

مذكرة بعنوان:

مدى صلاحية أدوات التقويم المعتمدة في المنظومة التربوية الوطنية من خلال تحليل مجموعة من الاختبارات التحصيلية المستخدمة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الاستاذ (الدكتور)

إسعادي فارس

إعداد الطالبة :

بن سالم ماريا

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
فارس إسعادي	أستاذ	الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفا
عزي إيمان	أستاذة	الشهيد حمه لخضر - الوادي	مناقشا
عاتكة غرغوط	أستاذة	الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيسا

السنة الجامعية: 2021 / 2022

مذكرة بعنوان:

مدى صلاحية أدوات التقويم المعتمدة في المنظومة
التربوية الوطنية من خلال تحليل مجموعة من
الاختبارات التحصيلية المستخدمة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الاستاذ (الدكتور)

إسعادي فارس

إعداد الطالبة :

بن سالم ماريا

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
فارس إسعادي	أستاذ	الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفا
عزي إيمان	أستاذة	الشهيد حمه لخضر - الوادي	مناقشا
عاتكة غرغوط	أستاذة	الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيسا

السنة الجامعية: 2021 / 2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دعاء

الحمد لله الذي خلق السموات والأرض وجعل النور، وخلق الإنسان من طين. ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين ورزقنا الطيبات، وفضلنا على كثير من المخلوقات وزودنا بالعقل لنعرفه وأمدنا بالنعمة لنذكره، والصلاة والسلام التامان الأكملان الدائمان على محمد خاتم الأنبياء صفوة الخلق وخيرته وإمام الأنبياء وسيدهم .

اللهم إذا أعطيتني قوة لا تأخذ عقلي .

وإذا أعطيتني تواضعا لا تأخذ اعتباري

وإذا أعطيتني مالا لا تأخذ سعادي

اللهم لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت،

ولا أصاب باليأس إذا فشلت.

وذكرني دائما أن الفشل من الأسباب التي تسبب النجاح.

" أمين يا رب العالمين "

شكر وعرfan

الحمد والشكر لله الحي القيوم أولا وأخيرا وامتنالا لقوله صلى الله عليه وسلم:

" من لا يشكر الناس لا يشكر الله "

نتوجه بجزيل الشكر وجميل العرفان للأستاذ " إسعادي فارس " التي تكرم بقبول الإشراف على هذه المذكرة وعلى جميع التوجيهات والملاحظات والنصائح.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بوافر التقدير والاحترام لأعضاء اللجنة المحترمين على عناء قراءة المذكرة وقبولها وتصويبها.

وكذلك نتقدم بخالص الشكر الى كل من درسنا من أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي والى كل موظفي المكتبة وجزاهم الله كل خير.

وفي الأخير نشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد ونسأل الله عز وجل أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم انه قريب مجيب

إهداء

الى أغلى ما في الوجود, الى من لا يستطيع أن أوفي لهما حقهما
مهما بذلت من جهد .

الى من يعجز اللسان عن شكرهما ويفيض القلب بحبهما " أمي وأبي أطال الله في
عمرهما

الى سر إصراري وعزمي ... رمز صمودي الى قطعة من روحي وجوارحي
... الى فلذات أكبادي..... يحي وجود

الى رمز صبري ونور حياتي الى سندي في الحياة..... زوجي الغالي

الى عائلتي الكبيرة التي كانت لي أنيسا في حياتي وعلى تاجها أبو زوجي. "
سليمان " وأم زوجي " عائشة " حفظهما الله ورعاهما لهما الفضل الكبير فيما أنا
عليه الآن

الى أخواتي حبيباتي اللواتي دائما اشتاق لهن... اللهم إني استودعك إياهم

الى أختي وصديقتي وحبيبتي التي لم تُلدها أمي " انتصار " وفقها الله في حياتها

أضع بين أيديكم نتائج جهدي المتواضع وأقول لكم لولا دعمكم ومحبتكم لم يولد
هذا العمل لذلك لا أملك لكم إلا المحبة ولا يسعني إلا أن أقول

شكرا لكم ..

MARIA

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى معرفة مدى صلاحية أدوات التقويم المعتمدة في المنظومة التربوية من خلال تحليل مجموعة من الاختبارات التحصيلية المستخدمة, وهذا من خلال محاولة الإجابة على التساؤل التالي: ما مدى صلاحية أدوات التقويم المعتمدة في المنظومة التربوية من حيث الصدق والثبات ومدى اعتدالية معاملات السهولة والصعوبة لفقراتها وقدرتها التمييزية؟ وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي, حيث أجريت هذه الدراسة على 5 اختبارات تحصيلية لمادة (التربية الإسلامية, الرياضيات, الفيزياء, العلوم الطبيعية والحياة واللغة العربية) لمستوى 4 متوسط, بهدف إخضاعها للتحليل الإحصائي وتوصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

- نسبة 60% من الاختبارات التحصيلية كانت على درجة مقبولة من الثبات.
- كل الاختبارات التحصيلية الخاضعة للتحليل حققت صدقا تمييزيا مقبولا .
- كل الاختبارات التحصيلية لم تحترم التوزيع المناسب لنسب الفقرات(السهلة 16%,المعتدلة 68%, والصعبة 16 %).
- أغلب فقرات الاختبارات التحصيلية عينة الدراسة تمتاز بقدرة تمييزية جيدة.

Study summary

This study aims to find out the validity of the evaluation tools adopted in the educational system by analyzing a set of achievement tests used, and this by trying to answer the following question: what is the validity of the evaluation tools adopted in the educational system in terms of honesty and stability and the extent of moderation of the ease and difficulty coefficients for its paragraphs and its

Discriminatory capacity? The descriptive analytical method was followed in this study was that was conducted on 05 achievement tests for the subject Islamic education, mathematics, physics, natural and life sciences, and Arabic language for level 04 intermediate,

with the aim of subjecting it to statistical analysis. This study reached the following results:

- 60% of the achievement tests had an acceptable degree of reliability.
- All achievement tests subject to analysis achieved an acceptable discriminatory validity .
- All achievement tests did not respect the appropriate distribution of paragraph percentages (easy 16 %, moderate 68% , and difficult 16%).
- Most of the items in the achievement tests of the study sample have a good discriminatory ability .

فهارس المحتويات

1- فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
دعاء	ب
شكر وعرافان	ت
إهداء	ث
ملخص الدراسة باللغة العربية والانجليزية	ج
مقدمة البحث	01
الفصل الأول: الفصل التمهيدي	
إشكالية الدراسة	05
فرضيات الدراسة	08
المفاهيم الإجرائية للدراسة	08
أهداف الدراسة	09
أهمية الدراسة	10
الدراسات السابقة	10
التعقيب على الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني : التقويم التربوي	
تمهيد	22
مفهوم التقويم التربوي	22
مراحل تطور حركة التقويم التربوي	24
الفرق بين القياس والتقويم والتقييم	27
أهمية التقويم التربوي	28
أهداف التقويم التربوي	29
خصائص التقويم التربوي	31
أنواع التقويم التربوي	33
مجالات عملية التقويم التربوي	35

36	أساليب عملية التقويم التربوي
39	وظائف التقويم التربوي
40	الصعوبات التي تواجه عملية التقويم التربوي
43	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: الاختبارات التحصيلية
47	تمهيد
47	مفهوم الاختبارات التحصيلية
48	التطور التاريخي لبناء الاختبارات التحصيلية
49	أنواع الاختبارات التحصيلية
51	أهمية الاختبارات التحصيلية
52	مبادئ الاختبارات التحصيلية
53	خصائص أسئلة الاختبارات التحصيلية
54	أغراض الاختبارات التحصيلية
56	شروط بناء الاختبارات التحصيلية منها:
56	- الموضوعية
57	- الثبات
65	- الصدق
72	- الشمولية
73	- معامل السهولة والصعوبة
74	- معامل التمييز
76	- قابلية الاستعمال
77	خطوات بناء الاختبارات التحصيلية
83	خلاصة الفصل
	الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية
87	تمهيد
87	المنهج المتبع في هذه الدراسة

87	أهداف الدراسة الاستطلاعية
88	مجالات الدراسة الاستطلاعية
89	عينة الدراسة الاستطلاعية
91	نتائج الدراسة الاستطلاعية
91	خلاصة الفصل
	الفصل الخامس: الدراسة الأساسية
94	تمهيد
94	مجالات الدراسة الأساسية
94	عينة الدراسة
94	الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات
97	تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبارات التحصيلية
103	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية
134	حدود الدراسة
135	الاقتراحات والتوصيات
138	قائمة المراجع
145	الملاحق

2- فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية	98
02	تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي (02) لمادة التربية الرياضيات	99
03	تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي (03) لمادة التربية الفيزياء	100
04	تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي (04) لمادة التربية العلوم	101
05	تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي (05) لمادة التربية اللغة العربية	102
06	يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجات الفقرات وتباين فقرات الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية	103
07	يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجات الفقرات وتباين فقرات الاختبار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات	104
08	يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجات الفقرات وتباين فقرات الاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء	105
09	يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجات الفقرات وتباين فقرات الاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعة والحياة	106
10	يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجات الفقرات وتباين فقرات الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية	107
11	يمثل نتائج ثبات الاختبارات التحصيلية	108
12	يمثل صدق المقارنة الطرفية للاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية	110
13	يمثل صدق المقارنة الطرفية للاختبار التحصيلي (02) لمادة التربية الرياضيات	111
14	يمثل صدق المقارنة الطرفية للاختبار التحصيلي (03) لمادة التربية الفيزياء	112
15	يمثل صدق المقارنة الطرفية للاختبار التحصيلي (04) لمادة التربية العلوم الطبيعة والحياة	112
16	يمثل صدق المقارنة الطرفية للاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية	115
17	يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية	117
18	يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات	118

120	يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء	19
121	يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة	20
123	يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية	21
124	يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية	22
125	يلخص معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية	23
126	يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (02) لمادة التربية الرياضيات	24
127	يلخص معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات	25
128	يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (03) لمادة التربية الفيزياء	26
128	يلخص معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء	27
129	يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (04) لمادة التربية العلوم الطبيعية والحياة	28
130	يلخص معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة	29
131	يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية	30
132	يلخص معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية	31

3- فهرس الأشكال

الرقم	الموضوعات	الصفحة
01	يمثل جوانب المفهوم التقليدي للتقويم في المدرسة الجزائرية	42
02	استخدام مقاييس النزعة المركزية والالتواء والتفرطح لتحديد التمثيل والشمولية في الاختبار	73

مقدمة:

تبرز ملامح التقدم التربوي في رفع وتحسين وتجديد كفاية المعلم، فنجاح المدرسة في تحقيق الأهداف المرجوة منها يرجع بالدرجة الأولى لنجاح المعلم في مهامه البيداغوجية، وتعتبر الأسس الثلاثة المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية ركائز العملية التعليمية وأقطابها الفاعلة ويحتل المعلم فيها دورا بارزا، فهو بمثابة المشرف العام على نقل المعرفة وتقويم العملية التعليمية، لذا يجب أن يتمتع بكفاية في عمله تسمح بضمان بروز التفاعل المجدي والناجح بين أقطاب العملية التعليمية (جخراب، 2015)، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية الاهتمام بعملية بناء الاختبارات التحصيلية، بغرض بنائها وفق الشروط الواجب توفرها في الاختبار الجيد لضمان دقة نتائجها، فالاختبارات الجيدة يجب أن تتصف بجملة من الشروط لكي يتم الاعتماد عليها، حيث يرى إسعادي، 2015 "أن الاختبارات التحصيلية يجب أن تتصف بالصدق والثبات لتكون أداة صالحة للاستعمال يوثق في نتائجها وأن تلائم فقرات الاختبارات مختلف مستويات الطلاب، كما ينتظر أن تتمتع أسئلة هذه الاختبارات بقدر تمييزية جيدة " وعلى هذا الأساس كان ميدان الاختبارات التحصيلية مجالا خصبا للدارسين لإجراء العديد من البحوث والدراسات التي استهدفت كفايات معدي هذه الاختبارات منها دراسة **عدائكة (2013)** حيث توصلت نتائج الدراسة الى أن مستوى معرفة أساتذة التعليم لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة كانت منخفضة. كما توصلت دراسة **إسعادي، عزي (2015)** أن ضعف إعداد الأساتذة التعليم لاختبارات تحصيلية راجع الى نقص في مهارات وكفاءات الأساتذة في إعداد الاختبارات والذي يرجع بدوره الى عدم تلقيهم التكوين الكافي أثناء فترة إعدادهم، ولم يتعلموا المقدار الكافي من المعلومات الخاصة بالقياس والتقويم التربوي في فترة إعدادهم لمهنة التعليم، انطلاقا مما سبق ركزت الدراسة الحالية على جانب الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية، حيث تم الانطلاق من التساؤل الآتي : ما مدى صلاحية أدوات التقويم المعتمدة في المنظومة التربوية الوطنية من خلال تحليل مجموعة من الاختبارات التحصيلية المستخدمة؟

ولحل هذا الإشكال حاولت الباحثة الإلمام بالإطار النظري لهذا الموضوع في الفصل الأول من خلال تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها والتطرق لأهدافها وأهميتها، وتحديد مفاهيمها الإجرائية، وعرض بعض الدراسات السابقة والتعقيب عليها، أما الفصل الثاني فكان بعنوان

التقويم التربوي، حيث تم الإلمام بموضوع التقويم التربوي من مختلف الجوانب، وبعدها تم إدراج الفصل الثالث تحت عنوان الاختبارات التحصيلية فتم التطرق الى مفهومها، أنواعها أهميتها، خصائصها، أغراضها، وخطوات بناءها، وأخيرا شروط بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة فتم التطرق الى الشروط الواجب توافرها في كل اختبار تحصيلي و الممثلة في الموضوعية و الثبات والصدق، و الشمول و معامل التمييز، و معامل السهولة و الصعوبة المناسبين و مدى قابلية هذه الاختبارات للاستعمال.

أما في الجانب الميداني فقد تكون من فصلين، الفصل الرابع تحت عنوان إجراءات الدراسة الاستطلاعية حيث تم من خلالها تحديد المنهج المتبع وتحديد عينة الدراسة التي تم معالجتها في الدراسة الأساسية، أما الفصل الخامس فقد تم التطرق فيه الى الإجراءات الدراسة الأساسية وعرض تحليل نتائجها ثم بعد ذلك مناقشة وتفسير هذه النتائج، ثم تطرقت الى حدود الدراسة وأخيرا الاقتراحات والتوصيات للعمل على تطوير عملية بناء الاختبارات التحصيلية والارتقاء بها.

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- المفاهيم الإجرائية للدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة
- 6- الدراسات

1- إشكالية الدراسة :

يقاس تقدم الأمم وتطورها بمدى صلاحية المنظومة التربوية بها، والتي تكون مخرجاتها على درجة عالية من الجودة، حيث تعد أفراد مؤهلين يمتلكون الكفاءة العالية ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع ولديهم درجة عالية من المرونة على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات والمستجدات التي نشهدها في هذا العصر ويعتمد ذلك على جودة أدوات التقييم (حانيني، 2017: 25)، ويعتبر التقييم التربوي من المهام الضرورية جدا التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لتقييم تلاميذه ومتابعتهم باستمرار لما له من أهمية بالغة في نجاح وتحقيق الأهداف التعليمية، فالتقييم جزء لا يتجزأ من جميع عمليات التعليم ويحتل مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها، ويعتبر أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم في أية دولة ونظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تعكس إيجابيا على الطلبة والعملية التربوية، وهو مهم لمعرفة مدى تحقق الأهداف وقياس أداء الطلاب وتطورهم التعليمي، ويتضمن التقييم جمع وتحليل المعلومات حول أداء الطلاب بالأدوات والقياس المتعدد لاتخاذ قرارات مناسبة التي تمكننا من التغلب على نواحي القصور، كما تساعدنا على معرفة احتياجات الطلاب التنموية التعليمية. (بحماوي، 2014: 62)، وباعتبار التقييم جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي ويقدم تغذية راجعة مستمرة تساهم في تعديل وتطوير النظام وتزويد من كفاءته ومن ثم نوعية وجودة مخرجاته وقد يرجع ضعف النظام التعليمي إلى ضعف في أدوات ووسائل التقييم المستعملة وعليه فإن إصلاح عملية التقييم والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته يعد مدخلا جيدا للإصلاح والارتقاء بمستوى التعليم، وله أساليبه الخاصة من بينها الاختبارات التي يقوم بها المعلمون في نهاية كل وحدة أو موسم دراسي لتقييم تحصيل التلاميذ وذلك لمعرفة مدى تقدمهم في مستوى المعارف التي يتلقونها. فيساعد التقييم على معرفة المدى الذي وصل إليه الطلاب في اكتساب مهارات التعليم وغيرها من المهارات الأخرى التي تم تلمينها لديهم خلال دراستهم.

وتعرف "رمزية الغريب" التقييم التربوي على أنه تقييم المعلم أداء التلاميذ أي إعطاء قيمة ووزن لاهتماماتهم بقصد معرفة إلى أي حد استطاع التلاميذ الاستفادة من عملية التعليم

المدرسية والى مدى أدت هذه الإستفادة الى إحداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة. ومن الدراسات التي أكدت على أهمية التقويم دراسة يحي ملوان بعنوان " التقييم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية حيث أكدت هذه الدراسة على أهمية التقويم في إنجاح العملية التعليمية ومعرفة نقاط الضعف وتداركها. (عنا ب, 2015, 24), فالتقييم وظيفة أساسية وجزء لا يتجزأ من عملية التعلم قوامها الحكم على جودة تحصيل الطالب ومستواه وأدائه, وذلك من خلال منح الدرجات على ما قدموه بناء على مهامهم وأنشطتهم الدراسية, ولبيان أهمية التقويم في العملية التعليمية علينا الإجابة عن سؤال لماذا العملية التعليمية مرهونة بالتقييم أو التقويم التربوي؟ وفي إطار الإجابة عن هذا السؤال يذهب بعض العاملين في ميدان التربية والتعليم الى أن نجاح وتطور أي نظام تعليمي مرهون بقوة ودقة عملية التقويم لهذا النظام, وأن التقويم هو أكثر عناصر أي نظام تعليمي أهمية , حيث تتركز أهميته فيما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام أو ذاك وعلى ذلك فان عمليات التقويم إن لم تكن على درجة عالية من الدقة والإتقان في أساليبها ووسائلها تأتي نتائجها حتما مضللة وغير صحيحة, الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تفيده. (حمدي, 2004, 12), فهو يساهم في صياغة الأهداف وتصميم خبرات التعلم وتقييم أداء المتعلم الى جانب ذلك من المفيد جدا إدخال تحسينات في التدريس والمناهج الدراسية ويوفر المساعدة للمجتمع وأولياء الأمور والنظام التعليمي ككل.

ومن بين المجالات التي نقوم بتقويمها هو التحصيل الدراسي, فلقد أصبح المختصون في ميدان التربية وعلم النفس يهتمون بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية, فهو ناتج عن ما حدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة المهارات وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي ومدى اكتسابه لها, ويسعى المعلم الناجح لمتابعته وتحقيقه مستخدما كل الأساليب التقويمية والوسائل من بينها الاختبارات التحصيلية, وهي وسيلة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في نهاية الفترات التعليمية المقررة, لتقيس مدى التحصيل المعرفي (الحفظ والاكتساب), ولها أهمية كبيرة لا تتمثل هذه الأهمية فقط في تحديد مصير الطالب وتكليل مجهوداته بالنجاح أو الفشل ولكن تتعدى الى كونها أداة مهمة للتعلم, فهو إجراء منظم يتم فيه تحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما

في ضوء الأهداف المحددة ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم, أما سعادة(1944) فيرى أن الاختبار التحصيلي إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك الطلبة والتأكيد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية, وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات (القدومي, 2008: 05) , وتعتبر الاختبارات من أهم الوسائل التي يلجأ إليها المعلمون لتقويم التحصيل الدراسي والتي تعتبر أكثر شيوعا وانتشارا من بين تلك الوسائل المستخدمة وقد يعتمد بعض المعلمين اعتمادا كليا في تقويم التلاميذ على الاختبارات لذلك لا بد أن تحظى أداة القياس على اهتمام المعلم عند إعدادها لأن سداد قرار التقويم يعتمد على دقة نتائج أدوات القياس المستخدمة ودقة النتائج تعتمد على سلامة إجراءات بناء الاختبار(الصلال, 2013: 12) , فليس كل من قام بوضع اختبار تحصيلي يعني أنه اختبار جيد فالاختبار التحصيلي يحتاج الى خبرة كبيرة من الشخص الذي يقوم بوضعه, وأن يكون على دراية بمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد, فهناك مجموعة من المواصفات التي تتسم بها الاختبارات التحصيلية في التدريس التربوي, مما جعلتها محط أنظار واهتمام القائمين على العملية التعليمية, واللجوء الى استخدامها من أجل التمكن من قياس مستوى الشخص المتعلم لمقدار المعلومات والمعارف التي يمتلكها في مادة دراسية محددة ومن بينها:

الصدق و الشمول : و يعني أن يقوم الاختبار التحصيلي في التدريس التربوي على قياس الهدف والغاية التي وضع من أجلها والتقيد بموضوع المادة الدراسية.

الثبات: يعني أن تكون نتائج الاختبار التحصيلي متشابهة في حالة القيام على إعادة الاختبار التحصيلي لعدة مرات وفي نفس الشروط .

التمييز: الاختبار التحصيلي الجيد في التدريس التربوي هو الاختبار الذي يملك القدرة على إظهار الاختلافات الفردية بين الأشخاص المتعلمين, أي بين مرتقي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي فتمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة, والعمل على زيادة عدد الأسئلة وتغطية محتوى المادة الدراسية, والمعروف عن نوعية الأساتذة الذين تزخر بهم المدرسة الجزائرية أنهم خريجي مختلف التخصصات العلمية حيث أن تكوينهم غالبا لا يؤهلهم لبناء أدوات القياس (اختبارات التحصيلية), ذات صلاحية يمكن الوثوق في نتائجها, وجاءت هذه الدراسة لتأكيد ما سبق قوله أو نفيه فقد

يكون الأستاذ اكتسب خبرة بناء أداة القياس بمرور الوقت, وعليه سنقوم في هذه الدراسة بالبحث عن الإجابة على السؤال الآتي ما مدى صلاحية أدوات التقويم المعتمدة في المنظومة التربوية الوطنية من خلال تحليل مجموعة من الاختبارات التحصيلية المستخدمة؟

2- فرضيات الدراسة :

تعد فروض البحث المحور الأساسي التي تدور حوله عملية البحث وعلى هذا الأساس يمكن صياغة الفرضيات على النحو الآتي:

2-1- الفرضية العامة :

- تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية بالمواسفات الجيدة .

2-2- الفرضيات الإجرائية :

2-2-1- تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية بصفة الثبات .

2-2-2- تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية بالصدق.

2-2-3- تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية بالاعتدالية في معاملات السهولة والصعوبة .

2-2-4- تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية بالقدرة التمييزية الجيدة.

3- المفاهيم الإجرائية للدراسة :

من خلال هذا العنصر أحاول تحديد المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة بغية تجنب أي التباس من شأنه يعيق فهم موضوع الدراسة وهذه المصطلحات كالآتي:

3-1- الاختبارات التحصيلية : هو مجموعة من الأسئلة التي يعدها الأستاذ في أي طور من الأطوار لطلابه الذي يدرسهم بغية قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية – التعليمية المحددة مسبقا لمعرفة المستوى العلمي لطلابه.

3-2- ثبات الاختبار : يعني أن تكون نتائج الاختبار التحصيلي متشابهة في حال القيام على إعادة الاختبار التحصيلي لعدة مرات وفي نفس الشروط، ولكن يجب أن لا يكون هناك أي عملية تعلم بين فترات القيام على إعادة الاختبار التحصيلي.

3-3- صدق الاختبار: يعني أن يقوم الاختبار التحصيلي في التدريس التربوي على قياس الهدف والغاية التي وضع من أجلها، والتقيد بموضوع المادة الدراسية فعند القيام على أعداد أسئلة يجب أن لا تكون بعيدة عن المادة الدراسية .

3-4- معامل الصعوبة : ويشير الى نسبة التلاميذ الذين لم يستطيعوا أن يجيبوا على الفقرة إجابة صحيحة بالنسبة للعدد الكلي للتلاميذ عكس معامل السهولة الذي يشير الى نسبة التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة في الاختبار التحصيلي بالنسبة للعدد الكلي للتلاميذ.

3-5- القدرة التمييزية : الاختبار التحصيلي الجيد في التدريس التربوي هو الاختبار الذي يملك القدرة على إظهار الاختلافات الفردية بين الأشخاص المتعلمين وبذلك يتم التمييز بين الشخص المتعلم والشخص المتعلم الضعيف، ولذلك يجب أن تقدم أسئلة الاختبار التحصيلي في التدريس التربوي إجابات متعددة ومتنوعة وتختلف باختلاف الشخص المتعلم ومستواه.

4- أهداف الدراسة :

- التعرف على مدى إتقان أساتذة التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة
- معرفة الفروق بين الأساتذة في بناء الاختبارات التحصيلية
- معرفة ما إذ كانت بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية تمتاز بالصدق

- معرفة ما إذ كانت بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية تمتاز بالثبات
- معرفة ما إذ كانت بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية شاملة على كل ما درسه التلاميذ في ذلك الفصل.
- معرفة ما إذ كانت بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية أن لديها القدرة التمييزية بين التلاميذ الذين لديهم قدرات عالية والتلاميذ منخفضي القدرات.

5- أهمية الدراسة :

- تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع باعتبار أن الاختبارات التحصيلية الجيدة الوسيلة الوحيدة والأداة المساعدة في الكشف عن مسيرة العمل التربوي واتجاهاته والاستفادة من نتائجه في اتخاذ قرارات وإجراءات للنهوض بالمنظومة التربوية.
- تساعد هذه الدراسة في الكشف على مدى كفاءة الأساتذة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، والوقوف على نقاط القوة لديهم والتركيز عليها ونقاط الضعف ومعالجتها من طرف المهتمين.
- تساهم في لفت انتباه التربويين حول عملية إعداد الاختبارات التحصيلية لتوعية الأساتذة بأهمية الحرص على مراعاة المبادئ الصحيحة أثناء بنائها من خلال تحليل بعض الاختبارات التي أعدها.
- لفت انتباه الأساتذة الى أهمية التحكم في بناءهم للاختبارات التحصيلية الجيدة.

6- الدراسات السابقة: أهتم العديد من الباحثين والدارسين بمجال الاختبارات التحصيلية فنتج عن ذلك مجموعة من الدراسات في مجال الاختبارات التحصيلية فمنها من هدفت الى كيفية إعداد هذه الاختبارات ومنها هدفت الى تقييم هذه الاختبارات (هذا ما تناولته دراسة الباحثة) ومنها من هدفت الى تقييم كفايات معديها، وفي هذا الصدد سنحاول أن نتطرق الى بعض الدراسات السابقة منها:

الدراسة الأول:

دراسة الطالبة الباحثة "دنيا عدايكة" (2018)، وهي دراسة استكشافية بثانويات ولاية الوادي وسط بعنوان "مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة" كانت تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التخطيط في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية في ضوء أدوارهم الجديدة ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس مكون من 15 فقرة ممثلة في ثلاث محاور (التخطيط - الإعداد والتقنين - التحليل والتطبيق) وبعد التأكد من خصائصها السيكمترية تم تطبيقها على عينة مقدرة با(232) أستاذ وأستاذة من ثانويات ولاية الوادي وسط، وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج من أهمها: أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبار التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة كانت منخفضة.

الدراسة الثانية:

دراسة صباح ساعد (2013/2012) وهي دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلية للسداسيين الأول والثاني لسنوات الجامعية، بجامعة محمد خيضر بسكرة، وكانت الدراسة بعنوان " تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد" وكانت تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها الأستاذ التعليم الجامعي، من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته وكذا المعايير اللازمة في مجال طباعة الاختبار وإخراجه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم القيام بتحليل محتوى 36 اختبارا تحصيليا لسنة 2013/2012 ومن خلال إسقاطها على أداة الدراسة والمتمثلة في معيار إعداد الاختبار التحصيلي الجيد، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسبة ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسبة متوسطة كما توصلت نتائج الدراسة أيضا الى أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية.

الدراسة الثالثة :

دراسة أيات جعفر الصرايرة (2011) وهي عبارة عن رسالة ماجستير مقدمة الى عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب عامة قسم المناهج والتدريس، بجامعة مؤتة الأردن، بعنوان " دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي، وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على أنماط أسئلة الاختبارات النهائية التي يقوم بأعدادها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في ضوء مجالات الأهداف ومستوياتها وعلاقتها ببعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، الصف، المؤهل العلمي، والخبرة). أعدت الباحثة بطاقة لتحليل أسئلة الاختبارات النهائية وعددها (82) اختبار وقد بلغ مجموع الكلي لأسئلة الاختبارات (1680) سؤالاً موزعة على المجالات الثلاثة حيث اشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع الاختبارات التحصيلية الكتابية للمدرسين في المدارس الحكومية، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن النمط العام للأسئلة الاختيارية في المجال المعرفي ومتغير النوع الاجتماعي، والصف والمؤهل العلمي، وكانت لصالح مستوى التذكر وتبين انه لا يوجد هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مستويات الأسئلة الاختيارية في المجال المعرفي ومتغير الخبرة، وأن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α أصغر أو يساوي 0.05) ما بين المجالات الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، الحركي) ومتغير النوع الاجتماعي، والخبرة، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصت الباحثة بضرورة العناية بتدريب معلمو التربية الاجتماعية والوطنية على إعداد و صياغة الأسئلة الممثلة لكافة المستويات العقلية العليا وتكثيف الدورات للمعلمين الجدد على أيدي معلمين من أصحاب الخبرات الطويلة في التدريس.

الدراسة الرابعة:

دراسة دكتور محمد عرفات جخرا، ربيعة جعفر (2015) بجامعة ورقلة، وكانت الدراسة بعنوان "كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي. وتهدف هذه الدراسة الى معرفة مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي ولتحقيق

الأهداف أعدت أداة للدراسة طبقت على عينة بلغت (241 أستاذ ثانوي) لمعرفة مدى امتلاكهم لكفايات (التخطيط- الإعداد والتقنين- التحليل و التطبيق) في الاختبارات التحصيلية، وتوصلت الدراسة الى أن معظم الأساتذة لا يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، وعليه أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية لهم.

الدراسة الخامسة :

دراسة فضيلة عروج (2020)، بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، وهي عبارة عن دراسة بعنوان " اتجاهات طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - نحو أساليب التقويم الجامعي - عملية بناء الاختبارات نموذجاً"، وكانت تهدف هذه الدراسة الى تسليط الضوء على اتجاهات طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي نحو أساليب التقويم الجامعي (عملية بناء الاختبارات نموذجاً)، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليل على عينة قوامها 171 طالبا وذلك بتطبيق استمارة صممت لهذا الغرض، وخلصت نتائج الدراسة الى أن عملية بناء الاختبارات التحصيلية بالقسم ذاته تمارس بشكل متوسط على العموم، وأن الاختبارات التحصيلية المطبقة على الطلبة تنقصها كثير من الخصائص العامة للاختبار الجيد، كما أن النسب المئوية المحصل عليها تشير الى أن كلا من التزام الأساتذة بالخصائص العامة للاختبار الجيد، وبمدى تحقيقها للأهداف التربوية ومراعاتهم للزمن المحدد للاختبارات ومدى صعوبتها وتتاسب أسئلتها مع المحتوى التعليمي المقرر، وتشير وبدرجات متقاربة الى أن كل ذلك يكاد يكون متوسطاً على العموم.

الدراسة السادسة:

دراسة إسعادي فارس و عزي إيمان (2015)، بجامعة حمه لخضر الوادي، وهي عبارة عن دراسة بعنوان واقع الاختبارات التحصيلية في المنظومة التربوية الوطنية (دراسة تحليلية لثانويات الوادي) وكانت تهدف هذه الدراسة الى ما إذا كانت الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية نموذجاً " ثانويات ولاية الوادي الوسط" أنها تمتاز بصفة الموضوعية و الصدق والثبات والقدرة على التمييز وما إذا كانت تمتاز بمعامل صعوبة

مناسب, فاستخدما في دراستهما المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل عينة قوامها 8 اختبارات تحصيلية في مادة العلوم الطبيعية والحياة لسنة الثالثة ثانوي لمادة العلوم التجريبية وتوصلت هذه الدراسة الى أن ضعف إعداد الأساتذة التعليم الثانوي لاختبارات تحصيلية في مادة العلوم الطبيعية والحياة راجع الى نقص في مهارات وكفاءات الأساتذة في إعداد الاختبارات والذي يرجع بدوره الى عدم تلقيهم التكوين الكافي أثناء فترة إعدادهم, ولم يتعلموا المقدار الكافي من المعلومات الخاصة بالقياس والتقويم التربوي في فترة إعدادهم لمهنة التعليم.

الدراسة السابعة:

دراسة محمد الضيف, زهرة الأسود (2021) : بجامعة الوادي (الجزائر), وهي عبارة عن دراسة بعنوان كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي " دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي, وكانت تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مستوى كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي ومقارنتها بحد الإتقان والمحدد ب 75 %, وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن من خلال استخدام مقياس كفايات بناء الاختبارات التحصيلية حيث أجريت هذه الدراسة الى على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي, وتوصلت هذه الدراسة الى أن مستوى كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي منخفض ولم يصل الى حد الإتقان والمحدد با 75 % . ولا توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في كفايات بناء الاختبارات تبعا لمتغير الجنس بالإضافة أيضا أنها توصلت الى انه لا توجد فروق ذات دلالة بين أساتذة التعليم الابتدائي في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تبعا لمتغير الأقدمية في التدريس.

