جامعة الجزائر 02

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أسئلة الاختبارات التحصيلية في الجامعة
ـدراسة تقويميةـ
جامعة محمد بوضياف أنموذجا

Achievement test questions at the university
-Evaluation Study-
Mohamed Boudiaf University as a model

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في علوم التربية

تخصص: القياس النفسي والتقويم التربوي

إعداد الطالبة:

- حفيظة حجاب

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
01	زعرور لبنى	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 02	رئيسا
02	بحري نبيل	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 02	مشرفا ومقررا
03	أحمد رماضنية	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا الأغواط	ممتحنا
04	أحمد مزيود	أستاذ محاضر أ	جامعة تيزي وزو	ممتحنا
05	خالد شنون	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 02	ممتحنا
06	محمد بوريو	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 02	ممتحنا

السنة الجامعية:2022-2023م

University Of Algiers 2 - Abou El Kacem Saâdallah

Faculty of Human Sciences

Department of Philosophy

Achievement test questions at the university -Evaluation Study- Mohamed Boudiaf University as a model

Thesis An introduction to obtaining an LMD Ph.D. in Education Sciences

Specialization: psychological measurement and educational evaluation

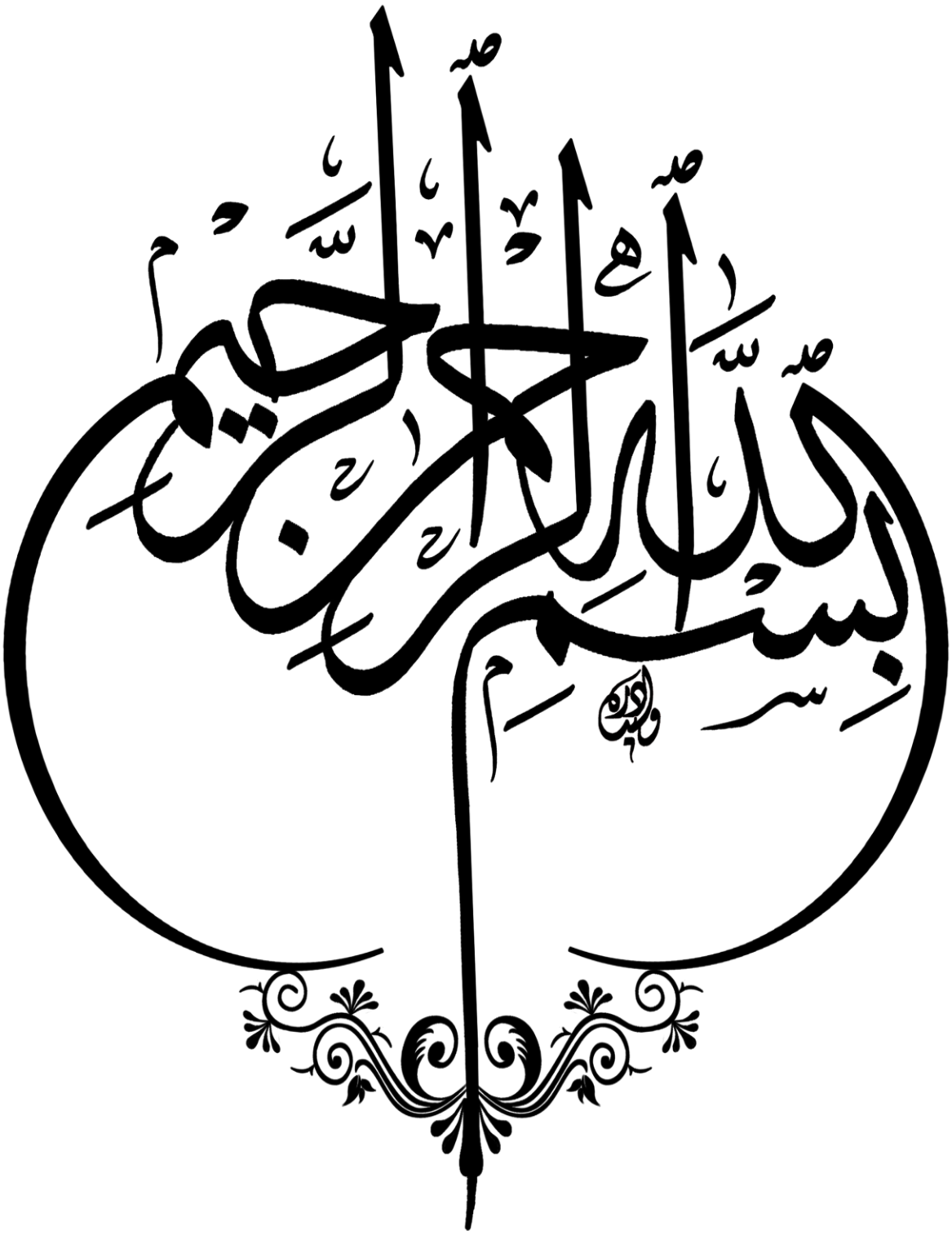
Preparation Student:

Hadjab Hafidha

Discussion committee:

The Number	Name, Surname	Scientific Rank,	University	Capacity
01	Zaarour Lubna	Professor of higher education	University of Algiers 02	**as president**
02	Bahri Nabil	Professor of higher education	University of Algiers 02	**Supervisor and rapporteur**
03	Ahmed Remadnia	Lecturer Professor	High School Laghouat	**Examiner**
04	Ahmed Mazyoud	Lecturer Professor	University of Tizi Ouzou	**Examiner**
05	Khaled Shannon	Lecturer Professor	University of Algiers 02	**Examiner**
06	Mohammed Borio	Lecturer Professor	University of Algiers 02	**Examiner**

Academic year: 2022-2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أتقدم بالشكر الجزيل " لعائلتي " على كل الدعم الذي قدموه لي كل باسمه وخاصة " الوالدة " حفظها الله ورعاها لكي مني كل الشكر والمحبة والعرفان

لأستاذي المشرف الدكتور :

"بحري نبيل" على كل مساعداته و توجيهاته المتتابعة عبر كل مراحل هذا البحث المتواضع.

كما أتوجه بالشكر

الخاص إلى الأستاذ "رشيد المسيلي" على كل الدعم الذي قدمه لي.

ملخص البحث:

جاء هذا البحث بعنوان تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية في الجامعة –دراسة تقويمية– ويهدف لمعرفة واقع إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية، فقد سعت الباحثة إلى معرفة مدى تطبيق شروط الاختبارات التحصيلية الجيدة وفق منهجية ومعايير علمية على مستوى الشكل والمضمون، وكذا بيان مدى توظيفها للأهداف المعرفية، ومدى تنوع أسئلتها بين المقالية والموضوعية والالتزام بشروط تطبيقها، وتمت الدراسة على مستوى اغلب أقسام كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة المسيلة –محمد بوضياف–على مستوى (قسم علم النفس –قسم علم الاجتماع –قسم علوم الإعلام والاتصال –قسم التاريخ – قسم العلوم الإسلامية)، وتم استثناء قسم الفلسفة لطبيعة التخصص، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وتم تطبيق الدراسة على عينة عرضية بلغت 212 اختبارا تحصيليا وتم الاعتماد على شبكتين تم إعدادهما، الشبكة الأولى خاصة بمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد من حيث الشكل ومن حيث المحتوى والشبكة الثانية خاصة بالمستويات المعرفية لبلوم، وبعد دراسة الخصائص السيكومترية لهما تمت عملية تحليل المحتوى، وبعد مناقشة وتحليل النتائج، خلص البحث إلى النتائج التالية:

– تم احترام اغلب معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد في الجامعة من حيث الشكل والمحتوى حيث كانت مطابقة بنسبة 77.28%.

– تم توظيف كل المستويات المعرفية في أسئلة الاختبارات التحصيلية، ولكن كان مستوى المعرفة والتذكر هو الطابع الغالب على مختلف الأسئلة الاختبارية حيث كان بنسبة 65.45%، ويليه مستوى الفهم بنسبة 16.23%، ثم التحليل بنسبة 09.48%، ليليه التقويم بنسبة 4.67، ثم مستوى التطبيق بنسبة 02.59%، وفي الأخير مستوى التركيب بنسبة 01.55%.

– تم إيجاد تنوع في أسئلة الاختبارات التحصيلية، إلا أن اغلب الأسئلة جاءت مقالية بنسبة 83.76% وهي نسبة عالية جدا، لتليها الأسئلة الموضوعية بنسب قليلة موزعة عليهم، حيث نجد هناك تساوي بين أسئلة الصح والخطأ والإكمال بنسبة 06.62%، لتليها أسئلة الاختيار من متعدد بنسبة 02.20%، وفي الأخير أسئلة المطابقة أو المزاوجة وكانت بنسبة0.77% وهي نسبة ضئيلة جدا.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، الاختبارات التحصيلية، الجامعة.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

فهرس المحتويات

قائمة الأشكال

قائمة الجداول

مقدمة .....أ-ج

الفصل الأول
التعريف بإشكالية وموضوع البحث

1- الإشكالية 05

2-أهداف البحث 11

3- أهمية البحث 12

4- تحديد مصطلحات البحث 13

الفصل الثاني
القيـــــاس النفسي والتربوي

تمهيد 19

1- مفهوم القياس النفسي والتربوي 20

2- التطور التاريخي للقياس النفسي والتربوي 21

3- أهمية القياس النفسي والتربوي 25

4- أهداف القياس النفسي والتربوي 26

5- نظريات القياس النفسي والتربوي 27

6- أخطاء القياس النفسي والتربوي 34

7- مستويات القياس النفسي والتربوي 37

8- أنواع القياس النفسي والتربوي 39

9- خصائص القياس النفسي والتربوي 40

10- مراحل عملية القياس النفسي والتربوي 42

خلاصة 43

الفصل الثالث
التقويم التربوي

- تمهيد 45
1- مفهوم التقويم التربوي وعلاقته ببعض المفاهيم 46
2- التطور التاريخي للتقويم التربوي 52
3- أهمية التقويم التربوي 55
4- أهداف التقويم التربوي 57
5- مبادئ وأسس التقويم التربوي 58
6- أنواع التقويم التربوي 60
7- وظائف التقويم التربوي 64
8- خطوات عملية التقويم التربوي 65
9- أدوات التقويم التربوي 67
10- مجالات التقويم التربوي 70
- الخلاصة 74

الفصل الرابع
الاختبارات التحصيلية

- تمهيد 76
1- مفهوم الاختبارات التحصيلية 77
2- التطور التاريخي للاختبارات التحصيلي 79
3- أهمية الاختبارات التحصيلية 81
4- أهداف الاختبارات التحصيلية 82
5- تصنيف الاختبارات التحصيلية 83
6- أشكال الاختبارات التحصيلية 86
7- تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية 106
8- مراحل بناء الاختبارات التحصيلية 108
9- الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلي 123

10- شروط الاختبارات التحصيلية الجيد ونصائح عامة يراعي العمل بها عند عمل الاختبارات التحصيلية 127
- خلاصة 131

الفصل الخامس
الجامعـــــــة

- تمهيد 133
1- مفهوم الجامعة 134
2- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي في العالم 135
3- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي في الجزائر والإصلاحات المتبناة 138
4- أهمية الجامعة 146
5-أهداف الجامعة 147
6- وظائف الجامعة 149
7- أطر الجامعة 151
8- الجامعة كمنظومة متكاملة (المدخلات-المخرجات) 152
9- التقويم في التعليم الجامعي 154
10-ضمان جودة التعليم العالي 157
- الخلاصة 162

الفصـل السادس
الدراسة الميدانية

1- منهج البحث 164
2- مدونة البحث 165
3- عينة البحث 166
4- حدود البحث 167
5- أداة البحث 168
6- الخصائص السيكومترية لأداة البحث 170
7- الأدوات الإحصائية المستخدمة في البحث 174

الفصل السابع
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل النتائج 176
2-مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف البحث..... 195
3-الاستنتاجات 209
- خاتمة 212
والاقتراحات 213
التوصيات 214
- قائمة المصادر والمراجع..... 216
- الملاحق 234

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح أنواع التقويم التربوي	63
02	يوضح خطوات عملية التقويم التربوي	66
03	يوضح تصنيفات اختبارات التحصيل	86
04	يوضح مستويات المجال المعرفي والانفعالي والنفس حركي	118
05	يوضح مراحل بناء الاختبار التحصيلي	123
06	يبين عدد الاختبارات التحصيلية بكل قسم	165
07	يوضح أقسام كلية العلوم الاجتماعية باستثناء قسم الفلسفة	168
08	يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير الشكل والمضمون في إعداد اختبار تحصيلي جيد	188
09	يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير إعداد اختبار تحصيلي جيد ككل	189
10	يوضح مدى توظيف المستويات المعرفية في الاختبارات التحصيلية على المستوى الكلي	192
11	يوضح مدى توظيف أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية على المستوى الكلي	194

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين عدد الاختبارات التحصيلية بكل قسم	165
02	يبين توزيع الاختبارات التحصيلية وفقا للمستويات الخاصة بكل قسم	166
03	يبين توزيع أسئلة الاختبارات التحصيلية وفقا للمستويات والأقسام	167
04	يوضح توقيت أجراء الاختبارات التحصيلية	168
05	خاص بشبكة المستويات المعرفية لبلوم والأفعال المنتمية لها	170
06	يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية للمعايير من حيث الشكل	177
07	يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية للمعايير من حيث المضمون	187
08	يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم لمعايير الاختبار التحصيلي الجيد	188
09	يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير الشكل والمضمون في إعداد اختبار تحصيلي جيد	189
10	يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير إعداد اختبار تحصيلي جيد ككل	190
11	يوضح مدى توظيف المستويات المعرفية في الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم	191
12	يوضح مدى توظيف المستويات المعرفية في الاختبارات التحصيلية على المستوى الكلي	192
13	يوضح مدى توظيف أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم	193
14	يوضح مدى توظيف أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية على المستوى الكلي	194

مقدمة

لطالما كانت التربية والتعليم عمود وعصب أي أمة للنهوض بشعبها والتقدم ومواكبة متطلبات العصر، ولأهمية التعليم فقد وضعت له قواعد أساسية وركائز تدعم قيامه وشروط مسطرة لتحقيق أهدافه في كل مراحله بدءا بمرحلة التعليم الابتدائي وانتهاءا بمرحلة التعليم الجامعي، هذه الأخيرة والتي تعتبر من اهم مراحل التعليم باعتبارها مسؤولة عن مخرجات مكونة ومؤهلة لشغل مختلف المناصب لتكون عناصر فاعلة وذات أهمية، ويعتبر هذا من بين أهم أهداف الجامعة المعتمدة في خدمة المجتمع، وباعتبار أهمية هاته المناصب على اختلاف مستوياتها، فانه يتوجب على صاحبها أن يكون كفؤا لها وهاته الكفاءة يتم تقديرها بشهادة بعد أن يكون قد درس وخضع لعملية التقويم لمعارفه سواء العلمية منها أو الأدائية، ولعل ابرز أدوات التقويم وأكثرها استعمالا وتطبيقا الاختبارات التحصيلية، حيث تسمح لنا بالحكم على الطالب وبيان مدى أهليته لهاته الشهادة، وعليه وبالرجوع لهاته الاختبارات فيجب أن تحكمها ضوابط وشروط لتكون ذات مصداقية تسمح بالاعتماد عليها في عملية قياس وتقدير وتقييم معارف ومؤهلات الطالب وانتهاءا بتقويمها من خلال العمل على تعزيز جوانب قوته ومعالجة نقاط ضعفه،

ونظرا لوجود بعض المخرجات التي لا تتوافق مع سوق العمل، فقد برز مشكل مدى مصداقية التقويم الذي خضع له الطلبة، ومصداقية أدواته وخاصة الاختبارات التحصيلية، وباعتبار أهمية هذه الاختبارات فقد أخذت الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين والتربويين لضبطها وتطويرها والعمل على أن تكون أكثر دقة، من خلال وضع عدة معايير واعتبارات من بينها الاهتمام بإخراج الورقة الاختبارية شكلا ومضمونا وكذا الاهتمام بالمستويات المعرفية وتضمينها والحرص على عمل توازن للمستويات العليا والدنيا وجعلها مناسبة للعمر العقلي للطالب لمعرفة كيفية معالجته للمواضيع وكذا التنوع في أسئلة الاختبارات من خلال مدى دقة تركيزه في الأسئلة الموضوعية، ورؤية كيفية طرحه وصياغته وإبداعه في الأسئلة المقالية .

