جامعة البليدة -02-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة ماجستير

التخصص: القياس في علم النفس والتربية

إعداد دليل مقترح لدورة تكوينية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية

ـ دراسة ميدانية بمجموعة من متوسطات ولاية الوادي ـ

من طرف:

عزي إيمان

تحت إشراف:

د. عبد العزيز بوسالم

السنة الجامعية 2015/2014

جامعة البليدة -02-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة ماجستير

التخصص: القياس في علم النفس والتربية

إعداد دليل مقترح لدورة تكوينية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية

ـ دراسة ميدانية بمجموعة من متوسطات ولاية الوادي ـ

من طرف

عزي إيمان

أمام اللجنة المشكلة من:

فاطمة الزهراء اليازيدي	**أستاذ محاضر (أ)**	**جامعة البليدة 2**	**رئـيسا**
عبد العزيز بوسالم	**أستاذ محاضر (أ)**	**جامعة البليدة 2**	**مشرفا ومقررا**
فضيلة حناش	**أستاذ محاضر (أ)**	**جامعة البليدة 2**	**عضوا مناقشا**
زهية مسعودي	**أستاذ محاضر (أ)**	**جامعة البليدة 2**	**عضوا مناقشا**

السنة الجامعية 2015/2014

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم: «**رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ**» الآية 19 النمل.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب..

أتقدم بالشكر الجزيل في المقام الأول إلى أستاذي الفاضل الدكتور: **عبد العزيز بوسالم** لجهوده المبذولة بسخاء في الإشراف على العمل ومتابعة كل مراحله بسعة صدر ولم يبخل علي بنصحه وإرشاده وتوجيهاته، إن كلمة الشكر قاصرة من أن توفي جزء من إخلاصه ، فله مني كل الشكر والعرفان.

ووفاء وتقديرًا واعترافًا بالجميل الذي قدمه لي الأستاذ **فارس إسعادي** فله كل الشكر على ما أسداه لي من نصح وتوجيه، وفقه الله وسدد خطاه.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى مفتش التربية والتعليم المتوسط السيد : **عزي الضيف** على جهوده المبذولة في إنجاز هذا العمل على الصعيد الميداني، جزاه الله عني كل الخيرات.

كما أشكر كل من ساعدني في انجاز هذا البحث من قريب أو بعيد، وقدم لي الدعم خلال مشوار إعداد المذكرة، أخص بالذكر: مدراء متوسطات الوادي ، وكذا عمال مكتبة جامعة الوادي.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على احتياجات أساتذة التعليم المتوسط التدريبية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية ومن ثم اقتراح دورة تكوينية للرفع من كفايتهم في ذلك، وعليه انطلقت الدراسة من التساؤلين :

– ما هي الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟

– ما الخطوات اللازمة لإعداد دليل مقترح لدورة تكوينية لأساتذة المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟

وبغرض الإجابة عليهما تم بناء أداة من طرف الطالبة لتحديد احتياجات الأساتذة التدريبية وبعد التأكد من صلاحيتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المتكونة من أساتذة التعليم المتوسط بمؤسسات الوادي مركز وتم التوصل إلى النتائج التالية:

– هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية.

– هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفريغ وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية .

– هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفسير نتائج التلاميذ في الاختبارات التحصيلية.

وعلى هذا الأساس تم بناء دورة تكوينية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية.

Résumé d' étude

La présente étude a pour objectif d'identifier les besoins des professeurs du palier moyen au niveau de construire les évaluations sommative et de proposer des stages de formation qui visent à hausser leurs compétences dans ce domaine, en répondant à ces deux problématiques :

- Qu'est-ce que les enseignants de ce palier doivent savoir et apprendre pour établir une telle évaluation ?
- Quelles sont les étapes nécessaires pour proposer un stage de formation aux profs de CEM dans le domaine d'établir des évaluations sommative ?

Pour répondre à ces deux questions , l'étudiante a proposé un questionnaire pour repérer ce qu' une telle opération nécessite d'être présent chez ces professeurs et après avoir confirmé sa validité, elle l'a appliqué sur un échantillon (des CEM dans des établissements à El Oued centre) et les résultats sont :

- Etablir une évaluation formative exige un savoir faire.
- Il faut avoir un savoir faire pour pouvoir analyser statistiquement une évaluation sommative.
- Il existe un savoir faire exigé pour pouvoir interpréter les résultats d'une évaluation sommative.

En se basant sur ces données, on a établi un stage de formation .

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضح إجابات الأساتذة عن مفهوم الاختبار التحصيلي وعدد التكرارات	117
02	يوضح خطوات بناء الأساتذة للاختبار التحصيلي وعدد تكراراتها	118
03	يوضح استجابات المحكمين على أداة الدراسة	122
04	يوضح قيمة معامل الثبات	123
05	يبين استجابات الأفراد على بنود الأداة	127
06	يبين النسب المئوية لاستجابات الأفراد على بنود الأداة	128
07	يبين نسب استجابات الأفراد على محور خطوات بناء الاختبار التحصيلي	129
08	يبين استجابات الأفراد على محور تفريغ نتائج الاختبار وتحليلها	133
09	يبين استجابات الأفراد على محور تفسير نتائج الاختبار	135
10	يوضح محتوى الدورة التكوينية	141
11	يوضح الهدف السلوكي الخاطئ وتصحيحه ومستواه حسب تصنيف بلوم	154
12	يوضح كيفية إعداد جدول مواصفات	158
13	يوضح الفرق بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية	161

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية قبل الشروع في إعداد برنامج تدريبي	105
02	يوضح خطوات التقويم	145
03	أنواع الاختبارات التحصيلية.	147
04	يوضح مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف "بلوم"	153
05	يوضح أنواع الفقرات الاختبارية	159
06	يوضح طرق ترتيب فقرات الاختبار وأهم العناصر التي تتضمنها تعليمات	164
07	يوضح التمثيل البياني بالمنحنيات	181

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
قائمة المحتويات	
مقدمة	09
الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة	
1 . إشكالية الدراسة	12
2 . فرضيات الدراسة	17
3 . أهداف و أهمية الدراسة	17
4 . المفاهيم الإجرائية للدراسة	18
5 . الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني: الاختبارات التحصيلية	
تمهيد	29
1 . التطور التاريخي لتقييم التعلم والتحصيل في التربية	31
2 . مفهوم التقويم التربوي ووسائله	35
3 . تعريف الاختبار التحصيلي	38
4 . الأهداف التعليمية وتصنيفاتها	41
5 . أهمية الاختبارات التحصيلية	51
6 . أنواع الاختبارات التحصيلية	52
7 . خطوات بناء الاختبارات التحصيلية	60
8 . تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية	62

خلاصة الفصل 65

الفصل الثالث: مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد

تمهيد 67
1 . الموضوعية 67
2 . الثبات 69
3 . الصدق 75
4 . الشمول 82
5 . معامل التمييز 83
6 . معامل السهولة والصعوبة 85
7 . فاعلية المموهات 86
8 . القابلية للاستعمال 87
خلاصة الفصل 89

الفصل الرابع: تحديد الاحتياجات التدريبية

تمهيد 91
1 . مفهوم التدريب 92
2 . مراحل عملية التدريب 93
3 . أساليب التدريب 97
4 . تعريف الاحتياجات التدريبية 102
5 . أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية 104
6 . أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية 106
7 . الأدوات المستخدمة في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية 107
8 . أنواع الاحتياجات التدريبية 108
خلاصة الفصل 111

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد 113

1 . أهداف الدراسة الاستطلاعية 113

2 . المنهج المتبع 114

3 . مجالات الدراسة الاستطلاعية 114

4 . العينة 115

5 . الأداة 116

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

1 . مجالات الدراسة الأساسية 125

2 . عينة الدراسة 126

3 . الأساليب الإحصائية 126

4 . تفريغ استجابات الأفراد 126

5 . عرض وتفسير نتائج الدراسة 129

6 . الدورة التكوينية المقترحة 139

الخاتمة 186

قائمة المراجع 189

الملاحق 200

مقدمة:

يمثل التدريس عملية تفاعل بين معلم ومتعلم ومحتوى تعليمي بغرض تحقيق نواتج تعلم محددة مسبقا، وقد اقترح **جليزرglaser** عام 1962 نموذج لعملية التدريس ينقسم إلى أربعة مكونات رئيسية تمثلت في : المكون الأول والذي يتمثل في أن معنى التربية كما يتناولها علم النفس التربوي، عملية عقلانية تعتمد على وضوح الغايات والوسائل والمكون الثاني يسميه **جليزر** المدخلات السلوكية التي تشمل خبرات التلاميذ السابقة في التعلم ومستوياتهم فيه وقدراتهم العقلية ومستوياتهم الارتقائية ومهاراتهم واتجاهاتهم وميولهم ودوافعهم للتعلم وغير ذلك من الأمور التي تؤثر في تعلمهم وتتفاعل مع الأهداف التربوية التي تسعى لتعديل الكثير من هذه المدخلات، أما المكون الثالث حسب **جليزر** فهو عمليات التعلم وأساليبه وإجراءاته، والمكون الرابع يتمثل في التقويم التربوي الذي يتم من خلاله الحكم على مدى نجاعة العمل التعليمي[1]، وعليه فمن خلال عملية التقويم نتمكن من معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة ومدى التعديل الذي طرأ على المدخلات السلوكية وهذا بهدف التطوير والارتقاء بالعمل التربوي وللقيام بعملية التقويم فلا بد أن يكون ذلك من خلال عدة وسائل والتي منها الاختبارات التحصيلية التي تعتبر الأكثر تداولا واستعمالا في الأنظمة التربوية.

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية الاهتمام بعملية بناء الاختبارات التحصيلية، وذلك بغرض استيفاءها الشروط الواجب توافرها لضمان دقة نتائجها، وبالتالي كانت الدراسة الحالية محاولة لتسليط الضوء على عملية بناء هذه الاختبارات بشكل يضمن دقتها وصلاحيتها وهذا من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة المتوسط ومن ثم اقتراح دورة تكوينية في بناء الاختبارات التحصيلية، وقد تمت هذه الدراسة في جانبين نظري وتطبيقي

[1] زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص32،31.

حيث تم إدراج أربعة فصول في الجانب النظري فكان الفصل الأول يمثل المقاربة المنهجية للدراسة وفيه تم التطرق إلى تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها وحدودها ومفاهيمها الإجرائية كذلك أهدافها وأهميتها والدراسات السابقة في هذا المجال متبوعة بنظرة تحليلية لهذه الدراسات.

أما الفصل الثاني بعنوان الاختبارات التحصيلية فتم التعرض فيه لما يلي: أولا التطور التاريخي لتقييم التعلم والتحصيل في التربية ثم مفهوم التقويم التربوي ووسائله، كذلك تعريف الاختبار التحصيلي والتعرض للأهداف التعليمية وتصنيفاتها ثم أهمية الاختبارات التحصيلية وأنواعها وأخيرا خطوات بنائها و تفسير نتائجها، وبالنسبة للفصل الثالث تم التطرق فيه لمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد وذلك من خلال العناصر التالية: الموضوعية، الثبات، الصدق الشمولية، معامل التمييز، معامل السهولة والصعوبة، فاعلية المموهات وقابلية الاختبار للاستعمال.

والفصل الرابع والأخير في الجانب النظري فتناول عرضا لتحديد الاحتياجات التدريبية انطلاقا من مفهوم التدريب ومراحله ثم أساليبه، ثم التطرق لتعريف الاحتياجات التدريبية وأهمية وأساليب تحديدها وأدوات جمعها وأنواعها.

هذا فيما يخص الجانب النظري، أما الجانب التطبيقي فقد ضم فصلين الأول كان للدراسة الاستطلاعية والإجراءات المنهجية للدراسة وفيه تم القيام بالدراسة الاستطلاعية التي بدورها تمثل خطوة هامة في استطلاع ميدان الدراسة وتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين وتحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، أما الفصل السابع والأخير تم فيه عرض نتائج الدراسة ومحاولة مناقشتها، ثم اقتراح الدورة التكوينية.

الفصل الأول:

المقاربة المنهجية للدراسة

الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة

إشكالية الدراسة:

باعتبار المدرسة المؤسسة التربوية التي تعنى بتربية الأفراد تربية مقصودة وتسعى إلى نمو شخصياتهم نموا سليما، بهدف إنشاء أجيال صالحة تنهض بأوطانها، فهي تهتم بالتحضير للعملية التربوية التعليمية، وتعمل على تسطير الأهداف المرغوبة بغرض تحقيقها.

ويتأتى ذلك "بتخطيط البرنامج التعليمي والمنهج بقصد تعديل سلوك الفرد الدارس أو إكسابه أنماطا سلوكية مرغوبة من خلال المعلومات المفيدة واكتسابه للاتجاهات والميول المرغوبة والتفكير العلمي السليم"[1]، أي أن المدرسة تطبق المناهج وتسعى إلى تحقيق الأهداف التي ترجوها، للوصول بالدارسين للمستوى المطلوب، وهذا يتطلب تحديد هذه الأهداف بدقة، وصياغتها صياغة إجرائية بحيث تعبر بوضوح عن نواتج التعلم المتوقعة، لأن ذلك يساعد الطلاب وأولياء أمورهم عما ينبغي تحقيقه، كما يساعد المعلمين في تخطيط العملية التدريسية والأنشطة التعليمية المناسبة لهذه الأهداف.

ولمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف في العملية التعليمية – التعلمية، كان من الضروري إجراء العمل التقويمي، كونه محورا أساسيا في هذه العملية، ويسهم بشكل كبير في تطورها من خلال وقوفه على مواطن القوة للعمل على إثرائها وكشفه لمواطن الضعف قصد علاجها.

ونظرا لما تكتسبه هذه الخطوة (التقويم) من أهمية وتأثير مباشر على العملية التعليمية فقد تعددت أدوات القياس في التقويم وتنوعت، ولعل أبرز هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية" فهي المعيار المتداول في معظم الدول لتقويم التلاميذ ومعرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف المنشودة"[2]

---

[1] فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ط1، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، 2005، ص9.

[2] رائد خليل العابدي، الاختبارات المدرسية، ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع الأردن، 2006 ص62.

فالاختبار أداة شائعة الاستخدام في نظامنا التربوي، فهو الذي يحدد قدرات الأفراد ومدى كفاءاتهم باتخاذ قرارات في حقهم، أو ملاحظة مدى تقدمهم وتطورهم في البرامج المسطرة كما أن الاختبارات التحصيلية" تلعب دورا حافزا للتلاميذ فتدفعهم نحو الدراسة والاهتمام بها خاصة في مراحل التعليم الأولى لأنهم لا يدركون فكرة طلب العلم من أجل العلم ... فالدرجة والجائزة والثواب بأشكاله المختلفة تدفعهم للانتباه أكثر، وبالتالي على تحصيل علمي أفضل"[1]، أي أن الاختبار يمثل وسيلة محفزة للتلميذ خصوصا وهو في المراحل الأولى من الدراسة فهو الذي يدفعه نحو الإنجاز في دراسته وذلك من خلال النقاط والدرجات التي يتحصل عليها، فهي تمثل له النجاح أو الرسوب ومن ثم يسعى جاهدا لتحقيق النجاح وتفادي الفشل بتركيزه على دراسته وتحصيله العلمي .

وتستخدم الاختبارات التحصيلية أيضا في أغراض متعددة فهي التي تزود المعلم ببيانات يسترشد بها في تحديد احتياجات تلاميذه، وتشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء عملية التعلم وكذلك في وضع تقديرات تعبر عن المستوى التحصيلي العام للتلميذ[2] أي من خلاله يمكن التأكد من مدى تحقق الأهداف المحددة للعملية التعليمية، حيث يرى **جرو** أن الاختبار هو أداة تستعمل للإجابة على السؤال التالي: هل حقق التلميذ الهدف المطلوب؟ أي أنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها، غرضها التحقق من مدى تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعة[3] فالمعلم يضع أهداف تعليمية مرغوبة ويمضي قدما نحو تحقيقها وفي نهاية المطاف يريد التحقق ما إذا كان قد وصل إلى المطلوب أم لم يصل بعد، فيعد مجموعة من الأسئلة للإجابة عنها من طرف التلاميذ، ليحدد مدى بلوغه للأهداف المرجوة من خلال ذلك .

---

[1] رائد خليل العابدي، مرجع سابق، 64.

[2] هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، بناء الاختبارات، الجزائر، 2005، ص14.

[3] – محمد الصالح حثروبي، المدخل للتدريس بالكفاءات، دط، دار الهدي للطباعة. و النشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص103.

فمن هذا المنطلق يفترض الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية وأن عملية بناءها ليست عملية عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار بل تمر في خطوات علمية متتالية على المعلم إتباعها بدقة وعناية ليتمكن بواسطتها من إعداد اختبار تحصيلي تتوفر فيه الشروط المطلوبة في أداة القياس[1] وعلى الرغم من ذلك إلا أنه في الواقع نلاحظ أن أغلب المعلمين لا يتقيدون بها ولا يعطونها القدر الكافي من الاهتمام فنجد المعلم كلما أراد تقويم تلاميذه يضع مجموعة من الأسئلة بشكل عشوائي كيفما شاء، ومن دون تخطيط وتحضير مسبقين مما يجعل الاختبار التحصيلي ذاتيا فاقدا للموضوعية، ولا يتوفر على أدنى متطلبات بناء الإختبار التحصيلي الجيد مما ينعكس سلبا على نتائجه فتكون فاقدة للمصداقية لا معنى لها، وغالبا ما يكون هذا العمل ارتجاليا لا يخضع للخطوات المنهجية السليمة لبناء الاختبار التحصيلي وحسب **سبع محمد أبو لبدة** إذا فحصنا هذه الأسئلة نلاحظ عليها ما يلي :

1- تكون هذه الأسئلة عينة غير ممثلة لجميع ما درسه التلاميذ .

2- يضع المعلم الأسئلة من الأجزاء التي يحبها أو يميل إليها أو التي يعتقد أنها مهمة .

3- لم يفكر إطلاقا بأهداف تدريس المادة مع أن المدرسة والمدرس وما يدرسه التلاميذ قد وجد لتحقيق هذه الأهداف .

4- تتصف الأسئلة بالغموض مما يؤدي إلى تفسيرها تفسيرات مختلفة من قبل التلاميذ[2]

ويضيف **فيصل عبد الله حمد المحمد** أنه جرت العادة أن يدخل المعلم غرفة الصف ويذكر طلبته بأنه حدد لهم امتحانا في ذلك اليوم، فيقوم على عجل بتصفح الكتاب، ويختار عددا من الأسئلة يكتبها على السبورة أو يمليها عليهم ويطلب منهم الإجابة عنها، وفي كثير من الأحيان

---

[1] علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2001. ص81.

[2] سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن،2002، ص142.

يقوم بتغيير أو تعديل على الأسئلة أثناء انهماك الطلبة بالإجابة، وفي أحسن الأحوال يجلس في غرفة المعلمين أثناء استراحته ويحضر مجموعة من الأسئلة معظمها من أسئلة وتمارين الكتاب ويصوغها على شكل عدد من الفقرات ويصورها لتوزيعها على الطلبة دون مراعاة لأسس وقواعد بناء فقرات الاختبار، فهذه الاختبارات تحرم الطلبة من تساوي الفرص فهي تعتمد على الحظ أكثر منها على مقدار تحصيل الطالب من المادة، فقد يقرأ طالب جزءا من المادة وتأتي معظم الأسئلة منه، وقد يقرأ طالب آخر معظم المادة ويترك ذلك الجزء فيحصل على علامة أقل، لذلك لا تستطيع هذه الاختبارات التمييز بين الطلبة مما يلحق بهم الأذى وتحرم المجتمع من طاقات وقدرات كان يمكن تنميتها والإفادة منها بشكل أفضل[1].

فمثل هذه الامتحانات لا يمكن يعول عليها في تقرير مصير الأفراد أو اتخاذ قرارات متعلقة بالعملية التربوية لأن الأساس الذي بنيت عليه خاطئا، لذلك أخذت مراكز البحوث التربوية في وطننا العربي تولي اهتماما خاصا باختبارات التحصيل في مختلف المواد الدراسية ومراحلها، فعقدت الكثير من الندوات والمؤتمرات، وكلفت عددا كبير من الاختصاصيين في مختلف المجالات بإعداد اختبارات تحصيلية مقننة وغير مقننة[2]، فنجد على سبيل المثال الأردن تم فيها عقد أول مؤتمر وطني للتطوير التربوي سنة 1987ومن أهم التوصيات التي خرج بها العمل على إعادة النظر وتطوير مجال بناء الاختبارات التحصيلية والتقويم التربوي[3]، وفي سنة 1994 تم صدور نظام التدريب التربوي في البحرين لتدريب المعلمين في كل المجالات المتعلقة بالعملية التربوية بما فيها مجال

---

[1] فيصل عبد الله حمد المحمد، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في دولة الكويت، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان 2009. ص 23، 24.

[2] علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص81.

[3] محمد علي عاشور، مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد5، العدد1، مارس 2004، تصدر عن كلية التربية، جامعة البحرين، ص160.

التقويم التربوي[1]، وكذلك في لبنان نظمت الهيئة اللبنانية سنة 1997 في بيروت، الحلقة الدراسية الثالثة تحت عنوان: قضايا التقويم التربوي، الإمتحانات العامة والمبينات التربوية، ونوقش فيها كل ما يتعلق بالتقويم التربوي خصوصا عملية بناء الاختبارات. والجزائر كذلك على غرار الدول العربية الأخرى، فقد أولى فيها المعنيون بالإصلاح التربوي اهتمامهم بعملية التقييم التربوي فيقول **بوبكر بن بوزيد** وزير التربية الوطنية الجزائرية أن التقييم يقع في قلب مشروع إصلاح المنظومة التربوية، وأكد أيضا على ضرورة الاهتمام ببناء الاختبارات التحصيلية وفق المبادئ التي تضمن مصداقيتها وموضوعيتها[2].

لكن بالرغم من الجهود المبذولة في الإصلاحات، وعقد المؤتمرات والندوات التي تهدف كلها للوصول إلى درجة عالية من الكفاءة في بناء الإختبارات التحصيلية، إلا أن إعداد هذه الأخيرة مازال يشوبه الكثير من الغموض لدى القائمين على إعدادها ويعود السبب في غالب الأحيان إلى غياب التكوين لدى هؤلاء سواء في المسار الدراسي أو المهني .

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتسليط الضوء على هذا الموضوع من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلين المطروحين على النحو التالي:

- ما هي الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟
- ما الخطوات اللازمة لإعداد دليل مقترح لدورة تكوينية لأساتذة المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟

---

[1] عبد الباقي عبد المنعم أبو زيد محمد سعد محمد، برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد4، العدد3، سبتمبر 2003 تصدر عن كلية التربية، جامعة البحرين، ص167.

[2] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص133.

2- فرضيات الدراسة :

تعد فروض البحث المحور الأساسي الذي تدور حوله عملية البحث، فهي الموجه لخطوات الباحث أثناء تقصيه الحقائق، لذا يذكر **ساندرز** في هذا الصدد أنه لابد للباحث من وضع حلول ممكنة (فروض) مستمدة من خلفية علمية مقروءة أو مسموعة أو مرئية تنهي الحيرة وتكشف عن الغموض، أو تزيل العاقبة غير المرغوبة، أو تكشف عن البديل [1]، وعلى هذا الأساس يمكن صياغة فرضيات الدراسة الحالية على النحو التالي :

2-1: الفرضية الأولى

هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في خطوات بناء الاختبارات التحصيلية.

2-2: الفرضية الثانية

هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفريغ وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية.

2-3: الفرضية الثالثة

هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية.

3 . أهداف وأهمية الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وما تحتاجه الاختبارات التحصيلية من أهمية في العملية التعليمية جاءت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في بناء اختبارات تحصيلية مبنية على أساس علمي صحيح.

---

[1] صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، سلسلة البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الأول، مكتبة العبيكان، د ب، د س. ص42.

- تعديل اتجاهات المعلمين نحو التدريس وإعطائهم طريقة جيدة ومناسبة لتقويم تلاميذهم باختبارات تحصيلية تتناسب مع مهاراتهم وقدراتهم المعرفية مبني على أسس جيدة.
- جعل المعلمين قادرين على تحليل المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية.
- تزويد المعلمين بطرق وأساليب كتابة فقرات اختبارية وفق معايير وأسس بناء الاختبار التحصيلي الجيد.
- إعداد دليل مقترح لدورة تكوينية يمكن من خلاله جعل الأساتذة قادرين على تحليل محتوى المواضيع الدراسية وصياغة الأهداف السلوكية وكتابة فقرات اختبارية وفق معايير وأسس بناء الاختبار التحصيلي.

4 . المفاهيم الإجرائية للدراسة:

الاختبارات التحصيلية: وهي مجموعة منظمة من المثيرات تهدف إلى تحديد مستوى الطلبة في ضوء الأهداف المحددة بناء على معلوماتهم ومهاراتهم في مادة دراسية قد تعلموها سابقا وذلك من خلال استجاباتهم عليها.

الاحتياجات التدريبية: ويقصد بها نقص معين في أداء أساتذة التعليم المتوسط في عملية بناء الاختبارات التحصيلية حيث يمكن استكمال هذا النقص عن طريق إجراءات منظمة يقوم بها مختصون في بناء الاختبارات وتعرف هذه الإجراءات بعملية التدريب.

5 . الدراسات السابقة:

استرعى مجال الاختبارات التحصيلية اهتمام العديد من الدارسين والباحثين فنتج عن ذلك مجموعة من الدراسات في هذا المجال، فمنها التي هدفت إلى تقييم هذه الإختبارات من جهة ومنها التي هدفت إلى تقييم كفايات معديها من جهة أخرى، وفي هذا الصدد سنحاول أن نستعرض بعض هذه الدراسات السابقة على النحو التالي :

- دراسة أحمد الحويان 1980:

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي للمعلمين ليكون مرشد لهم عند بناء الاختبار التحصيلي، فتبلور العمل في نشرةتربوية في كيفية بناء اختبارات تحصيلية للمعلمين والمرشدين الطلابيين بثانوية قرطبة، لأن الاختبارات التي يعدونها كثيرة العيوب والأخطاء وتقتصر على قياس الجانب المعرفي في أدنى مستوياته للطالب ولا تقيس سوى قدرته على الحفظ والتذكر، ذلك لأن اختباراتهم تعد بطريقة سريعة وارتجالية، وليكون الاختبار أقرب إلى تحقيق المقصود –تقويم التلميذ– فهو يحتاج إلى خبرة ووقت وهدوء وتفكير وتأني عند إعداده الاختبار، بعكس طريقه بنائهم للاختبارات، ويتكون هذا البرنامج من 08 جلسات والتي طبقت في خمسة أيام على التوالي وكانت كل جلسة تهدف إلى هدف معين يجب تحقيقه لتحسين أداء المعلمين في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية بناءا على القيام باختبار تشخيصي وكيفية تحليل المحتوى وكيفية صياغة الأهداف السلوكية وبعدها إعداد جدول مواصفات وتعريفهم بكيفية بناء الفقرات الاختبارية بأنواعها[1] .

- دراسة جرادات 1988:

هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في الأردن بكيفية بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها، وأثر كل من الخبرة والدرجة العلمية والجنس في هذه المعرفة وطبق الباحث اختبارا خاصا بكفايات بناء الاختبارات المدرسية على 298معلما من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية وقام بتحليل إجاباتهم، كما عمل على تقدير درجة ممارستهم لبناء الاختبار من خلال تحليله لـ 120 اختبارا أعدها المعلمون لطلبتهم وذلك بالملاحظة المباشرة وقد أشارت النتائج

[1] أحمد محمد الحويان، كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، نشرة تربوية، قرطبة، 1980، ص 01.

إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا لصالح حملة الجامعي فما فوق ولذوي الخبرة القصيرة في الميدان[1].

- **دراسة رجب مصطفى 1988:**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى فهم المعلمين لمبادئ الاختبارات التربوية وقدرتهم على استخدامها الصفي وقد أجريت هذه الدراسة على 265 معلما ومعلمة يقومون بالتدريس في الصفوف الابتدائية بمدارس البحرين وتوصلت إلى أن المستوى الراهن للمعلمين في فهمهم للاختبارات التربوية واستخدامها الصفي كان ضعيفا، وأن فهمهم للمبادئ العامة للاختبارات وبنائها كان أفضل من النواحي الفنية والإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج[2] .

- **دراسة أحمد مصطفى عبد الرزاق الجنازرة 1999 :**

هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بفلسطين، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود انخفاض في مستوى جودة الاختبارات التحصيلية التي يعدها على تعليمات عامة أو خاصة، وأن فقرات الاختبار لم تشمل سوى أقل من نصف المهارات الأساسية للمقرر الدراسي كما لوحظ انخفاض كبير في نسبة الأسئلة المقالية التي تقيس المهارات العقلية العليا.

- **دراسة خالد بن إبراهيم الصبحي 2000:**

هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمدرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية وأظهرت

---

[1] عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي، فاعلية الحقيبة التدريبية المستخدمة في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على بناء الاختبارات التحصيلية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2005، ص30.

[2] ريما زكريا، مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات مجلة جامعة دمشق، المجلد23، العدد2، 2007. ص358.

نتائج هذه الدراسة أن كفاءة العاملين في وزارة المعارف السعودية ومعرفتهم بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي جاءت متوسطة وتوفرت هذه المعرفة بشكل أكبر لدى أصحاب المؤهلات العلمية الأعلى[1].

- **دراسة سلمى محروس مصطفى سيبيه 2002 :**

هدفت هذه الدراسة المقدمة في رسالة ماجستير إلى تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة "بنات" بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة وأوضحت نتائج هذه الدراسة ما يلي :

- اهتمت أسئلة اختبارات العلوم الشرعية للثانوية العامة "بنات" خلال سنوات الدراسة (1415هـ-1419هـ) بالأسئلة المقالية المقيدة بنسبة كبيرة وكان الاهتمام بالأسئلة الموضوعية متدنيا وركزت فقط على ملء الفراغ والإختيار من متعدد والمطابقة .

- اهتمت أسئلة هذه الاختبارات بالأسئلة التي تقيس مستوى التذكر بشكل كبير ثم مستوى الفهم ثم مستوى التطبيق بنسب قليلة، وخلت تماما من أسئلة تقيس المستويات العليا من الأهداف .

- راعت أسئلة هذه الإختبارات الشمول لموضوعات المنهج المقرر في المادتين بينما أهملت التوازن في إيراد العناصر حسب نسبة التركيز المطلوبة من كل عنصر[2].

---

[1] رائد محمد إبراهيم السطري، تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد7، العدد2، جوان 2010، ص119.

[2] 80- سلمى محروس مصطفى سيبيه، تقويم أسئلة العلوم الشرعية قي الثانوية العامة "بنات"بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة،المملكة العربية السعودية، 2002، ص2.

- **دراسة سوسن فريد الشياب 2003 :**

هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الإختبار الجيد، وقد بينت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة المعلمات بأسس بناء الإختبارات والمفاهيم العلمية وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا.

- **دراسة ريما زكريا 2005:**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية والتعرف على الممارسات الواقعية والراهنة لذلك، ومعرفة مدى التباين في استخدام الأساليب العلمية لبناء الاختبارات وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي وقد صممت استبانة لهذا الغرض، وأظهرت النتائج أن المدرسات أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الأسئلة المقالية والتنويع في أساليب التقويم وأدواته، في حين كان اتجاه المدرسين واضحا نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج أن حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الأسئلة المقالية والموضوعية في حين كان اتجاه حملة الإجازة واضحا نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية[1].

- **دراسة عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي 2005:**

تناولت هذه الدراسة تحديد فاعلية الحقيبة التدريبية المستخدمة في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على بناء الاختبارات التحصيلية، حيث اختيرت عينة مكونة من 30معلما من معلمي مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة القريات وأعدت لذلك حقيبة تدريبية، وتم

[1] ريما زكريا، مرجع سابق، ص353.

تدريبهم بواقع أربع ساعات يوميا لكل جلسة تدريبية ولمدة خمسة أيام وعمل لهذه الحقيبة اختبار قبلي واختبار بعدي وتم تطبيق الاختبارين على مجموعة أخرى لمعرفة ثباته، وبعد تدريب المجموعة التدريبية والتحليل الإحصائي لنتائج تطبيق الاختبارين القبلي و البعدي أظهرت النتائج تغيرا طفيفا في أداء المتدربين.[1].

- **دراسة نجاة عربيات2005:**

هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بالأردن بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم فأظهرت الدراسة ضعف الحصيلة المعرفية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم.[2]

- **دراسة إبتسام بنت فهد بن جابر الحارثي 2007 :**

هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل رسالة الماجستير، إلى تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة وتوصلت هذه الدراسة إلى تدني درجة معرفة وممارسة معلمات العلوم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية.[3]

- **دراسة رائد محمد إبراهيم السطري 2009 :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الإختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الإختبار التحصيلي الجيد، وهدفت أيضا إلى التعرف على الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الإختبارات التحصيلية التي

---

[1] عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي، مرجع سابق، ص52.

[2] رائد إبراهيم السطري، مرجع سابق، ص120.

[3] ابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي، تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية لمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، بجامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، 2007. ص127.

يعدها أعضاء هيئة التدريس بهذه الكلية وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الإختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج الإختبار التحصيلي الجيد بنسبة 74.13% وتوصلت كذلك إلى أن الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة كانت كما يلي :الأسئلة المقالية والتي احتلت أكبر نسبة بـ (14%) وأخيرا أسئلة المطابقة بنسبة (2 %).

- دراسة فيصل عبد الله حمد المحمد 2009:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي واختبار فاعليته في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في دولة الكويت، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة إذ أعد الباحث البرنامج التدريبي وتأكد من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في الجامعة الأردنية وتحقق من ثباته بإعداد صورة مكافئة له بإعادة تطبيقه على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم 30معلما ومعلمة بعد 15 يوما من التطبيق الأول، وبعد اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من 50 معلما ومعلمة قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة بعدد 25معلما ومعلمة لكل منهما، تم تطبيق البرنامج المعد مسبقا وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين التجريبية التي تدربت باستخدام البرنامج التدريبي المقترح.[1]

- أما في البيئة الأجنبية فأجريت عديد الدراسات في مجال الاختبارات التحصيلية لكن لم يتح منها للطالبة إلا الموجز التالي :

[1] فيصل عبد الله حمد المحمد، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في دولة الكويت، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان 2009، ص1.

- **دراسة جنتري 1989:**

قام جنتري بتقديم ورقة عمل حول بناء الاختبارات من إعداد المعلم في المؤتمر السنوي لجمعية الأبحاث لمنطقة الجنوب الوسطى التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية واقترحت الورقة ضرورة الفهم الواضح والمعرفة السليمة بالأهداف وجدول المواصفات، لأنها تؤدي إلى تطور بارز في نوعية الاختبارات التي يعدها المدرسون وتتضمن كذلك إرشادات لبناء الاختبارات بأنواعها والصفات المشتركة في اختيار محتوى الاختبار، وتطوير جداول المواصفات وكذلك تم وصف الاختبارات المعيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع بما فيها اختبارات الإتقان.

- **دراسة هايني 1992:**

هدفت إلى البحث في جودة أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين في التعليم التكنولوجي حيث تم فحص 993 سؤالا قام بإعدادها وتطويرها 15 معلما تم اختيارهم بناءا على توصية مشرفين ومستشارين تربويين وقد تم فحص هذه الأسئلة على تسعة محاور رئيسية هي: وجود أخطاء في التهجئة، وجود أخطاء في الترقيم، المموهات، مفاتيح الإجابة، قابلية الأسئلة للاستعمال الثبات، الوضوح، الانسجام مع التصنيف وفق المستويات، الجودة الكلية للأسئلة، وأبرزت النتائج المتوصل إليها أن المعلمين الأقل خبرة احتوت إختباراتهم أخطاء في التهجئة والترقيم، أما في مجال المموهات فكانت الأخطاء الأكثر شيوعا في أنها افتقرت إلى التجانس وأن 10.5% من الأسئلة احتوت إجابات خاطئة وبينت النتائج بشكل عام أن المعلمين الأقل خبرة والمعلمين الأعلى مؤهلات والذين تعرضوا لبرامج تدريبية في بناء الاختبارات كانوا الأفضل أداء على معظم المجالات التي شملتها الدراسة.[1]

[1] عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي، 2005، ص35.

– دراسات كل من **ستالين**1982و**نيومان** و**هايين** 1992 و**سميث** 2001 فقد توصلت إلى وجود ضعف في مهارات المعلمين الخاصة بإعداد وبناء الإختبارات المدرسية لا سيما ما يتعلق منها بأسئلة الاختيار من متعدد.

– وفي المجال الجامعي قامت **موسلي** (1997) بدراسة هدفت إلى تقييم اختبارات اللغة الإنجليزية . كلغة أجنبية . في جامعة حلب السورية، وقد توصلت إلى أن هذه الاختبارات كانت في المستوى الجيد من الإعداد والإخراج.

– توصلت دراسة أجراها **أورن** سنة 2003 إلى أن النسبة العظمى عن الأسئلة التي يستخدمها المعلمون لا تنسجم مع معايير بناء الاختبارات المدرسية، وأنها تركز على مستويات الحفظ والفهم والتطبيق حسب تصنيف " **بلوم** "[1] .

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تلخيص موضوعاتها فيما يلي:

أولا: إعداد برامج تدريبية للمعلمين مثل دراسة الحويان 1980، عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي 2005، ودراسة فيصل عبد الله حمد المحمد 2009 .

ثانيا: التعرف على مدى كفاءة المعلمين وذوي العلاقة بالعملية التربوية في بناء الاختبارات التحصيلية مثل دراسات كل من جرادات 1988، رجب مصطفى 1988، خالد بن إبراهيم الصبحي 2000، سوسن فريد الشياب 2003، ريما زكريا 2005، نجاة عربيات 2005.

ثالثا: تحليل مجموعة من الاختبارات قصد الكشف من خلالها على مجموعة من الخصائص المعرفية بالنسبة للمعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، ومن بين هذه الدراسات نجد

---

[1] رائد إبراهيم السطري، مرجع سابق، ص117.

دراسات كل من هايني 1992،موسلي 1997، أحمد مصطفى عبد الرزاق الجنازة 1999، سلمى محروس مصطفى سيبيه 2002، أورن 2003، رائد محمد السطري 2009.

وما تجدر الإشارة إليه أن نتائج جل الدراسات أكدت بأن هناك نقص في كفاءات المعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، وتفاوت حجم العينات المعتمدة حيث كانت أكبرها مكونة من 298 معلما في دراسة جرادات 1988 و265 معلم في دراسة رجب مصطفى 1988، أما عينة الاختبارات التي تم تحليلها فقد بلغت 120 اختبارا في دراسة جرادات أيضا، وعلى العموم فإن الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة يمكن تلخيصها فيما يلي: تحليل الاختبارات، الاستبيانات الحقائب التدريبية، البرامج التدريبية.

الفصل الثاني

الاختبارات التحصيلية

الفصل الثاني: الاختبارات التحصيلية

تمهيد:

استخدمت الاختبارات النفسية منذ قديم الزمان لكي تساعد على التعرف على الأفراد الذين يستطيعون الارتقاء في السلم الوظيفي، فموجة الاختبارات النفسية والمقاييس بدأت ونشأت في الولايات المتحدة الأمريكية مبكرا في حياة علم النفس الإكلينيكي. ففي سنة 1890 قام "جيمس كاتل" باستخدام اصطلاح الاختبار العقلي لأول مرة، وأشار إلى أن الوظائف العقلية يمكن أن تقاس عن طريق اختبار التمييز الحسي، وسرعة وزمن ردود الفعل. وكما ركز على مسألة الفروق الفردية، وكان له الفضل في استخدام الاختبارات لقياس الاستعدادات.[1] وبعد ذلك انتقلت الاختبارات إلى الدول الأوروبية وأصبحت تشبه "الموضة في المجال" وانتقلت إلى العالم العربي حيث لم يغب العلماء عن هذه التطورات.[2]، فنجدها في مصر القديمة اتخذت الاختبارات اتجاهين متباينين وهما: الامتحانات العملية والامتحانات الكتابية، والتي كان يقوم بها الكهنة في المعابد والمعاهد العليا التابعة للحكومة، وكما أخذت هذه الامتحانات صنفين وهما: التلمذة المهنية غير رسمية والتربية الدينية التي كان يسبر غورها الكهنة.

وفي أوائل القرن 19 اهتم علماء النفس بدراسة ضعفاء العقول في المجتمع وعزلهم في مؤسسات خاصة بهم بدل من معاملتهم بالسخرية وتعذيبهم، مما دعى إلى الحاجة لمقاييس تحد خصوصية هذه الفئة.[3]

---

[1] فخري رشيد خضر، الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس، ط1، د.د.ن، د.ب 2003. ص204-208.

[2] محمد حسن غانم، دليل التدريب في مجال الخدمة النفسية، ط1، المكتبة المصرية الاسكندرية، 2007، ص84.

[3] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص205- 207 .