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

7-1- من حيث الأهداف :

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة إسعادي فارس, عزي إيمان (2015), و دراسة دنيا عدائكة (2018), ودراسة محمد عرفات جخراب, ربيعة جعفرور (2015), ودراسة محمد الضيف, زهرة الأسود (2021), من حيث الأهداف, حيث هدفت الى معرفة امتلاك أساتذة

التعليم لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة أي ما إذا كانت تمتاز هذه الاختبارات التحصيلية بالموضوعية، الصدق، الثبات، القدرة التمييزية، ومعامل صعوبة جيدة، وأضافت دراسة صباح ساعد (2013)، على هذه الأهداف أهداف أخرى، حيث ركزت على كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية من حيث تعليمات الاختبار و إعداد فقراته وكذا المعايير اللازمة في مجال طباعة الاختبار وإخراجه، كما اختلفت دراسة آيات جعفر الطرايرة (2011)، مع هذه الدراسة في كونها ركزت في أهدافها على التعرف على أنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية التي يقوم بإعدادها معلمو التربية الاجتماعية، واختلفت أيضا هذه الدراسة مع دراسة فضيلة عروج (2020)، حيث ركزت هذه الأخيرة في أهدافها على تسليط الضوء على اتجاهات طلبة الجامعة نحو أساليب التقويم الجامعي.

7-2- من حيث العينة:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة صباح ساعد (2013) و دراسة إسعادي فارس، عزي إيمان (2015) و دراسة آيات جعفر الصرايرة (2011) في نوع العينة " تحليل الاختبارات التحصيلية" كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة دنيا عدائكة (2018) و دراسة محمد عرفات جخراب، ربيعة جعفرور (2015) في أنها عينة بشرية قوامها أساتذة وأستاذات في مختلف المراحل الدراسية.

حيث لم تتشابه الدراسة الحالية مع جميع هذه الدراسات من حيث اختيار العينة في أي مرحلة دراسية حيث اعتمدت الدراسة الحالية على عينة تلاميذ في مرحلة المتوسط في حسن دراسة دنيا عدائكة (2015) و دراسة محمود عرفات جخراب (2015)، و دراسة إسعادي فارس، عزي إيمان (2015) اعتمدوا على عينة متواجدة بالثانويات، بينما دراسة صباح ساعد (2013)، و دراسة فضيلة عروج (2020)، فكانت عينتهم طلبة الجامعة، بينما دراسة محمد الضيف، زهرة ، الأسود (2021) ودراسة آيات جعفرور الطرايرة (2011)، فكانت عينتهم تلاميذ المرحلة الابتدائية .بينما اختلفت الدراسة الحالية

7-3- من حيث أداة الدراسة:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة صباح ساعد (2013)، ودراسة أيات جعفر الطرايرة (2011)، ودراسة إسعادي فارس، عزي إيمان (2015)، في استخدامنا أداة الدراسة والتي هي عبارة عن معيار مقنن في إعداد الاختبار التحصيلي الجيد بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة دنيا عدائكة (2018)، ودراسة محمد عرفات جخراب وربيعه جعفر (2015)، ودراسة محمد الضيف، زهرة الأسود (2021)، في استخدامه لأداة الدراسة والتي هي عبارة عن مقياس كفايات الاختبار التحصيلي الجيد حيث مكون من 15 فقرة ممثلة في ثلاث محاور (التخطيط - الإعداد والتقنين - التحليل والتطبيق)، واختلفت علينا دراسة فضيلة عروج (2020) حيث استخدمت هذه الباحثة أداة للدراسة والتي هي عبارة عن استمارة صممت لتحليل هذه العينة.

7-4- من حيث المنهج :

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة صباح ساعد (2013)، ودراسة أيات جعفر الطرايرة (2015)، ودراسة فضيلة عروج (2020)، ودراسة إسعادي فارس، عزي إيمان (2015) من حيث المنهج المتبع حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، بينما اختلفت هذه الدراسة الحالية مع دراسة دنيا عدائكة (2015)، ودراسة محمود عرفات جخراب، ربيعة جعفر (2015)، في أنهم اعتمدوا على المنهج الوصفي الاستكشافي، كما اختلفت علينا دراسة محمد ضيف، زهرة الأسود في أنهم اعتمدا على المنهج الوصفي المقارن .

7-5- من حيث مكان الدراسة:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة دنيا عدائكة (2018)، ودراسة إسعادي فارس، عزي إيمان (2015)، ودراسة محمد الضيف، زهرة الأسود (2021)، في مكان إجراء الدراسة والمتمثلة في بلد الجزائر وبالتحديد في ولاية الوادي، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة صباح ساعد (2013)، ودراسة فضيلة عروج (2020)، في الولاية التي تم إجراء فيها الدراسة والمتمثلة في ولاية " ورقلة " و ولاية " ام بواقي " على الترتيب، بينما اختلفت علينا دراسة الباحثة أيات جعفر الطرايرة (2011)، في إقامة دراستها في بلد الأردن.

7-6- من حيث الأساليب الإحصائية:

يمكن القول أن هناك تشابه كبير في استخدام الأساليب الإحصائية، حيث تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة إسعادي فارس، عزي إيمان (2015)، ودراسة آيات جعفر الطرايرة ودراسة فضيلة عروج (2020)، ودراسة صباح ساعد (2013)، في استخدامنا كل من الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسب المئوية، اختبار ت، حساب α كرونباخ، بينما اكتفت الباحثة دنيا عدائكة (2018) في استخدامهما المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري فقط في حين أن دراسة محمد الضيف، زهرة الأسود (2021) قد استخدمتا كل من المتوسط الحسابي الانحراف المعياري، اختبار ت، اختبار تحليل التباين، وأخيرا دراسة محمد عرفات جخراب ربيعة جعفر (2015) فقد تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي بتبويب وتلخيص النتائج على شكل جداول تكرارية مرفقة بنسب مئوية.

7-7- من حيث النتائج:

عموما اتفقت جميع الدراسات السابقة على نفس النتائج حيث توصلوا أن معظم الأساتذة لا يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وجميع هذه الدراسات أوصت بضرورة الاهتمام بتطوير كفاية الأساتذة في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية، ماعدا دراسة فضيلة عروج (2020) فقد توصلت الى أن عملية بناء الاختبارات التحصيلية تمارس بشكل متوسط على العموم وان الاختبارات التحصيلية المطبقة تنقصها كثير من الخصائص العامة للاختبار الجيد.

• ماذا استفدت من هذه الدراسات؟

- تم الاستفادة من هذه الدراسات السابقة وأطرها النظرية في الحصول على المراجع العلمية اللازمة مما أسهم في تكون الفكرة الجوهرية التي مفادها كيفية تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية، مواصفات الاختبار الجيد وغيرها من المفاهيم والأفكار.
- تم الاستفادة من دراسة صباح ساعد (2013)، ودراسة آيات جعفر الطرايرة (2011) في اختيار منهج الدراسة الملائم.
- تم الاستفادة من جميع الدراسات في أنها توصلت الى نفس النتائج تقريبا.

- تم الاستفادة من دراسة إسعادي فارس, عزي إيمان (2015) في كثير من جوانب الدراسة منها صياغة عنوان الدراسة وترتيب أهدافها وأسئلتها والأساليب الإحصائية الصحيحة ، إلا أنها اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث أن عينة الاختبارات التحصيلية مأخوذة من مرحلة التعليم المتوسط في حين أن عينة الاختبارات التحصيلية في دراسة إسعادي فارس, عزي إيمان (2015), مأخوذة من مرحلة تعليم الثانوي

• **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

- العينة كانت عبارة عن اختبارات تحصيلية في مرحلة التعليم المتوسط في مواد متنوعة (العلوم الطبيعية والحياة, الفيزياء, الرياضيات, التربية الإسلامية, اللغة العربية) بينما الدراسات السابقة الأخرى فكانت عينة الدراسة مأخوذة من مرحلة التعليم الابتدائي في دراسة الضيف محمد , زهرة الأسود (2021), ودراسة أيات جعفر الطرايرة (2011), بينما في دراسة دنيا عدائكة (2018), ودراسة إسعادي (2015) ودراسة جخراب (2015), فكانت العينة مأخوذة من مرحلة التعليم الثانوي, في حين أن دراسة عروج (2020), ودراسة ساعد (2013) فكانت العينة مأخوذة من مرحلة الجامعة.

- إن تطبيق الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة كان مفصل بحيث يسهل على الباحثين مستقبلا فهم طريقة التطبيق بكل سهولة وهذا ما يميز دراستي, حيث في الدراسات الأخرى كانت النتائج معروضة دون وضع طريقة مفصلة لكيفية عرضها بحيث وجدت صعوبة كبيرة في فهمها.

- توقيت الدراسة الحالية جاءت بعد الخروج من الأزمة الوبائية التي فرضت نمط تدريسي مختلف عن مختلف الأوقات العادية السابقة ، فالاختبارات الحالية صممت وقت الأزمة .

الجانِب النظري

الفصل الثاني

التقويم التربوي

تمهيد

- 1- مفهوم التقويم التربوي
- 2- مراحل تطور حركة التقويم التربوي
- 3- الفرق بين القياس والتقويم والتقييم
- 4- أهمية التقويم التربوي
- 5- أهداف التقويم التربوي
- 6- خصائص التقويم التربوي
- 7- أنواع التقويم التربوي
- 8- مجالات عملية التقويم التربوي
- 9- أساليب عملية التقويم التربوي
- 10- وظائف التقويم التربوي
- 11- الصعوبات التي تواجه عملية التقويم التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر التقويم من الأمور المهمة والضرورية في حياة المجتمعات, فما من مجال إلا ويصاحبه عملية التقويم, غير أن التقويم في مجال التربوي أكبر إذ يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف الى مدى وصلت العملية التربوية في تحقيق الأهداف المسطرة, لأنه يعتبر نقطة البدء للتطوير والتحسين في مجال التربية والتعليم ويستمد التقويم التربوي أهميته من خلال قدرته على استعمال أساليب وطرق وأدوات التقويم في قياس أداء التلاميذ ومعرفة مستواهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم من خلال الاختبارات التحصيلية .

1- مفهوم التقويم

1-1-تعريف التقويم :

في اللغة: قوم السلعة تقويماً أي إعطائها قيمة مادية, وقوم الشيء أي أزال اعوجاجه, أو عدله, وقوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة, وفي الأدب قوم المعنى أي حكم في قيمة الأثر, وعين قيمته, وفي أدبيات التربية: هو عملية إصدار الأحكام والوصول الى قرارات بالنسبة الى قيمة خبرة من الخبرات, وهو عملية منظمة لتحقيق مدى تحقيق الأهداف. (البقي, 2008, 08), فالتقويم التربوي: عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة ويتم فيها التوصل الى أحكام عن فاعلية العمل التربوي, سواء كان تدريساً أم غيره, استناداً الى معايير الفاعلية وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة والأساليب أو البرامج. (الكيلاني, الروسان, 2014, 19)

1-2-تعريف التقويم التربوي:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم التربوي, فمنها من اعتبر التقويم التربوي مرادفاً للقياس التربوي ومنه من اعتبرها إصدار أحكام, ومنه من اعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف التعليمية, وفيما يلي سوف نستعرض بعض تعريفات التقويم التربوي. (شعلة, 2000, 23)

تعريف "بنيامين بلوم": التقويم التربوي هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق و المواد... الخ, وهو يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم إما كيفياً أو كمياً.

تعريف "هاملتون": انه العملية أو العمليات التي تستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق، ويعرف "جرونلاند" التقويم عملية منهجية تحدد مدى تحقق الأهداف وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة على حكم القيمة. (دحدحي، 2017، 117)، ويعرف التقويم التربوي بأنه عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها، فالحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغيير والتطوير، كما أنه عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتتمة للموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، ومن ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل الى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته، بهدف اتخاذ القرار والإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح. (سبع، 2018، 10) ، ويعد التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن القوة للعمل على إثرائها، بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة وهو أيضا عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار ، ويعرف التقويم بأنه عملية منظومية (نسقية)، لجمع وتحليل البيانات بغرض تحديد: "هل تحققت الكفاءات والأهداف و بأي درجة"، ويعرف " عبد الرحمن عيسوي" التقويم: هو مقياس مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية بما في ذلك أعمال الطلاب ونشاط الإدارة التربوية وغير ذلك من وجوه العمل التربوي والمتضمن عملية التقويم التعرف على مدى فاعلية المؤثرات والعوامل المختلفة من تحقيق الأهداف. (سبع، 2018، 10) ، يقصد بالتقويم معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء أو معنى عقب رحلة علمية أو زيادة ميدانية أو عمل أو مباحة أو مقابلة أو أي وجهة النشاط وذلك بالنسبة لهدف معين ومحدد سلفا، والنشاط التعليمي يتطلب أن نحكم عليه ونخضعه للتقويم لمعرفة ما حققه من أهداف، ومعرفة نواحي القوة والقصور أو الايجابيات والسلبيات للتقليل عوامل القصور وتلاقي السلبيات وزيادة عوامل النجاح ودعم الايجابيات عند الشعور بالفشل أو وصول أنبائه أو اختلاط أحاسيسه، واستخدام مصطلح التقويم بمعنى التصويب والتصحيح وإزالة الاعوجاج (حمدي، 2004: 17)

وعرف "أورمان وغابريسون" التقويم بأنه العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس الكمي والكيفي في إصدار حكم على أداء جوانب شخصية المتعلم أو المنهاج، لاتخاذ قرار بشأن هذا الحكم بقصد التطوير والتحسين. (بشارت، 2011، 20)، أما "كنيكر" فيعرف التقويم التربوي هو أنشطة يقوم بها المتعلم حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته، ويبين ذلك عمليا في مواقف حياته واقعية (علام، 2004، 33)، أما اليوم لقد أصبح التقويم يشكل أحد عناصر المنهج بالمفهوم الحديث وأصبحت الغاية منه أشمل و أوسع من البعد المعرفي فقط وبذلك أصبح للتقويم آلية من أشكال وأدوات قياس مختلفة ومتنوعة نظرا لاختلاف غاياتها، فيما أن المتعلم أصبح اليوم هو محور للعملية التعليمية فلا بد إذا أن يشمل آليات للتعرف على النمو معرفيا ومهاريا ووجدانية. (نمر مصطفى، 2010، 17)، ومن هنا نكون قد تعرفنا على مفهوم التقويم التربوي من مختلف الزوايا، فيفترض أن نتعرف على حركة التقويم التربوي عبر الأزمنة المختلفة .

1-مراحل تطور حركة التقويم التربوي: تمتد جذور التقويم الى عهود ما قبل التاريخ

عندما استخدم الصينيون سنة 200 ق . م اختبار الكفاءة لتقدير أداء المتشحين للعمل في الوظائف الخدمية، وأعد سقراط التقويم اللفظي من عناصر قياس نتائج التعلم ومقداره لأغراض تعليمية، وفيما يلي مراحل تطوير التاريخ التربوي: (حمدي، 2004، 15)

2-1- عصر الإصلاح: من سنة 1800م الى سنة 1900م :

تميز هذا العصر بظهور ونمو الاختبارات العملية وأساليب التعليم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية. (مزاری، 2018، 31)

2-2- فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900م الى سنة 1930م :

ظهرت هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي، حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة، وكان "روبرت ثورندايك" واحدا من أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة، فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة، حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل: تحديد مستويات

النجاح والرسوب، ونقل التلاميذ من مستوى دراسي الى مستوى أعلى منه، والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة. (عبد المولى، 2018، 29).

2-3- الفترة من سنة 1930 م الى سنة 1945م:

واكبت هذه الفترة أعمال "رالف تايلر" الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم "تايلر" في البداية بالمقياس التربوي، ولكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية، وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ، وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحققها، وقد أدى هذا الاتجاه الى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجحة الى محك. (جعدونى، 2016، 13)

وقد ساعدت أعمال "تايلر" المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

2-4- فترة الاستقرار من سنة 1945م الى سنة 1948م :

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج "تايلر" في التقويم التربوي بالمدارس المحلية للولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم التربوي والمقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين، بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة، واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة، وفي بناء المناهج المدرسية، حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم متطلبات الأساسية للتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

2-5- فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948م الى سنة 1972م :

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل كما أنه خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية، بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة. (جعدونى، 2016، 14)

وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعيق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة، وقد استخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التجريبية، وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التي طورها "تايلر" في هذه المرحلة المهمة من مراحل التقويم التربوي، كما تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي، مثل النماذج التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء، وهذه النماذج تختلف كثيرا على نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التربوية (مزاري، 2018، 31)

2-6- الفترة من 1973م وحتى الآن :

وتسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق، حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي، إدراكا منهم أن التقويم التربوي الجيد يشترك من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي (جعدوني، 2016، 14)

وقد زاد الاهتمام بالإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينيات وحتى فترة الثمانينات من القرن العشرين، مما أدى الى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لأحداث التغيير التربوي المنشود.

كما أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطور التربوي في المجالات التربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من جميع مجالات التعليمية و التربوية والتدريبية المختلفة. (مزاري، 2018، 32)، ومن هنا يمكن القول أن بإمكاننا معرفة المراحل الزمنية التي مرت عليها حركة التقويم التربوي، لكن هناك مصطلحات كثيرة لها معنى متقارب مع التقويم، وللتوضيح أكثر على هذه المفاهيم سوف نتطرق الى الفرق بين القياس والتقويم والتقييم.

3- الفرق بين القياس والتقويم والتقييم:

من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها البعض استخدام مصطلحات التقويم والتقييم والقياس في العملية التعليمية كمرادفات, وفيما يلي يتم توضيح الفرق بين المصطلحات الثلاثة:

3-1- القياس: Measurment يقصد به جمع معلومات وملاحظات كمية عن الظاهرة موضع القياس باستخدام الأدوات والمقاييس المناسبة مثل الاختبارات والاستبيانات وبطاقات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات, ويعرف القياس من الناحية الإحصائية بأنه التقدير الكمي للأشياء أو المستويات اعتماد على أن أي شيئاً إذا وجد فإنه يوجد بمقدار وبالتالي يمكن قياسه, وقد عرف جيلفورد القياس بأنه وصف البيانات المتعلقة بخصائص الأشياء باستخدام الأعداد أو الجوانب الكمية في وصف سمات خصائص الأفراد, وعرف "سميت وادمز" بأنه الجمع المنظم للمعلومات بترتيب مبين وهذا يتضمن عملية جمع وتنظيم المعلومات وناتج هذه العملية. (ملحم, 2014, 114).

3-2- التقييم: assessment هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضع التقييم, فإذا أخذنا تحصيل المتعلم على سبيل المثال, فهو عملية إصدار حكم على ما يعرفه المتعلم استناداً إلى أدائه في أداة قياس مناسبة, وهي اختبار تحصيلي في هذه الحالة, فالتقييم أو التقدير هو مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائي ممرسين, للتوصل إلى تصورات وانطباعات واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته (محمود علام, 2015, 33).

3-3- التقويم: evaluation هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضع التقويم والاستفادة من هذه الأحكام في اتخاذ قرارات مناسبة حول السبل والوسائل التي يمكن إتباعها في علاج أوجه القصور وتلافي السلبات وتذليل الصعوبات, ويتضح من خلال ذلك أن عملية التقويم تتضمن كلا من القياس والتقييم فهما جانبان أساسيان تعتمد عليهما عملية التقويم في جمع البيانات وإصدار الأحكام .

حيث أكدت مقالة من طرف السيد المدير المتوسط الجديد القاعدة (04) عين الذهب أنه يوجد فرق بين التقييم والتقويم. (عنا ب, 2015, 38), ومن أجل التمييز بين التقييم و القياس

والتقويم يمكن ايراد المثال التالي: يستخدم المدرس الاختبار بمثابة مقياس ويعطى على أساسه وصفا كميا أو تعبير رقميا يدل على العلامات, فالمعلم هنا قام بعملية قياس وعندما يحول هذه الأرقام الى تقديرات مثل ضعيف, راسب, جيد, جيد جدا, ممتاز, فإنه قد قام بعملية تقييم وإن أوصى بعلاج الضعف وتلافي النقص أو تدعيم النتائج الممتازة فهذا هو التقويم وعليه فالتقويم أشمل من التقييم والقياس وأنها يعدان من بين مكوناته فالتقويم يعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بتقديم التلاميذ نحو أهدافه سواء كانت هذه المعلومات كمية أو وصفية, وسواء كان ذلك بالالتجاء الى القياس أم الى الملاحظة والتجربة وعليه فالتقويم أعم من القياس وأوسع منها والتقييم أوسع من القياس وأوسع منها و التقييم أوسع من القياس أيضا لأنه يعتمد على أساليب عديدة إضافة الى القياس, أما القياس فستعمل الاختبار أو فحص فقط كما أن القياس لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشخص المقاس لأنه يتناول ناحية محددة من نواحيه (عنان, 2015, 39), وبعد اطلعنا على بعض المفاهيم التي لها معنى مشابه للتقويم التربوي, فتعد هذه الأخيرة لما لها من أهمية كبيرة على التلاميذ الذين تجرى عليهم عملية التقويم التربوي وتوضح هذه الأهمية في العنصر الموالي .

4- أهمية التقويم التربوي:

- توضيح الأهداف التربوية أثناء التخطيط
- يبين التقدير القبلي لحاجات الطلاب
- إثارة دافعية الطالب
- تشخيص صعوبات التعلم. (حمدي, 2004, 31)
- التعرف على مدى تحقق الأهداف المنشودة, فهي تبين من ناحية اتجاه نمو التلاميذ ومداه, ومن ناحية أخرى تبين مدى أجاح المعلم في عمله ومدى قدرته على التنويع في استخدام طرق التدريس الفاعلة.
- يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والإدارة والمدرسة والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل ويقدم الحلول المناسبة بناء على ذلك التشخيص.
- يساعد التقويم على تحفيز التلاميذ على التعلم, لأنهم يمددهم بالمعلومات حول نقاط ضعفهم وقوتهم . (سبع, 2018, 16)

- يساعد التقويم المؤسسة التعليمية على التأكد من مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية، وهو بذلك يفتح أمامها الباب لتصحيح مسارها في ضوء الأهداف التي وضعتها لنفسه.

- وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيها نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس أو أساليب التعامل مع الطلاب بحيث يؤدي ذلك إلى تعزيز التحصيل العلمي للطلبة.

- يساعد التقويم المؤسسات التعليمية على أن تعيد النظر إلى أهدافها وتعديلها بحيث تكون أكثر ملائمة للواقع الذي تعيشه المجتمعات. (الصراف، 2014، 29)

- الكشف على مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.

- الاطمئنان إلى أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ.

- الحصول على المعلومات وإحصائيات تتعلق بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة

لرفع التقارير إلى المسؤولين أو إلى أولياء الأمور، أصبح التقويم حالياً من أهم

عوامل الكشف عن المواهب وتميز أصحاب الاستعدادات بوالميول الخاصة وذوي

القدرات والمهارات الممتازة. (سبع، 2018، 17)

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية التقويم دراسة "يحي ملوان" بعنوان التقويم والقياس

التربوي ودوره في اجاح العملية التعليمية حيث أكدت هذه الدراسة على أهمية التقويم في

اجاح عملية التعليم ومعرفة نقاط الضعف وتداركها. (عنا، 2015، 25)

بالإضافة إلى الأهمية هناك عدة أهداف لعملية التقويم التربوي، تتضح من خلال العنصر

الموالي.

5- أهداف التقويم التربوي:

يعد التقويم ضروريا لتوجيه الطلبة نحو تحقيق الأهداف التربوية، ولتشخيص صعوبات التعلم

لديهم وتحديد استعداداتهم لتعلم خبرات تعليمية جديدة، ويؤكد "لين و جرونلاند" أن الأهداف

الأساسية للتقويم هو وصف مخرجات ونتائج التعلم وليس عملية التعلم بحد ذاتها

(عويضة، 2011، 26).

ويشير الباحثين الى أن هناك 9 أهداف للتقويم التربوي وهي:

5-1- **عمل مقارنة الأداء المتعلم الفعلي بالنسبة للأهداف التعليمية:** أن أهم غرض للتقويم هو مقارنة تقدم المتعلم بالنسبة للأهداف التعليمية المرسومة.

5-2- **مساعدة المتعلم والمدرس في اتخاذ قرارات عما يجب عمله:** أن ثاني غرض للتقويم هو مساعدة الطالب والمدرس في اتخاذ القرارات عن عملهما فيما يخص الدراسة والتدريبات وأداء الواجبات, وإعطاء دروس التقوية وما الى ذلك, ففي هذه الحالة يصبح التقويم أداة فاعلة في زيادة الدافعية لدى الطلبة.

5-3- **مراقبة التقدم الدراسي للطلاب:** إن ثالث غرض للتقويم هو مراقبة التقدم الدراسي لكل طالب على حدى في رحلة التعلم, وقد تكون هناك أهداف طويلة المدى وأحسن طريقة لتقويم تلك الأهداف الطويلة المعقدة هو تقسيمها الى أهداف مرحلية, يسهل التعامل معها على فترات متقطعة.

5-4- **تقييم طرائق التدريس:** وفيه يتم إقرار ما إذا كانت طرائق التدريس فعالة أم لا وفعالية طرق التدريس تظهر في مدى ما يتعلمه الطلبة من التدريس, وهناك علاقة قوية بين الكيفية التي من خلالها ينقل المدرس المعرفة الى المتعلم, وبين مستوى التعليم الذي يحزره الطالب. (سبع, 2018, 16)

5-5- **مراجعة البرامج التعليمي:** يظهر الهدف الخامس من التقويم في مراجعة خطة المدرس في التدريس, وخطة المتعلم في التعليم, وهنا يستخدم التقويم لاتخاذ القرارات المناسبة للتغيرات التي يشملها البرنامج التعليمي.

5-6- **إعطاء معلومات للجهات المختصة:** إن أهم هدف للتقويم هو تزويد القائمين على التعليم بالبيانات الكمية التي تهم التعليم, وهذا يعني أن جهات الرسمية في الدولة تريد الحصول على المعلومات التي تهم التعليم في البلد, وعما إذا كان الصرف على التعليم يأتي بالفائدة المرجوة أم لا.

5-7- **تقييم الخلفية المعرفية للمتعلم:** إن إحدى أهداف التقويم هو تقييم مدى الخبرات والمهارات والمعارف والمعلومات التي يملكها المتعلم قبل الشروع في التعليم الجديد, وهذا يساعد المدرس في أنه لا يقوم بتدريس شيء كان الطالب قد درسه

سابقا, أو أن يقوم بتدريس شيء هو فوق مستوى القدرات العقلية للطالب, أو مستوى النضج العقلي للطالب. (سبع, 2018, 17).

5-8- **معرفة رضا المتعلم:** ومن أهداف التقويم أيضا الكشف عما إذا كان الطالب راضيا عن التعليم الذي يأخذه, إن ديمقراطية التربية تقتضي بأن يأخذ بأن يأخذ بأراء الطلاب فيما يقد لهم من برامج تعليمية, أو في طرق التدريس التي يقوم المدرسون باستخدامها, أن التقويم يمكن أن يساعد المتعلمين في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم وإيصالها الى المسؤولين التربويين نحو ما يقدم لهم من عملية تعليمية.

5-9- **تنمية التقييم الذاتي في المعلم:** إن آخر هدف للتقويم هو مساعدة المتعلم على القيام بتقديم ذاته, وفي هذه الحالة يصبح التقويم أداة للتوجيه و الإرشاد, إن المعرفة الجديدة والعادات السلوكية تصبح متضمنة في التغيير على المدى البعيد عندما يبني المتعلم استراتيجيات ومعايير لمراقبة أدائه المستمر في رحلة التعليم المستمر. (بحماوي, 2015, 24). فالتقويم هو إصلاح حديث العهد بالتعليم أدخل لتحديد مفهوم أكثر شمولاً من ذلك المفهوم الذي كان يستخدم في الاختبارات التقليدية والامتحانات بأهدافه الكثيرة ونأتي فيما يلي على ذكر بعض الخصائص التقويم ليصبح أكثر وضوحاً ولا يمكن للتقويم أن يؤدي غايته المنشودة الى إذا اتصف بالخصائص التالية:

6- خصائص التقويم التربوي:

6-1- **التقويم عملية مستمرة:** هذا يعني أن التقويم ليس شيئاً يأتي في نهاية التدريس فحسب بل ينبغي أن يسير جنباً الى جنب مع العملية التعليمية.

6-2- **التقويم عملية تعاونية شورية:** بما أن بناء المنهج الحديث يشترك فيه كل من لديه علاقة بالعملية التربوية عندئذ ينبغي أن يكون التقويم المصاحب للمنهج كذلك, بمعنى أن لا ينفرد به شخص واحد بل يشترك فيه الجميع (التلميذ- المعلم- المشرف التربوي - الآباء) وكل منهم له دور هام في عملية التقويم.

6-3- **التقويم عملية موضوعية:** بمعنى أن يقوم على أسس عادلة بعيدة على التحيز و الذاتية. (حمدي, 2004, 28)

6-4- أن يبنى التقويم في العملية التعليمية على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية والتي من بينها مراعاة الفروق الفردية حيث أن كل فرد في المجتمع يختلف عن الآخر في استعداداته وقدراته الى جانب المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي الذي يمكن أن يصل إليه.

6-5- أن يبنى التقويم على أساس الأهداف العامة المرسومة للعملية التعليمية والتي ترسم للقائمين عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعملوا فيه، وهنا التقويم ما إذا كانت الخبرات التي يمر بها المتعلمين واقعة في هذا الإطار أم لا.
(بحماوي, 2015, 25)

6-6- تحسين عملية التعليم والتعلم أي التعليم لا يعني بالحصول على المعلومات فقط أو المعرفة بل يعني بجانب تغيير السلوك، وتطبيق المعلومات والمهارات في الحياة العملية.

6-7- أن يكون التقويم إنساني عادلا بمعنى أن يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج وتصعب ملاحظتها كالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية. (مزاري, 2018, 21)

6-8- **التقويم عملية مبنية على أساس علمي** : من الصدق والثبات والتمييز
- الصدق: يعني أن تكون الوسائل المستخدمة في التقويم صادقة، أي تقيس ما وضعت من أجله . (حمدي, 2004, 29)
- الثبات: أي أن الاختبار يعطي نفس النتائج تقريبا عند تطبيقه أكثر من مرة على نفس الطلاب في فترة زمنية معينة.
- التمييز: وهو القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الطلاب للكشف عن الميول و الاهتمامات وقدرات واستعدادات الطلاب.

6-9- **التقويم عملية شاملة** : فهو لا يتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ بل يمتد ليشمل جميع جوانب النمو المعرفي - الاجتماعي - الجسمي ... الخ، كما أنه ممثل لجميع مفردات المنهج الدراسي.

6-10- **التقويم ليس هادفا في حد ذاته وإنما وسيلة**: لتحسين المنهج وتجويده وتطويره يجب أن تستخدم نتائج التقويم في تحسين المنهج وتطويره في تعديل الكتب لمقرره .(حمدي, 2004, 30).

وخلاصة القول أنه ينبغي توجيه التقويم المستمر نحو تعزيز التعلم ونحو النجاح من خلال تحرير هذا النوع من التقويم من التهديد والخوف من خلال النظر إليه على أنه وسيلة مساعدة على اصلاح مواطن الخلل ، و المهم أن يدرك المعلم أو الأستاذ ويطبقه بوعي ليعزز التعلم، ويكمن جوهر التقويم في تكيفه مع احتياجات الطلاب وتهيئة فرص النجاح. (مزاري، 2018، 22). وبعد تعرفنا على جملة الخصائص التي تمتاز بها عملية التقويم التربوي سوف نتطرق الى أنواع التقويم التربوي، حيث هناك عدة أنواع للتقويم مرتبة ترتيبا زمنيا وفي العنوان التالي سوف نتطرق إليها.

7- أنواع التقويم التربوي:

7-1- التقويم المبدئي أو القبلي:

ويتم وفق أن تبدأ عملية التعليمية، ويهدف الى معرفة استعداد التلاميذ لتعلم خبرة أو مقرر دراسي معين، وهذا يعني تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطا ضروريا للتعلم وتحصيل الوحدة أو الخبرة الدراسية، كما يحدث عندما يكون الغرض هو اختيار الطلبة بقصد توزيعهم وفقا لمستويات معينة في بعض المقررات، أو عند قبول طلبة في كليات أو أماكن معينة وفقا لاستعداداتهم وقدراتهم الخاصة، وتتضح أهمية هذا النوع من التقويم في تخطيط البرامج بحسب مستوى كل تلميذ (برامج التعليم الفردي)، وذلك بتصنيف التلاميذ الى مجموعات متجانسة في مستوى المهارة أو الميول والهوايات، ويعتمد على اختبارات الاستعدادات والبيانات الشخصية. (تركي، 2009، 24)، ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض المهارات المبدئية واللازمة إذا اكتشف أن معظم التلاميذ لا يمتلكونها. (بن علال، 2016، 14)

7-2- التقويم التكويني أو التشكيلي:

يعرف على أنه " التقويم الذي يتم أثناء تكون المعلومة لدى المتعلم، بهدف التحقق من فهم المتعلم للمعلومة التي مر بها، ومن أدواته الملاحظة والأسئلة الشفوية أو ذاك التقويم الذي يتم ولأكثر من مرة أثناء الدرس بقصد تفعيل الدرس وتحسينه، فهو يوفر المعلومات التي تساعد المعلم على مرجعة طريقة تدريسه. وهو ذاك النوع من التقويم الذي يحتاج فيه الباحث أو المعلم الى استخدام أداة القياس الدقيقة حتى يطمئن الى النتائج التي يحصل عليها من تلك الأدوات، حيث يقوم بمحاولة فحص مواد التعلم للوقوف على فعالية برامج تدريسي معين

وما إذا كان هذا البرنامج يحقق الأهداف التي وضع من أجلها من عدمه، فهو يقوم هنا بتقويم داخلي للبرنامج لمعرفة نواحي القوة والضعف في البرنامج التعليمي ذاته بهدف تعديل مساره. (بحماوي، 2014، 30).