ولما كانت الاختبارات بهذه الأهمية وجب الاهتمام بطرق إعدادها وبنائها وفقا لمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد فقد أتت هاته الدراسة كمحاولة لتقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية في الجامعة بهدف التعرف على مدى توفر الشروط والمعايير اللازمة في أسئلة هذه الاختبارات التحصيلية سواء من حيث الشكل أو المضمون أو من حيث توظيف الأهداف المعرفية وكذا مدى تنوعها سواء كانت موضوعية أو مقاليه.

وسعيا في البحث عن جوانب هذا الموضوع جاء هذا البحث في سبعة فصول ضمن قسمين، نظري بخمسة فصول وتطبيقي بفصلين بحيث:

اشتمل الجانب النظري على:

- **الفصل الأول:** ويتناول إشكالية البحث وتساؤلاته وجوانب أهمية البحث والأهداف المتوخاة منه بالإضافة إلى تحديد مصطلحات البحث.

- **الفصل الثاني:** تم التطرق في إلى القياس بحيث لا تتم عملية التقويم إلا من خلاله، من خلال عرض مفهومه وتطوره التاريخي بالإضافة إلى أهميته وأهدافه وكذا عرض لنظرياته ومن ثم أخطائه ومستوياته، كما تم التعرض إلى أنواعه وخصائصه التي يتميز بها ومراحله.

- **الفصل الثالث:** تم التطرق فيه إلى التقويم التربوي من خلال مفهومه وعلاقته ببعض المفاهيم، وتطوره التاريخي وكذا أهميته وأهدافه بالإضافة إلى التعرف على مبادئه وأسسه وكذا أنواعه ووظائفه وخطواته بالإضافة إلى التعرض إلى الأدوات المستخدمة فيه ومجالاته.

- **الفصل الرابع:** تم التطرق فيه إلى الاختبارات التحصيلية من خلال مفهومها وتطورها التاريخي بالإضافة إلى أهميتها وأهدافها والتعرض إلى تصنيفها وأشكالها وكيفية تفسير نتائجها، كما تم التطرق إلى مراحل بنائها بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية لها وشروط الاختبارات التحصيلية الجيدة ونصائح عامة يراعى العمل بها عند عمل الاختبارات التحصيلية.

- **الفصل الخامس:** فتم التطرق فيه إلى الجامعة حيث تم التعرض إلى مفهوم الجامعة ونشأتها في العالم، وكذا نشأتها وتطورها التاريخي في الجزائر مع التعرض للإصلاحات المتبناة، وتم التطرق لأهميتها وأهدافها وكذلك وظائفها، بالإضافة إلى تحديد اطر الجامعة وكذا مدخلاتها ومخرجاتها، كما تم التعرض إلى التقويم في التعليم الجامعي بالإضافة إلى التطرق إلى ضمان جودة التعليم العالي.

أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل:

- **الفصل السادس:** والذي خصص لإجراءات البحث الميدانية وأدواته، حيث تم فيه تناول البحث من حيث المنهج المتبع وكذا مدونة البحث بالإضافة إلى عينة البحث، حدود البحث الزمانية والمكانية وأدوات البحث المعتمدة بالإضافة إلى التطرق إلى خصائصها السيكومترية والأدوات الإحصائية المستخدمة في البحث.
- **الفصل السابع:** فقد تم فيه عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء أهداف البحث.

وفي الأخير خاتمة البحث التي ألمت بنتائج البحث وما توصلت إليه بالإضافة إلى اقتراحات وتوصيات.

الفصل الأول

التعريف بإشكالية وموضوع البحث

1- الإشكالية

2- أهمية البحث

3-أهداف البحث

4- تحديد مصطلحات البحث

1- الإشكالية:

يتمثل النظام التربوي للمؤسسات التربوية في كل (من مدارس وكليات وجامعات) والبرامج التربوية (من مقررات دراسية، ودورات تدريبية...الخ) والمناهج التعليمية والمصادر والكتب والندوات التربوية، والمديرون والموظفون وكل من له علاقة بالعملية التربوية بما في ذلك البناء المدرسي والأجهزة المساعدة في العملية التعليمية التعلمية وكل هذا النظام التربوي يحقق هدفا رئيسيا يتمثل في مساعدة التلاميذ في تحقيق الأهداف التربوية .

والهدف الذي يسعى إليه التقويم التربوي هو التحقق من صلاحية كل مكون من مكونات العملية التربوية ومعرفة ما إذا كان هذا النظام يعمل جيدا أم لا، وعليه فان كل مكون من مكونات النظام التربوي هو موضوع للتقويم ويقع ضمن ميدان التقويم التربوي.

(سامي ملحم، 2005، ص356)

إن التقويم هو الخطوة التي تأتي بعد تنفيذ أي برنامج تربوي للحكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، فهو الحكم على مدى تحقيق الهدف من عدمه، كما انه العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات على سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره واستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لمعرفة مدى كفايتها، كما انه عملية اتخاذ القرارات التربوية على أساس من القياس والملاحظات بهدف التطوير وإذا كان القياس هو عملية تقدير كمي للأشياء أو خصائصها في صورة درجات أو أرقام، وعليه فان التقويم يبدأ من هذه الدرجات ويفسرها، فهو عملية اتخاذ قرار بشان الحكم على قيمة موضوع ما في ضوء نتيجة عملية القياس وفي ضوء معايير متفق عليها مثل: مدى تحقيق الأهداف –مستوى الإتقان– المتطلبات المهنية...الخ وذلك بهدف تقديم تغذية راجعة فورية تسهم في تطوير العملية التعليمية بكامل عناصرها .

كما ويعتبر التقويم عملية تساعد على قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ لمحتوى دراسي وبيان مدى تقدمهم فيه، ويقدم للمعلم تغذية راجعة عن مستويات المنهج المطبق في

المدارس ولكي تتم عملية تقويم التحصيل الدراسي لابد من وجود محتوى وخبرات تعليمية وتقدم للطلاب من خلال عمليتي التعليم والتعلم يتم إعداده في ضوء الأهداف التعليمية التي تحول إلى أهداف سلوكية (إجرائية) يتم قياسها من خلال أدوات القياس (الاختبارات- الملاحظة- قوائم التقدير) للوقوف على مدى تحقيقها وعملية تشخيص من خلال إصدار أحكام على أسباب تحقق أو عدم تحقق الأهداف لتأتي بعد ذلك مرحلة تقديم العلاج، وإحداث عملية تطوير من خلال التغذية الراجعة وعلى الرغم من ذلك فان عملية التقويم يمكن أن تتم دون أن تكون هناك عملية قياس (تقدير كمي) ويحدث ذلك عندما يكون الهدف إصدار أحكام قيمية كما يحدث عندما يتم تقويم محتوى دراسي، يكون الهدف التشخيص لمعرفة نواحي القوة لتدعيمها ونواحي الضعف لعلاجها في ضوء معايير متفق عليها.(**محمد عبد السلام يونس، 2008، ص178-182**)

وهذا ما هدفت إليه دراسة "القحطاني" (**نقلا عن آيات جعفر الصرايرة، 2011، ص18**) حيث قام بتقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية للتعرف إلى طبيعة الأسئلة التي يقوم بإعدادها معلموا الدراسات الاجتماعية وكذلك الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية في منطقة أبها التعليمية لمعرفة ماهية هذه الأسئلة وتحديد نواحي القوة والضعف فيها.

من ناحية أخرى ينظر الكثيرون إلى التحصيل الدراسي نظرة تقليدية محدودة حيث يرون أن تحصيل الطلاب يتعلق ببعض الجوانب المعرفية التي يكتسبونها من تعلم المحتوى الدراسي المقرر والتي يسهل على المعلم قياس وتقويم مدى تحققها، وفي إطار هذا المفهوم الضيق أصبحت تقتصر الاختبارات التحصيلية الصفية والعامة على قياس قدرة الطلاب على استرجاع الحقائق والمعلومات المتفرقة المتعلقة بالمحتوى الدراسي باستخدام أسئلة ومفردات اختبارية بسيطة وتبنى هذه الاختبارات في غالبية الأحيان دون الاستناد إلى نظرية أو نموذج متطور في القياس التربوي، وتفسير درجاتها دون تحديد واضح للإطار المرجعي الذي يعطي معنى ودلالة لهذه الدرجات وبذلك لا تشكل هذه

الأسئلة والمفردات في مجملها اختبارا تحصيليا بمفهومه العلمي، نظرا لأنها لا تمثل النطاق السلوكي الشامل للمعارف والمهارات التي ينطوي عليها المحتوى الدراسي، إذ أن إجابتها لا تتطلب عادة قدرا كافيا من التفكير أو إدراك العلاقات أو تقييم الأدلة أو اقتراح البدائل وتوجهات، أو اتخاذ قرارات أو حل مشكلات التي يمكن أن يواجهها الفرد المتعلم في تعامله مع معطيات حياته ومطالبها الملحة فكيف يمكن الإفادة من نتائج مثل هذه الاختبارات التحصيلية والاستناد إليها في اتخاذ قرارات صائبة تتعلق بالمتعلم كانسان مفكر ومبدع وبالمعلم كمصمم ومهندس تعليمي واستراتيجيات التعليم كمنهجية وأسلوب علمي والبرنامج التعليمي كمنظومة متفاعلة ومتجددة .

فالاختبارات التحصيلية بوضعها الراهن تبنى على فلسفة تربوية تؤكد بل وتشجع إبراز الفروق الفردية، وتحث على التعليم التنافسي من اجل حصول الفرد على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكيات إيجابية بناءة دون الاهتمام بالفروق بين الأفراد والموازنة بينهم وما ترتب على ذلك من أساليب قياس وتقويم للتحصيل تركز على ما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تناسب المتطلبات المستقبلية للتربية واحتياجاتها المتغيرة.

ففي إطار هذه الأهداف المستقبلية للتربية وفي ضوء هذا المنظور الرحب للتحصيل الدراسي لا تكون عملية التقويم غاية في ذاتها لتحديد نجاح المتعلمين وانتقالهم إلى الصفوف الأعلى أو المراحل التعليمية اللاحقة أو رسوبهم وإنما تصبح جزءا متكاملا من عملية التعليم توجهها وتعززها وتصحح مسارها بما يحقق هذه الأهداف وهذا يتطلب التحول من أساليب ونظم الامتحانات التقليدية السائدة والدرجات والتقديرات الاعتبارية التي تقتصر على الموازنة بين أداء المتعلم وأداء أقرانه في اختبارات تهتم بإبراز الفروق الفردية وتؤكدها إلى أساليب ونظم تؤكد الشخصية المتكاملة والمتوازنة للمتعلم وما يمتلكه من كفايات ومهارات وظيفية والفهم العميق والمتسع لمضمون المواد الدراسية الذي

يكتسبه المتعلم من خلال أساليب التعلم الذاتي وحب الاستطلاع بما يمكنه من التعامل مع بيئته وإثرائها .

وقد توصل "كروكسن" في دراسة شاملة حول أثر التقويم داخل الصف على المتعلمين إلى وظائف عديدة لعملية تقويم التحصيل الدراسي على مستوى المدرس، ومستوى المقرر، وعلى المدى الأبعد.**(صلاح الدين محمود علام، 2011، ص230-232)**

لطالما كانت عملية بناء الاختبارات التحصيلية تتبوأ صدارة الموضوعات التي يتناولها العلماء والباحثون في مجال القياس والتقويم بنحو عام والقياس التربوي بنحو خاص وبما أن اختبارات التحصيل من أهم الوسائل التقويمية التي يستخدمها المعلمون في تقويم أداء طلبتهم وعلى أساسها نحكم على مستوى نجاح العملية التعليمية فان عملية بنائها أو إعدادها ليست عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي من المعلم أو معد الاختبار بل تمر بخطوات علمية متتالية على المعلم إتباعها بدقة وعناية ليتمكن بواسطتها من إعداد اختبار تحصيلي تتوافر فيه الشروط المطلوبة في أي أداة للقياس وعلى الرغم من ذلك فان نسبة كبيرة من المعلمين لا يولون أهمية لعملية بناء اختباراتهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة "محمد صالح عتوم"**(محمد صالح عتوم، 2014، ص361)**، حيث قام بدراسة تقييم الاختبارات التحصيلية من إعداد معلمي العلوم في محافظة جرش دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الثاني 2012-2013 في مبحث العلوم هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى مطابقة الاختبارات المدرسية التحصيلية من إعداد معلمي ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش مع معايير الاختبار الجيد بالإضافة إلى مقارنة بين المعلمين والمعلمات في مدى التوافق مع معايير الاختبار الجيد، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأهمية النسبية لأنواع الأسئلة في الاختبارات من إعداد المعلمين والمعلمات وتوصلت إلى أن الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلمين تتفق مع معايير الجودة بنسبة (00%)، وأوصت الدراسة إلى عقد دورات وورش تدريبية للمعلمين والمعلمات في بناء الاختبارات التحصيلية .

هذا وقد ازداد الاهتمام بالاختبارات التحصيلية (الأسئلة الامتحانية) عند ظهور تصنيف بلوم للأهداف السلوكية عام 1956 بعد ذلك أولى التربويون أهمية خاصة بصياغة السؤال ومدى علاقته بالهدف التعليمي المطلوب تحقيقه في سلوك المتعلمين واتخذت المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المعلمين (كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين) في برامجها مواد دراسية تزود الدارسين بها مهارات صياغة دقيقة تميز بين الطلبة تبعا لمستوى امتلاكهم للمعارف والمدارك العقلية.**(علي مهدي كاظم، 2001، ص47)**

إلا انه رغم ذلك فقد أكدت عدة دراسات تقويمية تحليلية لأسئلة الاختبارات التحصيلية على عدم احترام معايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وكذا المستويات المعرفية لبلوم، سواء كانت الاختبارات شفهية كما جاء في دراسة "العاني" **(نقلا عن رشا خليل هوبكي العنبكي، 2013، ص49)**، التي هدفت إلى تقويم الأسئلة الصفية الشفهية التي يستخدمها مدرسو اللغة العربية في مادة الأدب والنصوص في ضوء مستويات بلوم المعرفية، وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة منها أن اغلب الدراسات الصفية الشفهية انحصرت بين المستويات الأربعة الأولى (المعرفة–الفهم–التطبيق–التحليل) أخذت أسئلة التذكر77.22%، وأسئلة الفهم 21.4%، والتطبيق والتحليل0.60%.

