعد على اكتشاف المتميزين..

4-التحديد الدقيق لمعايير التقييم حتى يمكن إجراء التقويم بشكل موضوعي.

5-كفاءة التجديد وتحديث الأسئلة كي تؤدي واجب الاختبار فعليا.

▪ أما الإجابة التي كانت من قبل الخبير السيد محمد أبو هاشم مختص في القياس النفسي والإحصاء ومهتم بالتوجهات الحديثة في القياس والتقويم فإن كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة والتي تتفق مع الأدوار الجديدة للأساتذة فكانت كما يلي:

- تحديد الهدف من الاختبار
- إعداد جدول مواصفات الاختبار (الخارطة الاختبارية)
- كتابة الأسئلة بأشكالها المختلفة (المقالية – الموضوعية)

- إخراج الاختبار
- تصحيح الاختبار
- الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق – الثبات – المعايير)
- تحليل فقرات الاختبار (معاملات الصعوبة – القدرة التمييزية)

وفي ضوء التقنيات التقويمية الحديثة يمكن إضافة كفايات :

- إدارة الاختبار الكترونيا.
- استخدام البرامج الإحصائية في التحقق من خصائص الاختبار وتحليل الفقرات.

وعليه فإن الكفايات التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة تضمنت: كفايات متعلقة أساسا بالتحليل الكيفي (قواعد المضمون والشكل وعدد الأسئلة في الاختبار التحصيلي وترتيبها) وكفايات متعلقة بالتحليل الكمي(تحليل الاختبار وفقراته).

2- تفسير نتيجة السؤال الثاني:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة للأساتذة تمثلت أساسا في كفايات متعلقة بالتحليل الكيفي وكفايات متعلقة بالتحليل الكمي، وهو ما ينتج عنه اختبار تحصيلي يتوافق مع معايير الاختبار الجيد، غير أن الخبراء وفي سياق الحديث عن الكفايات أضافوا آراء متعلقة بمدى توفرها لدى الأساتذة تماشيا مع الممارسات التقويمية الحديثة والأسباب التي تحول دون ذلك.

إذ لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي إذا لم يسايره إصلاح في نظام التقويم التربوي، وهذا ما يؤكده المنشور الإطار رقم 2005/2039 حول موضوع (إصلاح نظام التقويم التربوي) الذي يجعل " التقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام

التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة "(أورد في: مراد،2016، 2).

كما يرتبط التقويم ارتباطاً وثيقاً بالسياسة التربوية للدولة وما ينبثق عنها من أهداف تعليمية، وهذا مما تجب مراعاته عند صياغة الاختبارات التحصيلية وإعدادها؛ لأن وظيفة التعليم الآن أصبحت تركز على إعداد المتعلمين للحياة، والتكيف مع المجتمع والتغيرات المتلاحقة فيه، والتركيز على المهارات الحياتية الوظيفية (السليطي وتايه، د س، 1).

وعلى هذا الأساس؛ أصبحت عمليات تحسين وتطوير كفايات الأساتذة من الأمور الحتمية لا سيما ما تعلق منها بأساليب التقويم التربوي- الاختبارات التحصيلية-؛ وهو ما اتفق عليه أغلب الخبراء التربويون فمن خلال الإجابة عن بعض الأسئلة الفرعية التي تخللت الإجابة عن السؤال الثاني فإنه وبمجرد تثبيت الأستاذ فهو ملزم بكل ما يتعلق بالمادة بداية من التدريس وصولا إلى إعداد الاختبار خاصة في ظل التطورات الجديدة المستحدثة لعملية التقويم، إذ أنه مطالب وبكل جدية بتطوير نفسه مهنيا بتعزيز الجوانب الإيجابية وتلافي الجوانب السلبية في مجال بناء الاختبار التحصيلي اعتمادا على أسس ومعايير الاختبار الجيد.

إلا أن الخبراء التربويون أجمعوا على عدم توفر كفايات التقويم بصفة عامة وإعداد الاختبارات التحصيلية بصفة خاصة وذلك بالإجابة على السؤال الفرعي: ما مستوى توفر كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى الأساتذة في ضوء الأدوار الجديدة؟ وهو ما يؤكده مراد(2016، 10) حيث أن نتائج الدراسات السابقة كلها أثبت أن الممارسات التقويمية التي يقوم بها المدرسون في مختلف المراحل الدراسية(ابتدائي، متوسط، ثانوي) لم تصل بعد إلى مستوى الممارسات التقويمية التي تتطلبها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي أقرها الإصلاح التربوي لسنة 2003، والتي تؤكد عليها جميع الوثائق الرسمية والتربوية وكذلك التعليمات التي تعطى لجميع المتدخلين في العملية التعليمية في الميدان.

وهو ما اتفق أيضا مع دراسة مصطفى رجب(1988) والتي هدفت إلى معرفة مستوى الكفاية المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية وممارسته الصفية وإعداده الأكاديمي والتي أسفرت نتائجها على أن المستوى الراهن للمعلمين في فهمهم للاختبارات التربوية واستخدامها الصفي كان ضعيفا(أورد في: زكريا،2007، 358).

ويمكن تفسير ذلك أن ما يجعل غياب الكفايات المتعلقة ببناء الاختبار لدى الأساتذة هو غياب الكفايات التدريسية من الأساس بسبب ضعف التكوين المخصص لهم قبل الخدمة، حيث يرى الخبراء أنه ما لم يكن إلزام من قبل الوزارة تبقى هذه الكفايات تحتاج إلى إرشاد وتوجيه بشكل مستمر.

وفي هذا أبدى بعضهم حالة تذمر من الوضع الراهن للدور الذي يقوم به الأستاذ في ظل المقاربة بالكفاءات فأغلبهم لا يطبقها إلا أثناء الزيارة التفتيشية وفقط، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة بوعيشة وبن عمارة(2011) التي توصلت إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية بصفته أستاذ مجاز أو معلم مدرسة أساسية حسب المفتشين التربويين لا تكافئ دائما الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات التي تهدف أساسا إلى تحسين وتعديل المسار التعليمي للتلميذ، واعتبار الاختبار مجرد وسيلة للحصول على بيانات ومعلومات، وما توصلت إليه دراسة محمود(2011) من أن ممارسة المقاربة بالكفاءات لدى المعلمين لم ترق إلى المستوى المطلوب، وأن المعلم لم يستطيع مسايرة إصلاح المنظومة التربوية، كما أن ممارساته داخل القسم مازالت كلاسيكية تقليدية، أما ما يتعلق بتقويمه فيعتمد على الوسائل التقليدية ويهتم بتقويم المعارف فقط ويركز على تقويم المنتوج النهائي للتعليم، وفي هذا السياق توضح دراسة مراد(2016) أسباب ذلك من خلال المقابلة التي أجراها لمعرفة أراء الأساتذة حول الممارسات التقويمية السائدة في الميدان في إطار الإصلاح التربوي الذي شهدته المنظومة التربوية، بأنهم لم يتمكنوا إلى حد الآن من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة إلا نسبياً ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية، وأن الخلل يكمن في : أن الأساتذة لا يطبقون التقويم بشكل يناسب

طريقة " التدريس بالمقاربة بالكفاءات" نتيجة لعدة صعوبات، مستوى التلاميذ وتراكم النقائص لديهم يعيق العمل بأساليب التقويم التي تناسب هذه الطريقة، نقص الإرادة عند الأستاذ القديم في القيام بالتغيير في أسلوب العمل؛ وفي ظل هذا الواقع، تبقى الأدوار الجديدة مجرد حبر على ورق وهو ما ينطبق على بناء الاختبارات أيضا.

إن النتائج المتحصل عليها والآراء التي صرح بها الخبراء التربويون توحي إلى أن بعضا من القصور الناتج عن الأساتذة فيما يتعلق ببناء الاختبارات التحصيلية منها أيضا ما يعود إلى المكوّن من جهة، بسبب إجبارية عملية تكوين الأساتذة الجدد – أثناء الخدمة – أضف إلى أن التكوين يتم في فترات العطلة وهو ما أنهك كاهله ومادام أنه في الغالب غير مخير فهو لن يقدم العمل على أكمل وجه؛ ومن جهة أخرى ما قد يعود أيضا لأولويات الوزارة فمن خلال الإجابة على السؤال الفرعي والذي كان للخبراء رأي فيه وهو: إلى أي مدى تسهم وزارة التربية الوطنية في العمل على تحسين وتطوير الكفايات الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية؟

الوزارة لا تولي أهمية كبيرة لموضوع تطوير الكفايات عموماً وإن كانت هناك محاولات من خلال إقامة ملتقيات وندوات جهوية بخصوص التطورات والتحديثات فهي مقتصرة فقط على ما يتعلق بالتدريس والمنهاج وتطبيقاته ولا تتعلق بأساليب التقويم والاختبارات على وجه الخصوص، ومن خلال المقابلة فإن الخبراء التربويون أنفسهم لديهم نوع من الشعور بالتهميش وحسبهم أنهم آخر من يعلم بالقرارات الوزارية، والملاحظ أن دليل بناء الاختبار الصادر عن الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات من وزارة التربية الوطنية هو متعلق بنهاية المرحلة الثانوية(خاص بامتحانات البكالوريا) أي لا وجود لدليل بناء الاختبار لجميع المستويات أو بمعنى أدق لا يوجد دليل يراعي خصوصيات مادة دراسية أو يناسب مرحلة معينة من التعليم الثانوي.

ومما سبق؛ يمكن القول أن أساتذة التعليم الثانوي أكثر من غيرهم بحاجة ماسة لتوجيه وإرشاد من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم حول بناء الاختبار التحصيلي الجيد

كما يرى الخبراء أنه يجب تكثيف المحاضرات والندوات واللقاءات التربوية من قبلهم لتوضيح مفاهيم وأهمية تطوير كفايات إعداد الاختبار التحصيلي في ضوء الأدوار الجديدة وتوجيه اهتمامهم نحوها.

وفي هذا الشأن، فإن آراء الخبراء التربويون تدل على وعيهم التام بالنقص لدى الأساتذة لذا يسعى بعض الخبراء الجادين لإقامة الملتقيات والأيام الدراسية حول قواعد وضوابط بناء الاختبار خلال الثلاثي الثاني مع كل موسم دراسي لأهمية الموضوع خاصة في توجيه التلاميذ نحو التخصصات، لاسيما أن نتائج الاختبار تعد مهمة بالنسبة لمعد الاختبار لتقديم التغذية الراجعة لمسار العملية التدريسية، وتحسين العملية التعليمية؛ فبناء اختبار تحصيلي جيّد يحتاج مدة معتبرة لإعداده إذ كلف أحد الخبراء التربويون من عينة الدراسة بناء إختبار تحصيلي جيد مدة 3 أشهر على الأقل.

كما تشير آراء الخبراء التربويون من خلال عرض نتائج السؤال الثاني أن كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة للأساتذة في ضوء الأدوار الجديدة كانت بداية من الإعداد وصولا إلى تصحيح الاختبار مع غياب شبه كلي من جانب التحليل الإحصائي للنتائج وتتوقف الكفايات عند التصحيح النموذجي للاختبار، كما يولي بعض الخبراء أهمية كبيرة لحصة التصحيح النموذجي للاختبار، وهو ما احتواه أيضا دليل بناء الاختبار الصادر عن الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات؛ مع العلم بأن ذلك الإجراء ليس هدفا بحد ذاته وإنما الوعي بدلالة الدرجة وصدق تفسيرها أهم بكثير من رصد علامات وأرقام لا معنى لها وهو ما أكدته دراسة أبو جراد(2011)؛ ومن جهة أخرى افتقار معدي الاختبارات للتدريب المناسب على هذه الممارسات ويمكن تفسير هذا إلى أن برامج التكوين أثناء الخدمة لم تساهم في تحسين مهارات التقويم في ضوء التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ما نتج عنه غياب مرجعية واضحة يستند عليها المعلمون في تقويم تلامذتهم وهو ما يدعو إلى إيجاد استراتيجيات بديلة وملائمة من أجل رفع نجاعتها وفعاليتها في مجال تحسين مهارات الأساتذة في مجال التقويم وبناء الاختبارات وهو ما يتفق مع دراسة ساعد(2013).

وفي هذا السياق أوصت دراسة ملياني(2003) إلى ضرورة إعادة النظر في الأساليب الإشرافية والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين وتحسينها والتركيز فيها على بناء الاختبارات مع مراعاة تغطيتها لأكبر عدد من المعلمين، وكذلك الاهتمام بتدريب المشرفين التربويين في هذا المجال ليتمكنوا من تدريب المعلمين، مع مراعاة مدى تفعيل المعلم بقواعد بناء الاختبارات عند تقويمه وظيفياً في نهاية العام الدراسي.