7-3- التقويم التشخيصي:

يهدف هذا النوع من التقويم الى الكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العملية التعليمية ومن ثم تحديد أسبابها، وبناءا على التشخيص يتم اتخاذ إجراءات اللازمة للعلاج أوجه القصور أو تذليل العقبات و الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، وهذا النوع من التقويم يحدث قبل التدريس ويركز على الاستعدادات والاهتمامات التي تتناسب أنواع معينة من التدريس، والتقويم التشخيصي يختلف عن التقويم البنائي في طبيعة الاختبارات المستخدمة في كل منهما، حيث:

- يساهم التقويم كل من المعلم والطالب على معرفة مدى تقدم العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وعلى تبين العوامل التي تؤدي الى التقدم.
- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، حيث يتم بواسطته تغيير المسار وتصحيح العيوب وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق. (سبع، 2018، 12)

7-4- التقويم الأصيل:

ينادي التربويين في الاوانة الأخيرة بما يسمى بالتعلم الأصيل، وهذه الحركة تعني أن يتعلم الطلاب في مواقف مهام حقيقية، والتي من خلالها يمكن رؤية تطور الطالب ونموه الأكاديمي، وليس فقط من الناتج أو المشروع النهائي الذي يقدمه الطالب إنما أيضا العمليات التي قام بها، فالمهام التي يكلف بها الطالب غاية في الأهمية لأنها تركز على كيفية الوصول الى المعارف واستخدامها بدلا من تلقينها بسهولة، فالتلميذ بحاجة الى أن يستخدم المعارف الجديدة في مواقف يتخذ فيها قرارات تكون ذات نتائج واقعية وتستخدم في الحياة اليومية، ويستطيع المعلم أن يحقق ذلك من خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات، ومن بين هذه الاستراتيجيات: حلقات المناقشة ورقة الخبرة، والتعلم القائم على حل المشكلات واقعية وأصيلة. (تركي، 2009، 24).

7-5- التقييم الختامي:

ويستخدم هذا النوع في نهاية تنفيذ البرامج أو عملية التدريس لموضوع دراسي واحد أو وحدة دراسية معينة أو سنة معينة أو سنة دراسية بهدف الحكم على مدى نجاح هذا البرنامج أو مدى تحقيق الأهداف النهائية المتوخاة من عملية التدريس لدى المتعلمين يستخدم هذا النوع من التقييم في ختام أو نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويطلق عليه اسم التقييم النهائي ويأتي هذا التقييم في نهاية الفصل أو العام الدراسي. (صالح النجار, 2010, 28), فبتعدد أنواع التقييم التربوي المستخدمة في العملية التعليمية التعليمية، تعددت أيضا مجالات استخدام التقييم التربوي في النظام التربوي لتشمل على تقويم كل الجوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات .

8- مجالات عملية التقييم التربوي :

8-1- **تقويم التعلم:** ويتضمن تقويم التعلم تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وتقدير بقية نواتج التعلم، وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري للمتعلمين.

8-2- **تقويم التدريس:** ويشمل هذا النوع من أنواع التقييم على قياس وتقدير درجة الكفاءة والتدريس ودرجة جودته ودرجة فعاليته في تقييم الأهداف التربوية المنشودة

8-3- **تقويم المقررات:** ويشمل هذا النوع من أنواع التقييم على تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم المتبعة، واختيار طرق العلاج المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم موضوعات هذا المقرر .

8-4- **تقويم البرامج التعليمية:** ويتضمن هذا النوع من أنواع التقييم قياس مدى فعالية برنامج تعليمي، أو منهج دراسي معين أو تقويم مكونات برنامج تعليمي معين وقياس درجة كفاءته ومدى ملائمته لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسية وفعالية التدريس.

8-5- **تقويم المؤسسات ونظم التعليمية الأكثر اتساعا:** ويشتمل هذا النوع من أنواع التقييم على قياس مدى كفاءة البرامج التعليمية المتعددة الجوانب، أو تقويم النظم التعليمية السائدة وتقييم المؤسسات التعليمية القائمة.

8-6- **تقويم الإدارة التربوية،** وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.

8-7- **تقويم الكفاءة الخارجية للتعلم،** وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.

8-8-تقويم الخطط التربوية , وما يتبعها من برامج ومشروعات.

8-9-تقويم السياسة التعليمية.

8-10- تقويم استراتيجيات التنمية التربوية وغيرها من الأنواع الأخرى(بن علال,2016,

25) .فرغم تنوع مجالات التقويم التربوي إلا أنه يلجأ المدرس الى استعمال عدة

أساليب لكي يقوم تلاميذه تقويما متكاملًا, لان هذه الوسائل هي الوحيدة التي تمده

بالمعلومات والبيانات اللازمة عن المتعلمين, كما أن هذا الاستعمال يتوقف على

الهدف الذي نريد قياس مدى تحقيقه.

9- أساليب التقويم التربوي:

حيث تؤكد الدراسات والندوات التي تتعقد لغرض تطوير الأساليب التقويمية, ففي ندوة للمركز

القومي العربي للبحوث التربوية 1978, أكد الحاضرون على ضرورة توجيه أساليب التقويم

وفقا لأهداف الدرس, لهذا يستوجب الربط بينهما, ويؤدي هذا التنوع في الأساليب التقويمية

الى تغطية جميع المستويات وإعطاء صدق والثبات للعملية التقويمية, وان التنوع فيها يرتبط

بمدى ملائمتها لطبيعة المادة الدراسية ولقدرات التلاميذ, ومن هذه

الوسائل(مزاري,38,2018).

9-1- الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات

المتعلمين ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي كما يتم بواسطتها أيضا الوقوف على مدى

تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية, وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة

تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى المتعلمين, فالاختبارات هي قياس وتقويم العملية

المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل

الطالب واستيعابهم وفهمهم وموضوعات التي درسوها, وهي وسيلة أساسية تساعد على

تحقيق الأهداف التعليمية, وهي قوة فعالة تكشف عن مدى فعالية التدريس والمناهج والكتب

وأساليب التدريس. ومن أنواعها: (بحماوي,2014, 34)

9-1-1- الاختبارات المقالية: وفيه يطلب من التلميذ أن يجيب عن السؤال بكتابة مقال

يتناول فيه الموضوع الذي يتطلبه السؤال وبها يستطيع المعلم أن يقيس قدرة تلاميذه على

التفكير وقدرتهم على تنظيم معارفهم الذي تلقوها, فقد يطلب من التلميذ أن يشرح أو يناقش أو يقارن, كما إنها تمنح فرصة للتلاميذ باعتبارها تكون بصورة موحدة وتسمح لهم بحل المشكلات وتمكن المتعلم من التعبير على قدراته اللغوية, وتنقسم الاختبارات المقالية الى قسمين وهما:

- أسئلة ذات إجابات قصيرة أو محددة .
- أسئلة ذات إجابة حرة وطويلة, وبها يمكن قياس القدرات العليا للمتعلم في مستوى التحليل والتركيب والتقويم, وبها يكون الحكم على قدرة التلميذ على التفكير والاستعمال الجيد للمعلومات. (مزاري, 2018, 38).

9-1-2- الاختبارات الموضوعية: تريح الاختبارات الموضوعية المعلم في التصحيح كما يستطيع من خلالها تغطية كامل المنهج, ولكنها تعتبر قاتلة بالنسبة للمتعلمين لأنهم لا يملكون مجالاً للحصول على جزء من الدرجة, وذلك لأنه لا يختلف اثنان في الإجابة عن السؤال الواحد, وللاختبارات الموضوعية عدة أشكال وذلك من خلال طبيعة أسئلته و نذكر منها:

- أسئلة " الصح و الخطأ" مثال ذلك : ضع إشارة صح أمام الإجابة الصحيحة والإشارة خطأ أمام الإجابة الخاطئة.
- أسئلة " اختبر الإجابة الصحيحة" مع وضع خيارات, فهنا تقل نسبة التخمين
- أسئلة رتب العبارات التالية" وهذا النوع من الأسئلة يكون عادة في المستويات الأولى من التعليم
- أسئلة" اختر من العمود (أ) ما يناسبه من العمود (ب)" وتسمية أسئلة المزاوجة. (بحماوي, 2017, 38).

9-2- الملاحظة : تعد الملاحظة من الأساليب المهمة في تقويم تعلم التلاميذ في مواد اللغة العربية ذلك أن البرامج التعليمية في هذه المواد تمتاز بتنوع الأهداف والخبرات التعليمية وتكثر فيها أنماط السلوك التي يمكن تقويمها بالملاحظة كمهارة كتابية والتخطيط للعمل وجمع المعلومات وحل المشكلات واتجاهات التلاميذ وميولهم وقدرتهم على التكيف الاجتماعي.

والملاحظة الهادفة وسيلة تقييمية فاعلة تحتاج من المعلم الموضوعية في إصدار الأحكام وترتيب المواقف السلوكية وتحديد المعايير المقبولة فيها ثم استخدام لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات عن سلوك التلميذ في هذا الموقف على ضوء الأهداف و المعايير التي حددها المعلم مسبقا,ويمكن أن يلاحظ المعلم عن قيام التلاميذ بالأنشطة التعليمية المختلفة في دروس اللغة العربية قدرة كل تلميذ على الفهم والاستيعاب إدراك العلاقات وتفسير وتحليل والمشاركة في الأنشطة الجماعية والتعاون مع الآخرين ومدى احترام آراء الآخرين, ولا يستطيع المعلم أن يلاحظ سلوك تلاميذ الصف جميعا ولكنه يستطيع تقسيمهم الى مجموعات ويكون هناك عدد من الفترات الملاحظة القصيرة نسبيا بحيث تقع في أيام مختلفة لعدة تلاميذ بدلا من أن يكون هناك فترة واحدة وأخير المعلم لعينات من جوانب السلوك بحيث تكون أكثر تمثلا وتنظيم سجلات الملاحظة المتكررة ليسجل نتائج الملاحظة أكثر ثباتا. (بن علال, 2016, 26).

9-3-التقويم المستمر: هو ذلك التقويم الذي يكون مواكبا لعملية التدريس ومستمرًا باستمرارها, والهدف منه هو تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة, بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى المتعلمين, ويتم تجميع نتائج التقويم المستمر في مختلف المراحل, إضافة الى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد مستوى نهائي. (بحماوي, 2014, 39)

9-4-الاستفتاء: تغد الاستفتاءات من وسائل القياس المناسبة لجمع الحقائق والمعلومات عن نشاط التلاميذ وخبراتهم والصعوبات التي تواجههم بحيث يعد المعلم مجموعة من الأسئلة الواضحة عن إحدى الصفات التي يريد قياسها وذلك حسب طبيعة الاستفتاء والغرض منه طلب من التلاميذ أو المعلمين أو من الأولياء الأمور أو غيرهم الإجابة عنه بحرية تامة, ويحتاج الاستفتاء الى الكثير من المهارة والدقة في التخطيط حتى تأتي نتيجة صادقة في تقويم سلوك التلاميذ واتجاهاتهم وقيمهم واهتماماتهم.

9-5-المقابلات الشخصية: وهي من أسرع الطرق وأيسرها في الحصول على المزيد من المعلومات عن الطالب وحاجاته وخبراته واتجاهاته وغيره من البيانات التي يحتاجها المعلم للحكم على هذا الطالب وتوجيهه وتهيئة ظروف تعليمية أفضل

له.ويشترط لنجاح المقابلات الشخصية أن تتم في جو طبيعي ديمقراطي ودي متحرر من الرسميات يشعر فيه الطالب بالطمأنينة فتحدث بصراحة وصدق عن مشكلاته أو الصعوبات التي يعاني منها وعلى المعلم أن يصغي جيدا وأن يقود المقابلة نحو الهدف المنشود ومن مميزات المقابلة أنها تتيح الفرص لتفاعل الحي المباشر بين المعلم والتلميذ كما أنها تتيح للمعلم التعرف على آراء متنوعة في وقت قصير. (بن علال, 2016, 27)

9-6- **السجلات اليومية:** تعد السجلات واليوميات في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسات التي ينتسبون إليها، والسجل اليومي للطالب هو العبارة عن تسجيل يومي لجميع الحوادث أو النشاطات والانجازات والمشكلات التي تمر مع الطالب

(مزاري, 2018, 39), حيث تم التطرق في الفصل السابق الى أساليب التقويم حيث أنها تتنوع وفقا لأهداف الدرس, ويؤدي هذا التنوع في الأساليب التقويمية الى تحقيق مجموعة من الوظائف من طرف المعلم لكي يحقق الأهداف التعليمية التعليمية المرجوة .

10- وظائف التقويم التربوي : يمكن تحديد وظائف التقويم التربوي فيما يلي:

10-1- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم:

- يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح التلاميذ, فكلما زادت درجة نجاح التلميذ كلما زادت الاستثارة أو زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم.

- يساعد التقويم في توجيه المتعلمين: فحينما يستعد المتعلم للاختبار فان ذلك يتحدد في ضوء أسلوب التقويم المتبع, فإذا كان الاختبار من النوع المقالي, فان التلميذ يلتزم بتحديد المادة المتعلمة وإذا كان الاختبار موضوعي فانه يعتمد على الحقائق ويتناول عينة أشمل من السلوك.

10-2- تصنيف المواقف التعليمية: نعلم أن مبدأ الفروق الفردية من أهم مبادئ علم

النفس, وهو التباين في جماعات الذكور والإناث ذوي الأعمار الزمنية المختلفة والفروق الدراسية المختلفة, والتباين في الذكاء والقدرات العقلية والسمات الشخصية

والتحصيل الدراسي والاتجاهات والوسائل التقويم تكشف عن الفروق الفردية والتباينات القائمة بين جماعات الأفراد المختلفة والتقويم التربوي يساعد على تصنيف المواقف التعليمية بما يتفق مع الفروق الفردية القائمة بين الأفراد والجماعات.

10-3 - اتخاذ القرارات التربوية: تستخدم نتائج التقويم التربوي في تصنيف نتائج المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية، والانتقاء من بين المتقدمين للالتحاق بالمرحل التعليمية المختلفة، كما تستخدم نتائج التقويم التربوي في المقارنة بين فعالية سياسة الإشراف التربوي في المراحل التعليمية المختلفة.

10-4 - الإرشاد النفسي والتربوي: للتقويم دور هام في عمليتي الإرشاد النفسي والتربوي عن طريق تزويد المرشد بمعلومات عن المسترشد تساعد في مهمته وتحقيق أهداف الإرشاد، كما تمد نتائج التقويم التربوي العميل بالمعلومات يحتاج إليها في اتخاذ قرارات معينة، وتستثيره في اكتشاف ذاته والتعرف عليها. (قاسم، 2003، 26)، فالتقويم بوظائفه يهدف إلى تحديد مستوى المتعلم وقياس ما تحقق لديه من نتائج تعليمية وخبرات مكتسبة، وهو عنصر أساس من عناصر المنهج الدراسي، وجزء مهم من أجزاء العملية التعليمية، إلا أنه يوجد عدد من المشكلات والصعوبات التي تعمل على إعاقة عملية التقويم التربوي. سوف نتطرق في العنصر الموالي لأهم الصعوبات التي تواجه عملية التقويم التربوي.

11 - الصعوبات التي تواجه التقويم التربوي:

- 11-1 - تحديد الأهداف:** معظم برامج التربية، إما أنها بغير أهداف أو أن أهدافها مصاغة بطريقة عامة، أو أن أهداف البرامج ليست هي الأهداف المعلنة.
- 11-2 - قياس المردود أو النتائج:** النتائج كالأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس، ولكن الواقع أن هذه النتائج من الممكن أن تكون عملية قياسها صعبة أو مستحيلة.

11-3 - النقص في المعلومات:

ومما يعيق التقويم أحيانا النقص في البيانات أو المعلومات الواجب توفرها كأساس للقيام بعملية التقويم.

11-4 - في معظم الدراسات التربوية فانه يصعب عمل تصميم منضبط و تجريبي لهذه الدراسات بسبب تعقيد الظاهرة التربوية وتعدد المتغيرات مما يصعب ضبطها.

11-5 - النقص في مصادر التمويل:

إن عدم توفر مثل هذه المصادر قد يكون أحد العوائق لإجراء الدراسات التقويمية, إذا لابد من توفير التمويل لمثل هذه الدراسات.

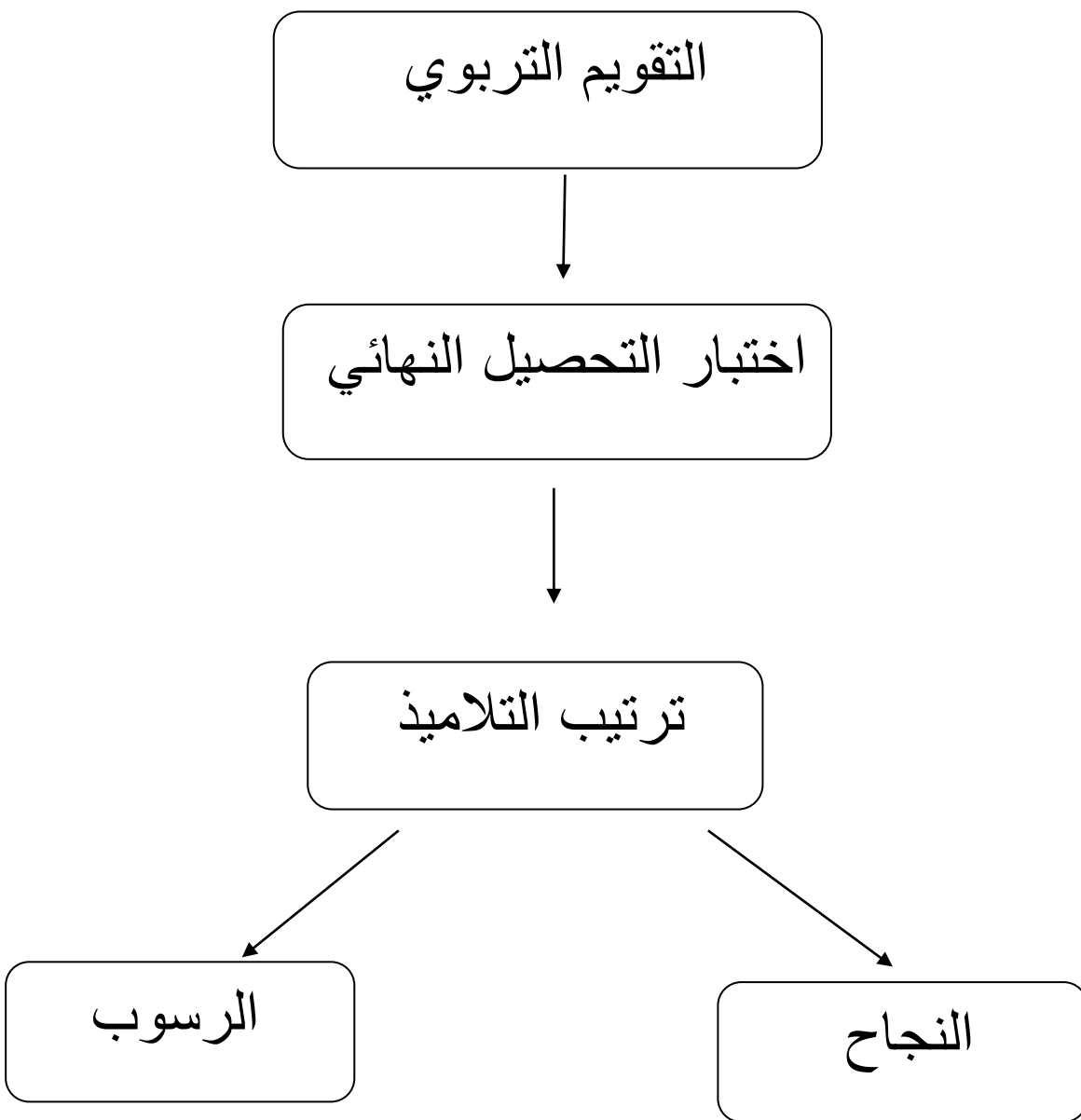
11-6 - إصدار أحكام: إن أية دراسة تقويمية لابد في النهاية من أن تركز على إصدار الحكم, وهذا الحكم لابد وأن يتأثر بالجوانب الشخصية المتعلقة بالشخص الذي يصدر هذا الحكم (عنا, 2016, 33)

12 - ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية:

الممارسات الحديثة في التقويم غائبة عن ممارسات المعلمين وذلك ما أكدته لعوينات (1988) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول تطابق طرق تقييم مستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ, حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية وحتى حصص الاستدراك لا تتناول إلا الجانب المعرفي, وهي مجرد تكرار للدرس أو انجاز مجموعة من التمارين. (مزاري, 2018, 32), كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي, مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات وتركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلا دليلا على ذلك, إلا أن التفوق الذي يحصل عليه التلميذ لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية والمتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبار نهاية السنة في العمل البارز لهذه الأخيرة, وحتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعليمهم وحتى الأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على العلامات بأي وسيلة ولو بالغش في الامتحان, وقد علق "علي العوينات" على ذلك بقوله " أن ما يجري في مدارسنا من الاختبارات والامتحانات وما يسمى فروضا ليست تقويما ونظرا لما يخضع إليه التقويم من

شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج الدراسي، وتحديد الهدف من عملية التقويم، ليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرا لغياب الهدف الدقيق من إجراءاتها ونظرا لغياب أهم عنصر فيها هو تحديد العجز أو النقص، وبناء إستراتيجية خاصة لعلاجها حسب الفروق الفردية. (سبع، 2016، 36)

- يمكن تلخيص أهم الجوانب للمفهوم التقليدي للتقويم في المدرسة الجزائرية في المخطط التالي:



شكل رقم 01 : يمثل جوانب المفهوم التقليدي للتقويم في المدرسة الجزائرية

ونتيجة لهذا الممارسات الخاطئة الشائعة في المدرسة الجزائرية ليس فقط في التقويم بل في كل خطوات التدريس، جاءت الإصلاحات التربوية للقضاء على هذا النموذج التقليدي بالاعتماد على مقارنة جديدة هي المقاربة بالكفاءات. (حلمي، 2017).

خلاصة الفصل :

وفي الأخير يمكن القول أن التقويم التربوي من العمليات المهمة جدا في العملية التعليمية التعلمية حيث يساعد المختصين والمهتمين في إيجاد حلول للمشاكل التي تتعلق بقضايا التعليم والعملية التعليمية، كما أن التقويم يمكننا من معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ أي مستوى الحقيقي لدى التلاميذ في كل مرحلة من مراحل الدراسية كما يمكن تقييم خصائص التلاميذ ومساعدتهم في اختيار التخصصات التي تناسبهم أي تناسب قدراتهم ومستوياتهم من خلال الأساليب التقويمية المختلفة.

الفصل الثالث

الاختبارات التحصيلية

تمهيد

- 1- مفهوم الاختبارات التحصيلية.
- 2- التطور التاريخي لبناء الاختبارات التحصيلية
- 3- أنواع الاختبارات التحصيلية
- 4- أهمية الاختبارات التحصيلية
- 5- مبادئ الاختبارات التحصيلية
- 6- خصائص أسئلة الاختبارات التحصيلية
- 7- أغراض الاختبارات التحصيلية
- 8- شروط بناء الاختبار التحصيلي الجيد

8-1- الموضوعية

8-2- الثبات

8-3- الصدق

8-4- الشمولية

8-5- معاملة التمييز

8-6- معاملة السهولة والصعوبة

8-7- القابلية للاستعمال

9- خطوات بناء الاختبارات التحصيلية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بواسطتها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات التعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب، لذلك حرص المشرفون التربويون، وغيرهم من التربويين على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تأتي إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظة التي كثيرا ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بعض المعلمون بإعدادها، ومن خلال هذا الفصل سنتعرف على ماهية الاختبارات التحصيلية

وأنواعها وأهميتها، و مبادئها، وخصائصها وأغراضها، و شروط بنائها، وأخيرا خطوات بنائها.

1- مفهوم الاختبار التحصيلي:

الاختبارات قديمة قدم الإنسان نفسه فقد كان الإنسان القديم يختبر نفسه باستمرار خلال حياته اليومية حيث يعد الصينيون القدماء أول من ابتدع فكرة الامتحانات وطبقوها علميا في اختيار موظفيهم ومسؤوليهم ويعرف **كرونباخ** الاختبار بقوله " الاختبار طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر "، ويعرف **جرو** " الاختبار هو أداة تستعمل للإجابة عن السؤال التالي: هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟ أي أنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها، غرض و التأكد من مدى التحقيق الهدف و الأهداف الموضوعية . (بن موسى، 2017، 218)، ويعرف الاختبار: هو أحد وسائل القياس المستخدم بهدف التقويم، وهو مجموعة من المثيرات (الأسئلة) أعدت بطريقة كمية أو كيفية .

الاختبارات التحصيلية: وسيلة لتقويم قدرات الطالب وتحصيلها ومستواها العلمي الفكري وهي عملية لا يناسبها التسرع والارتجال، فكلما تأنى المعلم وتروى في وضع الاختبار كان أقرب الى تحقيق المقصود فيه فهو يحتاج الى فترة -وقت- هدوء- تفكير. (البقي، 2008، 12) كما يعرفها علي على أنه: ذلك الاختبار الذي يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة، ويرتبط بالمنهج الذي درسه الطالب. ويجرى بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية أو في نهاية فترة أو في نهاية العام الدراسي، بهدف تحديد هدف مدى التقدم في تعلم الطلبة

تحديدا رقميا يتم تسجيله، وعلى ضوئه يتم الانتقال أو الرسوب أو منح الشهادات.(صباح،2013)

ويعرفه رائد خليل العبادي: الاختبار التحصيلي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يضعها المعلم لتناسب نواتج أو مخرجات التعلم المرغوبة والتي تتبع من أهداف تدريس المقرر، وهي وسيلة لاستدعاء سلوك المتعلم الخاص حتى يمكن الحكم على الدرجة التي حدث بها التعلم. (جخاب،جعفور،2015)، فالاختبار التحصيلي هو مجموعة من الأسئلة التي يعدها الأستاذ بغية قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا من طرق تلاميذه. (ضيف، الأسود،2021)،ويرى " مراد وسليمان" 2002 أن الاختبار إن لم يتم إعداده وفق معايير الاختبار الجيد فانه سيلحق الأذى والضرر بالأفراد ذوي العلاقة نفسيا وتربويا واجتماعيا .

كما يرى سيد وآخرون 2005 بان الاختبار عبارة عن إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة كما يراعي قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق،وبناء عليه يمكننا أن نعرف الاختبار التحصيلي الجيد بأنه إجراء منظم يراعي في إعداده أسس ومعايير الاختبار الجيد والتي أن يسعى الأستاذ لتحسينها وتطويرها تلاشيا مع أدوارهم الجديدة بحيث تمكن من قياس درجة التحصيل لدى التلميذ بكيفية دقيقة ومحكمة مما يفيد المرشد النفسي التربوي من تشخيص بعض الحالات الخاصة كما تساهم في تحديد ملمح التلميذ ويطمئن إليها كمعيار للتوجيه نحو التخصصات الدراسية.(عدائكة،2018)فبعد التطرق الى مفهوم الاختبارات التحصيلية، ننتقل الى تطور حركة الاختبارات التحصيلية، حيث أن لكل شيء في هذه الحياة، إلا ولها مقياس تقاس به، فالمتري يقيس الطول، والساعة تقيس الزمن، ومن ثم لابد التفكير في مقياس يقيس معارف الإنسان وقياس تحصيل التلميذ في المدرسة.

2-نبذة تاريخية عن تطور الاختبارات التحصيلية :

أول ما ظهر قياس معارف الإنسان أو ما يسمى بالامتحانات كان في بلاد الصين، حيث يذكر " هارتوغ" (hartoge) بأن أول ممتحن كان صينيا، ويذكر " بول متر" بأن نظام الامتحان الحالي بكل ما فيه من تفاصيل كوسيلة لملى وظائف الحكومة قد وضع حوالي " (217ق م)" أما في بلاد اليونان فقد ظهرت الامتحانات ب (500 سنة ق الميلاد)

وكانت بدينية وعقلية ثم ظهرت الامتحانات الشفوية في فترة العصور الوسطى، أما الكتابية فيعود تاريخها الى سنة (1800م) حيث استعملت أول مرة في جامعة (كمبردج) ثم جامعة (أكسفورد) في إنجلترا ثم في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1845)، ولقد كانت الامتحانات في ذلك الوقت رمزاً للتخويف والترهيب، الشيء الذي يدفع الكثيرون الى الكتابة في الجرائد تعبيراً عن احتجاجهم عن نظام الامتحان، ففي شهر نوفمبر (1988) كتبت مقالة في مجلة القرن التاسع عشر ووقع عليها (400) رجل و امرأة من مشاهير الشخصيات، وكان عنوان هذه المقالة "التضحية بالتربية من اجل الامتحانات" وفي نفس الموضوع نشرت مقالة من طرف ناظر مدرسة وردت فيها العبارة الآتية "وفي مدرستي أجهد نفسي عاماً بعد عام ولكني لا اجني إلا ثماراً ثقل عاماً بعد عام" والأخطر من هذا إن الصحف الانجليزية نقلت حالات وفاة لبعض الأطفال نتيجة للخوف الشديد من الامتحان ولقد كان لهذه المقالات اثر كبير في تطوير نظام الامتحان وتغييره فيما بعد. غير أن نظام الامتحان بصفة خاصة ونظام التقويم بصفة عامة شهد تطوراً كبيراً في القرن العشرين وذلك نتيجة الكثير من العوامل نذكر منها:

- ظهور المدرسة السلوكية التي أدت الى اعتماد الاختبارات الموضوعية.
 - بروز بعض المفاهيم مثل مفهومي الفاعلية والمردودية الذين انتقلا في مجال الصناعة الى مجال التربية والتعليم.
 - ظهور مفهوم التقويم بمعناه الواسع وبأساليبه المتعددة والمختلفة.
 - ظهور تصنيف بلوم للأهداف.
 - ظهور بنود الأسئلة. (طعيلي، 2013، 175)، بعد ذكر حركة الاختبارات التحصيلية عبر الزمن حيث أول امتحان تحصيلي طبق في الصين وصولاً الى الاختبارات التحصيلية بشكلها الممارس اليوم بأنواعها المختلفة، حيث تعددت أنواع الاختبارات التحصيلية لنتطرق في العنصر الموالي الى أنواعها.
- 3-أنواع أسئلة الاختبارات التحصيلية: ومن أشهر أنواع الأسئلة التي تستخدم في ميدان الاختبارات التحصيلية نذكر منها:

3-1- أسئلة الاختبارات المقالية:

وتتألف هذه الاختبارات من مجموعة من الأسئلة تتطلب إجابة مستفيضة يشغل فيها الطالب بالبحث والموازنة و المناقشة والوصف والتحليل والاستدلال وتذكر الحقائق والمبادئ التي درسها خلال العام الدراسي مثل : أذكر ما تعرف أو تناقش، المقصود به، أو علل، أسباب الحدث... الخ وهي مناسبة أكثر لكثير من العلوم الفكرية واللغوية مثل الأدب والاجتماعيات، وعلم النفس والنطق. (عنا، 2015، 57)

وقد تتأثر هذه الاختبارات بذاته المصحح، مما يفقدها موضوعيتها ونظرا لعدم تغطية هذه الاختبارات قدرا كبيرا لهذه من المادة الدراسية يتم اللجوء أيضا الى اختبارات أخرى.

3-2- أسئلة التفسير:

وهو يستخدم لقياس نواتج التعلم المرتبطة بالعمليات العقلية العليا كالفهم ومهارات التفكير وقدرات وحل المشكلات، ويتكون السؤال التفسيري من سلسلة من الأسئلة الموضوعية تعتمد على مجموعة من البيانات الأولية ويمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية الى اختبارات تحريرية واختبارات عملية واختبارات شفوية. (بشرى، 2004، 120).

3-3- أسئلة الاختبارات الموضوعية:

وسميت بالموضوعية لان تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ولا يتحمل كل سؤال من الأسئلة إلا إجابة واحدة صحيحة ويرفق عادة بكل اختبار طريقة التصحيح تسمى (دليل التصحيح) أو مفتاح التصحيح وقد نشر هذا النوع من الاختبارات في أمريكا ولها أشكال منها:

➤ اختبار الصواب والخطأ : يستهدف تنمية قدرة الطلاب على القراءة الناقدة والتمييز وهي من أسهل الاختبارات الموضوعية من حيث تقدير درجات و الوقت اللازم لإجرائها ويستخدم لمعرفة حقائق ثانوية أو تعاريف أو معاني أو مصطلحات.

➤ اختبار الخيار من متعدد: من حيث تذكر إجابات متعددة لكل سؤال حيث يختار الطالب إجابة واحدة صحيحة ويضع عليها علامة أو رقما وهذا النوع من أصعب الاختبارات الموضوعية في بنائها لأنها تحتاج الى عناية كبيرة في انتقاء الإجابة المحتملة.

➤ **اختبار التكملة :** نطلب من الطالب أن يضع كلمة ناقصة أو رقما أو رمزا في بعض العبارات التي تعرض عليها وهو أما أن يكون مطلقا أو مقيدا فالمطلق ينتقي فيه المعلم نص يحذف أهم ألفاظه وعبارات ويطلب منه التلاميذ ملئ الفراغات أو العبارات الناقصة، ويهدف هذا الاختبار الى اختبار قدرة الطالب على التذكر وليس قدرته على التعرف كما هو الحال، في أسئلة الاختبار المتعدد.