ومنذ الحرب العالمية الأولى وخلال الحرب العالمية الثانية (1939-1945) كان للاختبارات النفسية نجاحا ملحوظا في انتقاء وتوزيع الأفراد على نوع الأسلحة أثرا كبيرا في انتشارها وتنوعها في قياس نواحي الشخصية المختلفة بجانب قياس الذكاء والقدرات العقلية الأولية التي وضعها "ثرستون"،والتي تعتمد على عدة عوامل تحدد درجة الذكاء كالفهم اللفظي والطلاقة اللفظية والتعامل بالأرقام والإدراك المكاني وذاكرة التداعي، والسرعة الإدراكية والاستدلال المنطقي، وبعدها ظهرت اختبارات لقياس سمات الشخصية مثل: مقياس "فرايد" ومقياس "هيد بريدر" لتصنيف الأفراد إلى منبسطين ومنطويين، ومقياس " ألبورت" للسيطرة والخضوع وغيرها من الاختبارات. وتعتمد هذه الاختبارات (المقاييس) على قياس الشخصية بالطرق الاسقاطية كإختبار الروشاخ لبقع الحبر "لهرمان روشاخ". واختبار رسم الرجل في سنة 1921 "لفلورنس جودانف".[1]

وفي بداية القرن 20 طور "إدوارد ثورندايك" مجموعة متنوعة من الاختبارات المقننة وأعد اختبارات في الحساب والكتابة والرسم.

وفي أوائل الخمسينات ظهرت حركة التعليم المبرمج على يد"سكنر" حيث يستطيع المتعلم من خلال الآليات التعليمية الوصول إلى مستوى الإتقان للأهداف المستهدفة، وفي هذه الفترة ظهرت حركة التعليم الإتقاني ويصل المتعلم إلى مستوى الإتقان التام للسلوك المحدد سلفا. وفي نهاية القرون السابقة ظهرت التربية المبنية على النتاجات والمنهاج المبني على النتاج.[2]

وانطلاقا مما سبق فإن الاختبارات لم تكن حبيسة المجال العلاجي وعلم النفس الإكلينيكي وإنما تعدت إلى مناحي أخرى من الحياة فاستخدمت في الصناعة بغرض انتقاء أفضل الأفراد وظهر هذا جليا خلال الحرب العالمية الثانية كما تعدى استخدامها إلى مجالات التربية والتعليم

---

[1] صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، ط2، دار الكتاب الحديث، دب ،2005، ص19-20.

[2] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص209.

حيث كانت في غالب الأحيان الوسيلة الوحيدة تقريبا على اكتشاف نواحي قصور العملية التعليمية ولمناهج فأصبح يستخدم في التربية بدل الاختبار النفسي الاختبار التحصيلي حيث يقيس نواتج التعلم أو ما يعرف بعملية التقييم حيث عرف تقييم التعلم والتحصيل تطورا سريعا.

1- التطور التاريخي لتقييم التعلم والتحصيل في التربية:

إن تقييم التعلم هو عملية تربوية ترشيدية نشأت وتطورت مع وجود الإنسان وتطوره، فهو الأول الذي اعتمد على التجربة والتقليد والملاحظة في تعلمه وتحصيله للسلوك والمفاهيم والأشياء، كما اعتاد تقييم سلوكه من خلال نتائجه الواقعية على حياته اليومية، بواسطة أساليب تقييمية غلبت عليها الذاتية والفطرة والملاحظة العشوائية.[1].

كما كان تقييم التحصيل شخصيا وغير منظم في أهدافه وتطبيقاته عند ظهور الكتابة في العصور التاريخية المبكرة، وفي عام 2200 قبل الميلاد سجلت أول حادثة للتقييم الرسمي في التربية الصينية، واعتاد الرسميون الصينيون إجراء اختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية، وقد مارست هذه الاختبارات ونتائجها دورا واضحا في توجيه الحياة اليومية ووظائفها وحاجاتها المختلفة.

وقد استمرت الاختبارات العامة الصينية الشفوية والعملية حتى عام 202- 200 ق.م ثم ظهرت الاختبارات الكتابية والذي يعد أول تسجيل لها في التاريخ.

وكان في اليونان معلمون أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو يعلمون الشباب وينمون معرفتهم بأساليب لفظية حوارية تتصف بالحدة والمباشرة والتتابع.

رغم أن تقييم الأدباء والشعراء والعلماء والفلاسفة في التربية الأوروبية بدأ مبكرا في العصر الجاهلي وامتد بعد ذلك بصورة أسواق عكاظ أو ندوات ومؤتمرات حوارية شعرية وأدبية وفلسفية

---

[1] محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، دط، د.د.ن، دب، 2001، ص8.

وعلمية في العهود الأموية والعباسية والأندلسية وغيرها، إلا أن تقييم التحصيل بقي يعتمد بدرجة كبيرة على اختبارات التسميع والأسئلة الشفوية.

وفي عام 1824: كانت أول بادرة مقننة لتقييم التحصيل على يد "جورج فيشر" الذي ألف "كتاب الميزان" الذي يحتوي على مقياس للكتابة اليدوية يمكن به تبويب مهارات التلاميذ الكتابية كما يحتوي على قائمة قياسية للمفردات في التهجئة ومجموعات من الأسئلة في علوم الرياضيات والملاحة والكتاب المقدس والقواعد والتعبير.

وجاء التطور التالي الهام على يد العالم الانجليزي "فرانسيس غالتون" الذي أكد على مبدأ الفروق الفردية في المواصفات الإنسانية الجسمية والنفسية على السواء كما طرح عدد من اختبارات الذكاء، وابتكر طريقة فهرس العلاقات الثنائية لمعالجة البيانات الإحصائية التي اعتاد جمعها خلال أبحاثه، والتي تركها لتلميذه "كارل بيرسون" لتطويرها فيما يسمى الآن "بمعامل ارتباط بيرسون".

حوالي عام 1845: ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية أول بوادر الاهتمام بتقييم التحصيل حين كان "هوربس مان" سكرتيرا لمجلس التربية في ولاية "ما ساشو ستس" الأمريكية حيث بدأ حملة انتقادية للممارسات التربوية الجارية مشككا في جدواها لتحصيل التلاميذ وقد أدى ذلك إلى الأخذ والرد من طرف المعلمين لتطوير اختبارات مكتوبة في التاريخ والجغرافيا والحساب والقواعد والمصطلحات اللغوية وغيرها، وكان مجموع أسئلة هذه الاختبارات حوالي 154، وأجريت على عينة تتكون من 530، تلميذا اختبروا من مجموع 17536، وكانت هذه الاختبارات غير مشجعة وهذا ما برر مبدئيا انتقادات "مان" السابقة.[1]

مع نهاية القرن التاسع عشر: ركز "جيمس كاتيل" خلال تجارب علمية وتربوية متعددة على مسألة الفروق الفردية واختبار القدرات الحركية لاعتقاده بأن هذه القدرات ترتبط إلى حد بعيد

[1] محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص10.

بالقدرات الذكائية عند الأفراد وبالرغم من أن هذه الاعتقادات لم تتأكد بعد إلا أن "كاتيل" يعتبر أحد رواد حركة قياس التحصيل وأول من استعمل مصطلح "الاختبارات العقلية".

وفي نفس الفترة كان "جوزيف رايس" يركز في أبحاثه على عملية التربية المدرسية (التعلم والتعليم)، وفي محاولة للتأكد من مدى تأثير المعلمين وانجازاتهم التربوية الرسمية، قام "رايس" بتطوير عدة أنواع من اختبارات التحصيل لاستخدامها في دراسات مقارنة للتحقيق من القدرة على الهجاء لدى ثلاث وثلاثين ألف تلميذ.

وفي القرن العشرين: أدى التقدم العلمي وتعدد المدارس وزيادة عدد التلاميذ إلى تطورات جذرية في تقييم التعلم والتحصيل ثم بلورته إلى علم تربوي متخصص وقد تعذر على المعلم لوجود أعداد كبيرة من التلاميذ استخدمت الاختبارات الشفوية الفردية المعتادة لتقييم مدى معرفة أو تعلم الواحد منهم، وبدى من الضروري توفر وسائل بديلة أخرى كتابية وجماعية للاستعانة بها. [1].

وفي هذه الأثناء برز "ادوارد ثورندايك" أب حركة القياس التربوية وعلم النفس في جامعة "كولومبيا" الأمريكية مركزا كسابقيه "غالتون" و"كاتيل"على مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، وقد طور عدة اختبارات لقياس نوعية الكتابة اليدوية والرسم والذكاء، كما ظهر أول تطبيق ناتج لاختبارات الذكاء من قبل العالم الفرنسي "الفريد بينيه" عام 1905 الذي فتح الباب أما بناء العديد من الأدوات القياسية التي صممت لكشف وتحليل جوانب الشخصية الإنسانية المتنوعة.

خلال الحرب العالمية الأولى: ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية حاجة كبيرة لاختبارات الذكاء والتحصيل لتوظيفها في اختيار وتصنيف أفراد الجيش الأمريكي حسب اختصاصاتهم وقدراتهم واستعداداتهم فطورت اختبارات عرفت "بألفا" الجيش و"بيتا" الجيش وظهرت أول اختبارات للشخصية

[1] محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص11.

والاستعداد والتحصيل الموضوعة من المعلم حيث أن معظم هذه الاختبارات قد تبنت الصيغة الموضوعية التي استثنت سابقتها الاختبارات المثالية في التربية الأمريكية حتى هذا التاريخ.

ومع بداية العقد الثاني من القرن الحالي ظهر نوع جديد من الاختبارات ركز على التوجيه والإرشاد المهني والتربوي للتلاميذ وفي العقد الرابع من الحرب العالمية الثانية أصبحت هذه الاختبارات تمارس، وأصبح من الضروري تسخير وسائل تحليلية تبين مواطن القوة والضعف لدى كل متعلم لتوجيهه لتعلم مهنة حسب قدراته واستعداداته.

وخلال التطور الجديد في الاختبارات شجع المختصين باستعمال تقييم التحصيل وما يتطلبه من استخدام المواقف الاختبارية المتنوعة.

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية: ازداد توظيف الاختبارات التحصيلية المقننة في تقييم التحصيل بشكل ملحوظ، ومن التطورات الجديدة التي دخلت مجالي القياس والتقييم ما يعرف بعلمي الإحصاء الوصفي والتحليلي اللذان استعمل فيهما الأجهزة الحاسبة الآلية (كمبيوتر) للسهولة والدقة والعلمية والشمول.[1].

وهكذا تطورت عملية تقييم التعلم والتحصيل مع ظهور الإنسان وتطوره، حيث كانت في البداية فردية واجتهادية ثم تحولت مع نمو الوعي الإنساني وتعدد الحاجات التربوية اليومية من الملاحظة والأسئلة الشفوية إلى الصيغ المنظمة والجماعية المكتوبة والمقالية والموضوعية والانجازية العملية ولم تتوقف حركة تقييم التحصيل عند هذا الحد بل مازالت لحد الآن تحاول توظيف وسائل التكنولوجيا والآلات الحاسبة وغيرها، كما بدأ ظهور نوع جديد من تقييم التحصيل تسوده الاختبارات الالكترونية عن بعد وبرامج التحليل الإحصائي الآلية .

[1] محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص11، 12.

2- مفهوم التقويم التربوي ووسائله:

2. 1 . مفهوم التقويم التربوي:

لغة: التقويم لغة هو مصدر لفعل " قوم" وقوم الشيء يعني عدله وأزال اعوجاجه ويقال: قوم المتاع بكذا دينار أي قدر قيمته، ويقال قومته فتقوم أي عدلته فتعدل.[1]

اصطلاحا: للتقويم التربوي عدة تعاريف نورد منها:

- يعرفه **عبد الحليم منسي** بأنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها[2].

- ويعرف التقويم أيضا بأنه عملية التوصل إلى بيانات ومعلومات صحيحة لاتخاذ القرارات السليمة.[3]

- ويعرفه **جرونلند Gronland** 1976 بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفيا كميا وكيفيا إضافة إلى حكم على القيمة[4].

ويعرف **بلوم** التقويم بأنه مجموعة من العمليات المنظمة التي تتبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين، مع تحديد المقررات ودرجة ذلك التغيير.[5].

من خلال التعاريف السابقة الذكر يتضح لنا أنه كلما تم تحديد مجموعة من الأهداف للعمل على تحقيقها فإننا لا نستطيع معرفة مدى تحققها ورصد التغير الذي حدث إلا من خلال معلومات

---

[1] المنجد في اللغة و الأعلام 1988، ص 663-664.

[2] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2001، ص 428.

[3] إسماعيل محمد دياب، الإدارة المدرسية، دط، دار الجامعية الجديدة للنشر والتوزيع الإسكندرية، 2001، ص443.

[4].محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف، د ط ، دار الهدي للطباعة و النشر والتوزيع ، الجزائر ، 2002، ص117.

[5] محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم ط2 معسكر، 1999، ص 87.

وبيانات صحيحة نتوصل لها عن طريق عملية التقويم لنتمكن من إصدار الأحكام الصحيحة واتخاذ القرارات المناسبة .

وذكرت **أنا بندوار** في كتابها منهجية الاختبارات في البيداغوجيا أن التقويم هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددنا فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات.

ويعرف **إبراهيم وجيه وآخرون** التقويم بأنه إصدار حكم على أداء المتعلمين باستخدام بعض أدوات القياس كالاختبار التحصيلي بقصد تشخيص نواحي القوة والضعف في هذا الأداء على ضوء محك مرجعي (كالأسس العلمية للمادة الدراسية) حتى يتمكن الباحث أو المعلم من علاج جوانب الضعف التي يسفر عنها التقويم لتحقيق تطوير هذا الأداء أو السلوك[1].

وفي التعريفين السالفين الذكر إشارة إلى أن التقويم يتم باستخدام أدوات كالاختبارات وهذا للوصول إلى أحكام متعلقة بالعملية التعليمية للعمل على تعديل مسارها والسعي إلى تطويرها.

إذن من خلال جميع التعاريف السابقة الذكر نستنتج أن التقويم التربوي عبارة عن إجراء منظم ومخطط وهادف، يمكن من خلاله معرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة في العملية التربوية من خلال استخدام أدوات معينة كالاختبارات التحصيلية، لإصدار أحكام صحيحة واتخاذ قرارات بشأنها.

2. 2. وسائله:

للقيام بعملية التقويم التربوي هناك مجموعة وسائل يمكن من خلالها أداء ذلك ولعل أبرزها ما يلي :

2.2-1: الاختبارات:

وتصنف حسب الوظيفة التي تؤديها إلى :

- اختبارات القدرة العقلية كاختبار الذكاء

[1] إبراهيم وجيه ،محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التعليمي، دط، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية، 2002، ص 244.

– اختبارات الاستعداد : وتستخدم للتنبؤ بنجاح الطالب في تعلم لاحق كاختبارات الاستعداد الحسابي واللغوي والميكانيكي.[1]

– اختبارات الميول والاتجاهات والاهتمامات نحو الأنشطة والمهن المعينة .

– اختبارات الشخصية .

– اختبارات التحصيل: وتمكن من معرفة مدى تمكن الطلاب. من معارف ومهارات معينة بعد التعلم[2] وسيتم التفصيل أكثر في هذا العنصر لاحقا باعتباره محور الدراسة الحالية .

2. 2-2: الملاحظة :

وتعتبر من أكثر أدوات التقويم شيوعا بعد الاختبارات ويذكر جودة أحمد سعادة في كتابه مناهج الدراسات الاجتماعية أن الملاحظة اليومية للمعلم تعطي صورة جيدة على نمو التلاميذ يتعذر على أي وسيلة أخرى تقديمها، لكن الملاحظة تتطلب تحديد الهدف الذي يبحث عنه وأن يكون موضوعيا، كما يتطلب تسجيلها أيضا لغة وصفية دقيقة .

2.2-3: إجراء المقابلات الشخصية وتطبيق الاستبيانات المختلفة:

فذلك يساعد المعلم في الحصول على معلومات دقيقة عن تلاميذه.[3]

6-4: السجل التراكمي:

ويقصد به ملفات التلاميذ، التي تشتمل على السيرة الشخصية لهم ،ومستوى تحصيلهم الأكاديمي والحال الصحية والاجتماعية لهم وهواياتهم وميولهم، ليستعان بهذه المعلومات في دراسة حياتهم بشكل تام.[4]

---

[1] نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ط2 دار وائل للنشر، الأردن، 2001، ص 432.

[2] محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 103.

[3] إسماعيل محمد دياب، مرجع سابق، ص 446 ،447.

[4] نبيل عبد الهادي، مرجع سابق، ص 85 .

3- تعريف الاختبار التحصيلي :

يعتبر التعلم عملية فرضية يمكن الاستدلال عليها من خلال الأثر الذي تتركه في المتعلمين أي من خلال التحصيل الدراسي لهم، ويتم التأكد من وجود هذا الأخير والوقوف على قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية، من خلال عملية القياس والتقويم التربوي الذي تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أداوته شيوعا واستخداما في المؤسسات التعليمية، وقبل التطرق لتعريف الاختبارات التحصيلية، تجدر الإشارة إلى تعريف الاختبار النفسي، وفي هذا الصدد نورد التعريفات التالية :

يعرف **كرونباخ 1961** الاختبار النفسي بأنه عملية أو كيفية منتظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر [1]ويضيف بأنه أداة محددة منظمة لملاحظة السلوك ووصفه وذلك باستخدام التقدير الكمي أو لغة الأرقام[2]، أي أن الاختبار مقياس نتمكن من خلاله من إعطاء تقديرات كمية بعد ملاحظة السلوك محل القياس وهذا ما أكدته أيضا **أنستازي** في تعريفها للاختبار النفسي بأنه مقياس موضوعي لعينه من السلوك[3]

حيث أكدت في نفس السياق السابق أن الاختبار أداة قياس توضع للحكم على عينة من السلوك، بحيث يجب أن تتوفر هذه الأداة على الموضوعية لتمكن من إعطاء الحكم الصحيح .

- ويعرف **بين BEAN** الاختبار بأنه عبارة عن مجموعة متعاقبة من المثيرات نظمت لقياس بعض العمليات العقلية أو سمات الشخصية كميا أو كيفيا[4]، وترى **آري وآخرون ARY & all** (1999) أن الاختبار مجموعة من المستثمرات التي تقدم إلى الفرد لاستثارة استجابات تكون أساسا

---

[1] Cronpach.Lee.J :**Essentials Of Sychological Testing**, New York,Harper & Row,1961, 196

[2] محمد شحاتة ربيع، قياس الشخصية، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن 2009، ص 67.

[3] A.Anastasi :**Sychological Testing**,New York,Mak Millan , 1976, p2.

[4] محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006 ص 21 .

لإعطاء الفرد درجة رقمية وهذه الدرجة القائمة على عينة ممثلة لسلوك الفرد تعتبر مؤشرا للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها الاختبار[1]

إذن تتفق التعريفات السابقات على أن الاختبار مجموعة منظمة من المثيرات التي تهدف لقياس مقدار وجود خاصية معينة لدى الفرد من خلال بعض السلوكات الممثلة لها والتي تدل على وجودها، وهذا يتفق أيضا مع ما يراه **عباس محمود عوض** بأن الاختبار النفسي عبارة عن موقف مقنن مصمم لإظهار عينة من سلوك الفرد [2]أي أنه من خلال الاختبار يمكن ملاحظة عينة من سلوك المفحوص تعبر عن مدى تواجد الخاصية موضع القياس .

كذلك يعرف **سعد عبد الرحمان:** الاختبار بأنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو البنود لكل منها إجابة واحدة صحيحة فقط، مثل اختبارات التحصيل أو اختبارات الذكاء والقدرات العقلية وغير ذلك من الاختبارات التي تقيس مجوعة من الحقائق.[3] .

- فمن خلال هذا التعريف يتضح أن الاختبار مكون من أسئلة ترمي لقياس بعض الخصائص المراد التحقق من وجوها من خلال استجابات المفحوصين لها، وكأمثلة على ذلك ذكر **سعد عبد الرحمان** اختبارات الذكاء والقدرات العقلية، واختبارات التحصيل وهذه الأخيرة هي المقصودة بالدراسة في هذا البحث لذا سنحاول تناول تعريفاتها على النحو التالي:

- يعرف الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد[4]، أي حسب هذا التعريف أن الاختبار

---

[1] رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، مصر،2004، ص 336.

[2] عباس محمود عوض، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دط، دار المعرفة الجامعية مصر ،1998، ص 32

[3] سعد عبد الرحمن، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، ط3، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، 1998، ص159.

[4] إسماعيل محمد الفقي، التقويم والقياس النفسي والتربوي، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،مصر،2005 ص 464.

التحصيلي عبارة عن أداة يتم استعمالها لتقييم مدى تمكن الأفراد من كم المعرفة والمعلومات المقدمة لهم في برنامج تدريبي أو دراسي معين ومدى فهمهم واستيعابهم لها فمثلا كلما تم تقديم مقرر دراسي لمجموعة من الأفراد ولكي يتم التأكد من مدى تحصيلهم لما تم تقيمه يطبق عليهم اختبار لهذا الغرض .

- ويعرف الاختبار التحصيلي أيضا بأنه إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب[1] فبعد أن يتم تعليم الطلاب يخضعون لإجراء منظم المتمثل في الاختبار وهذا لتقدير مدى تحصيلهم من المادة المتعلمة، وهذا ما يراه أيضا **Airasian** (1997) من خلال قوله بأن الاختبار التحصيلي طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات كان قد تعلمها[2] أي أن هذه الطريقة تهدف لقياس تحصيل الطلاب بعد تعلمهم ويقصد بالتحصيل مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهدافا لتعلم نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية[3]، فعملية التعليم يرجى من خلالها تحقق أهداف معينة لدى التلميذ ومؤشر تحصيل التلميذ هو مدى ما استطاع تحقيقه من هذه الأهداف المرجوة.

- ويعرف كذلك **سعادة** (1948) الاختبار التحصيلي بأنه إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية[4]، فمن خلال هذا التعريف وضح سعادة أن هذا الإجراء يتم بطرح مجموعة من الأسئلة ليجيب عليها التلاميذ وتعطي

---

[1] سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دار للنشر والتوزيع الأردن، 2007، ص 433.

[2] يوسف محمود قطامي، مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، 2009، ص 354.

[3] أحمد سعد جلال، تطبيقات وتدريبات عملية علي برنامج SPss، ط1، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008، ص 101.

[4] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2005، ص 411.

تقديرات رقمية لاستجاباتهم، تعبر هذه التقديرات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، سيتم التطرق في العنصر اللاحق لتوضيح المقصود بالأهداف التعليمية .

إذن من خلال تعريفات الاختبار التحصيلي يمكن القول بأنه مجموعة من الأسئلة يطلب من التلاميذ الإجابة عليها بغية وضع تقديرات كمية لمستوى تحصيلهم، وهذا للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة في عملية التعلم .

4- الأهداف التعليمية وتصنيفاتها :

تقوم العملية التعليمية كغيرها من الأنشطة الإنسانية على تسطير مجموعة من الأهداف والسعي إلى تحقيقها، بحيث تعبر هذه الأهداف عن النتائج النهائية لهذه العملية وللأهداف التعليمية عدة تعريفات نورد منها :

- يعرفها **ماجر** (1969) بأنها: اتصالية (إخبار) عن نوايا، تصف تحولا مرتقبا لدى التلميذ بعد انتهائه من حصة (أو جلسة) دراسية[1]، أي أن الأهداف التربوية حسب **ماجر** عبارة عن إفصاح عن نية الجهات المعنية بالتحضير للعملية التعليمية، بما تستهدفه من تغيرات في سلوكات المتعلمين بعد إخضاعهم للتعليم أي بعد إكسابهم خبرات تعليمية معينة .

وفي نفس السياق السابق يرى **بلوم ورفاقه 1973** أن الهدف محاولة من قبل المعلم أو اختصاصي المنهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة للمتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية أي أن الهدف يعبر عن التغيرات التي يتوخاها المعلم أو واضع المنهاج الدراسي لدى المتعلمين بعد العملية التعليمية .

[1] محمد الدريج، التدريس الهادف، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية، 1994، ص85.

كذلك يصف **بشير معمرية** الهدف بأنه ذلك التغير من المتوقع أن يحدث سلوك المتعلم معرفيا ووجدانيا وحركيا بعد تلقيه لمحتوى تعليمي معين[1].

فإضافة إلى التعريفين السابقين اللذين ركزا على التغير المستهدف في سلوك المتعلمين من خلال الأهداف من الموضوعة حدد بشير معمرية المجالات التي يمكن أن يحدث فيها التغير والمتمثلة في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الحركي . وعليه يمكن القول أن الأهداف التعليمية تستهدف جوانب لدى المتعلم، وفي هذا الصدد عمل **بنيامين بلوم وزملاؤه** على إنجاز تصنيف للأهداف التعليمية بكلية التربية جامعة شيكاغو بأمريكا، فبعد ثماني سنوات من العمل صدر المجلد الأول سنة 1956 الذي يتضمن تصنيف الأهداف التعليمية في المجال المعرفي وفي سنة 1964 صدر المجلد الثاني الذي يتضمن تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني، أما في المجال النفسي الحركي فقد ظهرت عدة تصنيفات أشهرها تصنيف **إليزابيث سمبسون** سنة 1972[2]، إذن تصنف الأهداف التعليمية كما يلي :

4-1-المجال المعرفي :

تعني الأهداف التعليمية في هذا المجال بالتأكيد على نواتج التعلم العقلية، فهي تسعى لتزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف التي تساعده على تطوير قدراته العقلية، ويصنف بلوم وآخرون الأهداف التعليمية في هذا المجال إلى ستة مستويات مرتبة بشكل هرمي من أدنى مستوى في قاعدة الهرم إلى أعلاها في قمة الهرم، وهذه المستويات كما يلي :

4-1-1: المستويات المعرفية الدنيا: وتتمثل في الآتي :

---

[1] بشير معمريه، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس،ج4، منشورات الحبر،الجزائر،2007، ص135.

[2] نفس المرجع، ص144.

4-1-1-1: المعرفة (التذكر): ويتضمن معرفة الأشياء والحقائق والمصطلحات والنظريات والمفاهيم، وأسئلة هذا المستوى تبدأ بأحد الأفعال التالية: عرف، حدد، بوب، أذكر، سم أختر.[1]

4-1-1-2: الفهم (الاستيعاب): وفي هذا المستوى يتمكن المتعلم من إدراك المادة الدراسية التي تعلمها[2]، ويظهر هذا من خلال قدرته على ترجمة النصوص والأشكال وتفسير الأفكار واستكمال المعلومات الناقصة والأفعال التي يمكن أن تبدأ بها الأسئلة التي تستهدف هذا المستوى هي: فسر، صغ، صنف، أشرح، وضع، حول، عبر لخص، ناقش...

4-1-1-3: التطبيق: ويظهر هذا المستوى مدى تمكن المتعلم من استخدام ما تعلمه من خبرات في مواقف جديدة، هذا من خلال قدرته على تطبيق القوانين والنظريات والمفاهيم والأساليب في مواقف جديدة بطريقة سليمة، ومن الأفعال التي تبدأ بها أسئلة هذا المستوى نجد : استخدم استعمل، استخرج، أحسب، وظف، حضر،أنجز، عدل، طبق، نظم، حل، أضرب أمثلة أرسم.[3]

4. 1-2: المستويات المعرفية العليا: وتتمثل في الآتي :

4. 1-2-1: التحليل: يذكر نورمان **جرونلند** أن التحليل يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة المتعلمة إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي، أي أن المتعلم في هذا المستوى يستطيع تجزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها وأجزائها المتألفة منها وأن يتمكن من تحليل العلاقات، وتبدأ أسئلة هذا المستوى بأحد الأفعال التالية :حلل، صنف ميز، حدد، فرق، قارن أحسب، أستخلص[4].

---

[1] أنور عقل، دورة تدريبية للمعلومات في أساليب التقويم الحديثة، ط1، دار النهضة العربية لبنان ،2007، ص235.

[2] بشير معمرية، مرجع سابق، ص 141، 142.

[3] أنور عقل، مرجع سابق، ص 236.

[4] عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة وآخرون، علم النفس التربوي-النظرية والتطبيق،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2005، ص 44.

4. 1-2-2: التركيب: ويشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معا لتكوين كل جديد كأن يكون إعداد مشروع بحث أو إعداد محاضرة معينة، ويرى جرونلند أن نتائج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الإبداعي، ومن الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها أسئلة هذا المستوى مايلي : طور، اقترح، كون، شكل، تنبأ، انتج، صمم، خطط، أوجد، أعد صياغة، ركب، نسق، ضع خطة عمم، أروي.[1]

4. 1-2-3 : التقويم: ويقصد به العملية العقلية التي يصدر بها المتعلم أحكاما حول معايير محددة، أي أنه في هذا المستوى يصدر المتعلم حكما معينا عن قيمة موضوع ما أو شيء ما، حيث يقوم هذا الحكم انطلاقا من محكات معينة، ومن الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها أسئلة هذا المستوى مايلي : أنتقد، قوم، أبد رأيك، قارن، وازن، برهن...[2]

إذن صنف بنيامين بلوم وآخرون سنة 1956 الأهداف التعليمية في المجال المعرفي الذي يؤكد على نواتج التعلم العقلية إلى ست مستويات تتدرج في تنظيم هرمي من البسيط في قاعدة الهرم إلى المعقد في قمته، حيث قسمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى المستويات المعرفية الدنيا وتبدأ بالمعرفة وتعتبر أبسط مستوى ثم يليها الفهم والاستيعاب ثم التطبيق، أما المجموعة الثانية فتمثل المستويات المعرفية العليا وفيها التحليل والتركيب ثم التقويم والذي يعتبر أكثرها تعقيدا وتجريدا فهو يمثل قمة الهرم الذي وضعه بلوم.

4. 2-2 : المجال الوجداني:

تتناول الأهداف الوجدانية تنمية الاتجاهات والقيم والعادات الصالحة والميول والاهتمامات الجيدة والمشاعر والانفعالات الإيجابية وضبطها وتوجيهها بطريقة فعالة فالوجدان عبارة عن

---

[1] أنور عقل، مرجع سابق، ص236.

[2] أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دط، الجنادرية للنشر والتوزيع الأردن ،2007، ص61.

مشاعر وانفعالات يعبر عنها من خلال الاتجاهات والميول والاهتمامات والتقبل والتفضيل وغير ذلك من السلوكات التي تعبر عن مشاعر الأفراد وانفعالاتهم وبالتالي تسعى الأهداف الوجدانية إلى تنميتها وضبطها بشكل إيجابي وفعال، وهذه الأهداف تتميز بعموميتها وصعوبة صياغتها بشكل محدد، كما يصعب قياسها والتحكم في مدى تحققها، لذلك نجد المعلمين يتجاهلونها ويركزون بشكل أكبر على الأهداف المعرفية[1]، وقد صدر تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني سنة 1964 من إنجاز **دافيد كراثوهل وآخرون** وقد سلك نفس منهج بلوم المتدرج من البسيط إلى المركب وصنف المجال الوجداني تصنيفا هرميا يتضمن خمسة مستويات كما يلي:

4. 2-1: الاستقبال: والمقصود بالاستقبال هو أن تكون لدى المتعلم حساسية بوجود ظواهر أو مثيرات وان يكون راضيا في استقبالها وتمييزها وتفضيلها عن ظواهر ومثيرات أخرى ويتضمن الاستقبال ثلاثة مستويات فرعية هي :

2.4-1-1 :الوعي: ويتمثل في انجذاب انتباه المتعلم نحو مثير معين يعرضه المعلم .

2.4-1-2 :الرغبة في الاستقبال: وتتمثل في استعداد المتعلم لاستقبال ما يقدم له[2] .

4. 2-2-1-3: الانتباه المميز أو التفصيلي: ويتمثل في اختبار المتعلم مثيرا معينا دون غيره فيوجه انتباهه إليه ويتعامل معه رغم وجود مثيرات أخرى، ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاستقبال يذكر **عدنان يوسف العتوم وآخرون** يميز، يصغي، ينتبه، يسأل يستخدم، يطلب معلومات ويركز .

2.4-2-2:الاستجابة: ويقصد بها استجابات المتعلم وردود أفعاله اتجاه المثيرات والموضوعات التي استقبلها وتتضمن ثلاث مستويات فرعية على النحو التالي:

---

[1] عدنان يوسف العتوم وآخرون، مرجع سابق،ص45.

[2] بشير معمرية، مرجع سابق، ص144.

2.4-2-2-1: الإذعان في الاستجابة: وفي هذا المستوى يستجيب المتعلم للمثير طاعة لأوامر المعلم.

2.4-2-2-2: الرغبة في الاستجابة: وفي هذا المستوى يستجيب المتعلم للمثير بمحض إرادته ودون تردد وهذا لوعيه بما يقوم به .

2.4-2-2-3: الرضا في الاستجابة: وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بالاستجابة وهو أكثر حماسا ونشاطا وإحساسا بالمتعة تجاه ما يقوم به، ويذكر بعض الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها مثل هذه الأهداف كما يلي : يبادر، يوافق على، يساعد، ينافس، يقتدي بـ، يكتب عن، يرغب بـ .

2.4-2-3: تكوين القيم (إعطاء قيمة الموضوع أو سلوك): وفي هذا المستوى ترتبط الأنشطة التي يقوم بها المتعلم بقيمه ومواقفه، أي أن الذي يتحكم في استجاباته هو اعتقاده الفكري وما يقبله و يفضله و يلتزم به، ويذكر **فؤاد أبو حطب**1979 أن هذا المستوى تتدرج تحته ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في الآتي :

2.4-2-3-1: قبول قيمة معينة: ويقوم المتعلم بسلوك يوافق قيمة من القيم التي يتقبلها، ويريد تبنيها والتغيير عنها في سلوكه .

2.4-2-3-2: تفضيل قيمة معينة: ويفضل هنا المتعلم قيمة معينة عن غيرها من القيم، فيجبر عنا في سلوكه، ويصدر أحكاما على سلوك الآخرين في إطار هذه القيمة المفضلة.

2.4-2-3-3: الالتزام بقيمة معينة: وفي هذا المستوى يصل المتعلم إلى درجة الالتزام بالقيمة التي قبلها أو فضلها عن غيرها، أي أن القيمة هنا أصبحت معتقدا يؤمن به ويلتزم به في تصرفاته.

كذلك من بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى تكوين القيم يذكر **عدنان يوسف العتوم وآخرون** مايلي : يساند، يعزز، يساهم، يبرر، يشارك في، يفضل، ويلتزم .

2.4-2-4: تنظيم القيم في نسق أو منظومة : وفي هذا المستوى يدمج المتعلم قيم معينة في تنظيم قيمي واحد ليكون نسقا أو منظومة من القيم ويذكر بنيامين بلوم 1983 أن هذا المستوى يندرج ضمنه مستويين فرعيين هما :

2.4-2-4-1: إدراك أو تصور قيمة معينة: وهنا يقوم المتعلم بتعميم القيمة في صورة مفهوم مجرد، أي أن التعلم يقوم بعملية تصور عقلي للقيم التي يكتسبها .

2.4-2-4-2: تنظيم البناء القيمي: وهنا يجمع المتعلم القيم التي اكتسبها ويضمها في تنظيم نسقي واحد منظم، أي أن المتعلم هنا يتبنى نظام قيمي معين ويكون مستعدا للدفاع عنه .

ومن بين الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها الأهداف في مستوى تنظيم القيم نجد : يتمسك يشرح، يركب، يغير، يصم، يجهز، ينظم، يجمع بين، يكمل.[1]

2.4-2-5: الاتصاف بمركب قيمي: في هذا المستوى يكون المتعلم قد كون لنفسه نظاما قيميا ثابتا يجعله يتصرف بأسلوب معين ويكون لنفسه فلسفة ونمط حياة متميزين، فيمكن الآخرين من التنبؤ بسلوكه في مواقف معينة، وتحت هذا المستوى يندرج مستويين فرعيين هما :

2.4-2-5-1: الاتجاه العام: يكون المتعلم توجها عاما للحكم على الظواهر والأحداث وسلوك الآخرين.

2.4-2-5-2: الاتصاف أو التطبع: وفي هذا المستوى تتكون فلسفة المتعلم نحو الحياة ونظرية الخاصة لها نتيجة القيم التي اكتسبها وأختارها لنفسه .

---

[1] صلاح أحمد مراد و أمين علي سليمان، مرجع سابق، ص117.

ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاتصاف بمركب قيمي نجد: يقرر، يقاوم. الفعل، يتابع، يمارس ويتمثل. [1].

إذن من خلال كل ما سبق يتضح أن أشهر تصنيفات الأهداف التعليمية في المجال الوجداني هو تصنيف **كراثوهل** عام 1964 حيث صنفها حسب مدى تقبل المتعلم للقيم والميول والاتجاهات الاجتماعية السابقة إلى خمس مستويات، في تنظيم هرمي، تبدأ قاعدته باستقبال الفرد للمثيرات وحساسيته لوجودها، ثم طريقة استجاباته، ثم ينظم هذه القيم في نسق معين، إلى غاية الوصول لقمة هذا الهرم والمتمثلة في اتصاف المتعلم بالمنظومة القيمية التي كونها فنفسه فتميز شخصيته عن غيرها من الشخصيات.

2.4-3: المجال النفسي الحركي :

وهذا المجال يتضمن الأهداف التعليمية التي تؤكد على المهارات التي تتطلب التنسيق والتآزر بين أعضاء الحركة والجهاز العصبي، فنجد المهارات الحركية مثل الجري والقفز والدوران ..الخ والمهارات اليدوية كالكتابة والرسم والعزف..، وظهر في هذا المجال عدة تصنيفات أشهراها تصنيف **إليزابيث سمبسون** سنة 1972 وحذت فيه حذو بلوم، فصنفت هذا الأهداف في تنظيم هرمي من السهل إلى الصعب، ويتضمن هذا التصنيف سبعة مستويات كالتالي:

2.4-3-1: الإدراك : وفي هذا المستوى يتم استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويتفاوت في درجاته من مجرد الإثارة الحسية إلى اختيار الأدوار المتعلقة بها إلى ربط الدور بالأداء إلى إدراك الأدوات والأشياء التي يتم بها أداء المهمة الحركية.[2]

---

[1] عدنان يوسف العتوم وآخرون، مرجع سابق، ص45.

[2] بشير معمرية، مرجع سابق، ص145، 146.

2.4-3-2: مستوى الميل أو الاستعداد: ويقصد به استعداد المتعلم لأداء حركة معينة ويشمل ذلك كلا من الميل الجسمي والميل العقلي والميل الوجداني حيث أن كل ميل من الميول الثلاثة يؤثر في النوعين الآخرين فمثلا لو كان لدى المتعلم ميل عقلي لأداء حركة ما، فالعقل يرسل إشارة إلى الطرف يأمره بعدم أداء الحركة نظرا لتأثير الميل الوجداني على الميل العقلي ومن ثم على الميل الجسمي ومستوى الميل أو الاستعداد يكون بعد الإدراك الحسي لأن هذا الأخير يعتبر متطلبا ضروريا يسبق حدوث الميل أو الاستعداد.

2.4-3-3: مستوى الاستجابة الموجهة: وهذا المستوى يهتم بالمراحل الأولى لأداء الحركات الصعبة، وتبدأ هذه المراحل بالتقليد كأن يقلد المتعلم حركة معينة قام بها المعلم ومرحلة المحاولة والخطأ كأن يقوم المتعلم بأداء حركات متعددة لتحديد الحركة الصحيحة أو الأفضل من بينها، أو تجريب أداء الحركة من أجل أدائها بشكل أحسن فيما بعد .

2.4-3-4: مستوى الآلية أو التعود: وفي هذا المستوى تؤدى الحركات بشكل آلي ودون عناء أو أخطاء، وهذا نتيجة إتقانها في السابق .

2.4-3-5: مستوى الاستجابة الظاهرة المعقدة: وفي هذا المستوى تؤدي الحركات المعقدة بدرجة عالية من الدقة والمهارة ومستوى معين من الكفاءة .

2.4-3-6: مستوى التكيف أو التعديل: وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة، وهنا يكون قد تعرف على الحركة وأتقن جزئياتها وذلك نتيجة ممارسته لها بدقة وبسرعة عاليتين .

2.4-3-7: مستوى الأصالة والإبداع: ويركز هذا المستوى على القيام بأنماط جديدة من الحركات تناسب وضعية خاصة ونواتج التعلم في هذا المستوى تؤكد على الإبداع المبنى على

المهارات المتطورة بدرجة عالية، أي أن المتعلم يبدع حركات جديدة متطورة لتناسب الوضعية الجديدة التي هو بصدد التعامل معها.[1].

وعليه فالمجال النفسي الحركي يحوي الأهداف التعليمية التي تهتم بأداء المهارات الحركية وأهداف هذا المجال كغيرها من الأهداف في المجالات السابقة فهي هرمية التنظيم أي أن كل مستوى فيها يعتمد على الأداء الجيد في المستوى الذي سبقه، وقد صنفتها **إليزابيث سمبسون** سنة1972 على النحو التالي : وضعت مستوى الإدراك وهو أبسط المستويات والذي تعتمد عليه جميع المستويات اللاحقة في الأداء في قاعدة الهرم، يليه مباشرة مستوى الاستجابة الموجهة وبعدها مستوى الآلية أو التعود وفيه تؤدي الحركات بإتقان ثم مستوى الاستجابة المعقدة الذي تؤدي فيه الحركات المعقدة بمستوى معين من الكفاءة، أما في مستوى التعديل المتعلم إلى درجة عالية من الإتقان في أداء الحركة نتيجة معرفته بجزئياتها فيتمكن من التعديل في الأداء بما يتماشى مع الأوضاع الخاصة، أما في قمة الهرم التنظيمي نجد مستوى الأصالة والإبداع باعتباره أكثر تعقيدا من المستويات السابقة له فيصل فيه المعلم إلى درجة الإبداع والتطوير في الحركات لتناسب وضعية جديدة .