أو كانت اختبارات كتابية مثل دراسة "سفلاي وسيركان واورهان"**(نقلا عن آيات جعفر الصرايرة، 2011، ص23)**، وهدفت إلى تحليل ومقارنة أسئلة الكيمياء الموجودة في الامتحانات المطروحة في مدارس متعددة في مدينتين في تركيا، وذلك من حيث مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم، وكشفت النتائج أن 96% من الأسئلة من المستويات المعرفية الدنيا، إلى غير ذلك من الدراسات وهذا يرجع في بعض الأحيان إلى مستوى خبرة المعلم ومؤهله العلمي كما أشارت إليه دراسة "القديرات"**(نقلا عن آيات جعفر الصرايرة، 2011، ص21)**، حول تقويم أسئلة الامتحانات المدرسية النهائية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء مستوى بلوم تبعا لمستوى خبرة المعلم ومؤهله العلمي، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى خبرة المعلم وكذا وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مؤهل المعلم الذي يحمل درجة دبلوم عالي، كما وأظهرت نتائج التحليل أن معظم الأسئلة التي يضعها المعلمون من مستويات معرفية متدنية مركزة على مستوى الفهم والاستيعاب في حين أنها أغفلت المستويات المعرفية العليا.

إن أهمية الاختبارات التحصيلية في الجامعة باعتبارها أهم أداة للتقويم تنبع من أهمية العملية التعليمية في التعليم العالي، وجب الاهتمام بها من حيث إعدادها وشموليتها للمحتوى التعليمي وكذا المستويات المعرفية المتضمنة فيها، بعد تأكيد عدة دراسات على تركيزها على المستويات الدنيا لتصنيف بلوم ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة "مارسو وبيج" **(نقلا عن زياد بركات وعبد الهادي صباح، 2007، ص08)**، فقد قاما بتلخيص نتائج مسح 225 دراسة في مواضيع مختلفة وضعها المعلمون في مراحل التعليم العالي، وقد أظهرت هذه الدراسة نتائج عديدة كان من بينها تركيز هذه الاختبارات على مستوى التذكر من الأهداف المعرفية .

إن الملاحظ لعملية التقويم بالجامعة وبالأخص الاختبارات التحصيلية يدرك أن الكثير منها مازال يتصف بالغموض ولا يراعى المعايير في البناء والإعداد مما ينقص من مصداقية كفاءة الطلاب كمخرجات جامعية، حيث أنها تكشف عن استعداداتهم وخبراتهم وكفاءتهم وجاهزيتهم لسوق العمل وللمجتمع ككل باعتباره فرد فاعل ومساهم في بناء المجتمع، وهذا ما دفعنا لطرح الإشكالية التالية:

- ما واقع بناء وإعداد الاختبارات التحصيلية في الجامعة؟

وتفرعت منه الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يتم احترام معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد في الجامعة من حيث الشكل والمحتوى؟
- هل يتم توظيف كل المستويات المعرفية في الاختبارات التحصيلية في الجامعة؟
- هل يوجد تنوع في أسئلة الاختبارات التحصيلية في الجامعة؟

2- أهداف البحث:

- مدى إتباع معدي الاختبارات التحصيلية لمعايير الاختبار الجيد من حيث الشكل والمحتوى.
- معرفة المستويات المعرفية المتداولة في الاختبارات التحصيلية.
- معرفة نوع الأسئلة ذات الطابع الغالب في الاختبارات التحصيلية إن كانت مقاليه أو موضوعية.
- التعرف على المستويات المعرفية التي تم التركيز عليها حسب تصنيف بلوم في إعداد الاختبارات التحصيلية في الجامعة.
- معرفة النوع السائد من الأسئلة الموضوعية في الاختبارات التحصيلية.
- إعداد شبكة تقويمية تساعد الأساتذة والقائمين على التعليم في الجامعة على معرفة واقع إعداد الاختبارات التحصيلية.
- ما التوصيات التي يمكن أن يتوصل إليها الباحث بغية العمل على تطوير الاختبارات التحصيلية المعدة حاليا شكلا ومضمونا وإعدادا في الجامعة.
- الاطلاع على واقع إعداد الاختبارات التحصيلية في الجامعة باعتبارها أهم أداة في التقويم.
- التحقق من مدى تقيد معدي الاختبارات بضوابط ومعايير علمية لذلك.
- لفت انتباه القائمين على التقويم لبعض العيوب التي تعاني منها الاختبارات التحصيلية في الجامعة.
- توضيح كيفية بناء الاختبار الجيد وشروط إعداده.
- الإجابة عن بعض التساؤلات وإزاحة الغموض حول الاختبارات التحصيلية في الجامعة في الواقع.
- كشف قدرة الأساتذة في تخطيط وتنفيذ الاختبارات التحصيلية وفق المعايير المطلوبة.

3- أهمية الدراسة:

- إفادة القائمين على التعليم في الجامعة عن مدى إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير المطلوبة من خلال تقديم نتائج الدراسات الميدانية
- المساهمة في تطوير عملية إعداد الاختبارات التحصيلية داخل الأقسام الجامعية.
- تقدم هذه الدراسة للطلبة الجامعين معلومات نظرية حول عملية تقويم الاختبارات ومدى تطابق ذلك مع واقع التعليم العالي.
- أن هذه الدراسة تفيد كل من له صلة بالعملية التعليمية التربوية، فهي تبين له الطريق الفعال الذي بواسطته يمكن الكشف والتعرف عن مواطن القوة والضعف في مستوى تحصيل الطالب الجامعي ومدى تقدمه بالسير في العملية التربوية في أحسن الظروف.
- تأتي استكمالا لجهود باحثين سابقين قاموا بدراسة مستوى جودة أو تقويم اختبارات في مراحل تعليمية مختلفة.
- قد يساعد باحثين آخرين على تقويم وتطوير اختبارات في مراحل دراسية أخرى.
- الرغبة والميل في دراسة التقويم عموما وتقويم الاختبارات خصوصا خاصة في مرحلة التعليم العالي.
- أهمية التقويم التربوي ودوره الفعال في العملية التعليمية.
- تبصير الأساتذة أنفسهم بنتائج الدراسة الميدانية لتقويم أدائهم وكيفية إعدادهم للاختبارات التحصيلية والاستفادة من الإيجابيات والسعي لتلافي السلبيات.
- اقتراح جملة من المعايير لإنجاح ممارسة إعداد الاختبارات التحصيلية.
- كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في العملية التقويمية التي تكمن في إطار جودة التعليم العالي والبحث العلمي .

4- تحديد مصطلحات البحث:

4-1 أسئلة الاختبارات التحصيلية:

4-1-1 السؤال:

أ- لغة:

- ما يسأله الإنسان و(سأله) الشيء وسأله عن الشيء (سؤالا) و(مسألة) وقال تعالى ﴿سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ﴾**(سورة المعارج :الآية 01).**
- اسأله سؤلة وسألته :قضى حاجته (ساءله): سأله (تسأله) سأله (تساءلوا)، سأل بعضهم بعضا.
- والسؤال ما يطلب من طالب العلم الإجابة عنه في الامتحان.

ب- اصطلاحا:

- عرفه العاني 1980: بأنه الوسيلة التي يمكن أن يقف المعلم من خلالها على سير عملية التفكير عند التلميذ ومدى إدراكه لما يتعلمه

- عرفته مؤسسة رياض نجد 2003: بأنه جملة مركبة لغويا تأخذ صيغة استفهام أو لها وظيفة استفهام

- عرفه الغباري وابو شعيرة 2009: أنه جملة استفهامية تحتاج إلى جواب ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة وواضحة، ومباشرة بحيث يستطيع الطلبة فهمها

- وعرفه الهاشمي وعطية 2011: على أنه مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية وتؤدي وظائف في إنجاح العملية التعليمية من جهة وتثير تساؤلات من جهة أخرى.**(رشا خليل هوبي العنبكي، 2013، ص17)**

ج- إجرائيا:

هو عبارة عن مثيرات تعد لقياس مستوى التحصيل لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة.

ويقصد بالأسئلة في هذه الدراسة، أسئلة الاختبارات التحصيلية الموضوعة نهاية السداسي الأول والثاني من السنة الدراسية

4-1-2 الاختبار:

أ- لغة:

- اختبر اختبارا (خبره) ه: بلاه وامتحنه –الشيء :علمه بحقيقته.(**الكافي :1992**).
- اختبر (الرجل الشيء): يختبره اختبارا :جربه وامتحنه، اختبر (التلميذ الدرس): علمه (**معجم نور الدين الوسيط**).

ب- اصطلاحا:

- تعريف انا ستازي 1976: مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك.
- عرفه كرونباخ 1984: بأنه جزء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي (درجات أو تقديرات).
- عرفه أحمد سليمان العودة: بأنه طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة من خلال إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة، كما انه طريقة منظمة تتكون من مجموعة من الإجراءات تخضع لشروط وقواعد سواء في بناء فقراته أو تطبيقه أو تصحيحه أو تفسير نتائجه.(**رشيد الموني، 2009، ص64**)
- الاختبار أداة تسمح بالكشف عن أداءات المتعلمين بغرض تقويمها.(**محمد طاهر واعلي وأخرون. 2000، ص159**)
- الاختبار هو أداة أو أجراء يتم بواسطته الحصول على عينة من سلوك الفرد وتقييمها وتقدير درجاتها باستخدام إجراءات مقننة.(**cecil r reynolds/ ronald b livingston، ترجمة صلاح الدين محمود علام، 2013، ص38**)

ج- إجرائيا: الاختبار أداة مقننة لقياس أداء الفرد سواء كان شفهيا أو كتابيا أو أدائيا.

4-1-3 الاختبارات التحصيلية:

أ- اصطلاحا:

• هي إجراءات منظمة لقياس تحصيل المتعلمين لأهداف تعليمية محددة أو انه إجراء منظم لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة.(**محمد السيد علي، 1998، ص230**)

• عرفه العبادي، 2006 "مجموعة من المفردات ((الأسئلة)) التي تعطى للطالب ليجيب عنها شفويا، أو تحريريا، وقد تكون موضوعية، أو مقالية، أو رسوما، أو أشكالا تستعمل للمقارنة والقياس".(**محمد أنور محمود السامراني، أحمد محمد شاكر الخفاجي، 2012، ص970**)

ب- إجرائيا:

هي أداة لقياس مدى تشبع الطالب بالتعلمات والمفاهيم المقدمة له وبناءا عليها تتم عملية التقويم والتغذية الراجعة.

وهي الاختبارات التي يعدها الأساتذة في إطار تقييم السنة الدراسية .

4-2 الجامعة:

أ- لغة:

هي جامعة من فعل جمع يجمع جمعا، جمع المتفرق، أي ضم بعضه إلى بعض، ويقال قدر جامعة، بمعنى عظيمة، وجمعتهم جامعة أي امر جامع .

ب- اصطلاحا :

• يعرف علي أحمد راشد الجامعة بانها " ليست مكانا لتلقي التعليم العالي فقط وانما بيئة ورسالة".(رباب اقطي، 2008-2009، ص12)

• يعرفها معتوق جمال "أنها العامل الأساسي في عملية البناء والتنمية كما أنها تعد من المؤسسات المعرفية التي تحترم وتقدس العلم والعلماء، كما أنها تؤثر وتتأثر بالمجتمع بكل ما يحمله من أمال وتطلعات، بل هي ترجمة لواقع وحقيقة المجتمع".(**ياسين زيبوش، 2011، ص59**)

- يعرفها رمزي أحمد عبد الحي "بانها مؤسسة تربوية متخصصة في إعداد الشباب للمجتمع باعتباره ثروة بشرية ".
- يعرفها رابح تركي "أنها عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات".**(مسعودة عجال، 2009-2010، ص72)**

ج- إجرائيا:

هي مؤسسة منظمة ذات طابع تعليمي تهدف إلى تكوين وتأهيل الطلبة عن طريق نقل المعارف والعلوم المختلفة، بهدف إكسابهم مهارات للخروج للمجتمع ككفاءات فاعلة ومساهمة في نشاطه وتطوره.

4-3 التقويم التربوي:

أ- لغة:

من قوم أي صحح وأزال العوج وقوم السلعة بمعني سعرها وعرفة ابن منظور على أنه قيمة الشيء وأجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة أن يقال "قيمت" الشيء تقييما بمعني حددت قيمته وقدره، وذلك للتفرقة أو إزالة اللبس بين هذا اللفظ وبين "قومته" بمعني طورته وعدلته وجعلته قويما أو مستقيما، وهذا يعني أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير، وفي هذا يقول الخليفة العادل عمر رضي الله عنه (من رأى منكم في اعوجاجا فليقومه).

ب- اصطلاحا:

- يعرف *Brown* التقويم بأنه "الجمع والتحليل المنهجي لجميع المعلومات ذات الصلة اللازمة لتعزيز تحسين المناهج الدراسية وتقييم فعاليتها وكفاءتها وكذلك مواقف المشاركين في سياق المؤسسات المعينة المعنية"***(kerma cherif,2021,p150)***
- عرفه هاوس "على أنه تلك العملية التي تتضمن إصدار حكم على أساس دليل متعلق بتحقيق حالات محددة من قبل أو أهداف معقولة "**(عبد الواحد الكبيسي، 2007، ص38-39)**.

- عرفه ثورندايك 1961 "بأنه وصف لشيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف".
- تعريف داوني 1967 "هو إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا" **(أحمد سعد جلال، 2008، ص15-16).**
- وهو عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها.**(قمر محمد خير الريحاوي، 2010، ص9)**

ج- إجرائيا:

التقويم هو عملية إصدار حكم معين على أي شيء أو شخص معين في ضوء المعلومات المتجمعة ودرجة القياس والأهداف المراد تحقيقها، كما أنها عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد يتم من خلالها الوقوف على مواطن القوة والخلل وتعزيز مواطن الضعف للشيء المراد تقويمه بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الثاني

القيـــاس النفسي والتربوي

تمهيد

1- مفهوم القياس النفسي والتربوي

2- التطور التاريخي للقياس النفسي والتربوي

3- أهمية القياس النفسي والتربوي

4- أهداف القياس النفسي والتربوي

5- نظريات القياس النفسي والتربوي

6- أخطاء القياس النفسي والتربوي

7- مستويات القياس النفسي والتربوي

8- أنواع القياس النفسي والتربوي

9- خصائص القياس النفسي والتربوي

10- مراحل عملية القياس النفسي والتربوي

خلاصة

- تمهيد:

يعتبر القياس من المواضيع المهمة في مختلف العلوم وعلى مر التاريخ زاد الاهتمام به وبتفاصيله وعمل الكثير من العلماء على تطوير نظرياته النظرية التقليدية منها والنظرية الحديثة، كما تكمن أهميته أيضا في كونه يفيدنا في مجالات عديدة اقتصادية منها واجتماعية وخاصة التربوية إلى غير ذلك من المجالات، حيث على أساسه تتم عملية التقويم والتقييم والتقدير من خلال إعطائنا وصف دقيق للسمة المراد قياسها بغية تحديد درجتها ومنها الحكم عليها وإصدار القرار.