➤ **اختبار المزوجة:** ويسمى كذلك اختبار الربط و التوفيق وكذلك المقابلة و المطابقة ويشمل هذا الاختبار على عمودين متقابلين، ويضم كل عمود مجموعة من العناصر ويطل من الطالب أن يربط في العنصر في العمود الأول بالعنصر في العمود الثاني ويفيد هذا الاختبار في إرجاع نسبة النظريات في أصلها أو أصحابها، والاكتشافات الى مكتشفها ويشترط فيه أن يكون مرر عناصر العمود الأول أقل من عناصر العمود الثاني. (عنا، 2015، 58)

فكل نوع من أنواع الاختبارات تحصيلية أهمية واضحة، ويمكن أن نحدد أهمية الاختبارات التحصيلية من خلال عدة جوانب ممثلة بالمعلم، والطالب لما لها من دور في التعرف على المستوى الدراسي الذي وصل إليه المتعلمين، وبالتالي مراقبة العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من تحسن أو تأخر في التحصيل الدراسي.

4-أهمية الاختبارات التحصيلية :

فالاختبارات التحصيلية وسيلة جيدة للتعلم، تحدد مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، تثير دافعية الطلبة للتعلم ، تقييم طرائق التدريس، تقييم المناهج الدراسية، ومدى ملائمتها لحاجات الطلبة، وتزويد الطالب وولي الأمر و أصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطالب، فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز السلوك وبالتالي رفع مستوى الطموح لدى المتعلمين. (الصرايرة، 2011، 27) ، بالإضافة أنها تعمل على :

- أنها تعمل على بيان نواحي القوة والضعف في المناهج التي تقوم المدارس بتطبيقها مما يؤدي الى تعديلها.
- تبين للمدرسين النواحي التي يجب تأكيدها في التدريس مثل المهارات والاتجاهات النفسية والقيم.

- أنها تمنع تحيز المعلمين في إعطاء الدرجات وتفضيل بعض التلاميذ على البعض الآخر وبالتالي توحيد المعايير بين المدرسين المختلفين في تقويم أداء.
 - تفيد هذه الاختبارات في بيان عيوب طرق التدريس المختلفة ومقارنة عمل المعلمين ببعضهم البعض.
 - تساعد في تقسيم الفصول بوضع التلاميذ من مستويات واحدة في فصول واحدة. (بشرى, 2004, 121)
 - تساعد هذه الاختبارات على تشخيص نواحي القوة والضعف عند كل تلميذ في المواد الدراسية مما قد يشغل في توجيهه ومساعدته.
 - تستعين بها بعض المدارس في توجيه التلاميذ في نواحي التخصص التي يمتازون فيها بما تبينه هذه الاختبارات.
 - قد يعزى عدم تكيف بعض التلاميذ في المدارس والجامعات الى صعوبات في بعض المواد مما تكشفه هذه الاختبارات. (عنا, 2015, 53)
- وعند تطبيق الاختبارات التحصيلية يجب أن نميز بين العمر التحصيلي والعمر التربوي, فالعمر التحصيلي هو مستوى تحصيل الطالب في مادة واحدة من المواد أما العمر التربوي فيقصد به متوسط مستوى التحصيلي في عدة مواد تم اختبار التلميذ فيها. (بشرى, 2014, 121)
- بالإضافة الى أن الاختبارات ذات أهمية واسعة في كونها تبين نواحي القوة والضعف لمستويات التلاميذ والمناهج الدراسية في حد ذاتها, إلا أنها لها مبادئ أساسية ويجب الالتزام بها .

5-مبادئ الاختبارات التحصيلية: هناك عدة مبادئ أساسية للاختبارات التحصيلية:

أولاً: يجب أن تقيس نواتج محددة ومتنوعة للتعلم تتسجم معه أهداف التدريس. **ثانياً:** يجب أن تقيس عينة ممثلة لنواتج التعلم والمادة التي تحتويها موضوعات الوحدة أو الوحدات التي يرغب الباحث في وضع اختبار تحصيلي لها.

ثالثاً: يجب أن تحتوي على أنواع الأسئلة المناسبة لقياس نواتج التعلم المرغوبة. **رابعاً:** يجب أن تكون ثابتة على قدر الإمكان كما يجب تفسيرها بحرص (النور, 2012: 98), بعد ذكر أهم

المبادئ التي يجب أن تتوفر في كل اختبار تحصيلي، هناك أيضا جملة من الخصائص التي تمتاز بها هذه الاختبارات التحصيلية ويتم ذكر أهم الخصائص في العنصر الموالي.

6- خصائص أسئلة الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الأسئلة الاختيارية أسئلة تقييمية على النتائج التعليمية التي نرجو تحقيقها عند الطالب خلال مروره بالعملية التعليمية، ومدى توفر المعارف والقدرات الجديدة عند التلاميذ نتيجة التدريس، وهناك عدة خصائص للأسئلة الاختيارية ينبغي توافرها ومنها:

6-1- تستعمل في نهاية عملية التعليم لقياس مدى ما تحقق من أهداف وقدرات.

6-2- ترمي الى التحقق من تعلم المبادئ والحقائق للتلاميذ.

6-3- تساعد المعلم على معرفة مجموع الأخطاء لدى التلاميذ لتقرير قدرته ومعدله العام.

6-4- تساعد على معرفة حاجات التلاميذ المختلفة.

أما خصائص الأسئلة الجيدة كما أشار إليها (الصادقي، 2010) فهي على النحو التالي:

- أهمية وضوح الألفاظ المكونة للسؤال من حيث اللغة والدقة.
- أن يدور السؤال حول فكرة واحدة حيث يجب تجنب السؤال المركب والذي يتطلب أكثر من مطلب.
- أن يحدد السؤال ضمن إطار الدرس، ينبثق من الأهداف المرجو تحقيقها.
- أن يتناسب السؤال مع مستوى تفكير الطلاب وخبراتهم وخصائصهم النمائية (الصرايرة، 2011، 21)

بالإضافة الى خصائص الاختبارات التحصيلية، يمكننا تحديد بعض الأغراض والاستخدامات للاختبارات التحصيلية في المجال التربوي، حيث توفر لنا هذه الاختبارات معلومات عن العملية التعليمية ومدى تحقق الأهداف، وفي ضوء هذه المعلومات نستطيع اتخاذ القرارات حول قبول الطلبة أو اختيار الأفضل منهم فتمكننا من تحديد مستوى الطلبة الحقيقي، سوف نعرض في العنصر الموالي أهم أغراض الاختبارات التحصيلية .

7- أغراض الاختبارات التحصيلية:

إن الاختبارات التحصيلية توفر لنا معلومات عن العملية التعليمية ومدى تحقق الأهداف في ضوء هذه المعلومات نستطيع اتخاذ القرارات حول قبول الطلبة أو اختيار الأفضل منهم تمكننا من تحديد مستويات الطلبة وتصنيفهم الى مجموعات ووضع الإستراتيجية المناسبة لكل مجموعة، وتعمل على إثارة الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة، كما وتقدم لنا تغذية راجعة فورية حول سير العملية التعليمية. (الصرايرة، 2011، 21)، فالاختبارات جزء من العملية التقييمية للعلمية التعليمية تضاف لأساليب و الإجراءات الأخرى لكن الاختبارات التحصيلية يمكن أن تقف لخدمة أهداف بعينها ضمن أنشطة الفعاليات عملية التعلم ويمكن حصر هذه الأغراض كالآتي:

أ/ اختبارات تحديد المستوى :

الاختبارات التحصيلية قد تستخدم من أجل تحديد مستوى الطالب المقبولين في برنامج أو الذين سيدرسون مادة من المواد وذلك من أجل معرفة في ما إذا كان لديهم المتطلبات الأساسية من أجل بداية البرنامج أو بمعنى آخر معرفة مستوى جاهزيتهم بمثل هذا النشاط كما يمكن استخدامها من أجل معرفة مدى تناسب البرنامج المراد تقديمه للطلاب إذ أن البرنامج قد يكون أقل من مستواهم أو قد يكون أعلى من مستواهم بكثير ولا يناسبهم ويمثل هذا الاختبار القبلي نتمكن من تحديد مستوى الطلاب ومناسبة الاختبار ويمكن اعتبار الاختبارات التحصيلية من هذا النوع على أنها اختبارات محكمة المرجع إذ أن الهدف منها معرفة مدى وجود المهارات الأساسية المطلوبة لبدء البرنامج إذ انه بدون هذه المهارات لا يمكن للطلاب أن يبدأ البرنامج وبمعرفتها لهذه المهارات تستطيع تحديد المهمات والأنشطة التي قد يتمكن من القيام بها كأثر ونتيجة لما تعلمه في البرنامج، ومن الأمثلة على هذه الاختبارات اختبارات تحديد المستوى في معاهد اللغة. (الطيرري، 1997، 281).

ب/ اختبارات التقييم المستمر formative testing:

تعطى هذه الاختبارات من قبل المدرسين في فترات متعددة في البرنامج بغرض توجيه عملية تعلم الطلاب للبرنامج أو المادة المدرسة وهذا من شأنه أن يعطي الفرصة لتغذية راجعة حول وضع الطلاب ومستويات تعلمهم ونقاط القوة و الضعف لديهم فيها له علاقة بالبرنامج، هذا

النوع من الاختبارات يوضع في العادة ليشمل فصلا في الكتاب المدرسي أو وحدة من الوحدات كما يمكن أن يشمل مجموعة من المهارات المدرسية، سهولة وصعوبة أسئلة اختبارات هذا النوع تعتمد على طبيعة جزء الذي يتم قياسه أو تقييمه من قبل المدرسين ويحكم أن الهدف الأساسي لهذا النوع من الاختبارات هو تحسين مستوى تعلم الطلاب للبرنامج لذا فإنه من الممكن أن يتضمن الاختبار توجيهات وشرحا للأجزاء التي وقع فيها الخطأ.

ج/ الاختبارات لغرض التشخيص:

تستخدم الاختبارات التحصيلية لغرض التشخيص ولكن المقصود هنا تشخيص صعوبات التعلم كصعوبات القراءة أو الكتابة أو صعوبات ذات علاقة بالرياضيات أو أي موضوع من المواضيع وفي العادة تكون الاختبارات لغرض التشخيص أكثر عمقا من الاختبارات التقييم المستمر والتي تعطي تغذية راجعية عامة بالإضافة الى الإرشادات التي تقدمها للطلاب لتحسين وتعديل وضعهم في الموضوع أو المجال محل التعلم، فإذا لم يستجيب الطلاب لهذه الإرشادات والتوجيهات ويغيروا من واقعهم بناء عليها تكون الحاجة ماسة لاستخدام الاختبارات التحصيلية لغرض التشخيص من أجل أن يقف المدرس على نقاط الضعف بصورتها الحقيقية ويجب عند وضع أسئلة هذا النوع من الاختبارات أن تكون منطلقة من المشاكل التي يلاحظها المدرس على الطلاب أثناء التعلم فلو لوحظ مدرس اللغة العربية صعوبة كتابة الهمزة بعدة صور مثل الهمزة على الألف والهمزة على السطر والهمزة على الكسرة والهمزة على الواو حتى يتم تحديد الصعوبة بصورتها الدقيقة .

د/ الاختبارات النهائية:

تعطى هذه الاختبارات في العادة عند نهاية دراسة البرنامج أو المقرر كما يمكن أن تستخدم النتائج بغرض تقييم البرنامج وقيمه بشكل عام، وفي الغالب تكون الأسئلة في هذه الاختبارات شاملة ومختلفة في مستوى الصعوبة كما أن هذه الاختبارات قد تكون اختبارات جماعية المرجع أو محكية المرجع بناء على الهدف الدقيق الذي نسعى للتعرف عليه (الطريري، 1997، 282)، بالإضافة الى الغرض من بناء هذا الاختبار التحصيلي، هناك مجموعة من الشروط الذي يجب أن تتوفر في كل اختبار تحصيلي للحصول على اختبار

تحصيلي ذات مواصفات جيدة وصالح للقياس ما وضع من اجله, وحتى تعكس نتائجه بصدق مدى تحقق الأهداف التعليمية وسوف نتطرق لأهم المعايير التي يجب أن تتوفر في أي اختبار تحصيلي في العنصر الموالي.

8- شروط بناء الاختبار التحصيلي الجيد:

تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالاً وتداولاً في نظامنا التربوي أو تكاد تكون الوحيدة, لذا أي قصور في عملية إعدادها سيؤدي حتماً إلى خلل في عملية التقويم التربوي فيؤثر بدوره على العملية التعليمية التعلمية, وعليه كان من الضروري توفر الأداة على خصائص ومواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة للتقويم وهذه المواصفات كما يراها أحمد يعقوب النور تتمثل فيما يلي:

8-1- الموضوعية:

ويقصد بالموضوعية في الاختبارات التحصيلية أن يلتزم واضعها ومصحبها بالحياد عند تصميمها, وأثناء تصحيحها, فيعني الالتزام بالحياد في هذه الاختبارات أن لا يضع المعلم مفردات الاختبار من الأجزاء التي يحبذها أو يميل إليها من المقرر الدراسي, أي تتدخل ذاتيته هنا باختيار المفردات التي يريدها لا الذي ينبغي أن يكون, ويعني أيضاً 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 الاختبار مهما تعدد مصححو هذه الورقة وهذا خصوصاً في الاختبارات المقالية, حيث يذكر " سبع أبو لبدة (1987) أن دراسة أجريت في بريطانيا تم فيها إعطاء أوراق إجابات مادة التاريخ إلى خمسة عشر مصحح لتصحيحها, فاختلّفوا في تقدير الدرجات اختلافاً كبيراً, ثم أعطيت نفس الإجابات لنفس المصححين بعد سنة ونصف فانعكس التقدير في (92) حالة من راسب إلى ناجح, 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, أ, 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 وتتمثل هذه

الإجراءات التي تساعد على ذلك والتي تتعلق بتصميم الامتحان وتصحيحه وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي :

- أن تكون أسئلة الامتحان عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة, وعادة ما يكون ذلك الالتزام 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 مقالیه يجب أن توضع إجابة نموذجية يتم في ضوئها تصحيح إجابات التلاميذ ووضع سلم تصحيح.
- يفضل قراءة عينة على إجابات التلاميذ ثم تقارن بسلم التصحيح ليتم تعديله قبل الاستعمال, على الرغم من إتباع الإجراءات السابقة الذكر إلا انه لا يمكن إخراج ذاتية المصحح من عملية التصحيح تماما خصوصا في الأسئلة المقالية, لكن هذا يسهم في الالتزام بالموضوعية ويخفض من الذاتية, ويجنب الانحياز قدر المستطاع للأراء الشخصية و الأهواء والميول. (اسعادي,عزي, 2015)

بعد أن يلزم المعلم بالحياد أثناء بناء الاختبار التحصيلي يجب أيضا أن يضع اختبار تحصيلي بحيث إذا أعاد نفس الاختبار في نفس الشروط يعطي له نفس النتائج وهذا ما يعرف بالثبات والذي يعتبر الشرط الثاني من شروط الاختبار التحصيلي الجيد, و سوف نتطرق إليه في العنصر الموالي

8-2- الثبات Reliability:

8-2-1- مفهوم الثبات: يقصد بالثبات استقرار النتائج ويعني أن الفرد يحافظ على الموقع نفسه تقريبا بالنسبة لمجموعته, عند تكرار الاختبار

ويبقى على حاله تقريبا بالقدر الذي يتمثل فيه بقيمه صغيرة للخطأ المعياري في القياس, أو بمعامل ثبات مرتفع. (القدومي, 2008, 08)

ومفهوم الثبات من الناحية النظرية يعني درجة الاتساق في عمليات القياس التي تجرى لشيء من الأشياء أما " انستازي" فإنها تعرف الثبات بأنه الاتساق في الدرجات التي يحصل عليها من نفس الأفراد بتطبيق نفس الاختبار أما من الناحية العملية، فثبات يعرف بأنه الى أي درجة يمكن الاعتماد على المقاييس لإعطاء معلومات متسقة وغير غامضة وبحيث تعكس الخصائص الحقيقية للصفة، الخاصية المقاسة والتي لم تتأثر بالصدفة ويعرف الثبات علميا عن " crocker" بأنه درجة الاتساق التي تكون عليها الدرجات الانحرافية أو الدرجات المعيارية عندما يتم تطبيق الاختبار على نفس الفرد عدة مرات أو عندما تطبق صور متعددة من الاختبار. (الطيري, 1997: 181)

ويقصد بثبات الاختبار إمكانية الحصول على نفس النتائج، إذ ما أعيد هذا الاختبار على نفس العينة أكثر من مرة ، وهذا ما ذهبت له " انستازي" 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، أي أن يحافظ أفراد العينة التي طبق عليها الاختبار على نفس ترتيبهم إذ تم تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد فترة زمنية معينة، ويتراوح معامل الثبات للاختبار بين (0, 1) وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كانت درجات الاختبار أكثر ثباتا. (إسعادي, عزي, 2015)

8-2-2/ طرق حساب الثبات:

أ/ طريقة إعادة الاختبار :

تعني أن يعطي الاختبار مرتين لنفس المفحوصين ويكون لمرتين فاصل زمني قد يكون طويلا أو قصيرا حسب الظروف التي تواجه عملية القياس أو تتطلبها الحالة ، وتكمن أهمية هذا النوع من أساليب حساب الثبات في أنه يقيس مستوى الاستقرار الذي يتمتع به المفحوصين في الصفة أو الخاصية المقاسة عبر الفترة التي يتم خلالها إجراء الاختبار مرتين، ومن المحتم أن يكون الثبات عاليا إذا أعطي الأفراد نفس الاستجابات في المراتين أو قريبا من ذلك، كما أن الثبات سيكون منخفضا لو أن الاستجابات المرة الثانية اختلفت عن استجابات في المرة الأولى، إن تباين الخطأ في هذا النوع من الأساليب حساب الثبات سيكون مرده التذبذب العشوائي في الاستجابات والذي يعود الى مجموعة من العوامل منها

عدم القدرة على التحكم في الظروف الاختبار المادية سواء في الحرارة والبرودة أو الاضاءة في المثيرات الصوتية والتي قد تشتت انتباه المفحوصين وتركيزهم ويضاف للاختلافات في الظروف المادية للاختبار أو يتعرض المفحوص للمرض أو التعب و الإجهاد أو تقل دافعيته أو التغيرات الانفعالية التي قد يتعرض لها المفحوص..(الطيري,1997, 195)

ب/ طريقة الصور المتكافئة : Equivalent Forms Mothed

تعتبر الصور المتكافئة للاختبار نماذج بنيت طبقا لمواصفات واحدة, ولكنها تألفت من عينات مستقلة, من منطقة سلوك محددة (الوحدات الدراسية وأهداف كل وحدة), وعلى هذا فان اختبارين متكافئين للقراءة, يجب أن يتضمنا أسئلة لها الصعوبة نفسها, ويسأل فيها نفس النوع نفسه من الأسئلة إذا كان لدينا صورتان من الاختبار, فيمكننا أن نطبق إحدى الصورتين ثم نتبعها بالأخرى, وبحساب الارتباط بين الصورتين, نحصل على معامل مناسب للثبات, وعلى الرغم من أن هذه الطريقة تقدم أساسا سليما جدا لتقدير الدقة في اختبار نفسي أو تربوي, إلا أنها تثير عددا من المشكلات العلمية, أهمها:

- تتطلب توافر صورتين متكافئتين تماما للاختبار.
- تحتاج الى توافر وقت يسمح باختبار كل فرد مرتين.

والطريقة التي تعتمد على استخراج الارتباط بين الصورتين متكافئتين تطبقان في المادة بفواصل زمني يمتد الى عدة أيام أو عدة أسابيع, تمثل الطريقة المفضلة في تقدير الثبات.(القدمي,2008, 09) .

ج/ طريقة التجزئة النصفية :

وفي هذه الطريقة بدلا من إعادة التطبيق فإننا نحيب معامل الثبات من نتائج نفس التطبيق وذلك بقسمة الاختبار الى جزأين متساويين ولحساب معامل الثبات يحسب معامل الارتباط بين هذين الجزأين, وقد يكون التقسيم الى جزأين متساويين النصف الأول والنصف الثاني وقد يكون بتقسيم الأسئلة الى أسئلة فردية وأسئلة زوجية, بحيث يكون الجزئين 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

الجزئيين فإننا نتحصل على معامل الثبات نصف الاختبار لذلك لتصحيح الطول والحصول على ثبات الاختبار ككل يمكن استخدام بعض المعادلات والتي من بينها نذكر:

a-معادلة سبيرمان - براون :

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

$$r_{\text{ت}} = \frac{n r}{r(n-1) + 1}$$

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

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

ر : معامل الثبات النصفى للفحص الذي توصل إليه بطرق تجريبية إحصائية.

b-معادلة رولون:

يفترض رولون أن تباين درجات الأفراد على الاختبار ككل يرجع الى تباين حقيقي في مستويات القدرة المقاسة, كما يرجع الى أخطاء تجريبية في القياس, وهذه المعادلة كما يلي:

$$r_{\text{ت}} = 1 - \frac{\sigma_e^2}{\sigma^2}$$

ر ت : معامل ثبات الاختبار ككل

2_ع ف: تباين الفرق بين علامات الاختبارين المكون لكل منهما في نصف الاختبار الكلي.

2_ع: تباين علامات الفحص الكلي

c-معادلة جتمان العامة :

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

$$r = \frac{2_{2ع} + 2_{2ع} - 1}{2_{ع}}$$

2_{1ع}: تباين درجات الأسئلة الفردية

2_{2ع}: تباين درجات الأسئلة الزوجية. (إسعادي,عزي, 2015) .

ح/ طريقة الاتساق الداخلي:

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

a-معادلة كيوذر ريتشاردسون:

توصل كيوذر ريتشاردسون kuder richardson الى معادلة لحساب معامل ثبات الاختبار عن طريق تحليل الإجابات على البنود وحساب تبايناتها وسميت Kr وهي :

$$r = \frac{2_{عك}^2 (n - 1)}{(1 - 2_{عك}^2)}$$

ن: تشير الى عدد الأسئلة

م: تشير الى متوسط الدرجات الاختبار

ع ك : تشير الى تباين درجات الاختبار ككل

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

$$r = \frac{\left(\frac{m(m-n)}{n^2} - 1 \right) \frac{n}{1-n}}{21}$$

ويعد معامل ألفا كرونباخ:

ويعد معامل ألفا كرونباخ حالة خاصة من قانون كودر ريتشاردسون وقد اقترحه كرونباخ 1951 ونوفاك ولويس 1967.

وتعتمد هذه المعادلة على تباينات أسئلة الاختبار, 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:

$$\frac{\sum_{k=1}^n \frac{2}{n-1}}{\left(\frac{\sum_{k=1}^n 2}{n-1} \right)}$$

(إسعادي,عزي, 2015)

د/ طريقة اتفاق المقيمين : Retes Agreement Method

تعتبر طريقة اتفاق المقيمين من الطرق المعروفة أيضا في حساب معامل ثبات الاختبار وفي هذه الطريقة يحسب معامل ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين تقييم

المقيمين لمجموعة نفسها من الأفراد، وتسمى هذه الطريقة أيضا باسم ثبات المصححين، وقد يلجأ الى مثل هذه الطريقة حين يصعب استخدام الطرق الأخرى في حساب معامل الثبات أيضا تعطي هذه الطريقة مؤشرا على موضوعية الاختبار .

هـ/ طريقة الخطأ المعياري Standard error measurement

تعتبر طريقة الخطأ المعياري في القياس في الطرق المعروفة في حساب معامل الثبات، وفي هذه الطريقة يطبق الاختبار أكثر من مرة على العينة، ويحسب الخطأ المعياري لدرجات العينة فكلما كان الخطأ المعياري كبيرا كان معامل الثبات متدنيا والعكس صحيح. (القدومي، 2008، 10)، بعد أن عرضنا الطرق المختلفة التي يحتاج إليها الأخصائي القياسي، ومجال حدود استخدام كل طريقة لحساب ثبات الاختبار، ينبغي أن نبين كذلك العوامل التي تؤثر على ثبات الاختبار وهي كالتالي:

8-2-3- العوامل المؤثرة في الثبات:

أ- طول الاختبار:

يرتفع معامل الثبات بزيادة عدد أسئلة الاختبار فالاختبار القصير الذي تقل عدد فقراته يقل معامل ثباته، ومن هنا يمكن القول أن حساب معامل الثبات النصفى للاختبار حسب معادلة سبيرمان براون يقل عن ثبات الاختبار نفسه، وهذا يقودنا الى حقيقة أخرى وهي أنه بالإمكان رفع معامل ثبات الاختبار بمجرد زيادة عدد فقراته.

كما تشير هذه الدراسات الى أنه كلما زاد طول الاختبار ارتفع معامل ثباته، فإذا افترضنا أن فحصا مؤلفا من خمسة أسئلة وأن معامل ثباته (0.20) فإن العلاقة بين طول الاختبار وثباته تكون عالية . (عبد الهادي، 2002، 137) .

ب- تباين قدرات المفحوصين:

يؤثر تباين قدرات المفحوصين على ثبات فإذا كان المفحوصين عينة مختارة كأن يكون طلبة ممتازين فقط أو طلبا ضعافا فان معامل ثبات درجاتهم يكون أقل مما لو كان المفحوصين يمثلون جميع مستويات الطلبة، وتفسير ذلك أنه إذا كانت قدرات المفحوصين متقاربة تكون علاماتهم أقل انتشارا أي تكون أكثر تقاربا مما لو كانت قدرات أصحابها

متباينة أو مختلفة اختلافا كبيرا، وعندما تكون العلاقة متقاربة فإن احتمال تغير مركز الفرد بين جماعته إذا أعيد الفحص احتمال كبير وهذا يناقض تعريف الثبات إذ أنه كلما أسلفنا محافظة الفرد على مركزه أو رتبته ضمن مجموعته. (أبو لبدة، 2008: 238).

ت - تقارب مستوى صعوبة البنود:

في هذا العامل يتعين أن يكون مستوى صعوبة البنود كلها متقارب فإذا كانت البنود تتراوح مستوى صعوبتها بين 40% و 60%، فامن معامل الثبات يكون مرتفعاً أما إذا كان بعضها سهل جداً، وبعضها الآخر سهل جداً فإنها تؤدي الى انخفاض معامل الثبات (معمرية، 2007، 187).

ث - زمن الاختبار:

يتأثر ثبات الاختبارات ذات الزمن المحدد بالزمن الخاص بها، بحيث إذا زاد الزمن على الحد المقرر فإن الثبات يقل. (عبد الهادي، 2002، 138).

ج - مستوى قدرة المفحوصين:

يختلف مستوى قدرة التلاميذ من شعبة لأخرى فقد تكون إحدى شعب الصف السادس الابتدائي مثلاً مؤلفة من طلبة معظمهم ممتازون بينما معظم من في الشعبة الأخرى متوسطون أو أغبياء فإذا كان الفحص مناسباً للشعبة الأولى من حيث الصعوبة فلن يكون كذلك بالنسبة للشعبة الثانية مما يجعل علامات أفراد هذه الشعبة ضعيفة الثبات ومن جهة أخرى قد يكون الفحص مصمماً ليغطي مرحلة بكاملها كالمرحلة الإعدادية مما يجعل ثبات الفحص مرتفعاً بالنسبة للتلاميذ الكبار ومنخفضاً بالنسبة للتلاميذ الصغار والسبب أن الصغار أقل فهما للأسئلة فيفسرونها في كل تطبيق تفسيراً مختلفاً كما أنهم أكثر لجوءاً للحزر والتخمين. (أبو لبدة، 2008، 239).

بالإضافة الى أن المعلم عندما يتأكد أيضاً من أن الاختبار إذا أعاد تطبيقه في نفس الظروف وأعطى له نفس النتائج، هذا وحده ليس دال على أن الاختبار تحصيلي حقق الشروط كاملة فيجب أن يتوفر شرط الصدق والذي يعتبر الشرط الثالث من شروط الاختبار التحصيلي الجيد، ولمعرف مفهوم الصدق بشكل التفصيلي يجب الاطلاع على العنصر الموالي.

8-3- الصدق:

8-3-1- مفهوم الصدق:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه، فاختبار الذكاء الذي يقيس الذكاء يعتبر اختبار صادق، مثله في ذلك مثل المتر كمقياس صادق للأطوال، والكيلوجرام كمقياس صادق للأوزان... فالاختبار الذي يصل قياسه لسمة معينة الى مستوى 0.7 أصدق من اختبار يصل قياسه لنفس السعة الى مستوى 0.5. (أحمد منصور، 1996، 74)

هناك شروط ومواصفات يجب أن تتوفر في أداة القياس لكي تعتبر وتؤدي الى نتائج صادقة حيث أن صدق النتائج يساعد المسئول على اتخاذ قرارات ثابتة، وموضوعية، وعادلة، وحيث يعد الاختبار أكثر الأدوات شيوعاً في المدارس سواء كان هذا الاختبار من إعداد المعلم، أم من إعداد الخبراء و المختصين كالاختبار المقنن ، فيجب أن تتوفر فيه الشروط ومواصفات الاختبار الجيد وأهمها الصدق ، فالصدق إذن محور عملية القياس إذ انه يشير الى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه وأن إجراءات التقويم المسؤولة يجب أن تكون صادقة وصدق الاختبار يتعلق عادة بمدى خدمته للأغراض التي وضع من أجلها كما يقصد بصدق الاختبار مدى صحة التفسيرات المبنية على نتائج الاختبار (جعفور، 2014، 228) ويعرف "الين و ين " الصدق بأنه قدرة الاختبار على أنه يقيس ما وضع لقياسه أما " كرونباخ" يصف الصدق بأنه العملية التي يبحث من خلالها مطور الاختبار عن دليل يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليه خلال درجات الاختبار. (الطريري، 1997، 220).

والصدق محدوداً بمجموعة من الخصائص والشروط التي يجب أن يضعها مصمم الاختبار في اعتباره ولعل أهمها :

- الصدق صفة تتعلق بنتائج الاختبار و نتائج أداة القياس وليس بالاختبار أو أداة القياس نفسها، ولكننا نربطها بالاختبار أو أداة القياس من قبيل الاختصار والتسهيل.
- الصدق صفة نسبية متدرجة وليست مطلقة وعلى هذا يجب تجنب التفكير في نتائج القياس على أنها صادقة أو غير صادقة، وبالتالي يمكن القول بأن الصدق مرتفع أو صدق متوسط، أو الصدق منخفض.

- الصدق صفة نوعية ترتبط دائما باستعمال خاص، بحيث لا يوجد اختبار صادق وصالح لجميع الأغراض.
- الصدق مفهوم واحد فلا يوجد أنواعا مختلف للصدق، ولكن طرقا وأساليب تستخدم لجميع الأدلة على هذا المفهوم، وهناك ثلاث طرق رئيسية تستخدم في ذلك هي :
الصدق بدلالة المحتوى، الصدق بدلالة المحك، والصدق بدلالة التكوين.
(إسماعيل، 2004، 86).

8-3-2- أنواع الصدق :

حدثت لجنة مشتركة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس A P A الأمريكية للبحث التربوي AERA والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي NCME في كتاب معايير الاختبارات النفسية والتربوية (1999) ثلاث طرق رئيسية للصدق هي (صدق المحتوى، الصدق المرتبط بالمحك، صدق التكوين الفرضي) وهي تناظر ثلاث أنواع من القرارات والأحكام الصادرة عن الدرجات أداة القياس، هذه القرارات هي حسب :

- أ/ تحديد كيفية أداء المفحوص في الوقت الحاضر في نطاق شامل لمواقف سلوكية تمثلها فقرات القياس تمثيلا جيدا.
- ب/ التنبؤ بالأداء المستقبلي أو تقدير بالأداء المستقبلي أو تقدير مكانة المفحوص في إحدى المتغيرات ذات الأهمية.
- ج/ الاستدلال على درجة تملك المفحوص لسمة معينة من حيث هي تكوين فرضي.
(جزارب، جعفر، 2014).

8-3-2-1- صدق المحتوى :

ويشير صدق المحتوى الى مدى تمثيل الاختبار التحصيلي تمثيلا صادقا لمختلف أهداف وأجزاء المادة المدروسة، حيث كلما مثل الاختبار محتوى المقرر تمثيلا شاملا كلما كانت درجة صدقة مرتفعة، حيث يذكر "صلاح ومراد 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 في التوزيع العادل للأسئلة الموضوعية حول الأهداف التعليمية وذلك بحسب الأهمية النسبية لكل منها، ويطلق على صدق المحتوى أيضا صدق المضمون و المقصود بالمضمون هو المحتوى، وللتأكد من صدق المحتوى للاختبار لابد من عرضه على عدد من المختصين في المجال المعني أو لا 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. (إسعادي،عزي،2015).

8-3-2-2- الصدق المرتبط بالمحك:

ويطلق عليه عدة تسميات منها الصدق العملي أو الواقعي، الصدق التجريبي ويقصد به مجموعة الإجراءات التي نتمكن من خلالها من حساب الارتباط بين الاختبار الحالي ومحك خارجي ومستقل والمحكات أنواع (الفروق في العمر، التحصيل الدراسي، الأداء في المهنة، التقديرات...)،والهدف من استخدامه هو تقدير إمكانية إحلال الاختبار الجديد بإجراءاته البسيطة وغير المكلفة محل المحك، الذي قد يصعب الحصول عليه أو يتطلب وقتا كما يستخدم في حال توفر محك خارجي مستقل ثابت وصادق وعليه فإن قيم معاملات الصدق المرتبطة بمحك تتأثر بعدد من العوامل يجب أخذها بعين الاعتبار عند تفسير الدرجات مثل ما ذكره:

أ/ **تجانس العينة:** يؤدي تجانس العينة الى انخفاض معامل الصدق، ذلك أن أحد المفاهيم الهامة للصدق المقياس هو قدرته على تمييز وإظهار الفروق الفردية لدى الأفراد في مجال سمة أو قدرة معينة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن معامل الصدق هو في جوهره معامل ارتباط يتأثر كثيرا بمدى زيادة أو نقصان الفروق الفردية.

ب/ **درجة ثبات المحك:** حيث يجب أن يكون معامل الثبات المحك عاليا لان القيمة الحقيقية لمعامل الصدق لا يمكن أن تتجاوز مؤشرات الثبات .

ج/ **ذاتية المصحح:** قد تؤثر تقديرات المصححين للأفراد وبالتالي يتأثر معامل الصدق.