كما أشارت العديد من الدراسات في هذا الشأن أنه على المؤسسات والكليات الجامعية تقع مسؤولية إعداد المعلمين والمتقنين لتلك الكفايات- بناء الاختبارات التحصيلية- وذلك في إطار البرامج التي تقدمها تلك المؤسسات في مجال التأهيل المهني للمعلمين (النفيعي،2016 ،218).

إن التدريس الجيد يعني التقويم الجيّد، والحاجة إلى برامج التدريب أثناء الخدمة أصبحت ضرورية لمعلم اليوم ففي ظل الانفجار المعرفي الذي يعرفه العالم قد توسعت أدواره وازدادت مهامه تعقيدا مما جعل عملية إعداده قبل الخدمة غير كاف لتزويده بكل ما يحتاجه من معارف ومهارات واتجاهات، أي أن إعداد المعلم اليوم لا ينتهي بتخرجه وإنما يمتد أثناء الخدمة وهو ما أوصت به دراسة القباطي(1988) بزيادة الاهتمام بتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها لرفع درجة كفاياتهم ومساهمتهم في بناء الاختبارات(أورد في: العون، 2016، 187).

وإن كان التطور في عصرنا الحالي مُهما لجميع أصحاب المهن فهو في نظرنا أكثر إلحاحاً للمعلم ذلك أنه تقع على عاتقه مسؤولية إعداد الأجيال فمن غير المعقول أن نتوقع من معلم محدود المعرفة غير مواكب للتطورات الحاصلة أن يكوّن أجيالا مواكبة لما هو حاصل من تطورات لذا فهو في أمس الحاجة إلى تدريب يؤهله ليواكب التغيرات الحاصلة على الأصعدة(فريجة وبن زاف، دس، 439).

نتيجة السؤال الثاني تبين أن الخبراء التربويين ركزوا على الجانب الكيفي فقط في حين آراء خبراء القياس تتعدى ذلك ليشمل الجانب الكمي وتحليل الاختبار وفقراته من

خلال حساب الخصائص السيكومترية؛ وعليه ومع مراعاة هاته الأخيرة يمكننا بذلك الوثوق في النتائج المتحصل عليها في الاختبار ويتحقق الغرض منه، فحسب دعمس(2008 ،65) "الاختبار الجيد هو الذي يصلح لأداء الغرض الذي وضع من أجله"، كما أن التعريف الذي يقدمه سيد وآخرون(2005) يتضمن المعنى الكيفي والكمي في بناء الاختبار إذ يعرفه بأنه "إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، كما يراعي قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق"(أورد في: الحريري،2016، 96).

وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى العمل به من خلال بناء التصور المقترح لتطوير كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء الأدوار الجديدة في جانبيه الكيفي والكمي وبتوظيف تطبيقات القياس في المجال التربوي مع مراعاة مواصفات ومعايير الاختبار الجيد لما تؤكده الحاجة إلى تحسين وتطوير كفايات الأساتذة .

لأن الاختبارات التحصيلية تكاد تكون الأكثر تنفيذاً من أدوات التقويم الأخرى ومن الضروري الاهتمام بتنمية مهارات المعلم في كيفية بنائها، ومن ثم تقنينها حسب المعايير المحددة لوضع الاختبارات التحصيلية(الراجح والثنيان،2007) وبالإضافة إلى ما تحققه نتائج الاختبار من أغراض في عملية التدريس وعملية التوجيه نحو التخصصات وكذا الانتقال إلى القسم الأعلى ومساعدة المرشد في تأدية مهامه حتى يساهم في تطوير المناهج الدراسية وتقسيم البرنامج ومساعدة الأساتذة في تقييم مساهماتهم، فمن خلال نتائج الاختبارات المتنوعة فإن المرشد يُعرّف الطلبة بقدراتهم عن طريق اللقاءات معهم ومع أوليائهم، والتعرف على الطلبة ذوي القدرات والمواهب والحاجات الخاصة، والفرص المتاحة له بما يحقق النمو الكامل والارتقاء بمستوى قدرته على توجيه نفسه (بودربالة وعبد الحق، 2013، 6).

ثالثا–عرض وتفسير نتيجة السؤال الثالث:

والذي ينص على ما يلي:" ما التصور المقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة ؟ "

أضحى تطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ضرورة حتمية في ظل أدوارهم الجديدة لتحسين جودة مخرجات المؤسسات التعليمية عامة ولتحقيق التوافق النفسي والدراسي ومنها الصحة النفسية للتلميذ بصفة خاصة كهدف أساسي لعملية الإرشاد النفسي– التربوي.

وعلى هذا الأساس ولتحسين الكفايات والتي تعد مدخلاً أساسياً لجودة التعليم ارتأت الطالبة إلى اقتراح نموذج أو تصور لتطوير كفايات الأساتذة والذي يعبر عنه بخطوات إستراتيجية تبنى من منطلقات تشمل دراسة للأدبيات التربوية وآراء الخبراء التربويون وخبراء القياس، وواقع كفايات الأساتذة مما تساعده على تطوير كفاياته بشكل مستمر في ضوء الأدوار الجديدة، وبناء عليه تم وضع تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة نتيجة لما توصلت إليه الدراسة الحالية في السؤال الأول والثاني.

- **مفهوم التصور المقترح:** هو تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعليه ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثون أو التربويون.

- **أسلوب بناء التصور:** استخدمت الطالبة " أسلوب دلفاي" والذي يعد من الأساليب الكيفية في بناء التصور المقترح في البحوث العلمية وخاصة التربوية منها، ويهتم بالرأي والفكر من أجل تجويد التعليم، وذلك بوضع قيم ومعايير وتصورات ثم محاولة الوصول إلى كيفية تحقيقها.

- **مفهوم أسلوب دلفاي(Delphi Method) :** هو وسيلة اتصال منظمة بين مجموعة مختارة من الخبراء وأصحاب الاختصاص في ميدان معين للتنبؤ بالمستقبل عبر العمل التعاوني المنظم لاقتراح الحلول المناسبة لمشكلة معينة دون الحاجة إلى الاجتماع أو المواجهة فيما بينهم؛ وتقوم فلسفة هذا الأسلوب على رأي مجموعة من الخبراء في مجال موضوع الدراسة بحيث تتم المناقشة غير المباشرة أي أن كل عضو من الخبراء يبدي رأيه بعيدا عن تأثير رأي المجموعة(زين الدين، 2013).

- **ويستخدم أسلوب دلفاي بإحدى الصورتين** (الزامل، 2008):

أ.**الطريقة الاستنتاجية:** حيث يقدم للخبراء معلومات وبيانات عن الموضوع المطروح للبحث ويطلب من الخبراء والمتخصصين أن يقدموا أرائهم حولها مع ما يطرحونه من مقترحات، ثم تحلل وتعاد للخبراء من جديد.

ب.الطريقة الاستقرائية: حيث يقدم سؤالا مباشراً عن الموضوع أو المجال المبحوث، ويترك للخبراء والمتخصصين الحرية للإدلاء بآرائهم وتصوراتهم حوله (وهي الطريقة المتبعة في هذه الدراسة).

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وأسس بناء التصور تم إعداد التصور المقترح التالي:

تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة

الرسالة

توجيه وإرشاد أساتذة التعليم الثانوي لتطوير كفاياتهم في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

الرؤية

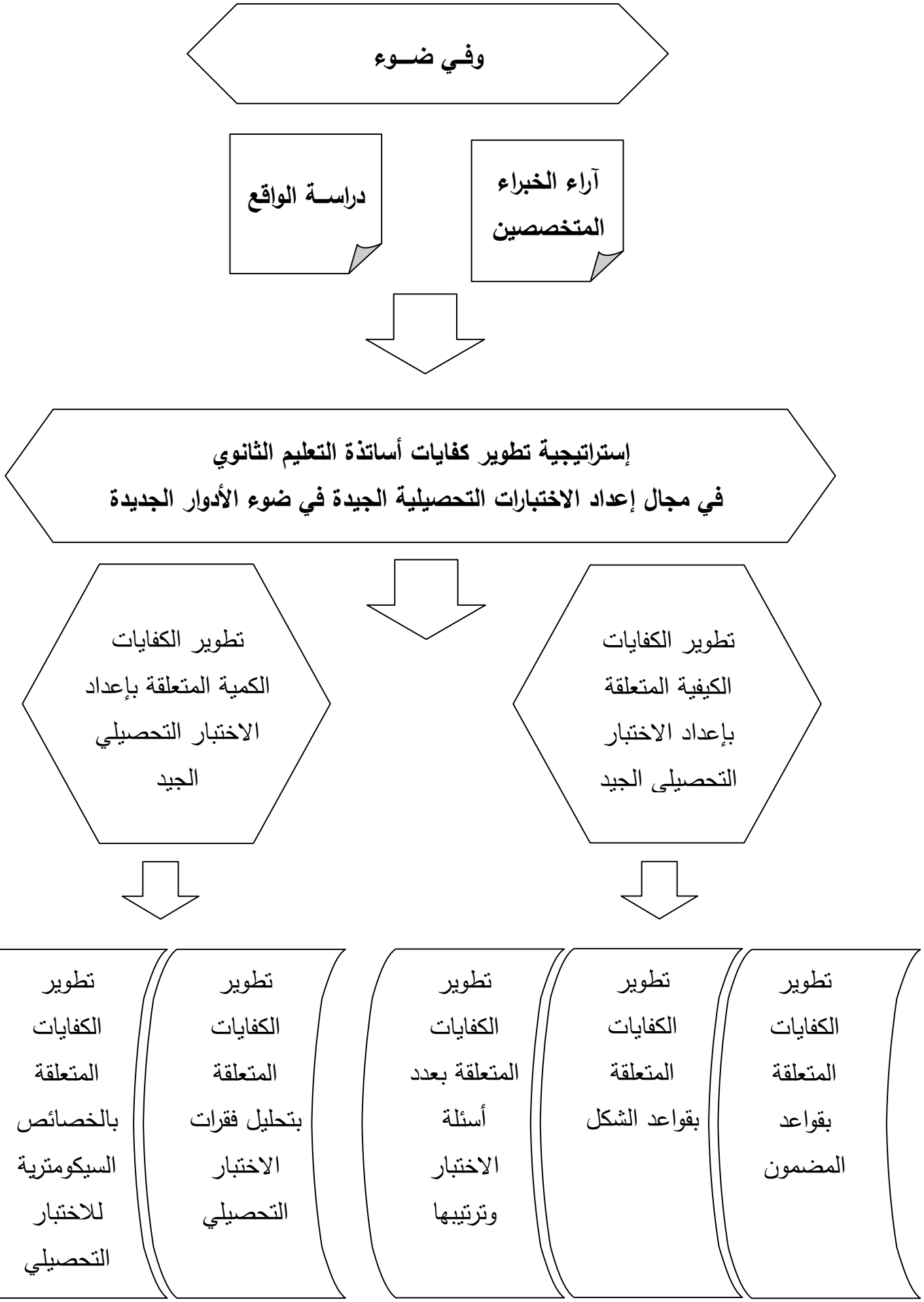
أن يسعى أستاذ التعليم الثانوي لتطوير كفاياته في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وفق تخطيط استراتيجي منظم في ضوء أدواره الجديدة.

الهدف

بناء تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة

المنطلقات الفكرية للإستراتيجية

مفهوم الاختبارات التحصيلية الجيدة	مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد	كفايات المعلمين في بناء الاختبار التحصيلي الجيد	تفسير نتائج الاختبار التحصيلي	دور الاختبارات في العملية الإرشادية	أهمية تطوير كفايات إعداد الاختبار التحصيلي


وفـي ضــوء
آراء الخبراء المتخصصين
دراســة الواقع
إستراتيجية تطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي
في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء الأدوار الجديدة
تطوير الكفايات الكيفية المتعلقة بإعداد الاختبار التحصيلى الجيد
تطوير الكفايات الكمية المتعلقة بإعداد الاختبار التحصيلي الجيد
تطوير الكفايات المتعلقة بقواعد المضمون
تطوير الكفايات المتعلقة بقواعد الشكل
تطوير الكفايات المتعلقة بعدد أسئلة الاختبار وترتيبها
تطوير الكفايات المتعلقة بتحليل فقرات الاختبار التحصيلي
تطوير الكفايات المتعلقة بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي

وفيما يلي سنحاول إعطاء شرح وتفصيل للتصور المقترح:

التصور المقترح

"تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة"

✓ **الرسالة:** توجيه وإرشاد أساتذة التعليم الثانوي لتطوير كفاياتهم في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

✓ **الرؤية:** أن يسعى أساتذة التعليم الثانوي إلى تطوير كفاياتهم في إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وفق تخطيط إستراتيجي منظم لمجموعة الكفايات يتبنونها في ضوء أدوارهم الجديدة.