5- أهمية الاختبارات التحصيلية :

من المؤكد أن البناء السليم والاستخدام الصحيح للاختبارات التحصيلية يعود بالنفع على العمل التربوي من جميع جوانبه، فالاختبارات التحصيلية يمكن إيجاز أهميتها فيما يلي:

- تمكن المعلم من تقييم أعمال التلاميذ، ومعرفة مدى امتلاكهم للمعرفة الكافية والمقررة في كل مادة من مواد البرنامج[2].

---

[1] صلاح أحمد مراد وعلي أمين سليمان، 2005، ص146.

[2] لعبيدي العيد، مسالك في العمل التربوي، ط1، دار البصائر للنشر والتوزيع الجزائر، 2002، ص 113.

فالاختبارات التحصيلية تمكن من معرفة مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وهذا يمكن المعلم من معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية في العملية التعليمية، مما يسمح بتوفير التغذية الراجعة ومعالجة نقاط الضعف .

- تقسيم المتعلمين وتصنيفهم إلى مجموعات تسهل عملية تعلمهم[1]، فالاختبار التحصيلي الجيد يكون قادرا على التمييز بين التلاميذ ويمكن من إظهار الفروق الفردية بينهم، مما يساعد المعلم على استخدام الطرائق والأساليب الأنجع التي تتناسب مع كل فئة من الفئات المصنفة من التلاميذ .

- تنشيط دافعية الطلاب [2]، حيث أن الاختبار يعمل دور الحافز الذي يدفع الطلاب للإقبال على الدراسة بشكل مستمر ليتمكنوا من الحصول على علامات بعد استجابتهم على فقرات الاختبار والتي بموجبها يتم ترفيعهم من مستوى لآخر أعلى منه، كما أن الاختبارات التحصيلية تحث الطلاب على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة والاستمرار في النشاط والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم [3]، أي أن هذه الاختبارات تسعى لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم من خلال جعلها للطلاب يستمرون في التركيز على مختلف التعليمات المقدمة لهم وتلزمهم بمراجعة الدروس التي تم تقديمها سابقا.

---

[1] أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1 دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن،2005، ص169.

[2] سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص 320.

[3] صالح محمد علي أبو جادو، 2005، ص411.

- تساعد على تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المناهج الدراسية مما يساعد على تعديلها وتطويرها[1]، فالاختبارات التحصيلية تمكن من معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة من خلال المنهاج الدراسي

ومن ثم العمل على تعديل هذا الأخير وفقا لنتائج الاختبارات من خلال النقاط المذكورة أعلاه حول أهمية الاختبارات التحصيلية يتضح أنها كلها تتفق في أن أهميتها تكمن في اتخاذ القرارات الصائبة سواء تعلن الأمر بالتلاميذ فتتخذ قرارات بشأن ترفيعهم من مستوى الآخر مثلا أو قرارات ترسيبهم، كذلك اتخاذ قرارات بشأن الطرائق والأساليب التدريسية المستعملة ن خلال العملية التشخيصية التي يقوم بها الاختبار بغرض تعديلها، أو حتى المناهج نفسها إن لم تتحقق الأهداف المنشودة أو وجود خلل فيها فيتم تعديل هذه المناهج لتلافي مواطن الخلل فيها .

6- أنواع الاختبارات التحصيلية :

يمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية حسب الأسس التالية :

6-1: على أساس درجة التقنين: وتنقسم إلى :

6-1-1: اختبارات مقننة: وهي اختبارات يقوم ببنائها متخصصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة، وذلك بمراعاة إدارتها وتصحيحه أو تفسيرها تحت ظروف معيرة ومحددة.

6-1-2: اختبارات غير مقننة: وتمثل هذه الاختبارات الغالبية العظمى في مجال التربية والتعليم، وهذا النوع من الإختبارت يعدها المعلـمون بحـيث تتـلاءم والأهداف المـحددة لعـينة من

[1] محمود عبد الحليم منسي وأحمد الصالح وناجي محمد قاسم، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، دط، شركة الجمهورية الحديثة للتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر، 2003، ص168.

التلاميذ لقياس قدراتهم في موضوع دراسي ما [1].

6-2: على أساس الاهتمام المعطى لعامل الوقت: وتنقسم إلى :

6-2-1: اختبارات السرعة: وفيها يكون التركيز على سرعة الإجابة وضبطها أكثر من التركيز على المحتوى أو المعرفة، أي أن هذا النوع من الاختبارات يقيس سرعة الأداء بدرجة معينة من الضبط في مهمة ما .

6-2-2: اختبارات الدقة: وتهدف إلى تقدير حدود القدرة أو العمق أو التوسع المعرفي في مجال معين، أي أنها تهتم بمضمون الإجابة .

6-3: على أساس تفسير علامات الاختبار: وتنقسم إلى :

6-3-1: اختبارات معيارية المرجع: وهي اختبارات تصمم لتزويد الفاحص بعلامات تفسر بمقارنتها مع علامات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين، فعلى هذا الأساس يمكن تفسير علامات الفرد باتجاه مجموعته معيارا، ويمكن أيضا مقارنتها مع علامة كل فرد لتحديد موقعها النسبي أو رتبتها المئوية بين المجموعة كلها[2]، أي أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم لتحديد الوضع النسبي للمتعلم بين أقرانه، فالدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد لا يمكن تفسيرها أو إصدار حكم عليها إلا بعد معالجتها إحصائيا في ضوء درجات باقي أفراد المجموعة التي تم تطبيق الاختبار عليها.

6-3-2:اختبارات محكية المرجع: ويستخدم هذا النوع من الاختبارات للتأكد من وصول الطالب إلى مستوى الإتقان الذي تم تحديده من الأهداف السلوكية[3] أي أنه في الاختبار محكي المرجع يتم

---

[1] سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص437، 438.

[2] نفس المرجع، ص225، 226.

[3] يوسف محمود قطامي،2009، ص358.

الحكم على أداء الطالب في ضوء محك كان قد تحدد مسبقا، وقد يكون المحك مدى تعلم الطالب أي المستوى الذي حققه من خلال الاختبار بعد عملية التعلم، أو يكون المحك مقدار ما حققه المعلم مع طلابه أي إذا جاءت نتائج الطلاب مطابقة للمحك الذي وضعه المعلم فإنه يكون قد نجح في تحقيق أغراض التعلم.

6-4: على أساس الأسلوب المستخدم: وتقسم إلى :

6-4-1: الاختبارات الشفوية: وفي هذا النوع من الاختبارات يقدم الممتحن للممتحن أسئلة ويجيب عليها هذا الأخير شفويا، حيث توفر هذه الطريقة فرصة التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، ومن خلالها تسهل عملية قياس بعض جوانب شخصية المتعلم، لكن هذا لا ينفي وجود بعض المساوئ لهذا النوع من الاختبارات كأن يكون التلميذ في موقف مربك وفي حالة من الخوف والقلق، كذلك عند تطبيقه على مجموعة كبيرة من المتعلمين فإن تنفيذه يتطلب وقتا طويلا، كما تتأثر هذا الاختبارات بذاتية المعلم.[1].

6-4-2: الاختبارات الأدائية: يرى **فخري خضر** (2003) أن هذا النوع من الاختبارات يقوم على تقويم الأداء العملي وليس على التحليل النظري البحث فهذه الاختبارات تركز على إجراءات العمل أو على الإنتاج أو على الاثنين معا أي أنها تهتم بطريقة الأداء أثناء إنجاز عمل معين، أو تهتم بالنتيجة النهائية مباشرة لهذا العمل والتركيز على كيفية تأديته معا وتقسم الاختبارات التحصيلية الأدائية إلى الأنواع التالية[2]:

6-4-2-1: اختبارات أدائية كتابية: ويكون فيها أداء المهارات كتابيا وذلك مثل: كتابة قصية قصيرة أو تصميم برنامج على الكمبيوتر أو رسم الجهاز العصبي .

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي الثالث، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 2000، ص171.

[2] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص157، 162.

6-4-2-2: اختبارات التعرف: وفي هذه الاختبارات يطلب من الطالب التعرف على بعض الأشياء مثل تحديد الأدوات أو الأجهزة التي تلتزم للقيام بأداء ما، أو التعرف على إجراء بعض الأجهزة وتحديد وظائفها.

6-4-2-3: اختبارات الأداء الظاهري: وتسمى أيضا اختبارات محاكاة الأداء ويركز هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على تأدية الحركات المطلوب أداؤها في مهمة ما ولكن تحت ظروف مزيفة، وتؤدي هذه الحركات بشكل كما لو كانت في الموقف الحقيقي لهذه المهمة ومثال ذلك السباحة خارج الماء مع توضيح الحركات المختلفة للسباحة .

6-4-2-4: اختبارات عينة العمل: وفي هذا النوع من الاختبارات يكون الموقف الاختباري منضبطا وموجها مشابها للواقع الذي تؤدي فيه المهارة المقصودة، ويتم فيها الحكم على أداء المفحوص في ضوء معايير أداء تتطلب درجة عالية من إتقان الفرد للأداء الكلي محل القياس ومثال ذلك اختبار الطباعة على الكمبيوتر .

إذن من خلال ما سبق يتضح أن الاختبارات الأدائية تستخدم لتقويم طريقة الفرد في أدائية لمهمة معينة أو نتيجة ذلك الأداء، وقد يكون ذلك كتابيا كرسم خريطة جغرافية لبلد ما أو يطلب من الفرد التعرف على جهاز ما وتحديد طريقة عمله، كذلك يمكن في هذا النوع من الاختبارات أن يطلب من الفرد القيام بحركة معينة وكأنه في موقفها الحقيقي أو اجتيازه في الموقف الفعلي لهذه المهمة.

6-4-3: الاختبارات التحريرية: ونظرا لشيوع استخدام هذا النوع من الاختبارات سنحاول التطرق له بأكثر تفصيل إذن يمكن أن تقسم الاختبارات التحريرية إلى :

6-4-3-1: الاختبارات المقالية: ويعرف **ستالناكر** (1951) أسئلة هذا النوع من الاختبارات بأنها مفردات تتطلب استجابات مركبة من المفحوصين، وعادة تكون هذه الاستجابات في صورة جملة أو عدة جمل ليس لها إجابة صحيحة واحدة ولكن تحكم دقتها وجودتها بواسطة

شخص ذو وخبرة ومهارة في المادة العلمية موضح الاختبار[1] أي أنه في هذه الاختبارات يطلب من الفرد الممتحن كانتباه موضوع إنشائي للإجابة عن المشكلة التي يطرحها السؤال المقصود بالإجابة، حيث تتيح للطالب فرصة التعبير عن أفكاره وانتقاء المعلومات التي يراها أنسب للموضوع، مع مراعاة سلامة التعبير والدقة في استخدام المفاهيم والمصطلحات والقواعد العلمية وسلامة العرض والقدرة على الشرح والتحليل وربط الأفكار ببعضها البعض، لكن تصحيح مثل هذه الاختبارات المقالية بدورها ينقسم إلى نوعين هما :

6-4-3-1-1: أسئلة المقال ذات الإجابات المقيدة: وفي هذه الأسئلة توضع قيود للإجابة عليها، ومثال ذلك: ما المقصود بالتأكسد؟ أو علل ما يلي: بارتفاع درجة قلق الاختبار ينخفض أداة التلميذ ؟.

6-4-3-1-2: أسئلة المقال ذات الإجابات الحرة: وهذا النوع من الأسئلة يتطلب القدرة على الابتكار والتنظيم وإيجاد موضوع متكامل في الإجابة عليها وعادة ما يبدأ السؤال بـ : تكلم عن، ناقش... ومثال ذلك: ناقش أسباب ضمور خلايا المخ ؟ [2]، عموما فالاختبارات المقالية يمكن بفضلها قياس القدرات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم كما يمكنها الكشف عن بعض المهارات كالإبداع والتفكير الناقد الذي يبديه الفرد أثناء الطرح في إجابته، فهذا النوع من الأسئلة لديه القدرة على التمييز بين مستويات الأفراد من خلال إجاباتهم، كما أن هذه الأخيرة تخلو من

---

[1] محمود عبد الحليم منسي وآخرون، مرجع سابق، ص196.

[2] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص155.

فرص التخمين، إلا أن رغم الإيجابيات التي تتوفر عليها اختبارات المقال، فلها عيوب يمكن تلخيصها فيما يلي :

- لا تغطي أسئلة اختبار المقال جزء كبيرا من محتوى المقرر الدراسي .
- تستغرق وقتا طويلا عند تصحيحها وتتأثر بذاتية المصحح .
- انخفاض مستوى صدق وثبات هذه الاختبارات .
- للصدفة دور كبير في الإجابة عن هذه الأسئلة فإذا كانت من الموضوعات التي راجعها الطالب فقط ينجح، وقد يرسب إذا كانت الأسئلة من الموضوعات التي أهملها.[1]

لكن يمكن تلافي هذه العيوب أو بعض منها على الأقل من خلال بعض الإجراءات التي يراها **عماد عبد الرحيم الزغلول** (2009) كما يلي :

- تحديد أسئلة المقال ووضوحها ليسهل على المتعلم معرفة المطلوب فيها و تجنب الأسئلة المفتوحة قدر الإمكان .
- تجنب استخدام الأسئلة الاختيارية .
- وضع إجابات نموذجية محددة لكل سؤال لاعتمادها في تصحيح كافة الإجابات .
- تصحيح نفس السؤال لجميع الأوراق في نفس الجلسة الواحدة .
- إخفاء اسم الطالب عند تصحيح ورقة الاختبار.[2].

ويمكن إضافة بعض المقترحات الأخرى كالآتي :

- يفضل وضع الدرجات على كل سؤال قبل أن يبدأ الطلاب في الإجابة عليها مما يعطيهم مجالا لتنظيم الوقت والجهد المناسب لكل سؤال.[3].

---

[1] صلاح أحمد مراد و علي أمين سليمان، مرجع سابق، ص55.

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، 2009، ص321.

[3] عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان،1997، ص158.

- مراعاة شمول الأسئلة لمحتوى المجال التحصيلي المراد قياسه مع مراعاة الزمن المتاح للإجابة عليها .

- البدء في السؤال بعبارات كالآتي: قارن من حيث، بين الفرق، وضح كيف، انتقد، ميز بين ... وعدم البدء بكلمات مثل : ماذا، كيف، متى .. الخ . لأنه مثل هذه المفردات يمكن قياسها في الأسئلة الموضوعية [1]

إذن عند الأخذ بعين الاعتبار جميع الإجراءات السابقة الذكر والعمل بها، فإن ذلك يزيد من موضوعية الاختبارات المقالية، فهي كثيرا ما يعاب عليها بأنها ذاتية كونها غالبا ما تتأثر بذاتية مصححها بدرجة كبيرة .

6-4-3-2: الاختبارات الموضوعية: تعرف أسئلة الاختبارات الموضوعية بأنها صيغ تتطلب إنجازا بسيطا في غاية التحديد [2] أي أن إجابات هذا النوع من الأسئلة تكون دقيقة ولا يختلف فيها اثنان، فتؤكد **انستازي** (1988) ذلك بقولها أن هذه الفئة من الاختبارات تتطلب من المتعلم التعرف على إجابات معينة لأسئلتها [3]وتعتبر هذه الاختبارات موضوعية لأنها تخرج ذاتية المصحح وأحكامه الخاصة من عملية التصحيح فالإجابة محددة ومعروفة وتصحح بطريقة مضبوطة وموضوعية، ويمكن أن تأخذ صياغتها الأشكال التالية :

6-4-3-2-1: أسئلة الإكمال والإجابات القصيرة: وفيها تكون الإجابة كتابة عبارة قصيرة أو رمز أو عدد للسؤال المطروح .

---

[1] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص157.

[2] رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقارنة الكفاءات، ج2، دط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2002، ص143.

[3] عماد عبد الرحيم الزغلول، مرجع سابق، ص321.

6-4-3-2-2: أسئلة الاختيار من متعدد: وفيها تتكون صياغة السؤال من جزأين أولهما يكون بشكل سؤال أو جملة ناقصة أما الثاني يتضمن البدائل المقترحة للإجابة فمنها يختار التلميذ الإجابة التي تتناسب والمطلوب، مع مراعاة أن تحمل هذه البدائل إجابة واحدة صحيحة فقط وأن تكون قصيرة قدر الإمكان مع الحرص على استخدام من أربعة إلى خمسة بدائل لتقليل فرص التخمين .

6-4-3-2-3: أسئلة المطابقة: ويسمى هذا النوع أيضا باختبارات المزاوجة أو الربط، ويتألف هذا النوع من الأسئلة من قائمتين، الأولى وتحوي الأسئلة والمشكلات وتسمى بالمقدمات والثانية تحتوي على الاستجابات وتسمى قائمة الاستجابات، ويطلب من التلميذ أن يوفق أو يربط بينهما وفق المطلوب منه في السؤال.

6-4-3-2-4: أسئلة الصواب والخطأ: وعادة ما يكون هذا النوع من الأسئلة في شكل جملة يجيب عليها التلميذ بصح أو خطأ وهذا النوع سهل التأليف وبإمكانه تغطية المادة المدروسة لكنه يقيس مدى إلمام الطالب بالحقائق والمعارف فقط ولا يمكن من قياس أهداف الفهم والتطبيق والتحليل وغيرها من المستويات المعرفية العليا .

إذن من خلال ما سبق ذكره نجد أن أنواع الاختبارات تتعدد وتتنوع بحسب الغرض المرجو من استخدامها، وفي مؤسساتنا التربوية يشيع استخدام اختبارات المقال بشكل واسع على عكس الاختبارات الموضوعية خصوصا في المؤسسات الثانوية وهذا ما أكده محمد قريشي في رسالة ماجستير بعنوان القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في قوله أن كلا النوعين من الاختبارات سواء منها طريقة المقال والاختبارات الموضوعية تجميع فقراتها مطبقة

بشكل متفاوت في مؤسساتنا التربوية ويغلب عليها الطابع الأول أي اختبارات المقال التي تكون مجموعة الأسئلة بنسبة كبيرة بالمؤسسات الثانوية ونسبة أقل من الاختبارات الموضوعية [1].

7- خطوات بناء الاختبارات التحصيلية :

لبناء اختبار تحصيلي جيد تتوافر فيه الشروط المطلوبة لابد من المرور في خطوات محددة تتمثل في الآتي :

7-1: تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه: وهذه الخطوة يحدد فيها الهدف المراد تحقيقه من إجراء الاختبار[2] فمثلا إذا كان الغرض منه هو التشخيص للوقوف على نقاط الضعف فبالتالي يعد الاختبار وفقا لذلك، كما يجب أيضا في هذه الخطوة تحديد الموضوعات ونواتج التعلم المراد قياسها لدى المتعلمين ليغطيها الاختبار ويشملها .

7-2: إعداد جدول المواصفات: ترى **أنستازي** (1988) أن جدول المواصفات يتكون من بعدين يشير الأول إلى مستويات الأهداف المعرفية مثل الفهم، التطبيق، التحليل ... ويمثل البعد الثاني وحدات أو محتوى المادة الدراسية، فمن خلال هذا الجدول يستطيع المعلم تحليل محتوى المادة الدراسية إلى عناوين فرعية وتحديد مستوى الأهداف العقلية المقابلة لكل جزء من المحتوى وتحديد الأهمية النسبية له، وبالتالي يتمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى المادة الدراسية والأهداف من المستويات العقلية المختلفة [3]، وليكون بناء جدول المواصفات سليما كان على المعلم إتباع الخطوات التالية كما يراها أحمد يعقوب النور:

---

[1] محمد قريشي، القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي وللتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، 2001-2002، ص77.

[2] مجدي عزيز إبراهيم، قضايا تربوية وتعليمية معاصرة، ط 1، دار نهضة الشرق للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص56.

[3] عماد عبد الرحيم الزغلول، مرجع سابق، ص325.

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

$$\frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{الوزن النسبى لأهمية الموضوع}} \times 100$$

- تحديد الأهداف السلوكية المراد قياس مدى تحققها لدى الطالب في المستويات المختلفة وتحديد الأوزان النسبية لها من خلال المعادلة التالية :

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

- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار على ضوء الزمن المسوح به للإجابة وغير ذلك من المتغيرات المتعلقة بخصائص الطلاب .
- بعد تحديد العدد الكلي للأسئلة، يتم تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف، ويتم ذلك من خلال 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 مستويات الأهداف بالاستفادة من المعادلات التالية :

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

وإذا تم التقيد بجميع الخطوات السابقة الذكر في إعداد جدول المواصفات فإن ذلك يضمن صدق الاختبار من خلال التوزيع العادل للأسئلة حول المواضيع بحسب أهمية كل منها، مما يمنع التركيز على جزء بسيط من الموضوعات المدروسة، فالأسئلة تغطي كل جوانب المقرر الدراسي.[1].

[1] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص128.

هذا بالإضافة إلى ما يلي:

1- تحديد نوع الفقرات المناسبة للموضوع، كأن تكون مقالية أو موضوعية .

2- صياغة التعليمات بالاختبار وإخراجه بصورته الأولية ووضع إجابات نموذجية لفقراته .

3- تطبيق الاختبار على عينة عشوائية تماثل المجموعة التي سيطبق عليها الاختبار وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للحكم على مدى سلامة الاختبار وتمتعه بالخصائص السيكومترية الجيدة وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء ذلك.[1].

إذن من خلال ما سبق يتضح أن عملية بناء الاختبار التحصيلي الجيد تتطلب مروره في خطوات متتالية بداية بتحديد أهدافه و الغرض منه إلى غاية إخراجه في صورته الأولية وتجريبه لإجراء التحليلات الإحصائية عليه، ومن ثم تعديله إذا تبين وجود خلل، فالاعتناء بكل خطوة من خطوات إعداده تسهم بشكل كبير في الوصول إلى اختبار تحصيلي مبني على أسس وقواعد علمية سليمة، متوفر على الشروط المطلوبة لبنائه، ومن ثم الحصول على أداة تقويمية صالحة للاستعمال، تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الصائبة.

8 . تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية:

بعد إجراء الاختبارات التحصيلية وتصحيحها فلا بد من تفسير نتائجها، ولتفسيرها يستخدم نوعان من الاختبارات هما:

8 .1 . لاختبارات محكية المرجع:

وهي الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار، وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات حديثا في مجال التربية والتعليم، وتتصف هذه الاختبارات بعدد من الخصائص أهمها:

---

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، مرجع سابق، ص325.

- يحدد المحك لهذه الاختبارات بناء على خبرة المعلم ومعرفته بتلاميذه، فيمكن أن يحدد مثلا أن الاجابة عن عشرة أسئلة من أصل خمسة عشرة سؤالا تعني أن التلميذ قد استوعب الموضوع المقصود، ومن ثم يقارن أداءه بهذا المحك.

- تعد الاختبارات المحكية من وسائل التقويم التكويني، فقد تجرى عدة مرات في المادة الواحدة.

- تقسم الاختبارات المحكية المرجع إلى قسمين هما:

8 .1 .1 . اختبارات محكية صفية: وفي هذا النوع من الاختبارات لا تقارن نتائج طلاب الصف الواحد بشكل فردي، وإنما تقارن نتائج الطلاب جميعهم في الصف الواحد بشكل جماعي وهنا يعتبر تحقيق المحك دليلا على تحقيق المعلم لأهداف المادة الدراسية.

8 .1 .2 . الاختبارات المحكية للطالب: وفي هذا النوع من الاختبارات المحكية يقارن أداء الطالب بهذا المحك للتعرف إلى مدى تحقيقه للأهداف، فهذا النوع بعكس النوع السابق الذي يتم فيه مقارنة أداء مجموع الطلاب بالمحك.

يمكن للمعلم أن يحدد درجات لهذه الاختبارات، مثلا إذا حل الطالب خمسة أسئلة من بين ثمانية أسئلة حلا صحيحا فهو متوسط وإذا حل ستة أسئلة فهو جيد، وإذا حل سبعة أسئلة فهو ممتاز.

8 .2 . الاختبارات معيارية المرجع:

وهي تلك الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء معايير معينة تسمح بمقارنة أدائه بأداء غيره من الطلاب من المستوى نفسه، وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات حديثا، جنبا إلى جنب مع الاختبارات محكية المرجع، ولهذه الاختبارات مجموعة من الخصائص منها:

- تحدد هذه الاختبارات بواسطة لجان متخصصة، بحيث تكون عامة على مستوى الدولة.
- يمكن من خلال هذه الاختبارات مقارنة أداء الطلاب ببعضهم البعض.

- يعتبر هذا النوع من الاختبارات من وسائل التقويم الختامي، وبالتالي تجرى مرة واحدة سنويا أو كل فصل دراسي، وتشمل المادة كلها في الغالب.

- في هذه الاختبارات ينظر للمادة الدراسية ككل لا كأجزاء.[1]

[1] محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2010، ص ص149- 152.

خلاصة الفصل:

ازداد الاهتمام باختبارات التحصيل منذ ظهور تصنيف **بلوم** للأهداف التعليمية عام 1956 وتعد الوسيلة الأكثر استخداما في مجال التقويم التربوي، وإعدادها هو إحدى مهمات المدرس الرئيسية التي ينبغي أن يقوم بها إذا ما أراد أن يؤدي دوره كمنظم لتعليم الطلبة على نحو سليم فالمعلم الذي يريد الوقوف على مواطن الخلل للعمل على تداركها من خلال العمل على تحسين وتطوير طريقة تدريسه، ينبغي عليه إعداد الاختبارات التحصيلية التي تسمح له بذلك فهي الأداة التي تمكنه من القياس ومن ثم العمل على التقويم، فهي تستهدف معرفة مدى تمكن المتعلمين من المعارف والمهارات المقدمة لهم عن طريق العملية التعليمية، لذا تتعدد أنواعها وفق الأغراض التي تخدم ما يتوخى منها وتمر عملية بنائها في خطوات معينة من الضروري الالتزام بها، لضمان مصداقيتها لأن ذلك يعطي مستوى أكبر في دقة نتائجها .

الفصل الثالث:

مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد

الفصل الثالث: مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد

تمهيد :

تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا وتداولا في نظامنا التربوي أو تكاد تكون الوحيدة، لذا أي قصور في عملية إعدادها سيؤدي حتما إلى خلل في عملية التقويم التربوي فيؤثر بدوره على العملية التعليمية التعلمية، وعليه كان من الضروري توفر هذه الأداة على خصائص ومواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة للتقويم وهذه المواصفات كما يراها أحمد يعقوب النور تتمثل فيما يلي: الموضوعية، الثبات، الصدق الشمول، معامل التمييز، معامل السهولة والصعوبة القابلية للاستعمال، وسنحاول في هذا الفصل توضيح ذلك.

1- الموضوعية :

ويقصد بالموضوعية في الاختبارات التحصيلية أن يلتزم واضعها ومصححها بالحياد عند تصميمها، وأثناء تصحيحها، فيعني الالتزام بالحياد في هذه الاختبارات أن لا يضع المعلم مفردات الإختبار من الأجزاء التي يحبذها أو يميل إليها من المقرر الدراسي، أي تتدخل ذاتيته هنا باختيار المفردات التي يريدها لا الذي ينبغي أن يكون، ويعني أيضا الالتزام بالحياد أثناء عملية التصحيح أن لا يتأثر المصحح بعوامل أخرى خارجية لا تعكس الأداء الحقيقي للمفحوص، كأن يتأثر برداءة الخط أو شخصية المفحوص الذي يقيمه، فموضوعية التصحيح تعني إعطاء نفس الدرجة لنفس ورقة الإختبار مهما تعدد مصححوا هذه الورقة وهذا خصوصا في الاختبارات المقالية، حيث يذكر **سبع أبو لبدة** (1987) أن دراسة أجريت في بريطانيا تم فيها إعطاء أوراق إجابات مادة التاريخ إلى خمسة عشرة مصححا لتصحيحها، فاختلفوا في تقدير الدرجات اختلافا كبيرا، ثم أعطيت نفس الإجابات لنفس المصححين بعد سنة ونصف فانعكس التقدير في (92) حالة من راسب إلى

ناجح[1]، فهذا يدل على عدم موضوعية التصحيح لأنه لو تم الاستناد على معايير محددة وواضحة قدر الإمكان لما كان التناقض في تقدير هذه الإجابات بين المصححين، أو بين تقدير المصحح نفسه في مناسبتين مختلفتين، إذن لتوخي الموضوعية في الاختبارات التحصيلية هناك بعض الإجراءات التي تساعد على ذلك والتي تتعلق بتصميم الامتحان وتصحيحه و تتمثل هذه الإجراءات فيما يلي :

- أن تكون أسئلة الامتحان عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة، وعادة ما يكون ذلك بالالتزام بجدول المواصفات .
- أن تكون هذه الأسئلة واضحة محددة لا لبس فيها ولا غموض، وان تكون لغتها في مستوى التلاميذ كي لا تحد اللغة المعقدة من قدرتهم على الإجابة .
- محاولة تصميم الأسئلة على الطريقة الموضوعية قدر الإمكان .
- عندما تكون الأسئلة مقالية يجب أن توضع إجابة نموذجية يتم في ضوئها تصحيح إجابات التلاميذ ووضع سلم تصحيح .
- يفضل قراءة عينة من إجابات التلاميذ ثم تقارن بسلم التصحيح ليتم تعديله قبل الاستعمال.[2]

على الرغم من إتباع الإجراءات السابقة الذكر إلا أنه لا يمكن إخراج ذاتية المصحح من عملية التصحيح تماما خصوصا في الأسئلة المقالية، لكن ذلك يسهم في الالتزام بالموضوعية ويخفض من الذاتية، ويجنب الانحياز قدر المستطاع للآراء الشخصية والأهواء والميول .

---

[1] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص172.

[2] سبع محمد أبو لبدة، مرجع سابق، ص209، 210.

2- الثبات:

ويقصد بثبات الاختبار إمكانية الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد هذا الإختبار على نفس العينة أكثر من مرة، وهذا ما ذهبت له **أنستازي** في تعريفها للثبات على أنه اتساق القياسات التي يتم الحصول عليها من نفس الأفراد عندما يتم إعادة اختبارهم باستعمال نفس الأداة في مناسبات مختلفة وتحت نفس الظروف [1] أي أن يحافظ أفراد العينة التي طبق عليها الإختبار على نفس ترتيبهم إذا تم تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد فترة زمنية معينة، ويتراوح معامل الثبات للاختبار بين (0، 1) وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كانت درجات الإختبار أكثر ثباتا، لكن عادة لا يمكن الحصول على معامل ثبات يساوي الواحد تماما لأن هناك بعض الظروف التي تؤثر في ذلك ولا يمكن التحكم فيها، و في هذا العنصر سنفكر الطرق التي يمكن بها حساب معامل ثبات الاختبارات التحصيلية وتحديد القيمة المقبولة له والعوامل التي يمكن أن تؤثر على الثبات .

2-1: طرق حساب الثبات:

يمكن تقدير معامل الثبات للاختبارات التحصيلية من خلال الطرق التالية :

2-1-1: طريقة إعادة الاختبار:

وتعتمد هذه الطريقة على إعطاء الاختبار مرتين للمجموعة نفسها مع وجود فاصل زمني معين بين المرتين ومراعاة إجراء الاختبار في نفس الظروف لكلتا المرتين، وبعدما يتم حساب معامل ارتباط درجات الأفراد في التطبيقين، ويقبل معامل ثبات الاختبار إذا وصل معامل الارتباط (معامل الثبات) إلى (0,7) أو (0,8) و يمكن اعتباره معامل ثبات مرتفع أما إذا انخفض عن (0,7) فيعتبر ثباته منخفضا، وهذا يعني عدم توافر الثبات[2].

---

[1]- A-Anastase, S-Urbina, **Psychological Testing**, New Jersey, 07458:Upper, Saddle River, 1997, p:84 .

[2] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق 176.

ولكن مما يعاب على هذه الطريقة أنها تطبق نفس الإختبار في أكثر من مرة مما يجعل التلاميذ يألفونه ويتذكرون إجابات التطبيق الأول ويستعملونها في المرة الثانية خصوصا إذا كانت المدة الفاصلة بين التطبيقين قصيرة، أما إذا طالت المدة فإن التلاميذ يتعرضون لعوامل النسيان، أو التذكر، أو التعلم[1]، لذلك عند حساب معامل الثبات لهذه الطريقة يجب توخي الحذر وأخذ الحيطة في تقدير زمن المدة الفاصلة بين التطبيقين بحيث لا تؤثر على النتائج بشكل كبير .

2-1-2: التجزئة النصفية :

وفي هذه الطريقة بدلا من إعادة التطبيق فإننا نحسب معامل الثبات من نتائج نفس التطبيق وذلك بقسمة الاختبار إلى جزأين متساويين ولحساب معامل الثبات يحسب معامل الارتباط بين هذين الجزأين، وقد يكون التقسيم إلى جزأين متساويين النصف الأول والنصف الثاني، وقد يكون بتقسيم الأسئلة إلى أسئلة فردية وأسئلة زوجية، بحيث يكون الجزأين المتحصل عليهما متكافئين في المحتوى ومستوى صعوبة المفردات وتباين الدرجات وعدم اعتماد إجابة المفردات على السرعة[2] وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات الأداء المتحصل عليها في الجزأين فإننا تتحصل على معامل ثبات نصف الإختبار لذلك لتصحيح الطول والحصول على ثبات الإختبار ككل يمكن استخدام بعض المعادلات والتي من بينها نذكر :

2-1-2-1: معادلة سبيرمان . براون:

في هذه الطريقة يقسم الاختبار إلى نصفين متكافئين، ويقصد بالتكافؤ هنا تساوي متوسطي النصفين وتساوي تباينهما وتماثل معاملات الصعوبة، وقانونها كمايلي:

---

[1] سبع محمد أبو لبدة، مرجع سابق، ص229.

[2] صلاح الدين محمود علام، مرجع شابق، ص235.

$$\text{رث ت} = \frac{\text{ن ر}}{1 + (\text{ن} - \text{ر})\,\text{ر}}$$

رث ت : معامل الثبات التقديري أو معامل ثبات الفحص ككل .

ن : عدد المرات التي يجب أن يزداد بها طول الفحص .

ر : معامل الثبات النصفي للفحص الذي التوصل إليه بطرق تجريبية إحصائية .

2-1-2-2: معادلة رولون:

يفترض رولون أن تباين درجات الأفراد على الاختبار ككل يرجع إلى تباين حقيقي في مستويات القدرة المقاسة، كما يرجع إلى أخطاء تجريبية في القياس [1]، وهذه المعادلة كما يلي:

$$\text{رث ت} = 1 - \frac{ع^2_{ف}}{ع^2}$$

رث ت : معامل ثبات الإختبار ككل .

$ع^2$ ف : تباين الفرق بين علامات الاختبارين المكون كل منهما من نصف الاختبار الكلي.

$ع^2$: تباين علامات الفحص الكلي .[2]

2-1-2-3: معادلة جتمان العامة :

وهذه المعادلة تصلح عندما لا تتساوى الانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار، وتصلح كذلك في حال تساوي هذه الانحرافات، وهذه المعادلة كما يلي :

$$\text{رث ت} = 2 - \frac{ع^2_2 + ع^2_1 - 1}{ع^2}$$

[1] عبد العزيز بوسالم، القياس في علم النفس والتربية ،الأسس النظرية والمباديء التطبيقية ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص94.

[2] سبع محمد أبو لبدة، مرجع سابق، ص231، 232.

ع$_1^2$: تباين درجات الأسئلة الفردية .

ع$_2^2$: تباين درجات الأسئلة الزوجية[1].

2-1-3- طريقة الاتساق الداخلي :

ترى **بشرى إسماعيل** (2004) أن هذه الطريقة لحساب الثبات تعتمد على الاتساق في أداء الأفراد على الإختبار من فقرة لأخرى، ففيها يقسم الإختبار إلى عدد كبير من الأجزاء بحيث يتكون كل جزء من فقرة واحدة من فقرات الإختبار، وكلما زاد الاتساق بين هذه الفقرات زاد ثبات الاختبار ككل، ومن بين الطرق المستخدمة لذلك ما يلي :

2-1-3-1: معادلة كيودر ريتشاردسون:

توصل **كيودر ريتشاردسون Kuder Richardson** إلى معادلة لحساب معامل ثبات الاختبار عن طريق تحليل الإجابات على البنود وحساب تبايناتها وسميت KR . 20 وهي :

$$ر = \frac{ن\ ع_ك^2 - م(ن-م)}{(ن-1)ع_ك^2}$$

ن : تشير إلى عدد أسئلة الإختبار .

م : تشير إلى متوسط درجات الإختبار .

ع$_ك^2$: تشير إلى تباين درجات الإختبار ككل .

كما أن كودر ريتشاردسون توصل إلى معادلة أخرى وهي " KP-21 ":

$$ر_{21} = \frac{ن}{ن-1} \left[1 - \frac{م\ (ن-م)}{ن\ ع_ك^2}\right]$$

[1] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص181.

2-1-3-2: معامل α كرونباخ

ويعد معامل α كرونباخ حالة خاصة من قانون **كودر ريتشاردسون** وقد اقترحه **كرونباخ**1951و**نوفاك ولويس** 1967، وتعتمد هذه المعادلة على تباينات أسئلة الإختبار وتستعمل عندما لا تكون أسئلة الاختبار إجابتها ثنائية مثل نعم أو لا (0، 1)، على عكس معادلة **كودر ريتشاردسون** التي تستعمل عندما تكون إجابة الأسئلة ثنائية، وهذه المعادلة كما يلي:[1]

$$ر_{21} = \frac{ن}{ن - 1}\left[1 - \frac{\text{مج تباينات الأسئلة}}{\text{تباين الدرجات الكلية}}\right]$$

2-2: القيمة المقبولة لمعامل الثبات في الاختبارات التحصيلية:

وفي هذا الشأن يذكر **سبع محمد أبو لبدة** (2008) أن معاملات الثبات لاختبارات التحصيل المقننة تبلغ (0,50).

أما الاختبارات التي يعدها المعلم أقل ثباتا إذا ما قورنت بالاختبارات التحصيلية المقننة، وهذا خصوصا إذا كانت مقالية فإن معاملات ثباتها تكون منخفضة ما لم يهتم المعلم بعملية بنائها بشكل جيد وفق معايير محددة وسلم تصحيح واضح .

2-3: العوامل المؤثرة في ثبات الاختبارات التحصيلية :

هناك عدة عوامل يمكن أن تؤثر على ثبات الاختبارات التحصيلية من بينها ما يلي :

- **المصحح:** لا تتوقف درجة الطالب على معلوماته فقط بل على من يصحح ورقته أيضا خاصة في الاختبارات المقالية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل ما قام الباحثان **ستارك** و**إليوت** **Elliot** et **Starch** فقد أرسلا ورقة إجابة في امتحان هندسة مستوية إلى 138 مدرس هندسة

[1] صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، مرجع سابق، ص365، 366.

طالبين تصحيحها فتراوحت درجاتها بين (28–95)[1]، وهذا يدل على أن تصحيح الورقة لا يعكس إجابة التلميذ فقط وإنما يتدخل في ذلك رأي المصحح وحالته النفسية وتأثره بخط التلميذ وغير ذلك من الأمور التي تؤثر على ذلك .

– **بناء الاختبار:** تتأثر الاختبارات التحصيلية بدرجة كبيرة بعامل الصدفة، فقط تكون أسئلة الإختبار تعكس جزءا يتقنه التلميذ فيتحصل على درجة مرتفعة، وقد تكون هذه الأسئلة من جزء لا يتقنه التلميذ فيرسب، وهذا راجع إلى عدم تمثيل الأسئلة للمادة الدراسية تمثيلا صحيحا، كما أن غموض الأسئلة وعدم فهمها فهما صحيحا يؤثر في ثبات الاختبارات .

– اشتمال الإختبار على عدد قليل من المفردات أو الأسئلة يحتمل أن يكون ثبات درجاته منخفضا، وهذا يتضح عند تطبيق معادلة **سبيرمان** . **براون** في التجزئة النصفية للاختبار، حيث تزداد القيمة التقديرية لثبات درجات الإختبار ككل عن قيمته باستخدام نصف عدد مفرداته فقط، لذا كلما زاد عدد المفردات في الاختبار كلم ازداد ثبات الاختبار، لكن الزيادة في عدد المفردات تتطلب وقتا أطول في الإجابة مما يشعر الطلاب بالإجهاد فيقلل ذلك من ميزات إطالة الإختبار إذن من المرغوب فيه عادة كتابة عدد من الأسئلة يمكن الإجابة عليها في وقت قصير، لكن هنا يعتمد على طبيعة المادة الدراسية والأهداف التعليمية والصف الدراسي .

إذ أنه في بعض الأحيان ربما يفضل أن يشتمل الإختبار على عدد أقل من الأسئلة التي تتطلب إجابة مطولة.[2].

– تباين قدرات المفحوصين يؤثر على ثبات الاختبار، فإذا كانت مجموعة الطلاب الذي أجري عليهم الإختبار متجانسة يؤدي ذلك إلى انخفاض ثبات الإختبار، ويفسر ذلك بأنه عندما

---

[1] سبع محمد أبو لبدة، مرجع سابق ص236.

[2] صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص243.

تكون علاماتهم أقل انتشارا أي تكون متقاربة فإن احتمال تغير مركز الفرد بين جماعته إذا أعيد تطبيق الإختبار عليهم احتمال كبير، مما يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الذي سبق وأن أسلفنا أنه محافظة الفرد على مركزه وترتيبه بين أفراد مجموعته ،أما إذا كانت هذه الدرجات مختلفة اختلافا كبيرا فإن ذلك يزيد من معامل ثبات الإختبار .