ح/ **طول المقياس:** له دور كبير في زياد معامل الصدق فنظرا لان قيمة القصوى للصدق المرتبط بالمحك تعتمد على مؤشر الثبات فان هذه القيمة تزداد بزيادة قيمة معامل الثبات وزيادة قيمة معامل الثبات تعتمد على طول الاختبار أي عدد فقراته. (النور, 2012, 75)

د/ **المدة الزمنية الفاصلة بين تطبيق مقياس التنبؤي ومقياس المحك:** لها تأثيرها نظرا لأمن معامل الصدق ينخفض بازدياد المدة الزمنية الفاصلة وذلك لتأثير الأخطاء العشوائية في درجات كل من المقياسين .

هـ/ **تسرب العينة:** كما ينبغي أن نبدأ بعينة كبيرة من الأفراد تحسبا لفقدان بعضهم عند تطبيق مقياس المحك مما يؤدي الى نقصان معامل الصدق. (جخراب, جعفرور , 2014)
والصدق المرتبط بالمحك ينقسم الى نوعين:

A- الصدق التنبؤي:

يشير الصدق التنبؤي الى مدى الصحة التي نستطيع أن نقدم بها تخمينات أو توقعات عن خاصية معينة لدى الفرد من خلال وسيلة مستقلة, ويقد هذا النوع من الصدق معلومات ترتبط بالاختبارات التي تستخدم في انتقاء الأفراد وتصنيفهم وتوجيههم تربويا أو مهنيا أو عسكريا وكذلك في أغراض التنبؤ الإكلينيكي. (إسماعيل, 2004, 88)
وهذا يعني أن الفرد الذي نجح في أداء اختبار تحصيلي مادة معينة فانه يتوقع له أن ينجح في دراسته الجامعية إذا تخصص هذه المادة الدراسية, ويحسب معامل صدق هذا الاختبار ودرجات محك تجمع عنه المعلومات لاحقا كأن يكون هذا المحك هو معدل الفصل الأول أو العام الأول من الدراسة الجامعية. (إسعادي, عزي, 2015).

B- الصدق التلازمي: هو أكثر ملائمة للاختبارات التي تستخدم لأغراض التشخيص لا التنبؤ بنتائج المستقبل, وتتمثل أهم مشكلات الصدق التلازمي في صعوبة تحديد علاقات السبب والأثر, لان الصدق التلازمي يدل بالفعل على علاقة اقتران أكثر دلالة على علاقة " عليية" ولذلك فان استخدامه كبديل للصدق التنبؤي يتضمن صعوبات منطقية ظاهرة, لان التنبؤ يتضمن في جوهره هذه العلاقة السببية (إسماعيل, 2004, 89). 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 الى الواحد الصحيح.

8-3-2-3- 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 تحليل عاملي الذي يقوم على تحليل معاملات الارتباط بين الاختبار والمحكات المختلفة من أجل الوصول الى العوامل التي أدت الى إيراد هذه المعاملات (إسعادي،عزي،2015).

8-3-2-4- صدق التكوين الفرضي :

ويبين هذا النوع من الصدق مدى العلاقة بين الأساس النظري للاختبار وبين فقرات الاختبار، أو بكلمة أخرى الى أي مدى يقيس الاختبار الفرضيات النظرية التي يبنى عليها الاختبار ويطلق أحيانا على مثل هذا النوع من الصدق صدق البناء (المفهوم)، ويمكن التحقق من دلالات صدق البناء للاختبار بإتباع أسلوب فعالية الفقرات، أي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار أو بقدرة الاختبار على التمييز بين الفئات العمرية التي يغطيها الاختبار، أو بقدرته على التمييز بين الفئات أو المجموعات المتباينة من حيث أدائها على مظهر من مظاهر السلوك، من هنا يطلق عليه البعض "الصدق التمييزي" (القدومي،2008، 07). وقد بين "ساكس (sax) و"زيلر (zeller)" كما ورد أنه يمكن إيجاز عملية التوصل الى أدلة تتعلق بصدق البناء في الخطوات التالية على الأقل:

أ/ تبرير أهمية التكوين الفرضي من الناحية التربوية والنفسية في أن يكون التكوين الفرضي معرف تعريفا إجرائيا ويدل على سمة قابلة للقياس.

ب/ الاستناد الى نظرية نفسية أو تربوية أو اقتراح نموذج منطقي يوضح المفاهيم والعلاقات القائمة بينها .

ج/ التمييز بين التكوين الفرضي والتكوينات الفرضية الأخرى المماثلة له.

د/ التوصل الى أدلة من مصادر متعددة باستخدام الطرق الارتباطية التجريبية للتأكيد التكوين الفرضي, وعندما تستخدم أدوات متعددة يمكننا الحصول على الصدق التقاربي للتكوين الفرضي.

ه/ إجراء تعديلات مستمرة في التكوين الفرضي مما يتفق والأدلة والمعلومات الجديدة المتجمعة. (جعفور, 2014: 227).

8-3-2-5- الصدق الظاهري:

يقصد بالصدق الظاهري ما يبدو أن الاختبار يقيسه ولا يعني بالضرورة ما يقيسه الاختبار إذ من الممكن أن يبدو أن الاختبار يقيس شيئاً لكن الاختبار في واقع يقيس خلاف ما يبدو أنه يقيس, أن أهمية الصدق الظاهري تمكن في الكيفية التي يبدو بها الاختبار لمن سيطبق عليهم وكذا لمن سيقوم بتطبيقه ذلك أنه من المهم أن يبدو أن الاختبار صادق لكل هؤلاء الأفراد, أن من الآثار الناجمة عن الصدق الظاهري زيادة دافعية المفحوصين للأداء بصورة جيدة على الاختبار كما أنه يزيد من ثقة المفحوصين بالفاحص وبالاختبار مما يؤدي الى تعاونهم مع الفاحص في الموقف الاختياري, إما عن الكيفية التي يتم من خلالها الاستبيان حول الصدق الظاهري فهي من خلال أسم الاختبار وكذا باستعراض بنوده وفقراته. (الطيري, 1997: 269), إذن صيغ الصدق في الصورة معامل ارتباط فانه يصبح مثل معامل الثبات يتأثر بالعوامل المختلفة التي تؤثر في معامل الارتباط وخاصة ما يتصل بتجانس العينات, إلا أن هناك عوامل تؤثر في الصدق تأثيراً خاصاً ولا بد من أن توضع في الاعتبار.

8-3-3- العوامل المؤثرة في الصدق :

8-3-3-1- عوامل متعلقة بالطالب: فقد يؤثر قلق الطالب وخوفه في قدرته على الإجابة فيحصل على نتيجة لا تمثل قدرته الحقيقية, إضافة الى العادات السيئة في الإجابة كالتخمين أو الغش, أو محاولة الطالب التأثير في الفاحص بأسلوبه إذا كان الفحص مقالياً.

8-3-3-2- عوامل متعلقة بالاختبار: ومن هذه العوامل, أن تكون لغة الاختبار فوق مستوى الطالب, فيعجز عن فهم السؤال, وسيحصل على درجة لا تدل على مقدرته

الحقيقية، وتعتبر سهولة الأسئلة أو صعوبتها كذلك من العوامل التي تجعل الطالب يحصل على علامة أكثر أو أقل من قدرته الحقيقية، وفي بعض الأحيان تحمل صياغة الأسئلة في ثناياها أدلة و مؤشرات على الإجابة الصحيحة، فيحصل الطالب على علامة أكثر مما يستحق، وأخيرا فإن الأسئلة تكون جيدة إذا كانت تقيس الفهم والتفسير و التحليل والتطبيق (غالبية مستويات الأهداف المعرفية تبعا لتصنيف بلوم)، ولكن إذا كان المدرس قد درس هذه الأسئلة بالذات وعلم الطلبة إجابتها، هنا يقيس الاختبار تذكر الحقائق وطريقة الحل، أما إذا كانت الأسئلة خارجية لم يتعلم الطلبة مادتها، فسوف يحصل الطلبة على درجات لا تمثل تحصيلهم وبالتالي يكون أقل صدقا.

8-3-3-3- عوامل متعلقة بإدارة الاختبار: ومن هذه العوامل، بيئة المكان الذي يجري فيه الاختبار كارتفاع درجة الحرارة، والضوضاء الشديدة، والبرودة، والعوامل المتعلقة بالطباعة، وعدم وضوح الكلام أو وجود الأخطاء المطبعية وسوء ترتيب الأسئلة، والتعليمات المذبذبة غير الواضحة، واستعمال الاختبار في غير ما وضع لقياسه، كاستخدام اختبار قواعد ليقاس مقدرة الطالب اللغوية، وأخيرا استخدام الاختبار أو الفحص لفئة غير التي وضع الاختبار لقياسها كتطبيق اختبار وضع للطلبة الموهوبين على طلبة ضعاف التحصيلية. (القدومي، 2008: 09).

8-3-4- 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 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 آخر مقنن، يكون أعلى مما سبق كذلك معامل الصدق بين بطارية اختبارات تحصيل ومعدل التلميذ أو رتبته في الصف فإنه يتراوح في الأغلب بين (0.60) الى (0.70) أما إذا حسب معامل الصدق بين اختبارين تحصيليين مقننين فإنه يتراوح بين (0.6) الى (0.8) (إسعادي، عزي، 2015) ولنفترض أنه تحقق شرط الصدق ويعني أن الاختبار التحصيلي يحتوي على مجموعة من الأسئلة وهذه الأسئلة يكون درسها المعلم خلال الفصل الدراسي هنا نقول أن الاختبار

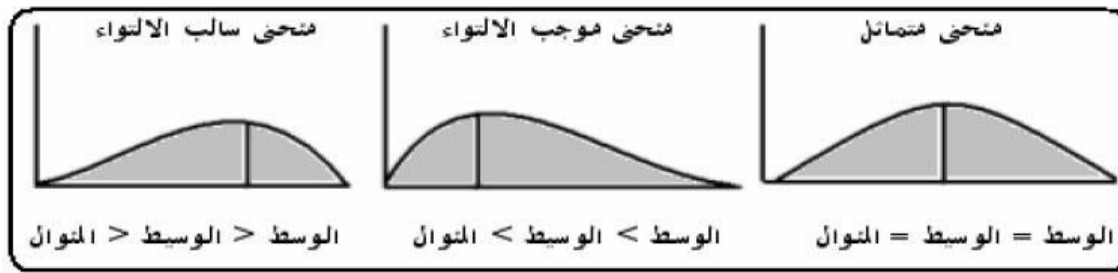
صديق، هذا وحده غير كافى بأن نقول أن الاختبار الذي أعده هذا المعلم حقق جميع الشروط لبناء الاختبار التحصيلي الجيد فيجب أيضا أن يكون شامل، وفي العنصر الموالي سوف نتطرق الى الشرط الرابع .

8-4- الشمول: نستدل على معيار الشمولية إذا كانت بنود الاختبار تغطي جميع نقاط الموضوعات المقررة والتي يفترض أن يكون معد الاختبار قد قام بتنظيم تعلم طلابه لها، هذا بالإضافة الى مراعاتها لمستويات الطلاب المختلفة، وحسب دياب (2003) عدم الشمول هو عدم تناول جميع الموضوعات وعدم مراعاة المستويات المختلفة للطلاب وذلك بسبب الحصول على نتائج لا تدل على واقع تحصيل الطلاب، ومن هذا المنطلق فإن اتصاف الاختبارات التحصيلية بالمصادقية أي التمثيل والشمولية يعني أنها ذات جودة عالية.

ومن بين الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في قياس معيار الشمولية والتمثيل في الاختبارات التحصيلية استخدام مقاييس النزعة المركزية ومنحى التوزيع الاعتدالي، وعادة ما يشار الى مقاييس النزعة المركزية بالمتوسطات، وأهم هذه المتوسطات هي: المتوسط الحسابي ، الوسيط، المنوال، إذ تعتمد العلاقة بين المتوسط والوسيط والمنوال على نوع التوزيع التكراري وبالتالي على المنحى الذي يمثل البيانات الإحصائية وبناء عليه يمكن تحديد العلاقة على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي = الوسيط = المنوال (توزيع معتدل طبيعي) يعني أن الاختبار يتصف بالمصادقية أي التمثيل والشمولية ...
- المتوسط الحسابي < الوسيط < المنوال (توزيع غير معتدل ملتوي نحو اليمين) يعني أن الاختبار صعب بالنسبة لمستوى التلاميذ.
- المتوسط الحسابي > الوسيط > المنوال (التوزيع غير معتدل ملتوي نحو اليسار) يعني أن الاختبار سهل بالنسبة لمستوى التلاميذ .

وعليه يمكن تلخيص كيفية استخدام كل المقاييس السابقة لتحديد التمثيل والشمولية في الاختبار من خلال الشكل التالي:



شكل رقم 02 : استخدام مقاييس النزعة المركزية والالتواء والتفرطح لتحديد التمثيل والشمولية في الاختبار .والهدف من تحليل الفقرات هو تحديد درجة صعوبة كل مفردة (معامل الصعوبة) وإمكانية تمييزها بين مستويات التحصيلية المختلفة للطلبة (معامل التمييز) (عدائكة, 2017, 222). ولنفترض أيضا أنه تحقق شرط الشمول والذي يعني أن المعلم أثناء إعدادة لأسئلة الاختبار التحصيلي يكون قد تناول جميع الموضوعات الذي درسها بالتساوي, فهذا أيضا غير كافى بأن نقول على أن هذا الاختبار التحصيلي قد حقق جميع الشروط, فيلزم أن يتحقق أيضا شرط توزيع المعتدل لمعاملات السهولة والصعوبة. وهذا ما سنتطرق اليه في العنصر الموالي.

8-5- معامل السهولة والصعوبة :

يحتاج المعلم في كثير من الأحيان الى قياس فقرات الاختبار من حيث معامل السهولة والصعوبة, وذلك لأهميتها في الحكم على صلاحية الأسئلة أو فقراتها ومناسبة لأغراض القياس وهناك طرق متعددة لحساب معامل السهولة والصعوبة حيث أشهرها حساب النسب المئوية. (فرج, 2016, 105), حيث يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تتلائم مع مختلف مستويات الطلبة ويرى أنه يجب أن يكون توزيع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة كالآتي: 16 % من الأسئلة تتلاءم الطالب الضعيف و 68% من الأسئلة تتلاءم الطالب العادي و 16% من الأسئلة الصعوبة تتلاءم الطالب المتفوق, وحسبه فان السهولة لا تعني عدم الرسوب أي طالب فيها والصعوبة لا تعني التعجيزية لكل الطلبة وإنما يتطلب حلها جهدا ذهنيا مقدرا, ويضيف أحمد يعقوب النور أن معامل الصعوبة أسئلة الاختبار من ثلاثة بدائل 0.67 كما وضع معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات والذي يتراوح بين 0.40- 0.60 ويشير "عودة (1993)" الى معامل الصعوبة المقبول يتفاوت تبعا لنوع السؤال كما يلي: أسئلة الصواب والخطأ 0.75, أسئلة الاختيار من أربعة بدائل 0.63 أسئلة اختيار من خمسة بدائل 0.60 وأسئلة المقال 0.50 حيث:

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

(النور, 2018, 209)

ولنفترض أيضا أنه تحقق شرط التوزيع المعتدل لمعاملات السهولة والصعوبة والمتفق عليه أنه في الاختبارات المقالية تكون نسبة الأسئلة السهلة (16 %) والمعتدلة (68 %) والصعبة (16 %), فهذا أيضا غير كافٍ لأن نقول أن هذا الاختبار التحصيلي الذي أعده المعلم قد حقق جميع الشروط فيجب أن يكون هذا الاختبار لديه القدرة على التمييز بين ماهو ضعيف وبين ماهو متفوق, وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر الموالي .

8-6- معامل التمييز:

وتشير الى قدرة الفقرة الى التمييز بين المجموعات المتباينة, وتعد درجة التمييز أهم دلالة تصف الفقرة نظرا لان وظيفة أي اختبار أو أي فقرة هو التمييز بين الأفراد الذين يملكون القدرة على الإجابة والذين لا يملكون هذه القدرة أي التمييز بين الضعاف والأقوياء من الطلبة, وتكون درجة تمييز عالية في الفقرة إذا تبين أن معظم المتفوقين في الصف أو الذين علاماتهم عالية في الاختبار قد أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة, وأن قليل من الطلبة الضعاف أو الذين علاماتهم متدنية على الاختبار قد أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة. (الصامدي, الدرابيع, 2018, 169), ويشير معامل التمييز السؤال الى مدى قدرة السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل, فالغرض من تحديد معامل التمييز لكل سؤال هو معرفة قدرة السؤال على التمييز بين مجموعتين العليا والدنيا, ويتراوح معامل التمييز بين -1 و 1, ويضيف علام انه إذا كانت المفردة مميزة تميزا مرتفعا فان الطلاب مرتفعي التحصيل يجيبون عليها إجابة صحيحة, بينما لا يجيب عليها الطلاب منخفضي التحصيل إجابة صحيحة, (جزارب, جعفرور, 2018), ولذلك يلزم أن تكون جميع أسئلة الاختبار متميزة, بحيث تختلف الإجابات باختلاف الدارسين, ولهذا يحتاج الأمر عند وضع الاختبار الى وجود مدى واسع بين الأسئلة السهلة والصعبة, بحيث نحصل على توزيع معتدل بين أغلب أقل الدرجات, وبحيث تكون صياغة الأسئلة تتدرج فيها مستويات الصعوبة, مما يؤدي الى تفاوت درجات الدارسين (أحمد منصور, 1996, 79), وعليه يرى فخري

خضر (2003) إن تمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة، ونفسر قيم معامل التمييز كما يراها "ايل (1965)" كالتالي:

- إذا كان معامل التمييز < 0.40 فإن الفقرة تلبي الغرض أو الهدف .
- وإذا كان بين $0.30 - 0.39$ فإن الفقرة تتطلب مراجعة قليلة.
- وإذا كان بين $0.20 - 0.29$ الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج الى مراجعة.
- معامل التمييز > 0.19 يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة له3
- تعد الكفايات السابقة الذكر والمتعلقة بتحليل الاختبار وفقراته كفايات أساسية من اجل بناء الاختبار جيد. (جزارب, 2015: 528)

ولإيجاد معامل التمييز تختلف الصيغة المستخدمة حسب استخدامها تكون كالتالي:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع علامات المجموعة العليا في الفقرة} - \text{مجموع علامات المجموعة الدنيا في الفقرة}}{\text{عدد الطلبة في احدى المجموعتين} \times \text{العلامات الكلية للفقرة}}$$

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

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

حيث :

- ق ع : مجموع عدد النقاط التي حصل عليها طلاب المجموعة العليا .
- ق د : مجموع عدد النقاط التي حصل عليها الطلاب المجموعة الدنيا .
- س العظمى: أكبر النقاط التي يمكن أن يحصل عليها طالب في السؤال.

ن: عدد طلاب أي المجموعتين العليا أو الدنيا (إسعادي,عزي, 2015) ,ولنفترض أيضا أنه تحققت جميع الشروط المذكورة أعلاه بما فيها شرط القدرة التمييزية عند بناء الاختبار التحصيلي فان هذا الاختبار لا يمكن أن نقول أنه تحققت فيه جميع الشروط وأنه ذات مواصفات جيدة, فيجب أن يتحقق شرط القابلية للاستعمال والذي يعتبر آخر شرط من شروط الاختبارات التحصيلية الجيدة, وسوف أذكر في العنصر الموالي المعنى التفصيلي للقابلية للاستعمال.

8-7- القابلية للاستعمال: يتحقق شرط قابلية للاستعمال إذا توافرت فيه صفة العملية من حيث سهولة تطبيقه وسهولة التصحيح واستخراج الدرجات.

8-7-1- تطبيق الاختبار: تتطلب عملية تطبيق الاختبار توفير الظروف الفيزيائية والنفسية المناسبة, حيث ينخفض قلق الاختبار قبل أو عند دخول التلميذ قاعة الامتحان, وعند بلوغ التلميذ درجة عالية من القلق يؤدي الى انخفاض مستوى أدائه في الامتحان لذا وجب على المعلم أن يوفر للتلاميذ كل ما من شأنه أن يساعدهم على الأداء الجيد. (جخاب, 2015: 529)

حيث يرى "الن وين (1979)" انه لتحقيق تصميم تعليمات واضحة للاختبار فانه يمكن إتباع ما يلي:

- نبه طلابك الى قراءة التعليمات قبل البدء في الإجابة لفقرات الاختبار.
- نبه طلابك الى مكونات الاختبار, عرفهم بعد فقرات الاختبار, ضع قيمة العلامة لكل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.
- نبه طلابك الى 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 أسئلة من نفس النوع, أما إذا كانت الأسئلة تشمل على عدة أنواع نحدد لطلبتك كل نوع من أنواع فقرات الاختبار.

- نبه طلابك الى عدم إمكانية الاستفسار عن أي شيء يتعلق بأسئلة الاختبار من المراقب, ما عدا الأخطاء المطبعية التي قد ترد في ورقة أسئلة الاختبار أو تعليماته.
- نبه طلابك الى ضرورة الكتابة بخط واضح منظم.
- أكد على طلبتك ضرورة كتابة أسمائهم على ورقة الإجابة بمجرد استلامهم الأوراق الخاصة بالإجابة .
- أكد على طلابك ضرورة عدم التخمين في إجاباتهم لفقرات أسئلة الاختبار (إسعادي, 2015, 198)

8-7-2- سهولة التصحيح: تختلف عملية التصحيح بالنسبة للاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية في أن تصحيح الاختبارات المقال معقدة مقارنة بالاختبارات الموضوعية حيث تسمح بتدخل العوامل الأخرى في عملية التصحيح, كالخدعة من قبل الطالب والعوامل الذاتية من قبل المعلم مما يجعل من الصعب التقيد بدليل التصحيح وتتمثل سهولة التصحيح في أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة وإمكانية وضع سلم التصحيح, وعليه يمكن القول إن توفر كل هاته المعايير في الاختبار التحصيلي يسهم في فعاليتها وبذلك يع الاختبار ذو جودة عالية ويمكن الاعتماد عليه في اتخاذ القرارات المناسبة حول العملية التعليمية ومدى تحقق الأهداف الدراسية وكذا تحديد مصير الطالب من توجيه.

(عدائكة, 2017, 223), بعدما ذكرنا جميع الشروط الذي يجب أن تتوفر في كل اختبار تحصيلي جيد يجب أن يكون بناء الاختبار التحصيلي وفق خطوات محددة وواضحة, وهذا ما سأطرق إليه في العنصر الموالي .

9-خطوات بناء الاختبارات التحصيلية :

يشتمل التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية عدة خطوات أساسية يمكن إيجازها فيما يلي:

9-1- : صياغة أهداف الاختبار:

تبدأ أول خطوة عملية من خطوا بناء أي اختبار تحصيلي بتحديد الهدف من هذا الاختبار و على مصمم الاختبار أن يجيب عن الأسئلة التالية:

- لماذا نختبر التلميذ؟

- ما الذي يسعى الاختبار الى قياسه ؟
 - ما مدى الجودة المطلوبة لهذا الاختبار ؟
 - أي نوع من أنواع تفسير الدرجات الناتجة عن الاختبار يمكن استخدامه ؟
- و هذه الأسئلة و غيرها لابد أن تدور في ذهن من يقوم ببناء الاختبار و عليه أن يتوصل الى إجابات مناسبة عليها قبل أن يشرع في بناء الاختبار.
- (قاسم, 2004, 93)

9-2- تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد أوزانها:

ترتبط جميع اختبارات التحصيل بمحتوى مادة دراسية معينة ثم تدريسها بالفعل, فاختبار التاريخ للصف الثالث ثانوي يرتبط بمنهج مادة التاريخ للصف الثالث الثانوي, وهذا يعني أنه لا يوجد ما يبرر إعداد اختبارات تحصيلية تتضمن أسئلة لمواد لم يتم تدريسها أو لم تكن محددة كمحتوى لعملية التعلم, لذلك فإن اختبار التحصيل يجب أن يتضمن كل ما يحظى باهتمامنا أثناء عملية التدريس, إن إجراء تحليل محتوى مادة دراسية يعني تحديد الموضوعات الدراسية التي سيبني لها الاختبار, والمحتوى الدراسي : يقصد به المعلومات التي أعطيت للطلبة من خلال صفحات الكتاب أو النشاطات الأخرى المرتبطة به .

9-3- تحديد الأهداف التعليمية وأوزانها: إن نتائج التعلم التي يقيسها الاختبار يجب أن تعكس الأهداف التدريسية لمحتوى المادة الدراسية التي درسها المعلم خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية, وغالبا ما يشار الى أهداف كل مادة دراسية وربما كل فصل دراسي في مقدمة الكتاب أو في دليل المعلم المرفق مع الكتاب الدراسي, وإذا لم يجد المعلم ذلك مكتوبا في الكتاب أو في دليل المعلم فيمكنه الرجوع الى كراس خطة الدروس, أو يستفيد من عملية تحليل محتوى مادة الكتاب في تحديد الأهداف التي كان يروم المؤلف تحقيقها من خلال الموضوعات التي يحتويها الكتاب, وبعدها تصنف تلك الأهداف على حسب مجالها (معرفي, وجداني, حركي), وعلى حسب مستوى كل مجال (المعرفة, الفهم, التطبيق...) ومن ثم يحدد الوزن النسبي لكل هدف من خلال الرجوع الى رأي بعض المختصين في المجال ومن خلال الاعتماد على تكرار كل هدف, (كاسم, 2001, 88) .

9-4- إعداد جدول المواصفات إن عملية تحديد موضوعات محتوى المادة الدراسية وأوزانها، وتحديد الأهداف التعليمية وأوزانها في الخطوتين السابقتين تسمى مواصفات الاختبار، وعلى أساس مواصفات الاختبار يتم تحديد عدد الأسئلة التي سيتم إعدادها والمرتبطة بكل هدف وكل موضوع عن طريق جدول خاص يعرف بجدول المواصفات يسمى في بعض كتب القياس والتقويم بالخارطة الاختيارية، أو لائحة المواصفات أو البقعة (الزرقاء). ولإعداد جدول المواصفات نتبع الخطوات الآتية:

- أ- نرسم جدول يكون عدد خلاياه العمودية مساويا لعدد موضوعات المادة الدراسية وعدد خلاياه الأفقية مساويا لعدد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة الدراسية.
- ب- نكتب الموضوعات في أقصى يمين الخلايا العمودية، والأهداف في السطر الأول من الخلايا الأفقية، وأمام كل الموضوعات والأهداف نكتب الأوزان النسبية التي تم تحديدها في الخطوتين السابقتين .
- ت- نضع إشارة أمام الموضوعات وتحت الأهداف الخاصة بكل موضوع، ولا يشترط أن تأثر جميع الخلايا، وربما يكون للموضوع الأول هدفان (هدف 1 وهدف 3) وللموضوع الثاني ثلاثة أهداف (هدف 1 و 3 و 5)، وللموضوع الثالث هدف واحد (هدف 4) وهكذا مع باقي الموضوعات
- ث- نعوض الإشارات بأرقام، نحصل عليها من حاصل ضرب وزن الموضوع مع وزن الهدف. (محمود، حصة، 2009، 83).
- ج- نجمع الأرقام جمعا أفقيا وعموديا، الجمع الأفقي يدل على عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع، والجمع العمودي يدل على عدد الأسئلة الخاصة بكل هدف أما المجموع الكلي فيدل على العدد المقترح لأسئلة الاختبار المزمع بناؤه. (ملحم، 2014، 120).

9-5- تحديد عدد الأسئلة ونوعها: يعتمد تحديد عدد الأسئلة على نوعها، كما يعتمد تحديد نوعها على عددها، فهناك علاقة متبادلة بينهما، فعندما تكون الاختبارات مقالية يكون عددها أقل مما لو كانت موضوعية. وهناك عدد النقاط على المعلم أن يراعيها عندما يريد أن يحدد عدد الأسئلة ونوعها.

أ- أن يراعي مزايا كل نوع من أنواع الأسئلة ومدى ملائمتها لطبيعة المادة الدراسية المراد بناء الاختبار لها, فبعض المواد الدراسية تتناسب الاختبارات الموضوعية وبعضها المقالية والبعض الآخر يمكن أن يستخدم فيها كلا النوعين.

ب- أن يراعي الزمن الميسر لإجراء الاختبار, فكثير من الاختبارات التحصيلية يتحدد زمنها بحوالي (50 دقيقة) وهو زمن حصة الدرس وبعضها تحدد لها فترات زمنية أطول تصل الى 3 ساعات خاصة في الاختبارات الختامية, أو النهائية.

ت- أن يأخذ بعين الاعتبار المجموع الكلي للأوزان في جدول المواصفات, وعندما يكون مناسباً يمكن اعتماده في تحديد عدد الأسئلة, فإذا كان 40 فهذا يعني أن سيعد 40 سؤالاً, أما إذا كان الوقت لا يكفي فيمكن قسمة العدد على 2 أو 4 أو أي رقم آخر يناسب ذلك, مع مراعاة احتمالية دمج بعض الخلايا المتجاورة عندما نقسم المجموع الكلي بشرط أن لا يصل الأمر الى الحد الذي تقل فيه نسبة الشمول الى حدود دنيا غير مقبولة (يفضل أن تكون نسبة الشمول في أسئلة المعلم أكثر من 70 %) .

إن إجراء موازنة بين النقاط الثلاث السابقة عند تحديد عدد الأسئلة ونوعها يتطلب خبرة ومهارات عاليتين, لذلك ينصح المعلم المبتدئ بضرورة أخذ آراء المعلمين ذوي الخبرة عندما يقوم بهذه الخطوة. (محمود, حصة, 2009, 85)

9-6- إعداد الصياغة الأولية للاختبار: تتضمن الصياغة الأولية للاختبار تعليمات الإجابة عن الاختبار الموجهة الى الطلبة وصياغة أسئلة الاختبار, وورقة الإجابة (إذا كانت هناك حاجة لها)

9-6-1- تعليمات الإجابة: تمثل التعليمات الإرشادات والنصائح والتوجيهات المهمة والضرورية التي توجه الطالب الممتحن وترشده الى طريقة الإجابة وللتعليمات الواضحة اثر فاعل في الطالب, تجعله يستثمر الوقت المتاح له في الامتحانات بحيث تكون إجابته معبرة عن قدراته الحقيقية فعلاً, ومعبرة عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية في سلوكه, وحتى تحقق التعليمات أهدافها, أدناه بعض العبارات الواجب مراعاتها عند إعداد التعليمات:

أ- أن تكون كلمات التعليمات واضحة ولغتها سهلة ومبسطة وبجمل قصيرة ما أمكن ذلك.

ب- أن تكون متسلسلة على شكل نقاط توضح ما هو مهم ويفضل وضع خط تحت الكلمات المهمة أو كتابتها بخط مميز .

ت- ألا نضع افتراضا أن الطلبة يعرفون طريقة الإجابة استنادا الى خبرة سابقة, بل نفترض أنهم يؤدون الاختبار لأول مرة.(الشامخ,2018, 112).

9-6-2- صياغة الأسئلة: بعد تحديد عدد الأسئلة ونوعها (في الخطوة الخامسة), يصوغ المعلم أسئلة كل موضوع بعد مراجعة الإرشادات الخاصة بصياغة الأسئلة ,و يستحسن بعد أن ينتهي المعلم من صياغة الأسئلة أن يتركها جانبا لبعض الوقت (أسبوع مثلا) قبل استخدامها فعلا و ذلك لتهيئة الفرصة أمامه لكي يراجعها و يتأكد من وضوحها. و عندما ينتهي من مراجعة الأسئلة يكتب أزاء كل سؤال الموضوع و الهدف منه يعرضها على عدد من زملاءه الذين يدرسون المادة الدراسية نفسها من ذوي الخبرة في مجال التدريس لغرض مراجعتها و تعديلها إذا لزم الأمر على وفق المعايير الآتية :

أ- مدى قياس السؤال للهدف التعليمي المحدد على الخارطة الاختبارية حيث أن كل سؤال ينتمي الى موضوع معين و يقيس هدف معين.

ب- ملائمة نوع السؤال للهدف التعليمي.(ملحم,2014, 121).

ت- وضوح صياغة السؤال وكتابته بلغة بسيطة وواضحة, بحيث يكون غير قابل للتأويل والتفسيرات المتعددة لكي لا يكون غموض السؤال سبب في فشل الطالب في الإجابة عنه.

ث- خلو السؤال من التلميحات التي قد تسهل الاهتداء الى الجواب الصحيح

ج- مدى استقلالية الأسئلة وعدم اعتماد بعضها على البعض الآخر. أي أن معرفة الجواب عن السؤال يجب أن يعتمد على معرفة الجواب عن سؤال آخر.

وبعد أن تجمع آراء المعلمين الذين قوموا الأسئلة على وفق المعايير السابقة تتم عملية تحليلها من قبل المعلم ومعد الاختبار ويجرى عليها التعديلات المناسبة وربما يعيد صياغة بعضها أو يلغيها و يعوض بها أسئلة جديدة.(الشامخ,2018, 112).

9-6-3- ورقة الإجابة :

تتضمن الاختبارات الموضوعية كراسة الأسئلة، وورقة الإجابة، والهدف من وجود ورقة منفصلة عن كراسة الأسئلة خاصة بالإجابة وهو الاستفادة من استخدام كراسة الأسئلة أكثر من مرة، والسرعة في عملية تصحيح الاختبار، وإمكانية استخدام مفتاح التصحيح. حيث تحتوي ورقة الإجابة على بيانات كاملة عن اسم المدرسة والمادة الدراسية والمرحلة والسنة الدراسية ووقت الاختبار، فضلا عن أسم الطالب ورقمه، وتختلف ورقة الإجابة باختلاف عدد الأسئلة ونوعها، وعادة ما يكون لكل سؤال مكان محدد مكتوب عليه رقم السؤال وطريقة الإجابة. وفي نهاية الورقة حقول خاصة بالمجموع الكلي لكل سؤال والمجموع الكلي للاختبار، ويشترط في ورقة الإجابة أن تتم بالبساطة والوضوح بحيث لا يضيع الطالب وقتا الامتحان في فهمها أو طريقة استخدامها. ولضمان ذلك يفترض بالمعلم إذا أراد أن يصمم ورقة إجابة لامتحانه أن يشرح للطلبة قبل الامتحان طريقة الاستخدام (ملحم، 2014، 121) ولكي تحقق ورقة الإجابة أغراضها في اختصار الوقت والجهد عند التصحيح يفترض أن تصمم الورقة لتخدم ذلك الغرض، بحيث يفكر المعلم في مفتاح التصحيح الذي يستخدمه.