✓ **الهدف:** بناء تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبار التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

✓ **المنطلقات الفكرية للتصور:**

ويقصد بها مجموعة القناعات والمبررات التي انطلقت منها الطالبة في صياغة التصور وهي:

- تعد الاختبارات التحصيلية المهمة الأكثر تنفيذاً من أدوات التقويم الأخرى.
- الاختبار التحصيلي الجيد مؤشر حقيقي على مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمت في تنظيم العملية التعليمية – التعلمية؛ ومدخل لتحسين مخرجاتها.
- إعداد اختبار تحصيلي جيد كفاية يجب أن يتقنها الأستاذ الناجح، كما تعد من صلب أدواره وواجباته التربوية والتعليمية.
- الحاجة إلى تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية بعد تصحيحها حتى يتمكن الأستاذ من إعطاء الحكم المناسب على العلامات التي حصل عليها الطلبة.

- إمتلاك الأستاذ القدرة على التطوير والتغيير تجعل الوضعيات التي يتبناها محفزة ومشجعة على العمل والبحث المستمرين ولا سيما ما تعلق ببناء الاختبارات التحصيلية ويعد هذا من أهم الأدوار الجديدة.
- تركز الأدوار الجديدة للأساتذة وفق منظور المقاربة بالكفاءات على ضبط وتسوية وسيرورة التعلم وعلى بناء مشكلات متزايدة التركيب والتعقيد كما تتطلب منه تغييرات جوهرية في هويته المهنية، فمن الطبيعي أن تقتصر وظيفته الجديدة على دور التخطيط والتنشيط وتوجيه المتعلم مما يساعده على التوجه السليم وتحقيق التنمية المهنية وحل المشكلات الحياتية والتي تمكنه من حياة سعيدة.
- الاختبارات التحصيلية تمد المرشد النفسي بمعلومات حول الحالة التي يتعامل معها وتساعده في مهمته، خاصة إذا ما أحسن بنائها وفق أسس علمية وتحققت فيها مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.
- دور الاختبار التحصيلي في عملية الإرشاد النفسي التربوي والتي تساعد على سيرورة العمل الإرشادي مما يحقق للمسترشد التوافق النفسي، الأسري، المدرسي وتحقيق الصحة النفسية وهو غاية الإرشاد النفسي.
- أهمية تطوير كفايات الأساتذة في ضوء أدوارهم الجديدة في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لما لهاته الأخيرة من فوائد في جميع المجالات.

وفي ضوء:

- نتائج الواقع الحالي لكفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.
- الكفايات التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة.

تم بناء التصور المقترح:

ويتضمن تطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي من خلال جملة الإرشادات والتوجيهات لإكتساب أو تطوير معارف ومعلومات جديدة كي يرفع من خلالها الأساتذة مستواهم بصورة شاملة ودائمة في ضوء أدوارهم الجديدة ليكونوا قادرين على بناء اختبار تحصيلي جيد معتمدين على أسس ومعايير علمية.

✓ **استراتيجيات تطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة:**

يؤكد أحد العلماء على أن تأثير عمليات التقويم على جودة مخرجات التعليم تكمن في أساليب التقويم التي يقوم بها المدرس في المدرسة مؤكداً أنه الأسلوب الأمثل لتحسين تعلم الطلاب وتحسين المخرجات التعليمية ونتيجة لذلك أوصى بتوفير جميع الإمكانات المالية اللازمة لتطوير كفايات المعلم في مجال التقويم(عسيري، 2002، 319).

كما تؤكد العديد من الدراسات على ضرورة إتقان المعلمين لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وأوضحت أن تقويم المعلمين بما يشمله من مهارات بناء الاختبارات التحصيلية تمثل واحدة من أهم الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المعلمون ويتقنوها(النفيعي،2016، 218)

وبصفة عامة تصنف كفايات المعلم إلى ثلاثة مجالات وتشمل حسب (رشدي طعيمة، 1999) ما يلي:

أ.**الكفايات المعرفية:** وتتضمن مادة التخصص والفكر التربوي والإلمام بنظريات التعليم والثقافة العامة.

ب.**الكفايات الأدائية:** وتشمل مهارات التخطيط وإدارة الصف واستخدام الوسائل التعليمية ومهارات التقويم.

ج.**الكفايات الشخصية:** وتشمل الانتماء الصادق للمهنة، الحلم وسعة الصدر، القدوة الحسنة، التعاون وحسن التعامل، التنمية الذاتية

ومع تعدد تصنيفات كفايات المعلم ومصادر اشتقاقها إلا أن كفايات التقويم عامة وبناء الاختبارات التحصيلية بصفة خاصة واحدة من أهم هذه الكفايات، وقد قام الاتحاد الفيدرالي للمعلمين الأمريكيين(American federation of teachers) بالاشتراك مع المركز القومي للقياس في التربية (National council on measurement educstion) والجمعية الوطنية للتربية (National education Association) عام 1990 بوضع مواصفات لكفايات المعلم في التقييم التربوي للطلاب وتشمل مهارة المعلمين في تطوير طرق تقييم ملائمة للقرارات التدريسية، مهارة المعلمين في استخدام نتائج التقييم عند اتخاذ قرارات حول الطالب والإعداد للتدريس، وتطوير المنهج، وتحسين المدرسة.

وتُعد كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية ضمن مجال الكفايات المعرفية ومن أهم كفايات المعلم في التقويم التربوي وفقا لما نصت عليه معايير تقويم المعلم (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009 و 2010) وهى توصيف أداء المعلم في إعداد أدوات التقويم، وتحليل المهمة ويعني الوصف الدقيق لدور المعلم ثم ترجمته إلى كفايات، ودراسة حاجات المعلمين وقيمهم وطموحاتهم وترجمتها إلى كفايات، وتقدير الحاجات بدراسة المجتمع المحيط بالمدرسة، ومعرفة متطلباته، وتحديد المهارات اللازم توافرها في المعلم ثم ترجمة ذلك إلى كفايات (فتح الله، 2011، 474).

وإنطلاقا من أن الكفاءات التعليمية تعد من أهم الأسس والدعائم التي يتم في ضوئها بناء البرامج التدريبية فيمكن اعتبار الكفايات مؤشر للمستويات المعيارية لتدريب المعلمين؛ كما يُقصد بحركة تربية المعلمين على أساس الكفايات، تلك البرامج التي تحدد أهدافًا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة (الفتلاوي، 2003، أورد في: الشايب وبن زاهي،2011، 14)؛ حيث يذكر عبد الباري(دس) في أحد المستويات المعيارية المتعلقة بالتقويم والقياس وبصفة خاصة بإعداد

الاختبارات وتحليلها لتدريب معلمي اللغة العربية والذي يمكن تعميمه على المواد الأخرى ما يلي:

- يعرف الفرق بين أنواع الاختبارات المختلفة.
- يضع اختبارا يتكون من عدد من أسئلة المقال مراعيا في ذلك خصائص سؤال المقال الجيد.
- يحدد للطلاب المعايير التي سوف يتم تقويمهم على أساسها.
- يستخدم بكفاءة العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل الاختبارات.
- يحلل نتائج تطبيق الاختبارات.
- يحلل الاختبارات اللغوية ويبين مظاهر القوة والضعف في كل اختبار.

وبالرغم من اهتمامات الباحثين والدارسين في مجال الاختبارات التحصيلية لمعالجة قصورها إلا أن نتائج البحوث والدراسات تتجه عادة نحو تطوير الجوانب الإدارية والتنظيمية للاختبارات، والتي تتناول في أغلب الأحيان القوانين واللوائح والإجراءات اللازمة لتطبيق الاختبارات أو الشروط اللازمة لذلك، أكثر مما تتجه نحو تطوير الجوانب المنهجية والفنية والتقنية في تصحيح الاختبارات وإعداد الأسئلة، أو تناول الخصائص السيكومترية الخاصة بـبناء هذه الاختبارات (بركات وصباح، 2007، 5).

فكثيرا ما نلاحظ أن الأساتذة يواجهون الكثير من النقد للاختبارات التحصيلية التي يعدونها، وعليه كان لزاما علينا كباحثين أكاديميين العمل على إعداد مثل هذه الدراسات لتدارك بعضا من المشكلات الواردة أو بمعنى أدق الصادرة من قبل معدي الاختبارات ليتم تطبيقها الفعلي في واقع العمل؛ وهو ما أوصى به كل من(Hambleton & Wadman,1997) بضرورة التخلص من المشكلات المرتبطة بالاختبارات المعتادة–التقليدية– التي تتمثل في عدم موضوعيتها وعدم قدرتها على شمول النطاق الواسع للمحتوى، كما أنها لا توفر تقييماً تشخيصياً جيداً وذلك من خلال تبني الإتجاهات الحديثة في القياس النفسي التي تمد الممارسين بأطر تسهم في تطوير عملية التقويم وتوفر موضوعية القياس وتركز على تقويم

الكفايات بدلاً من تقويم الأداء والاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة في تطوير النماذج السيكومترية الحديثة التي تسهم في تطوير طرق بناء الاختبارات وتحليل بنائها(أورد في: الراجح والثنيان، 2007، 176)، وما توصي به دراسة إديكز (2001) Ediges بأنه لابد من أن تبنى الاختبارات التحصيلية المدرسية على أسس علمية حديثة من حيث صدقها وثباتها(أورد في : طراونة، 2012، 199).

ومن هذا المنطلق؛ يجب العمل على تطوير كفايات الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لأن المستوى التحصيلي للطلبة يسهم في تحديد مستقبلهم ولاسيما في المرحلة الثانوية إذ يحدد قبولهم في التخصصات الجامعية، وعليه يمكن القول بأن إستراتيجية تطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبار التحصيلي الجيد في ضوء أدوارهم الجديدة تتحدد في الجانب الكيفي والكمي لإعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة موزعة كما يلي:

أ- تطوير الكفايات المتعلقة بقواعد مضمون الاختبار:

ويُراد بمضمون الاختبار كون الأسئلة متعلقة بالمحتوى الذي تم تعلمه فعلا والمتعلقة بالأهداف التعليمية ومستوياتها وتتمثل في:

- القيام بتحليل محتوى المادة التعليمية قبل صياغة الأسئلة مما يحقق التوازن في الاختبار التحصيلي.
- وضع أسئلة شاملة لمحتوى المادة التعليمية التي تم تعلمها فعلا.
- العمل على تطوير كفايات تحديد الأهداف وذلك من خلال وضع أسئلة حسب الأهداف التعليمية المراد تحقيقها تعكس نواتج التعلم المراد قياسها وتأتي أهمية التحديد من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية، بالإضافة لتنوع أساليب التعلم، مع الارتباط القوي بين الهدف والسؤال الذي يقيسه.
- تعد كفاية معرفة وإعداد جدول المواصفات من بين أهم الكفايات الواجب تطويرها على وجه الخصوص لذا يجب القيام بوضع جدول مواصفات لربط الأهداف التعليمية لمحتوى

المادة التعليمية وبناء على ذلك يتم توزيع الأسئلة حسب الأهمية النسبية لمحتوى كل موضوع دراسي، مع الوعي التام بأهمية هذه الكفاية في تحقيق صدق الاختبارات.

– وضع أسئلة تنمي قدرة الطالب على التعلم الذاتي.

– إعداد أسئلة لا تعتمد على التخمين في مضمونها.

– تجنب استعمال كلمات تحمل أكثر من معنى على أن يحتمل السؤال الواحد إجابة واحدة.

إن العمل على تطوير الكفايات المتعلقة بمضمون الاختبار يساعد على الفهم السليم وبالتالي يحدد مضمون الإجابة المطلوبة أيضا.

ب– تطوير الكفايات المتعلقة بقواعد شكل الاختبار: ويتم العمل على تطوير هذه الكفايات من خلال:

– مراعاة الترتيب المنطقي لشكل الاختبار وأوراقه.

– لغة الاختبار بسيطة وسهلة القراءة والفهم، ويفضل كتابة السؤال كاملا في نفس الصفحة دون تجزئته لصفحة موالية.

– التدقيق اللغوي للأسئلة وأن تكون غير قابلة للتأويل.

– الانتباه من الأخطاء المطبعية والإملائية.

– التنويع بين الأسئلة المقالية والموضوعية.