- مدى صعوبة الأسئلة يؤثر بدوره على معامل ثبات الإختبار، فإذا كانت معظم أسئلة الإختبار صعبة جدا فإن الصدفة تلعب دورا كبيرا في إجابات الطلاب، مما يؤثر على معامل ثبات هذا الإختبار .

- الإرهاق أو السأم على الممتحنين أو أية عوامل أخرى مما يجعلهم يستجيبون بصورة سيئة للاختبار وكل ذلك يؤدي إلى أن تكون قيمة معامل الثبات خاطئة[1].

- صدق الإختبار يؤثر على ثباته هذا لأن الإختبار الصادق ثابت و ليس بالضرورة أن الاختبار الثابت صادق.[2].

إذن من خلال ما سبق يتضح أن هناك عديد العوامل التي تتدخل و تؤثر على معامل ثبات الإختبار، لذلك للحفاظ على ثبات الإختبار يفضل أخذ التدابير اللازمة في ضوء العوامل المؤثرة المذكورة أعلاه .

3-الصدق :

يعتبر الصدق ضروري لأداة القياس لذا فهو شرط أساسي من شروط الاختبار التحصيلي الجيد ويعني الصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، حيث يرى **جيه Gay** (1990) أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة

---

[1] Edel, R-Frisbir, **Essentials Of Educational Measurement**, New Jersey, 1995,p:89.

[2] محمود عبد الحليم منسي وآخرون، مرجع سابق، ص150.

إليها[1]، أي أن يحقق الاختبار الأهداف التي وضع من أجلها فمثلا إذا وضع معلم مادة العلوم اختبار تحصيلي في مادة العلوم الطبيعية، فيجب أن يقيس هذا الاختبار تحصيل الطلاب في مادة العلوم الطبيعية وألا يقيس شيئا آخر معها كحسن الخط، أو إجادة التعبير، لأن هذا يقاس باختبارات تحصيلية أخرى في اللغة. وللصدق عدة أنواع وعدة طرق يقاس بها كما أنه يتأثر بعدة عوامل وسنحاول في هذا العنصر توضيح ذلك على النحو التالي :

3-1: أنواع الصدق

للصدق عدة أنواع نذكرها كما يلي :

3-1-1: صدق المحتوى

ويشير صدق المحتوى إلى مدى تمثيل الإختبار التحصيلي تمثيلا صادقا لمختلف أهداف وأجزاء المادة المدروسة، حيث كلما مثل الإختبار محتوى المقرر تمثيلا شاملا كلما كانت درجة صدقه مرتفعة، حيث يذكر **صلاح مراد وآخر**(2005) أن صدق المحتوى دليل على شمول الأداة ودرجة تمثيلها للمحتوى، ولتحقيق هذا النوع من أنواع الصدق يجب الاعتناء ببناء جدول المواصفات للمحتوى المراد إجراء اختبار عليه لأن ذلك يسهم بشكل كبير المواصفات للمحتوى المراد إجراء اختبار عليه لأن ذلك يسهم بشكل كبير في التوزيع العادل للأسئلة الموضوعة حول الأهداف التعليمية وذلك بحسب الأهمية النسبية لكل منها، ويطلق على صدق المحتوى أيضا صدق المضمون المقصود بالمضمون هو المحتوى، وللتأكد من صدق المحتوى للاختبار لا بد من عرضه على عدد من المتخصصين في المجال المعني وألا يقل عددهم عن خمسة لتحكيمه، حيث يرى **أحمد يعقوب النور** أنه إذا كانت درجة الاتفاق بين المحكمين عالية بحيث لا تقل عن 75% فإن معامل صدق المحتوى يعد مقبولا، أما إذا قلت نسبة الاتفاق عن 50% فينبغي تعديل فقرات أداة القياس، إلا أنه كلما زاد اتفاق المحكمين ارتفع صدق المحتوى .

---

[1] سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص334.

3-1-2: الصدق المرتبط بمحك:

ويعتمد هذا النوع من أنواع الصدق على مدة ارتباط علامات الاختبار المراد الكشف عن صدقه وعلامات فحص آخر أعده المعلم، أو معدل الطالب الفصلي أو السنوي ويسمى في هذه الحالة فحص المعلم أو معدل الطالب بالمحك، حيث يشترط في هذا الأخير أن يكون موضوعيا صادقا، وثابتا [1]، والصدق المرتبط بمحك ينقسم إلى نوعين :

3-1-2-1: الصدق التنبئي:

يعتمد الصدق التنبئي لأداة القياس على حساب القيمة التنبئية لهذه الأداة على أساس أن السلوك يتضح بدرجة عالية من الثبات في المستقبل[2]، وهذا يعني أن الفرد الذي نجح في أداء اختبار تحصيلي مادة معنية فإنه يتوقع له أن ينجح في دراسته الجامعية إذا تخصص هذه المادة الدراسية، ويحسب معامل صدق هذا الإختبار ودرجات محك تجمع عنه المعلومات لاحقا كأن يكون هذا المحك هو معدل الفصل الأول أو العام الأول من الدراسة الجامعية.

3-1-2-2: الصدق التلازمي:

ويحسب هذا النوع من الصدق بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار المراد الكشف عن صدقه، ودرجات اختبار آخر، على أن يطبقان في فترات متقاربة، كذلك يمكن استخدام معدلات التلاميذ كمحك لحساب صدق هذا الاختبار [3] ويكون هذا عندما يريد المعلم استبدال اختبار جديد مكان اختبار كأن يستغله ويستغرق له الكثير من الوقت عند عملية التطبيق أو التصحيح، وبالتالي الاختبار الجديد يوفر له الوقت، ويكون هذا الاختبار صادقا إذا اقترب معامل الارتباط بين نتائجه ونتائج المحك إلى الواحد الصحيح.

---

[1] سبع محمد أبو لبدة، مرجع سابق، ص218.

[2] أفنان نظير دروزة، مرجع سابق، ص175.

[3] سبع محمد أبو لبدة، مرجع سابق، ص219.

3-1-3: الصدق العاملي :

ويهتم الصدق العاملي بمعرفة مدى تشبع بنود الاختبار بعوامل معينة (مكونات) سواء كانت عاملا عاما أو عوامل طائفية [1]، ويعتمد هذا النوع من الصدق على أسلوب التحليل العاملي الذي يقوم على تحليل معاملات الارتباط بين الاختبار والمحاكات المختلفة من أجل الوصول إلى العوامل التي أدت إلى إياد هذه المعاملات.

3-1-4: صدق التكوين الفرضي:

ويشير هذا النوع من أنواع الصدق إلى مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي أو سمة، وهذا مثل الذكاء، الرياضيات... وقد وضع **ثرستون** ترجمة **أحمد زكي** اختبار للقدرات العقلية الأولية ويقيس هذا الاختبار أربع قدرات هي: معاني الكلمات، والإدراك المكاني والتفكير، والقدرة العددية، بحيث تستخدم كل هذه القدرات في حساب نسبة الذكاء وواضع الاختبار هنا يقوم بإعداد أسئلة تقيس تلك المكونات ويتأكد من صدقها بعد تجريبها على عينة، ويتم إجراء تحليل عاملي لتحديد مدى قياسه للمكونات المفترضة [2]

3-2: طرق حساب معامل الصدق:

من الطرق المستخدمة لحساب معامل الصدق يذكر **أحمد يعقوب النور** (2007) ما يلي:

3-2-1: استخدام معامل الارتباط للدلالة على صدق الاختبار:

وهنا مثلا إذا تم استخدام طريقة المحك الخارجي، فإنه لا بد من إيجاد معامل الارتباط بين درجات الإختبار موضع التطبيق ودرجات المحك الخارجي الذي ثبت صدقه سابقا ويدل هذا المعامل على صدق الإختبار، ويمكن استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد درجة الصدق، والتي نصها كما يلي :

---

[1] صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، مرجع سابق، ص355.

[2] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص201.

$$ر = \frac{مج\ ف_1\ ف_2}{\sqrt{مج\ ف_1^2\ ف_2^2}}$$

حيث :

ر : معامل ارتباط بيرسون .

ف $_1$: فرق درجات الإختبار الأول عن متوسطها .

ف$_2$: فرق درجات الإختبار الثاني عن متوسطها .

3-2-2: طريقة استطلاع أراء المحكمين:

وفي هذه الطريقة يقدر المحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الإختبار بالسمة أو القدرة المقاسة، وذلك بعد توضيح المعنى الإجرائي لهذه السمة، ويمكن استخدام المعادلة التالية لحساب صدق المحتوى عن طريق التحكيم :

$$س_م = \frac{س_1 - س_2}{ك}$$

حيث :

س$_م$: مؤشر صدق المحتوى .

س$_1$: عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها تقيس الهدف.

س$_2$: عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها لا تقيس الهدف.

ك: العدد الكلي لأسئلة الاختبار.

3-2-3: طريقة المقارنة الطرفية :

وفي هذه الطريقة يتم التعرف على مدى قدرة الاختبار على إبراز الفروق الفردية لدى أفراد العينة، حيث ترى **رجاء أبو علام** 1987 أن الاختبارات محكية المرجع يجب أن تزيد الفروق بين

المجموعات التي أتقنت المقرر، ولمعرفة ذلك يجب إتباع الخطوات التي يذكرها **بشير معمرية** 2007 كما يلي :

– ترتب نتائج الاختبار التي حصل عليها أفراد العينة ترتيبا تنازليا أو تصاعديا .

– يسحب 27% من طرفي التوزيع، فنحصل على مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها في الاختبار .

– يقارن بين أداء المجموعتين باستعمال أسلوب إحصائي ملائم وهو اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين[1].

وفي الأخير وبعد الحصول على (ت) المحسوبة يتم مقارنتها مع (ت) المجدولة لنستطيع الحكم على صدق الاختبار، بحيث إذا كانت قيمة (ت) المحسوبة دالة يمكن القول أن الاختبار صادق .

3-3: تفسير معامل الصدق:

كلما اقترب معامل الصدق من الواحد الصحيح، كلما كان صدق الاختبار عاليا وكلما اقترب من الصفر كان الصدق منخفضا، ولا يوجد خط فاصل إذا تعداه معامل الصدق المقدر نعتبر الاختبار صادقا، وإذا انخفض عنه نعتبره غير صادق، ويذكر **سبع محمد أبو لبدة** أن معامل صدق اختبار يؤلفه المدرس ونتائج اختبار ذكاء يتراوح بين (0.30) إلى (0.50) وهذا الانخفاض راجع إلى أن الاختبار الذي يعده المدرس يتأثر بعوامل أخرى كاجتهاد التلميذ، وذاتية المصحح وغير ذلك من الأمور التي يمكن أن تؤثر فيه، أما إذا كان معامل الصدق المحسوب بين نتائج اختبار تحصيلي وضعه المدرس ونتائج اختبار تحصيلي آخر مقنن، يكون أعلى مما سبق كذلك معامل الصدق بين بطارية اختبارات تحصيل ومعدل التلميذ أو رتبته في الصف فإنه يتراوح على

[1] بشير معمرية، القياس النفسي وتصميم أدواته، سلسلة دراسات، ط2، منشورات 2007، ص158.

الأغلب بين (0.60) إلى (0.70)، أما إذا حسب معامل الصدق بين اختبارين تحصيليين مقننين فإنه يتراوح بين (0.60) إلى (0.80).

3-4: العوامل المؤثرة على صدق الاختبار:

هناك عديد العوامل التي قد تقلل من صدق الاختبار وتجعله غير مناسب للاستعمال الذي خطط من أجله، ويمكن تقسيم هذه العوامل كما يلي :

3-4-1: عوامل متعلقة بالتلميذ: وتتمثل فيما يلي :

- اضطراب التلميذ أو خوفه عند أدائه للاختبار، قد يشل قدرته على الإجابة وبالتالي يحصل على درجة لا يمثل قدراته الحقيقية .
- لجوء التلميذ للتحصين أو الغش، أو يخادع المصحح بأسلوبه في التعبير ويؤثر عليه[1].

3-4-2: عوامل متعلقة بالاختبار: وتتمثل فيما يلي :

- صعوبة لغة أسئلة الاختبار تجعل التلميذ يعجز عن الإجابة، وكذلك غموضها يجعل التلاميذ يفسرونها تفسيرات مختلفة وبالتالي تكون إجاباتهم مختلفة .
- صياغة الأسئلة التي تحمل في طياتها الإجابة تمكن التلاميذ من الحصول على علامات مرتفعة.
- سهولة الأسئلة أو صعوبتها تجعلنا نحكم حكما خاطئا على التلاميذ، فإذا كانت سهلة دون مستواهم العقلي تجعلهم يحصلون على درجات مرتفعة فنحكم عليهم بالتفوق والعكس صحيح، لذا في الحالتين لن تتصف درجة التلميذ بالصدق، لأنها لا تمثل قدرته الحقيقية .
- علاقة الأسئلة بما تعلمه التلميذ يؤثر على صدق الاختبار، فإذا كانت هذه الأسئلة الجيدة وتقيس المعرفة والفهم والتحليل والتطبيق لكن المعلم علم التلاميذ الإجابة عنها وطريقة حلها فتصبح

---

[1] سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص336.

هذه الأسئلة تقيس تذكر الحقائق فقط، كذلك إذا وضع المعلم أسئلته من موضوع لم يدرسه التلاميذ فإن هذا يؤدي على تدني درجاتهم وهذا التدين لا يمثل قدراتهم الحقيقية[1].

3-4-3: عوامل متعلقة بإدارة الفحص: وتتمثل فيما يلي :

- تؤثر العوامل البيئية تأثيرا سلبيا على إجابة التلميذ، وهذا مثل شدة الحرارة أو البرودة أو الضوضاء المحيطة .
- عدم وضوح طباعة الأسئلة ووجود أخطاء مطبعية أو سوء ترتيب الأسئلة .
- عدم وضوح تعليمات الاختبار .
- استعمال الاختبار في غير ما وضع له، كأن يوضع اختبار قواعد لقياس المقدرة اللغوية لدى التلميذ.
- عدم استعمال الاختبار مع الفئة التي وضع من أجلها، كأن يتم استخدام اختبار وضع للموهوبين لفئة من الضعفاء .

4- الشمول :

ويقتضي الشمول أن تكون مفردات الاختبار ممثلة لعينة السلوك المراد قياسه تمثيلا صادقا[2] فالمقصود بالشمول في الاختبارات التحصيلية أن لا يضع المعلم أسئلة الاختبار الذي يعده من جزء محدد من المقرر ويتجاهل الجوانب الأخرى، فالاختبار ينبغي أن يشمل محتوى المقرر ويشمل الأهداف التعليمية ويمثل ما تم تدريسه للمتعلمين تمثيلا شاملا متوازنا، لأن هذا يسهم بشكل كبير في تحديد وتشخيص مواطن الخلل وبالتالي يسهل وضع برنامج علاجي لها في ضوء النتائج المتحصل عليها.

---

[1] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص196.

[2] محمود عبد الحليم منسي وآخرون، مرجع سابق، ص135.

5- معامل التمييز :

يشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة هذا السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مستوى الكفايات، أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الطلاب بعد تطبيق الاختبار عليهم، فالطلاب المرتفعي التحصيل يجيبون عليه إجابة صحيحة، وفي هذا الصدد يرى **فخري خضر**(2003) أن تمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة، والعمل على زيادة عدد الأسئلة، وتغطية محتوى المادة الدراسية، بالإضافة إلى ذلك يجب التقليل من حدوث الغش والتقليل من عامل التخمين لمنع حصول الطلاب على درجات لا يستحقونها[1]، ولإيجاد معامل التمييز تختلف الصيغة المستخدمة حسب استخدامها تكون كالتالي:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

أما إذا كانت المفردة من نوع المقال فالصيغة التي يمكن استخدامها كما يلي :

$$\text{معامل تمييز سؤال المقال} = \frac{\text{ق ع} - \text{ق د}}{\text{س العظمى (ن)}}$$

ق ع: مجموع عدد النقاط التي حصل عليها طلاب المجموعة العليا .

ق د : مجموع عدد النقاط التي حصل عليها طلاب المجموعة الدنيا .

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

ن: عدد طلاب أي من المجموعتين العليا أو الدنيا.[2] ولتحديد المجموعة العليا والمجموعة الدنيا يتم عمل ما يلي :

---

[1] أحمد يعقوب النور، مرجع سابق، ص207.

[2] صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق ص254.

ترتب أوراق الطلاب ترتيبا تنازليا، أي من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم تقسم إلى مجموعتين متساويتين، الأولى مجموعة الأوراق ذات الدرجات العليا، والثانية مجموعة الأوراق ذات الدرجات الدنيا، وإذا كان عدد الطلاب فرديا فيمكن استبعاد ورقة إجابة الطالب الذي يقع ترتيبه في الوسط فمثلا إذا كان عدد الطلاب 41 فيمكن استبعاد الطالب رقم 21 في الترتيب، أما إذا كان عدد الطلاب كبيرا كأن يكون 100 فيمكن الاكتفاء بربع الأوراق من كل طرف .

وعليه يقترح **سبع محمد أبو لبدة** أن يأخذ المعلم أية نسبة لتمثيل المجموعة العليا والمجموعة الدنيا شريطة أن يكون عدد الطلاب كافيا أو معقولا، فإذا كان عدد طلاب الصف من (30-40) طالبا يستحسن إدخالهم جميعا في التحليل أما إذا كان الامتحان لعدد من الشعب يبلغ طلابها 100 فإمكاننا أخذ أعلى وأدنى 30 % أو 25 % أو 20 % بحيث يدخل في التحليل ما بين 40-60 % من الطلاب، وكلما زاد عدد المفحوصين كلما انخفضت هذه النسبة.[1]

إذن بعد الحصول على المجموعتين العليا والدنيا، يتم حساب معامل التمييز بتطبيق إحدى الصياغتين السالفتي الذكر وهذا حسب نوع المفردة، ويمكن تفسير قيم معامل التمييز كما يراها **ايبل EBEL** (1965) على النحو التالي:

معامل التمييز $\geq$ 0.40الفقرة تلبي الغرض أو الهدف .

0.30 $\leq$ معامل التمييز $\geq$ 0.39الفقرة تتطلب مراجعة قليلة .

0.20 $\leq$ معامل التمييز $\geq$ 0.29الفقرة تقع على الحد الفاصل و تحتاج إلى مراجعة .

معامل التمييز $\geq$ 0.19يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها[2].

---

[1] سبع محمد أبو لبدة، مرجع سابق، ص309.

[2] ليندا كروكر، جيمس الجينا، مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة، ترجمة زينات يوسف دعنا، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009، ص418.

6- معامل السهولة والصعوبة :

يرى **أحمد يعقوب النور** أنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تلائم مختلف مستويات الطلاب، فيرى أنه يجب توفر أسئلة سهلة بنسبة 16% لتلائم الضعيف وأمثلة متوسطة بنسبة 68% لتناسب الطالب العادي والأسئلة الصعبة بنسبة 16% لتناسب الطالب المتفوق، حيث أن الأسئلة السهلة لا تعني الأسئلة التي لا تتوقع فيها رسوب أيطالب والأسئلة الصعبة لا تعني التعجيزية التي لا يستطيع أحد من الطلاب حلها وإنما هي أسئلة تتطلب جهدا ذهنيا مقدرا، وينبغي الابتداء بالأسئلة السهلة في الاختبار صعودا إلى الأسئلة الصعبة، وهذا لإثارة الدافعية الطلاب للاختبار، ويمكن إيجاد معامل لصعوبة المفردة الموضوعية كما يلي :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times 100$$

أما معامل السهولة يمكن إيجاده من خلال ما يلي :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times 100$$

أو من خلال المعادلة التالية:

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

أما معامل الصعوبة للمفردة المقالية يحسب كما يلي :

$$\text{معدل صعوبة سؤال المقال} = \frac{\text{مجموع علامات الطلبة في السؤال}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{علامة السؤال}}$$

وتتراوح معاملات الصعوبة المحسوبة بين صفر و الواحد، ويشير **عودة** (1993) إلى أن معامل الصعوبة المقبول (الجيد) يتفاوت تبعا لنوع السؤال كما يلي:

- معامل الصعوبة المناسب لأسئلة : الصواب والخطأ هو : 0.75 .

الاختيار من 4 بدائل هو : 0.63 .

الاختيار من 5 بدائل هو : 0.60 .

المقال هو : 0.50. [1]

ويضيف أحمد يعقوب النور النوع التالي من أنواع الأسئلة :

– الاختيار من 3 بدائل، ومعامل الصعوبة المناسب له هو : (0.67)، ووضع معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات وهو من (0.40) إلى (0.60).

7. فاعلية المموهات:

من المعروف أن فقرات الاختيار من متعدد تكون لها خيارات بمثابة بدائل محتملة للإجابة عنها ويكون بديل واحد من بينها يمثل الإجابة الصحيحة ويفترض أن تمثل بقية البدائل إجابات محتملة وأنها تجذب بعض المفحوصين، أي أنه يتم اختيار أي بديل من البدائل الخاطئة من قبل طالب واحد على الأقل أو بنسبة لا تقل عن 5% من المفحوصين على أن تكون غالبيتهم من الفئة الدنيا، أما البدائل التي لا تجذب أحدا من المفحوصين فتعد بدائل غير فعالة ويفضل استبدالها كما يتم حذف البدائل التي تجذب المفحوصين من الفئة العليا أكثر مما تجذبه من المفحوصين من الفئة الدنيا، ويتم تقدير فعالية كل مموه في فقرات 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 فقرات الاختبار من الفئة العليا والفئة الدنيا.
- تقدير فعالية كل مموه من خلال المؤشر الإحصائي التالي:

$$ت_م = \frac{ن_{عم} - ن_{دم}}{ن}$$

[1] علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن، 2001، ص102.

حيث:

ت م: معامل فعالية المموه.

ن ع م: عدد الطلبة الذين اختاروا المموه من الفئة العليا.

ن د م: عدد الطلبة الذين اختاروا المموه من الفئة الدنيا.

ن: عدد المفحوصين في إحدى المجموعتين.

- يكون المموه فعالا إذا كانت قيمته سالبة.[1]

8- القابلية للاستعمال : يصبح الاختبار قابلا للاستعمال إذا ما كان عمليا من حيث :

8-1: سهولة تطبيقه: فنجد أنه كلما كان تطبيق الاختبار سهلا كلما كان ذلك أفضل لأن صعوبة التطبيق قد تكون عائق يمنع من تحقيق صدق الاختبار وثباته وموضوعيته وتشمل سهولة التطبيق وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار، فالتعليمات توجه الطالب وترشده في أداء الاختبار كونها يخبره بما ينبغي أن يفعله بالضبط، وتوضح الوقت المخصص لحل أسئلة الاختبار، وهذه التعليمات يجب صياغتها بلغة بسيطة وواضحة توضح الهدف من الاختبار، وطريقة تسجيل الإجابات، وتوضح كذلك للطالب أن يتجنب التخمين في حال ارتيابه في تحديد الإجابة الصائبة حيث يرى **ألن وين** (1979) **Allen et Yen** أنه لتحقيق تصميم تعليمات واضحة للاختبار فإنه يمكن إتباع ما يلي:

- نبه طلابك إلى قراءة التعليمات قبل البدء في الإجابة على فقرات الاختبار .
- نبه طلابك إلى مكونات الاختبار، عرفهم بعد فقرات الاختبار، ضع قيمة العلامة لكل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار .

---

[1] باسل خميس أبو فودة، نجاتي أحمد بن يونس، الاختبارات التحصيلية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2012، ص123.

- نبه طلابك إلى عدد الأوراق الاختبار .

- حدد زمن الاختبار وقدر لتلاميذك الوقت الذي يستغرق في الإجابة على كل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار .

- دون في صفحة التعليمات طريقة الإجابة على أسئلة الاختبار إذا كانت الأسئلة من نفس النوع، أما إذا كانت الأسئلة تشمل على عدة أنواع نحدد لطلبتك كل نوع من أنواع فقرات الاختبار.

- نبه طلابك إلى عدم إمكانية الاستفسار عن أي شي يتعلق بأسئلة الاختبار من المراقب، ما عدا الأخطاء المطبعية التي قد ترد في ورقة أسئلة الاختبار أو تعليماته .

- نبه طلابك إلى ضرورة الكتابة بخط واضح ومنظم.

- أكد على الطلبة ضرورة كتابة أسمائهم على ورقة الإجابة بمجرد استلامهم الأوراق الخاصة بالإجابة.

- أكد على طلابك ضرورة عدم التخمين في إجاباتهم لفقرات أسئلة الاختبار، خاصة إذا كنت تنوي التصحيح من أثر التخمين.[1].

8-2: سهولة تصحيحه: عند وضع الاختبار، على المعلم التفكير في طريقة تصحيحه لأن عملية التصحيح كلما تعقدت يؤدي ذلك إلى السماح بتدخل ذاتية المصحح ،كما أن ذلك يؤدي إلى حدوث الأخطاء ويتطلب وقتا وجهدا كبيرين، وهذا خصوصا في اختبارات المقال فتصحيحها بالغ التعقيد لان الجواب يختلف من مفحوص لآخر وفيها يصعب التقيد بدليل للتصحيح مما يسمح بتدخل ذاتية المصحح، لذا من الأفضل أن يضع المعلم تصحيحا نموذجيا مرفقا بسلم تنقيط واضح ليتم التصحيح في ضوء ذلك بأقل أخطاء ممكنة.

[1] سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص444.

خلاصة الفصل :

يعتبر الاختبار التحصيلي أداة معتمدة في القياس والتقويم التربوي، ويؤدي إلى نتائج صادقة ويصلح استخدامها في اتخاذ القرارات الملائمة إذا ما توفر على شروط ومواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، ونجد من أهم هذه الشروط توفره على الموضوعية، وابتعاده قدر الإمكان عن الذاتية، كما أنه ينبغي أن يغطي ما تم تدريسه تغطيه شاملة متوازية وأن يتوفر على صدق وثبات مناسبين، لكن نستطيع الوثوق بنتائجه كما أن مفرداته يجب أن تتمتع بمستوى صعوبة وقدرة تمييزية مناسبة لنوع المفردة والغرض من الاختبار، وأن يكون هذا الاختبار سهل التطبيق والتصحيح، فيسهل استعماله، وبالتالي يؤدي الغرض المنشود منه .

الفصل الرابع:
تحديد الاحتياجات التدريبية

الفصل الرابع: تحديد الاحتياجات التدريبية

تمهيد

رغم الصلة القوية التي تربط التعليم بالتقدم العلمي للمجتمع، إلا أن برامج إعداد المعلم لم تعد كافية لإعداده لممارسة المهنة. لكن التطورات الواقعة والاحتياجات اللازمة أظهرت تطورا جديدا في أهداف التعليم وفي مهام المعلم.

وفي عام 1975 أوصى المؤتمر الدولي الخامس والثلاثين للتربية على اعتبار أول إعداد للمعلم مجرد مرحلة أولى من عملية مستمرة طيلة حياة الفرد.

وفي نفس السنة أكد المؤتمر الدولي للتربية الذي عقدته "اليونيسكو" في باريس والذي دار حول "تكامل سياسات وبرامج إعداد المعلمين في التربية" على ضرورة تحقيق التجانس والتكامل بين برامج الإعداد قبل الخدمة وبرامج التدريب المستمر أثناء الخدمة. وهذا ما ينعكس إيجابيا على نوعية العمل التربوي وعلى مستوى فاعليته، إذ يشترك الإعداد والتدريب في المبادئ.

وأكد وزراء التربية الأوروبيين في مؤتمرهم عام 1987 في "هلنسكي" على ضرورة تحسين التنسيق والتكامل بين الإعداد والتدريب، وهذا ما أكدت عليه العديد من المؤتمرات والندوات، وقد زاد الاتفاق على ضرورة إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم المستمر أثنائها لكونهما جزءان لعملية واحدة متكاملتان وأحد أشكال التربية المستمرة. [1]، وأي برنامج مبدئي للإعداد قبل الخدمة رغم توفر مقومات الفاعلية والكفاية، ومهما حضي المتدرب فيه بإعداد على مستوى رفيع لا يمكن أن يصلح لممارسة المعلم به طيلة فترة حياته الوظيفية أو القيام بأدواره المختلفة بصورة فعالة بسبب التطورات

[1] خالد طه الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، ط1، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية والمتحدة، 2005، ص30.

والتغيرات الحاصلة في مختلف مجالات الحياة ووقتنا الحالي الذي يتطلب من المعلمين أن يتفاعلوا ويتكيفوا معها ويجعلوا مضمونها في الاعتبار، عند اطلاعهم بمسؤولياتهم.

ومن هنا تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة لكونه أهم السبل للنمو المهني والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وكل ما يساهم في رفع مستوى أداء المعلمين، ورفع إنتاجية التعليم.

1. مفهوم التدريب :

ذكر **فليبو** التدريب في كتابه مبادئ إدارة الموارد البشرية بأنه العملية التي من خلالها يتم تزويد العاملين بالمعرفة أو المهارة اللازمة لأداء وتنفيذ عمل معين.[1].

ويذكر **ابراهيم الديب** أن التدريب عبارة عن نشاط منظم ومخطط لإكساب أو تعديل أو تغيير المعارف والاتجاهات الخاصة بالمستهدفين للوصول إلى أفضل صور الأداء الإنساني في ظل الأهداف المطلوبة.[2].

ويقصد بالتدريب أنه عملية تلقي الخبرة والممارسة التطبيقية والمعلومات والمعرفة العلمية في حقل من حقول الاختصاص وفق برنامج مخطط وأساليب مدروسة وبإشراف متخصصين ومدرسين وفنيين ومؤهلين لهذا الغرض .

كما اعتبر التدريب نشاط موجه لتزويد المتدرب بالخبرات التربوية والمهارات والاتجاهات التي تعينه على أداء التدريس بكفاءة والتعامل الأمثل مع طلبته[3].

---

[1] محمد فالح صالح، إدارة الموارد البشرية، ط1، دار الحامد للنشر، دب، 2004، ص101.

[2] إبراهيم رمضان إبراهيم الديب، استراتيجيات تحديث وتفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية، دراسة تطبيقية على عينة من المؤسسات التعليمية في دولة قطر، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد بالأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، 2009، ص28.

[3] داود ماهر محمد، التدريس والتدريب الجامعي، أسسه وبناء برامجه، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2006، ص39،38.

من خلال التعاريف الواردة يمكن ملاحظة اتفاقها كلها على أن التدريب يهدف لتزويد وإكساب المتدرب معارف ومهارات لتحسين أدائه في المجال المقصود حيث يكون ذلك بإتباع خطة محددة الأهداف تمكنه من الوصول إلى الأداء المطلوب.

2- مراحل عملية التدريب :

تمر عملية التدريب بعدة مراحل حيث تنطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية مرورا بتحديد طرق وآليات التدريب المرغوب بها في تقييم النتائج وتسيير العملية التدريبية بإتجاهات مدروسة وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

2-1: مرحلة الإعداد للتدريب:

يبدأ التدريب مع بداية الإعداد له وكذا معرفة الاحتياجات الفعلية التدريبية المطلوبة وهذه المرحلة هي تأسيس برنامج تدريبي يهدف إلى استقطاب وضم الأفراد الذين يحتاجون إلى تنمية وتدريب. ويضم أسس وقواعد التدريب التي لابد من معرفتها والتقيد بها، وتهدف أيضا إلى تحديد ما يجب تعلمه ومعرفته من قبل الأفراد على أساس متطلبات الوظائف المعروضة والسلوكيات البشرية المرغوبة في المؤسسة للقيام بأعباء تلك المتطلبات.

ويبدأ البرنامج التدريبي بحصر وتحديد الأهداف والاحتياجات الداعية إليه، وأولها تلك التي تتعلق بأهداف ومستقبل المؤسسة، بالإضافة إلى حصر المهام والنشاطات الواجب إنجازها لبلوغ أهداف المؤسسة ولتحديد تصرفات وسلوكيات الموارد البشرية الواجب تصحيحها وإتباعها خلال البرنامج أو بعد انتهائه، وكذا تحسين مهارات وقدرات الأفراد في أدائهم لأعمالهم وتغيير سلوكياتهم وتصرفاتهم في اتجاهات جديدة.

إن محور هذه المرحلة هو معرفة وتحديد الاحتياجات التدريبية لأنها تجمع كافة المعلومات المتعلقة بالمسائل التي تنطلق منها وتبنى عليها خطط البرامج التدريبية، وتعد هذه العملية صعبة

لأن معلوماتها تجمع وتحصى من عدة مصادر ولأهداف متنوعة. وإذا كان الهدف من التدريب هو تحسين أداء المتدربين فإن المدرب يحتاج أولا إلى تفحص الأداء الحالي وتحديد الانحرافات الواجب تصحيحها خلال التنفيذ.

ومن بين أهم مصادر جمع المعلومات عن الانحرافات في الأداء هي رؤساء الأفراد المباشرين أو شكاوي الزبائن والعملاء أو الفحوصات السابقة للأداء أو معلومات سابقة عن تقييم الأداء ومصادر أخرى مثل مقابلات الأفراد، وملاحظات وتقارير الإدارة أو مجموعات العمل[1]

وتنحصر مستويات الاحتياجات التدريبية في ثلاث مستويات هي:

- **المؤسسة:** وتتناول مضمون أو محتوى البرنامج بما يتفق مع احتياجاتها ككل، وضمن الإطار العام لتوجيه إستراتيجية وأهداف وثقافة المؤسسة، ويجب أن يساعد إعداد البرنامج الأفراد على معرفة الأهداف الإستراتيجية التي وضعت، وأن يظهر لهم أنواع المهارات والقدرات للمشاركة الناجحة في مختلف المهام والنشاطات، وأن يواكب البرنامج أهداف المؤسسة. كما يجب أن يدعم متطلبات وشروط ثقافة المؤسسة في مستواه الإعدادي والتحضيري.
- **الوظائف أو النشاطات:** وتتناول المهام والمسؤوليات التي تتطلبها وظائف ونشاطات المؤسسة ويركز هذا المستوى على تحليل الوظائف الحالية فيها لتفعيل إنتاجيتها، وهذا التحليل يتم عبر آليات وطرق كاشفة للأداء حيث تساعد على اكتشاف المهام والنشاطات التي لم تنجز ضمن شروط الأداء المطلوب.
- **الأفراد:** ويتم إعدادهم وتدريبهم بعد حصرهم في مراكز أعمالهم وتحديد الاحتياجات التدريبية المستقبلية التي تحسن من معارفهم ومهاراتهم لوظائفهم الحالية، وقد يعمل البرنامج على زيادة كفاءة قدرات ومهارات بعض الأفراد العاملون في وحدات مختلفة وفي مراتب وظيفية متشابهة أو متجانسة.

---

[1] حسن إبراهيم بلوط، إدارة الموارد البشرية، ط1، دار النهضة العربية للنشر، لبنان بيروت، 2002، ص253-255.

2-2: مرحلة تنفيذ التدريب:

وتركز على اختيار طرق التدريب وتطوير كافة أسسها واستخدامها في تنمية معرفة ومهارات الموارد البشرية، والتعلم هو أحد أهم الطرق والوسائل الفعالة في تفسير ونقل المعرفة إلى المتدربين فالتنفيذ إذا يأتي عن طريق التعلم، وعلى المدرب أن يفهم ويدرك المبادئ التعليمية التي تساعد الأفراد على اكتساب المعرفة وتطبيقها بسهولة، حيث يجب معرفة أبرز الشروط الأولية لحدوث التعلم والتي تتمثل فيما يلي:

- **الشرط الأول:** هو **الاستعداد** أي امتلاك المتدربين للمعارف أو المهارات التي تمكنهم من تعلم واستيعاب الدروس والفروض التدريبية التي تعطى لهم أو تطلب منهم[1]).

- **والشرط الثاني:** هو **الدافعية** فكلما يندفع المتدرب إلى اكتساب مهارات جديدة ويرى نفعا وفائدة منها كلما يجتهد لتحصيل التعلم. حيث أن الدوافع هي القوى التي تحرك الأفراد باتجاه الأداء وميول وسلوكيات الأفراد التي تتأثر بعدة دوافع، وأبرز القوى التي تعبر عن الدوافع هي الحاجات والرغبات والمسارات وكذلك الاتجاهات والنزوات والحركات، وترتبط الدوافع بمواقف وتوقعات المتدربين لأنهما يساعدان في الكشف عن ردة فعلهم اتجاه الكم التعليمي الذي حصلوه من هذا البرنامج، كما يمكن الربط بين الدوافع والأهداف التي وضعها الأفراد لأنفسهم.

كما تعتبر الفاعلية الذاتية أو المعتقدات هي التي تنمي شعور الأفراد والباعث القوي لأداء المهمات المطلوبة والصعبة بفاعلية ونجاح.

- أما **الشرط الثالث:** هو **ممارسة المهارات أو المهام التي تعلمها الأفراد** سابقا، لترفع من مستوى التعلم لديهم، والممارسة الكاملة الناجحة ترفع من الفاعلية الذاتية للأفراد.

---

[1] حسن إبراهيم بلوط مرجع سابق، ص256،259.

– **والشرط الرابع** :هو **الاسترجاع** إذ أنه يبين للمتدرب مقدار الجهد المطلوب بذله تعلما وممارسة لكي يأتي أداؤه الفعلي مطابقا للأداء المتوقع منه، كما يؤثر على الدافعية المسببة له.

– **والشرط الأخير** الأكثر أهمية هو **النقل التدريبي للتعلم** والذي يقاس من خلال مدى مساهمة البرنامج التدريبي في نقل المعرفة والعلم والقدرات عند المتدربين وتوظيفهم في خدمة أهداف التدريب[1].

2-3: مرحلة تقييم التدريب: يمثل تقييم التدريب أحد المجالات لبحوث التدريب والتي على ضوئها يمكن تقرير مدى النفع المحقق من نشاط التدريب، فقرارات وبرامج التدريب ويجب أن تخضع للمتابعة والتقييم، ورغم أهمية عملية التقييم إلا أن القليل من المنشئات من تمارسه على أساس علمي ومنهجي.[2]

ويتم تقييم التدريب من خلال تسجيل نتائجه بانتظام، لأن النتائج تكشف عن القيمة أو الفائدة الفعلية التي نتجت عن التدريب، ويكون التقييم ناجحا من خلال قياس نجاح التدريب في المستويات الأربعة التالية: **ردة الفعل، التعلم، السلوك، والنتائج.**

– **المستوى الأول:** يركز على ردود فعل المتدربين المشاركين وقياس شعورهم لأهمية البرنامج التدريبي وذلك بتعبئة استمارات توزع عليهم خلال البرنامج أو بعد انتهائه مباشرة.

– **المستوى الثاني** : يقيس مقدار تزويد البرنامج للمتدربين بالمهارات والمعارف والقدرات التي يحتاجون إليها، أي يركز على استيعاب المتدربين للنواحي التعليمية المهارية التي أعطيت لهم من قبل مدربيهم، وقياس التعليم يكون خلال التدريب أو خلال وبعد الانتهاء منه، ويكون باختبارات وتمارين معينة تقدم لهم.

---

[1] حسن إبراهيم بلوط، مرجع سابق، ص 260،264.

[2] محمد سعيد أنور سلطان، إدارة الموارد البشرية، دط، دار الجامعة الجديدة للنشر، د.ب.ن 2003، ص201.

– **المستوى الثالث:** يهتم بمراقبة سلوك المتدربين خلال ممارسة أعمالهم، ويهدف إلى قياس سلوكيات وتصرفات المتدربين، ويتم التقييم بجمع معادلات عن سلوكياتهم من رؤسائهم المباشرين أو رفاقهم أو زملائهم...إلخ.

– **المستوى الرابع:** يركز على نتائج التدريب وعلى اكتشاف تأثيره على فعالية المؤسسة وقدرتها على تحقيق جملة من الأهداف.

2-4: مرحلة الاسترجاع: يتم في هذه المرحلة إعادة النظر في الخطوات أو الإجراءات أو الطرق التي لم تحقق أهداف البرنامج كافة. إذ أن الإدارة التدريبية الناجحة هي التي تقوم بتصويب البرنامج التدريبي ووضعه في مساره الصحيح حيث تبدأ بإعادته إلى المرحلة الأولى لتعيد النظر في مدخلاتها أو توقيتها أو في اختيار المسؤولين عن عملية إطلاقها وفائدة التدريب هي المحرك الأول لانطلاق مرحلة الاسترجاع، لأنها تبين مخرجات وسائل وطرق التدريب بالوقائع. بالإضافة إلى النتائج التي قدمها مستخدموها.[1]

لا يمكن لعملية التدريب أن تتم بنجاح إلا من خلال الإعداد لهذه العملية ثم تنفيذها باختيار أفضل الطرق المناسبة لذلك، حيث يعد التعلم هو الوسيلة الفعالة في تنفيذ التدريب، وبعد هذه المرحلة يتم تقييم التدريب من خلال نتائجه. وفي الأخير يتم استرجاع الخطوات السابقة ومعرفة مدى تحقق الأهداف المطلوبة للتدريب.

3- أساليب التدريب:

هناك عدة أساليب في العملية التدريبية، حيث أن بعضها تقليدية تركز على جانب المعلومات وبعضها الآخر حديثة تهتم بالمتدرب ككل وتبنى على خبراته، ويمكن تقسيم الأساليب التدريبية إلى:

---

[1] حسن إبراهيم بلوط، مرجع سابق، ص267،269.

3-1: أساليب فردية: حيث تركز على الفرد المتدرب، وتهدف إلى إكسابه مهارات معينة لرفع مستوى أدائه، ويتضمن المفهوم الأساسي لهذا الأسلوب صياغة أهداف محددة لتقدم المعلم حيث يحددها بنفسه، ويمكن أن تحدد من الملاحظات التي يوردها المقوم في توصياته، أو في نتائج إجراء التقويم، وبعدها يتم التخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف حيث يشتمل على الإجراءات والتوقيت ونقاط المراجعة والتحقق، ويتم التدريب في مواقف فردية مثل: المحاكاة، التلمذة المهنية التدريب أثناء الخدمة...إلخ.