1- مفهوم القياس النفسي والتربوي:

أ- لغة:

مأخوذ من فعل قاس، أي قدر، يقال قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله.(**بشير معمرية، 2009، ص26**)

ب- اصطلاحا:

- تعريف "ستيفنز1951" "هو عملية تحديد أرقام لأشياء أو أحداث، وفقا لقوانين، أي لنقيس شيئا علينا أن نقوم بعمليات مقارنة الشيء ومعيار آخر معين وفق قواعد معينة".
- تعريف "جيلفور": "هو وصف البيانات أو المعطيات بالأرقام".
- تعريف قاموس "وبستر": "التحقق من المدى أو الدرجة أو الكيفية أو الأبعاد أو السمة بواسطة معيار".(**أحمد سعد جلال، مرجع سابق، ص9-10**)
- تعريف" كامبل": "أنه التعبير عن الصفات بأرقام".
- يعرف "تنلي": القياس بأنه استخدام الأعداد للدلالة على الأشياء بطريقة تشير إلى وجود كميات من الخاصية بتلك الأشياء.(**نبيل جمعة صالح النجار، 2009، ص14**)
- يعرفه "الزوبعي وزملاؤه" 1980: بأنه إعطاء أرقام لأشياء أو الظواهر حسب قواعد معينة.
- يعرفه "أوجويح وزملاؤه" 2002: بأنه جمع المعلومات والملاحظات عن الموضوع المراد قياسه كما وصف بأنه التقدير الكمي للأشياء والمستويات في إطار محدد ومعين من المقاييس المتعارف عليها.(**جعفر عبد كاظم المباحي، 2011، ص19**)
- تعريف انستازي بانه "مقياس موضوعي مقنن"

- يعرفه كرونباخ بانه "طريقة منظمة للمقارنة بين سلوك شخصين أو اكثر".(**عمر طالب الريماوي، 2017، ص16**)

- فالقياس هو التقدير الكمي للأشياء وفق معايير محددة، وذلك انطلاقا من القاعدة التي تقول: أن كل شيء يوجد بمقدار، وان كل مقدار يمكن قياسه.(**عمر طالب الريماوي، مرجع سابق، ص20**)

- ويعتبر البعض القياس عملية تتضمن إعطاء تقدير كمي لشيء ما عن طريق مقارنته بوحدات معيارية متفق عليها كالمتر الذي يستخدم لقياس الطول على سبيل المثال أو عينة السلوك المتضمنة في الاختبار النفسي لقياس سلوك شخص ما.(**سامية بكري، 2014، ص27**)

- ويقصد بالقياس تحديد درجة امتلاك شيء أو شخص لصفة من الصفات وتبعا لهذا المعنى فان الفرد يحتاج إلى القياس في جميع تصرفاته اليومية، ويستعمل القياس في كل حالة يتسنى فيها الوصف بالأرقام.(**السيد محمد خيري، 1997، ص9**)

- وعليه فالقياس هو العملية التي يتم من خلالها التعبير عن خصائص الشيء بقيم رقمية وفق قاعدة معينة.(**ماجد محمد الخياط، 2010، ص22**)

ج- إجرائيا:

وعليه فالقياس هو عملية وصف المعلومات وصفا كميا، وذلك بتحويلها إلى صفة رقمية تساعدنا على تحديد السمة المراد قياسها ومقارنتها بمعايير لتحديد درجتها.

2- تطور التاريخي للقياس النفسي والتربوي:

من العسير حصر العوامل والشروط الممهدة لظهور حركة القياس النفسي بصورتها الحالية، فقد اختلف الباحثون في تحديد تلك العوامل وفي الوزن النسبي لكل منها بقدر اختلافهم في تعيين نقطة زمنية محددة لنشوء هذه الحركة، بيد أن الأمر الذي يكاد يجمع عليه الباحثون هو أن الدراسات الخاصة بكشف الفروق الفردية في زمن الاستجابة أو ما يسمى بدراسات "المعادلة الشخصية" التي جرت خارج اطار علم النفس وقادها الفلكيون منذ نهاية القرن الثامن عشر كانت مما مهد في ظهور تباشير حركة الاختبارات النفسية أو ما عرف لاحقا بحركة القياس النفسي، ففي عام 1796 حدث أن طرد أحد الفلكيين مساعده

في المرصد لأنه اخطآ بمقدار ثانية واحدة في رصد الزمن الذي يستغرقه كوكب معين في مروره على لوحة التلسكوب (المرصاد الفلكي)، وقد أدى هذا الحادث إلى إثارة الاهتمام بدراسة الفروق في تقديرات الفلكيين. **(امطانيوس نايف ميخائيل، 2016، ص18)**

وقد دفع هذا الأمر العالم "بيسل "besel عام 1816 للبحث عن أسباب هذه الأخطاء التي تحدث عند الفلكين، المختلفين في تقديراتهم عن مرور الكواكب أمامهم وقد توصل إلى نتيجة مفادها وجود فروق بين الأفراد لما يسمى بزمن الرجع وهو الفرق ما بين ظهور الكوكب وإدراك الفرد له وقد سمي هذا الفرق بالمعادلة الشخصية. وفي عام 1879 أنشأ "فونت" في "لايبزك" بألمانيا أول معمل تجريبي في علم النفس.**(هادي مشعان ربيع، 2006، ص12-13)**

كان للمخبر الذي إنشاه "فاندت "Vundt عام 1879 أهمية كبيرة في علم النفس بصورة عامة وفي حركة القياس النفسي بصورة خاصة، ويرجع إليه الفضل في وضع أسس المنهج التجريبي في علم النفس، وذلك لما أحدثه من شروط في ضبط الظروف التي تجرى فيها التجارب، ومن هنا بدأت الخطوات الأولى نحو تقنين الاختبارات، واصبح التقنين من اهم شروط الاختبارات النفسية.**(عبد الحفيظ مقدم، 2011، ص17)**

وقد أثرت جهود "فونت" هذه بالعالم البيولوجي الإنجليزي المشهور "فرنسيس جالتون" (1822-1911) مما مكنه من أن يقدم الكثير لحركة القياس النفسي ويعتبر أحد مؤسسيها **(مشعان هادي ربيع، مرجع سابق، ص13)**، اهتم بدراسة الوراثة لدى الإنسان واهتم خاصة بقياس الصفات المتشابهة بين الأقارب، وفي سنة 1882 انشا مخبرا لعلم الإنسان القياسي وكان يقيس فيه القدرات الحس-حركية وقياس حدة السمع والبصر وزمن الرجع، ويرجع إليه الفضل في تطبيق مبادئ الإحصاء الأولية، وقد تأثر علماء الإنجليز "بجالتون" مما أدى إلى تركيز جهودهم على استغلال الطرق الإحصائية وتطبيقها وتحسينها، وقد طور بيرسون استعمال طرق إيجاد معامل الارتباط.**(عبد الحفيظ مقدم، مرجع سابق، ص17)**

أما العالم الأمريكي "ماك كين كاتل" (1890) الذي كان أحد تلاميذه "فونت" وتعاون مع "جالتون" والذي أخذ عنهما فكرة القياس العقلي والفروق الفردية، وكانت اختباراته تقيس العمليات العقلية البسيطة المتصلة بالحس والحركة والإدراك والذاكرة الصماء.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص13)**، اتفق "كاتل" مع "جالتون" في اعتقاده بانه يمكن استخدام الاختبارات الحسية والحركية البسيطة في قياس القدرات العقلية، وكان "كاتل" عمليا في افتتاح مختبرات نفسية ونشر حركة القياس المتزايدة في الولايات المتحدة الامريكية، ونظر إليه على انه أول من استخدم مصطلح "اختبار عقلي" في مقالة نشرها عام (1890). **(cecil r reynolds/ ronald b livingston، ترجمة صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص35)**

وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بذلت جهود لقياس وظائف أكثر تعقيدا ففي ألمانيا مثلا اهتم "كربيلين kreepline" بالفحص الإكلينيكي لمرضى العقول وقد انشا بطاريات من الاختبارات لقياس ما كان يعتقد عوامل أساسية في تشخيص الفرد، وفي إيطاليا اهتم "فيراري ferrari" (1896) باستخدام الاختبارات على المرضى بالأمراض النفسية وانشا لهذا الغرض عددا من الاختبارات بعضها مقاييس فسيولوجية والبعض الأخر اختبارات في الفهم وتفسير الصور، أما في فرنسا فيعتبر "بيني binet" وزملاؤه سيمون، وهنري من المساهمين الأوائل في قياس الذكاء، واستخدموا لهذا الغرض جميع الوسائل والمناهج وانتهوا إلى نتيجة ضرورة قياس الوظائف العقلية المعقدة بطريقة مباشرة.**(عبد الحفيظ مقدم، مرجع سابق، ص18)**

ونشر "وسلر"(1901) نتائج تطبيقية لاختبارات كاتل التي تتناول نواحي حسية وإدراكية إلى جانب الذاكرة والجوانب البدنية وقد قام بعرضها في جداول تحتوي على معاملات الارتباط وقد شكل هذا الأمر طريقا جديدا في استخدام الإحصاء المتقدم في البحوث النفسية.

وبعد عام واحد نشر العالم الأمريكي السلوكي النزعة "ثورندايك" بحثه عن الارتباط بين العمليات العقلية الإدراكية والعمليات الترابطية ثم نشر بعد ذلك بحثه عن الوراثة ومدى ارتباطها بالنجاح في التحصيل الدراسي.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص14)**

وفي سنة (1904) كلفت وزارة المعارف الفرنسية كلا من "بيني" و"سيمون" بدراسة خطوات تعليم الأطفال المتأخرين دراسيا، وفي سنة (1905) اخرجا مقياسا يعرف بمقياس "بيني–سيمون" بتكون من 30 بندا متدرجة في الصعوبة للأطفال ما بين 3 و11 سنة للتمييز بين العاديين والشواذ في الذكاء، وكان الاختبار في اغلبه لفظيا. عدل هذا الاختبار عدة مرات وترجم إلى عدة لغات ومن بين اهم التعديلات ذلك الذي قام "تيرمان" و"تشاييلدرز" (1914) "terman and childs" في جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة حيث اصبح منذ ذلك التاريخ يعرف باسم اختبار ستانفورد بيني.**(عبد الحفيظ مقدم، مرجع سابق، ص18–19)**، وتم تنقيحه مرات متعددة (الطبعة الخامسة المنقحة SB5 لا تزال تستخدم في وقتنا الحاضر)، ولعل النسخة المعدلة التي اعدها "تيرمان" لمقياس "ستانفورد –بينيه" أكثر شيوعا في فرنسا وأماكن أخرى في أوروبا من المقياس الأصلي.(**cecil r reynolds/ ronald b livingston، ترجمة صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص36)**

ثم ظهرت بعد ذلك العديد من مقاييس الذكاء أهمها مقياس "ويكسلر" الذي وضعه "ديفيد ويكسلر" (1939) وقد جاء هذا المقياس ليغطي الحاجة إلى قياس ذكاء الراشدين الأميين والمتعلمين ما بين عمر 16–60 سنة وهو يتضمن مجموعتين من الاختبارات الأولى هي مجموعة الاختبارات اللفظية والثانية هي مجموعة الاختيارات الأدائية.

ثم ظهرت بعد ذلك مقاييس جمعية أي يجري تطبيقها على مجموعة كبيرة من الأفراد ومنها مقياسي ألفا وبيتا التي جرى تطبيقها على الجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الثانية، هذا إلى جانب المقاييس العديدة التي ظهرت في الشخصية الإنسانية مثل مقياس مينسوتا المتعدد الأوجه الذي وضعه "هاتا واي" و"ماكينلي" عام (1943) وقد

ساهمت هذه المقاييس وغيرها بدور كبير في تطور حركة القياس النفسي حتى وصل إلى ما هو عليه اليوم من تقدم ودقة.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص15)**

3- أهمية القياس النفسي والتربوي:

للقياس أهمية خاصة في مجال التربية وعلم النفس وفي مجال القدرات العقلية حيث تظهر أهميته على النحو التالي:

1- لقياس القدرات العقلية دورا هاما في تحديد الفروق الفردية في النواحي العقلية كالذكاء والتفكير والتذكر.

2- تلعب نتائج عملية القياس دورا هاما في التوجيه التعليمي والمهني للمتعلمين (فدرجات التلميذ هي التي تحدد توجهه التعليمي والمهني).

3- تلعب الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في القياسات المختلفة دورا دافعا فهي تعرفه على مستوى قدراته في مجال ما وبالتالي يسعى إلى تحسين هذا المستوى من خلال بذل الجهد في اتجاه تحقيق هذا الهدف.

4- تلعب نتائج القياسات دورا هاما في عملية المقارنات بين التلاميذ بعضهم ببعض أو بين المجموعات.**(محمد عبد السلام غنيم، 2004، ص12-13)**

5- التعرف والكشف عن التخلف الدراسي واسبابه .

6- التعرف على استعدادات التلاميذ وإمكانياتهم، مما يساعد على اختيار الشعبة الدراسية الملائمة للتلميذ.

7- تمد أجهزة التربية والتعليم بالمعلومات الدقيقة والوافية، بما يساعدهم على تقويم ما حققته نظم التعليم من الأهداف العامة للتربية في المجتمع.

8- استخدام نتائج قياس التحصيل الدراسي في اتخاذ قرارات تربوية.**(بركة العمري، 2019-2020، ص57)**

4- أهداف القياس النفسي والتربوي :

1- المسح: يقصد بعملية المسح القيام بحصر جميع المعلومات والإمكانيات المتعلقة بالموضوع المراد دراسته، ومن اجل القياس والتقويم وبخاصة في النواحي التربوية فان المسح يكون بمثابة تخطيط مسبق للموضوع المراد قياسه وتقويمه بهدف توفير كافة الظروف الملائمة لنجاح العملية التعليمية /التعلمية .

2- التنبؤ: ويتم القيام به في ضوء ما يتوافر من معلومات عن موضوع أو ظاهرة معينة، ويمكن التنبؤ بما سيكون عليه وضع الفرد في مرحلة لاحقة في ضوء ما يتوافر عنه من معلومات في مرحلة سابقة .

3- التشخيص والعلاج: يعد التشخيص والعلاج من الأغراض الأساسية في عملية القياس والتقويم، إن التشخيص يتمثل في حصر نقاط القوة والضعف، أما العلاج فيتمثل في الإجراءات التي تتخذ بعد ذلك لتعزيز نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف وتلافيها.

(عماد أحمد حسن علي، ص36-38)

4- تحديد ما يوجد لدى الشخص، أو في الظاهرة أو الشيء من سمة أو خاصية تحديدا كميا.

5- تسهم عمليات القياس في تحديد الوضع النسبي للفرد في سمة ما بالنسبة لأفراد المجموعة التي ينتمي إليها، وبالتالي فان عملية القياس تهدف إلى الكشف عن المستويات المختلفة بما يمتلكه التلاميذ من خصائص (عالية -متوسطة -منخفضة) أو (المتفوقين- العاديين- الضعاف) في أي سمة من السمات.

6- استخدام نتائج عملية القياس في اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المتعلقة بنقل التلميذ من صف دراسي إلى صف اعلى، أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة أعلى، أو تحديد مجال الدراسة التي يمكن أن يتفوق فيه التلميذ.**(محمد عبد السلام غنيم، مرجع سابق، ص15-16)**

7- تساعدنا في معرفة الميول والدوافع والقيم التي يحملها التلاميذ.

8- تفيدنا في دراسة حالات الفشل الدراسي وتحديد حالات التخلف الدراسي وتحديد حالات التخلف العقلي والتمييز بين الفشل الدراسي من ناحية والتخلف الدراسي من ناحية أخرى.