– الاهتمام بتطوير كفايات صياغة تعليمات الاختبار وذلك باتباع أسس الصياغة السليمة كأن تكون في شكل نقاط توضح ما هو مهم وبجمل قصيرة والتي أسماها عودة (2014) وإذا جاز التشبيه بإشارة المرور فهي مهمة جدا للسائقين حيث توجه سلوكه وتصرفاته في القيادة وهي تحدد الممنوع والمسموح، وكذلك ما ينطبق على الاختبار.

– مراجعة أوراق الاختبار وتدقيقها قبل البدء بالتطبيق.

إن الاهتمام الجيد بشكل الاختبار يعكس الصورة الحقيقية لباني الاختبار من حيث النظام والاهتمام كما تنمي الاتجاه الايجابي للطالب نحو الاختبار.

ج- تطوير الكفايات المتعلقة بعدد أسئلة الاختبار التحصيلي وترتيبها: ويتم تحسين وتطوير هذه الكفايات باتباع ما يلي:

- مراعاة مبدأ التدرج في ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب لما لها من المزايا منها تنمية ثقة المفحوص بإجابته على الفقرات السهلة أولا قبل أن يلتقي بالفقرات الصعبة، كما يؤدي عند الترتيب إلى خفض إمكانية تضييع جزء من الوقت في فقرات تفوق قدرة الفرد وإهماله لفقرات سهلة وفي متناوله.

- يهيئ ترتيب أسئلة الاختبار التحصيلي عقل الطالب للإجابة على فقرات أسئلة الاختبار بتسلسل كما توفر له الدافعية للاستمرار في محاولة الإجابة عن الأسئلة الأولى من حيث السهولة.

- وضع عدد من الأسئلة يحقق التناسب والاتزان بين الجوانب الثلاث المعرفية، الوجدانية المهارية.

- استخدام عدد كافٍ من الأسئلة لتمثيل معظم الأهداف التعليمية وأهم الموضوعات الدراسية، بحيث يكون عدد الأسئلة شامل لجميع مستويات الأهداف من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم وذلك بالاستخدام الأمثل لجدول المواصفات.

- تحديد عدد الأسئلة بناء على الوقت المخصص للاختبار بحيث يتم تقدير الزمن اللازم للإجابة على جميع الأسئلة في الاختبار، ويجب التأكد أن لا تكون الأسئلة أكثر أو أطول من أن يجيب عنها المتعلم في الزمن المحدد، وكمؤشر على الحاجة لتطوير هذه الكفاية هو أنه كثيرا ما نجد الطلبة ينهون إجاباتهم على أسئلة الاختبار في زمن لا يزيد عن نصف الساعة، وأحياناً أخرى لا يتمكن غالبية الطلبة من الإجابة على جميع الأسئلة في الزمن المحدد للاختبار، ويرجع ذلك إلى أن معد الاختبار لم يراع الزمن ولم يقدر تقديراً صحيحاً للزمن المطلوب.

د- تطوير الكفايات المتعلقة بتحليل فقرات الاختبار التحصيلي:

إن عملية تحليل الفقرات تعتبر ذات أهمية كبيرة لتطوير الاختبارات، وإن أي اختبار يجب أن يتصف بالتوازن والاتساق، ودرجة مقبولة من الصعوبة، وقدرة عالية على التمييز، إذ يجب أن تتم هذه العملية بعد التجريب الفعلي للاختبار التحصيلي وقبل التطبيق النهائي للاختبار؛ ومع وجود فجوة بأهمية التحليل الإحصائي والضعف الواضح في هذه الممارسات تؤكد الحاجة إلى تطوير كفايات تحليل فقرات الاختبار بالنسبة للأساتذة، وعليه يمكن تطوير هذه الكفايات من خلال ما يلي:

- وضع أسئلة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة(استخدام أسئلة تظهر الفروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل).

- وضع أسئلة ذات الصعوبة والسهولة المناسبة لأهداف الاختبار التحصيلي، حيث وضع أحمد يعقوب النور معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات والذي يتراوح بين 0.40 - 0.60.

- توزيع سلم التنقيط بصورة تتفق ومستوى صعوبة السؤال، بمعنى تناسب العلامات مع الأسئلة، وكمؤشر على احتياجات الأساتذة للتطوير وجود في كثير من الاختبارات أسئلة يخصص لها علامات أكثر أو أقل مما تستحق إذا ما قورنت هذه الأسئلة بالأسئلة الأخرى في الاختبار نفسه.

- تقويم صعوبة أسئلة الاختبار قبل القيام بتطبيقه(تجريب الاختبار)، تجدر الإشارة إلى أن المؤشرات الإحصائية تشير إلى أن أفضل الفقرات التي تعطي أعلى تمايز أو أعلى تباين هي الفقرات المتوسطة الصعبة.

وعلى معد الاختبار التأكد من مدى مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ من خلال تحديد مستوى صعوبة وسهولة كل فقرة، كما يمكنه من خلال تحديد معامل القدرة التمييزية التأكد من مدى صدق فقرات الاختبار التحصيلي.

هـ- تطوير الكفايات المتعلقة بالخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي(الثبات والصدق والجودة):

أثناء عملية التقويم يسعى المعلم إلى الوصول لأهداف معينة ولمعرفة مدى ما تم تعلمه فعلا في ضوء مقرر محدد يتم ذلك عن طريق اختبار تحصيلي يمتاز بخصائص سيكومترية عالية ذلك أن المعلم بإمكانه التحكم في النطاق السلوكي المراد قياسها، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية يجب على باني الاختبار- خاصة مرحلة التعليم الثانوي- الحرص على تطوير كفاياته المتعلقة بتحليل الاختبار وذلك باتخاذ عدة إجراءات للحصول على صدق وثبات عال وذو جودة لتكون نتائج التحصيل متسقة وصادقة وغير متحيزة منها:

- أن يكون الاختبار قادر على أن يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أن يتضمن الاختبار التحصيلي فقرات أو أسئلة أو مهام تعليمية اشتقت من أجزاء وأنواع مضمون البرنامج التعليمي بأكمله بحيث تعكس كافة الوحدات التعليمية التي أتيحت فرص تعلمها وتم التأكيد عليها أثناء التعليم وهو ما يحقق صدق الاختبار.

- أن يقيس الاختبار نطاقا سلوكيا يمكن تحديده بدقة، بمعنى توفر أهداف تربوية تصاغ في صورة سلوكية.

- أن تتاح لجميع التلاميذ فرص تعلم المجال الذي يقيسها الاختبار.

- أن يكون الاختبار شامل لجميع أبعاد السمة المراد قياسها.

- أن يظهر الاختبار بوضوح الفروق الفردية بين التلاميذ بمعنى أن تبرز الذين تمكنوا من المقرر والذين لم يتمكنوا.

- أن يتم إجراء الاختبار تحت ظروف مقننة واحدة على التلاميذ والهدف هو الوصول إلى معايير ثابتة للاختبار تمكن من مقارنة الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ بالدرجة الكلية للاختبار من خلال توحيد إجراءات (التطبيق، الاستجابة، التصحيح).

– العمل على تحقيق صدق المحتوى للاختبار والذي يعد من أهم أنواع الصدق بالنسبة للاختبارات التحصيلية وذلك من خلال وضع مفردات اختبار تمثل محتوى المادة التعليمية تمثيلاً دقيقاً حيث يتم التأكد من صدق المحتوى بحساب معامل الصدق للاختبار، والصدق يستلزم الثبات.

كل ما سبق يحتاج من معد الاختبار كفاية علمية وفنية في هذا المجال وما يؤكد الحاجة إلى التطوير، والعمل على تحسين هذه الكفاية ما توصلت إليه الدراسة الحالية والعديد من الدراسات السابقة التي أظهرت أنها تفتقر إلى المعرفة بمعايير الاختبار الجيد كالصدق والثبات والشمولية والتي تؤدي حتما إلى وجود قيم ضعيفة في صدق المحتوى وهي مشكلة عامة في جميع نظم الامتحانات في الأقطار العربية، كما توصي الكثير من الدراسات أنه لابد من أن تبنى الاختبارات التحصيلية المدرسية على أسس علمية حديثة من حيث صدقها وثباتها مما يجعل درجة الثقة في نتائجها عالية وهو ما يساعد صناع القرار بالإجراءات السليمة حول مسار التلميذ والعملية التعليمية ككل.

وفي هذا السياق؛ يؤكد العديد من التربويين على أهمية التعرف على حاجات المعلمين في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة؛ وأمام التسارع المعلوماتي الضخم والمطالبة بتحقيق الجودة في كافة جوانب العملية التعليمية ومكوناتها يحتاج المعلم –أكثر من أي وقت مضى– إلى تحديث معارفه ومعلوماته العلمية والمهنية، وباعتبار أن المناخ الحالي في التعليم يستدعي إصلاح المعلم في كل المستويات؛ بحيث يتواكب مع التغير في وظائف وأدوار المعلم مستقبلاً للحصول على المعارف الجديدة التي تجعله يلتحق بركب النمو والتطور.

خلاصة واقتراحات:

يعد المعلم كأحد العناصر الأساسية في العملية التربوية البداية الصحيحة لنجاح أي إصلاح تربوي وبدونه تفقد العملية التعليمية أهم أركانها، ولا سيما في مجال إعداد الاختبار التحصيلية الجيدة لما تقدمه من تغذية راجعة حول عملية التعلم والتعليم وتصحيح مسارها، فبرغم الجدية في الدراسات المتعلقة بذات الموضوع إلا أنه يبقى العمل الأساسي مطالب به المعلم دون غيره خاصة في ظل الأدوار الجديدة، فهو القادر على إحداث التغيير وتطوير نفسه مهنياً بتعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف؛ وكان لابد له من أن يمتلك المهارة الكافية في بناء الاختبارات التحصيلية والمعرفة التامة بأنواعها، وأهميتها، وخطوات إعدادها وتطبيقها، وتفسير نتائجها، كذلك لا بد له من معرفة بعض الأمور ذات العلاقة بهذه الاختبارات ليتمكن من بناء اختباراته بالطريقة الصحيحة ومنها:

- مفهوم التقويم، وأنواعه وأغراضه ومجالاته وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها.
- صفات الاختبار الجيد كالموضوعية، والصدق، والثبات، والجودة.
- الأسس والإرشادات الخاصة ببناء الاختبار التحصيلي وفقراته حسب نوعها..
- خطوات الإعداد المتعلقة بالاختبار الجيد والإجراءات المتبعة في تحليل وتفسير نتائجه.

فإذا قام المعلم بكل ما سبق، فإنه يمكن أن يضمن ما يسمى بالصحة المنهجية للاختبار، والتوصل إلى مواصفات الاختبار الجيد.

وعلى هذا الأساس كان اقتراح تصور لتطوير كفايات الأساتذة في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ضرورة ملحة في الوقت الحالي للنهوض ومواكبة التغيرات الحاصلة في المحيط الداخلي والخارجي للتطورات في علوم التربية ومجال القياس والتقويم من جهة ومستوى أداء الطلبة ونتائجهم من جهة خاصة.

وقد خلصت نتائج الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح بناء على النتائج المتحصل عليها وهي كالتالي:

– واقع كفايات أساتذة التعليم الثانوي في إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة والتي كانت في مجملها منخفضة.

– الكفايات التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة تضمنت: كفايات متعلقة بالتحليل الكيفي (قواعد المضمون والشكل وعدد الأسئلة في الاختبار التحصيلي وتنوعها وترتيبها) وكفايات متعلقة بالتحليل الكمي(تحليل الاختبار وفقراته).

كما تقترح الدراسة الحالية بناء على النتائج المتحصلة ما يلي:

– تبني التصور المقترح من قبل باحثين تربويين، وتجربتها بهدف التعرف على أثرها في تطوير وتحسين كفايات الأساتذة في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة.

– توفير أشخاص مختصين في مجال القياس وبناء الاختبارات في إدارات التعليم.

– إعادة النظر في الدورات المقدمة للأساتذة أثناء الخدمة وتطويرها والتركيز فيها على بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة.

– إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين وتضمين هذه البرامج مواد في القياس والتقويم تشتمل على تدريب عملي (ورش عمل) في تطوير مهارات معلم المستقبل في مجال بناء الاختبارات التحصيلية التي تقيس العمليات العقلية العليا واستخدامها في تعزيز عملية التعلم وصقل استراتيجيات التعلم الذاتي لدى الطلاب، نظرا لكونها الوسيلة الأكثر شيوعا واستخدما من قبل المعلمين لقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين.

- **بحوث مقترحة:**

– إجراء دراسات مشابهة موجهة نحو التعليم الابتدائي والمتوسط.

– برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المعرفية لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبار التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

– بناء أداة لتقويم كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء الأدوار الجديدة للأساتذة.