3-2: الأساليب الجماعية: وتهدف إلى إكساب المتدرب معلومات أو مهارات أو اتجاهات، أو لتطويرها معا، وغالبا ما تتم في مواقف جماعية وفي قاعات الصف، أو قاعات التدريب، ومن هذه الأساليب، المحاضرات الاجتماعات مع مختصين المؤتمرات، المناقشات الدورات التدريبية ..إلخ ويمكن توضيح بعض هذه الأساليب فيما يلي:

3-2-1: المحاضرات: وتعد من أكثر وسائل التدريب استخداما وشيوعا، والمحاضرة هي حديث يلقيه المدرب، دون مشاركة المدربين بالأسئلة أو النقاش[1].

وينبغي أثناء إلقائها أن تقتصر على ماله صلة بالاحتياجات التدريبية للأفراد، حيث لا تكرر المفاهيم والمبادئ التربوية العامة التي سبق دراستها في كليات التربية أو البرامج التربوية[2].

3-2-2: حلقات المناقشة: وتكون على شكل محاضرة تحتوي على كثير من النقاش الذي تتعد أشكاله، مثل: أسئلة يسأله المدرب أو المتدربين أو تعليقات من الآخرين، وقد يتم النقاش في

---

[1] جودت عزة عبد الهادي، الإشراف التربوي، مفاهيم وأساليبه، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، 2006، ص195.

[2] رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه -أسسه- استخداماته سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، كتاب19، دط، دار الفكر العربي، القاهرة 2004، ص253.

شكل مؤتمر أو ندوة لقاء أو حلقة أو مجموعة نقاش صغيرة.[1] وتهدف المناقشة إلى تعميق المفاهيم التي يتعرض لها المحاضر.

3-2-3: الورش التعليمية: يتم فيها تدريب الدارسون على أداء بعض المهارات التي يجب فيها تنفيذ المناهج والكتب المطورة، ويمكن إتباع عدة نظم في تقسيم المتدربين إلى ورش ويكون ذلك حسب التخصصات (كيمياء، بيولوجيا...إلخ) أو حسب الدرجات الوظيفية (موجه أول مدرس أول...إلخ)[2] ويتم فيها التدريب بتوزيع موضوعات الدراسة وتقوم المجموعة كلها بدراسة مشكلة معينة وكل فرد بدراسة جانب من جوانبها ويمكن تنظيم الورشات على مستوى المدارس أو الإدارات التعليمية، ويقوم بذلك المسؤولين عن إعداد التدريب عادة بالاشتراك مع أساتذة التربية والمدربين والموجهين والمعلمين.

3-2-4: المؤتمرات والندوات: هي اجتماع منظم يهدف للبحث في موضوع معين أو الوصول إلى قرار معين نتيجة مشكلة معينة من مشكلات العمل، ويمتاز نجاحها بروح الديمقراطية التي تسودها وما تحقق الحرية الكاملة لبناء المناقشات، وحسن التفاهم والاحترام المتبادل.[3]

3-2-5: التدريس المصغر: وهو الذي يضم عينة صغيرة في الصف تتراوح بين5 إلى 10 متعلمين، وصغر مدة الدرس التي تستغرق ما بين 5 إلى 10 دقائق وقلة المهارات التعليمية باقتصارها على ماهرة واحدة أو اثنين كالأسئلة التي يطرحها المعلم أو التهيئة الحافزة للدرس...الخ[4].

---

[1] جودت عزة عبد الهادي، مرجع سابق، ص196.

[2] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص152-153.

[3] جودت عزة عبد الهادي، مرجع سابق، ص197-198.

[4] خالد طه الأحمد، مرجع سابق، ص249.

3-2-6: الزيارة الميدانية: ويقوم فيها المتدربين بزيارة بعض المدارس التي تم فيها تطبيق المناهج وغيرها من المؤسسات التي لها صلة بالمناهج والكتب المطورة.[1]

والهدف من ذلك هو الإطلاع على التجارب الناجحة في المدارس الأخرى وتكون هذه الزيارات محلية داخلية أو خارجية[2].

3-2-7: كتابة تقارير وأبحاث: حيث يتعود من خلالها المتدربين على أنفسهم في اكتساب المعرفة والتعمق فيها، ويجب إعطاء البحوث والتقارير حقها من أهميته من طرف الجهات المعنية لا أن تظل مجرد أداء شكلي.[3]

3-2-8: المواد الدراسية والقراءات والنشرات: ويتم إرسالها إلى بعض المعلمين لدراستها والإطلاع عليها، وربما لتطبيق إجراءات محددة تتضمنها، وقد تكون هذه القراءات موضوعات للبحث والنقاش في مجتمعات وندوات خاصة تعقد من أجل فهمها والعمل بمضمونها.

3-2-9: تمثيل الأدوار: ويقوم المتدربين بتمثيل أدوار المديرين والمعلمين والمجتمع المحلي والطلبة لغرس اتجاهات إيجابية لديهم، وفي معالجة مشكلة أو حالة إدارية ليتم تقييم سلوكهم في معالجتها.

3-2-10: دراسة الحالة الإدارية: (تحليل التفاعل في غرفة الصف) ويتم فيها عرض حالة أو موقف من المواقف الفعلية التي تواجه الأفراد أثناء قيامهم بالعمل، ومن خلال توجيه المشرق أو

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المعلم معاينته إعداده وتدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1999، ص 253.

[2] جودت عزة عبد الهادي، مرجع سابق، ص197.

[3] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، 1999، ص253.

القائم بالتدريب يقوم المتدربون بدراسة هذه الحالة وتحليلها من واقع البيانات أو المعلومات المقدمة لهم أو الموزعة عليهم عن طبيعة الحالة[1].

ولدراسة حالة التفاعل الصفي مثلا يقوم المتدرب بملاحظة أنواع التفاعلات التي تدور في غرفة الصف، وفي الطريقة يجب وجود مراقب معه استمارة ليدون عليها تصرفات المعلم المتدرب والمتعلمين في كل بضع ثوان، وحسب نظام "**فلاندرز**" للتحليل التفاعلي الذي يعد من أشهر الأنظمة في هذا المجال، ويقوم المراقب بملاحظة كل ما يحدث في كل ثلاث ثوان، والغرض من استعمال هذا النوع من التحليل هو تحديد المدة التي يستغرقها المعلم نسبة للمدة التي يتكلم فيها المتعلمون، وتحديد طبيعة التفاعلات داخل الصف من أجل الاستفادة من هذا التحديد تدريب المعلمين على أفضل التفاعلات الصيفية، والأغراض الأخرى من التحليل التفاعلي[2]، والهدف الرئيسي من دراسة الحالة هو تدريب الأفراد وتنمية قدراتهم على التحليل والدراسة الموضوعية والوصول إلى أحكام وقرارات صحيحة. [3]

3-2-11: مراكز المعلمين: وهي مراكز تشبه مراكز التدريب المصغر، والتي يتم فيها تدريب المعلمين من طرف مدربون متخصصون لكونهم على دراية بأساليب التدريب الصحيحة[4].

والذين هم ملتزمون بتعزيز النمو والتجديد المستمرين عند المعلمين وتغذية المعلمين بالمعلومات الجديدة حول المناهج والكتب وأساليب التدريس[5].

---

[1] جودة عزة عبد الهادي، مرجع سابق ص196.

[2] خالد طه الأحمد، مرجع سابق، ص 249،250.

[3] جودة عزة عبد الهادي، مرجع سابق، ص 196.

[4] محمد شحاته ربيع، مرجع سابق، ص 77، 78.

[5] جودة عزة عبد الهادي، مرجع سابق ص 197.

3-2-12: الدورات التدريبية الصغيرة: صممت هذه الدورات لتتيح الفرصة أمام المعلمين للتدريب في أثناء الخدمة لتحسين أداءاتهم التعليمية بالإشارة إلى احتياجاتهم الخاصة ومن خلال هذا النوع من التدريب يمكن تحسين التربية المدرسية. وتعتمد الدورات التدريبية الصغيرة على المبادئ التالية:

1- التركيز على عدد من المهارات المتكاملة التي تقدم في تسلسل معين.
2- التدريب الذاتي الذي يقوم على دراسة دليل المعلم.
3- التركيز الخاص على نشاطات التدريب العلمي.
4- طواعية الدورة الصغيرة للتدريب الذاتي .
5- تتضمن الدورة الصغيرة في الأغلب مجموعة من الدروس التوضيحية ولكل درس مجموعة من المهارات المحددة والتي يجب على المعلم أن يطبقها بعد تعلمها تطبيقا فوريا في ممارساته الصفية[1].

لقد تنوعت أساليب التدريب وتعددت أشكالها وهذا يرجع إلى تنوع الاحتياجات التدريبية وتعدد مستويات البرنامج التدريبي، ولكي يكون التدريب فعالا من الأفضل ترشيح المعلم المتدرب للدورة التدريبية التي تلبي حاجته التدريبية[2].

إن تنوع الاحتياجات التدريبية يؤدي إلى تنوع هذه الأساليب وتعدد أشكالها، وتعد الأساليب المذكورة من أكثر الأساليب شيوعا، حتى تناسب مختلف الأهداف في عملية التدريب.

4- تعريف الاحتياجات التدريبية:

يرتكز النشاط التدريبي بصفة أساسية على مدى الدقة والموضوعية في تحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة لتنمية وتطوير المعارف والاتجاهات والمهارات المختلفة للأفراد وترجمة

---

[1] خالد طه الأحمد، مرجع سابق، ص 250،251.

[2] باسم الحميري، التدريب الفعال، منهجي وتطبيقي، ط1، دار الحامد، عمان، 2008، ص24.

الاحتياجات إلى سياسات وبرامج تدريبية تحقق الأهداف الأساسية لهذا النشاط[1]، وهناك عدة تعاريف للاحتياجات التدريبية نذكر منها:

– يعرفها **الدرة 1988** بأنها وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم وبين وضع مرغوب فيه في أداء منظمة أو وظيفة أو أفراد في مجال المعارف أو الاتجاهات أو فيها جميعا[2].

– تعرف بأنها الفجوة بين متطلبات العمل من المهارات والمعارف والسلوك الوظيفي وبين تلك التي يمتلكها الموظف[3].

– يرى **العزاوي 2006** أن الاحتياجات التدريبية هي ما يحتاجه الأفراد من تدريب لتنمية شخصياتهم من حيث المعارف والمهارات الإدارية والفكرية والمعارف والمهارات السلوكية والمعارف والمهارات الفنية[4].

كما تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها مواطن الضعف والنقص الموجودة أو المتوقع وجودها والتي يمكن استكمالها عن طريق التدريب[5].

إذن من خلال التعاريف السابقة الذكر يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية عبارة عن نقص معين يتطلبه أداء في وظيفة معينة بحيث يمكن استكمال هذا النقص عن طريق عملية التدريب فلفظ احتياج يعبر عن هذا النقص أما لفظ التدريب يتضمن إمكانية استكماله من خلال إجراءات منظمة .

---

[1] مدحت أبو النصر، مراحل العملية التدريبية، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر 2009، ص80.

[2] داود ماهر محمد ،مرجع سابق، ص52 .

[3] إبراهيم رمضان إبراهيم الديب ،مرجع سابق،ص17

[4] تحسين أحمد الطراونة، تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية، ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب على الصعيدين النظري والعملي في الأجهزة الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2011، ص10.

[5] نادية عبد الجواد الجرواني، تحديد الاحتياجات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالجمعيات الأهلية، دراسة مطبقة على الجمعيات الأهلية العاملة في مجال الرعاية الاجتماعية بالقاهرة الكبرى، العدد 26، جويلية 2009، مجلة كلية الآداب، جامعة حلوان، ص640.

5 – أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية :

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بمثابة المؤشر الذي يوجه عملية التدريب نحو الاتجاه الصحيح، وقد شدد الكثير من التربويين على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، لأن نجاح أي برنامج تدريبي إنما يقاس بمدى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية وحصرها و تجميعها[1] أي أن الاحتياجات التدريبية تمثل حجر الأساس لأي برنامج تدريبي ناجح فكلما توخينا الدقة في تحديد هاته الاحتياجات كلما ساهم ذلك في تكملة النقص الموجود بنجاعة، وهذا ما يؤكده **محمد بن عبد الله نايف البقمي** في أن تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل العنصر الرئيسي الهيكلي في صناعة التدريب[2]، كما أنه تكاد تجمع الدراسات التي استهدفت الاحتياجات التدريبية على جملة من الفوائد منها[3]:

- يؤدي تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية إلى الحد من العشوائية والارتجال في طرح برامج تدريبية مكلفة و غير مناسبة للمشاركين فيها .
- يساعد تحديد الاحتياجات الفعلية على تنمية الموارد البشرية وفق ما تتطلبه الحاجة .
- يمكن الأفراد من الوصول إلى مستوى معين من الإتقان المطلوب بعد التعرف على مواطن القصور و العمل على تلافيها .
- تمكن من تحديد الأفراد والأشخاص المستهدفين في التدريب .

ويضيف **الحميري 2008** حول تحديد الاحتياجات التدريبية أنها:

---

[1] زياد بركات، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث بعنوان تربية المعلم العربي وتأهيله رؤى معاصرة، 2010، جامعة جرش الأهلية، الأردن، ص 6 .

[2] محمد بن عبد الله البقمي، الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية، دراسة تطبيقية على ضباط جوازات منطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 2009، ص 6.

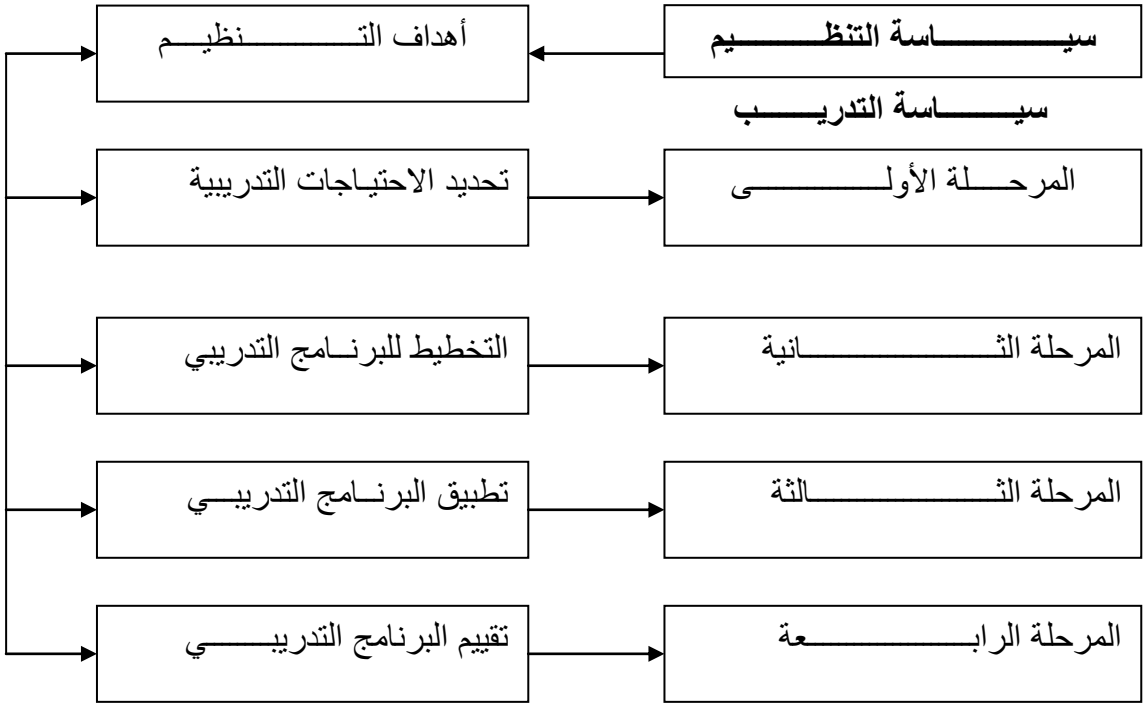
[3] تحسين أحمد الطراونة، مرجع سابق، ص 12، 13.

– تساعد على معرفة وجود أو عدم وجود حاجة تدريبية للعاملين .

– تساهم بشكل مباشر في رسم نتائج التدريب المرغوب الوصول إليها .

– تمكن الإدارة من تقييم الدورة التدريبية بشكل خاص و النشاط التدريبي بشكل عام [1].

من خلال ما سبق يتضح أن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية تمثل الخطوة الأولى في التخطيط للتدريب والاهتمام بهذه الخطوة يجنب أخطاء العشوائية في إعداد وتنفيذ برامج تدريبية مكلفة وغير مناسبة للغرض المنشود، والمخطط الموالي يوضح تموقع عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في عملية التخطيط للتدريب والذي من خلاله تبرز مدى أهمية هذه الخطوة و مدى توقف المراحل اللاحقة عليها.



شكل رقم (01) يوضح أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية قبل الشروع في إعداد برنامج

[1] باسم الحميري، مرجع سابق، ص 31–32.

6 . أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتعدد الأساليب التي يمكن لمخططي التدريب الإفادة منها للتعرف على الاحتياجات الفعلية لمن يراد تدريبه، وتتمثل أهم هذه الأساليب في ما يلي :

1.6. تحليل التنظيم: ويقصد به فحص عدة جوانب تنظيمية إدارية مثل أهداف المنظمة ووظائفها، واختصاصاتها، وسياساتها، وكفاءاتها، ومصادرها البشرية والمناخ السائد في علاقاتها، بهدف تحدي المواقع التنظيمية التي يكون فيها التنظيم ضروريا وتحديد نوع التدريب المطلوب[1].

2.6. تحليل العمليات : وتهدف إلى دراسة المهام والأعمال التي تقوم بها المنظمة، لتحديد ما يجب أن يعرفه المتدرب لتأدية الوظيفة ومعلومات تتعلق بالمسؤوليات الملقاة عليه وأخرى بالمهارات والمعارف الضرورية لشاغل المهنة.

3.6. تحليل الفرد : ويكون ذلك من خلال قياس أداء شاغل الوظيفة في الوقت الحالي وتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء وظيفته بنجاح[2].

من خلال ما سبق يتضح أنه كل من الأساليب الثلاث السابقة الذكر تمكن من التحديد الدقيق للأهداف العامة والخاصة لبرامج التدريب اللازمة من خلال أهداف المنظمة وما تتطلبه الوظيفة وما يجب أن يكون عليه شاغلها لتأديتها على الوجه المطلوب.

7 . الأدوات المستخدمة في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية :

تتمثل أهم الأدوات التي تستخدم في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية حسب **الخطيب أحمد والرداح الخطيب 1997، نشأت فضل شرف الدين 1995، زينب علي الجبر 1991** [3] فيما يلي:

---

[1] زياد بركات، مرجع سابق، ص10.

[2] نادية عبد الجواد الجرواني، مرجع سابق، ص243.

[3] زياد بركات، مرجع سابق، ص 10-11.

1.7. المقابلات: من خلال المقابلات التي تعقد مع الفئات المراد تدريبها والقادة الإداريين والمشرفين والرؤساء يتمكن القائم على التدريب من التعرف على الموضوعات التي يراها المتدربون مناسبة لهم والتي يراها القادة الإداريين احتياجا تدريبيا للفئات العاملة معهم.

7 . 2. الاستبانات: وتتضمن الموضوعات التي يراها المسؤولون التربويون مهمة ويجب تدريب المعلمين عليها، حيث يقوم المستجيبون بترتيب هذه الموضوعات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة لهم، كما يمكن توجيه الاستبيانات للرؤساء المباشرين للتعرف إلى آرائهم في أداء العاملين والتي تمثل أهمية كبيرة فبتحديد الاحتياجات التدريبية نظرا لقدرتهم على تحديد جوانب القوة والضعف والمشكلات التي يواجهها العاملون والتي يمكن علاجها بالتدريب، وتوجد عدة شروط يجب مراعاتها عند تصميم الاستبيان منها: وضوح الأسئلة، وضع الفرد للإشارات في المكان المناسب حتى يسهل حصرها وتبويب بياناتها، وألا تكون الأسئلة معقدة وأن تلبي الغرض المطلوب[1].

3.7. طريقة اللجان التربوية: حيث تدرس هذه اللجان الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمتدربين وعلى ضوء هذه الدراسة توضح وتحدد الاحتياجات التدريبية.

4.7. تقارير كفاءة المعلمين الدورية: وتعتبر مصدرا مهما لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين إذا ما تم إعدادها بطريقة صحيحة وباهتمام من المديرين والمسؤولين، بحيث تعكس صورة حقيقية لخبرات المعلمين وسلوكهم واتجاهاتهم وبالتالي تحديد الجوانب التي يمكن علاجها من خلال التدريب.

5.7. الاختبارات: وتكون شفوية أو تحريرية يلجأ إليها الرؤساء أو المسؤولين عن التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين.

---

[1] نادر أحمد أبو شيخة، إدارة الموارد البشرية، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان، 2000، ص 271.

6.7. تحليل المشكلات: يعتبر تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة من أهم وسائل نجاح التدريب الذي يسهم في علاجها بكفاءة من خلال تحديد الإجراءات اللازمة لعلاجها.

8- أنواع الاحتياجات التدريبية:

تعتبر الاحتياجات التدريبية هي الأهداف التي يرجى التوصل إليها من خلال العمل التدريبي ولهذه الاحتياجات عدة أنواع يمكن تصنيفها كالآتي:

8-1: التصنيف على أساس الضيق والشمول: إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تأخذ طابعا ضيقا فتشمل فردا واحدا أو مجموعة قليلة من الأفراد، أو مجموعة كبيرة على مستوى المؤسسة ككل أو على مستوى مهنة معينة كالمشرفين أو المديرين....

8-2: التصنيف على أساس التوجيه والتركيز: وتكون الاحتياجات منظمة مثل تدريب العاملين الجدد أو تدريب الموظفين لأغراض الترقية والنقل لوظائف أخرى، ويتضمن هذا التصنيف ما يلي:

- احتياجات تتعلق بمعالجة مشكلات العمل الإنسانية أو الفنية.

- احتياجات إبداعية ذات توجيه مستقبلي تتعلق بنمو الفرد وفعاليته، أو نمو المؤسسة وفعاليتها وقدراتها على مواجهة التغيرات.[1].

- احتياجات تتعلق بتطوير أو تغيير المعلومات والمعارف لدي بعض أفراد المنشأة أو جميعهم فيما يتعلق ببعض مجالات العمل أو أهدافه أو سياسات المنظمة أو الظروف المحيطة بها، كذلك تشمل المعلومات المتعلقة بالأساليب والنظم الإدارية والإنتاجية.

---

[1] جودت عزة عبد الهادي، مرجع سابق، ص 200.

– احتياجات تتعلق بزيادة وتطوير أو تعديل المهارات والقدرات لدى بعض أفراد المنشأة أو جميعهم حيث تتعلق بأساليب وطرق الأداء في أنواع محددة من الأعمال مثل تطوير المهارة لدى بعض الأفراد من خلال التدريب على أسلوب حديث في إعداد الموازنات[1].

8-3- التصنيف على أساس المدى الزمني: يمكن تقسيم هذا التصنيف إلى نوعين من الاحتياجات تتمثل فيما يلي:

8-3-1: احتياجات تدريبية قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى:

8-3-1-1: الاحتياجات التدريبية قصيرة المدى :

يمكن أن تكون الاحتياجات التدريبية قصيرة المدى فيتم مقارنة الأداء الحالي محددة يجب الوصول إليها مباشرة أو بعد مدة قصيرة.[2]

حيث أنها تمثل الفرق بين مستوى الأداء المطلوب ومستوى الأداء الحالي[3].

8-3-1-2: الاحتياجات التدريبية طويلة المدى :

وقد تكون ذات أهداف بعيدة، حيث تتم عملية توقع لمتطلبات العمل لسنوات قادمة تمتد خمس أو عشر سنوات.[4]

والاحتياجات التدريبية طويلة المدى تمثل الفرق بين مستوى الأداء المطلوب ومستوى الأداء المرغوب في المستقبل.

---

[1] السيد عليوة، تحديد الاحتياجات التدريبية، ط1، د.ن، القاهرة، 2001، ص 60.

[2] جودت عزة عبد الهادي، مرجع سابق، ص200.

[3] مدحت أبو النصر، مرجع سابق، ص 85.

[4] جودت عزة عبد الهادي، مرجع سابق، ص 200.

8-3-2: احتياجات تدريبية حالية وأخرى مستقبلية:

الاحتياجات التدريبية الحالية هي التي يحتاج العاملون التدريب عليها في الوقت الحاضر، أما الحاجات التدريبية المستقبلية هي التي سوف يحتاج العاملين التدريب عليها في المستقبل، ونظرا للتغيرات المخطط إجراؤها في المستقبل وفي مختلف المجالات. [1].

أي يمكن تقديم الحاجات التدريبية حسب المدى الزمني الذي يمكن أن يتم فيه التدريب.

8-4: التصنيف على أساس الكم والكيف: ويتمثل هذا التصنيف في:

- احتياجات كمية يعبر عنها بعدد الوظائف التي تحتاج إلى تنمية أو عدد الأفراد الذين سيدربون أو ينقلون إلى وظائف أخرى.[2].

- واحتياجات نوعية تتعلق بتغيير سلوك بعض الأفراد أو الجماعات بالمنشأة أو التدريب من أجل نشر العلاقات الإنسانية المنظمة [3].

للاحتياجات التدريبية عدة أنواع تصنف وفق معايير معينة، فيمكن أن يكون التصنيف على أساس الضيق والشمول أي أن الاحتياجات التدريبية قد تأخذ طابعا ضيقا لتشمل فردا واحدا أو عدد معين من الأفراد، وقد تصنف على أساس التوجيه والتركيز بحيث تكون منظمة أو إبداعية ذات توجه مستقبلي أو معالجة لبعض المشكلات، كما قد تصنف حسب المدى الزمني إلى احتياجات قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى أو احتياجات حالية وأخرى مستقبلية، وفي التصنيف الأخير قد تكون فيه الاحتياجات كيفية نوعية، وقد تكون كمية يعبر عنها بعدد الوظائف التي يراد تنميتها أو عدد الأفراد المدربون.

---

[1] مدحت أبو النصر، مرجع سابق، ص 85 ،86.

[2] جودت عزة عبد الهادي، مرجع سابق، ص200.

[3] السيد عليوة، مرجع سابق، ص 60.

خلاصة الفصل:

إن التدريب يوجه لسد النقص في الكفاءة ولتصحيح الممارسات الخاطئة لدى العاملين الجدد الذين تتدنى مستويات أدائهم أو حتى ذوي الخبرة لمواكبة التطورات الحاصلة، ولتحقيق أغراض التدريب لابد من وضوح الغايات المقصودة من كل برنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية التي شخصت في المنشأة والأقسام والعاملين فيها مع توفر المدربين الأكفاء لتحفيز العاملين على التوجيه للبرامج التدريبية.

فالتدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية مهام رئيسية تستمد مسؤولية إدارة الموارد البشرية والتنمية الإدارية للعاملين بها ولهذا عرضنا وتطرقنا إلى معظم العناصر التي تتعلق بالاحتياجات والتي تساعد على معرفتها بشكل جيد وفعال.

الفصل الخامس:

الدراسة الاستطلاعية

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة المهمة والضرورية لإجراء الدراسة التطبيقية، فمن خلالها يتمكن الباحث من الإلمام بجميع جوانب الموضوع المعني بالدراسة، مما يساعده على تحديد المنهج المناسب والتعرف على خصائص العينة ومجالات الدراسة الزمنية والمكانية.

ولهذا يجب القيام بالدراسة الاستطلاعية بغرض التعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي ستواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه أو بغرض التعرف على ظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الأدوات أو يتم جمع البيانات عنهم ومدى استعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة التي ستتبع معهم وكذلك للتعرف على مدى استعداد المسؤولين عن أفراد العينة للتعاون مع الباحث وكل ما يساعد على نجاح إجراء البحث. [1].

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بغرض تحقيق الأهداف التالية:

- الحصول على موافقة مدراء المتوسطات لإجراء الدراسة بمؤسساتهم.

- القيام بمعاينة ميدان الدراسة، وخصائص العينة أي معرفة ما هو موجود في المتوسطات لدى الأساتذة عن الاختبار التحصيلي من خلال إجراء بعض المقابلات معهم.

- بناء أداة الدراسة والتأكد من صلاحيتها (التأكد من خصائصها السيكومترية).

---

[1] محمود عبد الحليم منسي، مرجع سابق ص 59،60.

2- المنهج المتبع:

يعتبر المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث استخداما وخاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية[1]، إذ يهتم بجميع الأوصاف الدقيقة والعملية للظواهر المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره وتحديد الممارسات الشائعة والتعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور، بهدف دراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة.[2].

ويندرج ضمن هذا المنهج عدة أساليب دراسية، حيث تم الاعتماد على أسلوب الدراسات الاستكشافية في هذه الدراسة فهو يعتبر أحد المناهج الأساسية وأكثرها شيوعا في البحوث الوصفية فهي محاولة منظمة لجمع البيانات وتحليل وتفسير وتقدير الوضع الراهن لموضوع ما في بيئة محددة ووقت معين بهدف الوصول إلى بيانات يمكن تصنيفها وتفسيرها وتعميمها للاستفادة منها مستقبلا إذ تتنوع في درجة تعقيدها، فمنها ما يهدف إلى جمع بيانات تكرارية بسيطة، ومنها ما يهدف إلى تحليل العلاقات[3].

3- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

كانت مجالات الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

- المجال الزماني:

تمت الدراسة الاستطلاعية خلال شهري مارس وأفريل 2014.

---

[1] صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دط، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة 2003، ص90.

[2] إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي دط، مركز الكتاب، مصر، 2000، ص 120.

[3] فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، د.د.ن الإسكندرية، 2002، ص90.

- **المجال المكاني:**

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في 07 مؤسسات من متوسطات ولاية الوادي وسط، وهي كالآتي:

- متوسطة الشهيد أحمد التجاني.
- متوسطة زوبيدي عبد القادر.
- متوسطة باهي علي.
- متوسطة الوادي غربا.
- متوسطة الشهداء.
- متوسطة الأرقط الكيلاني.
- متوسطة جاب الله البشير.

4- العينة:

تعتبر العينة جزء من المجتمع الأصلي الذي يمكننا من التوصل إلى الاستنتاجات المتعلقة بالمجتمع الذي أخذت منه[1].

وبهدف إخضاع أداة القياس للتجريب قصد التأكد من صلاحيتها وذلك بحساب خصائصها السيكومترية تم تطبيقها على عينة من الأفراد عددهم 60 فردا تم اختيارهم بطريقة غرضية أي بعد الاتصال بالمؤسسات المقصودة تم توزيع الأداة في صورتها الأولية على الأساتذة المتواجدين بها.

[1] Nicolas Gueguen , **Méthodologie en psychologie**, sans édition , Dumond ,paris 2007.p1

5 – الأداة:

بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط فيما يخص القدرة على بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تم إعداد أداة من طرف الطالبة وذلك اعتمادا على التراث النظري والأدبي الذي تناول الموضوع، وكذلك اعتمادا على مجموعة من الأساتذة الجامعيين والفاعلين في المنظومة التربوية الوطنية(مفتشين، مدراء، أساتذة)،وقدتم طرح سؤالين كتابيين على مجموعة من الأساتذة البالغ عددهم 42 أستاذ في مقابلات بحثية أجريت معهم قصد الحصول على إجابات كتابية عليها تبين مفهومهم حول الاختبار التحصيلي وخطوات بنائه وكانا هذين السؤالين على النحو التالي:

- **ما هو مفهومك للاختبار التحصيلي؟**
- **ما هي الخطوات التي تقوم بها عند بناء الاختبارات التحصيلية؟**

وبعد جمع إجابات الأساتذة، تم تحليل محتوى وتفسير ما تم جمعه وإعادة تنظيمه في جدول وهو يتضمن عدد تكرارات تتعلق بمفهوم الاختبار التحصيلي، وجدول آخر يتضمن عدد تكرارات خطوات بناء الاختبار التحصيلي للأساتذة.

الجدول رقم (01) يوضح إجابات الأساتذة عن مفهوم الاختبار التحصيلي وعدد التكرارات

مفهوم الاختبار التحصيلي	عدد التكرارات
هو تقييم أداء التلميذ ومدى استيعابه لدروس المقرر الدراسي.	26
عملية تقويمية شاملة لمستوى التلميذ	4
الكشف عن خبايا وواقع التلميذ من حيث الثقة بنفسه	1
هي التأكد من اكتساب الطالب للغايات والأهداف المخططة من طرف السلطة الفوقية ومدى تطابقها مع البرامج والمواد أفقيا وعموديا	1
يمكن التلميذ من بناء قاعدة عامة وقوية لاجتياز المراحل القادمة في مجاله الدراسي	1
وهو محاولة تلخيص المقرر في أسئلة واضحة المعالم الموجهة للتلميذ.	2
هو وسيلة ومنهاج تربوي تحدد فيه كل الوسائل والطرق المتنوعة للاختبار، فهو أداة من أدوات القياس.	4
وهو الطريقة التي يتعرف بها الأساتذة على الكم المعرفي الذي تحصل عليه التلميذ في فصل معين.	1
وهو عبارة عن عملية إجراء منظم يقوم به المعلم لقياس مدى تحصيل المتعلمين لأهداف تعليمية معينة ويكون في نهاية العملية التعليمية.	1
وهو أداة تستخدم فيها أساليب التفكير واكتساب السلوكات بوضع طرق مقننة لكي يتسنى للتلميذ فهمها وكيفية التعامل معها.	1

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا بأن معظم الأساتذة يرون بأن الاختبار التحصيلي هو عملية تقييم لأداء التلميذ ومدى استيعابه لدروس المقرر الدراسي، ويتضح ذلك من خلال عدد تكرارات هذه الفكرة وكان عددها 26.

أما بالنسبة إلى كونه عملية تقويمية فنجد سوى القليل منهم من تبنى هذه الفكرة وكان عدد تكراراتها قليل فهناك 04 أساتذة فقط من يرون بأنه عملية تقويمية شاملة لمستوى التلميذ.

كما نجد عدة أساتذة من يعتبرونه وسيلة ومنهاج تربوي، أي أنه أداة من أدوات القياس إذ بلغ عدد تكرارات هذه الفكرة 04.

ونجد الكثير من الأساتذة ليست لهم دراية عن مفهوم الاختبار التحصيلي، أو ما هو المقصود به حيث أنهم لم يضعوا تعريفا واضحا أو محددا له.

وفي الأصل أن الاختبار التحصيلي هو أحد أدوات التقويم التي تساعد في تقييم أداء الطلبة وتحديد مستوى تحصيلهم من خلال إجابتهم عن الأسئلة التي قدمت إليهم عن موضوع ما تم تعلمه سابقا، كما يساعد على تقييم المنهاج الدراسي وطرائق التدريس، ومنه فأفراد العينة السابقة (الأساتذة) ليست لديهم دراية كافية عن مفهوم الاختبار التحصيلي، إذ أنهم لم يتوصلوا إلى وضع تعريف يشمل كل ما يتعلق به أي أنه تقويمي وتقييمي في نفس الوقت.

الجدول رقم (02) يوضح خطوات بناء الأساتذة للاختبار التحصيلي وعدد تكراراتها

خطوات بناء الاختبار التحصيلي	عدد التكرارات
- تحديد الغرض من الاختبار. - تحديد الأهداف المرجوة. - تحديد مفاهيم محتوى المادة. - تحديد زمن الاختبار. - وضع الإجابة النموذجية وسلم التنقيط.	4
– المصداقية – نفسية التلميذ – المكتسبات	1
التدرج في وضع الأسئلة مما تصبح تتناسب مع مستوى التلاميذ ومراعاة الحجم الحجم الزمني.	10
تقييم جماعي أو فردي للتلميذ.	2
وضع إشكاليات تتناسب مع الكفاءات المستهدفة وتحديد المواضيع والأسئلة التي يعالجها التلاميذ.	7
بناءا على الواجبات والوظائف والفروض المقدمة من خلال الموسم الدراسي.	2
تقديم أسئلة مباشرة وشاملة للبرنامج.	2
بناءا على المنهاج والمنشور الوزاري المقدم من طرف وزارة التربية	5
حسب ما درس التلميذ في الفترة ما قبل الاختبار ومراعاة الأهم واحترام الوقت الكافي للإجابة.	2
- يستخدم الاختبارات التقليدية. - والاختبارات الموضوعية. - واختبارات التحصيل المقننة. - وسجلات الملاحظة.	1
- مطابقة المواضيع للمناهج التعليمية الرسمية سارية المفعول حسب المستوى المدروس. - التماشي مع الوقت المحدد للاختبار حسب كل مادة وشعبة.	5

- أن يكون الموضوع في متناول المترشح المتوسط. - تفادي كل الأخطاء المتعلقة بالمادة أو اللغة. - صياغة الأسئلة بوضوح ودقة ومفهوم غير قابل للتأويل. - تحرير الأسئلة بدقة ووضوح وخط مقروء وتكون شاملة. - أن تكون قابلة للحل وفي الوقت المخصص لها. - أن تكون لها إجابة نموذجية وسلم تنقيط. - أن تصحح مع التلاميذ لتنبيههم إلى الأخطاء .	
- تشخيص وتقويم مدى فعالية النشاطات التعليمية. - بناءا على أساس الكفاءة العالية في عملية القياس والتقويم. - بناء اختبارات نموذجية خالية من الأخطاء والملاحظات وأن يكون الاختبار شاملا.	1

من خلال الجدول السابق الذي يوضح كيفية بناء الاختبار التحصيلي عند أساتذة التعليم المتوسط يتضح أن معظم الأساتذة لا يتبعون طريقة موحدة في بناء الاختبار، حيث أن الأغلبية يتبعون طريقة التدرج في الأسئلة أي الانتقال من السهل إلى الأصعب ويظهر هذا من خلال عدد التكرارات الموجودة في الجدول، والتي تمثل 10 أساتذة.

وبعضهم يركز على وضع إشكالية تتناسب مع الكفاءات المستهدفة وتحديد المواضيع والأسئلة التي سيتم التطرق إليها في الاختبار وكان عدد التكرارات 7، وبعض الأساتذة يقومون ببناء الاختبار التحصيلي على أساس ما قدم في المنشور الوزاري وكان عددهم 5. كما نجد البعض الآخر يتبع عدة خطوات منها أن تكون المواضيع مطابقة للمناهج التعليمية الرسمية وتكون في متناول الجميع وشاملة للمقرر الدراسي، وأن تصاغ أسئلتها بدقة ووضوح وقد تكررت هذه الخطوات عند 5 أساتذة، أما الكثير منهم من كان يعتمد على طريقته الخاصة في بناء الاختبار التحصيلي والتي كانت مخالفة للخطوات الأساسية المتمثلة في:

- تحديد الهدف من الاختبار وصياغته.
- تحليل محتوى المادة الدراسية.

- صياغة الأهداف السلوكية.
- إعداد جدول المواصفات.
- بناء الفقرات الإختبارية بأنواعها.
- مراجعة أسئلة الاختبار.
- إخراج الاختبار وتطبيقه.
- تصحيح الاختبار وتحليل بنوده إحصائيا وتفسيره.

وعلى هذا الأساس تم بناء أداة الدراسة التي تكونت من 32 بندا موزعة على 03 محاور على النحو التالي :

- المحور الأول: خطوات بناء الاختبار التحصيلي ويتكون من 20 بندا (من 01 إلى20) .
- المحور الثاني: تفريغ نتائج الاختبار وتحليلها إحصائيا ويتكون من 08 بنود (من 21إلى 28).
- المحور الثالث: تفسير نتائج الاختبار ويتكون من 04 بنود (من 29 إلى 32).

وكانت بدائل الإجابة كالآتي: نعم، لا.

الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدق: تم حساب الصدق بالاعتماد على صدق المحكمين، من خلال معادلة **لاوشي** لصدق المحكمين على النحو التالي :

$$\text{معامل صدق المحكمين} = \frac{\text{مجموع صدق البنود}}{\text{عدد البنود}}$$

$$\text{معامل صدق البند} = \frac{\text{ن}_2 - \text{ن}_1}{\text{ن}}$$

حيث صدق البند:

ن1: عدد المحكمين الذين أجابوا بأن البند يقيس.

ن2: عدد المحكمين الذين أجابوا بأن البند لا يقيس.

ن: عدد المحكمين.[1] .

ولقد تم توزيع الأداة على 10 محكمين وهم مجموعة من الأساتذة الجامعيين في تخصصات علم النفس، علوم التربية وعلوم التدريس، وكانت استجاباتهم حول المقياس كالآتي:

[1] فارس إسعادي، أثر الربو على التوافق المهني لدى العاملين في المؤسسات الصناعية الوطنية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة قسنطينة، 2008.

جدول رقم (03) يوضح استجابات المحكمين على أداة الدراسة

رقم البند	يقيس	لا يقيس	صدق البند
01	09	01	0.80
02	09	01	0.80
03	09	01	0.80
04	10	00	01
05	10	00	01
06	09	01	0.80
07	08	02	0.60
08	10	00	01
09	10	00	01
10	09	01	0.80
11	08	02	0.60
12	10	00	01
13	10	00	01
14	09	01	0.80
15	09	01	0.80
16	10	00	01
17	09	01	0.80
18	10	00	10
19	09	01	0.80
20	10	00	01
21	09	01	0.80
22	10	00	01
23	10	00	01
24	09	01	0.80
25	08	02	0.60
26	10	00	01
27	10	00	01
28	10	00	01
29	09	01	0.80
30	10	00	01
31	10	00	01
32	09	01	0.80

ومنه فان مجموع صدق البنود يساوي :28.2

وعليه فان صدق الاستبيان يساوي :

$$\text{معامل صدق المحكمين} = \frac{28.2}{32} = 0.88$$

وبالتالي يمكننا القول بأن الاستبيان يمتاز بصدق جيد.