9-7- التجريب الاستطلاعي للاختبار: يقصد بالتجريب الاستطلاعي، تطبيق الاختبار على عينة صغيرة من الطلبة يهدف معرفة مدى وضوح التعليمات و الأسئلة و ملائمتها لمستوى الطلبة المعد لهم الاختبار، و حساب الوقت اللازم للإجابة عن الأسئلة و تسجيل استفسارات الطلبة و ملاحظاتهم المهمة عن التعليمات أو الأسئلة.(الصراف، 2014، 35) لتحقيق ذلك يختبر المعلم عينة صغيرة (عادة تكون اقل من 30 طالبا) من نفس المرحلة الدراسية و لكن بمدرسة أخرى و طلبة السنة الماضية في مدرسة أخرى و يطبق عليهم الاختبار. اذا كانت نتائج التطبيق أن الاختبار يحتاج الى تعديلات عديدة ففي هذه الحالة نقوم بتطبيق استطلاعي ثان بغية التأكد من مدى ملائمة التعديلات، أما إذا كانت التعديلات طفيفة فلا يحتاج الى إعادة التطبيق، بعد أن ينتهي من إجراء التعديلات اللازمة في ضوء نتائج التجارب الاستطلاعية بطبع الاختبار استعدادا لتطبيقه على طلابه. (الشامخ، 2018، 113).

9-8- تطبيق الاختبار: تتطلب عملية تطبيق الاختبار توفير ظروف فيزيقية ونفسية مناسبة، حيث يرتفع قلق الاختبار قبيل وعند دخول الطالب قاعة الامتحان والمعروف أن

بلوغ الطالب حداً عالياً من القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه، لذلك يفضل أن يتم التعلم أو المراقبون بالهدوء وأن تتوفر في قاعة الامتحان قدر الإمكان وسائل التهوية والإنارة المناسبة، وأن يكون مكان الامتحان بعيداً عن الضوضاء والضجيج، فضلاً عن ضرورة وجود معلم المادة في يوم الامتحان حتى يوفر نوعاً من الطمأنينة في نفوس الطلبة ويساعد في الإجابة في الاستفسارات الواردة من الطلبة ويتابع بنفسه سير الامتحان للتعرف على المصاعب والعقبات التي تعترض الطلبة خلال أدائهم الاختبار. وخلال تطبيق الاختبار يستحسن تنبيه الطلبة إلى الوقت على الفترات المتقطعة، كأن نبههم إلى مرور ساعة من الوقت ثم ساعتين وهكذا، إن هذا الإجراء يساعد الطلبة الضعفاء أو الذين يجهلون الوقت على ضرورة عدم تضييع الوقت ومحاولة توزيعه على الأسئلة قدر المستطاع. (الصراف، 2014، 35).

خلاصة الفصل

وفي الأخير يمكن القول أن الاختبار التحصيلي أداة معتمدة في القياس والتقييم التربوي ويصلح استخدامها في اتخاذ القرارات الملائمة إذا ما توفر على شروط ومواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، وعلى هذا الأساس يجب أن يتعرف المعلمون على معايير بناء الاختبار التحصيلية والتأكد من مدى مطابقتها للنتائج المتحصل عليها مع وجود رغبة جادة في تطوير أنفسهم مهنيًا، وبقدر ما تكون الاختبارات التحصيلية ذات جودة بقدر ما تكون نتائجها صالحة وموثوق فيها وفعالة في توجيه التربية وتحسينها دائماً نحو الأفضل، فالأستاذ لابد أن يتقن طريقة بناء الاختبار التحصيلي الجيد حتى يستطيع أن يكتشف نقاط الضعف فيعالجها في حينها، كما يمكنه تعزيز نقاط القوة، بالإضافة إلى إصدار قرارات صائبة وعادلة تجاه التلاميذ فيما يخص انتقالهم إلى المستوى الأعلى أو الرسوب .

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

- 1- المنهج المتبع في هذه الدراسة
- 2- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 3- مجالات الدراسة الاستطلاعية
- 4- عينة الدراسة الاستطلاعية
- 5- نتائج الدراسة الاستطلاعية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات في البحث العلمي, حيث تساعد الباحث على الإلمام في جميع جوانب التي تحتاجها هذه الدراسة فتصبح الأمور واضحة وغير غامضة فتساعد الباحث على تحديد منهج الدراسة و التعرف على العينة وخصائصها, وعلى مجالات الدراسة الزمانية والمكانية, وسنعرض كل هذا في هذا الفصل كالتالي:

1- المنهج المتبع في هذه الدراسة:

تقوم أية دراسة علمية على أساس منهجي يستطيع الباحث من خلالها تكوين قاعدة ينطلق منها البحث حيث يختار الباحث منهجا معيناً تماشياً مع طبيعة الموضوع الذي هو بصدد دراسته, "ويعرف المنهج على أنه مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه" (العسكري, 2004, 21), ولننظر الى مشكلة الدراسة وطبيعة تساؤلاتها اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي فهو عبارة عن "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (عبيدات, 1999, 46) ويندرج ضمن هذا المنهج عدة أساليب دراسية, حيث تم الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب تحليل محتوى ويعرف على أنه "طريقة بحث يتم تطبيقها من اجل الوصول الى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى معين" (العزاوي, 2008, 57), وبما أن هذه الدراسة تعنى بمعرفة خصائص الاختبارات التحصيلية من خلال تحليل فقراتها, فأسلوب تحليل المحتوى يعتبر الأنسب لذلك, وعليه اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

- لمعرفة حدود الإمكانيات المتوفرة لسير إجراء هذه الدراسة
- لمعرفة كيفية الحصول على عينة الدراسة الأساسية والتي هي عبارة عن اختبارات التحصيلية مرفقة بإجابات التلاميذ.
- للحصول على موافقة مدير المدرسة لإجراء هذه الدراسة
- لإجراء مقابلات مع الأساتذة معدي الاختبارات التحصيلية ومعرفة كيف يتم بناء هذه الاختبارات.

- لتحديد الفترة الزمانية للقيام بالدراسة الأساسية .

3-مجالات الدراسة الاستطلاعية:

وكانت كالتالي:

3-1- المجال الزمني

تمت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر فيفري مارس 2022

3-2- المجال المكاني:

حيث تم الحصول على مجموعة من الاختبارات التحصيلية لمجموعة من المواد لإخضاعها للتحليل من متوسطة ديدي محمد بتكسبت الغربية (الوادي).

حيث تم الذهاب لمتوسطة (ديدي محمد بتكسبت الغربية) يوم 15 فيفري 2022 بهدف معرفة مدى توفر خصائص عينة الدراسة في هذه المتوسطة, فتم لقاء مستشار التربية لأنني لم أجد المدير في ذلك اليوم وبعدها تم تحديد موعد آخر للقاء مع المدير وإعلامه بأنه سوف أقوم بدراسة في إطار مؤسسته ومبدأين وافق دون أن يعرف ماذا سأطلب منه بالضبط, وبعدها صرحت له أنني أريد نماذج من الاختبارات التحصيلية لمختلف المواد وأريد إجابات التلاميذ فلم يوافق واخبرني أن هذا العمل غير قانوني ولا يمكنني أن أساعدك, وبعد محاولات ومحاولات وافق بشرط أن تقوم هذه الدراسة داخل المؤسسة دون أن إخراج أي وثيقة , وتم إعلام المدير على أن أضبط مواعيد مع بعض الأساتذة (معدي الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها في هذه الدراسة), فمشيي الأمر كما ينبغي, وجاء يوم 12 مارس فتوجهت الى المؤسسة وأجريت مقابلات بحثية معهم من أجل أخذ نظرة أولية عن ممارستهم الميدانية في إعداد الاختبارات التحصيلية من خلال بعض الأسئلة الموجهة إليهم, والاطلاع على بعض نماذج الاختبارات المعدة مسبقا من طرفهم.

4- العينة:

وتعتبر العينة جزء من مجتمع الدراسة الكلي حيث يتم اختيار أفراد العينة لتقام عليهم الدراسة بدل المجتمع ككل بشرط أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وتعرف **جديدي (2021)** العينة بأنها "عملية اختيار جزء من وحدات المجتمع الإحصائي المدروس والذي يطلق عليه اسم المجتمع المرجعي (الأصلي)" واختيار العينة توجد مجموعة من الأساليب لذلك، وفي هذه الدراسة تم اختيار أسلوب العينة الغرضية، لأنها تناسب أسلوب تحليل المحتوى و حسب عبيدات (1999) "فان الباحث يعتمد اختيار العينة الغرضية لان العينة المختارة تتوفر فيها صفات ليست شرطاً في أفراد العينة ولكنها تساعد الباحث، كأن يكون الوصول إليهم أسهل من الوصول لغيرهم، وفي الدراسة الحالية تم اختيار العينة الغرضية لان كان سهل الوصول الى هذه العينة (بحكم أن متوسطة ديدي محمد قريبة من سكني)، بالإضافة الى المؤسسة التي تتواجد فيها العينة قدمت لي التسهيلات أكثر من غيرها للوصول الى العينة لذا كانت العينة الغرضية الأنسب لمعالجة موضوع الدراسة الحالية ولقد اشتملت عينة الدراسة على 5 اختبارات تحصيلية لمختلف المواد التالية (علوم طبيعة والحياة، الفيزياء الرياضيات، اللغة العربية، التربية الإسلامية) للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021-2022 والمطبقة على تلاميذ 4 متوسط بمتوسطة ديدي محمد بتكسبت الغربية (الوادي)، وبهدف التعرف على خصائصها السيكومترية تم أخذ نتائج فوج واحد من مجموع 4 أقسام بطريقة عشوائية، حيث يحتوي القسم الواحد على فوجين، ولقد تم اختيار مجموعة من المواد بدل مادة واحدة ليكون التنوع في تحليل هذه الاختبارات ولتكون النتائج في نهاية الدراسة شاملة لأهم المواد الرئيسية التي يدرسها التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم المتوسط كما أن أسئلة هذه المواد مقالية محددة مما يساعد في عملية التحليل الإحصائي لها

• وصف الاختبارات التحصيلية المتحصل عليها:

تمثل الاختبارات المتحصل عليها اختبارات تحصيلية في كل من مادة (الفيزياء الرياضيات العلوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التربية الإسلامية) للفصل الدراسي الأول من سنة الدراسية 2021-2022 المعدة من طرق الأساتذة تعليم المتوسط لهذه المواد والمطبقة على تلاميذ سنة 4 متوسط، بمتوسطة ديدي محمد بتكسبت الغربية (الوادي) حيث اشتملت هذه الاختبارات على تمارينات ووضيعات تدور مواضيعها حول الدروس التي درسوها خلال

الفصل الدراسي الأول، وبهدف القيام بالتحليل الإحصائي لفقرات الاختبارات التحصيلية، تم تحديد فقرات كل اختبار تحصيلي وتحديد العلامة الكلية لكل فقرة من خلال سلم التنقيط الذي وضعه أستاذ كل مادة، حيث كانت هذه الاختبارات التي تم تحليلها في هذه الدراسة عبارة عن أسئلة من نوع مقال، مما تم وضع التحليلي الإحصائي لهذا النوع حيث تضمنت هذه الاختبارات مجموعة من الفقرات على النحو التالي:

4-1- الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية:

احتوى على 3 فقرات وعلاماتها كالتالي:

- الفقرة (01): 06 نقاط
- الفقرة (02): 06 نقاط
- الفقرة (03): 08 نقاط

4-2- الاختبار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات:

يحتوي على 05 فقرات موزعة علاماتها كالتالي:

- الفقرة (01): 03 نقاط
- الفقرة (02): 03 نقاط
- الفقرة (03): 03 نقاط
- الفقرة (04): 03 نقاط
- الفقرة (05): 08 نقاط

4-3- الاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء:

- الفقرة (01): 06 نقاط
- الفقرة (02): 06 نقاط
- الفقرة (03): 08 نقاط

4-4- الاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة:

- الفقرة (01): 06 نقاط

- الفقرة (02): 06 نقاط

- الفقرة (03): 08 نقاط

4-5- الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية.

- الفقرة (01): 06 نقاط

- الفقرة (02): 06 نقاط

- الفقرة (03): 08 نقاط.

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- تم الحصول على موافقة مدير المؤسسة لإجراء هذه الدراسة .
- تم تحديد الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية.
- الاتفاق مع الهيئة الإدارية لإستراتيجية العمل .
- تم إجراء بعض المقابلات البحثية مع الأساتذة معدي الاختبارات التحصيلية .

خلاصة الفصل:

لقد تم من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية تحقيق الأهداف المسطرة لها، وتمكنت أيضا من تحديد المنهج الملائم والحصول على العينة والتي عبارة عن اختبارات تحصيلية مرفقة بإجابات التلاميذ عليها ومتبوعة أيضا بسلم تنقيط كل اختبار تحصيلي لتساعدنا في الدراسة الأساسية على عملية التحليل الإحصائي .

الفصل الخامس

الدراسة الأساسية

تمهيد :

1-مجالات الدراسة الأساسية

2-عينة الدراسة

3-الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات

4-تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبارات التحصيلية

5-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

6-حدود الدراسة

7-التوصيات والاقتراحات

خلاصة الفصل

تمهيد:

وللقيام بالدراسة الأساسية ينبغي أن نبدأ مما أكملناه من نتائج الدراسة الاستطلاعية, حيث تم في الدراسة الاستطلاعية من الاطلاع على الاختبارات التحصيلية عليها مرفوعة بالإجابة النموذجية مع سلم التقييط, والاطلاع على إجابات الأفراد عليها, ومن هنا يمكننا إجراء الدراسة الأساسية عن طريق تحليل الإحصائي لهذه البيانات المتحصل عليها, ومن ثم مناقشة وتفسير النتائج, وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل.

1-مجالات الدراسة الأساسية:

1-1-المجال المكاني: حيث اقتضت الدراسة الحالية على عينة متواجدة في متوسطة "ديدي محمد" بتكسبت الغربية.

1-2-المجال الزمني:

تم تطبيق هذه الدراسة في شهر مارس من العام الدراسي 2021-2022 م.

2- عينة الدراسة :

اشتملت العينة على 05 اختبارات تحصيلية لسنة رابعة متوسط في كل من المواد التالية:

- اختبار التحصيلي (01): في مادة التربية الإسلامية .

- اختبار التحصيلي (02) : في مادة الرياضيات .

- اختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء .

- اختبار التحصيلي (04): لمادة العلوم الطبيعية والحياة .

- اختبار تحصيلي (05): لمادة اللغة العربية.

" وهي نفسها العينة المتحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية ولم يجرى عليها أي تغيير "

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة:

بهدف تحليل البيانات المتحصل عليها تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

3-1- لحساب معاملات ثبات لاختبارات التحصيلية (05) تم استخدام قانون معامل α

كرونباخ لمعرفة مدى الاتساق بين الفقرات الاختبار وهو كالتالي:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2} \right)$$

حيث:

K: عدد فقرات الاختبار

$\sum s_i^2$: مجموع تباينات فقرات الاختبار

$\sum s_t^2$: تباين الاختبار ككل

3-2- لحساب معاملات صدق الاختبارات التحصيلية المستخدمة في هذه الدراسة تم الاعتماد على اختبار " ت " لدلالة الفروق, لمعرفة الصدق التمييزي لهذه الاختبارات حيث يتم في هذه الطريقة مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان لتوزيع درجات الاختبار, قصد معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين طرفي التوزيع, وتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

- ترتيب توزيع درجات الأفراد ترتيباً تنازلياً.
- اختيار ثلث الأفراد من طرفي التوزيع.
- حساب قيمة "ت" بين المجموعتين المتطرفتين من خلال اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ومتجانستين:

3-3- لحساب معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها في هذه الدراسة تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع علامات الطلبة}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{الكلية السؤال}}$$

ومعامل الصعوبة يمكن استخراجها من المعادلة التالية:

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

وللحكم على سهولة أو صعوبة الفقرة تم الاعتماد على المعيار الذي وضعه عودة (1993) الذي ينص على أن معامل الصعوبة المقبول (الجيد) هو 0.5 إذا كانت الأسئلة من نوع مقال. (إسعادي,عزي, 2015) ، وفي هذه الدراسة تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة على حدا .

3-4- ولحساب القدرة التمييزية لفقرات الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها في هذه الدراسة تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل تمييز سؤال المقال} = \frac{ق - ع}{ن \times \frac{ق}{د}}$$

حيث :

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

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

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

حيث تم استخدام هذا القانون لحساب معامل التمييز الذي يتناسب مع الاختبارات المقالية للحكم على مدى قدرة الفقرة على التمييز , حيث وضعه " ايبيل " (ebel) سنة (1956) لتفسير معامل التمييز وعليه يمكن اعتبار أن الفقرة ذات قدرة تمييزية جيدة, إذا كان معامل التمييز

لها أكبر أو يساوي (0.4) مما يدل على أن هذه الفقرة مقبولة ولقد تم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبارات التحصيلية

4- - تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبارات التحصيلية:

جدول رقم (01): يوضح تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي
رقم (01) لمادة التربية الإسلامية.

عدد فقرات الاختبار وعلاماتها	الوضعية 01	الوضعية 02	الوضعية 03	المجموع
	06 نقاط	6 نقاط	8 نقاط	20 نقطة
01	05	03	06	14
02	3.5	4.5	06	14
03	5.5	05	6.5	17
04	06	5.5	7.5	19
05	05	02	5.5	12.5
06	5.5	02	4.5	12
07	5.5	06	5.5	17
08	4.5	03	5.5	13
09	3.5	01	4.5	09
10	5.5	04	07	16.5
11	06	06	08	20
12	06	06	08	20
13	06	4.5	7.5	18
14	5.5	06	06	17.5
15	06	3.5	5.5	15
16	5.5	05	07	17.5
17	5.5	06	04	14.5
18	5.5	4.5	5.5	15.5

جدول رقم (02): يوضح تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي
رقم (02) لمادة الرياضيات.

عدد فقرات الاختبار وعلاماتها	تمارين 01	تمارين 02	تمارين 03	تمارين 04	الوضعية الإدماجية	المجموع
الأفراد	03	03	03	03	08	20
01	02	0	01	0.5	2.5	06
02	2.75	2.25	0.5	01	0	6.5
03	03	0.5	0	01	02	6.5
04	02	1.75	0.5	0.5	0	05
05	03	03	03	03	6.5	18.5
06	02	2.5	2.5	2.5	05	14.5
07	02	02	2.5	1.5	3.5	11.5
08	2.75	2.75	03	03	08	19.5
09	02	01	1.5	01	02	7.5
10	03	03	1.5	03	7.5	18
11	02	02	0.5	01	1.5	07
12	03	03	03	03	08	20
13	2.5	02	01	0	3.5	09
14	03	03	03	03	08	20
15	02	0.5	0	01	0.5	04
16	03	03	03	03	08	20
17	2.5	01	0.5	0	04	08
18	02	0	0.5	0	02	4.5
19	0	0	0.5	0.5	02	03

جدول رقم (03): يوضح تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي
رقم (03) لمادة الفيزياء.

عدد فقرات الاختبار وعلاماتها	الأفراد	التمرين 01	التمرين 02	الوضعية الإدماجية	المجموع
		06 نقاط	06 نقاط	08 نقاط	20
01	06	05	06	17	
02	05	03	07	15	
03	03	03	04	10	
04	4.5	02	02	8.5	
05	06	04	08	18	
06	03	2.5	2.5	08	
07	02	04	6.5	12.5	
08	04	0	5.5	9.5	
09	06	06	08	20	
10	5.5	5.5	08	19	
11	4.5	5.5	06	16	
12	06	06	08	20	
13	2.5	0	1.5	04	
14	01	0	01	02	
15	3.5	4.5	03	11	
16	5.5	05	05	15.5	
17	3.5	02	04	9.5	
18	7.5	4.5	05	14	

جدول رقم (04): يوضح تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي
رقم (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة.

عدد فقرات الاختبار وعلاماتها	التمرين 01	التمرين 02	الوضعية الإدماجية	المجموع
	06 نقاط	06 نقاط	08 نقاط	20 نقطة
01	03	0	03	06
02	06	05	06	17
03	02	0	02	04
04	06	04	08	18
05	04	1.5	4.5	10
06	05	04	04	03
07	5.5	1.5	03	10
08	04	1.5	03	8.5
09	05	04	03	12
10	02	0.5	4.5	07
11	0	02	1.5	3.5
12	4.5	5.5	6.5	16.5
13	1.5	01	4.5	07
14	0.5	02	2.5	05
15	06	02	04	12
16	05	3.5	4.5	13
17	04	4.5	1.5	10
18	02	1.5	03	6.5
19	03	01	03	07

جدول رقم (05): يوضح تفريغ استجابات الأفراد على فقرات الاختبار التحصيلي
رقم (05) لمادة اللغة العربية.

عدد فقرات الاختبار وعلاماتها	التمرين 01	التمرين 02	الوضعية الإدماجية	المجموع
	06 نقاط	06 نقاط	08 نقاط	20 نقاط
01	04	5.5	07	16.5
02	06	04	6.5	16.5
03	03	03	06	12
04	05	0	06	11
05	04	02	5.5	11.5
06	5.5	06	05	16.5
07	04	1.5	5.5	11
08	06	2.5	06	14.5
09	05	03	5.5	13.5
10	5.5	02	06	13.5
11	06	05	07	18
12	06	02	05	13
13	06	06	7.5	19.5
14	04	02	06	12
15	5.5	4.5	5.5	15.5
16	06	04	6.5	16.5
17	06	06	7.5	19.5
18	04	01	05	10
19	4.5	3.5	5.5	13.5

5- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

5-1-الفرضية الاجرائية الاولى:

والتي مفادها: تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية للسنة الرابعة المتوسط بصفة الثبات .

5-1-1-عرض وتحليل النتائج:

- الاختبار التحصيلي 01 لمادة التربية الإسلامية :

لدينا:

مجموع العلامات	الفقرة 03	الفقرة 02	الفقرة 01	
282	109	77.5	95.5	مجموع درجات الفقرات
15.6	6.05	4.3	5.30	متوسط درجة الفقرات
148.18	29.4	44.13	10.07	$\sum (x - \bar{x})^2$
8.23	1.63	2.45	0.55	s^2

الجدول (06) يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجة الفقرات وتباين فقرات
إختبار التحصيلي (01)

وبالتعويض في قانون (α) كرونباخ نجد:

$$\alpha = \frac{3}{2} \left(1 - \frac{(1.63+2.45+0.55)}{8.23} \right)$$

$$\alpha = 0.66$$

اذن الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الاسلامية ذو ثبات متوسط .

- الاختيار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات :

لدينا:

مجموع الدرجات	الفقرة 05	الفقرة 04	الفقرة 03	الفقرة 02	الفقرة 01	
209	74.5	28.5	28	33.25	44.5	مجموع درجات الفقرات
11	3.9	1.5	1.47	1.75	2.3	متوسط درجة الفقرات
730.8	152.5	23.5	22.07	23.21	9.43	$\sum (x - \bar{x})^2$
38.46	8.02	1.23	1.16	1.22	0.49	s^2

الجدول (07) يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجة الفقرات وتباين الاختبار التحصيلي (02)

وبالتعويض في قانون (α) كرونباخ نجد:

$$\alpha = \frac{5}{4} \left(1 - \frac{(0.49+1.22+1.16+1.23+8.02)}{38.46} \right)$$

$$\alpha = 0.87$$

إذن الاختبار التحصيلي (02) ذو ثبات مقبول .

- الاختبار التحصيلي رقم (03) لمادة الفيزياء :

لدينا :

مجموع درجات الفقرات	الفقرة 03	الفقرة 02	الفقرة 01	
229.5	91	62.5	76	مجموع درجات فقرات الاختبار
12.75	5.05	3.4	4.2	متوسط درجات فقرات الاختبار
478.6	95.8	70.33	39.12	$\sum (x - \bar{x})^2$
26.5	5.3	3.9	2.17	s^2

الجدول (08) يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجة الفقرات وتباين الاختبار التحصيلي (03)

وبالتعويض في قانون (α) كرونباخ نجد:

$$\alpha = \frac{3}{2} \left(1 - \frac{(2.17+3.9+5.3)}{26.5} \right)$$

$$\alpha = 0.87$$

اذن الاختبار التحصيلي (03) ذو ثبات مقبول .

- الاختبار التحصيلي رقم (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة :

لدينا:

مجموع درجات الفقرات	الفقرة 03	الفقرة 02	الفقرة 01	
186	72	45	64	مجموع درجات الفقرات
9.8	3.8	2.4	3.4	متوسط درجة الفقرات
340.43	54.62	52.44	64.38	$\sum (x - \bar{x})^2$
17.91	2.87	2.76	3.38	s^2

لجدول (09) يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجة الفقرات وتباين الاختبار التحصيلي (04)

وبالتعويض في قانون (α) كرونباخ نجد:

$$\alpha = \frac{3}{2} \left(1 - \frac{(2.87+2.76+3.38)}{17.91} \right)$$

$$\alpha = 0.75$$

اذن الاختبار التحصيلي (04) ذو ثبات مقبول.

- الاختبار التحصيلي رقم (05) لمادة اللغة العربية:

لدينا:

مجموع درجات الفقرات	الفقرة 03	الفقرة 02	الفقرة 01	
274	114.5	63.5	96	مجموع درجات الفقرات
14.42	6.02	3.34	5.05	متوسط درجة الفقرات
148.9	11.23	71.74	16.90	$\sum (x - \bar{x})^2$
7.83	0.59	3.77	0.88	s^2

الجدول (10) يمثل مجموع درجات الفقرات ومتوسطات درجة الفقرات وتباين الاختبار التحصيلي (05)

وبالتعويض في قانون (α) كرونباخ نجد:

$$\alpha = \frac{3}{2} \left(1 - \frac{(0.88+3.77+0.59)}{7.83} \right)$$

$$\alpha = 0.51$$

إذن الاختبار التحصيلي (05) ذو ثبات ضعيف.

الجدول رقم (11) يلخص نتائج ثبات الاختبارات التحصيلية:

الاختبار التحصيلي	معامل (α) كرونباخ المحسوب
الاختبار التحصيلي رقم (01)	$\alpha = 0.66$
الاختبار التحصيلي رقم (02)	$\alpha = 0.87$
الاختبار التحصيلي رقم (03)	$\alpha = 0.87$
الاختبار التحصيلي رقم (04)	$\alpha = 0.75$
الاختبار التحصيلي رقم (05)	$\alpha = 0.51$

النسبة المئوية لمعاملات ألفا ذات ثبات **ضعيف** : $\frac{02}{05} \times 100 = 40\%$

النسبة المئوية لمعاملات ألفا ذات ثبات **مقبول** : $\frac{03}{05} \times 100 = 60\%$

(وتم الحكم على أنها ضعيفة أو قوية بمقارنتها بمعيار الذي حدده جيليفورد بأن لا تقل معاملات (α) كرونباخ على القيمة (0.7), للحكم على ثبات الاختبار)

• التعليق على هذا الجدول :

من خلال هذا الجدول يتضح أن معاملات (α) كرونباخ المحسوبة للاختبارات التحصيلية تتراوح قيمتها بين (0.51) و (0.87) حيث يتم الحصول على قيم (α) كرونباخ كمايلي: (0.51) و (0.66) على الترتيب للاختبارات التحصيلي رقم (05) ورقم (01) هاذين الاختبارين يعكسان قيما ضعيفة لمعاملات الثبات بالمقابل الاختبارات التحصيلية التي تعكس قيما مقبولة وهي على الترتيب كالتالي: (0.75) (0.87) (0.87) للاختبارات التحصيلي رقم (04) والاختبار التحصيلي رقم (02) ورقم (03).

وتم الحكم على أنها ضعيفة أو مقبولة بمقارنتها بمعيار الذي حدده جيليفورد (guilford) (1956), ونانلي (nannally) (1978) بأن لا تقل معاملات (α) كرونباخ على القيمة (0.7), للحكم على ثبات الاختبار (محمود علام, 2006: 234)

5-1-2- مناقشة وتفسير النتائج الفرضية (01) :

من خلال عرض النتائج أتضح أن نسبة 60% من الاختبارات التحصيلية المعنية في الدراسة ذات ثبات مقبول بينما 40% المتبقية من الاختبارات التحصيلية المعنية في الدراسة ذات ثبات ضعيف وهذا طبعاً في ضوء المعيار الذي وضعه جيليفورد ونانلي بأن لا تقل معاملات ألفا كرونباخ المحسوبة عن (0.7) لكن تجدر الإشارة الى قيمة (0.7) والذي اعتبرناه معيار في هذه الدراسة أنه غير مقبول ويجب أن يكون أكبر من (0.7) في مراجع أخرى .

حيث يرى "رجاء أبو علام" أنه عندما يتعلق الأمر بالاختبارات التحصيلية يفضل أن يكون معامل الثبات (0.9) أو يزيد عن هذه القيمة وهذا يرجع الى اعتبارات تتعلق بطبيعة الأسئلة في مثل هذا النوع من الاختبارات, (رجاء , 448: 2004).

لكن اعتمدت على معيار (0.7) لان (0.9) تعد مقبولة لأي اختبار غير أن الاختبارات الصفية التي يعدها المعلم لطلابه لا تصل في غالبية الأحيان الى هذه القيمة وهذا راجع الى عدم مراعاة المعلمين خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد عن وضع الأسئلة وبناء ميزان تقدير وصفي يستند إليه في تصحيح الاختبار .

ويرجع ضعف معاملات الثبات المحسوبة في هذه الدراسة الى نقص كفاءة ومعدى الاختبارات في مجال القياس والتقويم التربوي, حيث توصلت دراسة دكتور محمد عرفات جخراب (2015) أن معظم الأساتذة لا يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة, وعليه أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية لهم. دراسة ضيف محمد وزهرة الأسود (2021) حيث توصلت الى أن ضعف إعداد الأساتذة للاختبارات التحصيلية راجع الى نقص في مهارة وكفاءة الأساتذة في إعداد الاختبارات التحصيلية. بالإضافة أن التلاميذ الذين تم تحليل اختباراتهم التحصيلية في هذه الدراسة يمثلون جميع المستويات منهم الضعاف ومنهم

المتوسطين ومنهم المتفوقين فحسب سبع أبو لبدة (2008) أنه اذا كان المفحوصين عينة مختارة كأن يكون طلبة ممتازين أو طلبة ضعاف فان معامل ثبات درجاتهم يكون أقل مما لو كان المفحوصين يمثلون جميع مستويات الطلبة.

لكن يجدر الإشارة الى أن في هذه الدراسة معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية لا بأس بها حيث أن نسبة 60 % من الاختبارات التحصيلية ذات ثبات مقبول. وهذا ما توصلت إليه دراسة فضيلة، عروج (2020). أن معاملات ثبات الاختبارات التحصيلية المستخدمة مقبولة على العموم وأن الاختبارات التحصيلية المطبقة على التلاميذ تنقصها كثير من الخصائص العامة للاختبار الجيد .

5-2- الفرضية الإجرائية الثانية:

والتي مفادها:

تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية للسنة الرابعة المتوسط بصفة بالصدق .

5-2-1- عرض وتحليل النتائج:

_ نتائج الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

- نتائج الصدق التمييزي للاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية :

المجموعة	النسبة %	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تربية إسلامية	33%	6	12.4167	6.982_	10	0.000
الدنيا	33%	6	18.6667			

جدول رقم (12) يمثل صدق المقارنة الطرفية لاختبار التحصيلي في مادة التربية الإسلامية:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة ت بين المجموعة الدنيا والعليا قدرت ب (6.982_) بمستوى دلالة (0.000) أي أنه أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الدنيا والعليا لاختبار التحصيلي (01)، أي ان الاختبار صادق لما أعد له ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

- نتائج الصدق التمييزي للاختبار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات :

المجموعة	النسبة %	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	33%	6	5.4167	24.667_	10	0.000
العليا	33%	6	19.333			

جدول رقم (13) يمثل صدق المقارنة الطرفية لاختبار التحصيلي (02) في مادة الرياضيات:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة ت بين المجموعة الدنيا والعليا قدرت ب (24.667_) بمستوى دلالة (0.000) أي أنه أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الدنيا والعليا لاختبار التحصيلي (02)، أي أن الاختبار صادق لما أعد له ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

- نتائج الصدق التمييزي للاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء :

المجموعة	النسبة %	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	33%	6	6.9167	7.876_	10	0.000
العليا	33%	6	18.333			

جدول رقم (14) يمثل صدق المقارنة الطرفية لاختبار التحصيلي (03) في مادة الفيزياء:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة ت بين المجموعة الدنيا والعليا قدرت ب (7.876-) بمستوى دلالة (0.000) أي أنه أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الدنيا والعليا لاختبار التحصيلي (03)، أي ان الاختبار صادق لما أعد له ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

- نتائج الصدق التمييزي للاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة

المجموعة	النسبة %	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	33%	6	5.8333	-8.950	10	0.000
العليا	33%	6	15.250			

جدول رقم (15) يمثل صدق المقارنة الطرفية لاختبار التحصيلي (04) في مادة العلوم الطبيعية والحياة :

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة ت بين المجموعة الدنيا والعليا قدرت ب (8.950-) بمستوى دلالة (0.000) أي أنه أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الدنيا والعليا لاختبار التحصيلي (04) أي أن الاختبار صادق لما أعد له ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

- نتائج الصدق التمييزي للاختبار التحصيلي (05) لمادة العلوم اللغة العربية:

المجموعة	النسبة %	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	33%	6	11.250	-9.601	10	0.000
العليا	33%	6	17.750			

جدول رقم (16) يمثل صدق المقارنة الطرفية لاختبار التحصيلي (05) في مادة اللغة العربية:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة t بين المجموعة الدنيا والعليا قدرت ب (9.601-) بمستوى دلالة (0.000) أي أنه أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الدنيا والعليا لاختبار التحصيلي (05)، أي ان الاختبار صادق لما أعد له ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

5-2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية (02):

بعد عرض وتحليل النتائج تبين أن جميع الاختبارات التحصيلية في هذه الدراسة لديها مستوى صدق مقبول باعتبار أنها استطاعت إبراز الفروق بين طرفي التوزيع، وحسب رجاء أبو علام (2004) أن الاختبارات ذات صدق تمييزي مقبول هي التي تبرز الفروق بين المجموعات التي أتقنت المقرر الدراسي والمجموعات التي لم تتقن هذا المقرر لان الاختبار الجيد يجب أن يقس المفحوصين على مجموعتين متجانستين مجموعة متقنين ومجموعة غير متقنين.