- إعداد حقيبة تعليمية في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة.
- قراءة مفاهيمية في تعريف الاختبارات التحصيلية الجيدة.
- إعداد دليل مقترح لدورة تدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة المرحلة الثانوية في ضوء أدوارهم الجديدة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبراهيم، ألطاف رمضان.(2013).استخدام الأساليب الإحصائية لقياس جودة عملية تقويم تعلم طلبة العلوم للمساقات الدراسية في كلية التربية جامعة عدن للعام الدراسي2009-2010م. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11**، 2013، 177-210.

أبو جادو، صالح محمد(2005). **علم النفس التربوي**. ط4، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو جراد، حمدي يونس.(2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها. **مجلة جامعة الأزهر،2(13)**، غزة، 89-106.

أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد(2003). **التقويم النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصري.

أبو حويج، مروان والخطيب، إبراهيم وأبو مغلي، سمير(2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الأردن: الدار العلمية الدولية.

أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية (2007). **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو علام، رجاء محمود(2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**.ط4، دار النشر للجامعات.

أبو لبدة، سبع (2008). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو مغلي، سمير وسلامة، عبد الحافظ(2010). **القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

أبو هاشم، السيد محمد (2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية**. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

أحميد، حسينة.(2012).الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات.جامعة سطيف 2، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 16** ، ديسمبر 2012.

أعضاء هيئة التدريس قسم علم النفس التربوي(دس). **التقويم التربوي**. كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة عين شمس.

أمين، على محمد سليمان(2010). **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية-أسسه وأدواته وتطبيقاته**(مراجعة: رجاء محمود أبو علام)، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أولاد حيمودة، جمعة.(2010).كيفية بناء اختبار تحصيلي-اختبار مدخل إلى علم النفس نموذجا-.**مجلة الواحات للبحوث والدراسات،8**، 295-304.

البدري، طارق عبد الحميد(2005). **إدارة التعلم الصفي الأسس والاجراءات**. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بلعسلة، مهدي فتيحة(2011). تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريسية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**،4، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات بالتربية. الجزائر:جامعة قاصدي مرباح -ورقلة،أيام 17-18 جانفي 2011، 284-301.

بوعيشة، نورة وبن عمارة، سمية.(2011). ممارسة معلمي المرحلة الإبتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**،4، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات بالتربية. الجزائر:جامعة قاصدي مرباح -ورقلة،أيام 17-18 جانفي 2011، 732-753.

التل، سعيد وآخرون(1993). **المرجع في مبادئ التربية**(مراجعة: موسى جبريل)، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**. المهارات والتنمية المهنية، القاهرة: دار الفكر العربي، مدينة نصر.

جابر، وليد أحمد(2009). **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**.ط3، الأردن: دار الفكر.

جرادات، عزت وعبيدات، ذوقان وأبو غزالة، هيفاء وعبد اللطيف، خيري(2008). **التدريس الفعال** . عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جعفور، ربيعة.(2014).مفهوم الصدق في الاختبارات التحصيلية:الخاصة أم المشكل؟. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 16**، سبتمبر 2014، 219-238.

جلال، أحمد سعد(2008). **مبادئ القياس النفسي مع تطبيقات وتدريبات SPSS**. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

الجلبي، سوسن شاكر(2005).**أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. سوريا، دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع.

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، 45** ،68-88.

الحارثي، إبتسام بنت فهد بن جابر(2007). **تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية لمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

حثروبي، محمد الصالح(1997). **نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته**. الجزائر: دار الهدى، عين مليلة.

الحريري، رافدة(2016). **التقويم التربوي**. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسن، بركات حمزة(2008). **مبادئ القياس النفسي**. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش م م.

الحموري، هند عبد المجيد.(2011).دراسة استكشافية لملاءمة نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(12)** ، يونيو47،2011-81.

حويتي، أحمد (2000). **المسائل المنهجية في الرسائل العلمية**. الجزائر: دار الحفيد للنشر.

الخطيب، إبراهيم وأبو حويج، مروان والكسواني، مصطفى والشناوي، محمد(2006).**علم النفس المدرسي**. الأردن، عمان: دار قنديل.

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

دعمس، مصطفى النمر(2008).**استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**.الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد حماد(2009). **تقويم المعلم مقاربة جديدة وأساليب حديثة**. دمشق، سوريا: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد حماد.(2003). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. **مجلة رسالة الخليج العربي،90** ، جامعة البحرين.

دويدري، رجاء وحيد (2000).**البحث العلمي-أساسياته النظرية وممارسته العلمية**. دمشق: دار الفكر.

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

الراجح، نوال بنت محمد عبد الرحمن والثنيان،هند بنت عبدالله محمد.(2007). تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكليات التربية. **دراسات تربوية وإجتماعية، 1(13)**، كلية التربية، جامعة حلوان، يناير2007، 159-193.

الربيعي، ياسين حميد عيال(2011). **بناء اختبار تحصيلي وفق أنموذج راش في مادة الاحياء لدى طلبة الصف الأول متوسط**. كلية التربية، جامعة بغداد.

الرحبي، فهد يحي(2008). **وقع امتلاك معلمي الرياضيات للكفايات المعرفية لاعداد الاختبارات التحصيلية بالحلقة الثنية من التعليم لأساسي في سلطنة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الرشيدي، بشير صالح (2000). **مناهج البحث التربوي**–رؤية تطبيقية مبسطة–. دار الكتاب الحديث.

رضوان، محمد نصر الدين(2006). **المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية.** مصر: مركز الكتاب للنشر.

رمضان، خطوط(2010). **استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق.** دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

الرواحي، منصور بن ياسر(2011). **تحليل الورقة الامتحانية باستخدام برنامج Spss** . ورقة عمل بعنوان التحليل الإحصائي للورقة الامتحانية مقدمة لمعلمي ومعلمات الرياضيات، قسم العلوم التطبيقية، وحدة الرياضيات ، عمان.

الريامي، أحمد بن جمعة(2011).**الثقافة الاختبارية.** أربد،عمان:عالم الكتب الحديث.

رينولدز، سيسيل وليفيبقستون، رونالد(2013). **إتقان القياس النفسي الحديث–النظريات والطرق**(ترجمة صلاح الدين محمود علام). الأردن: دار الفكر.

الزامل، محمد بن عبد الله بن عبد الكريم (2008). **تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الأساسية(دراسة مستقبلية)**.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الزرعة، ليلى ناصر.(2016). فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(17)** ، يونيو 2016، 277–304.

زرواق، الخميسي(1999). **الأنيس في فن التدريس**.التعليم بالأهداف. التقويم. إنجازات. مصطلحات. ط2، الجزائر: المؤسسة الوطني للفنون المطبعية، الرغاية.

الزغول، عماد عبد الرحيم(2009). **مبادئ في علم النفس التربوي.** الأردن: دار الكتاب الجامعي.

زكريا، ريما.(2007). مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات. **مجلة جامعة دمشق، 2(23)** ،353-385.

الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم(2009).ت**صور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم**.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، محمد بن مفرح بن علي(1423هـ).**واقع إمتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم(2009). **دليل الإرشاد النفسي التربوي**. الأردن:الوراق للنشر والتوزيع.

الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر(1998). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. الطبعة الثانية، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ساعد، صباح وبن عامر، وسيلة.(2012). تقويم الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. المحور الثالث التقويم، **الاصلاح التربوي في الجزائر، نحو رؤية تقويمية**، أعمال الملتقى الدولي 9-10 ماي 2011، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة،9، أفريل 2012، جامعة محمد خيضر بسكرة، 169- 182.

ساعد، صباح(2013). **بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لدى المعلمين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

ساعد، صباح.(2013). دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات.**مجلة العلوم الإنسانية،32**، 39-52.

سرير، محمد شارف وخالدي، نور الدين(1995). **التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم**. الطبعة الثانية، معسكر.

السطري، رائد محمد إبراهيم(2010). تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2**(7).117-139.

السليطي، حمدة حسن وتايه، خضر عبد الله.(دس).دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية (القسمان :العلمي والأدبي) من عام 1997-2001 بدولة قطر. **مجلة رسالة الخليج العربي،93.**

سمارة، نواف أحمد والعديلي، عبد السلام موسى(2008). **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية.** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سنان، ايناس بن محمد بن عمر(2006). **درجة معرفة وممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية بميدنة مكة المكرمة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السهل، ليلى.(2018).الأدوار الجديدة للمعلم والكفايات اللازمة ليقوم بها. **مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، 37**، الجزائر: مركز جيل البحث العلمي، 120-105.

السيد، فؤاد البهي(1978). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري.** ط3، مصر: دار الفكر العربي.

سيف، محمد حاتم(2008).**مستوى معرفة المشرفين التربويين بمباديء بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشايب، محمد الساسي وبن زاهي، منصور.(2011). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،**4، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات بالتربية. الجزائر:جامعة قاصدي مرباح –ورقلة، أيام 17-18 جانفي 2011، 14-40.

الشربيني، زكريا أحمد(2007). **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية.**القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشيخ، عمر وعدس، عبد الرحمان(1998). **دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والعالي**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، إتحاد الجامعات العربية، تونس.

الضامن، منذر(2009). **أساسيات البحث العلمي**. ط2، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطبيب، أحمد محمد(د س/1). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**.الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة.

الطبيب، أحمد محمد(د س/2). **أصول التربية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة.

الطراونة، عيسى عبد الوهاب سليم.(2012). تقييم الاختبارات التحصيلية بمدارس محافظة كرك فق معايير الاختبار الجيد. **مجلة رابطة التربية الحديثة، 15(5)**، مايو 2012، مصر، 183-228.

الطراونة، عيسى والطراونة، نعمات وآخرون(2011). **تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم للواء المزرار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد**. دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الأول لعام 2011/2010.

طعيمة، رشدي أحمد (1999). **المعلم- كفاياته- إعداده- تدريبه**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العبادي، رائد خليل(2006). **الاختبارات المدرسية**. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

عباس، فيصل (1996). **الاختبارات النفسية،تقنياتها واجراءاتها**. بيروت: دار الفكر مؤسسة ثقافية للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان(دس).**المستويات المعيارية لتدريب معلمي اللغة العربية**.

عبد الرحمن، سعد(1998). **القياس النفسي،النظرية والتطبيق**. ط3، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

عبد الهادي، نبيل(2001). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. ط2، الأردن: وائل للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، نبيل(2006).**منهجية البحث في العلوم الإنسانية**. عمان: دار الأهلية للنشر والتوزيع.

العبسي، محمد مصطفى(2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عتوم، محمد صالح.(2014). تقييم الاختبارات التحصيلية من إعداد معلم العلوم في محافظة جرش: دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الثاني للعام2013/2012 في مبحث العلوم، **مجلة جرش للبحوث والدراسات،2(15)**، الأردن.361-375.

عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف(2003). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عربيات، بشير محمد(2007). **إدارة صفوف وتنظيم بيئة التعليم**. الأردن: دار الثقافة.

عرفة، صلاح الدين(2005). **التعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**. القاهرة: عالم الكتاب.

العساف، صالح بن حمد(1995). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

عسيري،على بن سعيد بن مريزن(2002). **واقع الاختبارات التحصيلية في التعليم العام والجامعي وأثره على المخرجات التعليمية**.اللقاء السنوي العاشر القياس والتقويم التربوي والنفسي، 314-321.

عقل، أنور(2001). **نحو تقويم أفضل**. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

علاّم، صلاح الدين محمود(2009). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عمر،محمود أحمد وفخرو، حصة عبد الرحمان والسبيعي، تركي وتركي،آمنة عبد الله(2010).**القياس النفسي والتربوي**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العنزي، بشرى بن خلف(2007). **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**.اللقاء السنوي الرابع عشر، كلية التربية، جامعة الملك سعود،الرياض، 129-179.

عودة، أحمد(2014). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط4، إربد، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

العون، اسماعيل سعود حنيان.(2016). مدى كفاءة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد. **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 3(14)**، آيار 1437،2016هـ، 176-213.

عويضة، محمد كامل محمد(1996). **القدرات العقلية في علم النفس**. سلسلة علم النفس 19، لبنان: دار الكتب العلمية.

الغامدي، عبد الله بن أحمد آل شويل(2008). **أثر عدد البدائل في الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي في الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فتح الله، محمد محمد.(2011). تكامل مدخلي القياس محكي المرجع CRD ونظرية الاستجابة للمفردة IRT في تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفايات الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التعليم قبل الجامعي. **مجلة كلية التربية،146(6)**، جامعة الأزهر، ، ديسمبر 2011، 459-525.