الثبات: تم في هذه الدراسة الاعتماد على معامل التجانس كيودر ريتشاردسون 21 لحساب الثبات وكان ذلك على النحو التالي:

$$ر_{21} = \frac{ن}{ن-1} \left[1- \frac{س\ (ن- س)}{ن\ ع^2_ك}\right]$$

ن : تشير إلى عدد البنود .

س : تشير إلى متوسط درجات الاختبار .

$ع^2_ك$: تشير إلى تباين درجات الاختبار ككل [1].

وبعد تفريغ نتائج الدراسة الاستطلاعية والتعويض في المعادلة أعلاه تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (04) يوضح قيمة معامل الثبات

ن	س	$ع^2$	$ر_{21}$ المحسوبة
32	20.866	24.401	0.724

من خلال الجدول يتضح أن قيمة معامل الثبات المحسوبة يساوي 0.724 وعليه نقول بأن الأداة تمتاز بثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة.

[1] صلاح الدين محمود علام، الاختبارات التشخيصية، مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية، دط، ددن، القاهرة، 2001، ص164.

الفصل السادس:

عرض وتحليل النتائج

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

1- مجالات الدراسة الأساسية :

تتحدد الدراسة الأساسية بالمجالات التالية :

1-1: المجال المكاني:

اقتصرت الدراسة الحالية على متوسطات ولاية الوادي وسط البالغ عددها 23 متوسطة والمتمثلة في :

- متوسطة عبد الحميد بن باديس.
- متوسطة الأمير عبد القادر.
- متوسطة الشهداء.
- متوسطة الشهيد أحمد التجاني.
- متوسطة مصباحي مصطفى.
- متوسطة هزلة المولدي.
- متوسطة زوبيدي عبد القادر.
- متوسطة الأرقط الكيلاني.
- متوسطة بحير بلحسن الصحن الثاني.
- متوسطة باهي علي.
- متوسطة حويذق عبد الكريم.
- متوسطة محمد الأمين العمودي.
- متوسطة الشهيد محمود شريفي.
- متوسطة جاب الله البشير.
- متوسطة غندير عمر الوادي.
- متوسطة الوئام المدني.
- متوسطة طير حسن تكسبت الوادي
- متوسطة عياشي عمر الطاهر.
- متوسطة ضيف الله أحمد.
- متوسطة 08 ماي 1945
- متوسطة 18 فبراير الوادي.
- متوسطة الوادي غربا.
- متوسطة حمامة العلمي الوادي.

1-2: المجال الزماني:

تم إجراء هذه الدراسة خلال شهري مارس وأفريل من العام الدراسي2014/2013 م.

2- عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على 250 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط أي ما نسبته حوالي 35% من مجتمع الدراسة البالغ عددهم 695 أستاذ، ولقد تم اختيار أفراد العينة من مجموع المتوسطات المذكورة سابقا بطريقة عشوائية طبقية.

3- الأساليب الإحصائية :

بهدف تحليل البيانات المحصل عليها من خلال استجابات الأفراد على أداة الدراسة تم استخدام أسلوب النسب المئوية كونه الأسلوب الأمثل في مثل هذه الدراسة .

4- تفريغ استجابات الأفراد :

بعد توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة بالمؤسسات المذكورة في المجال المكاني، وبعد الحصول على استجاباتهم حيث تم استرجاع 250 استبيان وهو العدد الذي تم توزيعه منذ البداية قامت الطالبة بتفريغ هذه الاستجابات في جدول يبين عدد الأفراد الذين استجابوا ب-"**نعم**" والذين استجابوا ب-"**لا**" على كل بند كما هو موضح في الجدول الآتي :

الجدول رقم (05) يبين استجابات الأفراد على بنود الأداة

البند	عدد الذين أجابوا نعم	عدد الذين أجابوا لا
01	164	86
02	179	71
03	83	167
04	193	57
05	240	10
06	151	99
07	175	75
08	50	200
09	96	154
10	99	151
11	73	177
12	07	243
13	56	194
14	80	170
15	133	117
16	180	70
17	208	42
18	184	66
19	61	189
20	216	34
21	172	78
22	210	40
23	19	54
24	148	102
25	57	193
26	41	209
27	160	90
28	167	38
29	74	176
30	120	130
31	150	100
32	124	126

وقصد معرفة نسب الأساتذة الذين لديهم احتياجات تدريبية تم تحويل التكرارات إلى نسب مئوية كما هو مبين في الجدول الآتي :

الجدول رقم (06) يبين النسب المئوية لاستجابات الافراد على بنود الأداة

البند	نسبة الذين أجابوا نعم(%)	نسبة الذين أجابوا لا(%)
01	%65.60	%34.40
02	%71.60	%28.40
03	%33.20	%66.80
04	%77.20	%22.80
05	%96.00	%04.00
06	%60.40	%39.60
07	%70.00	%30.00
08	%20.00	%80.00
09	%38.40	%61.60
10	%39.60	%60.40
11	%29.20	%70.80
12	%02.80	%97.20
13	%22.40	%77.60
14	%32.00	%68.00
15	%53.20	%46.80
16	%72.00	%28.00
17	%83.20	%16.80
18	%73.60	%26.40
19	%86.40	%13.60
20	%24.40	%75.60
21	%68.80	%31.20
22	%84.00	%16.00
23	%78.40	%21.60
24	%59.20	%40.80
25	%22.80	%77.20
26	%16.40	%83.60
27	%64.00	%36.00
28	%66.80	%33.20
29	%29.60	%70.40
30	%48.00	%52.00
31	%60.00	%40.00
32	%49.60	%50.40

5 – عرض وتفسير نتائج الدراسة :

أولا: عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة :

5-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى: والتي مفادها: هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في خطوات بناء الاختبارات التحصيلية ".

الجدول رقم (07) يبين نسب استجابات الأفراد على محور خطوات بناء الاختبار التحصيلي

البند	نسبة الذين أجابوا نعم(%)	نسبة الذين أجابوا لا(%)
01	%65.60	%34.40
02	%71.60	%28.40
03	%33.20	%66.80
04	%77.20	%22.80
05	%96.00	%04.00
06	%60.40	%39.60
07	%70.00	%30.00
08	%20.00	%80.00
09	%38.40	%61.60
10	%39.60	%60.40
11	%29.20	%70.80
12	%02.80	%97.20
13	%22.40	%77.60
14	%32.00	%68.00
15	%53.20	%46.80
16	%72.00	%28.00
17	%83.20	%16.80
18	%73.60	%26.40
19	%86.40	%13.60
20	%24.40	%75.60

من خلال استعراض النتائج في الجدول رقم (07) يمكن ملاحظة أن نسبة الذين أجابوا بنعم على البندين الأول والثاني كانت على التوالي : 65.6%، 71.6% بمعنى أن هناك ما نسبته 34.4% و28.4% أجابوا بـ لا أي أنهم لا يقومون بذلك وينص هذين البندين على: أقوم ببناء الاختبار في وقت مناسب لذلك، أستغرق الوقت الكافي في بناء الاختبار أي أكثر من نصف أفراد

العينة يقومون بهاتين الخطوتين أثناء عملية بناء الاختبار التحصيلي، أما البند الثالث والذي نصه: أستعين بذوي الخبرة من الزملاء عند بناء الاختبار فكانت نسبة الإجابة عليه بنعم 33.2% ما يدل على أن القائمين ببناء الاختبار لا يسعون للاستعانة بآراء زملائهم في إطار تحقيق صدق المحكمين للاختبار، وبالنسبة للبند الرابع الذي ينص على : أقوم بتحديد الغرض من الاختبار قبل بنائه، فقد كانت استجابة أفراد العينة له بنعم بنسبة 77.2 % أي أن غالبية أفراد العينة يقومون بهذه الخطوة على اعتبار أنها خطوة بديهية في عملية بناء الاختبار، أما البند الخامس الذي نصه: أقوم بتحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها قبل بناء الاختبار فكانت الاستجابة له بنعم شبه كلية أي ما نسبته 96% كون هذه الخطوة يقوم بها غالبية الأساتذة مسبقا أثناء إعدادهم لمذكرات تقديم الدروس وبالنسبة للبندين السادس والسابع اللذان نصهما على التوالي: أقوم بتحليل محتوى المادة الدراسية قبل طرح الأسئلة، أقوم بتحديد أهمية عناصر الدروس المقصودة بالاختبار، فكانت نسب الاستجابة بنعم كما يلي: 60.4%، 70% أي أكثر من نصف أفراد العينة استجابوا بتطبيقهم لهاتين الخطوتين المؤديتين لبناء جدول المواصفات إلا أنهم لا يقومون ببناء جدول المواصفات الذي يعتبر الخطوة الأساسية لبناء اختبار تحصيلي صادق وشامل لمحتوى المقرر الدراسي وهذا ما تفسره نتائج البنود الثامن والتاسع والعاشر التي نصوصهم على التوالي كما يلي: أقوم بتحديد الأوزان النسبية للأهداف المراد قياسها، أقوم بوضع جدول مواصفات الاختبار لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المقرر الدراسي، أحدد عدد الأسئلة الخاصة بكل مستوى معرفي من خلال جدول المواصفات بحيث كانت نسب الاستجابة لهم بنعم على التوالي: 20%، 38%، 39.6% أي أقل من نصف أفراد العينة، أما البند الحادي العاشر الذي نصه: أبتعد عن أسئلة الكتاب عند صياغة أسئلة الاختبار فاستجاب أفراد العينة له بنعم بنسبة 29.2% ما يدل على أن معظم الأساتذة يفضلون الابتعاد عن الأسئلة المألوفة لدى التلاميذ والتي تعرفوا عليها مسبقا من خلال كتبهم

وبالنسبة للبند الثاني عشر الذي نص على: أستخدم الأسئلة المقالية عند بناء الاختبار، فكانت استجابة أفراد العينة بنعم بنسبة 2.8%، وهذا يبين عزوف أغلب الأساتذة عن استخدامهم لهذا النوع من الأسئلة رغم ما توفره من بعض المزايا كقياس المستويات المعرفية العليا، أما البند الثالث عشر الذي نص على:تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها مختلف المستويات المعرفية لصنافة بلوم بشكل يتناسب مع أهداف التعلم فكانت نسبة الإجابة عليه بنعم 22.4% وهذا ما ينطبق مع إجاباتهم عن البنود الثامن التاسع والعاشر ما يفيد بأنهم لا يعتمدون جدول المواصفات أثناء بنائهم الاختبارات التحصيلية، أما بالنسبة للبند الرابع عشر والذي نصه: تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها الجانب الوجداني للتلميذ كانت استجابات أفراد العينة بنعم ما نسبته 32% وتدل هذه النسبة على أن الأساتذة لا يولون أهمية للجانب الوجداني في اختباراتهم، لكن في المقابل استجاب أفراد العينة بنعم بنسبة 53% أي ما يفوق النصف على البند الخامس عشر الذي مفاده : تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها الجانب المهاري للتلميذ، ما يدل على أن حوالي نصف أفراد العينة يولون أهمية لهذا الجانب، وبالنسبة للبندين السادس عشر والسابع عشر اللذين ينصان على التوالي كما يلي: تقيس أسئلة الاختبار التي أعدها أهداف تدريس المادة بشكل يتناسب مع توزيع هذه الأهداف أعد أسئلة تقيس ما ورد من معلومات في المقرر الدراسي، فقد استجاب لهما أفراد العينة بنعم بنسبة 72% للأول و83.2% للثاني أي أنهم يسعون لبناء اختبار تغطي أسئلته محتوى المقرر الدراسي وهذا ما يؤكد نتائج الدراسة الاستطلاعية لكن هذا لا يكون بتوزيع عادل ما لم يكن في إطار جدول المواصفات الذي يضمن توازن التمثيل المعتدل لهذه الأهداف، أما البند الثامن عشر الذي مفاده: أستخدم الأسئلة الموضوعية عند بناء الاختبار، استجاب أفراد العينة بنسبة 73.6% بنعم ما يبين أن غالبية الأساتذة يفضلون استخدام الأسئلة الموضوعية، وأن أغلبهم لا يفضلون الجمع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية وهذا ما تؤكده نتائج البند التاسع عشر الذي مفاده: أفضل الجمع بين

الأسئلة المقالية والموضوعية عند بناء الاختبار حيث كانت نسبة الذين أجابوا عليه بنعم لا تتعدى 24.4%، أما البند العشرين الذي ينص على: أحدد زمن الاختبار بما يتناسب وعدد أسئلته، فقد استجاب عليه أفراد العينة بنعم بنسبة 86.4% ما يؤكد حرصهم واجتهادهم في محاولة التوفيق بين عدد أسئلة الاختبار وما تتطلبه من وقت للإجابة عليها .

ومما سبق يتضح أن الأساتذة أثناء قيامهم بإعداد اختبار تحصيلي يهملون ما يلي:

– إعداد جدول المواصفات الذي يعتبر الركيزة الأساسية في بناء اختبار تحصيلي يتوفر على صدق المحتوى أي أنه يقيس مختلف جوانب المقرر الدراسي بالتوازن المطلوب لمختلف الأهداف التربوية المدروسة.

– استخدام الأسئلة المقالية والتي تعتبر ضرورية لقياس المستويات العقلية العليا.

– الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية .

– مراعاة مختلف المستويات المعرفية لصنافة بلوم حسب الأهداف الواردة في المقرر الدراسي.

– استخدام الأسئلة التي تقيس الجانب الوجداني .

هذا بالإضافة إلى أن هناك إهمال للجوانب الأخرى وذلك بنسب أقل مثل اختيار الوقت المناسب لبناء الاختبار وأخذ الوقت الكافي لذلك والقيام بتحليل محتوى المادة الدراسية والتعرف على أهمية مختلف الأهداف التعليمية للدروس، كذلك إعطاء أهمية للجانب المهاري في إعداد الأسئلة.

وما تجدر الإشارة إليه أن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع دراسة **الجنازرة 1999** التي توصلت بدورها إلى وجود انخفاض كبير في نسبة الأسئلة المقالية، بالإضافة إلى عدم شمول فقرات الاختبار للمهارات الأساسية في المقرر الدراسي، كذلك دراسة **أورن 2003** التي بينت أن أغلب أسئلة الاختبارات المدرسية تركز على مستويات الحفظ، الفهم، التطبيق، أي المستويات المعرفية الدنيا

حسب تصنيف بلوم، وهذا ما أكدته أيضا **سيبيه 2002** التي توصلت لوجود إهمال في توازن إيراد العناصر حسب نسبة التركيز المطلوبة من كل عنصر والاهتمام بالمستويات المعرفية الدنيا فقط، لكن بخصوص نوع الأسئلة تعارضت نتائجها مع نتائج هذه الدراسة بحيث توصلت إلى تدني الاهتمام بالأسئلة الموضوعية والتركيز على الأسئلة المقالية المقيدة، وهذا ما توصلت إليه أيضا **ريما زكريا 2005** التي وجدت اعتماد الأستاذات على الأسئلة المقالية عند إعدادهم للاختبارات التحصيلية.

5-2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية: والتي مفادها: " هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفريغ وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية".

الجدول رقم (08) يبين استجابات الأفراد على محور تفريغ نتائج الاختبار وتحليلها

البند	نسبة الذين أجابوا نعم (%)	نسبة الذين أجابوا لا(%)
21	%68.80	%31.20
22	%84.00	%16.00
23	%78.40	%21.60
24	%59.20	%40.80
25	%22.80	%77.20
26	%16.40	%83.60
27	%64.00	%36.00
28	%66.80	%33.20

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم (08) أن نسبة الذين أجابوا بنعم على البنود الواحد والعشرين، الثاني العشرين والثالث العشرين كانت 68.8%، 84%، 78.4% على التوالي والتي تنص على: أضع إجابة نموذجية لكل أسئلة الاختبار قبل تطبيقه للتأكد من أنه لكل سؤال جواب محدد وواضح، آخذ الوقت الكافي لتصحيح إجابات التلاميذ، أصحح أوراق التلاميذ وفق الإجابة النموذجية المعدة مسبقا، أي أن غالبية الأساتذة يقومون بهذه الإجراءات المتعلقة بعملية التصحيح رغم تغاضي البعض عنها وهذا ما بينته النتائج، أما البند الرابع والعشرون والذي محتواه:

أقوم بالتحقق من مستوى صعوبة كل فقرة للتأكد من مدى مناسبتها لمستوى التلاميذ، فقد أجاب عنه الأساتذة بنعم بنسبة 59.2% أي ما يمثل أكثر بقليل من نصف أفراد العينة لكن من خلال المقابلات التي كانت معهم في الدراسة الاستطلاعية اتضح أنهم لا يقومون بهذه الخطوة كما مطلوب عند حساب مستوى صعوبة البند وإنما يقومون بذلك بشكل تقديري، وبالنسبة للبند الخامس والعشرين الذي نصه : أقوم بحساب القدرة التمييزية لفقرات الاختبار، فقد استجاب بنعم ما نسبته 22.8% من أفراد العينة ما يفسر ضعف اهتمام الأساتذة بهذا الجانب المتعلق بالقدرة التمييزية لفقرات الاختبار رغم ما لهذا من أهمية كبيرة في إبراز الفروق بين التلاميذ الذين تمكنوا من إتقان المقرر من غيرهم الذين لم يتمكنوا من إتقانه، نفس الشيء مع البند السادس والعشرين الذي كان نصه: أقوم بالتأكد من فعالية المموهات عندما تكون الأسئلة اختيار من متعدد، فقد كانت نسبة الذين أجابوا بنعم 16.4% فقط ما يدل على إغفالهم لهذا الجانب أيضا، أما البند السابع والعشرون الذي استجاب عنه أفراد العينة بنعم بنسبة 64% حيث كان ينص على: أعمل على تحقيق صدق المحتوى للاختبار، فتبين هذه النتائج أن أكثر من نصف أفراد العينة يجتهدون لتحقيق صدق المحتوى للاختبار لكن يبقى ذلك ليس على الوجه المطلوب وهذا ما تم تأكيده في استجابتهم السابقة التي مفادها أنهم لا يقومون ببناء جدول المواصفات عند إعدادهم للاختبارات التحصيلية أما البند الثامن والعشرون والذي ينص على: أحتفظ بالاختبارات التي تأكدت من صلاحيتها لاستعمالها كصور مكافئة للتحقق من ثبات اختبارات أخرى أعدها لاحقًا، فكانت نسبة الاستجابة عليه بنعم 66.8% أي نسبة معتبرة من الأساتذة الذين يحتفظون بالاختبارات التي تم إعدادها لكن من خلال الدراسة الاستطلاعية تبين أن ذلك لم يكن بغرض التحقق من ثبات اختبارات لاحقة وإنما بهدف استعمال هذه الاختبارات في مرات لاحقة .

إذن من خلال ما سبق اتضح أن لدى الأساتذة نقص واضح في تحليل الفقرات الاختبارية إحصائيا (معامل الصعوبة، معامل التمييز، فعلية المموهات، الصدق، الثبات) وهذا ما اتفق مع دراسة **هايبني 1992** من خلال تحليله لمجموعة من أسئلة الاختبارات التحصيلية حيث توصل لوجود أخطاء في اعتماد بعض المموهات لأسئلة الاختيار من متعدد، وضعف في ثبات هذه الاختبارات، لكن تعارض مع دراسة **رجب مصطفى 1988** التي بينت أن اهتمام الأساتذة بالنواحي الإحصائية في تحليل الفقرات كلن أفضل من الجوانب الأخرى في إعداد الاختبارات.

5-3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: والتي مفادها: "هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية".

الجدول رقم (09) يبين استجابات الأفراد على محور تفسير نتائج الاختبار

البند	نسبة الذين أجابوا نعم(%)	نسبة الذين أجابوا لا(%)
29	%29.60	%70.40
30	%48.00	%52.00
31	%60.00	%40.00
32	%49.60	%50.40

يتضح من خلال استجابات الأفراد المبينة في الجدول رقم (09) أن البند التاسع والعشرين الذي نصه: أحدد مقدار علامة النجاح في الاختبار قبل إجرائه، استجاب بنعم من أفراد العينة ما نسبته 29.6%، ما يبين ابتعاد الأساتذة عن الاختبار المحكي المرجع أي تحديد النجاح من خلال مجموع الأهداف المحدد الوصول إلى تحققها، ويؤكد ذلك البند الثلاثون الذي ينص على ما يلي: أتخذ من أهداف المادة الدراسية محكا لتحديد نجاح الطالب في المقرر الدراسي فاستجاب له أقل من نصف أفراد العينة بنعم أي ما نسبته 48%، أما البند الواحد والثلاثون فكان نصه: أقارن بين نتائج الطلبة لأتمكن من تحديد نسبة الناجحين في المادة، فكانت استجابة أفراد العينة بنعم بنسبة 60% أي أنهم لتفسير نتائج الامتحان يتخذون من علامات التلاميذ معيارا لإصدار أحكام بشأن

نسبة النجاح، وبالنسبة للبند الثاني والثلاثين الذي ينص على : أحدد نجاح الطالب في المادة من خلال مدى إجابته على أسئلة الامتحان فكانت نسبة الإجابة عليه بنعم بنسبة 49.6% ما يؤكد نتائج البندين التاسع والعشرين والبند الثلاثين، ومن خلال هذه النتائج يتضح أن أغلب الأساتذة يعتمدون الاختبارات معيارية المرجع لتفسير نتائج الاختبار وتحديد نسبة الناجحين.

وعليه يرى يزيد عيسى السروطي (1998) أن ليس كل ورقة معنونة بكلمة اختبار ينطبق عليها مواصفات الاختبار الجيد، فقد وجهت العديد من الانتقادات للاختبارات فبدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية في حد ذاتها تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس الكثير من الطلبة[1]، ومن هذا المنطلق فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعدي الاختبارات تعد ضرورة ملحة لضمان جودة العملية التعليمية حتى تواكب التغيرات والتي أصبحت واقعا ومطلبا لا مفر منه نتيجة للمشكلات التي ترتبط بالاختبارات التحصيلية والتي تتعلق بما تقيسه أسئلة الاختبارات ونوعيتها ونوجز منها حسب ما أشار إليه **غنيم 2003** أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لا تعطي صورة حقيقية عما تقيسه من أهداف تعليمية بمعنى عدم صدق الاختبارات في قياس الأهداف كما تعكسها أهداف المحتويات الدراسية وهي كذلك لا تقيس الأهداف المهارية والوجدانية بالإضافة إلى أن معظمها لا يراعي الوزن النسبي والأهمية النسبية لكل من موضوعات المحتوى والأهداف التعليمية وتوزيع أسئلة الاختبارات على المحتوى (جدول المواصفات)[2]، وهذا ما بينته نتائج الدراسة الحالية من خلال استجابات أفراد العينة على محاور أداة تحديد الاحتياجات التدريبية حيث اتضح من خلال تحليل وتفسير الفرضيات الإجرائية أن هناك

---

[1] حمدي يونس أبو جراد، مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، مجلد 13، عدد 2، غزة، 2011، ص 90.

[2] محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم، مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظرتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية لوظائف الأساتذة، 2003، ص9.

مجموعة من الاحتياجات التدريبية التي تعكسها النسب المئوية المحصل عليها والمبينة في الجدول رقم (09) وبمعنى آخر أن جميع بنود الأداة هناك من الأساتذة الذين أجابوا بأنهم لا يقومون بالخطوات اللازمة لبناء اختبار جيد فبالنسبة للمحور الأول تبين استجابات الأفراد على بنوده أن الأساتذة يقومون بالاهتمام ببعض الخطوات التي من بينها اختيار الوقت المناسب والكافي لإعداد الاختبار وتحديد هدف بنائه بالإضافة إلى تحليل محتوى المادة وتحديد أهدافها نظرا لقيامهم بذلك أثناء إعدادهم للدروس، لكن ما تجدر إليه الإشارة هنا أن ذلك لم يكن بنسبة 100% وإنما كان بنسب متفاوتة، أما الخطوة التي لا يقوم بها غالبيتهم والتي تعبر عنها النسبة 62% هي عدم قيامهم بإعداد جدول المواصفات الذي يحتل أهمية كبيرة في عملية بناء الاختبار كونه يعمل على تحقيق صدق المحتوى للاختبار من حيث تحقيق التوازن في تمثيل أجزاء المقرر الدراسي في الاختبار والتأكيد على قياسه لعينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية المراد قياس التحصيل فيها، وانطلاقا من المقابلات التي أجريت في إطار الدراسة الاستطلاعية واحتكاك الطالبة بمجموع الأساتذة لكونها تعمل في الميدان قد يعود السبب في ذلك إلى عدم تكوين الأساتذة في هذا المجال بالإضافة إلى اهتمام الأساتذة بالموضوعات التي يستطيعون من خلالها تحقيق نتائج نجاح التلاميذ بنسب كبيرة ما يجنبهم المساءلة الإدارية وهذا ما يؤكده **الدوسري** بأن هناك أسباب وراء ممارسات المعلم تلك والتي من بينها خوف المعلم من نظرة مدير المدرسة وزملائه المعلمين من أن تكون نتائجه سببا في خفض معدل نجاح الطلبة في المدرسة وحرص المدير على أن يظهر أداء ممتاز لمدرسته مقارنة بالمدارس الأخرى أمام المسؤولين والقياديين في وزارة التربية ناهيك عن محاولة المعلم إرضاء الرأي العام والوالدين كي يتجنب المساءلة التربوية [1]هذا بالإضافة

[1] راشد حماد الدوسري، الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية مجلة رسالة الخليج العربي، كلية التربية، جامعة البحرين، 2002، ص4.

إلى وجود احتياجات واضحة في مجال تحليل فقرات الاختبار إحصائيا وتفسير نتائجه وهذا ما بينته نتائج استجاباتهم على بنود المحورين الثاني والثالث من أداة الدراسة بحيث أظهرت أن الغالبية العظمى للأساتذة لا يقومون بالتأكد من مستويات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبارات التي يعدونها أو فعالية المموهات بالنسبة لفقرات الاختيار من متعدد كذلك في اعتقادهم أن مهمتهم تنتهي بانتهاء رصد العلامات والإعلان عنها مع العلم أن هذا الإجراء ليس هدفا بحد ذاته وإنما الوعي بدلالة الدرجة وصدق تفسيرها أهم بكثير من رصد علامات وأرقام لا معنى لها وهذا ما يبين افتقارهم للكفايات اللازمة لذلك، ويثبت حاجتهم لتحسين مستواهم أو الرفع من كفايتهم في هذا المجال، وهذا ما اتفق مع دراسة **جرادات 1988** التي توصلت إلى أن كفايات بناء الاختبارات المدرسية لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا، وما أكدته دراسة **سوسن فريد الشياب 2003** والتي توصلت إلى تدني مستوى المعرفة بأسس بناء الاختبارات التحصيلية، كذلك دراسة **ابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي 2007** التي أظهرت تدني درجة معرفة وممارسة معلمات العلوم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وعليه كان من الضروري السعي للرفع من هذه الكفايات ومحاولة إكساب الأساتذة مهارة بناء اختبار تحصيلي جيد يتصف بالمواصفات المطلوبة التي تضمن صلاحيته، وهذا من خلال محاولة الوصول بهم إلى الفهم الواضح والمعرفة السليمة بالأهداف وجدول المواصفات كونها تؤدي لتطور بارز في نوعية الاختبارات التي يعدونها وهذا ما أوصى به **جنتري 1989** في ورقة العمل المقدمة حول بناء الاختبارات من إعداد المعلم في المؤتمر السنوي لجمعية الأبحاث لمنطقة الجنوب الوسطى التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولا يتأتى ذلك إلا بتكثيف البرامج التدريبية والدورات التكوينية المستمرة قبل الالتحاق بالمهنة وأثناء ممارستهم لها لتحقيق التطور المنشود خاصة أننا إذا تأملنا أو بحثنا في مسار تكوين الأساتذة فإننا نجد بأنهم لا يتلقون أي تدريب أو تكوين فيما يخص عملية بناء الاختبارات .

ثانيا: الإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة:

للإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة الذي مفاده: ما الخطوات اللازمة لإعداد دليل مقترح لدورة تكوينية لأساتذة المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟، تم اقتراح الدورة التكوينية التالية :

الدورة التكوينية المقترحة

تمهيد:

الجلسة الأولى: أهداف الدورة التكوينية + المفاهيم الأساسية في القياس التقويم.

الجلسة الثانية: الاختبارات التحصيلية وخطوات إعدادها.

الجلسة الثالثة: تحليل محتوى المادة الدراسية.

الجلسة الرابعة: الأهداف السلوكية وكيفية صياغتها حسب تصنيف "بلوم".

الجلسة الخامسة: إعداد جدول الموصفات.

الجلسة السادسة: بناء الفقرات الاختبارية بأنواعها.

الجلسة السابعة: إخراج الاختبار وتطبيقه.

الجلسة الثامنة: صدق الاختبار وثباته.

الجلسة التاسعة: تحليل فقرات الاختبار.

الجلسة العاشرة: تحليل نتائج الطلبة على الاختبار وتفسيرها.

الجلسة الحادية عشر: ختام الدورة وتقييمها.

ملخص الدورة.

تمهيد:

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة، بناءا عما تم التوصل إليها في الدراسة الاستطلاعية بما يتعلق بمفهوم الاختبار التحصيلي وخطوات بنائه وما وجد من نقائص في الاختبارات الحالية من حيث أغراضها ووظائفها ومحتوياتها وأشكالها وطريقة إعدادها فهي تؤثر على شخصية التلاميذ ومستواهم التحصيلي، والعملية التربوية ككل،كونها تقيس مستوى قدرة التلميذ على الحفظ والتذكر فقط فهذا يعد قصورا علينا تداركه ومعالجته، ولكي يحقق الاختبار الأهداف المرجوة منه وهي التقويم والتقييم، فهو يحتاج إلى طريقة بناء جيدة، وإتباع خطوات علمية محددة، ويتطلب ذلك الخبرة والدراية الكافية بخطوات بناء الاختبار من طرف المعد له لأنه وسيلة تقويمية وتقييميه لا يناسبها التسرع والارتجال.

وكون العملية التعليمية لا تقوم دون تقويم ولا تقييم لأنهما أحد مكوناتها الرئيسية وما لهما من دور فعال في سير العملية التدريسية لتحقيق تعلم ذو فاعلية، وتحقيق الأهداف كانت فكرة اقتراح هذه الدورة لتوضيح خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد لأساتذة التعليم المتوسط والتي تساعدهم على بناء اختبارات بطريقة جيدة تتناسب مع مستوى أداء تلاميذهم التحصيلي.

محتويات الدورة التكوينية:

الجدول رقم (10) يوضح محتوى الدورة التكوينية

اليوم	الجلسة	الموضوع	الزمن بالدقيقة
الأول	الأولى	أهداف الدورة التكوينية	60
		مفاهيم عامة في القياس والتقويم	120
الثاني	الثانية	الاختبارات التحصيلية وخطوات إعدادها	90
الثالث	الثالثة	تحليل محتوى المادة الدراسية	180
الرابع	الرابعة	الأهداف السلوكية وكيفية صياغتها حسب تصنيف بلوم	180
الخامس	الخامسة	إعداد جدول المواصفات	240
السادس	السادسة	بناء الفقرات الاختبارية بأنواعها	180
السابع	السابعة	إخراج الاختبار وتطبيقه	90
الثامن	الثامنة	صدق الاختبار وثباته	240
التاسع	التاسعة	تحليل فقرات الاختبار	240
العاشر	العاشرة	تحليل نتائج الطلبة على الاختبار وتفسيرها	240
الحادي عشر	الحادية عشر	ختام الدورة وتقييمها	90

الجلسة الأولى: أهداف الدورة التكوينية + مفاهيم عامة في القياس والتقويم (وتكون في اليوم الأول).

افتتاح الدورة والتعريف بالمتدربين.

توزيع المتدربين إلى مجموعات عدد أفراد كل منها (4-6) وذلك حسب تخصصاتهم ما أمكن وتكليف كل مجموعة باختيار متحدث رسمي عنها.

المستهدفون من البرنامج:

يستهدف هذا البرنامج أساتذة التعليم المتوسط.

الهدف العام: أن يكون المتدرب قادرا على تصميم وتحليل الاختبارات التحصيلية بكفاءة.

الأهداف التفصيلية:

يتوقع من المتدرب في نهاية البرنامج أن يكون قادرا على:

- تحديد المفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.
- تحديد أسس وخطوات إعداد الاختبار التحصيلي الجيد.
- إعداد اختبارات تحصيلية جيدة في مادة تخصصه.
- تحليل نتائج الاختبار إحصائيا.
- تفسير نتائج الاختبار.

أساليب التدريب:

المحاضرة – ورش العمل .

وسائل التدريب:

جهاز العرض – السبورة – أقلام السبورة – العروض التقديمية – المادة العلمية.

مفاهيم عامة في القياس والتقويم:

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – تعريف القياس

2 – تعريف التقويم

3 – وظائف التقويم

4 – أساليب أدوات التقويم

5 – أنواع التقويم

6 – مباديء التقويم

7 – خطوات التقويم

أهداف الجلسة:

في نهاية الجلسة يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على:

– إعطاء تعريف لكل من القياس والتقويم.

– تعداد وظائف التقويم.

– ذكر أساليب وأدوات التقويم.

– تعداد أنواع التقويم ومبادئه.

– تحديد خطوات التقويم.

1– تعريف القياس: وهو العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية المقاسة.

2– تعريف التقويم: وهو إصدار حكم على قيمة الشيء من أجل اتخاذ القرارات، أو هو عملية منظمة أو وسيلة لجمع المعلومات والبيانات لتحديد مدى تحقق الأهداف.

3 – وظائف التقويم:

– توجيه عملية التعلم والتعليم.

– توجيه طرائق التدريس.

– تشخيص نواحي القوة والضعف في عملية التعلم.

– تحسين عملية التخطيط والتوجيه والإرشاد.

– تحسين وتطوير المناهج.

4 – أساليب التقويم وأدواته:

– التقويم بالملاحظة.

– التقويم بالمقابلة.

– التقويم بالبطاقة المدرسية.

– التقويم بواسطة الاختبار.

5 – أنواع التقويم: ويمكن تقسيمها إلى:

1– التقويم التشخيصي.

2– التقويم التكويني.

3– التقويم الختامي أو النهائي.

6 – مبادئ التقويم:

– أن يكون هادفا

– أن يكون شاملا (الشمولية)

– تنوع أساليب وأدوات التقويم

– الاستمرارية

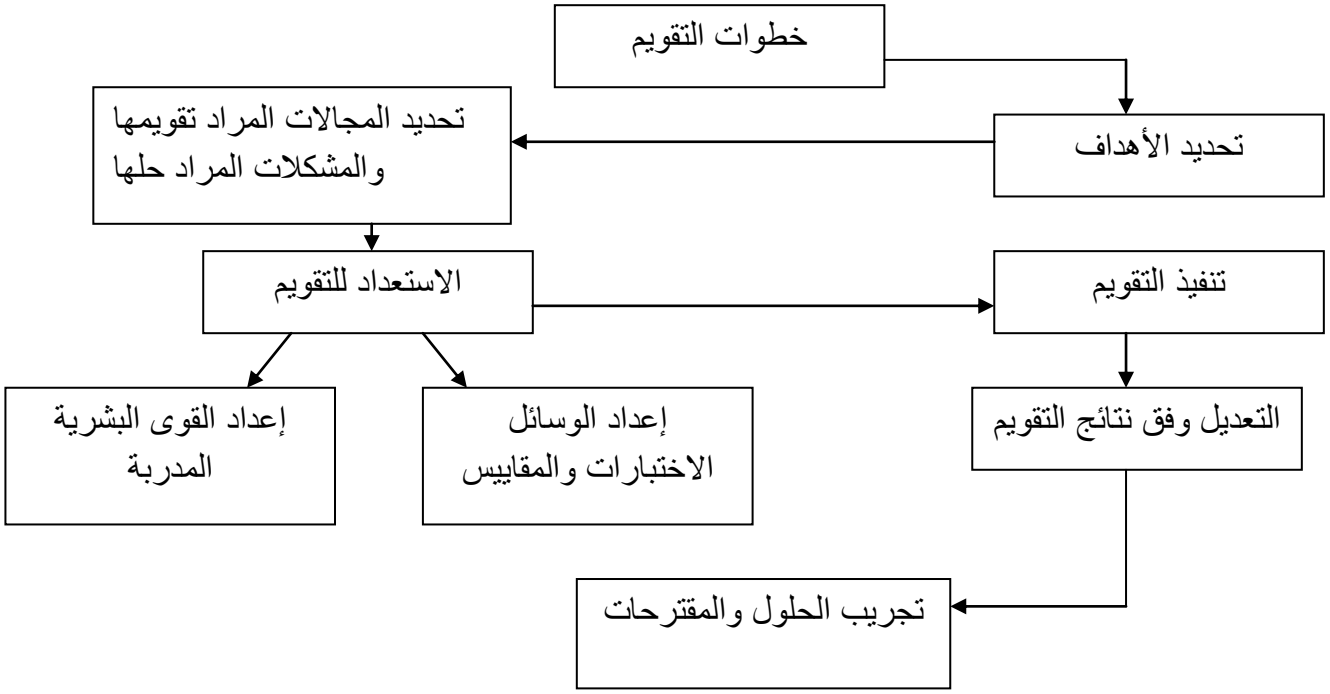
- أن يكون عملا تعاونيا

- أن يكون وسيلة وليس غاية.

- أن تبنى أدواته على الأساس العلمي (الموضوعية – الصدق – الثبات)

7 – خطوات التقويم :

الشكل رقم (02) يوضح خطوات التقويم



مناقشة عامة:

مناقشة محتوى الجلسة مع المتدربين وترك المجال لهم لطرح تساؤلاتهم والإجابة عليها.

الجلسة الثانية: الاختبارات التحصيلية وخطوات إعدادها، وتكون في اليوم الثاني.

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – تعريف الاختبار التحصيلي.

2 – أغراض الاختبارات التحصيلية.

3 – أنواع الاختبارات التحصيلية.

4 – خطوات بناء الاختبار التحصيلي.

5 – صفات الاختبار التحصيلي الجيد

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على:

– تعريف الإختبار التحصيلي.

– تعداد الأغراض التحصيلية.

– تعداد أنواع الاختبارات التحصيلية.

– تحديد خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد.

– تعداد صفات الاختبار التحصيلي الجيد

1– الاختبار التحصيلي: وهو أحد أدوات التقويم التي تساعد على تقييم أداء التلاميذ وتحديد مستوى تحصيلهم في ضوء الأهداف المحددة لمحتوى المادة الدراسية.

2– أغراض الاختبار التحصيلي:

– التعرف على مستويات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

– التعرف على مواطن القوة قصد دعمها ومواطن الضعف قصد معالجتها.

– وضع التلاميذ في مجموعات تبعا لمستويات التحصيل لديهم والتمييز بين ذوي المستويات التحصيلية المرتفعة والمستويات المنخفضة.

– يعتبر من أحد الحوافز المساعدة على تنشيط دافعية التعلم عند التلاميذ.

– أخذ القرارات فيما يخص نجاح التلاميذ أو رسوبهم.

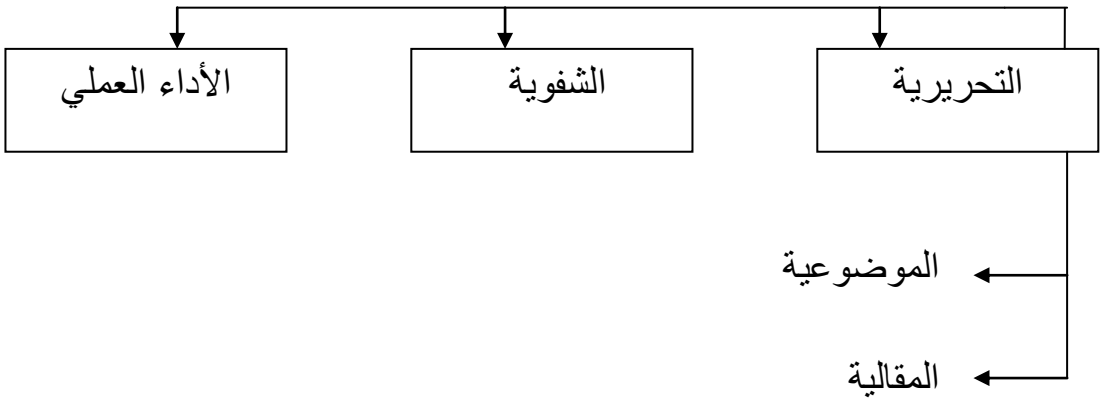
– القدرة على التنبؤ بأداء المتعلمين مستقبلا.

– المساعدة على اتخاذ القرارات الناجحة فيما يخص عملية التوجيه والإرشاد المدرسي.

– الارتقاء بعملية التعليم والمساعدة على تطوير طرق التدريس .

3 – أنواع الاختبارات التحصيلية:

الشكل رقم (03) أنواع الاختبارات التحصيلية.



4 – خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

– تحديد الغرض من الاختبار: أي التعرف على الهدف من الاختبار ونوعه والزمن المحدد له ونوع الفقرات الاختبارية وعددها، ودرجة الاختبار.