والسبب أن الاختبارات في هذه الدراسة أنها ذات صدق مقبول هو أن الأساتذة لديهم مقرر دراسي مسطر يحتوي على أهداف تعليمية واضحة، فالأساتذة بدورهم يقدمون لهؤلاء التلاميذ ما يحتويه هذا المقرر الدراسي، وفي نهاية كل فصل دراسي تتم عملية التقويم لهؤلاء التلاميذ ومعرفة ما إذا حققوا الأهداف المسطر والتي هي عبارة عن الدروس التي تمت دراستها خلال الفصل، من خلال بناء اختبارات تحصيلية تحتوي على أسئلة لا تخرج على هذا المقرر الدراسي .

ويرجع التفاوت في قيم (t) من اختبار تحصيلي لآخر لإبراز الفروق بين المجموعة العليا والدنيا هو اختلاف في طريقة بناء الاختبار التحصيلي من أستاذ لآخر، حيث أن هناك عوامل عدة متعلقة ببناء الاختبار والتي بدورها ترفع أو تخفض من مستوى صدق الاختبار من بينها لغة أسئلة الاختبار حيث يرى النور (2012) أنه إذا كانت لغة الأسئلة أعلى من مستوى قدرات التلاميذ اللغوية فان بعضهم يعجز عن فهم السؤال ويعجز عن حله ويحصل بالتالي على درجة لا تدل على قدراته الحقيقية، والعامل الآخر هو طريقة صياغة الأسئلة حيث يرى النور (2012) أن هناك بعض الأسئلة تحمل في ثناياها أدلة ومؤشرات تدل على الجواب وتمكن الطالب من الحصول على علامة مرتفعة أعلى مما يستحق حيث يرى

القدومي(2008) أن الأسئلة تكون جيدة إذا كانت تقيس المعرفة, الفهم, التحليل والتطبيق ولكن إذا كان الأستاذ يدرس الطالب هذه الموضوعات وعلمه إجابتها وحلها وكان الاختبار فقط يقيس تذكر الحقائق وطريقة الحل فان هذا الاختبار يعد سيئاً وبالتالي يكون الاختبار اقل صدق.

5-3- الفرضية الإجرائية الثالثة:

والتي مفادها: تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية للسنة الرابعة المتوسط بمعاملات صعوبة جيدة.

5-3-1- عرض وتحليل النتائج:

• الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية:

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (01)} = \frac{95.5}{6 \times 18} = 0.88$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.88 = 0.12$$

إذن يمكن القول أن معامل الصعوبة لهذه الفقرة (0.12) غير مناسب لأنه أقل بكثير من معامل الصعوبة المناسب لسؤال المقال والذي تعتبر قيمته المناسبة (0.5)

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (02)} = \frac{77.5}{6 \times 18} = 0.71$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.71 = 0.29$$

إذن يمكن القول أن معامل الصعوبة لهذه الفقرة (0.29) غير مناسب لأنه أقل بكثير من معامل الصعوبة المناسب لسؤال المقال والذي تعتبر قيمته المناسبة (0.5)

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (03)} = \frac{109}{8 \times 18} = 0.75$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.75 = 0.25$$

إذن يمكن القول أن معامل الصعوبة لهذه الفقرة (0.25) غير مناسب لأنه أقل بكثير من معامل الصعوبة المناسب لسؤال المقال والذي تعتبر قيمته المناسبة (0.5)

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	الحكم على الفقرة
01	0.12	سهلة
02	0.29	سهلة
03	0.25	سهلة

الجدول (17): يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (01)

من خلال الجدول يمكن حساب النسبة المئوية للأسئلة من حيث السهولة والصعوبة على النحو التالي:

$$- \text{نسبة الأسئلة السهلة: } = 100 \times \frac{3}{3} = 100\%$$

$$- \text{نسبة الأسئلة المعتدلة: } = 100 \times \frac{0}{3} = 0\%$$

$$- \text{نسبة الأسئلة الصعبة: } = 100 \times \frac{0}{3} = 0\%$$

من خلال استعراضنا لنسب توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي رقم (01) لمادة التربية الإسلامية من حيث السهولة والاعتدال والصعوبة، باعتماد المعيار الذي حدده أحمد يعقوب النور الذي يرى أنه يجب أن يكون في الاختبار أسئلة تتلائم مع مختلف مستويات الطلبة ويرى أنه يجب أن يكون توزيع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة كالتي: 16 % من الأسئلة تتلاءم الطالب الضعيف (سهلة) و 68% من الأسئلة تتلاءم الطالب العادية (معتدلة) و 16% من الأسئلة تتلاءم الطالب المتفوق (صعبة)

نجد أن هذا الاختبار قد احتوى على نسبة 100 % من الأسئلة السهلة في حين احتوى على نسبة 0 % من الأسئلة المعتدلة و 0 % من الأسئلة الصعبة وهذا مختلف على المعيار الذي حدده أحمد يعقوب النور .

• الاختبار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات :

$$0.78 = \frac{44.5}{19 \times 3} = \text{معامل سهولة الفقرة (01)}$$

$$0.22 = 0.75 - 1 = \text{معامل الصعوبة}$$

إذن يمكن القول أن معامل الصعوبة لهذه الفقرة (0.22) غير مناسب لأنه أقل بكثير من معامل الصعوبة المناسب لسؤال المقال والذي تعتبر قيمته المناسبة (0.5)

$$0.58 = \frac{23.25}{19 \times 3} = \text{معامل سهولة الفقرة (02)}$$

$$0.42 = 0.58 - 1 = \text{معامل الصعوبة}$$

اذن يمكن القول أن هذه الفقرة سهلة نوعا ما لان معامل صعوبتها (0.42) أقل من معامل الصعوبة المناسب (0.5).

$$0.49 = \frac{28}{19 \times 3} = \text{معامل سهولة الفقرة (03)}$$

$$0.51 = 0.49 - 1 = \text{معامل الصعوبة}$$

إذن يمكن القول أن هذه الفقرة مناسبة لان معامل صعوبتها (0.51) قريب جدا من معامل الصعوبة المناسب (0.5).

$$0.5 = \frac{28.5}{19 \times 3} = \text{معامل سهولة الفقرة (04)}$$

$$0.5 = 0.5 - 1 = \text{معامل الصعوبة}$$

إذن يمكن القول أن هذه الفقرة مناسبة لان معامل صعوبتها (0.5) مساوي لمعامل الصعوبة المناسب (0.5).

$$0.49 = \frac{74.5}{19 \times 8} = \text{معامل سهولة الفقرة (05)}$$

$$0.51 = 0.49 - 1 = \text{معامل الصعوبة}$$

إذن يمكن القول أن هذه الفقرة مناسبة لان معامل صعوبتها (0.51) قريب جدا من معامل الصعوبة المناسب (0.5).

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	الحكم عليها
(01)	0.22	الفقرة سهلة
(02)	0.42	سهلة نوعا ما
(03)	0.51	مناسبة
(04)	0.50	مناسبة
(05)	0.51	مناسبة

الجدول (18): يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (02)

من خلال الجدول يمكن حساب النسبة المئوية للأسئلة من حيث السهولة والصعوبة على النحو التالي:

- نسبة الأسئلة السهلة: $\frac{02}{05} \times 100 = 40\%$

- نسبة الأسئلة المعتدلة: $\frac{03}{05} \times 100 = 60\%$

- نسبة الأسئلة الصعبة: $\frac{0}{05} \times 100 = 0\%$

من خلال استعراضنا لنسب توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي رقم (02) لمادة الرياضيات من حيث السهولة والاعتدال والصعوبة نجد أن نسبة الأسئلة السهلة 40 % وهذا ما لا يتوافق مع المعيار المعتمد **لأحمد يعقوب النور** الذي تكون فيه نسبة الأسئلة السهلة 16 % بينما نجد نسبة الأسئلة المعتدلة 60% هذا ما يتوافق نوعا ما المعيار المعتمد 68 % في حين أن نسبة الأسئلة الصعبة 0 % وهذا ما لا يتوافق مع المعيار المعتمد 16% .

• **الاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء**

- معامل سهولة الفقرة (01) $= \frac{76}{18 \times 6} = 0.70$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 0.7 - 1 = 0.3$$

إذن يمكن القول أن هذه الفقرة سهلة لأن معامل صعوبتها (0.3) أقل من معامل الصعوبة المناسب (0.5)

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (02)} = \frac{44.5}{18 \times 06} = 0.57$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 0.57 - 1 = 0.43$$

إذن يمكن القول أن الفقرة مناسبة نوعاً لأن معامل صعوبتها (0.43) قريب من معامل الصعوبة المناسب (0.5)

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (03)} = \frac{91}{18 \times 08} = 0.63$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 0.63 - 1 = 0.37$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (03) سهلة لأن معامل صعوبتها (0.37) أقل من معامل الصعوبة المناسب (0.5)

والجدول التالي يوضح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء والحكم عليها.

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	الحكم عليها
(01)	0.3	الفقرة سهلة
(02)	0.43	مقبولة
(03)	0.37	سهلة

الجدول (19): يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (03)

من خلال الجدول يمكن حساب النسبة المئوية للأسئلة من حيث السهولة والصعوبة على النحو التالي:

$$- \text{نسبة الأسئلة السهلة:} = \frac{02}{03} \times 100 = 66.6\%$$

$$- \text{نسبة الأسئلة المعتدلة} = \frac{01}{03} \times 100 = 33.3\%$$

$$- \text{نسبة الأسئلة الصعبة} = \frac{0}{03} \times 100 = 0\%$$

من خلال استعراضنا لنسب توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي رقم (03) لمادة الفيزياء من حيث السهولة والاعتدال والصعوبة نجد أن نسبة الأسئلة السهلة 66.6 % وهذا ما لا يتوافق على المعيار المعتمد الذي تتراوح فيه نسبة الأسئلة السهلة 16%, بينما نجد نسبة الأسئلة المعتدلة في هذا الاختبار التحصيلي 33.3% وهذا يعتبر نسبة قليلة جدا بمقارنتها مع المعيار المعتمد 68 %, في حين نجد نسبة الأسئلة الصعبة منعدمة وهذا ما لا يتوافق مع المعيار المعتمد الذي هو 16 % .

• الاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (01)} = \frac{69}{19 \times 6} = 0.6$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.6 = 0.4$$

يمكن القول أن الفقرة (01) نوعا ما مناسبة لان معامل صعوبتها (0.4) قريب من معامل الصعوبة المناسب (0.5).

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (02)} = \frac{45}{19 \times 6} = 0.39$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.39 = 0.61$$

يمكن القول أن الفقرة (02) نوعا ما صعبة لان معامل صعوبتها (0.61) اكبر من معامل الصعوبة المناسب (0.5)

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (03)} = \frac{72}{19 \times 8} = 0.47$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.47 = 0.53$$

يمكن القول أن الفقرة (03) مناسبة تماما لان معامل صعوبتها (0.53) وهو قريب جدا من معامل الصعوبة المناسب (0.5)

والجدول التالي يوضح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة والحكم عليها.

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	الحكم عليها
(01)	0.4	مقبولة
(02)	0.61	صعبة
(03)	0.53	مناسبة

الجدول (20): يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (04)

من خلال الجدول يمكن حساب النسبة المئوية للأسئلة من حيث السهولة والصعوبة على النحو التالي:

- نسبة الأسئلة السهلة: $100 \times \frac{01}{03} = 33.3\%$

- نسبة الأسئلة المعتدلة: $100 \times \frac{01}{03} = 33.3\%$

- نسبة الأسئلة الصعبة: $100 \times \frac{01}{03} = 33.3\%$

من خلال استعراضنا لنسب توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي رقم (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة من حيث السهولة والاعتدال والصعوبة نجد أن نسبة الأسئلة السهلة 33.3% وهذا ما لا يتوافق مع المعيار المعتمد حيث تعتبر نسبة كبيرة مقارنة مع المعيار المعتمد 16%, في حين نسبة الأسئلة المعتدلة 33.3% تعتبر نسبة قليلة جدا مقارنة بالمعيار المعتمد 68% وبالنسبة للأسئلة الصعبة التي نسبته في الاختبار التحصيلي (04) 33.3% والتي تعتبر نسبة كبيرة مقارنة بالمعيار المعتمد.

• **الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية :**

- معامل سهولة الفقرة (01) $0.84 = \frac{96}{19 \times 6}$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.84 = 0.16$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (01) سهلة جدا لان معامل صعوبتها (0.16) وهو اقل بكثير من معامل الصعوبة المناسب (0.5).

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (02)} = \frac{63.5}{19 \times 6} = 0.55$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.55 = 0.45$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (02) مناسبة لان معامل صعوبتها (0.45) قريب جدا من معامل الصعوبة المناسب (0.5).

$$- \text{معامل سهولة الفقرة (03)} = \frac{114.5}{19 \times 8} = 0.75$$

$$- \text{معامل الصعوبة} = 1 - 0.75 = 0.25$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (03) سهلة لان معامل صعوبتها (0.25) اقل بكثير من معامل الصعوبة المناسب (0.5) ، والجدول التالي يوضح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية والحكم عليها

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	الحكم عليها
(01)	0.16	سهلة
(02)	0.45	مقبولة
(03)	0.25	سهلة

الجدول (21): يلخص معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (05)

من خلال الجدول يمكن حساب النسبة المئوية للأسئلة من حيث السهولة والصعوبة على النحو التالي:

$$- \text{نسبة الأسئلة السهلة:} = \frac{02}{03} \times 100 = 66.6 \%$$

$$- \text{نسبة الأسئلة المعتدلة} = \frac{01}{03} \times 100 = 33.3\%$$

$$- \text{نسبة الأسئلة الصعبة} = \frac{01}{03} \times 100 = 0\%$$

من خلال استعراضنا لنسب توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي رقم (05) لمادة اللغة العربية من حيث السهولة والاعتدال والصعوبة نجد أن نسبة الأسئلة السهلة 66.6 % وهذا ما لا يتوافق على المعيار المعتمد الذي تتراوح فيه نسبة الأسئلة السهلة 16% , بينما نجد نسبة الأسئلة المعتدلة في هذا الاختبار التحصيلي 33.3% وهذا يعتبر نسبة قليلة جدا بمقارنتها مع المعيار المعتمد 68 % , في حين نجد نسبة الأسئلة الصعبة منعدمة وهذا ما لا يتوافق مع المعيار المعتمد الذي هو 16 % .

5-3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

من خلال النتائج المعروضة أعلاه اتضح أن جميع الاختبارات التحصيلية التي قامت عليها الدراسة لم تحترم المعيار المناسب لتوزيع الأسئلة من حيث صعوبتها وسهولتها واعتدالها حيث أن نسبة الأسئلة السهلة لجميع الاختبارات التحصيلية قدرت با 61% بينما نسبة الأسئلة المعتدلة 32 % ونسبة الأسئلة الصعبة 7 % , وهذا مخالف للمعيار الذي حدده **النور (2012)** أنه يجب أن تكون نسبة الأسئلة السهلة 16% لتلائم الضعيف, وأسئلة متوسطة بنسبة 68% لتتناسب العادي, والأسئلة الصعبة بنسبة 16% لتتناسب طلاب المتفوقين , ومن خلال هذه الدراسة وجدت أن كل الاختبارات التحصيلية لم تحقق النسب المطلوبة تواجدتها في الأسئلة السهلة والمعتدلة والصعبة وهذا راجع الى ضعف مهارات الأساتذة في بناء الاختبارات التحصيلية وهذا ما أكدت عليه عدت دراسات تذكر منها دراسة **الضيف, الأسود (2021)** حيث توصلت الى أن مستوى كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى الأساتذة منخفض, ودراسة **إسعادي, عزي (2015)** حيث توصلت الى ان الأساتذة التعليم لديهم ضعف في إعداد الاختبارات التحصيلية وهذا راجع الى نقص في مهارة وكفاءة الأساتذة في إعداد الاختبارات والذي يرجع بدورهم الى عدم تلقيهم التكوين الكافي أثناء فترة إعدادهم , حيث أن هؤلاء الأساتذة لم يتعلموا المقدار الكافي من المعلومات الخاصة بالقياس والتقويم التربوي في فترة إعدادهم لمهنة التعليم, حيث من المهم أن تتدرج الأسئلة من السهل الى الصعب كي تحفز التلاميذ في الاستمرار في الحل ومن غير الممكن

أن يبدأ الأستاذ أثناء انجاز الاختبار التحصيلي بالسؤال الصعب فيجعل التلاميذ مكتوفي الأيدي أمام أول سؤال ويدخل التلاميذ في نوع من القلق والتوتر وتتبادر في أذهانهم أنهم لا يستطيعون أن يجيبوا على جميع الأسئلة إن لم يفلحوا في الإجابة عن السؤال الأول بالإضافة أننا نجد بعض الأساتذة عندما يستعينون من اختبارات تحصيلية سابقة لا يقومون بتحليلها إحصائياً بحيث تكون هذه الأسئلة فقراتها غير محددة السهولة والصعوبة وهم غير مدركين لهذا الشيء فكل هذا يؤثر على عملية وضع الأسئلة المناسبة في مكانها المناسب ومتدرجة من السهولة الى الصعوبة فيفقد الاختبار التحصيلي هنا صفة الاختبار الجيد.

5-4- الفرضية الإجرائية الرابعة:

والتي مفادها: تمتاز بعض الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المنظومة التربوية للسنة الرابعة المتوسط بالقدرة التمييزية الجيدة.

5-4-1- عرض وتحليل النتائج:

- حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبارات التحصيلية:

الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية:

الفقرات	مجموع درجات المجموعة العليا	مجموع درجات المجموعة الدنيا
الفقرة (01)	52	43.5
الفقرة (02)	50	27.5
الفقرة (03)	63.5	45.5

جدول (22) يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (01)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (01)} = \frac{43.5-52}{09 \times 06} = 0.15$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (01) غير مقبولة لأنها ذات تمييز ضعيف لأنها أقل بكثير من المعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (02)} = \frac{27.5-50}{09 \times 06} = 0.41$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (02) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (03)} = \frac{45.5-63.5}{09 \times 06} = 0.25$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (03) غير مقبولة لأنها ذات تمييز ضعيف لأنها أقل بكثير من المعيار المناسب (≤ 0.4)

رقم الفقرة	معامل التمييز	الحكم على الفقرة
01	0.15	غير مقبولة
02	0.41	مقبولة
03	0.25	غير مقبولة

والجدول (23): يلخص معاملات تمييز الفقرات الاختبار التحصيلي (01) والحكم عليها

من الجدول يتضح أن نسبة الفقرات المقبولة والفقرات الغير مقبولة على النحو التالي:

$$- \text{نسبة الفقرات المقبولة} = \frac{01}{03} \times 100 = 33.3\%$$

$$- \text{نسبة الفقرات الغير مقبولة} = \frac{02}{03} \times 100 = 66.6\%$$

وعليه يتضح أن فقرات الاختبار التحصيلي (01) لمادة التربية الإسلامية معظمها غير مقبولة بالنظر الى معاملات تمييزها لان نسبة معاملات تمييزها 66 % مقارنة بالفقرات نسبة الفقرات المقبولة التي لا تتجاوز نسبتها 34% .

• اختبار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات

الفقرات	مجموع نقاط المجموعة العليا	مجموع نقاط المجموعة الدنيا
01	26	18.5
02	24.5	8.75
03	23	5
04	23	5.5
05	63	19

جدول (24) يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (02)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (01)} = \frac{18.5-26}{10 \times 03} = 0.25$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (01) غير مقبولة لأنها ذات تمييز ضعيف ولأنها أقل بكثير من المعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (02)} = \frac{8.75-24.5}{10 \times 03} = 0.52$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (02) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (03)} = \frac{5-23}{10 \times 03} = 0.6$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (03) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (04)} = \frac{5.5-23}{10 \times 03} = 0.58$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (03) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (05)} = \frac{19-63}{10 \times 08} = 0.55$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (05) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد ($\leq$ 0.4)

رقم الفقرة	معامل التمييز	الحكم على الفقرة
(01)	0.25	غير مقبولة
(02)	0.52	مقبولة
(03)	0.6	مقبولة
(04)	0.58	مقبولة
(05)	0.55	مقبولة

والجدول (25): يلخص معاملات تمييز الفقرات الاختبار التحصيلي (02) والحكم عليها

من الجدول يتضح أن نسبة الفقرات المقبولة والفقرات الغير مقبولة على النحو التالي:

$$- \text{نسبة الفقرات المقبولة} = \frac{04}{05} \times 100 = 80\%$$

$$- \text{نسبة الفقرات الغير مقبولة} = \frac{01}{05} \times 100 = 20\%$$

وعليه يتضح أن فقرات الاختبار التحصيلي (02) لمادة الرياضيات معظمها مقبولة أي ذات قدرة تمييزية جيدة تصل نسبة القبول الى 80% لان معامل تمييز هذه الفقرات كانت أكبر من أو يساوي (0.4) بينما الفقرات الغير مقبولة فقد وصلت نسبتها الى 20% ومنه نستنتج أن هذا الاختبار مقبول جدا من حيث القدرة التمييزية.

• الاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء

الفقرات	مجموع نقاط المجموعة العليا	مجموع نقاط المجموعة الدنيا
الفقرة (01)	49	27
الفقرة (02)	46	16.5
الفقرة (03)	63	28

جدول (26) يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (03)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (01)} = \frac{27-49}{09 \times 06} = 0.4$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (01) مقبولة لأنها ذات تمييز جيدة لأنها أقل بكثير من المعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (02)} = \frac{16.5-46}{09 \times 06} = 0.54$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (02) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (03)} = \frac{28-63}{09 \times 08} = 0.48$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (03) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4).

رقم الفقرة	معامل التمييز	الحكم على الفقرة
01	0.40	مقبولة
02	0.54	مقبولة
03	0.48	مقبولة

والجدول (27): يلخص معاملات تمييز الفقرات الاختبار التحصيلي (03) والحكم عليها

من الجدول يتضح أن نسبة الفقرات المقبولة والفقرات الغير مقبولة على النحو التالي:

$$- \text{نسبة الفقرات المقبولة} = \frac{03}{03} \times 100 = 100\%$$

$$- \text{نسبة الفقرات الغير مقبولة} = \frac{00}{03} \times 100 = 0\%$$

وعليه يتضح أن فقرات الاختبار التحصيلي (03) لمادة الفيزياء كلها مقبولة أي ذات قدرة تمييزية جيدة بالنظر ووصلت نسبة القبول الى 100% الى معاملات تمييزها لأنها كلها كانت أكبر أو يساوي المعيار المطلوب (0.4).

• الاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة

الفقرات	مجموع نقاط المجموعة العليا	مجموع نقاط المجموعة الدنيا
الفقرة (01)	47	22
الفقرة (02)	34.5	10.5
الفقرة (03)	46.5	25.5

جدول (28) يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (04)

حيث:

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (01)} = \frac{22-47}{10 \times 06} = 0.41$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (01) مقبولة لأنها ذات تمييز جيدة لأنها مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (02)} = \frac{10.5-34.5}{10 \times 5.5} = 0.43$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (02) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (03)} = \frac{25.5-46.5}{10 \times 08} = 0.26$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (03) غير مقبولة لأنها ذات تمييز ضعيف ولأنها أقل بكثير من المعيار المحدد (≤ 0.4)

رقم الفقرة	معامل التمييز	الحكم على الفقرة
01	0.41	مقبولة
02	0.43	مقبولة
03	0.26	غير مقبولة

الجدول (29): يلخص معاملات تمييز الفقرات الاختبار التحصيلي (04) والحكم عليها

من الجدول يتضح أن نسبة الفقرات المقبولة والفقرات الغير مقبولة على النحو التالي:

$$- \text{نسبة الفقرات المقبولة} = \frac{02}{03} \times 100 = 66.6\%$$

$$- \text{نسبة الفقرات الغير مقبولة} = \frac{01}{03} \times 100 = 33.3\%$$

وعليه يتضح أن فقرات الاختبار التحصيلي (04) لمادة العلوم الطبيعية والحياة معظمها مقبولة أي ذات قدرة تمييزية جيدة تصل نسبة القبول الى 66.6% لان معامل تمييز هذه

الفقرات كانت أكبر من أو يساوي (0.4) بينما الفقرات الغير مقبولة فقد وصلت نسبتها الى 33.3 % ومنه نستنتج أن هذا الاختبار مقبول نوعا ما من حيث القدرة التمييزية.

• الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية :

الفقرات	مجموع نقاط المجموعة العليا	مجموع نقاط المجموعة الدنيا
الفقرة (01)	53	43
الفقرة (02)	44.5	19
الفقرة (03)	60	54.5

جدول (30) يمثل مجموع درجات المجموعة العليا والدنيا لفقرات الاختبار التحصيلي (05)

حيث:

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (01)} = \frac{43-53}{10 \times 06} = 0.6$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (01) مقبولة لأنها ذات تمييز جيدة مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (02)} = \frac{19-44.5}{10 \times 06} = 0.42$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (02) مقبولة لأنها ذات تمييز جيد مقارنة بالمعيار المحدد (≤ 0.4)

$$- \text{معامل تمييز الفقرة (03)} = \frac{54.5-60}{10 \times 7.5} = 0.07$$

إذن يمكن القول أن الفقرة (03) غير مقبولة لأنها ذات تمييز ضعيف جدا ولأنها أقل بكثير من المعيار المحدد (≤ 0.4) .

رقم الفقرة	معامل التمييز	الحكم على الفقرة
01	0.6	مقبولة
02	0.42	مقبولة
03	0.07	غير مقبولة

الجدول (31): يلخص معاملات تمييز الفقرات الاختبار التحصيلي (05) والحكم عليها

من الجدول يتضح أن نسبة الفقرات المقبولة والفقرات الغير مقبولة على النحو التالي:

$$- \text{نسبة الفقرات المقبولة} = \frac{02}{03} \times 100 = 66.6\%$$

$$- \text{نسبة الفقرات الغير مقبولة} = \frac{01}{03} \times 100 = 33.3\%$$

وعليه يتضح أن فقرات الاختبار التحصيلي (05) لمادة اللغة العربية معظمها مقبولة أي ذات قدرة تمييزية جيدة تصل نسبة القبول الى 66.6% لان معامل تمييز هذه الفقرات كانت أكبر من أو يساوي (0.4) بينما الفقرات الغير مقبولة فقد وصلت نسبتها الى 33.3% ومنه نستنتج أن هذا الاختبار مقبول نوعا ما من حيث القدرة التمييزية.

5-4-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة:

من خلال النتائج المعروضة أعلاه اتضح أن جميع الاختبارات التحصيلية التي قامت عليها الدراسة ذات قدرة تمييزية مقبولة حيث وصل إجمالي النسبة المئوية لجميع الفقرات المقبولة لكل الاختبارات التحصيلية 70% بينما الفقرات الغير مقبولة 30% وهذا اعتمادا على معيار الذي وضعة " اييبيل" سنة (1956) لتفسير معامل التمييز حيث يمكن اعتبار الفقرات ذات قدرة تمييزية جيدة إذا كان معامل التمييز أكبر أو يساوي (0.4)، هذا يدل على أن هذه الفقرة مقبولة، ومنه نستنتج أن غالبية فقرات الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها في هذه الدراسة تمتاز بقدرة تمييزية جيدة، حيث يرى إسعادي، عزي (2015) أن

الفقرات ذات القدرة التمييزية الجيدة هي الفقرات التي لديها قدرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطلاب الأقل قدرة في مجال معين من المعارف.

إذن فالفقرات القليلة في هذه الدراسة الغير قادرة على التمييز قد ترجع ذلك الى أسباب تأثرها بمستوى السهولة والصعوبة حيث يرى **الطيري (2007)**, أن القدرة التمييزية تتأثر بمعامل سهولة وصعوبة الفقرات فعندما تكون فقرات الاختبار شديدة الصعوبة أو العكس شديدة السهولة يؤثر ذلك على استجابات الأفراد عليها وبالتالي تصبح غير قادرة على التمييز, ويرجع غالبية الفقرات في هذه الدراسة أن لديها قدرة تمييزية جيدة بنسبة عالية إلا أن هذه الاختبارات أثناء إعدادها احتوت على مجموعة كبيرة من الأسئلة أي أنها غطت المحتوى الدراسي والدليل على أن هذه الاختبارات تم بناءها لمقاطعة كاملة أي تم اتفاق مجموعة من الأساتذة في مؤسسات مختلفة على أن تكون الأسئلة موحدة, فكان هناك نوع من الجدية وإتباع الخطوات الصحيحة أثناء بناء هذه الاختبارات لهذا وجدت في دراستي أن لها قدرة تمييزية مقبولة, بالإضافة أن هؤلاء الأساتذة أثناء إجراء مقابلة معهم تبين انهم استعملوا نوعا من الصرامة والجدية في الحراسة أثناء إجراء الامتحانات أي تم التقليل من الغش, مما جعل هذه الاختبارات تميز مستوى التلاميذ, بالإضافة أن فقرات الاختبار لم تتميز بالغموض فكانت أسئلتها واضحة (وهذا ما صرح به الأساتذة) فحسب **اسعادي, عزي (2015)** أن الفقرات الغامضة ترتفع بدرجة صعوبتها فيؤثر ذلك على استجابات الأفراد عليها كذلك نفس الشيء بالنسبة للفقرة التي تحمل دلائل ومؤشرات عن الإجابة الصحيحة فتجعل هذه الفقرة سهلة مما يسمح لجميع الأفراد بالإجابة عليها إجابة صحيحة فتفقد هذه الفقرة قدرتها على التمييز والعكس. أما فقرات الاختبارات التحصيلية المستخدمة في هذه الدراسة فكانت واضحة وتعليماتها واضحة لذا كانت قدرتها على التمييز عالية.

5-5 - مناقشة عامة للنتائج:

من خلال عرض ومناقشة الدراسة اتضح أن نسبة 60% من هذه الاختبارات التحصيلية التي تم تحليلها تمتاز بصفة الثبات, بينما جميع الاختبارات التحصيلية كانت ذات صدق تمييزي مقبول أما بالنظر الى تحليل فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة اتضح أنها لم تراعي المعيار المعتمد والذي ينص على أنها يجب أن تكون نسبة الأسئلة السهلة 16%

ونسبة الأسئلة المعتدلة 68%، ونسبة الأسئلة الصعبة 16 %، فكانت اغلبية الفقرات التي تم تحليلها في هذه الدراسة سهلة.

كذلك توصلت هذه الدراسة الى أن غالبية الفقرات التي تم تحليلها ذات قدرة تمييزية مقبولة وهذا راجع لعدة عوامل منها أن الاختبارات كانت موحدة لمجموعة من المؤسسات وأن الأساتذة أخذوا كل التدابير على أن لا تكون الأسئلة غامضة، وكانت هناك صرامة في منع الغش أثناء إجراء الامتحانات مما جعلها تمتاز بالقدرة التمييزية ، بالإضافة أن هذه الاختبارات التي تم تحليلها في هذه الدراسة لم تصل الى درجة أننا يمكننا توصيفها بالاختبار الجيد ويمكن الاعتماد عليه، ويرجع هذا الى نقص في مهارات وكفاءة الأساتذة في إعداد الاختبارات والذي يرجع بدوره الى عدم تلقيهم التكوين الكافي أثناء فترة إعدادهم، وهذا ما اتفقت معه دراسة ضيف، الأسود (2021) ودراسة عدائكة (2018)، ودراسة ساعد(2013)، على أن معظم الأساتذة لا يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة وعليه أوصت بضرورة الاهتمام بتطوير كفايات الأساتذة في مجال إعداد الاختبارات،

بالإضافة أننا نجد غياب تام للدورات التكوينية الخاصة بالأساتذة لتدريبهم على خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد سواء داخل المؤسسات أو خارجها، وأيضا نجد أن المناشير الوزارية تخلو من التعليمات حول التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي ولا نجد أي منها يحتوي أي تلميح حول معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز الواجب توفرها في الاختبار التحصيلي الجيد، حيث نجد أن هذه المناشير تهتم فقط بالجانب الشكلي للاختبار من حيث عدد التمارين والتعليمات الواجب تغطيتها، دون إعطاء عمليات إجرائية للأستاذ تساعده في كيفية التأكد من صدق وثبات الاختبار، هذا كله يجعل من الاختبارات التحصيلية المعدة في منظومتنا لا ترقى الى المستوى المطلوب .

6- حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بما يلي:

اقتصرت الدراسة الحالية على الاختبارات التحصيلية لمختلف المواد التالية: (التربية الاسلامية، الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية والحياة، اللغة العربية) للفصل الأول من

العام الدراسي 2020 - 2021, للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في متوسطة ديدي محمد بتكسبت الغربية, وتحدد هذه الدراسة بالاساليب الاحصائية التالية:

الثبات: لحساب معاملات ثبات لاختبارات التحصيلية تم استخدام قانون معامل α كرونباخ لمعرفة مدى الاتساق بين الفقرات الاختبار.

الصدق: حيث تم الاعتماد على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لمعرفة الصدق التمييزي.