الفرا، وليد عبد الرحمن خالد (1430هـ).**تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الاحصائي Spss** . الندوة العالمية للشباب الإسلامي.

فرج، صفوت(2000). **القياس النفسي**. الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرجات، هشام عقيلة علي.(2015). مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة العقبة في بناء الاختبارات التحصيلية فق معايير الاختبار الجيد. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 164(2)**، يوليو2015، 565-600.

فريجة، أحمد وبن زاف،جميلة(دس). **تدريب المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي**. قسم علم الإجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أعمال الملتقى الثالث حول الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، 439-450.

فنطازي، كريمة ولوكيا، الهاشمي(دس).معوقات العملية الارشادية وآثارها النفسية على القائمين بها. دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي، ولاية قسنطينة، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، 84-108.

القرني، ناصر بن صالح(دس). **دليل المعلمين والمعلمات في تقويم الاختبارات التحصيلية**. إدارة تعليم، محافظة الرس.

قستي، ليلى بنت حسين محمد(2008). **تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الانجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع الاتجاهات المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

القصاص، مهدي محمد(2007). **مباديء الإحصاء والقياس الاجتماعي**. كلية الآداب، جامعة المنصورة.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة(2001). **سيكولوجية التدريس**. الأردن: دار الشروق.

قنديلجي،عامر(2008).**البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية- أسسه- أساليبه- مفاهيمه- أدواته**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

الكبيسي، عبد الواحد(2007). **القياس والتقويم- تجديدات ومناقشات**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

كروكر، ليندا وألجينا، جيمس(2009). **مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة**(ترجمة زينات دعنا). الأردن: دار الفكر.

كيلانو، طلال فرج.(2012). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة المخرجات التعليم الجامعي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9**، 21-65.

اللحياني، عفاف بنت راضي مشخص(1430هـ). **أثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى تلميذات الصف الأول ثانوي بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المجاهد، سالم أمحمد.(2013). **نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا. المجلة الجامعة،5(2)** ، طرابلس.233-260 .

محمد، محمد جاسم (2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. الإصدار الأول، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمود، العرابي(2011). **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات**. دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة وهران- السانية: الجزائر.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي(2005)، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**. ط2، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مراد، معرف.(2016).الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها . **مجلة العلوم الإنسانية، 26**، سبتمبر2016، 1-11.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2009). **طرائق التدريس العامة**. الطبعة الرابعة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مصطفى، نوال نمر(2010).**استراتيجيات التقويم في التعليم**. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

معمرية، بشير(2007). **القياس النفسي وتصميم أدواته**. ط2، الجزائر: منشورات الحبر.

ملحم، سامي محمد(2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم**. الأسس النظرية والتطبيقية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ملحم، سامي محمد(2002). **القياس والتقويم في القياس والتربية وعلم النفس**. ط2، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد (2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط5 ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد(2017). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط8، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ملياني، زياد حسين محمد(2003). **درجة معرفة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة بقواعد بناء الاختبارات التحصيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

منسي، محمود عبد الحليم وصالح، أحمد وقاسم، ناجي محمد(2003). **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء**، الجمهورية الحديثة.

المنيزل، عبد الله فلاح والعتوم، عدنان يوسف(2019). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**. عمان: دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.

ميخائيل، امطانيوس نايف(2016). **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية وتقنينها**. الأردن: دار الإعصار العلم للنشر والتوزيع.

ميهرنز، وليام وليهمن، ايرفين(2003). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**(ترجمة هيثم كامل الزبيدي وماهر أبو هلالة). دار الكتاب الجامعي.

النجار، نبيل جمعة صالح(2010).**القياس والتقويم-منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية**SPSS – الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

النفيعي، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد.(2016). دراسة تقويمية لتعرف مدىاتان أعضاء مشروع الاختبارات التحصيلية لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية. **مجلة العلوم التربوية، 1(2)**، يناير 2016، 215-253.

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

النور، أحمد يعقوب.(2014). تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة بعض المتغيرات الأخرى. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(3)** ،أيار2014، 1-21.

هني، خير الدين(1999). **تقنيات التدريس**.

يعقوب، إبراهيم محمد وأبو فودة، باسل خميس.(2012). أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الإختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته. **مجلة دمشق، 1(28)**، الأردن.419- 443.

- **المواقع الإلكترونية:**

بركات، زياد وصباح، عبد الهادي(2007). **مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهرم بلوم**،1-27.

تاريخ الدخول: 2014/03/6 17:30

http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziadBarakat/r22_drZiadBarakat.pdf

حسن، السيد محمد أبو هاشم. **التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة.** تاريخ الدخول: 2014/05/25 17:45

www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&id=353

حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد(1425هـ).**الاختبارات والقياس والتقويم حقيبة تدريبية.** المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم، كلية المعلمين.

تاريخ الدخول: 2014/02/15 18:00 https://uqu.edu.sa/files2/tiny.../**test**/1%20(3).doc

خليل، شرف الدين(دس). **الإحصاء الوصفي،** شبكة الأبحاث والدراسات الاقتصادية

http://www.ao-academy.org/ar/2009/3/1878.html

سليمان،علي(2010). **علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي.** مركز إبداع التدريب والتطوير، ج1. تاريخ الدخول: 2014/02/13 18:54

http://www.masreya.org/PRODUCTS.asp?ID=31

زين الدين، محمد مجاهد(2013).**أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل الجامعية.** كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

تاريخ الدخول: 2015/12/26 7:41 http://www.academia.edu/32402102/

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، أبريل.

تاريخ الدخول: 2014/05/27 17:29

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1489

محمد، بودربالة وعبد الحق، بركات(2013). **دور الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية بين الواجب والواقع.** جامعة المسيلة. تاريخ الدخول: 2017/10/27 8:00

https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/3784/1/Boudarbala_mehammed.pdf

يسري مصطفى السيد، **بناء الاختبارات التحصيلية وتقنينها.** جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية. تاريخ الدخول: 2013/12/24 20:40

http://www.khayma.com/yousry/Achevment Tests Design WS - Part1.htm ..

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): تقديم تسهيلات القيام بالدراسة الميدانية

الملحق رقم (02): الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية(الدراسة الاستطلاعية)

الملحق رقم (03): استمارة الدراسة الاستطلاعية

الملحق رقم (04): رخصة بالسماح بدراسة ميدانية(الدراسة الأساسية)

الملحق رقم (05): قائمة أسماء السادة الخبراء

الملحق رقم (06): استمارة السادة الخبراء

الملحق رقم (07): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

الملحق رقم (08): استمارة التحكيم

الملحق رقم (09): أداة القياس (الصورة النهائية)

الملحق رقم (10): نتائج الدراسة الأساسية

الملحق رقم (01): تقديم تسهيلات القيام بالدراسة الميدانية

و العلاقات الخارجية

مصلحة ما بعد التدرج

من السيد : نائب العميد لما بعد التدرج و البحث العلمي

إلى السيد : ..مديرية التربية لولاية الوادي

جامعة : .....

الموضوع : تقديـــــــم تسهيـــــــــــــلات

تحية طيبة

في إطار التعاون و التبادل بين الجامعات و المؤسسات الوطنية، تقوم كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بتدريب طلابها علميا و عمليا على البحوث و الدراسات الميدانية و ذلك بغرض إعدادهم و تكوينهم لخدمة القضايا الاجتماعية المرتبطة بتخصصاتهم في بلادنا .

لذلك يسعدنا أن نطلب من سيادتكم الموقرة تقديم التسهيلات اللازمة للـــــطالب(ة) :

- .....ديبا عبد الكريم.....

في مؤسستكم و تقديم جميع المعطيات الضرورية التي تهمهم في إعداد :..أطروحة الدكتوراه

حول موضوع :..تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الإختبارات التحصيلية في ضوء أدوارهم الجديدة

تحت إشراف الأستاذ :..د. محمد عرعار سحراب.....

و إننا على يقين بأنكم ستبذلون الجهد في إطار ما يسمح به القانون لتقديم التسهيلات اللازمة .

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام .

نائب العميد لما بعد التدرج

و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

الملحق رقم (02): الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية

(الدراسة الاستطلاعية)

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديريـــة التربيـــة لولايـــة الـــوادي
مصلحـــة التكويـــن والتفتيـــش
مكتب التكوين
الرقم :2558 / 5 .2015/1

الـــوادي في: 2015/11/26

مديـــر التربيـــة

إلـــى السادة :
مديري الثانويات المذكورة أسفله

الموضوع: الموافقة على إجراء دراسة ميدانية
المرجـــع : مراسلة رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح – ورقلة رقم: 065 بتاريخ 2015/11/05

استنادا إلى المرجع المشار إليه أعلاه ، يشرفني إعلامكم أنه يرخص للطالب :
عدائكة دنيا (طالب بجامعة قاصدي مرباح– ورقلة ، قسم علم النفس وعلوم التربية) المولودة بتاريخ 1983/11/22 بالوادي ، بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه حول تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الإختبارات للسنة الدراسية : 2016/2015 .

ملاحظة : تتم العملية تحت إشرافكم المباشر و في إطار ما يسمح به القانون ، مع إلتزام المتربص بالتقيد بالقانون الداخلي للمؤسسة .

عن/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

حملاوي عبد الجبار

المؤسسات هي كالتالي :

- ثانوية عبد العزيز الشريف
- ثانوية بوشوشة
- ثانوية 19 مارس
- ثانوية السعيد عبد الحي
- ثانوية علي عون
- ثانوية 08 ماي
- ثانوية صالح عبد المجيد تكسبت
- ثانوية القارة الغربية
- متقن ميلودي العروسي
- متقن شنوف حمزة

مديرية التربية لولاية الوادي .الهاتف: 032.21.83.03. الفاكس: 032.21.98.93 . الموقع : www.education39.net

الملحق رقم (03): استمارة الدراسة الاستطلاعية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

تحية طيبة وبعد:

أستاذ(ة) المحترم(ة)

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه تخصص إرشاد نفسي تربوي حول كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، لي الشرف أن أتقدم لسيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في الإجابة على السؤال المطروح، وذلك لغرض الحصول على مادة وفيرة من الإجابات الدقيقة حول الموضوع المشار إليه أعلاه..

أرجوا أن يلق طلبي هذا القبول، ولكم مني وافر الاحترام والتقدير..

وشكرا مسبقا على تعاونكم

- ما هي الخطوات التي تقوم بها أثناء إعداد الإختبار التحصيلي ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

الملحق رقم (04): رخصة بالسماح بدراسة ميدانية

(الدراسة الأساسية)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مـــديرية التربية لولاية الوادي
مصلحة التكوين والتفتيـــــش
الأمـــانة
الرقم : 449 /2017/0.0.5

مـــدير التربيـــــة
إلى السيدات والسادة : مدراء الثناويات والمتاقن
بالولايـــــة

المـــوضـــوع : ترخيص بالسماح لدراسة ميدانية

يشرفني أن أطلب منكم مساعدة الطالبة- **دنيا عدائكة** – من جامعة قاصدي مرباح بورقلة، والتي تعد لأطروحة دكتوراه حول موضوع: **تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة**، وذلك بالإتصال بالأساتذة على مستوى مؤسستكم المعنيين بالدراسة المطروحة، وكذلك تقديم كل التسهيلات اللازمة.

الوادي في: 2017/01/24

مديـــر التربية
نزاري فضيل

مديرية التربية لولاية الوادي.www.education39.net : 0.32.22.41.49 . مصلحة التكوين و التفتيش:Telfax: 032.10.63.09

الملحق رقم (05):

قائمة أسماء السادة الخبراء وتخصصاتهم العلمية

اسم ولقب الخبير	التخصص
السيد محمد أبو هاشم	قياس نفسي وإحصاء
عادل بن قسوم	رياضيات
محمد الهادي علية	رياضيات
حساني عثمان	اجتماعيات
عثمان هندة	لغة عربية
أحمد خوجة	لغة عربية
واحمد نور الدين	انجليزية
محمد لخضر سويسي	انجليزية
رميلي نادية	علوم طبيعية
عبد العالي بن خديم	إعلام آلي

الملحق رقم (06): استمارة السادة الخبراء

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

السيد(ة) الفاضل(ة):

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه تخصص إرشاد نفسي تربوي بعنوان:" تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة"

لي الشرف أن أتقدم لسيادتكم – بصفتكم خبراء– بطلبي هذا والمتمثل في الإجابة على السؤال المطروح، وذلك لغرض الحصول على مادة وفيرة من الإجابات الدقيقة حول الموضوع المشار إليه أعلاه..