9- تساعدنا في وضع الرجل المناسب في المكان المناسب من حيث المهنة أو الحرفة بالاعتماد على ما يحمله من قدرات.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص12)**

5- نظريات القياس النفسي والتربوي :

5-1 نظرية القياس التقليدية: نظرية القياس بشكل عام هي نموذج يستخدمه الباحثون في مجال القياس بغرض تفسير العوامل الداخلة في التأثير على الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في اختبار من الاختبارات، ذلك أن الدرجة التي يحصل عليها ليس من الضروري أن تمثل قدرته أو المستوى الحقيقي للفرد في الصفة أو الخاصية المقاسة.**(عبد الرحمان بن سليمان الطريري، 1997، ص34)**

إن الهدف الأساسي لنظرية القياس التقليدي هو تقدير الثبات من خلال الدرجات الملاحظة والحقيقية، حيث يوضح انه بسبب وجود أخطاء في أي نوع من القياس، فان الدرجة الملحوظة تعكس كثيرا تأثير عدد من العوامل مثل: الوقت، نوع الأسئلة، الظروف النفسية وغيرها، مما يجعلها تختلف عن الحقيقة بمعنى الفرق بين الدرجة الحقيقية والدرجة الملحوظة تسبب فيه درجة الخطأ ويمكن توضيح هذا رياضيا وفق المعادلة التالية: د ك =د ح +د خ **(صليحة لعزالي، 2012، ص34-35)**

والثبات في القياس التقليدي يدل على مدى خلو درجات أداة القياس أو التقدير من الأخطاء العشوائية أو غير المنتظمة، ويتم تقديره بناءا على اربع طرق: طريقة الإعادة التي تستهدف تقدير استقرار الدرجات، وطريقة الصور المتكافئة التي تستهدف تقدير التكافؤ، وطريقة التجزئة النصفية التي تستهدف تقدير الاتساق، وأخيرا طريقة الاتساق الداخلي التي تستهدف تقدير التجانس والاتساق، بينما يشير مفهوم الصدق في القياس التقليدي بان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.**(صليحة لعزالي، مرجع سابق، ص22-23)**

وقد سيطرت نظرية القياس التقليدية على حركة القياس فترة ليست بالقصيرة فقد استخدمت أسس هذه النظرية في مواقف اختبارية مختلفة تتضمن بناء مختلف أنواع الاختبارات النفسية، وكذلك تحليل البيانات المستمدة من هذه الاختبارات اعتمادا على الافتراضات الخاصة بها.**(إبراهيم محمد محاسنة، 2013، ص96).**

- افتراضات النظرية التقليدية:

1- الدرجة الحقيقية يفترض أن تكون ثابتة لأنها تمثل قدرة الفرد المقاسة .

2- درجة الفرد التي يحصل عليها ليس من الضروري أن تمثل درجته الحقيقة، فهي قابلة للتغيير حسب ظروف الموقف.

3- درجة الفرد هي نتاج نوعين من الدرجات، الدرجة الحقيقية والدرجة الخاطئة .

4- الدرجة الخاطئة ليست محددة وثابتة في كل المواقف والظروف بل تتغير بتغير هذه المواقف والظروف.**(صليحة لعزالي، مرجع سابق، ص36)**

5- وجود علاقة عكسية بين الدرجة الخطأ والدرجة الحقيقية، وهذا يعني ان انخفاض خطا القياس يترتب عليه زيادة الدرجة الحقيقية .

6- إن الدرجة الحقيقية يمكن معرفتها من خلال تكرار تطبيق الاختبار واستنتاج متوسط الدرجات لهذه التكرارات .

7- عدم وجود اقتران بين الدرجات التي يحققها الأفراد وبين الدرجات الخطأ .

8-ان الدرجات التي يحصل عليها الفرد في فقرات الاختبار يمكن جمعها كما لو كانت تمثل ميزانا خطيا، وان الفقرات المتعلقة بالمتغير المراد قياسه تحمل المعنى نفسه لدى جميع المفحوصين.**(إبراهيم محمد محاسنة، مرجع سابق، ص97)**

9- تفترض هذه النظرية إن الدرجات الخاطئة على اختبار من الاختبارات والدرجات الخاطئة على اختبار أخر ليس بينهما ارتباط وهذا عائد إلى الاختلاف في طبيعة الاختبارين.

10- الدرجات الخاطئة ليس لها صفة الانتظام، أي أنها لا تتكرر بنفس الصورة وبنفس المستوى في كل الحالات التي يتم بها تطبيق الاختبار.

11- من افتراضات هذه النظرية إن الصور المتكافئة من الاختبار لا تكون هناك علاقة بين أخطاء القياس التي تكون في صورة مع أخطاء القياس التي تكون على الصورة الأخرى.

12- من الافتراضات التي تسوقها نظرية القياس التقليدية هي أن الدرجات الخاطئة التي من الممكن أن يحصل عليها فرد من الأفراد عند تطبيق الاختبار عليه عدة مرات سيكون مجموعها في نهاية المطاف صفرا، ذلك أن الفرد قد يحصل في مرة من مرات التطبيق على زيادة في الدرجة لا يستحقها بينما في مرة أخرى قد يحدث العكس.(**عبد الرحمان بن سليمان الطريري، مرجع سابق، ص36-38**)

وبالرغم من سيطرة وانتشار تطبيق هذه النظرية وما أرتبط بها من مقاييس إحصائية خاصة بتحليل مفردات الاختبار، إلا أنه تبين قصور هذه النظرية في مواجهة كثير من المشكلات السيكومترية المعاصرة.(**إبراهيم محمد محاسنة، مرجع سابق، ص95-96**).

- **الانتقادات الموجهة للنظرية التقليدية في بناء الاختبارات**: بالرغم من استخدام الباحثين للنظرية التقليدية في بناء الاختبارات النفسية والتربوية، وتحليل وتفسير نتائجها، إلا أن هناك بعض المشكلات التي تقلل من دقة وموضوعية نتائجها، وبالتالي التفسيرات والقرارات المنبثقة عنها: ويمكن تلخيص اهم الانتقادات الموجهة لها في النقاط الأتية:

1- عدم وجود وحدة قياس ثابتة: أي انعدام خطية القياس حيث لا تحدد مواضع القياس على متصل المتغير بصورة خطية، فاعتماد درجات الأفراد على مفردات الاختبار قد يؤدي إلى اختلاف المسافة بين كل درجتين متتاليتين، ويؤدي هذا إلى اختلاف المعنى الكمي لأي فرق محدد عبر مدى درجات الاختبار.

2- القياس في أكثر من بعد: من المعروف في القياس الفيزيائي الموضوعي أن أداة القياس تتميز بدقة قياسها للمتغير التي صممت لقياسه، حيث يقيس المتر أطوالا فقط ولا

جدال فيما يقاس، ولكن هل يقيس اختبار ما للذكاء بنفس الدرجة من الثقة متغير الذكاء؟ بالطبع يوجد الكثير من الشكوك في حقيقة ما يقيسه هذا الاختبار.

3- تأثر الدرجة الكلية للاختبار بمفرداته: حيث تكون درجة الفرد عندما يختبر بمفردات سهلة أعلى من درجته في المفردات الصعبة، فلا يمكن تقدير قدرته فيما تقيسه هذه المفردات تقديرا دقيقا، لذا تختلف نتيجة القياس باختلاف الاختبار المستخدم .

4- تأثر خصائص مفردات الاختبار بقدرات الأفراد: تختلف الخصائص السيكومترية للاختبارات باختلاف قدرة أفراد العينة أي معاملات الصعوبة أو السهولة والتمييز "فالمفردة التي يختبر بها أفراد ذوي قدرات مرتفعة تبدو سهلة، بينما تبدو نفس المفردة صعبة لذوي القدرات المنخفضة، واذا كانت العينة متجانسة نسبيا، فان قيم معاملات التمييز تكون اقل من قيم التي نحصل عليها من عينة غير متجانسة".

5- تزايد درجات الاختبار مع مستوى المتغير المقاس: بحيث تفترض النظرية التقليدية أن درجات الاختبار دالة خطية متزايدة للسمة المقاسة، إلا أن هذا غير صحيح في جميع الحالات.

6- تغير بنية الاختبار ومعاني بنوده مع الزمن: تكوين مفردات الاختبار ومعانيها تتغير بتغير عامل الزمن، أي يمضي الزمن بالنسبة لعينة الأفراد الذين اعد لهم الاختبار، فالظروف البيئية تتغير، والظروف الاختبارية ليست دائما مقننة كما أن حذف أو تغيير أي مفردة من مفردات الاختبار يؤدي إلى تغيير في درجات الأفراد، هذا التغيير يصعب التنبؤ به.**(صليحة لعزالي، مرجع سابق، ص62-64)**

7- تقتصر الموازنة بين الأفراد في السمة أو القدرة التي يقيسها الاختبار على تطبيق نفس فقرات الاختبار أو مجموعة فقرات مكافئة أو موازية لها على كل فرد من الأفراد، وبالتالي لا نستطيع الموازنة بين مستويات القدرة إذا أجاب الأفراد على مفردات مختلفة ومتباينة في صعوبتها .

8- تأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختباري: حيث يعتمد ثبات الاختبار في اطار هذه النظرية أما على تطبيق الصورة الاختبارية مرتين على أفراد العينة، أو على أعداد صور متكافئة من الاختبار ويعد هذا في الواقع أمرا صعبا، وبالرغم من أهمية ذلك، إلا انه غير كاف، حيث يمكن أن يختلف الموقف الاختباري وظروف التطبيق في هاتين المرتين.

9-تساوي تباين أخطاء القياس لجميع أفراد العينة موضع الاختبار، وهذا بالرغم من انه قد يكون أداء بعض الأفراد على الاختبار أكثر اتساقا من غيرهم من الأفراد، وان درجة هذا الاتساق تختلف باختلاف مستوى قدرة الأفراد أو بمستوى القدرة التي يقيسها الاختبار.

10-جميع خصائص الاختبارات التي تستند في بنائها على أسس النظرية التقليدية، مثل معاملات الصعوبة والتمييز والثبات، تعتمد على خصائص عينة الأفراد التي يجري عليها الاختبار، وعلى خصائص عينة الفقرات التي يتكون منها الاختبار.(**إبراهيم محمد محاسنة، مرجع سابق، ص98-99**).

2-5 نظرية السمات الكامنة

يقوم الاتجاه الجديد في القياس السلوكي على ما يسمى بنظرية السمات الكامنة. وتفترض هذه النظرية وجود واحد أو أكثر من المميزات أو السمات الأساسية، التي تحدد استجابات الفرد الملاحظة لبنود اختبار ما. وقد اصطلح على تسميتها بالسمات الكامنة، (أو القدرات في حالة الاختبارات المعرفية)، نظرا لعدم إمكانية ملاحظتها، أو قياسها بصورة مباشرة. وقد كان التحليل العاملي أول واحسن الطرق المعروفة، التي امكن بها تعريف السمات الكامنة.(**أمينة محمد كاظم، 1988، ص41**)

- **الأنواع الرئيسية لنماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية:** تهدف نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية لتحديد علاقة بين أداء الفرد في اختبار معين، وهو ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة، وبين السمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره، وبالطبع تختلف السمات الكامنة باختلاف ما يقيسه الاختبار، فالسمة الكامنة التي تنطوي عليها استجابات الأفراد لاختبار فهم معاني الكلمات مثلا تختلف عن تلك التي تنطوي عليها استجاباتهم

لاختبار العمليات الحسابية، أو اختبار الإدراك المكاني، وتعد هذه النماذج دوال رياضية احتمالية تختلف باختلاف عدد بارامتراتها أو مكوناتها، وتنقسم هذه النماذج إلى مجموعتين رئيسيتين كما يلي:

1- **النماذج الاستاتيكية:** وتهتم هذه النماذج بالقياس في وقت معين، كما تهتم بتحديد العمليات التي ينطوي عليها الأداء في الاختبارات التربوية والنفسية. فمثلا يمكن نمذجة الأداء في اختبار الاستعداد الدراسي أو التحصيل بواسطة هذا النوع من النماذج. ومن أمثلة هذه النماذج: نماذج راش، ونموذج لورد، ونموذج بيرنبوم، وغيرها.**(صلاح الدين محمود علام، 2011، ص690-691)**

1-1 النموذج احادي المعلم (نموذج راش): يعد نموذج راش البسيط أحادي المعلم، ابسط نماذج للاستجابة للمفردة، يفترض النموذج تساوي معاملات التمييز وانعدام التخمين ويقوم بتقدير صعوبة الفقرات فقط.**(صليحة لعزالي، مرجع سابق، ص66)**، يعتبر نموذج القياس الذي وضعه عالم الرياضيات الدانماركي (جورج راش) عام 1960، وطوعه للتطبيق العملي العالم الأمريكي (بن رايت) اهم نماذج السمات الكامنة، حيث تتوفر متطلبات الموضوعية عندما تستوفي فروض النموذج وهي:

أ- أحادية البعد: حيث

- تعرف السمة موضوع القياس بواسطة مجموعة من البنود ذات صعوبة أحادية البعد، أي أن بنود الاختبار لا تختلف فيما بينها إلا من حيث مستوى الصعوبة فقط.
- كما يكون الأفراد ذوي قدرة أحادية البعد تحدد وحدها مستوى أدائهم على الاختبار.

ب- استقلالية القياس: ويعني ذلك أن:

- لا يعتمد تقدير صعوبة البند، على تقديرات صعوبة البنود الأخرى المكونة للاختبار، ولا على تقديرات قدرة الأفراد الذين يجيبون عليها.
- ولا يعتمد تقدير قدرة الفرد، على تقديرات قدرة أي مجموعة من الأفراد الذين يؤدون الاختبار، أو على تقديرات صعوبة البنود التي يؤدونها.

ج- توازي المنحنيات المميزة للبنود: يوضح المنحنى المميز للبند، احتمالات الاستجابة الصحيحة على هذا البند للأفراد عند المستويات المختلفة من القدرة، ومعنى توازي المنحنيات المميزة للبنود، هو أنه إلى الحد الذي تميز فيه البنود بين الأفراد ذوي المستويات المختلفة من قدرة ما، فان جميع هذه البنود ينبغي أن يكون لها نفس القدرة على التمييز.

(أمينة محمد كاظم، 1988، ص22-23)

الثبات حسب نموذج راش: يعرف مفهوم الثبات في ضوء نموذج راش بتحقيق ما بقي من مطالب موضوعية في القياس، أي عندما تستخدم أداة القياس التي أنشئت باستخدام هذا النموذج يتحقق:

- استقلال القياس عن الاختبار المستخدم.
- استقلال القياس عن مجموعة الأفراد المؤدية للاختبار.

أي أن استقلالية القياس والتحرر الذي يوفره نموذج راش تتيح الفرصة لثبات القياس بحيث لا يختلف القياس (سوآءا لقدرة الفرد أو صعوبة البند) باختلاف عينة التدريج أو اختلاف الاختبار المستخدم لقياس القدرة.

الصدق حسب نموذج راش: يقصد به صدق تدرج الفقرات في تعريفها للمتغير موضوع القياس وكذلك صدق تدرج قدرات الأفراد على متصل هذا المتغير.**(صليحة لعزالي، مرجع سابق، ص23)**

1-2 نموذج البارامترين:

إن هذا النموذج يسمى بنموذج "لورد" Model Lord، يتم فيه إضافة معلم جديد إلى نموذج راش، وهو معلم التمييز لكل فقرة، أي يصبح هناك معلمان: صعوبة البند وقدرته التمييزية ويفترض هذا النموذج انعدام التخمين.**(صليحة لعزالي، مرجع سابق، ص67)** ويسمح بان تختلف مفردات الاختبار في صعوبتها وتمييزها وهو ما يلاحظ عادة في بناء الاختبارات، إذ من الصعب إيجاد مجموعة من المفردات تميز بدرجة واحدة بين مستويات السمة أو القدرة التي يقيسها اختبار معين، وهو الافتراض الذي اعتمد عليه نموذج راش.