معاملات السهولة والصعوبة: تم حساب معاملات سهولة الاختبار من خلال القانون التالي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع علامات الطلبة}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{الكلية السؤال}}$$

حيث معامل الصعوبة = معامل السهولة - 01

معامل التمييز: فتم حساب معاملات التمييز من خلال القانون التالي:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع علامات المجموعة العليا في الفقرة} - \text{مجموع علامات المجموعة الدنيا في الفقرة}}{\text{عدد الطلبة في احدى المجموعتين} \times \text{العلامات الكلية للفقرة}}$$

من خلال ماسبق نقول :

أن الاختبارات التحصيلية أحد المعايير التي تدل على مستوى النظام التعليمي وجودته حيث حاولت في هذه الدراسة الكشف عن مدى صلاحية أداة التقويم التربوي, من خلال تحليل بعض الاختبارات التحصيلية لمختلف بعض المواد لسنة الرابعة متوسط, بهدف الكشف عن الثغرات الموجودة في عملية إعداد الاختبارات التحصيلية المعتمدة في العملية التقويمية.

ولانجاز ذلك تم أخذ عينة من الاختبارات التحصيلية بغرض تحليلها لمعرفة مدى ثباتها وصدقها, ومدى اعتدالية فقراتها من حيث صعوبتها وسهولتها وقدرتها على التمييز, وقد تم التوصل في ضوء نتائج هذه الدراسة الى أن الاختبارات التحصيلية التي تمت دراستها امتازت بنسبة 60% بثبات الاتساق الداخلي بين فقراتها, بينما امتازت جميع هذه الاختبارات بصدق تمييزي أي أنها أبرزت الفروق بين طرفي التوزيع لدرجات هذه الاختبارات, لكن مما يعاب على أن هذه الفقرات تميزت بمعاملات صعوبة وسهولة مخالفة للمعيار المحدد حيث

بلغت نسبة الأسئلة السهلة 63% ونسبة الأسئلة المعتدلة 32 % بينما نسبة الأسئلة الصعبة 7% لجميع فقرات الاختبارات التحصيلية , وكذلك توصلت هذه الدراسة الى أن معاملات تمييز فقراتها مقبول نوعا ما حيث وصلت نسبة الفقرات التي معاملات تمييزها مقبولة الى 70 % بينما الفقرات التي معاملات تمييزها غير مقبولة الى 30 % , على العموم أن هذه النتائج المتحصل عليها تعكس سلبا على مردود هذه الاختبارات في العمل التقويمي ولا يمكن الاعتماد عليها, لذا وجب على القائمين على إعدادها بصفة مستمرة تضمن تحسين مستواهم في عملية إعدادها, وعليه يمكن القول أن عملية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة مازالت بحاجة الى إجراء المزيد من البحوث والدراسات ووضع خطوط عريضة من طرف وزارة التربية للأساتذة والمعلمين على خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد لتسهم في الارتقاء لهذه الاختبارات لمستوى الثقة المطلوب, والاعتماد عليها للحكم على مدى نجاح العمل التربوي

7- التوصيات والاقتراحات:

- إدراج محور خاص ببناء الاختبارات التحصيلية ضمن برنامج تكوين المعلمين والأساتذة في كل الأطوار التعليمية يعده ويقدمه خبراء في التربية والقياس.
- تحفيز الأساتذة على التعلم الذاتي وتطوير كفاياتهم المختلفة بما فيها كفايات بناء الاختبارات التحصيلية .
- ضرورة تدريس الطلبة كيفية بناء الاختبار التحصيلي أثناء تكوينهم الجامعي
- تقديم تقارير عن الاختبارات التحصيلية المعتمدة تتضمن كيفية التحليل الإحصائي لهذه الاختبارات والحكم على مدى صلاحيتها للاستعمال من طرف مديريات التربية
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مواصفات الاختبار الجيد والطريقة الصحيحة لبناء هذه الاختبارات مع مختلف الأطوار الدراسية.
- إجراء دراسات حول تقويم كفايات الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية.
- تصميم برامج تدريبية للأساتذة حول عملية إعداد الاختبار

- تكثيف الدورات التدريبية حول الطريقة الصحيحة لبناء الاختبارات التحصيلية.
- وضع تعليمات في المناشير الوزارية حول كيفية التحليل الإحصائي لفقرات الاختبارات التحصيلية..

قائمة المراجع

إسعادي, فارس. عزي, إيمان.(2015/06/30). مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد 11. 04/04.2015. asjp.cerist.dz

اسماعيل, يسرى.(2004). المرجع في القياس النفسي. طبعة 01. مصر: مكتبة أنجلو المصرية.

بحماوي, خديجة.(2014). أثر أساليب التقويم التربوي في ابطار بيداغوجيا المقارنة بالكفاءات على نمط التحصيل المتعلم " دراسة ميدانية لعينة من أساتذة اللغة العربية ". مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية, جامعة احمد دراية,أدرار.

بن علال, فتيحة.(2016). التقويم التربوي ودوره في العملية التعليمية , مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر " موسومة", كلية الأدب واللغات, المركز الجامعي بلحاج بوشعيب, عين تموشنت.

بوحفصة, عبد الكريم.(2011). الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الإنسانية. طبعة 03.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

خزrab, محمد عرفات.جعفور, ربيعة. عدائكة, دنيا.(2015). كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي, مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية, (عدد 45), 515-540.

جعدوني, خديجة.(2016). التقويم التربوي ودوره في إنجاح التحصيل اللغوي, مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي, كلية اللغات والآداب, جامعة مصطفى اسطنبولي, معسكر .

جعفر الصرايرة, أيات.(2011).دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي,رسالة ماجستير مقدمة الى عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب عامة,كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.جامعة مؤتة.الأردن.

جعفور,ربيعة.(2014).مفهوم الصدق في الاختبارات التحصيلية: الخاصية أم الشكل.
مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. 23- 230. asjp.cerist.dz

حلمي, منى.(2017/04/01). التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات
ذهنيا من منظور الجودة والاعتماد الاكاديمي , مجلة العلوم النفسية والتربوية, 04(02)
2017/03/21, asjp.cerist.dz

حمدي شاكر, محمود.(2004).التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات. طبعة 01. المملكة
العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

دحدي, إسماعيل.(2017). التقويم التربوي مفهومه, أهميته. مجلة العلوم الاجتماعية
والإنسانية, (العدد31), 115-126.

ساعد, صباح.(2017).تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي
وفق معايير الاختبار الجيد, مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية, (العدد 28),

سبع, كريمة.(2018).أثر التقويم على التحصيل الدراسي لمتعلمي السنة أولى متوسط في
ضل المقاربة بالكفاءة, مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي, كلية
الأدب واللغات, جامعة الشهيد حمه لخضر, الوادي.

الشامخ, نورا.(2018). التقويم في التعليم. د, ط. المملكة العربية السعودية. شبكة الألوكة
قسم الكتب.

شعلة, محمد عبد السميع.(2000).التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات ومطلعات.
الطبعة 01. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والطباعة.

صالح النجار, نبيل جمعة.(2010). القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية
spss. د, ط. المملكة الأردنية الهاشمية: دار الجامد للنشر والتوزيع.

صالح عويضة, نادية.(2011).أراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة
من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة برزيت, رسالة ماجستير مقدمة, كلية الدراسات
العليا دائرة التربية وعلم النفس, جامعة بيرزيت.

الصامدي, عبد الله. الدرايع, ماهر. (2018). *القياس و التقويم النفسي والتربوي*. طبعة 01 . جامعة مؤتة: مركز يزيڊ للخدمات الطلابية.

الصراف, قاسم علي. (2014). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. د.ط. الكويت: دار الكتاب الحديث.

ضيف, حسين. الأسود, الزهرة. (2021/03/29). كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي, *مجلة العلوم النفسية والتربوية*, 07. 2021/02/15 .asjp.cerist.dz

الطيرري, عبد الرحمن بن سليمان. (1997). *القياس النفسي والتربوي نظريته, أسسه تطبيقاته*. (جزء 01). طبعة 01. الرياض: مكتبة الرشد.

طعيلي, محمد الطاهر. (2013). معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. عدد 10. 235 - 218 .asjp.cerist.dz

ظافر البقمي, سارة. (2008). *الأسس العلمية لبناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات*. الجزء 02. د.ط. المملكة العربية السعودية. مركز الإشراف التربوي.

عبد الحميد, محمود. (2003). *التقويم التربوي و مبادئ الإحصاء*. د.ط. مصر: شركة الجمهورية الحديثة للتحويل و طباعة الورق.

عبد المجيد سيد, احمد منصور. (1996). *التقويم التربوي الأسس والتطبيقات*. الطبعة 01. القاهرة: دار الأمين للطباعة.

عبد المولى, شيماء. (2018). *القياس والتقويم في التربية الخاصة*. طبعة 01. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

عبد الهادي, نبيل. (2002). *القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي*. الطبعة 02. رام الله, عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.

عبيدات, محمد. أبو ناصر, محمد. مبيضين, عقلة. (1999). *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*. طبعة 02. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

عدائكة, دنيا. بن موسى, يمينة. (2017). معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة, مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع, (العدد 01), 216-227.

عدائكة, دنيا. جخراب, محمد عرفات. جعفر, ربيعة. (2018). مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة, مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية, (العدد 33), 1055-1072.

العسكري, عبود الله. (2002). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. طبعة 01. دمشق: دار النمير.

عنا, خولة. (2015). أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة, مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر, كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية, جامعة العربي بن مهيدي, أم بواقي.

فرج المبروك, عمر عامر. (2016). التقويم والقياس التربوي الحديث. الطبعة 01. جمهورية مصر العربية: دار حميثرا للنشر.

الفقي, إسماعيل محمد. (2005). التقويم والقياس النفسي والتربوي. د.ط. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

فوقية, حسن رضوان. (2004). القياس النفسي و الاختبارات النفسية. د.ط. القاهرة, الكويت الجزائر: دار الكتاب الحديث.

القُدومي, عبد الناصر. (2008). الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها. د.ط. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.

قواري, سارة. (2021/04/11). تقييم جودة التقويم المستمر وفق نظام LMD من وجهة نظر الاساتذة - دراسة ميدانية بجامعة اكلي محند أولحاج البويرة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية, مجلد 06 (العدد 01). 2020/10/08. asjp.cerist.dz

كاظم, علي المهدي. (2001). القياس و التقويم في التعلم و التعليم. الطبعة 01.الأردن:دار الكندي للنشر و التوزيع.

كروي العزاوي, رحيم يونس.(2008).منهج البحث العلمي.طبعة 01.عمان: دار دحلبة.

الكيلاني, عبد الله زيد. الروسان, فاروق فارق.(2014).التقويم في التربية الخاصة.طبعة 04. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد أبو لبدة, سبع.(2008). مبادئ القياس النفسي و التقويم التربوي. الطبعة 01. المملكة الأردنية الهاشمية, عمان: دار الفكر ناشرون و موزعون.

محمود علام , صلاح الدين.(2007). القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية. الطبعة 01.عمان, الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

محمود علام, صالح الدين.(2004). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية و المنهجية و تطبيقاته الميدانية. طبعة 01. القاهرة :دار الفكر العربي.

محمود علام, صلاح الدين.(2006). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. طبعة 02. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمود علام, صلاح الدين.(2006).القياس والتقويم التربوي والنفسي أسسه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.طبعة 06. القاهرة:دار الفكر العربي.

محمود عوض, عباس. (2006). القياس النفسي بين النظرية و التطبيق.د.ط.الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

محمود, أحمد عمر.حصة, عبد الرحمن فخرو. تركي, سبيعي. عبد الله تركي. أمنة.(2009). القياس النفسي والتربوي. طبعة 01. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مزازي, خديجة.(2018). أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية السنة الثانية أداب نموذجاً , مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر , كلية الأدب واللغات, جامعة أكلي محند أولحاج, البويرة.

- معمرية, بشير.(2007). *القياس النفسي و تصميم أدواته للطلاب و الباحثين*. طبعة 02. الجزائر: منشورات الحبر تعاونية عيسات.
- ملحم, سامي محمد.(2000). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. طبعة 02. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ملحم, سامي محمد.(2014). *التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي*. طبعة 01. الأردن: الرضوان للإرشاد والتوزيع.
- مولاي بودخيلي, محمد.(2004). *نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل المدرسي*. د.ط. الجزائر العاصمة: ديوان المطبوعات الجزائرية الساحة المركزية.
- نمر مصطفى, نوال. (2010). *استراتيجيات التقويم في التعليم*. طبعة 01. وسط البلد عمان: دار البداية ناشرون و موزعون.
- يعقوب, أحمد النور.(2018). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. طبعة 01. السعودية: الجنادري للنشر والتوزيع.

الملاحق

الملحق (01)

اختبار الثلاثي الأول في مادة التربية الإسلامية

المستوى : رابعة متوسط
المدة : ساعة واحدة

متوسطة : محمد ديدي - الوادي

الجزء الأول: (12ن) :

الوضعية الأولى (6ن):

قال الله تعالى : " عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ.....مَعَاشًا " الآيات من سورة
النبا (11/01)

1. استظهر كتابيا الآيات الكريمة، و اضبطها بالشكل التام .
2. اشرح : النبا العظيم - أوتادا .
3. استخرج من الآيات السابقة دليلين من دلائل قدرة الله تعالى وعظمته .

الوضعية الثانية (6ن): الحجّ ركن من أركان الإسلام الخمسة .

1. ما هو حُكْمُ الحجّ ؟ وما دليله من القرآن الكريم ؟
2. اذكر أركان الحجّ (بدون شرح) .
3. للحجّ حُكْمٌ وأسرار كثيرة اذكر اثنين منها .

الجزء الثاني : الوضعية الإدماجية (8ن):

السياق: أوّلت الشريعة الإسلامية عناية خاصة بالأسرة، وحددت مبادئ كثيرة لضمان سعادتها واستقرارها ومن بين هذه المبادئ: الاحترام .

التعليمية: اكتب موضوعا لا يقلّ عن اثني عشر سطرا تحدّث فيه عن مفهوم الاحترام، مبينا كيفية تطبيقه مع والديك وأفراد أسرتك مع ذكر أثره ، مستشهدا بالنصوص الشرعية التي درستها .

أسأل الله لكم التوفيق والسداد

الملحق (02)

التاريخ: 2021/12/02

المدة: ساعة

المقومطة: الشهيد ليدى محمد - تكسبت

المستوى: 4، متوسط

الاختبار الأول في مادة الرياضيات

التمرين الأول (03 ن):

- 1- احسب $PGCD(686; 224)$
- 2- اكتب $\frac{686}{224}$ على شكل كسر غير قابل للاختزال .
- 3- اكتب F على شكل كسر غير قابل للاختزال $F = \frac{686}{224} - \frac{5}{8} + \frac{2}{5}$

التمرين الثاني (03 ن):

$$B = \sqrt{45} + 2\sqrt{80} - \sqrt{320} \quad , \quad A = \sqrt{27} - 5\sqrt{12} + \sqrt{243}$$

- 1- اكتب A على شكل $a\sqrt{3}$ و B على شكل $b\sqrt{5}$

- 2- اجعل مقام النسبة $\frac{3\sqrt{5}}{2\sqrt{3}}$ عددا ناطق .

- 3- حل المعادلة التالية: $3x^2 - 16 = 11$

التمرين الثالث (03 ن):

(C) دائرة مركزها O وقطرها [MN] حيث: $MN = 6cm$ ، P نقطة من (C) حيث: $PM = 3cm$

- (1) ارسم الشكل ثم اثبت أن المثلث MNP قائم في P .

- (2) احسب الطول PN بالتقريب إلى 10^{-2} بالانقسان.

- (3) احسب $\sin MNP$ ثم استنتج قياس الزاوية MNP

التمرين الرابع (03 ن):

الشكل المقابل ليس بالقياسات الحقيقية .

(MB) // (NS)

$$PM = 12cm ; MB = 6.4cm$$

$$PB = 13.6cm ; PN = 9cm$$

- (1) اثبت أن المثلث PBM قائم

- (2) احسب الطول SN .

- (3) لتكن E نقطة من القطعة [PB] بحيث $PE = 3.4cm$ والنقطة C من القطعة [PM] بحيث $PC = 3cm$

- بين أن (CE) // (MB)

اكتب الصفحة

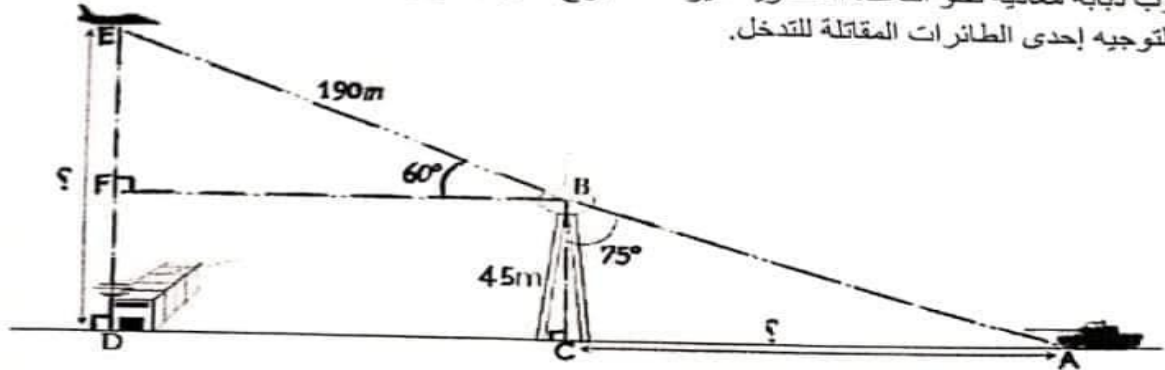


الوضعية الإدماجية (08 ن):

بعد الجيش الشعبي الوطني مفخرة لبلادنا وحصنا منيعا لأمنها واستقرارها . لذلك يحافظ جيشنا على جاهزيته بإقامة مناورات عسكرية تدريبية ، سندرس فيما يلي بعض المشاهد منها . (القياسات غير حقيقية)

المشهد الأول : رصد العدو

تقترب دبابة معادية نحو القاعدة العسكرية ، ليرصدها برج المراقبة بزاوية 75° فيرسل البرج انذار لمركز العمليات لتوجيه إحدى الطائرات المقاتلة للتدخل .



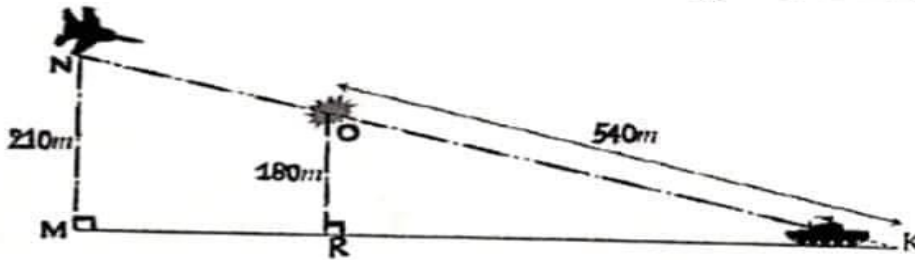
1- أحسب CA بالتدوير إلى الوحدة بعد الدبابة عن البرج إذا كان ارتفاع نقطة المراقبة فيه عن الأرض

هو 45m أي $BC=45m$

2- أحسب ED بالتدوير إلى الوحدة الارتفاع الذي تحلق منه الطائرة المقاتلة . انتبه $BC=DF$

المشهد الثاني : المواجهة

تعترض الطائرة المقاتلة الدبابة ، فتطلق الأخيرة قذيفة مباشرة نحوها ، فتترد المقاتلة بصاروخ مضاد لتفجير القذيفة في النقطة O كما يوضحه الشكل التالي :



• أحسب ON المسافة بين الطائرة و القذيفة عند انفجارها .

بالتوفيق للجميع

الملحق (03)

الموسم الدراسي: 2021/2022

المدة: ساعة ونصف

متوسطة: ديدي محمد

المستوى: رابعة متوسط

الاختبار الثلاثي الأول لمادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا

التمرين الأول 06 نقاط

لدراسة بعض الظواهر الكهربائية قمنا بالتجارب الثلاثة التالية:

في التجربة 1: نذلك قضيب إيبونيت بالصوف

1 - سم الظاهرة المدروسة

2 - ما نوع شحنة الإيبونيت بعد ذلك ؟

في التجربة 2: ندير العنصر 1 أمام العنصر 2 بسرعة منتظمة

1 - سم العناصر المرقمة : 1 2 3

2 - سم الظاهرة المدروسة في هذه التجربة

3 - ما نوع التيار المتولد من هذه الظاهرة ؟ اطر مرزه

في التجربة 3: باستعمال متعدد القياسات تحصلنا على النتائج الموضحة

1 - ماذا تمثل الدلالة 230v

2 - ماذا يمثل كل من A B

3 - اقترح طريقة أخرى تميز فيها بين المربطين A و B

التمرين الأول: 06 نقاط

لدراسة خصائص التيار المتناوب قمنا بتوصيل الجهاز D

براسم الإهزاز المهبطي فظهر البيان الموضح في الوثيقة 5

1 - سم الجهاز D وأذكر مكوناته الأساسية

2 - اشرح الظاهرة التي يعتمد عليها لإنتاج التيار المتناوب

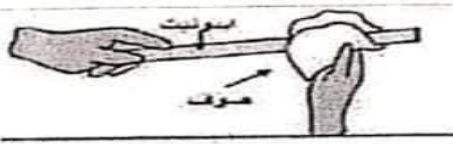
3 - اعتمادا على الوثيقة 5

أ - احسب التوتر الأعظمي U_{max}

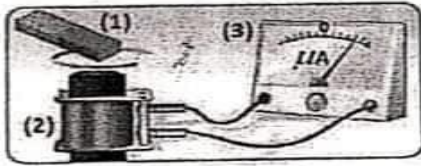
ب - استنتج التوتر الفعال U_{eff}

ج - احسب الدور T

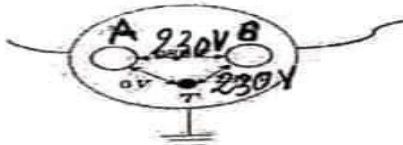
د - استنتج التواتر f



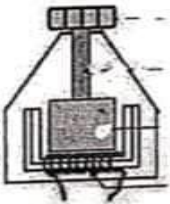
الوثيقة 1



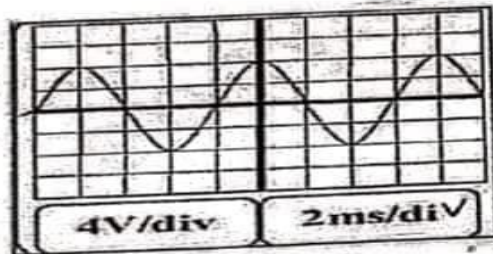
الوثيقة 2



الوثيقة 3



D



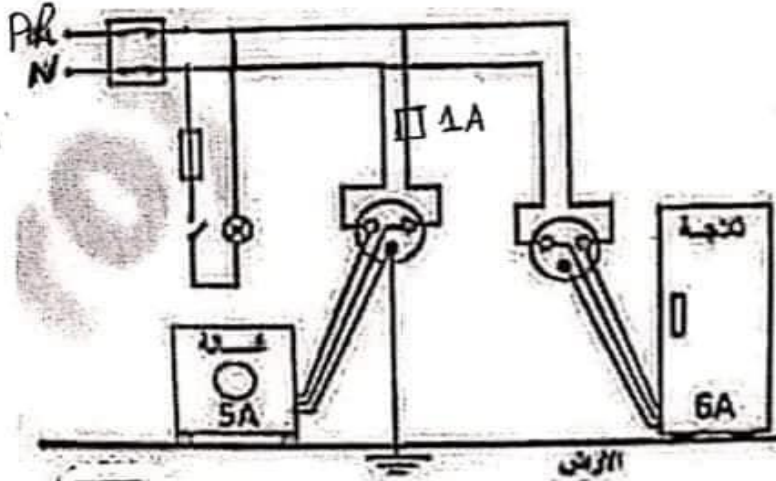
الوثيقة 5

إقلب الصفحة

الوضعية الإدماجية 08 نقاط

في رحلة صيفية استأجرت عائلة نهاد منزلا في إحدى المدن الساحلية لقضاء العطلة ولكن واجهتهم عدة مشاكل كهربائية في مطبخ هذا المنزل منها:

- عدم اشتغال الغسالة على الرغم من أنها سليمة
 - إصابة ابنهم بصعقة كهربائية عندما فتح الثلاجة لشرب الماء
 - إصابة الأب بصعقة كهربائية عند تغييره للمصباح التالف في المطبخ رغم أنه فتح القاطعة
- لاحظ مخطط الشبكة الكهربائية للمطبخ (الوثيقة 6)



الوثيقة 6

بالإعتماد على المخطط حاول مساعدتم بالإجابة على ما يلي :

- 1 - ما سبب كل مشكل من المشاكل السابقة ؟
- 2 - أقرح الحل المناسب لكل مشكلة
- 3 - اعد رسم المخطط بعد التعديلات والإضافات وحل كل المشاكل المذكورة سابقا

انتهى

الملحق (04)

المستوى: الرابعة متوسط
المدة: 1 ساعة و 30 د

متوسطة: ديدي محمد
الموسم الدراسي: 2021/2022

الاختبار الاول في مادة العلوم الطبيعية

الجزء الأول:

التمرين الأول: (6ن)

قمت بدراسة سلوك خلايا الخميرة في وجود و غياب الأوكسيجين فتم قياس كل من غازي O_2 و CO_2 وكحول الايثانول خلال مدة التجربة فتحصلنا على النتائج الموضحة في المنحنى البياني

1- قدم تفسيراً لتغير كمية غازي O_2 و CO_2 قبل الزمن $T=200s$

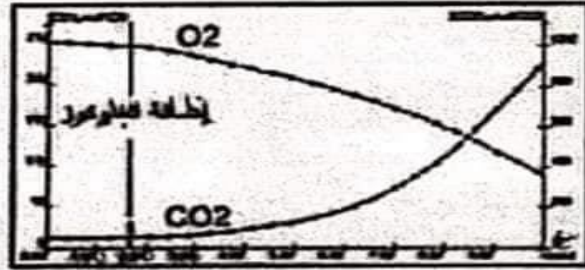
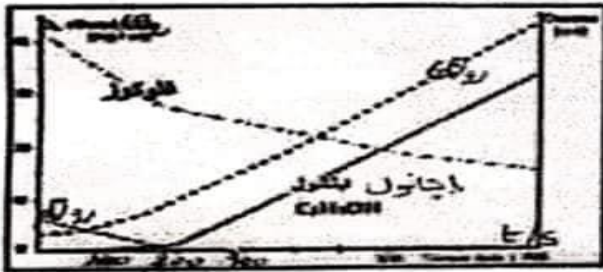
2- سم العملية التي قامت بها الخميرة قبل الزمن $T=200s$. وترجمها إلى معادلة .

3- أ_ في الزمن $T=200s$

_ ماهو الغاز الذي ينعدم ؟

_ ماهو الغاز الذي يتزايد ؟ ماهو المركب الجديد الذي يظهر ؟

4_ ب_ سم العملية التي قامت بها الخميرة بعد الزمن $T=200s$ وترجمها إلى معادلة



التمرين الثاني: (6ن)

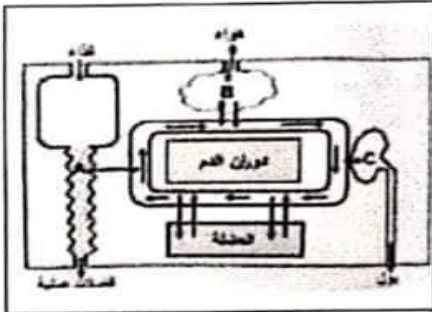
يمثل المخطط التالي العلاقة بين الوسط الداخلي و الوسط الخارجي في الجسم .

1- أذكر الوظائف التي تتم في المستويات (A, B, C)

2- فيما تتمثل أسط التبادل في (A,B)

3- بين كيف تتم المبادلات على مستوى العضلة و على مستوى العضو B

4- يؤدي توقف القلب عن العمل إلى موت الإنسان ، علل .



الوضعية الإدماجية:

سلمى التلميذة المجتهدة تدرس بقسم الرابعة متوسط أثناء حصة التربية البدنية ما ان بدأت تمارين الركض حتى سقطت ارضا متعبة تلهث (ارتفاع ايقاع التنفس) ووجهها شاحبا مصفرا مما استلزم نقلها إلى المستشفى لإجراء فحوصات طبية وتحاليل للدم فكان التقرير الطبي :

السندات :

التحاليل HEMATOLOGIE		الشخص العادي
النتائج		
Numération globulaire		
Hématies.....	الكريات الحمراء VR: 3 372 000 /mm ³	VR: 4 000 000 à 5 000 000
Hémoglobine.....	الهيموغلوبين VR: 9.9 g/100 ml	VR: 11.5 à 15.0

السند 1: نتائج تحاليل الدم لسلمى

الكريات الحمراء خلايا دموية تعتمد لونها من خضاب الدم (Hb)، وهو بروتين يحتوي على الحديد.

$$\text{Hb} + 4\text{O}_2 \xrightleftharpoons[\text{على مستوى الأعضاء}]{\text{على مستوى الرئتين}} \text{HbO}_8$$

السند 3: دور خضاب الدم

العمر	الحاجيات اليومية ب (mg)
من 6 الى 12 سنة	من 8 الى 10
مراهق	15
من 19 الى 30 سنة	18
امراة حامل	30

السند 2: الحاجيات اليومية من الحديد

الاغذية	الفول	العدس	البيض	الخبز الكامل	اللوبياء	الكبد
كمية الحديد ب (mg) في 100g من بعض الاغذية	6.5	7	2.8	1.5	7	13.3

السند 4: كمية الحديد ب (mg) في بعض الاغذية

من خلال السياق و السندات ومكتسباتك القبلية :

- 1- حدد نوع المرض الذي تعاني منه سلمى ؟ معللا إجابتك .
- 2- قدم تفسيراً للأعراض الملاحظة على سلمى .
- 3- قدم اقتراحين لسلمى للتخفيف من معاناتها . معللا ذلك .

من لم يجلس في الصغر حيث يكره ، لم يجلس في الكبر حيث يحب

بالتوقيـق

الملحق (05)

السنة الدراسية: 2022/2021
المستوى : 4 متوسط

متوسطة الشهيد محمد ديدي
المدة : ساعتان

الاختبار الأول في مادة اللغة العربية

السند :

ها إننا اليوم في الحياة العصرية ، في العالم الذي أصبح قريةً ، نسيرُ نحو العزلة، ونُعاشِرُ الأجهزة ملتفتين إلى الجدران ، لا نتواصل . وهذه عزلة تكنولوجية تخطفُ أولادنا منا، وتفرقنا، فلا جَلَسَات أُسْرية حميمية ، ولا جيران ولا أقارب. وها هي الحياةُ العصريةُ تجمعُ بنا دون إرادتنا. وها هي الإنسانية أرادت التقارب والتواصل، فوجدت نفسها في تباعد وقطيعة. وها هو عصر الأجهزة جعل العالمَ قريةً، سكانها يعيشون مع الشَّاشات ويُوهمُون أنفسهم أنهم يتواصلون عبرها وهم غرباء صامتون .

إنَّ أخطرَ ما نخشاهُ هو أن تتحوَّل وسائلُ المعرفة والاتصال الحديثة إلى وسائل تجهيل وقطيعة . أقول ذلك لا استنقاصا لها وإنكارا لفضائلها، بل لأنَّ المراهقين والشباب أو الكثير منهم سيَتَوَنَّ استعمالها إلى حدٍّ يندُرُ بالخطر ، بسبب غياب الرِّقابة وِضعف الوعي لديهم. فهل تتحوَّل هذه الوسائل إلى نِقْمَةٍ بينما هدفُها هو الرحمة ؟

لا أقول ذلك من باب الاتهام فحسب ، بل لأنني عندما أطلبُ من تلامذتي البحثَ عن معلومةٍ ، أو ترجمة لأحد الأعلام ، أجدهم يأتونني بسيل من المعلومات ، فأفرح لأنَّ تحصيل المعرفة أصبح سهلا بفضل الانترنت، ولكن سرعان ما أَصَابُ بِخَيِّبَةِ أَمَلٍ ؛ لأنني أكتشف أنَّ التلاميذ كلَّهم إلا قليلا منهم يسحبون تلك المعلومات المطلوبة دون أن يُكَلِّفُوا أنفسهم عناء قراءتها .

فلا بد من التعامل الواعي مع وسائط المعرفة ، حتَّى لا تتحوَّل إلى وسيلة جهل وأمية وعزلة وقطيعة .

(جميلة الماجري، الملحق الثقافي لجريدة الحرية، العدد 959)

الأسئلة :

الوضعية الاولى : 6ن

1- اقترح فكرة أساسية للفقرة الأولى.

2- ما النتائج السيئة التي أحدثتها الأجهزة التكنولوجية ؟

3- ممَّ خشيت الكاتبة في هذا النص؟

- اقلب الصفحة -

4- حُتِمت الكاتبة نصّها بنصيحة قيّمة .بيّن ذلك.

5- هات من النّصّ ضدّ المفردتين التاليتين: تقارب-/ نعمة -...../

الوضعية الثانية: (6ن)

1- حدّد نوع النّصّ (الجنس الأدبي)

2- سمّ الصورة البيانية التالية و اشرحها (الوسائل التكنولوجية لصّ)

3- استخرج أسلوبا إنشائيا وبيّن نوعه ؟

4- أعرب ما تحته خط في النّصّ. الأجهزة - قليلا

الوضعية الإدماجية : 08 نقاط

السياق: لاحظت على أخيك إدمانا على الفايسبوك فعملت على إقناعه بتغيير سلوكه، وحاولت تنبيهه إلى مخاطر الإدمان الفايسبوكي

التعليمة : حرّر موضوعا لا يقلّ عن اثني عشر سطرا، تفسّر فيه لأخيك بأدلة وحجج وبراهين خطورة الإدمان على الفايسبوك وتنصحه بحسن استغلاله حتى يعدّل سلوكه .موظّفا أحد أنواع العدد يكتب بلون مغاير.

بالتوفيق