أرجوا أن يلق طلبي هذا القبول، ولكم مني وافر الاحترام والتقدير..

وشكرا مسبقا على تعاونكم

الطالبة: دنيا عدائكة

– ما هي الكفايات المتعلقة بإعداد الإختبارات التحصيلية التي يجب على الأساتذة الأخذ بها في ضوء أدوارهم الجديدة(التقنيات التقويمية الحديثة) ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (07):

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين حسب تخصصاتهم والدرجة العلمية ومكان العمل

اسم ولقب المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
السيد محمد أبو هاشم	قياس نفسي وإحصاء	بروفيسور	جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية
زياد بركات	علم النفس التربوي	بروفيسور	جامعة القدس المفتوحة فلسطين
جميلة رحيم	علم النفس التربوي	بروفيسور	جامعة بغداد
ضحى عادل	علم النفس التربوي	بروفيسور	جامعة بغداد
أحمد جميل عايش	الإدارة التربوية	دكتوراه	مدير المشاريع المدرسية في شركة وادي الظهران للمعرفة السعودية– الظهران
فارس إسعادي	إدارة الموارد البشرية	دكتوراه	جامعة الشهيد حمّه لخضر– الجزائر
الزهرة الأسود	علم التدريس	دكتوراه	جامعة الشهيد حمّه لخضر– الجزائر

الملحق رقم (08): استمارة التحكيم

جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–الجزائر

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أداة القياس

الأستاذ (ة) المحترم(ة):

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة دكتوراه تخصص إرشاد نفسي تربوي بعنوان" تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة" ولغرض الحصول على معلومات دقيقة حول موضوع الدراسة، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الأداة التي **تهدف** إلى قياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي بكفايات بناء الاختبار التحصيلي الجيد، وذلك قصد تحكيمها وتعديلها وفقا لما ترونه مناسباً علماً أن الأداة تتكون من(15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد متعلقة بإعداد الاختبار، ولكل فقرة أربعة بدائل؛ مع العلم أن **الزمن** المتاح للإجابة:45 د. كما تتضمن **التعليمات** التالية:

- تتكون الأداة من(15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد متعلقة بإعداد الاختبار، ولكل فقرة أربعة بدائل.
- اقرأ الفقرات جيدًا ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً بوضع دائرة أمام البديل الصحيح، علما أنه لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة فقط.
- حاول الإجابة على جميع الفقرات.

- **التعريفات الإجرائية:**

– **التصور المقترح:** رؤية للشكل الذي يجب أن تكون عليه ممارسات التطوير لكفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة والذي يعبر عنه بخطوات إستراتيجية مقترحة تبنى من منطلقات تشمل دراسة للأدبيات التربوية وآراء الخبراء، وواقع تلك الممارسات من قبل الأساتذة لتطوير كفاياتهم بشكل مستمر في ضوء أدوارهم الجديدة .

– **كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة:** هي مجموعة المعارف والمهارات والإتجاهات التي يمتلكها أستاذ التعليم الثانوي وتظهر من خلال معرفته بالدور الذي يجب ممارسته في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وترتقي بأدائه المهني إلى مستوى من التمكن، وتتضمن ثلاث كفايات:

✓كفايات التخطيط: إلمام أستاذ التعليم الثانوي بالمفاهيم والأسس والحقائق المتعلقة بتحديد الغرض من الاختبار وتحديد الأهداف التعليمية وتحليل محتوى المنهاج وتمثله الفقرات رقم (1-2-3) وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها العينة استجابةً على فقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية.
كفايات الإعداد والتقنين: إلمام أستاذ التعليم الثانوي بالمفاهيم والأسس والحقائق المتعلقة بتصميم جدول المواصفات واختيار نوع الأسئلة وترتيبها وصياغة تعليمات الاختبار ومراجعة وإخراج الاختبار وتجريبه وتمثلها الفقرات(4-5-6-7-8-9-10-11) وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها العينة استجابةً على فقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية.
✓كفايات التحليل والتطبيق: إلمام أستاذ التعليم الثانوي بالمفاهيم والأسس والحقائق المتعلقة بتحليل الاختبار وتطبيقه وتصحيحه، وتمثلها الفقرات(12-13-14-15) وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها العينة استجابةً على فقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية.

- **الممارسات المساهمة في تطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة:** هي جملة الإرشادات والتوجيهات لإكتساب أو تطوير مفاهيم وأسس وحقائق ومعلومات جديدة كي يرفع من خلالها الأساتذة مستواهم بصورة شاملة ودائمة في ضوء أدوارهم الجديدة(التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات،التوجيه والارشاد) ليكونوا قادرين على بناء اختبار تحصيلي جيد معتمدين على أسس ومعايير علمية.

• **مفتـــاح التصـــحيح:** يطلـب مـن الأسـتاذ أن يضـع دائـرة أمـام العبـارة الصـحيحة مـن البـدائل الأربعة في الفقرة الواحدة؛ والمفتاح يوضحه الجدول التالي:

السؤال	البدائـل				السؤال	البدائـل				السؤال	البدائـل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
01			x		06		x			11		x		
02	x				07		x			12				X
03			x		08			x		13		x		
04				X	09				X	14			x	
05			x		10	x				15				X

شكرًا مسبقا على تعاونكم

الطالبة: دنيا عدائكة

الرقم	العبارة	بدائل الإجابة	مدى تعبير الفقرة عن الكفاية			الكفاية الأنسب مع تعديل الصياغة
			لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
01	**الغرض من الاختبار الذي أقوم بإعداده هو:**	أ- تحديد مدى التقدم في دروس الفصل				
		ب- معرفة الحقائق والمفاهيم التي عجز عن فهمها التلاميذ				
		ج- الوقوف على مستوى التلاميذ في الدروس				
		د- مقارنة إنجازات التلاميذ بإنجاز مجموعات أخرى				
02	**أثناء صياغتي للأهداف التي يقيسها الاختبار أعتمد على:**	أ- الأهمية النسبية لكل هدف				
		ب- أهداف شخصية				
		ج- مستوى الطلبة وحاجاتهم				
		د- ظروف القسم				
03	**أقوم بتحليل محتوى البرنامج من خلال:**	أ- تحليل عناوين الدروس				
		ب- إحصاء عدد الدروس				
		ج- تحديد المعارف والمهارات الأساسية للدروس				
		د- كل العبارات الواردة				

04	**جميع الشروط التالية تدخل ضمن إعداد جدول المواصفات، ما عدا:**	أ- تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوعات				
		ب- استخراج سلم التنقيط اللازم لكل هدف				
		ج- تحديد المحتوى الذي سيغطيه الاختبار				
		د- تحديد صعوبة موضوعات المادة				
05	**أفضل أن يتضمن الإختبار أسئلة:**	أ- مقالية				
		ب- تحتاج إلى مهارة كبيرة في الإجابة عليها				
		ج- متنوعة بين الأسئلة المقالية والموضوعية				
		د- موضوعية				
06	**أثناء مراجعتي للاختبار أركز على:**	أ- المحتوى المتعلق بالمادة الدراسية				
		ب- الجانب الفني للاختبار وصحة محتواه وسلامته اللغوية				
		ج- الصياغة اللغوية للأسئلة				
		د- الشكل العام للاختبار				
07	**أفضل ترتيب أسئلة الاختبار حسب:**	أ- مستويات الأهداف				
		ب- صعوبة المادة الدراسية(من السهل إلى الصعب)				
		ج- نوع السؤال(مقالي-موضوعي)				
		د- ترتيب الدروس				

08	**أفضل في صياغة تعليمات الإختبار كل ما يلي، ماعدا:**	أ- أن تكون التعليمات واضحة وقصيرة				
		ب- أن تكون متسلسلة توضح المطلوب				
		ج- أن تلمح للإجابة الصحيحة				
		د- توضح عدد الأسئلة وزمن الإجابة				
09	**من الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند إخراج الاختبار وطباعته ما يلي:**	أ- ترك مسافة معقولة بين الأسئلة				
		ب- الربط بين التعليمات والأسئلة				
		ج- أن تكون الطباعة واضحة وخالية من الأخطاء الإملائية				
		د- العبارة (أ) و(ج)				
10	**يهدف تجريب الاختبار إلى:**	أ- التأكد من ملاءمة الزمن المتاح للإجابة				
		ب- تحديد سلم التنقيط المناسب				
		ج- لا أحتاج لتجريبه				
		د- إعطاء خلفية للتلاميذ على طريقة الاختبار				
11	**أقيم نتائج تجريب الاختبار من خلال رصد:**	أ- مدى دقة البناء اللغوي للأسئلة				
		ب- السؤال الذي تحصل على أعلى إجابات صحيحة				
		ج- الكشف عن الأسئلة الخاطئة				
		د- أمور أخرى				

12	**عند تطبيق الاختبار أراعي ما يلي:**	أ- مساعدة التلاميذ				
		ب- وجود عدد كاف من المراقبين				
		ج- جودة أوراق الإجابة				
		د- كل الاقتراحات خاطئة				
13	**في تصحيح الاختبار آخذ بعين الاعتبار:**	أ- التلاميذ المتفوقين				
		ب-التلاميذ ذوي الفئة المتوسطة				
		ج- التلاميذ تحت المتوسط				
		د- نظافة الورقة				
14	**العملية التي تتضمن معرفة مدى قدر الاختبار على قياس المجال الذي وضع من أجله تسمى:**	أ- تقويم الاختبار				
		ب- شمولية الاختبار				
		ج- صدق الاختبار				
		د- كفاية الاختبار				
15	**من خصائص الاختبار التحصيلي الجيد ما يلي:**	أ- مدى مناسبته لمستوى التلاميذ				
		ب- وضوح التعليمات				
		ج- التنوع في الأسئلة				
		د- الثبات				

ملاحظات أخرى حول:

عدد الفقرات:

.....

ترتيب الفقرات:

.....

غير ذلك:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

الملحق رقم (09): أداة القياس(الصورة النهائية)

جامعة قاصدي مرباح– ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أستاذ(ة) المحترم(ة):

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه تخصص إرشاد نفسي تربوي ولغرض الحصول على مادة وفيرة من الإجابات الدقيقة حول موضوع الدراسة، نضع بين أيديكم هذا الأداة يرجى الإجابة عليها.

وشكرا مسبقا على تعاونكم

تعليمات:

- تتكون الأداة من(15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد متعلقة بإعداد الاختبار، ولكل فقرة أربعة بدائل.
- اقرأ الفقرات جيدًا ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً بوضع دائرة أمام البديل الصحيح، علما أنه لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة فقط.
- حاول الإجابة على جميع الفقرات.

مثال توضيحي:

الاختبار الجيّد هو الذي تكون إجابات التلاميذ عليه:

أ– عالية
ب– متنوعة
(ج– مميزة)
د– ضعيفة

أجب على الأسئلة التالية بوضع دائرة أمام البديل الصحيح:

1. الغرض من الاختبار الذي أقوم بإعداده هو:	
أ- تحديد التقدم في دروس الفصل	ج- الوقوف على مستوى التلاميذ في الدروس
ب- معرفة الحقائق والمفاهيم التي عجز عن فهمها التلاميذ	د- مقارنة إنجازات التلاميذ بإنجاز مجموعات أخرى
2. أثناء صياغتي للأهداف التي يقيسها الاختبار أعتمد على:	
أ- الأهمية النسبية لكل هدف	ج- مستوى الطلبة وحاجاتهم
ب- اتجاهات الطلبة وميولهم	د- الأهداف السلوكية للمادة الدراسية
3. أقوم بتحليل محتوى البرنامج من خلال:	
أ- تحليل عناوين الدروس	ج- تحديد المعارف والمهارات الأساسية للدروس
ب- إحصاء عدد الدروس	د- كل العبارات الواردة
4. جميع الشروط التالية تدخل ضمن إعداد جدول المواصفات، ما عدا:	
أ- تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوعات	ج- تحديد المحتوى الذي سيغطيه الاختبار
ب- استخراج سلم التنقيط اللازم لكل هدف	د- تحديد صعوبة موضوعات المادة
5. أفضل إختبار هو الإختبار الذي يتضمن أسئلة:	
أ- مقالية	ج- متنوعة بين الأسئلة المقالية والموضوعية
ب- تحتاج إلى مهارة كبيرة قبل الإجابة	د- موضوعية
6. أثناء مراجعتي للاختبار أركز على:	
أ- محتوى المادة الدراسية	ج- مناسبة الأسئلة لزمن الاختبار
ب- السلامة اللغوية وصحة محتوى الاختبار	د- الشكل العام للاختبار
7. أفضل ترتيب لأسئلة الاختبار هو حسب :	
أ- مستويات الأهداف	ج- نوع السؤال(مقالي-موضوعي)
ب- صعوبة المادة الدراسية(من السهل إلى الصعب)	د- ترتيب الدروس
8. أفضل صياغة لتعليمات الإختبار تكون كما يلي، ماعدا:	
أ- أن تكون التعليمات واضحة وقصيرة	ج- أن تلمح للإجابة الصحيحة
ب- أن تكون متسلسلة توضح المطلوب	د- توضح عدد الأسئلة وزمن الإجابة
9. من الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند إخراج الاختبار وطباعته ما يلي:	
أ- ترك مسافة مناسبة بين الأسئلة	ج- وضوح الطباعة وخلو الأسئلة من الأخطاء الإملائية
ب- الربط بين التعليمات والأسئلة	د- العبارة (أ) و(ج)
10. يهدف تجريب الاختبار إلى:	
أ- التأكد من ملاءمة الزمن المتاح للإجابة	ج- لا أحتاج لتجريبه
ب- تحديد سلم التنقيط المناسب	د- إعطاء خلفية للتلاميذ على طريقة الاختبار
11. أقيم نتائج تجريب الاختبار من خلال رصد:	
أ- دقة البناء اللغوي للأسئلة	ج- الكشف عن الأجوبة الخاطئة
ب- الأسئلة الذي تحصل على أعلى إجابات صحيحة	د- أمور أخرى