3-1 نموذج البارامترات الثلاثة: وهو يعرف بنموذج بيرنبوم Birnbaum Model، فقد أضاف بيرنبوم بارامترا ثالثا واطلق عليه بارامتر الخط التقاربي الأدنى أو بارامتر التخمين فيما يتعلق بالمفردات الاختبارية التي تتطلب الاختيار بين بدائل معطاة، وهذا البارامتر يحدد احتمال أن يجيب فرد يفترض إن مستوى قدرته منخفضا انخفاضا لا نهائيا، ومع هذا يجيب إجابة صحيحة عن غالبية مفردات الاختبار عن طريق التخمين، لذلك تبدو أهمية هذا البارامتر عند مطابقة بيانات مستمدة من مجموعات من مفردات الاختبارية من نوع الاختيار من متعدد لهذا النموذج.

ومن الجدير بالذكر إن هناك نماذج أخرى انبثقت عن هذه النماذج الثلاثة تتعلق بتحليل مفردات موازين التقدير، ونموذج الاستجابة الاسمية، ونموذج البدائل التي تشتمل عليها مفردات الاختيار من متعدد، والنموذج رباعي البارامتر.(**صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص700)**

2- النماذج الديناميكية: يهتم هذا النوع من النماذج بقياس التغير الحادث في السمات الإنسانية عبر الزمن، فالبعض يرى إن هذا التغير يعد عملية تدريجية، بينما يرى البعض الأخر انه عملية تحول من حالة إلى حالة أخرى وفي الحالة الأولى يكون المتغير الذي ينطوي عليه التغيير متصلا، بينما في الحالة الثانية يكون المتغير منفصلا، غير أن الحالة الأولى هي التي نالت الاهتمام في النماذج الديناميكية مثل نموذج "بوك" Bock ونموذج "فيشر" Fischer.(**صليحة لعزالي، مرجع سابق، ص69)**

6- أخطاء القياس النفسي والتربوي:

مهما حاول القياسيون النفسيون أو يكونوا دقيقين في القياس، إلا انهم لا ينجون من الوقوع في الأخطاء، وهذه الأخطاء بعضها خارج عن إرادتهم، ومن الضروري أن يكونوا على وعي بهذه الأخطاء قبل قيامهم بالقياس، كي يحدوا منها، ويخلصوا منها الدرجات التي يحصلون عليها بوساطة الطرق الإحصائية، أو يأخذونها بعين الاعتبار عند تفسير هذه الدرجات.(**بشير معمرية، 2007، ص41**)، فكل درجة (على مقياس ما) إنما تتكون

من درجتين هما الدرجة الحقيقية والدرجة التي تعود إلى الخطأ ويمكن أن نميز بين مجموعة من الأخطاء الشائعة في عملية القياس:

1- **الخطا الثابت:** هو نوع من الخطأ يعود إلى المقياس في حد ذاته ويتكرر بصفة منتظمة وله نفس التأثير على كل درجة على هذا المقياس، فاذا كان هناك خطا في تدريج مسطرة القياس لقياس الأطوال بحيث توجد زيادة بمقدار 2/1سم في هذا التدريج أصبح من السهل علينا معرفة الدرجة الحقيقية (الطول الحقيقي) لكل ما يراد قياس طوله بطرح 2/1 سم من الدرجة الظاهرية أو القياس الظاهري لطول شيء ما، ومن ثم فان الخطأ –اذا عرفنا مقداره– فانه لا يشكل مشكلة هامة بالنسبة إلى عملية القياس .

2- **خطا القياس:** هو الخطأ الناتج عن استخدام الدرجة الظاهرية في القياس بدلا من الدرجة الحقيقية وهو نوع من الخطأ يحتاج إلى معالجة خاصة للتحكم فيه .

3- **خطا الصدفة** أو **العشوائية:** وترتبط بعوامل طارئة وغير مستقرة والتي تلازم العناصر البشرية وبعض العناصر المادية أحيانا، ومن بين هذه العوامل نذكر على الخصوص المرض والعياء الحقيقيين وكذا درجة الاستعداد والتحفيز والقلق المزمن بالإضافة إلى أعطاب تقنية... خاصة بظرفية الاختبار، وهذه الأخطاء العشوائية هي التي يلغى بعضها البعض الأخر، وخاصة إذا كان حجم العينة كبيرا.**(زيان شامي، 2017-2018، ص31-32)**

تنجم هذه الأخطاء عن ما يلي:

1- **عدم ثبات الظاهرة السلوكية:** معظم ما نقيس في ميدان علم النفس ديناميكي، أي متقلب ومتغير. فالشخص الذي نقيس أداءه أو سمة من سماته، كل ساعة هو في شان. ففي البداية يكون في حالة نفسية معينة، وبعد ساعة تتغير حالته، وبعد قليل قد يشعر بالتعب أو الملل أو الضجر أو الخوف، أو قد يفقد اهتمامه وتنخفض دافعيته. ويتأثر أيضا بدرجة الحرارة والتهوية والإضاءة، وبقية المتغيرات البيئية، فالسلوك البشري في حالة تغير مستمر، وكثيرا ما يخدع القياسي النفسي، ومعقد تعقيدا كبيرا.

لذا فان القياسيين النفسيين يحاولون أن يقتربوا من الحقيقة بأخذ عدة قياسات، ثم يستخرجون متوسطها واعتباره أقرب إلى الأداء الحقيقي، أما الفرق بين متوسط القياسات واي قياس منها يعتبر خطا من القياس.**(بشير معمرية، مرجع سابق، ص41)**

2- إن السمات التي تمثل موضوعات القياس النفسي والتربوي ليست غالبا من نوع السمات الظاهرة والبسيطة التي يسهل تحديدها وعزلها وقياسها مباشرة. وهذا ما يفسح المجال واسعا للوقوع في الخطأ، ثم أن هذه السمات قابلة للتغيير بدرجة ما، فأداء الفرد في ظرف معين قد يتغير في ظرف أخر، وقد يتأثر إيجابا أو سلبا بفعل عوامل عديدة كالتعلم والنسيان والدافعية وغيرها.

3- إن أداة القياس قد لا تكون حساسة للفروق الدقيقة بين الأفراد، وبالتالي فقد تعطى نتائج غير دقيقة، بل ومضللة في حالات ومن المعلوم إن أداة القياس تنطلق من إمكان تعميم النتائج التي يتم الوصول إليها على السلوك برمته من خلال دراسة عينة من السلوك وهذا بدوره ما يفسح المجال واسعا للوقوع في الخطأ (خطا التعميم).**(امطانيوس نايف ميخائيل، 2015، ص31)**

4- لا توجد طريقة واحدة للقياس: وذلك لان هذه القياسات غير مباشرة وتعتمد على سلوكات يعتقد أنها مناسبة للبناء قيد الدراسة، فمن الممكن أن يتحدث منظرين اثنين عن البناء نفسه باستخدام أنواع مختلفة من السلوكات في تحديد البناء إجرائيا.

5- تعتمد القياسات النفسية على عينات محددة من السلوك: إن أية محاولة لقياس السمة أو القدرة يتم من خلال عينة من السلوك، فمثلا لا يمكن تعريض الطلبة لمبع المسائل الممكنة في القسمة الطويلة، ولتوفير عينة مناسبة من المجال السلوكي، فان تحديد عدد الفقرات وتباين المحتوى يعد أمرا ضروريا، كما إن هذا القياس يتم غالبا من خلال عينة من المبحوثين، كون قياس جميع أفراد المجتمع يعد ضربا من ضروب المستحيل وهدرا للوقت والجهد والمال.**(زيان شامي، مرجع سابق، ص32-33)**

6- خطا الملاحظة: تختلف دقة الملاحظة من شخص إلى أخر فلو طلبنا من عدة أفراد قياس طول فرد، فانهم يعطوننا أطوالا مختلفة مع أن أداة القياس واحدة لم تتغير، وكذلك الفرد موضوع القياس، فتاتي الأطوال كما يلي: 150.00سم، 150.50سم، 150.40سم، 150.45سم.. وهذه الفروق في القياسات ممكنة الحدوث لدى الشخص نفسه إذا قام بالقياس عدة مرات.**(بشير معمرية، مرجع سابق، ص41)**

7- إن العدد الذي يعبر عن نتيجة القياس قد نسيء فهم دلالته ويكون أيضا مصدر خطا فالعلامة 70 التي حصل عليها أحد التلاميذ في اختبار العلوم الذي حصل فيه اغلب زملاءه في الصف على علامات أعلى منها تختلف في دلالتها عن العلامة 70 التي حصل عليها هذا التلميذ نفسه في اختبار الرياضيات والتي كانت من أعلى العلامات في الصف، ومن الواضح أن العدد هو حصيلة مجموعة من العمليات والإجراءات المعقدة التي تنطوي جميعها على احتمالات الخطأ، ولا يجوز بالتالي أن ننبهر بالأعداد، أو ننظر إليها في معزل عن دلالتها الحقيقية ودون الانتباه لطريقة الوصول إليها.**(امطانيوس نايف ميخائيل، مرجع سابق، ص31-32)**

7- مستويات القياس النفسي والتربوي:

7-1 المستوى الاسمي: وهو ادنى مستويات القياس ويناسب المتغيرات الكيفية أو النوعية التي تتطلب تصنيف الأفراد إلى مجموعات منفصلة للتمييز بينهم في سمة معينة، ويكون الهدف من عملية القياس في هذه الحالة وهو التصنيف الذي يراعي الفروق النوعية بين الأفراد. والأعداد المستخدمة في هذا المستوى من القياس تعد بمثابة رموز بسيطة تستخدم كأسماء لفئات أو مجموعات منفصلة ومتمايزة. ومن أمثلة متغيرات هذا المستوى: النوع، والجنسية، والديانة، والحالة الاجتماعية، والانتماء إلى مؤسسات معينة، وهكذا. وهذه الأعداد لا نستطيع إجراء عمليات حسابية عليها بحيث تكون ذات معنى، فلا معنى لان نجمع رقم مناظر لنوع معين على رقم مناظر لنوع أخر مثل الذكور والإناث، أو نطرح مناظر لجنسية معينة من الرقم المناظر لجنسية أخرى، ومع هذا يمكن التعامل مع البيانات

الناتجة عن القياس الاسمي بأساليب إحصائية مناسبة(**صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص19**)

7-2 المستوى الرتبي: وهو المستوى الذي يمكننا من ترتيب أفراد المجموعة تنازليا أو تصاعديا حسب درجة امتلاكهم لسمة معينة كأن يتم ترتيب أفراد المجموعة حسب مستويات الذكاء لديهم أو قدرتهم على الانتباه، وهكذا نرى أن القياس بهذا المستوى لا يكتفي بأن يبين أن الأفراد يختلفون بالنسبة لسمة معينة كما هي الحال في القياس الاسمي بل ويرتبهم أيضا حسب درجة امتلاكهم لهذه السمة.(**إبراهيم محمد محاسنة، مرجع سابق، ص55**)

7-3 مستوى الوحدات (الفئات) المتساوية: هذا النوع من المقاييس يقترب كثيرا إلى المعنى (الكمي) للقياس أكثر من النوعين السابقين (التصنيف والترتيب) وفيه يفترض الباحث تساوي المسافات بين وحدات القياس، فعلى سبيل المثال نحن نفترض تساوي المسافات على الترمومتر (مقياس الحرارة)، وعلى البارومتر (مقياس الضغط الجوي)، كما يمكن أيضا أن نفترض تساوي المسافات بين وحدات مقياس (اختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية مثلا) عندما يطبق على مجموعة من الأطفال في فصل ما .

ولكن ما يجب مناقشته وتوضيحه تماما هو: من أين يبدا المقياس، أو بمعنى أخر (صفر المقياس).(**سعد عبد الرحمان، 2008، ص126**)

7-4 المقياس النسبي: إن المقياس النسبي، هو المستوى الأعلى لمعايير القياس، إذ له نقطة "صفر حقيقي" وفترات متساوية، ويمكن تشكيل النسب بين أي قيمتين معينتين على المقياس، فالمقياس المعياري المستخدم لقياس الطول في وحدات الأمتار أو السنتيمترات هو مقياس نسبي لان الأصل في القياس هو الصفر المطلق الذي يدل على انعدام الطول في حالات خاصة، وهكذا فمن الممكن الإيضاح بأن عصا طولها 60سم هي أطول مرتين من عصا طولها 30سم. ومع القياس النسبي فانه من الممكن، ضرب أو قسمة كل من القيم باي رقم معين دون تغيير خصائص المقياس. وهناك متغيرات قليلة في مجال التعليم تكون

نسبية في طبيعتها، وهي محصورة بشكل واسع بالأداء الحركي والمقاييس الفيزيولوجية الاخرى، إن جميع أنواع الإجراءات الإحصائية مناسبة للمقياس النسبي.(***donld ary.lucy cheser jacobs.asghar razavieh***، **ترجمة سعد الحسيني، 2013، ص138-139)**

8- أنواع القياس:

8-1 حسب (هادي مشعان ربيع، 2006) و(سامي محمد ملحم، 2005) يوجد نوعان من القياس وهما القياس المباشر والقياس غير المباشر

8-1-1 القياس المباشر: هو الذي تستخدم فيه طرق مترية أو مقاييس نسبية وتتساوى فيه الوحدات ويعطي نتائج إحصائية أو رياضية وهي مقاييس الأطوال والأوزان كما يحصل حين نقيس طول قطعة من القماش أو ارتفاع عمارة أو وزن قطعة من الحديد.

(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص7-8)

8-1-2 قياس غير مباشر: وأنت هنا لا تستطيع قياس الصفة أو الخاصية بطريقة مباشرة، وإنما تقيس الأثار المترتبة عليها من اجل الوصول إلى كمية الصفة أو الخاصية المقاسة، فاذا رغبت في قياس ذكاء الطفل أحمد وهو في الصف الرابع الابتدائي، فانك تقوم بتصميم اختبار خاص بالذكاء وتجربه على هذا الطفل أو انك تستخدم اختبارا مقننا في الذكاء، ثم تستدل من خلال نتائج تطبيق الاختبار إن ذكاء أحمد هو 110 درجات مثلا.

(سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص32-33)

8-2 بينما يوجد تصنيف أخر لأنواع القياس حسب (علي ماهر حطاب، 2001) حيث يميز علماء القياس بين نوعين من القياس هما قياس العملية وقياس الناتج

8-2-1 قياس العملية: ويهتم بقياس كيفية أداء الفرد لعمل أو مهارة ما، أي انه يتعلق بالطريقة أو الكيفية التي يؤدي بها الفرد مهارة أو عمل ما أو يعالج بها موقفا ما

وعادة يتم هذا النوع من القياس في المراحل الأولى من تعلم العمل أو المهارة. ويعد هذا النوع من القياس أكثر أهمية من قياس الناتج وذلك في المراحل الأولى من تعلم المهارات النفس حركية، فالطالب الذي يدرس الموسيقى يتعلم أولا كيفية الإمساك بالآلة

الموسيقية وكيفية وضع يديه على الالة الموسيقية، وكيفية العزف، فليس كافيا أحداث أصوات بالألة، وإنما كيفية استخدام الالة والعزف الصحيح عليها، ووظيفة مدرس الموسيقى في هذه الحالة هي تنمية أشكال جيدة أو عادات جيدة من العزف على الالة المستخدمة ومن الأدوات التي تستخدم لقياس كيفية العزف قوائم الملاحظة.

8-2-2 قياس الناتج: وهو يهتم بقياس مقدار أو نوعية أو جودة العمل أو المهارة بصرف النظر عن كيفية أداء الفرد للعمل أو المهارة، أي يهتم بقياس الناتج النهائي للأداء بصرف النظر عن كيفية الأداء، ويتطلب هذا النوع من القياس توفر مقياس لقياس مقدار أو جودة الأداء، فقياس جودة العزف على ألة موسيقية معينة تتطلب أن يتوفر لدينا مقياس يتضمن الخصائص المختلفة للعزف على هذه الالة وأوزان كل منها ومن خلالهما يمكن قياس مهارة العزف على هذه الالة ومدى جودتها من عدمه.