– التخطيط لمحتويات الاختبار: وتشمل تحليل محتوى المادة الدراسية وكتابة الأهداف التدريسية ثم إعداد جدول المواصفات.

– تحديد نوع الفقرات المناسبة للموضوع، كأن تكون مقالية أو موضوعية، ثم كتابة الأسئلة .

– صياغة تعليمات الاختبار وإخراجه بصورته الأولية ووضع إجابات نموذجية لفقراته

– تطبيق الاختبار على عينة عشوائية تماثل المجموعة التي سيطبق عليها الاختبار وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للحكم على مدى سلامة الاختبار وتمتعه بالخصائص السيكومترية الجيدة وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء ذلك.

5 – صفات الاختبار التحصيلي الجيد:

– **الموضوعية** : وتتضمن:

أ – إخراج رأي المصحح وحكمه من عملية التصحيح .

ب – الفهم الواضح للسؤال من قبل المفحوص .

– **الصدق** : أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فقط .

– **الثبات:** الحصول على نفس النتائج عند إعادة الاختبار للمجموعة نفسها. أي أن مركز الطالب النسبي لا يتغير.

– **التمييز** : إظهار الفروق الفردية بين الطلاب .

– **السهولة** : سهولة الإعداد والتطبيق والتصحيح .

– **الاقتصاد** : توفير الوقت والجهد والمال .

مناقشة عامة:

مناقشة محتوى الجلسة مع المتدربين وترك المجال لهم لطرح تساؤلاتهم والإجابة عليها.

الجلسة الثالثة: تحليل محتوى المادة الدراسية، (وتكون في اليوم الثالث).

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – تعريف تحليل محتوى المادة الدراسية.

2 – طرائق تحليل المحتوى.

3 – أغراض تحليل المحتوى.

4 – مثال تطبيقي لتحليل محتوى موضوع دراسي.

تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم في ورشة عمل والقيام بتحليل محتوى موضوع في مادة التخصص.

أهداف الجلسة: يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على :

– تعريف تحليل محتوى المادة الدراسية.

– تعداد طرائق تحليل المحتوى.

– تحديد أغراض تحليل المحتوى.

– تحليل موضوع في مادة تخصصه.

1 – تعريف تحليل المحتوى:

هو الأساليب والإجراءات الفنية المصممة لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئتها لأهداف قابلة للقياس، فيصبح الأستاذ قادرا على إحصاء المعارف الأساسية الموجودة في الدروس وكتابتها وتصنيف المعارف إلى حقائق ومفاهيم وقوانين علمية ونظريات عملية.

2– طرائق تحليل المحتوى:

أ– تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة مثل مجموعة الحقائق.

ب– تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئة هذه الموضوعات إلى موضوعات فرعية.

3 – أغراض تحليل المحتوى:

– إعداد الخطط التعليمية اليومية والفصلية.

– اشتقاق الأهداف التدريسية.

– اختيار استراتيجية التعليم المناسبة.

– الكشف عن مواطن القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

– تبويب أو تصنيف عناصر المحتوى لتسهيل عملية تنفيذ الحصة.

– بناء اختبارات تحصيلية تتميز بالشمولية للمقرر الدراسي.

4 – مثال تطبيقي لتحليل محتوى موضوع دراسي:

المادة: علوم الطبيعة والحياة المجال: الوسط الحي السنة: الثانية متوسط

الفصل الدراسي: 2013 – 2014

تحليل محتوى مجال الوسط الحي:

– عناصر الوسط الحي

– تصنيف عناصر الوسط الحي

– تنوع الأوساط الحية

– العلاقات القائمة بين العناصر الحية في الوسط الحي

– نقل الكتلة الحية في سلسلة غذائية

– العلاقات الاجتماعية

– تأثير الموقع الجغرافي على توزع الكائنات الحية ونشاطها

– تأثير العوامل الفيزيوكيميائية (اللاحيوية) على توزع الكائنات الحية ونشاطها خلال المواسم

– تعريف النظام البيئي

– تنوع الأنظمة البيئية

– توازن الأنظمة البيئية

– توازن النظام البيئي ومكانة الإنسان فيه

ورشة عمل:

يتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم (مادة التدريس) ويتم اختيار موضوع في مادة التخصص لكل مجموعة للقيام بتحليل محتواه.

الجلسة الرابعة: الأهداف السلوكية وكيفية صياغتها حسب تصنيف "بلوم"

(في اليوم الرابع).

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – تعريف الهدف السلوكي.

2 – مواصفات الهدف السلوكي.

3 – صياغة الهدف السلوكي.

4 – مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.

5 – مثال تطبيقي يوضح الهدف السلوكي الخاطئ وتصحيحه ومستواه.

أهداف الجلسة: يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على :

– تعريف الهدف السلوكي.

– تحديد مواصفات الهدف السلوكي.

– صياغة الأهداف السلوكية.

– تعداد مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.

– تصحيح الأهداف السلوكية الخاطئة ونسبها للمستوى المعرفي المناسب.

تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم (مادة التدريس) في ورشة عمل والقيام بصياغة الأهداف السلوكية لموضوع في مادة التخصص.

1 – تعريف الهدف السلوكي: هو النتيجة المتوقعة من الطالب بعد عملية التدريس ويمكن ملاحظته وقياسه.

2- مواصفات الهدف السلوكي:

- أن تصف عبارة الهدف أداء المتعلم.

- أن تصف العبارة سلوكا قابلا للملاحظة.

- أن تكون الأهداف بسيطة غير مركبة تتعلق بسلوك واحد.

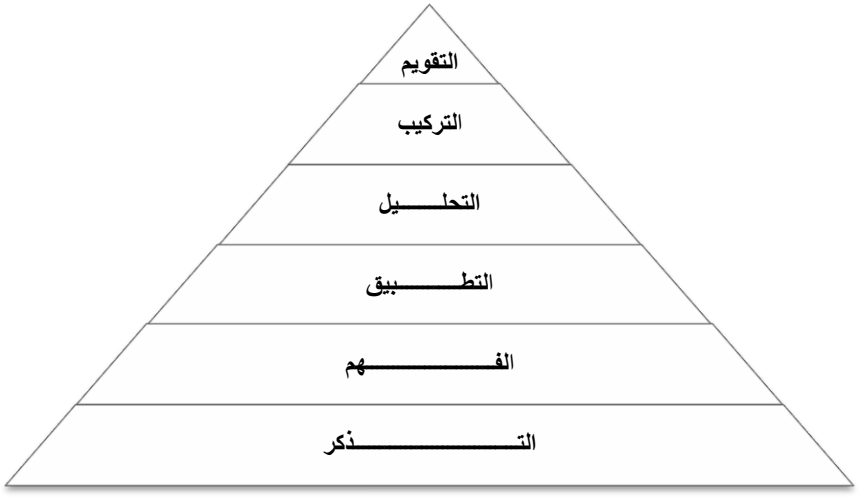
- أن يكون الهدف واقعيا وملائم لزمن التدريس وقدرات وخصائص الطلاب.

3- صياغة الهدف السلوكي:

يصاغ الهدف السلوكي على النحو التالي:

أن + فعل سلوكي + الطالب + المحتوى التعليمي + معيار الأداء

3- مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف "بلوم":



الشكل رقم (04) يوضح مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف "بلوم"

5- مثال تطبيقي يوضح الهدف السلوكي الخاطئ وتصحيحه ومستواه حسب تصنيف بلوم:

جدول رقم (11) يوضح الهدف السلوكي الخاطئ وتصحيحه ومستواه حسب تصنيف بلوم

الهدف السلوكي الخاطئ	تصحيحه	مستوى الهدف
1- أن يدرك الطالب مكونات الذرة	1- أن يذكر الطالب مكونات الذرة	تذكر
2- دراسة نظرية فيثاغورس	2- أن يحل الطالب مسألة رياضيات باستخدام نظرية فيثاغورس	تطبيق
3- أن يدرب المعلم الطالب على التعامل مع المجهر المركب	3- أن يشرح الطالب خطوات استخدام المجهر المركب	فهم
4- التفريق بين أكسيد السيلكون أكسيد الفسفور	1- أن يفرق الطالب بين أكسيد السيلكون وأكسيد الفسفور بدقة	تحليل
5- الربط بين سرعة الموجة وطولها	5- أن يربط الطالب بين سرعة الموجة وطولها	تركيب
6- نقد للدول الكبرى من قضية فلسطين	6- أن ينقد الطالب موقف الدول الكبرى من القضية الفلسطينية	تقويم

ورشة عمل:

يتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم (مادة التدريس) للقيام بصياغة الأهداف السلوكية للموضوع الذي تم تحليل محتواه في الجلسة السابقة.

الجلسة الخامسة: إعداد جدول الموصفات (وتكون في اليوم الخامس).

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – تعريف جدول المواصفات

2 – فوائد جدول المواصفات

3 – خطوات إعداد جدول المواصفات

4 – مثال تطبيقي في إعداد جدول المواصفات

تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم في ورشة عمل للقيام ببناء جدول المواصفات

أهداف الجلسة: يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على :

– تعريف جدول المواصفات.

– تعداد فوائد جدول المواصفات.

– تحديد خطوات بناء جدول المواصفات.

– إعداد جدول المواصفات.

1 – تعريف جدول المواصفات:

وهو عبارة عن مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويتكون من بعدين يخصص أحدهما لمحتوى الاختبار (الموضوعات الداخلة فيه) ويخصص الآخر للأهداف (مخرجات التعلم)، كما يحدد نسبة التركيز لكل موضوع، ويحدد نسبة الأهداف وعدد الأسئلة المخصص لكل جزء منها.

2– فوائد جدول المواصفات:

– يمكن من جعل الاختبار أداة تشخيصية دقيقة.

– يساعد في بناء اختبار متوازن مع حجم الجهد المبذول في تدريس كل موضوع.

– إعطاء الوزن الحقيقي لكل جزء من المادة الدراسية، وبالتالي يأخذ كل موضوع ما يستحقه من الأسئلة .

– يتمكن من توزيع أسئلة الاختبار على عينة ممثلة من أهداف التدريس بمختلف مستوياتها.

– يحقق صدق المحتوى للاختبار.

– يساعد على تكوين صور مكافئة للاختبار.

– يعطي الثقة للمتعلم بعدالة الإختبار.

3– خطوات إعداد جدول المواصفات:

1 – تحديد موضوعات المادة الدراسية المراد قياس التحصيل فيها

2 – تحديد عدد الحصص الفعلية التي استغرقها تدريس كل موضوع

3 – تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من الموضوعات وذلك من العلاقة:

$$\frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{اللازمة لتدريس المادة العدد الكلي للحصص}} \times 100$$

4 – تحديد عدد الأهداف السلوكية المراد قياس مدى تحققها في كل من مستويات المجال المعرفي.

5 – تحديد الوزن النسبي للأهداف في كل مستوى وذلك من العلاقة:

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

6 – تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار مع مراعاة العوامل المؤثرة في ذلك.

7 – تحديد عدد الأسئلة في كل خلية من خلايا الجدول وذلك من خلال العلاقة :

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

8 – تحديد درجة أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف من خلال العلاقة:

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

4 – مثال تطبيقي في إعداد جدول المواصفات:

مادة علوم الطبيعة والحياة – الفصل الدراسي الأول.

عدد الحصص الكلي خلال الفصل الدراسي الأول: 50 حصة مقسمة على المواضيع التالية:

- عناصر الوسط الحي : 10 حصص .
- العلاقات القائمة بين عناصر الوسط الحي : 15 حصة
- تأثير العوامل اللاحيوية على توزع الكائنات الحية ونشاطها : 15 حصة
- النظام البيئي ومكانة الإنسان فيه : 10 حصص.

وعدد الأهداف السلوكية الكلي خلال الفصل الدراسي الأول 210 أهداف.

- التذكر 80 هدف
- التحليل 20 هدف
- الفهم 30 هدف
- التركيب 15 هدف
- التطبيق 60 هدف
- التقويم 05 أهداف

الجدول رقم (12) يوضح كيفية إعداد جدول مواصفات

المواضيع	الأهداف التربوية وفق تصنيف بلوم						مجموع عدد الأسئلة	مجموع الدرجات	نسبة الأهمية للموضوعات
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			
عناصر الوسط الحي	2	1	1	0	0	0	4	7	**20%**
	3	1	2	0	0	0			
العلاقات القائمة بين عناصر الوسط الحي	2	1	2	1	0	0	6	13	**30%**
	5	2	4	2	0	0			
تأثير العوامل اللاحيوية على توزع الكائنات الحية ونشاطها	2	1	2	1	0	0	6	13	**30%**
	5	2	4	2	0	0			
النظام البيئي ومكانة الإنسان فيه	2	1	1	0	0	0	4	7	**20%**
	3	1	2	0	0	0			
مجموع عدد الأسئلة	8	4	6	2	0	0	20	/	/
مجموع الدرجات	16	8	12	4	0	0	/	**40**	/
الأهمية النسبية للأهداف	**38%**	**14%**	**28%**	**9%**	**7%**	**2%**	/	/	**100%**

ورشة عمل:

يتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم (مادة التدريس) للقيام ببناء جدول مواصفات لمحتوى من مادة تخصصهم.

الجلسة السادسة: بناء الفقرات الاختبارية بأنواعها (وتكون في اليوم السادس)

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – أنواع الفقرات الاختبارية

2– أهم الأسس التي يعتمد عليها عند اختيار الفقرات الاختبارية

3– أهم الأمور التي تؤخذ بعين الاعتبار عند كتابة الفقرات الاختبارية

4– الفرق بين الأسئلة المقالية والموضوعية

5 – بعض المقترحات في كتابة مختلف الفقرات الاختبارية

أهداف الجلسة: يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على:

– تعداد أنواع الفقرات الاختبارية

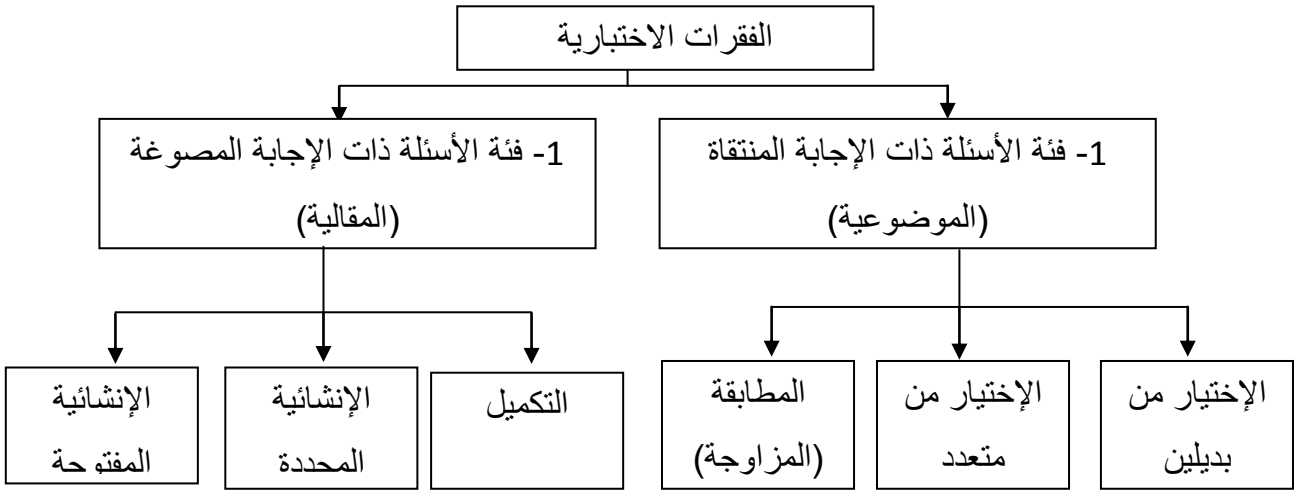
– تحديد الأسس التي يعتمد عليها في اختيار الفقرات الاختبارية

– توضيح الأمور التي تؤخذ بعين الاعتبار عند كتابة الفقرات الاختبارية

– المقارنة بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية

– ذكر بعض المقترحات في كتابة مختلف الفقرات الاختبارية

1 – أنواع الفقرات الاختبارية:



الشكل رقم (05) يوضح أنواع الفقرات الاختبارية

2- أهم الأسس التي يعتمد عليها عند إختيار الفقرات الإختبارية:

- طبيعة المادة الدراسية .
- مستوى الهدف التدريسي .
- الغرض من التقويم .
- أعمار الطلبة أو المرحلة الدراسية .
- عدد الطلاب في الصف أو الشعبة الذين سوف يطبق عليهم الاختبار .
- الزمن المتوفر للإجابة .
- الإمكانات المتوفرة للتصحيح .
- أهمية الحصول على نتائج الاختبارات بسرعة .
- الزمن المتوفر لإعداد الاختبار مقابل زمن التصحيح .
- الإمكانات المتوفرة في المدرسة .

3 - أهم الأمور التي تؤخذ بعين الاعتبار عند كتابة الفقرات الاختبارية:

- استحضر جدول المواصفات وخطة الاختبار في ذهنك وأمام عينيك أثناء كتابة الأسئلة.
- حضر المسودة الأولى من أسئلة الاختبار في وقت مبكر ثم اتركها جانباً لعدة أيام، ثم راجعها مرة أخرى .
- أعرض الأسئلة على زميل متخصص أو أكثر .
- أكتب من الأسئلة أكثر مما تحتاجه في الاختبار حتى إذا تبين لك بالفحص والمراجعة إن بعضها غير ملائم فلديك بدائل عنها .
- تأكد إن لكل سؤال إجابة صحيحة .
- تجنب التعقيد اللفظي في السؤال .
- يجب أن يتناول كل سؤال جانباً مهماً من المحتوى .

4- الفرق بين الأسئلة المقالية والموضوعية:

الجدول رقم(13) يوضح الفرق بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية

العامل	الأسئلة المقالية	الأسئلة الموضوعية
الإعداد	أسهل وأقل وقت وجهد	أصعب ويحتاج إلى خبرة ووقت
قياس الأهداف	جميع الأهداف المعرفية والاتجاهات والمهارات الكتابية والإبداعية	جميع الأهداف المعرفية والاتجاهات
الصدق والشمولية	ضعيفة الصدق والشمولية	أكثر صدقاً وشمولية
الثبات	ضعيفة الثبات	أكثر ثباتاً
درجات الطلاب	أقل دقة وغالباً لا تعكس المستوى الحقيقي للطلاب	أكثر دقة ويمكن الاعتماد عليها
التخمين والغش	تخلو غالباً من التخمين والغش وتسمح بالتحايل في الإجابة	تسمح بالتخمين والغش أحياناً
التصحيح	غير موضوعي ويحتاج إلى جهد ووقت ولا يمكن آلياً	اقتصادي ويمكن آلياً
النتائج	يصعب الاستفادة منها	يمكن تحليلها إحصائياً والاستفادة منها
الأهمية	أقل انتشاراً ولا يفضلها الطلاب	أكثر انتشاراً ويفضلها الطلاب

5- بعض المقترحات عند كتابة مختلف الفقرات الاختبارية:

أ- كتابة الأسئلة المقالية:

- تحديد الغرض أو الهدف الملائم.
- التخطيط الجيد لبناء الاختبار وإعداد جدول مواصفات له.
- استخدام الصيغة المحددة عند كتابة الأسئلة وتجنب الصيغة المفتوحة للسؤال.
- أن تكون الأسئلة شاملة لمحتوى المجال التحصيلي الدراسي.
- وضع الإجابة النموذجية لكل سؤال قبل اعتماد الصورة النهائية للاختبار.
- ضبط إجراءات التصحيح خلال تحضير الإجابة النموذجية.

– كتابة ملاحظتك أو تعليقك على ورقة التلميذ لتنبيهه وإثارة دافعيته للتعلم.

ب – وفي حالة كتابة أسئلة من الاختيار من متعدد.

– أن يصاغ السؤال بوضوح بحيث يستطيع المفحوص فهمه قبل قراءة البدائل للإجابة.

– أن تكون البدائل قصيرة وغير مكررة ولا تستخدم بصيغة النفي.

– التأكد من بدائل السؤال بحيث يكون واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة.

– خلو الفقرة من التلميح عن الإجابة الصحيحة.

– تفادي النقل الحرفي من الكتاب سواءا في السؤال أو بدائله.

– ألا ترتبط الإجابة عن فقرة ما مرتبطة بغيرها من الفقرات.

– ألا تكون الأسئلة معقدة وبمفردات لغوية في حدودها الدنيا.

ج – عند كتابة أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة المزاوجة.

– تجنب العبارات الطويلة حتى لا يتسبب الإرباك للطالب.

– تجنب استخدام صيغ النفي ونفي النفي.

– استخدام المواد المتجانسة في أسئلة المزاوجة.

– ترتيب الإجابات ترتيبا منطقيا (كالتسلسل في الأرقام أو الترتيب الأبجدي للكلمات).

– استخدام الترابط اللغوي حتى لا يستبعد الطالب الإجابة.

مناقشة عامة:

مناقشة محتوى الجلسة مع المتدربين وترك المجال لهم لطرح تساؤلاتهم والإجابة عليها.

الجلسة السابعة: إخراج الاختبار وتطبيقه (وتكون في اليوم السابع).

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – طرق ترتيب فقرات الاختبار وأهم العناصر التي تتضمنها تعليمات الاختبار

2 – الأمور الواجب مراعاتها عند إخراج كراسة الاختبار

3 – الأمور الواجب مراعاتها عند تطبيق الاختبار

أهداف الجلسة: يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة لأن يكون قادرا على:

– التمييز بين الطرق الممكنة لترتيب فقرات الاختبار

– تحديد أهم العناصر التي تتضمنها تعليمات الاختبار

– تحديد الأمور الواجب مراعاتها عند إخراج كراسة الاختبار

– تحديد الأمور الواجب مراعاتها عند تطبيق الاختبار

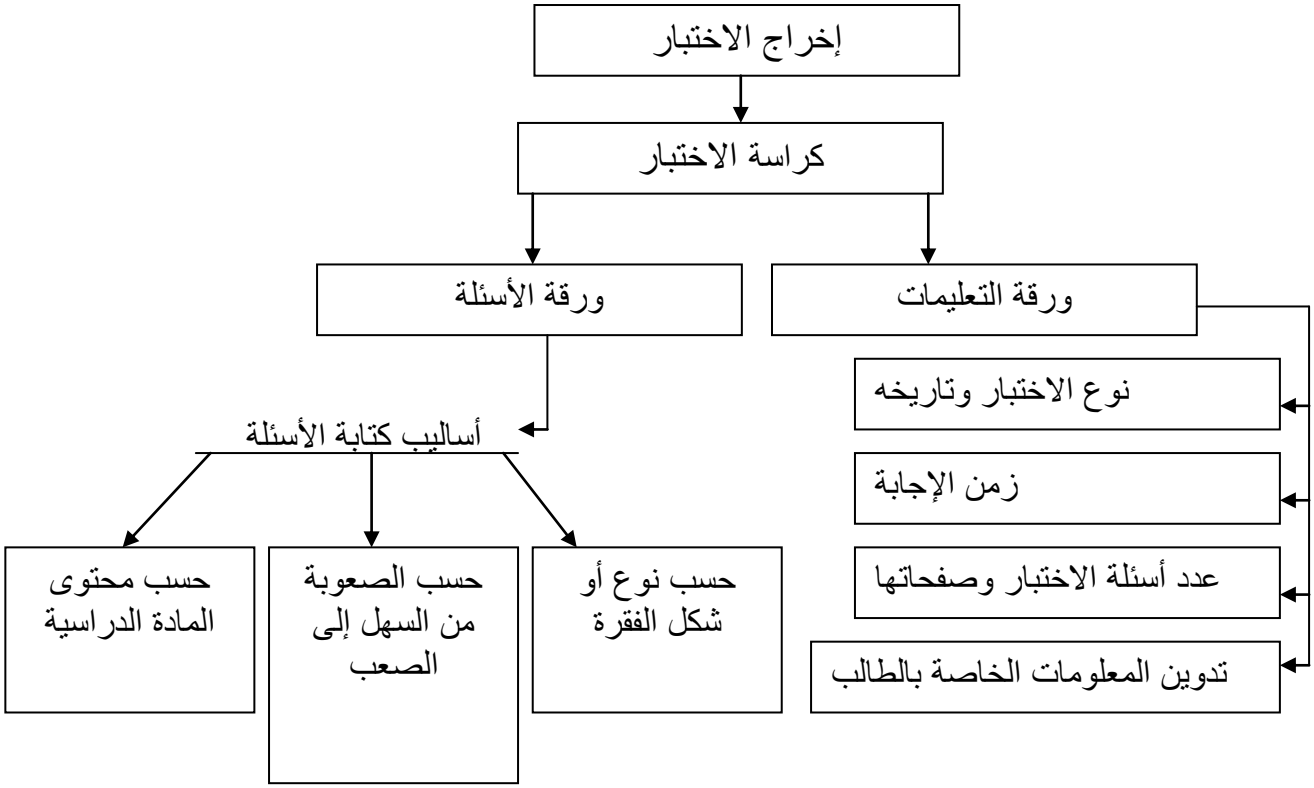
1 – طرق ترتيب فقرات الاختبار وأهم العناصر التي تتضمنها تعليمات الاختبار:

ترتب فقرات الاختبار التحصيلي للحفاظ على التهيؤ الذهني والعقلي للتلميذ حسب:

– **شكل أو نوع الفقرة:** وذلك على النحو التالي: أسئلة الصح والخطأ – أسئلة المطابقة – الأسئلة شبه الموضوعية – أسئلة الاختيار من متعدد – الأسئلة المقالية المحددة – الأسئلة المقالية غير المحددة.

– **الصعوبة:** وترتب من السهل إلى الصعب.

– **المحتوى:** وترتب حسب تسلسل محتوى المادة الدراسية.



الشكل رقم(06): يوضح طرق ترتيب فقرات الاختبار وأهم العناصر التي تتضمنها تعليمات الاختبار

2 – الأمور الواجب مراعاتها عند إخراج كراسة الاختبار:

– أن تحتوي كراسة الاختبار على تعليمات الإجابة عليه .

– أن تكون طباعة الأسئلة واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والعلمية والإملائية .

– أن يراعى الفصل بين التعليمات والأسئلة .

– أن يراعى الفصل بين كل سؤال والذي يليه بمسافة معقولة .

– أن لا يجزء السؤال على صفحتين متتاليتين .

– أن يفصل بين كل نوع أو شكل من أشكال الأسئلة والشكل الآخر .

– أن يراعى الفصل بين مقدمة السؤال وبدائله بمسافة معقولة .

3 – الأمور الواجب مراعاتها عند تطبيق الاختبار:

– اختيار الغرفة المجهزة بشكل جيد (هدوء – تهوية – إضاءة) .

– اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار .

– لا تشعر التلاميذ بأهمية الاختبار أكثر مما يستحق .

– لا تقاطع التلاميذ أثناء الإجابة ما أمكن ذلك .

– إشعار التلاميذ بالوقت المتبقي من الاختبار بعد أن يبدأ بفترة مناسبة وعدم الإكثار من ذلك.

– لا تعطي أي توضيح لطالب بمفرده .

– لا تسمح بالغش في الاختبار .

مناقشة عامة:

مناقشة محتوى الجلسة مع المتدربين وترك المجال لهم لطرح تساؤلاتهم والإجابة عليها.

الجلسة الثامنة: صدق الاختبار وثباته (وتكون في اليوم الثاني).

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – صدق الاختبار

2 – ثبات الاختبار

3 – العلاقة بين صدق الاختبار وثباته

أهداف الجلسة: يتوقع في نهاية الجلسة أن يكون المتدرب قادرا على:

– تعداد أنواع صدق الاختبار وطرق حسابه

– تعداد طرق حساب الثبات

– يبين العلاقة بين صدق الاختبار وثباته

1 – صدق الاختبار: أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فقط، وللصدق أنواع كالآتي:

أ – **صدق المحتوى:** ويشير صدق المحتوى إلى مدى تمثيل الاختبار التحصيلي تمثيلا صادقا لمختلف أهداف وأجزاء المادة المدروسة، حيث كلما مثل الاختبار محتوى المقرر تمثيلا شاملا كلما كانت درجة صدقه مرتفعة.

ب – الصدق المرتبط بمحك: ويعتمد هذا النوع من أنواع الصدق على مدة ارتباط علامات الاختبار المراد الكشف عن صدقه وعلامات فحص آخر أعده المعلم، أو معدل الطالب الفصلي أو السنوي ويسمى في هذه الحالة فحص المعلم أو معدل الطالب بالمحك، حيث يشترط في هذا الأخير أن يكون موضوعيا، صادقا، وثابتا، والصدق المرتبط بمحك ينقسم إلى نوعين :

– **الصدق التنبئي:** يعني أن الفرد الذي نجح في أداء اختبار تحصيلي مادة معنية فإنه يتوقع له أن ينجح في دراسته الجامعية إذا تخصص هذه المادة الدراسية، ويحسب معامل صدق هذا

الإختبار ودرجات محك تجمع عنه المعلومات لاحقا كأن يكون هذا المحك هو معدل الفصل الأول أو العام الأول من الدراسة الجامعية .

– **الصدق التلازمي:** ويحسب هذا النوع من الصدق بحساب معامل الارتباط بين درجات الإختبار المراد الكشف عن صدقه، ودرجات اختبار آخر، على أن يطبقان في فترات متقاربة كذلك يمكن استخدام معدلات التلاميذ كمحك لحساب صدق هذا الاختبار.

ج – الصدق العاملي: ويهتم الصدق العاملي بمعرفة مدى تشبع بنود الاختبار بعوامل معينة (مكونات) سواء كانت عاملا عاما أو عوامل طائفية، ويعتمد هذا النوع من الصدق على أسلوب التحليل العاملي الذي يقوم على تحليل معاملات الارتباط بين الاختبار والمحكات المختلفة من أجل الوصول إلى العوامل التي أدت إلى إياد هذه المعاملات.

طرق حساب معامل الصدق: من الطرق المستخدمة لحساب معامل الصدق نذكر ما يلي:

أ– استخدام معامل الارتباط للدلالة على صدق الاختبار: وهنا مثلا إذا تم استخدام طريقة المحك الخارجي، فإنه لا بد من إيجاد معامل الارتباط بين درجات الاختبار موضع التطبيق ودرجات المحك الخارجي الذي ثبت صدقه سابقا، ويدل هذا المعامل على صدق الاختبار، ويمكن استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد درجة الصدق، والتي نصها كما يلي:

$$ر = \frac{\text{مج ف}_1 \text{ ف}_2}{\sqrt{\text{مج ف}_1^2 \text{ ف}_2^2}}$$

ر : معامل ارتباط بيرسون .

ف $_1$: فرق درجات الاختبار الأول عن متوسطها .

ف $_2$: فرق درجات الاختبار الثاني عن متوسطها .

ب – طريقة استطلاع أراء المحكمين: ويقدر المحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الاختبار القدرة المقاسة، ويمكن استخدام المعادلة التالية:

$$س_م = \frac{س_1 - س_2}{ك}$$

حيث :

$س_م$: مؤشر صدق المحتوى .

$س_1$: عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها تقيس الهدف.

$س_2$: عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها لا تقيس الهدف.

ك: العدد الكلي لأسئلة الاختبار.

ج– طريقة المقارنة الطرفية : وفي هذه الطريقة يتم التعرف على مدى قدرة الاختبار على إبراز الفروق الفردية لدى أفراد العينة، ويكون ذلك كما يلي :

– ترتب نتائج الاختبار التي حصل عليها أفراد العينة ترتيبا تنازليا أو تصاعديا .

– يسحب 27% من طرفي التوزيع، فنحصل على مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها في الاختبار .

– يقارن بين أداء المجموعتين باستعمال أسلوب إحصائي ملائم وهو اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين.

وفي الأخير وبعد الحصول على (ت) المحسوبة يتم مقارنتها مع (ت) المجدولة لنستطيع الحكم على صدق الاختبار، بحيث إذا كانت قيمة (ت) المحسوبة دالة يمكن القول أن الاختبار صادق .

تفسير معامل الصدق: كلما اقترب معامل الصدق من الواحد الصحيح، كلما كان صدق الاختبار عاليا وكلما اقترب من الصفر كان الصدق منخفضا .

العوامل المؤثرة على الصدق :

بالنسبة للطالب : الاضطراب والتخمين والغش والأسلوب .

بالنسبة للاختبار: الغموض والصعوبة والشمولية والإخراج والتعليمات .

بالنسبة للإدارة : التطبيق والتصحيح وبيئة الاختبار .

2 – ثبات الاختبار: وهو إمكانية الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد هذا الاختبار على نفس العينة أكثر من مرة، يمكن تقدير معامل الثبات للاختبارات التحصيلية من خلال الطرق التالية:

أ– طريقة إعادة الاختبار: وتعتمد على إعطاء الاختبار مرتين للمجموعة نفسها مع وجود فاصل زمني معين بين المرتين ومراعاة إجراء الاختبار في نفس الظروف لكلتا المرتين، وبعدما يتم حساب معامل ارتباط درجات الأفراد في التطبيقين، ويقبل معامل ثبات الاختبار إذا وصل معامل الارتباط (معامل الثبات) إلى (0,7) أو (0,8) ويمكن اعتباره معامل ثبات مرتفع أما إذا انخفض عن (0,7) فيعتبر ثباته منخفضا، وهذا يعني عدم توافر الثبات، ولكن مما يعاب على هذه الطريقة أنها تطبق نفس الاختبار في أكثر من مرة مما يجعل التلاميذ يألفونه ويتذكرون إجابات التطبيق الأول ويستعملونها في المرة الثانية خصوصا إذا كانت المدة الفاصلة بين التطبيقين قصيرة، أما إذا طالت المدة فإن التلاميذ يتعرضون لعوامل النسيان، أو التذكر، أو التعلم، لذلك عند حساب معامل الثبات لهذه الطريقة يجب توخي الحذر وأخذ الحيطة في تقدير زمن المدة الفاصلة بين التطبيقين بحيث لا تؤثر على النتائج بشكل كبير .

ب – التجزئة النصفية :

وفي هذه الطريقة فيتم حساب معامل الثبات من نتائج نفس التطبيق وذلك بقسمة الاختبار إلى جزأين متساويين ولحساب معامل الثبات يحسب معامل الارتباط بين هذين الجزءين، وقد يكون التقسيم إلى جزأين متساويين النصف الأول والنصف الثاني، وقد يكون بتقسيم الأسئلة إلى أسئلة فردية وأسئلة زوجية، بحيث يكون الجزأين المتحصل عليهما متكافئين في المحتوى ومستوى صعوبة المفردات وتباين الدرجات وعدم اعتماد إجابة المفردات على السرعة، وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات الأداء المتحصل عليها في الجزأين فإننا نتحصل على معامل ثبات نصف الاختبار لذلك لتصحيح الطول والحصول على ثبات الاختبار ككل يمكن استخدام بعض المعادلات والتي من بينها نذكر :

– **معادلة سبيرمان – براون** : وقانونها كما يلي:

$$\text{رث ت} = \frac{\text{ن ر}}{1+(\text{ن} - \text{ر})\ \text{ر}}$$

رث ت : معامل الثبات التقديري أو معامل ثبات الفحص ككل .

ن : عدد المرات التي يجب أن يزداد بها طول الفحص .

ر : معامل الثبات النصفي للفحص الذي التوصل إليه بطرق تجريبية إحصائية .

– **معادلة رولون** : وهذه المعادلة كما يلي:

$$\text{رث ت} = 1 - \frac{ع^2\ ف}{ع^2}$$

رث ت : معامل ثبات الاختبار ككل .

$ع^2$ ف : تباين الفرق بين علامات الاختبارين المكون كل منهما من نصف الاختبار الكلي.

$ع^2$: تباين علامات الفحص الكلي .

- **معادلة جتمان العامة** : وهذه المعادلة تصلح عندما لا تتساوى الانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار، وتصلح كذلك في حال تساوي هذه الانحرافات، وهذه المعادلة كما يلي :

$$\text{رث ت} = 2\left(\frac{ع_1^2 + ع_2^2 - 1}{ع^2}\right)$$

$ع_1^2$: تباين درجات الأسئلة الفردية .

$ع_2^2$: تباين درجات الأسئلة الزوجية.

ج - طريقة الاتساق الداخلي : وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الأفراد على الاختبار من فقرة لأخرى، ففيها يقسم الاختبار إلى عدد كبير من الأجزاء بحيث يتكون كل جزء من فقرة واحدة من فقرات الاختبار، وكلما زاد الاتساق بين هذه الفقرات زاد ثبات الاختبار ككل ومن بين الطرق المستخدمة لذلك ما يلي :

- **معادلة كيودر ريتشاردسون:** توصل **كيودر ريتشاردسون** **Kuder Richardson** إلى معادلة لحساب معامل ثبات الاختبار عن طريق تحليل الإجابات على البنود وحساب تبايناتها وسميت 20 -KR وهي :

$$ر = \left(\frac{ن}{ن-1}\right)\left(\frac{ع_ك^2 - م(ن-م)}{ع_ك^2}\right)$$

ن : تشير إلى عدد أسئلة الاختبار .

م : تشير إلى متوسط درجات الاختبار .

$ع_ك^2$: تشير إلى تباين درجات الاختبار ككل .

كما أن كودر ريتشاردسون توصل إلى معادلة أخرى وهي " KP-21 "

$$ر_{21} = \frac{ن}{ن-1} \left[1- \frac{م\ (ن- م)}{ن\ ع^2_ك}\right]$$

- معامل α كرونباخ:

ويعد معامل α كرونباخ حالة خاصة من قانون **كودر ريتشاردسون** وقد اقترحه **كرونباخ** 1951 و**نوفاك ولويس** 1967، وتعتمد هذه المعادلة على تباينات أسئلة الإختبار وتستعمل عندما لا تكون أسئلة الاختبار إجابتها ثنائية مثل نعم أو لا (0، 1)، على عكس معادلة **كودر ريتشاردسون** التى تستعمل عندما تكون إجابة الأسئلة ثنائية، وهذه المعادلة كما يلى:

$$ر = \frac{ن}{ن-1} \left[1- \frac{\text{مج تباينات الأسئلة}}{\text{تباين الدرجات الكلية}}\right]$$

-القيمة المقبولة لمعامل الثبات في الاختبارات التحصيلية:

معاملات الثبات لاختبارات التحصيل المقننة تبلغ (0,50).

العوامل المؤثرة في معامل الثبات:

- طول الاختبار: يزداد معامل الثبات بزيادة عدد الفقرات وتناسب الزمن مع الأسئلة
- معامل الصعوبة:يزداد معامل الثبات عندما يكون معامل صعوبة الفقرات متوسطاً.
- مستوى الاختبار: يزداد معامل الثبات كلما كان الاختبار مناسباً لمستوى الطلاب .
- تصحيح الاختبار: يزداد معامل الثبات كلما كان التصحيح موضوعياً .
- تجانس المجموعة: يقل معامل الثبات بزيادة تجانس المجموعة .

3 – العلاقة بين صدق الاختبار وثباته:

– الاختبار الصادق يكون ثابتاً ولكن الاختبار الثابت قد لا يكون صادقاً .

– زيادة صدق المحتوى يزيد من ثبات الاختبار .

مناقشة عامة:

مناقشة محتوى الجلسة مع المتدربين وترك المجال لهم لطرح تساؤلاتهم والإجابة عليها.

الجلسة التاسعة: تحليل فقرات الاختبار (وتكون في اليوم التاسع).

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – فوائد تحليل فقرات الاختبار

2 – معامل الصعوبة

3 – معامل التمييز

4 – فاعلية المموهات

تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم في ورشة عمل للقيام بإجراء مختلف التحليلات الإحصائية على نتائج فقرات اختبارية.

أهداف الجلسة: يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على:

– تعداد فوائد تحليل فقرات الاختبار.

– حساب معامل الصعوبة.

– حساب معامل التمييز.

– التعرف على مدى فاعلية المموهات.

1 – فوائد تحليل فقرات الاختبار:

– الكشف عن نقاط الضعف وعلاجها وتصحيح المفاهيم نتيجة اختيار البدائل الخاطئة.

– التعرف على معامل الصعوبة للفقرات ووضعها في المكان المناسب في الاختبار.

– التعرف على مدى تمييز الاختبار بين الطلاب .

– التعرف على صلاحية كل فقرة اختبارية والاحتفاظ بالفقرات الجيدة .

– حذف أو استبدال الفقرات الاختبارية غير الجيدة .

– اختصار طول الاختبار نتيجة حذف الفقرات الزائدة (أجاب عليها كل الطلاب أو لم يجب عليها أحد) دون أن يؤثر ذلك على ثبات الاختبار .

– اكتساب المعلم مهارة كتابة الفقرات الاختبارية الجيدة .

– تحسين عملية التعليم نتيجة التغذية الراجعة من تحليل فقرات الاختبار .

2 – معامل الصعوبة:

يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تلائم مختلف مستويات الطلاب، أي أنه يجب توفر أسئلة سهلة بنسبة 16 % لتلائم الضعيف وأسئلة متوسطة بنسبة 68 % لتناسب الطالب العادي والأسئلة الصعبة بنسبة 16 % لتناسب الطالب المتفوق، حيث أن الأسئلة السهلة لا تعني الأسئلة التي لا تتوقع فيها رسوب أي طالب، والأسئلة الصعبة لا تعني التعجيزية التي لا يستطيع أحد من الطلاب حلها وإنما هي أسئلة تتطلب جهدا ذهنيا مقدرا، وينبغي الابتداء بالأسئلة السهلة في الاختبار صعودا إلى الأسئلة الصعبة، وهذا لإثارة دافعية التلاميذ للاختبار، ويمكن إيجاد معامل لصعوبة المفردة الموضوعية كما يلي:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times 100$$

أما معامل السهولة يمكن إيجاده من خلال ما يلي :

$$\text{معال السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times 100$$

أو من خلال المعادلة التالية:

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

– أما معامل الصعوبة للمفردة المقالية يحسب كما يلي :

$$\text{معدل صعوبة سؤال المقال} = \frac{\text{مجموع علامات الطلبة في السؤال}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{علامة السؤال}}$$

وتتراوح معاملات الصعوبة المحسوبة بين صفر والواحد ،حيث أن معامل الصعوبة المقبول (الجيد) يتفاوت تبعا لنوع السؤال كما يلي:

- معامل الصعوبة المناسب لأسئلة : الصواب والخطأ هو : 0.75 .