12. عند تطبيق الاختبار أراعي ما يلي :	
أ- مستوى التلاميذ	ج- جودة أوراق الإجابة
ب- وجود عدد كاف من المراقبين	د- كل الاقتراحات خاطئة
13. في تصحيح الاختبار آخذ بعين الاعتبار:	
أ- التلاميذ المتفوقين	ج- التلاميذ تحت المتوسط
ب-التلاميذ ذوي الفئة المتوسطة	د- التلاميذ المعيدين
14. العملية التي تتضمن معرفة مدى قدر الاختبار على قياس المجال الذي وضع من أجله تسمى:	
أ- تقويم الاختبار	ج- صدق الاختبار
ب-شمولية الاختبار	د- كفاية الاختبار
15. من خصائص الاختبار التحصيلي الجيد ما يلي:	
أ- مناسبته لمستوى التلاميذ	ج- التنوع في الأسئلة
ب- وضوح التعليمات	د- الثبات

الملحق رقم (10): نتائج الدراسة الأساسية

المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لكفايات إعداد الاختبار التحصيلي الجيد ودلالتها الاحصائية باستخدام برنامج SPSS

- المحاور الكلية:

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
تخطيط	232	100.0%	0	0.0%	232	100.0%
اعداد	232	100.0%	0	0.0%	232	100.0%
تحليل	232	100.0%	0	0.0%	232	100.0%
الكلية	232	100.0%	0	0.0%	232	100.0%

Descriptives

			Statistiques	Erreur standard
تخطيط	Moyenne		.5273	.01789
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.4920	
		Borne supérieure	.5626	
	Moyenne tronquée à 5 %		.5303	
	Médiane		.6667	
	Variance		.074	
	Ecart type		.27256	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		.33	
	Asymétrie		-.051-	.160
	Kurtosis		-.501-	.318
الإعداد والتقنين	Moyenne		.4009	.01181
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.3776	
		Borne supérieure	.4241	
	Moyenne tronquée à 5 %		.4019	
	Médiane		.3750	

	Variance		.032	
	Ecart type		.17982	
	Minimum		.00	
	Maximum		.88	
	Plage		.88	
	Plage interquartile		.25	
	Asymétrie		-.113-	.160
	Kurtosis		-.516-	.318
تحليل	Moyenne		.2791	.01407
والتطبيق	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.2514	
		Borne supérieure	.3068	
	Moyenne tronquée à 5 %		.2668	
	Médiane		.2500	
	Variance		.046	
	Ecart type		.21438	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		.25	
	Asymétrie		.563	.160
	Kurtosis		.422	.318
كلية	Moyenne		.4024	.00893
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.3848	
		Borne supérieure	.4200	
	Moyenne tronquée à 5 %		.3998	
	Médiane		.3889	
	Variance		.019	
	Ecart type		.13603	
	Minimum		.08	
	Maximum		.81	
	Plage		.72	
	Plage interquartile		.16	
	Asymétrie		.299	.160
	Kurtosis		-.083-	.318

– الكفايات الفرعية:

–

Descriptives

			Statistiques	Erreur standard
تحديد الغرض	Moyenne		.7284	.02926
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.6708	
		Borne supérieure	.7861	
	Moyenne tronquée à 5 %		.7538	
	Médiane		1.0000	
	Variance		.199	
	Ecart type		.44572	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		1.00	
	Asymétrie		-1.034-	.160
	Kurtosis		-.939-	.318
تحديد الأهداف	Moyenne		.2672	.02912
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.2099	
		Borne supérieure	.3246	
	Moyenne tronquée à 5 %		.2414	
	Médiane		.0000	
	Variance		.197	
	Ecart type		.44348	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		1.00	
	Asymétrie		1.059	.160
	Kurtosis		-.887-	.318
تحليل المحتوى	Moyenne		.5862	.03240
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.5224	
		Borne supérieure	.6501	
	Moyenne tronquée à 5 %		.5958	
	Médiane		1.0000	
	Variance		.244	
	Ecart type		.49358	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	

	Plage interquartile		1.00	
	Asymétrie		-.352-	.160
	Kurtosis		-1.892-	.318
جدول المواصفات	Moyenne		.2198	.02725
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.1661	
		Borne supérieure	.2735	
	Moyenne tronquée à 5 %		.1887	
	Médiane		.0000	
	Variance		.172	
	Ecart type		.41503	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		.00	
	Asymétrie		1.362	.160
	Kurtosis		-.147-	.318
اختيار نوع الاسئلة	Moyenne		.6207	.03192
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.5578	
		Borne supérieure	.6836	
	Moyenne tronquée à 5 %		.6341	
	Médiane		1.0000	
	Variance		.236	
	Ecart type		.48626	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		1.00	
	Asymétrie		-.501-	.160
	Kurtosis		-1.765-	.318
ترتيب اسئلة الاختبار	Moyenne		.5345	.03282
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.4698	
		Borne supérieure	.5991	
	Moyenne tronquée à 5 %		.5383	
	Médiane		1.0000	
	Variance		.250	
	Ecart type		.49989	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		1.00	
	Asymétrie		-.139-	.160
	Kurtosis		-1.998-	.318

صياغة تعليمات الاختبار	Moyenne		.4353	.03262
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.3711	
		Borne supérieure	.4996	
	Moyenne tronquée à 5 %		.4282	
	Médiane		.0000	
	Variance		.247	
	Ecart type		.49687	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		1.00	
	Asymétrie		.263	.160
	Kurtosis		-1.948-	.318
تطبيق الاختبار	Moyenne		.4310	.03258
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.3668	
		Borne supérieure	.4952	
	Moyenne tronquée à 5 %		.4234	
	Médiane		.0000	
	Variance		.246	
	Ecart type		.49629	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		1.00	
	Asymétrie		.280	.160
	Kurtosis		-1.938-	.318
تصحيح الاختبار	Moyenne		.4526	.03275
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.3881	
		Borne supérieure	.5171	
	Moyenne tronquée à 5 %		.4473	
	Médiane		.0000	
	Variance		.249	
	Ecart type		.49882	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		1.00	
	Asymétrie		.192	.160
	Kurtosis		-1.980-	.318
مراجعة الاختبار	Moyenne		.3621	.02289
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.3170	
		Borne supérieure	.4072	

	Moyenne tronquée à 5 %		.3467	
	Médiane		.5000	
	Variance		.122	
	Ecart type		.34869	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		.50	
	Asymétrie		.436	.160
	Kurtosis		-.885-	.318
تجريب الاختبار	Moyenne		.3362	.02235
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.2922	
		Borne supérieure	.3802	
	Moyenne tronquée à 5 %		.3180	
	Médiane		.5000	
	Variance		.116	
	Ecart type		.34046	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		.50	
	Asymétrie		.517	.160
	Kurtosis		-.779-	.318
تحليل الاختبار	Moyenne		.1164	.01487
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	.0871	
		Borne supérieure	.1457	
	Moyenne tronquée à 5 %		.0943	
	Médiane		.0000	
	Variance		.051	
	Ecart type		.22657	
	Minimum		.00	
	Maximum		1.00	
	Plage		1.00	
	Plage interquartile		.00	
	Asymétrie		1.687	.160
	Kurtosis		1.853	.318

Conception suggérée pour le développement des compétences des professeurs de l'enseignement secondaire dans le domaine de la préparation des examens d'achèvement dans leurs nouveaux rôles

Résumé:

L'objectif de cette étude est de proposer une vision pour le développement des compétences des enseigants de l'enseignement secondaire dans la préparation des bons examens final en fonction de leurs nouveaux rôles, en identifiant la réalité de l'enseignement secondaire pour préparer des bons examens et la découverte des points de vue des experts sur ces compétences, qui sont compatibles avec les nouveaux rôles.

Pour répondre aux questions de cette étude, l'étudiante a utilisé la méthode descriptive en fonction de la nature du sujet, A la lumière des objectifs de notre étude, un ensemble d'outils a été appliqué après confirmation de certaines caractéristiques psychométriques sur un échantillon d'experts et un échantillon des enseignants d'enseignement secondaire dans toutes leurs spécialités pour l'année académique2016/2017 de lycés de la ville d'Eloued.

Les résultats de la présente étude ont conclu que:

- La réalité des compétences des enseignants de l'enseignement secondaire dans le domaine de la préparation de bons examens final à la lumière de leurs nouveaux rôles était globalement faible.
-Les compétences jugées cohérentes avec les nouveaux rôles des enseignants de l'enseignement secondaire dans la préparation des examens finals comprennent: les compétences liées à l'analyse qualitative (règles de contenu, forme et nombre de questions d'examen et leur variété) et les compétences en analyse quantitative (analyse de test et paragraphes). En conséquence, l'étudiante a cherché à développer les compétences des enseignants de l'enseignement secondaire dans le domaine de la préparation de bons examens final à la lumière de leurs nouveaux rôles

Mots clés: une vision proposée, compétences, bons examens final, enseignants d'enseignement secondaire, nouveaux rôles.

Suggested conception for development of competencies teachers secondary education in the field of preparing final exam in their new roles

Abstract:

The objective of this studyis to propose a vision for the development of secondary school teachers in the preparation of good final exams according to their new roles, identifying the reality of secondary education to prepare good exams and the discovery of expert views on these skills, which are compatible with the new roles.

To answer the questions of this study, the student used the descriptive method according to the nature of the subject. In the light of the objectives of our study, a set of tools was applied after confirmation of certain psychometric characteristics on a sample of experts and a sample of secondary school teachers in all their specialties for the academic year 2016 / 2017 of high schools in Eloued city.

The results of this study concluded that:

The reality of secondary school teachers in preparing good final exams in the light of their new roles was low over all Competencies deemed consistent with the new roles of secondary school teachers in the preparation of final exams include: skills related to qualitative analysis (rules of content, form and number of exam questions and their variety) and quantitative analysis skills (test and paragraphs analysis). As a result, the student sought to develop the secondary school teachers' skills in the field of preparing good final exams in the light of their new roles.

Key words: aproposed vision, skills, good final exams, secondary school teachers, new roles

العنوان: تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى اقتراح تصور لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة، وذلك من خلال التعرف على واقع امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة والكشف عن آراء الخبراء حول هذه الكفايات والتي تتفق مع الأدوار الجديدة.

وللإجابة على أسئلة الدراسة قامت الطالبة باستخدام المنهج الوصفي الاستكشافي لملائمته لطبيعة الموضوع، وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق مجموعة من الأدوات بعد التأكد من بعض خصائصها السيكومترية على عينة من الخبراء وعينة من أساتذة التعليم الثانوي بكافة تخصصاتهم للموسم الدراسي 2017/2016 بثانويات ولاية الوادي وسط.

وقد خلصت نتائج الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- واقع كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة كانت في مجملها منخفضة.
- الكفايات التي يراها الخبراء والتي تتفق مع الأدوار الجديدة لأساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة تضمنت: كفايات متعلقة بالتحليل الكيفي (قواعد المضمون والشكل وعدد الأسئلة في الاختبار التحصيلي وتنوعها) وكفايات متعلقة بالتحليل الكمي(تحليل الاختبار وفقراته)، وبناء عليه بنت الطالبة التصور المقترح لتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة.

الكلمات المفتاحية: التصور المقترح، الكفايات، الاختبارات التحصيلية الجيدة، أساتذة التعليم الثانوي، الأدوار الجديدة.