ومن المقاييس المستخدمة في تقدير جودة الأداء على الآلات الموسيقية سلالم التقدير وهي ادوات يتم من خلالها تحويل نوعية العزف أو ترجمة الاداء إلى قيم رقمية.**(علي ماهر حطاب، 2001، ص122-123)**

9- خصائص القياس النفسي والتربوي:

يختلف القياس في العلوم التربوية عن القياس في العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء بسبب الاختلاف في طبيعة الخصائص أو الظواهر في كل منهما والتي تجعل من القياس التربوي يتميز بما يأتي:

1- القياس التربوي نسبي: فعندما يحصل الطالب على تقدير صفر لا يعني انه لا يمتلك أية معلومات، وهذا يدل أن الصفر هنا نسبي أو افتراضي لا يدل وجوده على غياب امتلاك الفرد للظاهرة أو عدم امتلاكه لها، أو ليس مطلقا كما هو الحال في العلوم الطبيعية

2- أدوات القياس التربوي غير مقننة (غير موحدة): حيث لا يوجد اتفاق على معنى موحد للذكاء أو التحصيل من بلد إلى أخر، فهناك مفاهيم ونظريات متعددة لكل مفهوم

بينما الكيلوغرام أو المتر أو الكثافة مفاهيم مقننة وموحدة في كل مكان وزمان(**علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص23**)

3- القياس النفسي هو قياس غير مباشر: فنحن لا نقيس الصفة على نحو مباشر، بل نستدل عليها من مظاهرها السلوكية الدالة عليها. مثال: عند قياس الذكاء فنحن لا نستخلص على نحو مادي ذكاء طفل ما ثم نقيسه وإنما نستدل على ذكاء هذا الطفل من خلال مجموعة من المظاهر السلوكية الدالة عليه .

4- القياس النفسي قياس لعينة من السلوك: فنحن في القياس النفسي نقيس عينة من السلوك وهذه العينة تكون ممثلة للسلوك ككل.

5-القياس النفسي إجراء حيادي: أي لا يتضمن أحكاما قيمية مثل ممتاز، جيد، وإنما يعطي أرقام مثل أحمد أخذ في اختبار الرياضيات 35 من 50 .

6- القياس النفسي مجرد وسيلة وليس غاية في حد ذاته.(**عماد أحمد حسن علي، مرجع سابق، ص23**)

7- تعتبر مقاييس الفترة أو المسافة هي أكثر المقاييس شيوعا واستخداما في المجال التربوي والنفسي، حيث أنها تحقق الهدف من الاستخدام التربوي للمقاييس والذي يتمثل في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد أو الجماعات، إلى جانب تحديد كمية ما يمتلكه الفرد من الصفة أو الخاصية والتي تحدد الكفاءة لدى الأفراد في الجوانب التي يتم قياسها (معرفية، نفس حركية، اجتماعية...وغيرها).

8- تختلف طبيعة المقاييس في المجال التربوي والنفسي تبعا للمجال الذي تستخدم فيه، فاستخدام القياس في مجال التحصيل الدراسي يختلف من حيث الإجراءات وتطبيق الأدوات وتصحيح النتائج عن القياس في المجال النفس حركي (المهاري) والذي يختلف في طبيعته وأدواته عن القياس في المجال الوجداني الانفعالي أو القياس في المجال الاجتماعي، وهكذا تختلف طبيعة المقاييس وإجراءات استخدامها تبعا لمجال القياس.(**محمد عبد السلام غنيم، مرجع سابق، ص30**)

10- مراحل عملية القياس النفسي والتربوي:

تتضمن عملية القياس ثلاث مراحل أساسية هي:

10-1 مرحلة تعريف وتحديد الصفة أو الخاصية موضوع القياس: يتطلب قياس صفة ما تعريف هذه الصفة وتحديد مكوناتها على نحو دقيق وتحديد بعض الأنماط السلوكية الدالة عليها.**(عماد أحمد حسن علي، مرجع سابق، ص33)**

10-2 مرحلة تحديد العمليات الإجرائية اللازمة للاستدلال على الصفة موضوع القياس: ويتم في هذه المرحلة اتخاذ مجموعة من العمليات الإجرائية اللازمة لاستثارة الصفة والاستدلال عليها لتصميم أداة قياس ملائمة تتألف من مجموعة من الأسئلة أو الفقرات أو العبارات أو المهام التي تستثير الصفة وتستدعي الأنماط السلوكية الدالة عليها بشكل مستمر.

10-3 مرحلة التقدير الكمي للصفة موضوع القياس: ويتم في هذه المرحلة تحديد مدى ما يتوفر لدى الفرد من الصفة موضوع الاهتمام وذلك باستخدام وحدة قياس مناسبة وتعتبر الدرجة وحدة القياس لأداء الفرد على معظم أدوات قياس الصفات النفسية ويحدد الدرجات التي يحصل عليها الفرد على أداة القياس مدى امتلاكه للصفة موضوع القياس.

(علي ماهر حطاب، مرجع سابق، ص123)

خلاصة:

ومما سبق يتضح لنا أن عملية القياس تعتبر أساس كل عملية قصد جمع المعلومات حول سمة معينة للحكم عليها وتقييمها بغية التشخيص والعلاج، وتكون عملية القياس في ضوء احدى النظريتين التقليدية أو الحديثة كما انه تميزها عدة خصائص، وتتم عملية القياس عن طريق قياس مباشر أو غير مباشر كما أنها تتم وفق مراحل مضبوطة بغية إنجاح عملية القياس.

الفصل الثالث

التقويم التربوي

- تمهيد

1- مفهوم التقويم التربوي وعلاقته ببعض المفاهيم

2- التطور التاريخي للتقويم التربوي

3- أهمية التقويم التربوي

4- أهداف التقويم التربوي

5- مبادئ وأسس التقويم التربوي

6- أنواع التقويم التربوي

7- وظائف التقويم التربوي

8- خطوات عملية التقويم التربوي

9- أدوات التقويم التربوي

10- مجالات التقويم التربوي

- الخلاصة

- تمهيد:

إن التقويم التربوي هو أحد أهم أسس العملية التعليمية التعلمية، فعن طريقه يتم التعرف على مكامن القوة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على تفاديها سواء كانت على مستوى الطالب حيث يتعرف الأستاذ على مستواه من خلال احدى أدوات التقويم التربوي سواء كانت الاختبارات التحصيلية أو الملاحظة إلى غير ذلك من الأدوات، أو على مستوى الطرق التدريسية أو على مستوى المنهاج بغية تعديله، حتى أن التقويم يمس حتى الجوانب المادية كهياكل المؤسسة ومرافقها.

1- مفهوم التقويم التربوي وعلاقته ببعض المفاهيم:

1-1 التقويم التربوي:

يحظى التقويم التربوي باهتمام كبير في الأوساط التربوية، وتبذل مراكز البحث والتطوير جهودا متواصلة من اجل تحديد تعريف شامل له، وابتكار نماذج واستراتيجيات تستند إليها عمليات التقويم.(**نادية صالح عويضة-كيال، 2011، ص19**)

أ-**لغة:**

▪ التقويم بمعني التعديل والتصحيح ونحن نقول "قوم الحداد المعوج" بمعنى عدله وصححه.

والتقويم بمعنى التقدير والتثمين، وكثير ما نسمع قولهم "قوم التاجر البضاعة بمعنى قدرها وثمنها وأعطاها قيمة معينة"(**عزيز سمارة وأخرون، 2000، ص12**)

▪ يقال قومت المتاع بكذا دينارا، قدرت قيمته، وقوم الأمر اعتدل واستوى، وقوم الشيء رعاه وحفظه، وقوم الشيء أيضا جعله يستقيم ويعتدل، وتقويم السلعة أي تقدير ثمنها أو سعرها، وقوم العوج ازاله، وقوم الشيء وفاه حقه.(**عبد الرحمن محمد العيسوي، 2005، ص172-173**)

ب- اصطلاحا:

- تعريف Bloom: "التقويم هو إصدار إحكام لهدف محدد حول قيمة الأفكار أو الإجراءات أو الحلول أو الأساليب أو الموارد، ويتضمن استخدام المعايير والمستويات والمعايير لتقويم مدى كفاية ودقة وفعالية الأشياء، ويكون التقويم كميا أو نوعيا.
(hameurlaine noureddine,2022,p15)

▪ عرفه محمد عبد الحليم مرسي بأنه عبارة عن وزن الأمور أو تقدير لها أو الحكم على قيمتها، وفي التربية قوم المعلم آراء التلاميذ أي أعطاها قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطالب الاستفادة من عملية التعليم المدرسية وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوا من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية(**مبروك قسمية، 2010-2011، ص23**).

▪ التقويم هو عملية تجعل من الممكن الحكم على عتبة النجاح، وهي عملية مستمرة تسمح لنا بإصدار حكم على قيمة الشيء من خلال الرجوع الى معيار واحد أو أكثر، تتضمن هذه العملية خطوات وأساليب وتقنيات مختلفة.**(Adib Yasmine,2012-2013,P20)**

▪ عرفه الشبلي 2000 انه جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها لبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطوير أو مساعدة متخذ القرار للحكم بشأنها

▪ عرفه النجدي وأخرون 2003 انه عملية تجديد واكتساب وتوفير المعلومات المفيدة للحكم على القرارات.**(محمد إبراهيم البهادلي، 2009، ص103)**

▪ أنه عملية منظومة يتم فيها إصدار حكم منظومة تربوية ما أو احدى مكوناتها أو عناصرها بغية إصدار قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو مكوناتها أو عناصرها**(زينة حسن توفيق جاسم، 2012، ص454)**

▪ تقويم التعلم هو عملية تتكون من جمع المعلومات عن التعلم، وإصدار الأحكام على المعلومات التي تم جمعها واتخاذ قرار بشان استمرار التعلم في ضوء نية التقويم الأولية. **(seihoub imane,2015-2016,p24)**

▪ التقويم هو عملية جمع المعلومات الأتية من مصادر متعددة ومتنوعة ومناقشتها ولك لتطوير ادراك معمق لما يعرفه الطلاب وما يفهمونه، وماذا بإمكانهم فعله بالمعارف التي اكتسبوها نتيجة لخبرتهم التعليمية وتصل عملية التقويم مداها الأقصى عندما تستخدم نتائج التقويم لاحقا لتحسين عملية التعلم.**(ماري ي. هوبا وجان ي .فريد ترجمة مها حسن بحبوح، 2006، ص42)**

ج- إجرائيا:

وعليه فالتقويم عملية ممنهجة ومنظمة قصد تحسين وتطوير أحد عناصر العملية التعليمية والوصول بها إلى مستويات عالية من الجودة.

1-2 التقييم:

- فيشير إلى إعطاء قيمة أو افتراض قيمة لشيء ما، وهو عملية وصف كمي أو كيفي يتضمن أحكاما قيمية ذاتية مرتبطة بذات الشخص مما يجعله مختلفا من شخص إلى أخر.(**سهيلة محسن الفتلاوي، 2005، ص103**)

- التقييم التربوي جزء من التقويم وهو تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدوات علمية، وفي مدة زمنية محددة، قصد إصدار قرار عنها.(**نور الشامخ، 2018، ص9**)

- ويمكن القول أن التقييم هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى المتعلمين، أي ماذا يعرفون؟ وما الذي يستطيعون عمله؟

فعملية التقييم عملية تتوسط القياس والتقويم، ومن خلاله تعطى البيانات التي حصلنا عليها عن طريق عملية القياس، والتي وصفت وصفا كميا، تعطى قيمة فيصبح الوصف نوعيا أي معلومات.(**رمضان خطوط، 2009-2010، ص17**)

العلاقة بين التقويم والتقييم:

- حسب معجم علوم التربية: فان المؤلفين يؤكدون على العلاقة الموجودة بين مدلولي التقويم والتقييم في العملية التربوية واندماج الأول في الثاني، فالتقييم عندهم أساس التقويم -فعلى أساس بيانات التقييم تكون في العادة القرارات التقويمية للمنهج- وهم يؤكدون على شمول مدلول مصطلح التقويم لمفهوم التقييم وتجاوزه له .

- كما يبين ذلك سعادة جودت أحمد 1986 ومع العلم انهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال وأعم وأشمل من كلمة تقييم، حيث لا يقف عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. (**رشيد الموني، مرجع سابق، ص14**)

وتوظيف مصطلح التقويم بدل مصطلح التقييم كما ذكر رشيد موني "كونه المصطلح الموظف في المناشير الرسمية والنصوص التنظيمية الصدارة عن وزارة التربية الوطنية

واغلب الهيئات التابعة لها".(**رشيد الموني، مرجع سابق، ص15**)، هذا من جهة ومن جهة ثانية فان أغلب الدراسات والكتب والمجلات وكذا الندوات والمؤتمرات والملتقيات، يتم اعتماد مصطلح التقويم .

1-3 القياس:

- القياس لغة من الفعل الثلاثي "قاس" بمعنى قدر، ونقول قاس المرء الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله، وتقدر الأشياء تقديرا كميا عن طريق استخدام أداة مقننة. **(ايمان دركي، 2017، ص200)**

- التعريف العلمي للقياس فانه مبني على أساس مقولة ثورندايك "أن كل شيء يوجد بمقدار وكل شيء يوجد بمقدار يمكن قياسه"

من هنا جميع التعريفات للقياس مبنية على ذلك.

- حيث عرفه وبستر بانه التحقق بالتجربة أو الاختبار من الدرجة أو الكمية بوساطة أداة قياس معيارية، فالقياس عملية نصف بها الأشياء وصفا كميا.

- إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات طبقا لبعض القواعد والأسس، وبشكل عام يعرف القياس بانه عملية جمع المعلومات ووصفها رقميا بالنسبة لأداة قياس معينة (اختبار، استبانة...الخ).(**عبد الناصر قدومي، 2008، ص4**)

- هو عملية تعتمد على جمع المعلومات ووصف البيانات باستخدام الأرقام أي الحصول على تمثيل كمي للدرجة التي تعكس فيها وجود سمة عند المتعلم.

- ويعرفه كل من نادر فهمي الزيود وهشام عامر عليان 2005: القياس هو مقارنة أشياء معينة بوحدة أو مقدار معياري منه، بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي توجد فيه.(**رمضان خطوط، مرجع سابق، ص15**)

- **أبرز الفروق بين القياس والتقويم:**

1- القياس يهتم بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته

2- القياس يقتدر على التقدير (الوصف) الكمي للسلوك، مما يجعله يعتمد على الأرقام في إعطاء النتيجة النهائية للموضوع المقاس، أما التقويم فيشمل التقدير الكمي والتقدير الكيفي للسلوك.

3- القياس يكون محدودا ببعض المعلومات عن الموضوع المقاس، أما التقويم فيعد عملية تشخيصية علاجية في أن واحد.

4- القياس يقتصر على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون أن يعطي اهتماما للربط بين جوانبه.**(إيمان دركي، مرجع سابق، ص201)**

5- القياس يقتصر على الأحكام التحليلية للظواهر والتي تعتمد على استخدام المقاييس والاختبارات، أما التقويم فهو يمتد إلى الأحكام الكلية للظواهر .

6- وعملية التقويم تهدف إلى إصدار أحكام على قيم الأشياء أو الأشخاص، وتتضمن عملية التقويم استخدام محكات أو معايير وذلك لتقدير كفاية الأشياء أو فعاليتها.**(مصطفى نمر دعمس، 2008، ص17)**

7- يعتمد القياس على مجموعة من الأدوات أو الوسائل التي يشترط فيها الدقة المتناهية، في حين أن التقويم يعتمد على مجموعة من الأسس والمبادئ مثل الشمول والاستمرارية والتنوع والتكامل والتعاون الخ.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص29)**

8- التقويم أكثر شمولا من القياس، وان القياس يمثل احدى الأدوات أو الوسائل المستخدمة في التقويم .