الاختيار من 3 بدائل هو : 0.67 .

الاختيار من 4 بدائل هو : 0.63 .

الاختيار من 5 بدائل هو : 0.60 .

المقال هو : 0.50.

- وهناك معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات وهو من (0.40) إلى (0.60).

3 – معامل التمييز:

يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من التلاميذ بعد تطبيق الاختبار عليهم، ولإيجاد معامل التمييز تختلف الصيغة المستخدمة حسب استخدامها تكون كالتالي :

$$\textbf{معامل التمييز} = \frac{\textbf{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\textbf{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

أما إذا كانت المفردة من نوع المقال فالصيغة التي يمكن استخدامها كما يلي :

$$\text{معامل تمييز سؤال المقال} = \frac{\text{ق ع} - \text{ق د}}{\text{س العظمى (ن)}}$$

ق ع: مجموع عدد النقاط التي حصل عليها طلاب المجموعة العليا .

ق د : مجموع عدد النقاط التي حصل عليها طلاب المجموعة الدنيا .

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

ن : عدد طلاب أي من المجموعتين العليا أو الدنيا .

ولتحديد المجموعة العليا والمجموعة الدنيا يتم عمل ما يلي :

ترتب أوراق التلاميذ ترتيبا تنازليا، أي من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم تقسم إلى مجموعتين متساويتين، الأولى مجموعة الأوراق ذات الدرجات العليا، والثانية مجموعة الأوراق ذات الدرجات الدنيا، وإذا كان عدد التلاميذ فرديا فيمكن استبعاد ورقة إجابة التلميذ الذي يقع ترتيبه في الوسط، فمثلا إذا كان عدد التلاميذ 41 فيمكن استبعاد التلميذ رقم 21 في الترتيب، أما إذا كان عدد التلاميذ كبيرا كأن يكون 100 فيمكن الاكتفاء بربع الأوراق من كل طرف أي ما نسبته 27 % من كل طرف.

ويمكن تفسير قيم معامل التمييز على النحو التالي:

معامل التمييز ≥ 0.40 الفقرة تلبي الغرض أو الهدف .

$0.30 \leq$ معامل التمييز ≥ 0.39 الفقرة تتطلب مراجعة قليلة .

$0.20 \leq$ معامل التمييز ≥ 0.29 الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة .

معامل التمييز ≥ 0.19 يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها.

4- فاعلية المموهات:

من المعروف أن فقرات الاختيار من متعدد تكون لها خيارات بمثابة بدائل محتملة للإجابة عنها ويكون بديل واحد من بينها يمثل الإجابة الصحيحة ويفترض أن تمثل بقية البدائل إجابات محتملة وأنها تجذب بعض المفحوصين، أي أنه يتم اختيار أي بديل من البدائل الخاطئة من قبل طالب واحد على الأقل أو بنسبة لا تقل عن 5% من المفحوصين على أن تكون غالبيتهم من الفئة

الدنيا، أما البدائل التي لا تجذب أحدا من المفحوصين فتعد بدائل غير فعالة ويفضل استبدالها كما يتم حذف البدائل التي تجذب المفحوصين من الفئة العليا أكثر مما تجذبه من المفحوصين من الفئة الدنيا، ويتم تقدير فعالية كل مموه في فقرات الاختيار من متعدد على النحو التالي:

- ترتيب أوراق الاختبار تنازليا حسب العلامة الكلية للاختبار.
- اختيار فئتين من الطلبة، 27% من الطلبة كفئة عليا و27% من الطلبة كفئة دنيا.
- تحديد أعداد الطلبة الذين اختاروا كل مموه في كل فقرة من فقرات الاختبار من الفئة العليا والفئة الدنيا.
- تقدير فعالية كل مموه من خلال المؤشر الإحصائي التالي:

$$ت_م = \frac{ن_{ع_م} - ن_{د_م}}{ن}$$

حيث:

$ت_م$: معامل فعالية المموه.

$ن_{ع_م}$: عدد الطلبة الذين اختاروا المموه من الفئة العليا.

$ن_{د_م}$: عدد الطلبة الذين اختاروا المموه من الفئة الدنيا.

ن: عدد المفحوصين في إحدى المجموعتين.

- يكون المموه فعالا إذا كانت قيمته سالبة.

ورشة عمل:

يتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم في ورشة عمل للقيام بإجراء مختلف التحليلات الإحصائية على نتائج فقرات اختبارية من إعدادهم قد تم تطبيقها.

الجلسة العاشرة: تفسير نتائج الطلبة على الاختبار وتحليلها (وتكون في اليوم العاشر).

وتقدم على شكل محاضرة تحوي العناصر التالية:

1 – تفسير نتائج الاختبار

2 – التمثيل البياني للعلامات

3 – مقاييس النزعة المركزية

4 – مقاييس التشتت

أهداف الجلسة: يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على:

– تفسير نتائج الاختبار.

– يمثل العلامات بيانيا.

– تطبيق بعض العمليات الإحصائية لتحليل نتائج الاختبار.

تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم (مادة التدريس) للقيام بالمثيل البياني لعلامات الاختبار المطبق من طرفهم سابقا وتطبيق بعض العمليات الإحصائية لتحليل النتائج.

1 – تفسير نتائج الاختبار:

ولتفسير نتائج الاختبار يستخدم نوعان من الاختبارات هما:

– **الاختبارات محكية المرجع:** وهي الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار، وتتصف هذه الاختبارات بعدد من الخصائص أهمها:

– يحدد المحك لهذه الاختبارات بناء على خبرة المعلم ومعرفته بتلاميذه، فيمكن أن يحدد مثلا أن الإجابة عن عشرة أسئلة من أصل خمسة عشرة سؤالا تعني أن التلميذ قد استوعب الموضوع المقصود، ومن ثم يقارن أداءه بهذا المحك.

– تعد الاختبارات المحكية من وسائل التقويم التكويني، فقد تجرى عدة مرات في المادة الواحدة.

– تقسم الاختبارات المحكية المرجع إلى قسمين هما:

اختبارات محكية صفية: وفي هذا النوع من الاختبارات لا تقارن نتائج طلاب الصف الواحد بشكل فردي، وإنما تقارن نتائج الطلاب جميعهم في الصف الواحد بشكل جماعي، وهنا يعتبر تحقيق المحك دليلا على تحقيق المعلم لأهداف المادة الدراسية.

الاختبارات المحكية للطالب: وفي هذا النوع من الاختبارات المحكية يقارن أداء الطالب بهذا المحك للتعرف إلى مدى تحقيقه للأهداف، فهذا النوع بعكس النوع السابق الذي يتم فيه مقارنة أداء مجموع الطلاب بالمحك.

– يمكن للمعلم أن يحدد درجات لهذه الاختبارات، مثلا إذا حل الطالب خمسة أسئلة من بين ثمانية أسئلة حلا صحيحا فهو متوسط وإذا حل ستة أسئلة فهو جيد، وإذا حل سبعة أسئلة فهو ممتاز.

– **الاختبارات معيارية المرجع:** وهي تلك الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء معايير معينة تسمح بمقارنة أدائه بأداء غيره من الطلاب من المستوى نفسه، ولهذه الاختبارات مجموعة من الخصائص منها:

– تحدد هذه الاختبارات بواسطة لجان متخصصة، بحيث تكون عامة على مستوى الدولة.

– يمكن من خلال هذه الاختبارات مقارنة أداء الطلاب ببعضهم البعض.

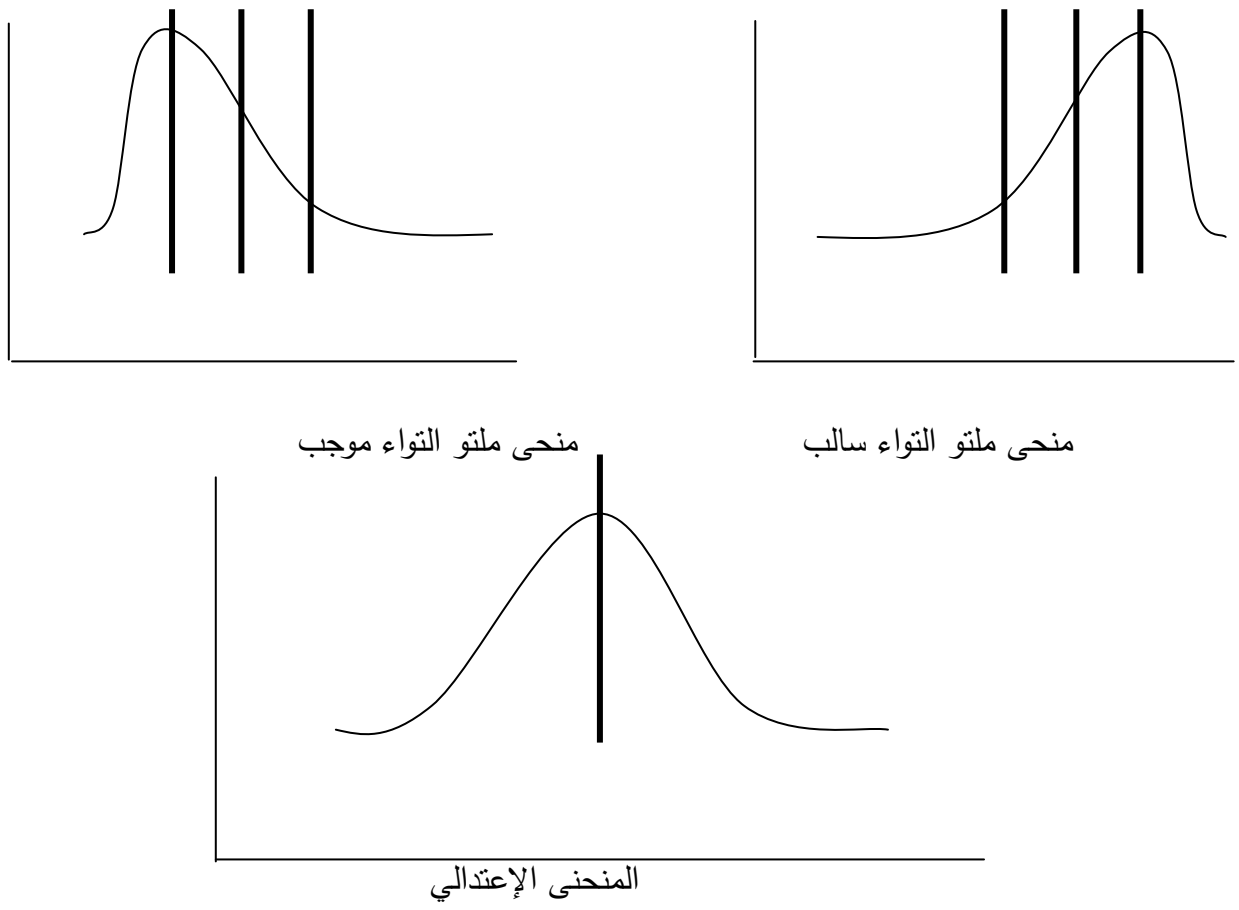
– يعتبر هذا النوع من الاختبارات من وسائل التقويم الختامي، وبالتالي تجرى مرة واحدة سنويا أو كل فصل دراسي، وتشمل المادة كلها في الغالب.

– في هذه الاختبارات ينظر للمادة الدراسية ككل لا كأجزاء.

2- التمثيل البياني للعلامات: يتم تسجيل علامات الأفراد على الاختبار وتمثيلها بيانيا من خلال:

- الجداول التكرارية
- التمثيل بالأعمدة
- التمثيل بالمدرج التكراري
- التمثيل بالقطاعات الدائرية
- التمثيل بالمنحنى التكراري

وهذه الجداول والرسوم تفيد في اخذ صورة عامة عن وضع الطلاب ومستوى تحصيلهم ومن الأمثلة على ذلك المنحنيات كما يلي :



شكل رقم (07) يوضح التمثيل البياني بالمنحنيات

– المنحنى الملتوي التواء سالب يعطي مدلول بأن مستوى التلاميذ مرتفع عن المستوى العادي مما يدل على سهولة الاختبار أو حدوث عملية الغش في الاختبار .

– المنحنى الملتوي التواء موجب يعطي مدلول بأن مستوى الطلاب منخفض عن المستوى العادي مما يدل على صعوبة الاختبار أو تدني مستوى الطلاب أو وجود خلل في أسلوب التعليم.

– المنحنى الاعتدالي يعطي مدلول بأن علامات الطلاب توزعت باعتدال مما يوحي بسلامة الاختبار وتمييزه للطلاب .

3 – حساب مقاييس النزعة المركزية:

المتوسط الحسابي: وهو مجموع القيم مقسوم على عددها، فمثلا لحساب معدل علامات تلاميذ صف معين يكون ذلك كما يلي: الوسط الحسابي = مجموع علامات التلاميذ ÷ عدد التلاميذ

أما لحساب الوسط الحسابي لسؤال معين يكون ذلك كما يلي:

الوسط الحسابي للسؤال = مجموع علامات التلاميذ على السؤال ÷ عدد التلاميذ

الوسيط: هي القيمة التي تتوسط مجموعة من القيم، ولإيجاده يتم ترتيب القيم تصاعديا أو تنازليا ثم نوجد رتبة الوسيط وهي تساوي :

$\frac{\text{ن} + 1}{2}$ إذا كان عدد القيم فردي (حيث ن هي عدد القيم)

$\frac{\text{ن}}{2}$ و $\frac{\text{ن}}{2} + 1$ إذا كان عدد القيم زوجي (حيث ن هي عدد القيم)

نوجد قيمة الوسيط من رقم رتبته إذا كان عدد القيم فردي .

إذا كان عدد القيم زوجي نأخذ قيم الوسيطين الناتجين من رتبتي الوسيط ونوجد الوسط الحسابي لهما .

المنوال: القيم التي تكون أكثر تكرارا هي التي تمثل المنوال .

4 – مقاييس التشتت :

– **الانحراف المعياري:** ويدل على مدى امتداد مجالات القيم ضمن مجموعة البيانات، ويمكن حساب الانحراف المعياري من خلال:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ س^2 - \frac{(مج\ س)^2}{ن}}{ن - 1}}$$

– **الدرجة المعيارية:** وهي المسافة التي تبعدها العلامة الخام عن الوسط الحسابي مقيسة بالانحراف أو مقسومة عليه، وتحدد مدى انحراف الدرجات عن المتوسط الحسابي وبالتالي مقارنة درجات التلاميذ في مادة معينة أو مقارنة درجات في مواد مختلفة، وتحسب كما يلي:

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{العلامة الخام} - \text{الوسط الحسابي}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

– **معامل الارتباط الخطي (بيرسون):** وهو أداة لقياس مدى الارتباط بين ظاهرتين أو أكثر، ويستخدم لقياس قوة العلاقة في تحصيل التلاميذ بين اختبارين لمادة أو مادتين مختلفتين، وتحديد نوع ودرجة العلاقة، وتتراوح قيمته من (–1 إلى +1) حيث عندما تكون قيمته:

+1 : ارتباط طردي تام

قيمة موجبة أقل من الواحد : ارتباط طردي

0 :انعدام الارتباط أي لا توجد علاقة

-1 : ارتباط عكسي تام

قيمة سالبة تقع بين 0 و-1 : ارتباط عكسي

- ولحسابه يتم تطبيق القانون التالي:

$$ر = \frac{مج ف_1 ف_2}{\sqrt{مج ف_1^2 ف_2^2}}$$

حيث :

ر : معامل ارتباط بيرسون .

ف $_1$: فرق درجات الإختبار الأول عن متوسطها .

ف $_2$: فرق درجات الإختبار الثاني عن متوسطها .

ورشة عمل:

تقسيم المتدربين إلى مجموعات حسب تخصصاتهم (مادة التدريس) للقيام بالتمثيل البياني لعلامات الاختبار المطبق من طرفهم سابقا وتطبيق بعض العمليات الإحصائية التي تم تقديمها خلال المحاضرة لتحليل النتائج.

الجلسة الحادية عشر: ختام الدورة وتقييمها (وتكون في اليوم الحادي عشر).

وفيها تجرى مناقشة عامة حول ما تم التطرق له في هذه الدورة ويطلب من المشاركين تقديم آرائهم ومقترحاتهم حول أسلوب تنفيذ هذه الدورة.

الخاتمة

بما أن الاختبار التحصيلي الجيد أحد المعايير التي تدل على النظام التعليمي رفيع المستوى حاولت الطالبة الإسهام بهذا الموضوع المتمثل في اقتراح دورة تكوينية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية، وهذا قصد الوقوف على الثغرات الموجودة في عملية بناء هذه الاختبارات المعتمدة في العملية التقويمية والعمل على سدها من خلال اقتراح دورة تكوينية لذلك، أي أنه نظرا للأهمية التي تكتسيها الاختبارات التحصيلية كأداة تقويمية كان لابد من توفر الإطار المتخصص في مجال التربية والتعليم القادر على بنائها بخطوات علمية صحيحة كون هذه الوسيلة التقويمية تساعد في تقييم أداء الطلبة واتخاذ القرارات خلال مسارهم الدراسي وتحديد مستقبلهم وتحسين العملية التعليمية فعلى معده أن يكون متدربا وذو كفاءة ومتخصصا في ذلك وهذا بإخضاعه إلى دورات تكوينية وندوات متخصصة في خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد.وعليه تم في هذا البحث محاولة تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة المتوسط في ولاية الوادي بعد التعرف على الخطوات التي اتبعوها أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي وذلك عن طريق استخدام أداة لتحديد هذه الاحتياجات تم إعدادها من طرف الطالبة، ومن ثم تحليل النتائج المتحصل عليها من خلال استجاباتهم، وتم التوصل إلى وجود احتياجات على مستوى:

– إعداد جدول المواصفات الذي يعتبر الركيزة الأساسية في بناء اختبار تحصيلي يتوفر على صدق المحتوى.

– استخدام الأسئلة المقالية والتي تعتبر ضرورية لقياس المستويات العقلية العليا.

– مراعاة مختلف المستويات المعرفية لصنافة بلوم حسب الأهداف الواردة في المقرر الدراسي.

– التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار للتأكد من صلاحيتها.

– تفسير نتائج التلاميذ على الاختبار.

وعليه تم اقتراح دورة تكوينية لمحاولة تحسين مستواهم في هذا المجال، وتصحيح مفهومهم عن الاختبار التحصيلي وطريقة بنائهم له وتفسير نتائجه.

ونظرا لأهمية الاختبارات التحصيلية ودورها في اتخاذ القرارات بشأن التلميذ خلال مساره الدراسي، كونها الوسيلة المعتمدة من طرف المدرسين، توصي الطالبة بما يلي :

- ضرورة تدريس الأساتذة كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، أثناء تكوينهم الجامعي.
- عقد دورات تكوينية وتدريبية للأساتذة حول إعداد الاختبارات التحصيلية، أثناء الخدمة.
- تشكيل لجان خاصة على مستوى المديريات، لتقديم تقارير عن الاختبارات التحصيلية المعتمدة، بحيث تتضمن هذه التقارير التحليل الإحصائي لهذه الاختبارات والحكم على مدى صلاحيتها للاستعمال.
- إنشاء بنوك للأسئلة الجيدة، ليساعد ذلك الأستاذ في عملية بنائه للاختبارات التحصيلية كما يساعد ذلك في إنشاء صور متكافئة من الاختبارات التحصيلية الجيدة.

وسعيا لإثراء مجال بناء الاختبارات التحصيلية بالبحوث ذات الصلة، تقترح الطالبة ما يلي :

- إجراء المزيد من البحوث المماثلة مع مختلف الأطوار الدراسية الأخرى .
- إجراء بحوث حول تقويم كفايات الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية .
- تصميم برامج تدريبية للأساتذة حول عملية إعداد الاختبارات التحصيلية .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- باللغة العربية

أ- الكتب:

1- إبراهيم وجيه ، محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التعليمي، دط، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية، 2002 .

2- أحمد سعد جلال، تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج SPss، ط1، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2008.

3- أحمد مصطفي، المعايير والاختبارات المهنية على المستوى العربي، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المربين، ط1، دب، 2001 .

4- أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دط، الجنادرية للنشر والتوزيع الأردن ، 2007 .

5- إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي دط، مركز الكتاب، مصر، 2000.

6- إسماعيل محمد دياب، الإدارة المدرسية، دط، دار الجامعية الجديدة للنشر والتوزيع الإسكندرية، 2001 .

7- إسماعيل محمد الفقي، التقويم والقياس النفسي والتربوي، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2005 .

8- أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1 دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن، 2005 .

9- السيد عليوة، تحديد الاحتياجات التدريبية، ط1، د.ن، القاهرة، 2001.

10- أنور عقل، دورة تدريبية للمعلومات في أساليب التقويم الحديثة، ط$_1$ ، دار النهضة العربية لبنان ، 2007 .

11- باسم الحميري، التدريب الفعال، منهجي وتطبيقي، ط1، دار الحامد، عمان، 2008.

12- باسل خميس أبو فودة، نجاتي أحمد بن يونس، الاختبارات التحصيلية، ط$_1$، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2012.

13- بشير معمريه، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ج$_4$، منشورات الحبر، الجزائر 2007.

14- بشير معمرية، القياس النفسي وتصميم أدواته، سلسلة دراسات، ط$_2$، منشورات 2007.

15- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دط، دار القصبة للنشر الجزائر، 2009 .

16- جودت عزة عبد الهادي، الإشراف التربوي، مفاهيم وأساليبه، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، 2006.

17- حسن إبراهيم بلوط، إدارة الموارد البشرية، ط1، دار النهضة العربية للنشر، لبنان بيروت 2002.

18- خالد طه الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، ط1، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية والمتحدة، 2005.

19- داود ماهر محمد، التدريس والتدريب الجامعي، أسسه وبناء برامجه، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2006.

20- رائد خليل العابدي، الاختبارات المدرسية، ط $_1$، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع الأردن، 2006 .

21- رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، مصر، 2004.

22- رشدي أحمد طعيمة، المعلم معاينته إعداده وتدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1999.

23- رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه-أسسه-استخداماته سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، كتاب19، دط، دار الفكر العربي، القاهرة 2004 .

24- رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقارنة الكفاءات، ج2، دط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2002 .

25- زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دط، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن 2009 .

26- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيقية، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2001 .

27- سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دار للنشر والتوزيع الأردن 2007.

28- سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع الأردن ، 2002 .

29- سعد عبد الرحمن، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، ط3، دار الفكر العربي للطبع والنشر القاهرة، 1998.

30- شحاتة سليمان، محمد سليمان، مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب مصر، 2005 .

31- صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، سلسلة البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الأول، مكتبة العبيكان، د ب، د س.

32- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2005 .

33- صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، ط2، دار الكتاب الحديث، دب ، 2005 .

34- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دط، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة 2003.

35- صلاح الدين محمود علام، الاختبارات التشخيصية، مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية، دط، ددن، القاهرة، 2001.

36- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007 .

37- عباس محمود عوض، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دط، دار المعرفة الجامعية مصر، 1998 .

38- عبد العزيز بوسالم، القياس في علم النفس والتربية، الأسس النظرية والمبادئ التطبيقية، ط1 دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.

39- عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 1997 .

40- عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة وآخرون، علم النفس التربوي-النظرية والتطبيق ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2005 .

41- عفت مصطفي الطناوي، التدريس الفعال، ط1، دار المسيرة العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002 .

42- علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن، 2001 .

43- عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، 2009 .

44- فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، ددن الإسكندرية، 2002.

45- فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر، دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين ط1 دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2003.

46- فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3، دار الفكر العربي مصر، 1978.

47- فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ط1، مكتبة بستان المعرفة الإسكندرية، 2005 .

48- فخري رشيد خضر، الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس، ط1، د.د.ن، د.ب 2003.

49- فيصل عباس، الاختبارات النفسية – تقنياتها وإجراءاتها، ط1، دار الفكر العربي مؤسسة ثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1996 .

50- لعبيدي العيد، مسالك في العمل التربوي، ط1، دار البصائر للنشر والتوزيع الجزائر 2002.

51- ليندا كروكر، جيمس الجينا، مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة، ترجمة زينات يوسف دعنا، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009.

52- ماجد محمد الخياط، أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية ، ط1 دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010 .

53- مجدي عزيز إبراهيم، قضايا تربوية وتعليمية معاصرة، ط 1، دار نهضة الشرق للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2002 .

54- مروان أبو حويج، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

55- محمد الدريج، التدريس الهادف، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية، 1994.

56- محمد الصالح الحثروبي، المدخل للتدريس بالكفاءات، دط، دار الهدي للطباعة.

57- و النشر والتوزيع، الجزائر، 2003 .

58- محمد الصالح الحثروبي، نموذج التدريس الهادف، د ط، دار الهدي للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر، 2002 .

59- محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، د ب، 2004.

60- محمد حسن غانم، دليل التدريب في مجال الخدمة النفسية، ط1، المكتبة المصرية الاسكندرية، 2007.

61- محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، دط، د.د.ن، دب، ، 2001.

62- محمد سعيد أنور سلطان، إدارة الموارد البشرية، دط، دار الجامعة الجديدة للنشر، د.ب.ن .2003

63- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم، ط2 معسكر، 1999 .

64- محمد شحاتة ربيع، قياس الشخصية، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن . 2009

65- محمد فالح صالح، إدارة الموارد البشرية، ط1، دار الحامد للنشر، دب، 2004.

66- محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2010 .

67- محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006 .

68- محمود عبد الحليم منسي وأحمد الصالح وناجي محمد قاسم، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، دط، شركة الجمهورية الحديثة للتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر، 2003 .

69- محمود محمد غانم، علم النفس التربوي، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002 .

70- مدحت أبو النصر، مراحل العملية التدريبية، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر .2009

71- نادر أحمد أبو شيخة، إدارة الموارد البشرية، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان، 2000.

72- نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، الأردن، 2001 .

73- يوسف محمود قطامي، مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون الأردن، 2009 .

ب- المجلات والدوريات:

74- حمدي يونس أبو جراد، مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، مجلد 13، عدد 2، غزة 2011 .

75- رائد محمد إبراهيم السطري، تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد7، العدد2، جوان 2010 .

76- راشد حماد الدوسري، الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية التربية، جامعة البحرين، 2002 .

77- ريما زكريا، مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات، مجلة جامعة دمشق، المجلد23، العدد2، 2007.

78- عبد الباقي عبد المنعم أبو زيد محمد سعد محمد، برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد4، العدد3، سبتمبر 2003 تصدر عن كلية التربية جامعة البحرين.

79- محمد علي عاشور، مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد5، العدد1، مارس 2004، تصدر عن كلية التربية، جامعة البحرين.

80- نادية عبد الجواد الجرواني، تحديد الاحتياجات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالجمعيات الأهلية، دراسة مطبقة على الجمعيات الأهلية العاملة في مجال الرعاية الاجتماعية بالقاهرة الكبرى، العدد 26، جويلية 2009، مجلة كلية الآداب، جامعة حلوان.

ج- الرسائل الجامعية:

81- ابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي، تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية لمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، بجامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، 2007.

82- إبراهيم رمضان إبراهيم الديب، استراتيجيات تحديث وتفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية، دراسة تطبيقية على عينة من المؤسسات التعليمية في دولة قطر، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد بالأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، 2009.

83- سلمى محروس مصطفى سيبيه، تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة "بنات"بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة، المملكة العربية السعودية، 2002 .

84- طارق بن إبراهيم جابر الجهني، أثر اختلاف بعض طرق تحليل البنود الاختبار المحكي المرجع على اختبار الفقرات والثبات، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2004.

85- عبد العزيز بن رفان بن عويد العنزي، فاعلية الحقيبة التدريبية المستخدمة في تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على بناء الاختبارات التحصيلية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2005.

86- عبد الله بن أحمد آل شويل الغامدي، اثر عدد البدائل في الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي في الرياضيات، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية 2008.

87- فارس إسعادي، أثر الربو على التوافق المهني لدى العاملين في المؤسسات الصناعية الوطنية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة قسنطينة، 2008.

88- فيصل عبد الله حمد المحمد، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في دولة الكويت، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان 2009 .

89- قريشي محمد، القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي وللتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، 2001-2002.

90- محمد بن عبد الله البقمي، الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية، دراسة تطبيقية على ضباط جوازات منطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 2009.

د- المناشير والندوات:

91- أحمد محمد الحويان، كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، نشرة تربوية، قرطبة، 1980.

92- تحسين أحمد الطراونة، تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية، ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب على الصعيدين النظري والعملي في الأجهزة الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2011.

93- زياد بركات، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث بعنوان تربية المعلم العربي وتأهيله رؤى معاصرة، 2010، جامعة جرش الأهلية، الأردن.

94- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، بناء الاختبارات، الجزائر، 2005 .

95- وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي الثالث، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 2000.

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

2- باللغة الأجنبية:

97- A.Anastasi :Sychological Testing,New York,Mak Millan, 1976.

98- A-Anastase, S-Urbina, Psychological Testing, New Jersey, 07458:Upper, Saddle River, 1997.

99- Cronpach.Lee.J :Essentials Of Sychological Testing, New York,Harper & Row,1961.

100- Edel, R-Frisbir, Essentials Of Educational Measurement, New Jersey, 1995.

101- Nicolas Gueguen , Méthodologie en psychologie, sans édition , Dumond ,paris 2007.

الملاحق

الملحق رقم (01): استبيان مقدم للمحكمين

المحاور	البنـــــــــود	يقيس	لا يقيس	التعديلات المقترحة إذا وجدت
خطوات بناء الاختبار التحصيلي	1- أقوم ببناء الاختبار في وقت مناسب لذلك .			
	2- أستغرق الوقت الكافي في بناء الاختبار			
	3- أستعين بذوي الخبرة من الزملاء عند بناء الاختبار			
	4- أقوم بتحديد الغرض من الاختبار قبل بنائه			
	5- أقوم بتحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها قبل بناء الاختبار			
	6- أقوم بتحليل محتوى المادة الدراسية قبل طرح الأسئلة			
	7- أقوم بتحديد أهمية عناصر الدروس المقصودة بالاختبار			
	8- أقوم بتحديد الأوزان النسبية للأهداف المراد قياسها			
	9- أقوم بوضع جدول مواصفات الاختبار لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المقرر			
	10- أحدد عدد الأسئلة الخاصة بكل مستوى معرفي من خلال جدول المواصفات			
	11- أبتعد عن أسئلة الكتاب عند صياغة أسئلة الاختبار			
	12- أستخدم الأسئلة المقالية عند بناء الاختبار			
	13- تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها مختلف المستويات المعرفية لصنافة بلوم بشكل			
	14- تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها الجانب الوجداني للتلميذ			
	15- تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها الجانب المهاري للتلميذ			
	16- تقيس أسئلة الاختبار التي أعدها أهداف تدريس المادة بشكل يتناسب مع توزيع هذه			

	17- أعد أسئلة تقيس ما ورد من معلومات في المقرر الدراسي			
	18- أستخدم الأسئلة الموضوعية عند بناء الاختبار			
	19- أفضل الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية عند بناء الاختبار			
	20- أحدد زمن الاختبار بما يتناسب و عدد أسئلته			
تفريغ نتائج الاختبار والتحليل الإحصائي لها	21- أضع إجابة نموذجية لكل أسئلة الاختبار قبل تطبيقه للتأكد من أنه لكل سؤال جواب			
	22- آخذ الوقت الكافي لتصحيح إجابات التلاميذ			
	23- أصحح أوراق التلاميذ وفق الإجابة النموذجية المعدة مسبقا			
	24- أقوم بالتحقق من مستوى صعوبة كل فقرة للتأكد من مدى مناسبتها لمستوى التلاميذ			
	25- أقوم بحساب القدرة التمييزية لفقرات الاختبار			
	26- أقوم بالتأكد من فعالية المموهات عندما تكون الأسئلة اختبار من متعدد			
	27- أعمل على تحقيق صدق المحتوى للاختبار			
	28- أحتفظ بالاختبارات التي تأكدت من صلاحيتها لاستعمالها كصور مكافئة للتحقق			
تفسير نتائج الإختبار	29- أحدد مقدار علامة النجاح في الاختبار قبل إجرائه			
	30- أتخذ من أهداف المادة الدراسية محكا لتحديد نجاح الطالب في المقرر الدراسي			
	31- أقارن بين نتائج الطلبة لأتمكن من تحديد نسبة الناجحين في المادة			
	32- أحدد نجاح الطالب في المادة من خلال مدى إجابته على أسئلة الامتحان			

ملحق رقم (02) يبين الاداة في صورتها النهائية والمطبقة على عينة الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعد دحلب البليدة

تحية طيبة وبعد ....

أخي الأستاذ أختي الأستاذة نحن بصدد التحضير لإنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في القياس في علم النفس والتربية تحت عنوان **إعداد دليل مقترح لدورة تكوينية في بناء تكوينية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية** وعليه سنتقدم اليكم بهذا الاستبيان الذي نرجو من سيادتكم الاجابة على بنوده وذلك بوضع علامة (X) أمام البديل (الاجابة) الذي يعبر عن رأيكم.

مثال:

البند	نعم	لا
افضل الجمع بين الاسئلة المقالية والموضوعية عند بناء الاختبار	X	

كما أعلم سيادتكم ان اجابتكم ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط .

شكرا على مساعدتكم وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

البنـــــــــود	يقيس	لا يقيس
1- أقوم ببناء الاختبار في وقت مناسب لذلك		
2- أستغرق الوقت الكافي في بناء الاختبار		
3- أستعين بذوي الخبرة من الزملاء عند بناء الاختبار		
4- أقوم بتحديد الغرض من الاختبار قبل بنائه		
5- أقوم بتحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها قبل بناء الاختبار		
6- أقوم بتحليل محتوى المادة الدراسية قبل طرح الأسئلة		
7- أقوم بتحديد أهمية عناصر الدروس المقصودة بالاختبار		
8- أقوم بتحديد الأوزان النسبية للأهداف المراد قياسها		
9- أقوم بوضع جدول مواصفات الاختبار لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المقرر الدراسي		
10- أحدد عدد الأسئلة الخاصة بكل مستوى معرفي من خلال جدول المواصفات		
11- أبتعد عن أسئلة الكتاب عند صياغة أسئلة الاختبار		
12- أستخدم الأسئلة المقالية عند بناء الاختبار		
13- تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها مختلف المستويات المعرفية لصنافة بلوم بشكل يتناسب مع أهداف التعلم		
14- تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها الجانب الوجداني للتلميذ		
15- تقيس أسئلة الاختبارات التي أعدها الجانب المهاري للتلميذ		
16- تقيس أسئلة الاختبار التي أعدها أهداف تدريس المادة بشكل يتناسب مع توزيع هذه الأهداف		
17- أعد أسئلة تقيس ما ورد من معلومات في المقرر الدراسي		

18- أستخدم الأسئلة الموضوعية عند بناء الاختبار		
19- أفضل الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية عند بناء الاختبار		
20- أحدد زمن الاختبار بما يتناسب و عدد أسئلته		
21- أضع إجابة نموذجية لكل أسئلة الاختبار قبل تطبيقه للتأكد من أنه لكل سؤال جواب محدد وواضح		
22- آخذ الوقت الكافي لتصحيح إجابات التلاميذ		
23- أصحح أوراق التلاميذ وفق الإجابة النموذجية المعدة مسبقا		
24- أقوم بالتحقق من مستوى صعوبة كل فقرة للتأكد من مدى مناسبتها لمستوى التلاميذ		
25- أقوم بحساب القدرة التمييزية لفقرات الاختبار		
26- أقوم بالتأكد من فعالية المموهات عندما تكون الأسئلة اختيار من متعدد		
27- أعمل على تحقيق صدق المحتوى للاختبار		
28- أحتفظ بالاختبارات التي تأكدت من صلاحيتها لاستعمالها كصور مكافئة للتحقق من ثبات اختبارات أخرى أعدها لاحقًا		
29- أحدد مقدار علامة النجاح في الاختبار قبل إجرائه		
30- أتخذ من أهداف المادة الدراسية محكا لتحديد نجاح الطالب في المقرر الدراسي		
31- أقارن بين نتائج الطلبة لأتمكن من تحديد نسبة الناجحين في المادة		
32- أحدد نجاح الطالب في المادة من خلال مدى إجابته على أسئلة الامتحان		

ملحق رقم (03) يبين طريقة حساب النسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

بند1

بند1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	86	34.4	34.4	34.4
	الذين أجابوا بـ "نعم"	164	65.6	65.6	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند2

بند2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	71	28.4	28.4	28.4
	الذين أجابوا بـ "نعم"	179	71.6	71.6	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند3

بند3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	167	66.8	66.8	66.8
	الذين أجابوا بـ "نعم"	83	33.2	33.2	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند4

بند4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	57	22.8	22.8	22.8
	الذين أجابوا بـ "نعم"	193	77.2	77.2	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند5

بند5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	10	4.0	4.0	4.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	240	96.0	96.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند6

بند6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	99	39.6	39.6	39.6
	الذين أجابوا بـ "نعم"	151	60.4	60.4	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند7

بند7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	75	30.0	30.0	30.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	175	70.0	70.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند8

بند8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	200	80.0	80.0	80.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	50	20.0	20.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند10

بند10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	151	60.4	60.4	60.4
	الذين أجابوا بـ "نعم"	99	39.6	39.6	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند11

بند11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	177	70.8	70.8	70.8
	الذين أجابوا بـ "نعم"	73	29.2	29.2	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند12

بند12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	243	97.2	97.2	97.2
	الذين أجابوا بـ "نعم"	7	2.8	2.8	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند13

بند13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	194	77.6	77.6	77.6
	الذين أجابوا بـ "نعم"	56	22.4	22.4	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند14

بند14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	170	68.0	68.0	68.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	80	32.0	32.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند15

بند15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	117	46.8	46.8	46.8
	الذين أجابوا بـ "نعم"	133	53.2	53.2	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند16

بند16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	70	28.0	28.0	28.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	180	72.0	72.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند17

بند17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	42	16.8	16.8	16.8
	الذين أجابوا بـ "نعم"	208	83.2	83.2	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند18

بند18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	66	26.4	26.4	26.4
	الذين أجابوا بـ "نعم"	184	73.6	73.6	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند19

بند19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	189	75.6	75.6	75.6
	الذين أجابوا بـ "نعم"	61	24.4	24.4	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند20

بند20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	34	13.6	13.6	13.6
	الذين أجابوا بـ "نعم"	216	86.4	86.4	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند21

بند21

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	78	31.2	31.2	31.2
	الذين أجابوا بـ "نعم"	172	68.8	68.8	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند22

بند22

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	40	16.0	16.0	16.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	210	84.0	84.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند23

بند23

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	54	21.6	21.6	21.6
	الذين أجابوا بـ "نعم"	196	78.4	78.4	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند24

بند24

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	102	40.8	40.8	40.8
	الذين أجابوا بـ "نعم"	148	59.2	59.2	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند25

بند25

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	193	77.2	77.2	77.2
	الذين أجابوا بـ "نعم"	57	22.8	22.8	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند26

بند26

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	209	83.6	83.6	83.6
	الذين أجابوا بـ "نعم"	41	16.4	16.4	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند27

بند27

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	90	36.0	36.0	36.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	160	64.0	64.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند28

بند28

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	83	33.2	33.2	33.2
	الذين أجابوا بـ "نعم"	167	66.8	66.8	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند29

بند29

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	176	70.4	70.4	70.4
	الذين أجابوا بـ "نعم"	74	29.6	29.6	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند30

بند30

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	130	52.0	52.0	52.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	120	48.0	48.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند31

بند31

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	100	40.0	40.0	40.0
	الذين أجابوا بـ "نعم"	150	60.0	60.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

بند32

بند32

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	الذين أجابوا بـ "لا"	126	50.4	50.4	50.4
	الذين أجابوا بـ "نعم"	124	49.6	49.6	100.0
	Total	250	100.0	100.0	

الملحق رقم(04) قائمة المحكمين

الرقم	إسم المحكم	الرتبة العلمية	الجامعة
01	سعد الله الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
02	العيس اسماعيل	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
03	بوبكر منصور	أستاذ محاضر- ب -	جامعة الوادي
04	سلاف مشري	أستاذ محاضر- ب -	جامعة الوادي
05	ممادي شوقي	أستاذ محاضر- ب -	جامعة الوادي
06	الأسود زهرة	أستاذ محاضر- ب -	جامعة الوادي
07	جعفور ربيعة	أستاذ محاضر- ب -	جامعة ورقلة
08	رابحي اسماعيل	أستاذ محاضر- ب -	جامعة بسكرة
09	قيسي محمد السعيد	أستاذ محاضر- أ -	جامعة الوادي
10	بلعالية محمد	أستاذ محاضر- أ -	جامعة الوادي