9- القياس أكثر موضوعية من التقويم، لكن هذا الأخير أكثر منه قيمة من الناحية التربوية. **(رمضان خطوط، مرجع سابق، ص16)**

1-4 التقدير:

- يشير التقدير إلى تحديد الشيء وبيان قدره على وفق معايير ذاتية تتعلق بالشخص المقدر معتمدا على التخمين والحدس والظن.**(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص103)**

- هو الخطوة التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم، وذلك بعد الحصول على نتائج عملية القياس، وعملية التقدير تنطوي على مقارنة النتائج الكمية ببيانات معيارية ومعرفة درجة اقتراب أو ابتعاد تلك البيانات التي تمثل السلوك التعليمي للتلاميذ عن معايير كان من اللازم الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية التعليمية.(**رمضان خطوط، مرجع سابق، ص16**)

1-5 مفهوم الاختبار:

- تعددت تعريفات الاختبار في الأدب التربوي ومنها انه أداة عملية منظمة لقياس عينة من السلوك ويتضمن مجموعة من الأسئلة أو الفقرات التي تقيس مفاهيم أو مجالات معينة.(**نادية صالح عويضة -كيال، مرجع سابق، ص29**)

- هو عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو تصويرية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صورا أو رسوما.(**خنفري الهام، 2007-2008، ص45**)

- يعرف حسب هيثم كامل الزبيدي(2003) على انه تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من هذه الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد .

- وقد عرفته اناستازي: الاختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينة من السلوك.

- فالاختبار عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المواقف التي يراد من التلميذ الإجابة عليها والاستجابة لها، كما تجدر الإشارة إلى أن هناك فرقا جوهريا بين الامتحان والاختبار، حيث نجد أن الاختبارات مقننة، يمكن معالجتها بطرق إحصائية واكتشاف معاملي الصعوبة والسهولة فيها، بينما نجد أن الامتحانات غير مقننة ولا يتجاوز استعمالها حدود القسم.(**رمضان خطوط، مرجع سابق، ص17**)

- الفرق بين الاختبار والتقويم:

- الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية الطالب في أحد النواحي، التقويم عملية قياسية علاجية تعطي صورة عن الحالة الراهنة للطالب فتكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التعليمية، وتقترح العلاج المناسب.

- الاختبار عمل يقوم به المعلم فقط، التقويم عملية تتعاون وتشترك فيها جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالعملية التربوية.

- الاختبار إجراء نقيس به مستوى الطالب في جانب ما، التقويم جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية، ويستمر معها ويهدف إلى إعطاء صورة شاملة لنمو الطالب في جميع الجوانب المعرفية والعاطفية والمهارية والاجتماعية والنفسية وغيرها.

- ومنه فالاختبار يعتبر أيضا وسيلة من وسائل التقويم، في حين هذا الأخير أكثر شمولا منه.**(إلهام خنفري، مرجع سابق، ص46)**

2- التطور التاريخي للتقويم التربوي:

- يعتبر مفهوم التقويم من الظواهر القديمة قدم العملية التربوية والتعليمية، ويعتبر الصينيون القدماء هم أول من استخدم الامتحانات كأداة رئيسية في عملية التقويم وكان ذلك منذ الألف الثانية قبل الميلاد، حيث استخدموها في انتقاء موظفي الدولة، ويجدر الإشارة إن الامتحانات الصينية القديمة كانت تتميز بدرجة عالية جدا من الصعوبة، فلم تتعد نسبة الناجحين في الامتحانات 1% من مجموع المتقدمين، وكان زمن الامتحانات يتراوح ما بين 18 ساعة إلى 13 يوما في بعض الحالات.

فالصينيون القدماء اعتقدوا أن الكفاءة هي المؤهل الوحيد لشغل الوظائف الحكومية واعتمدوا عليها أكثر من أي اعتبارات أخرى، لذلك وضعوا شروطا موحدة تطبق في جميع الامتحانات مع توحيد إجراءاتها، فالامتحانات الصينية القديمة كانت تتسم بالقسوة الشديدة لدرجة أن بعض المفحوصين كانوا يتعرضوا للانهيار البدني والنفسي أثناء أداء الامتحانات.

وقد تنوعت الامتحانات في ذلك الوقت فشملت الكتابة والحساب والأدب والأخلاق والجغرافيا والزراعة والرماية والفروسية والموسيقى.(**محمد عبد السلام غنيم، مرجع سابق، ص36-37**)

- كما عرفت الامتحانات التحريرية في المجتمع اليوناني القديم، فقد كانت كل من "أثنا" و"إسبارطة" (حوالي 500 ق.م) تطبق نوع من الامتحانات تقوم على أساس وجود اختبارات بدنية في غاية من الشدة، ففي "إسبارطة" مثلا كانت تطبق قوانين الامتحانات الشديدة على الذكور والإناث على حد سواء، كما استخدم فيها نوع من التقويم الموضعي في تقدير نتائج التحصيل الدراسي.

- أما بالنسبة للعرب القدماء فقد عرفوا كذلك التقويم ولكنهم اعتمدوا أسلوب التقويم الشفوي ومما يؤكد هذه الحقيقة أسواق الشعر والخطابة التي كانت منتشرة في البلاد العربية آنذاك مثل سوق عكاظ وسوق المربد وغيرها التي كانت هي عبارة عن أماكن التقاء الشعراء والخطباء القادمين من المناطق المختلفة يتنافسون فيما بينهم من ناحية القدرة على الأداء، وكان يوجد في هذه الأسواق حكام يقومون بإصدار الأحكام وإعطاء كل متسابق درجة بالاعتماد على أسلوب الاستماع.(**هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص27**).

- وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم، فانه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية بأروبا، وقد تطور في الفترة الممتدة ما بين: 1800-1930 لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات.

لقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة الى تقويم المتعلمين، ويمكن أن نقول أن بداية القرن العشرين كانت فترة ازدهار عملية التقويم ويمكن إيجاز مراحل تطور التقويم فيما يلي:

- **مرحلة الإصلاح من سنة 1800- إلى سنة 1900:** في هذه الفترة تم تطوير الاختبارات العقلية المبكرة واستخدامها عام 1890، ويرجع الفضل في ذلك إلى كاتل Katel، ووضع

ريس Rice أول اختبار للتهجي، كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية، ويمكن الإشارة إلى انه في هذه الفترة تم تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس من طرف المفتشين الخارجيين، وذلك باستعمال فكرة البيداغوجية التجريبية.**(رمضان خطوط، مرجع سابق، ص12)**

- **عصر الكفاية والاختبارات 1900-1930:** في هذه الفترة ظهرت مشروعات للتقويم التربوي اختصت بتطوير واستخدام الاختبارات التحصيلية، وقام في ذلك الوقت مجموعة من العلماء أمثال (روبرت ثورندايك) بمحاولة جعل عملية الاختبارات أكثر علمية، والاستفادة من درجاتها واعتبارها عاملا مهما في اتخاذ القرارات التعليمية

- **عصر تايلور 1930-1945:** وارتبط هذا العصر بأعمال وفكر رالف تايلور الذي يعتبر رائد التقويم التربوي، فقد اكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأهدافها واخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم عمليتي التعليم والتعلم، وقد اكد على أهمية تحديد غايات البرامج والمناهج ونواتجها، الأمر الذي أتاح الفرصة لوضع مقاييس تقويمية مرجعية المحك، كما أسهمت جهود تايلر في المساعدة على مقارنة أهداف البرامج والمناهج بما تؤدي إليه من نواتج فعلية.**(الجميل محمد عبد السميع شعلة، 2000، ص24-25)**

- **مرحلة الاستقرار من 1945-1948:** في هذه الفترة تم استخدام تطبيقات نماذج تايلور في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة كما نشير إلى انه تم إدخال مقررات التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات أعداد المعلم، حيث أصبحت هذه المقررات أساسية لهذه الكليات.

في هذه الفترة كذلك تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية واعتبرت عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

(رمضان خطوط، مرجع سابق، ص13-14)

حيث تم في هذه الفترة إنشاء مصلحة الاختبار التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1946.(**رشيد الموني، مرجع سابق، ص29**)

- **ثم تليها الفترة الممتدة ما بين سنوات 1948-1972:** في عام 1948 تصنيف "بلوم" و"كراثول" و"مازيا" لكل الأهداف الممكن وضعها (ظهور الصنافات في المجال المعرفي 1956 والوجداني 1964) مما أثار اهتمام التربويين بالأهداف البيداغوجية.

ووضع بوبهام (1968) مشروع (بنك الأهداف وأسئلة الاختبارات) لفعالية المواد التعليمية المدرسية واستخدام الحاسوب في ذلك، مما سمح بطبعها ونشرها.(**رشيد المونـي، مرجع سابق، ص29**)

كما عرفت ازديادا في التركيز على التقويم التشخيصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل، وقد استخدم المشتغلون بالتقويم برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية، كما تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة من مراحل تطور التقويم التربوي.

- **وأخيرا الفترة الممتدة من سنة 1973 إلى اليوم:** التي تعد فترة التخصص الدقيق، حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل.(**إلهام خنفري، مرجع سابق، ص41**)

3- أهمية التقويم التربوي:

للتقويم الحديث أهمية كبيرة في مختلف ميادين الحياة وتأتي هذه الأهمية من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وبخاصة في ميدان التربية والتعليم حيث تظهر أهميته فيما يلي:

1- التقويم يعتبر أحد الجوانب الأساسية في أي عملية تربوية، حيث لا يمكن أن تكون هناك عملية تربوية صحيحة وناجحة ما لم يكن لها تقويم مبني على أسس سليمة.

2-يعتبر التقويم أحد الأركان الأساسية في بناء المناهج الدراسية.

3- امتداد التقويم إلى جميع جوانب شخصية التلميذ.

4- التقويم هو أحد الأركان المهمة في عملية التخطيط بحكم اتصاله الوثيق بمتابعة النتائج وقد يكشف عن وجود عيب أو خلل في المناهج أو الوسائل التعليمية أو الأهداف .

5- يساعد التقويم كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى التقدم الحاصل في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وعلى بيان العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه.

6- أصبح للتقويم اليوم دورا فاعلا في الكشف عن المواهب والاستعدادات والميول وغيرها من السمات النفسية التي يتمتع بها الأفراد، مما كان له الأثر الواضح في عملية التوجيه والإرشاد التربوي.**(ماجد محمد الخياط، مرجع سابق، ص37-40)**

7- التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة من قبل عضو هيئة التدريس فهي تبين من ناحية اتجاه نمو قدرته على التنويع في استخدام طرق التدريس الفاعلة والأنشطة المصاحبة والوسائل وأدوات التقويم المختلفة

8- يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من عضو هيئة التدريس والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل ويقدم الحلول المناسبة بناءا على ذلك التشخيص.

9- يساعد التقويم في تحفيز الطلبة على التعلم لأنه يمدهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم.

10- يساعد التقويم في تدريب المتعلم على تقويم الأمور والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهاته وميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بشكل عام.

11- الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.

12- الاطمئنان إلى أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ

13- الحصول على المعلومات وإحصائيات تتعلق بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير إلى المسئولين أو إلى أولياء الأمور.

14- إضافة إلى ما ذكر فان عملية التقويم التربوي تقود إلى التطوير والتحسين في كل جوانب العملية التعليمية، لا سيما إذا اتسمت بالشمول والاستمرارية.(**سعيد جاسم الأسدي، 2014، ص468-469**).

4- أهداف التقويم:

1- معرفة نواحي الضعف والقوة في تعلم الطلاب، وتحديد الاتجاه الذي يسير عليه نموهم العام المعرفي، والاجتماعي، والنفسي...الخ .

2- يكشف لنا التقويم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة سلفا والجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تغيير في هذه الأهداف .

3- يكشف لنا التقويم نواحي القوة والضعف في المعلم، والمنهج الدراسي، وطرق التدريس والوسائل المعينة الأخرى التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم أو تخدمها .

4- التقويم وسيلة ضرورية لاختبار المبادئ العمل مع الأفراد والجماعات والمجتمعات، وللتأكد من صلاحية تلك المبادئ.(**مصطفى نمر دعمس، مرجع سابق، ص34**)

5- إيجاد المناخ الإبداعي للمعلم من اجل إكسابه القدرة على التطوير والابتكار ومواكبة التطورات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف .

6- إدخال وتطبيق الوسائل العلمية الحديثة من اجل توجيه فعاليات الطلبة نحو المجالات التي تهدف وتؤدي إلى رفع المستوى العلمي لهم .

7- متابعة تطوير الثورة العلمية من قبل المعلمين وغرس مبادئها لدى طلبتهم لكونها ضرورية جدا لإحداث التغيير والتقدم في مجالاتها المضبوطة.(**محمد داوود الربيعي، 2016، ص270**)

8- يهدف التقويم إلى جعل كل من المعلم والمتعلم قادرا على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه وأعماله، وما حققه من نتائج سواء كانت سلبية أو إيجابية.

9- يهدف التقويم إلى بناء علاقة متينة بين البيت والمدرسة من خلال تعريف اسر الطلبة بنتائج أبنائهم ليكونوا على بينة عن مستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم إلى المشاركة في

دفع وتحفيز أبنائهم للمزيد من العطاء وتهيئتهم بشكل سليم وخاصة إذا كان هناك تعثر من قبل الأبناء في تحصيلهم الدراسي أو معاناتهم من مشاكل معينة تتسبب في تعطيل مسيرتهم الدراسية أو تؤثر فيها .

10- يهدف التقويم إلى الكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطلبة بما يساعد على التنبؤ بمدى إمكانية النجاح المستقبلي من عدمه بالنسبة لدراسة أو مهنة معينة بذاتها.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص21)**

5- مبادئ وأسس التقويم التربوي:

تتطلب عملية التقويم توافر عدد من المبادئ التي يبنى عليها ليكون تقويما سليما، ويحقق غاياته، ينبغي على القائم بالتقويم مراعاتها، وهذه المبادئ هي:

5-1 أن يكون هادفا: تعد عملية تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف ومهارات واتجاهات يراد أحداثها في سلوك الطلبة، نقطة الانطلاق في عملية التقويم، وبهذا المعنى يوصف التقويم الحديث بانه تقويم هادف، ويشترط في الأهداف التربوية أن تكون واضحة ومحددة ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، أي أن تكون مصاغة سلوكيا، والتقويم الهادف يعطي المسؤولين عن العملية التعليمية مؤشرا عن مدى تحقيق الأهداف، فاذا كانت الأهداف غير واضحة وغير مصاغة بدقة، لا يكون الحكم دقيقا ولا نعرف درجة تحقق الأهداف.

5-2-ان تتنوع أساليب التقويم وأدواته، بما أن التقويم الجيد يفترض أن يكون شاملا لجميع جوانب النمو في شخصية الطالب، لذلك يجب أن تتنوع أساليب التقويم لنتمكن من قياس جميع تلك الجوانب هذا من جهة، ومن جهة أخرى لنتمكن من عيوب كل أداة في القياس، فالمعروف إن لكل أداة مزايا وعيوب والاعتماد على أكثر من أداة يمكننا من التغلب على تلك العيوب قدر المستطاع، وأدوات القياس متنوعة منها اختبارات التحصيل التحريرية (الموضوعية والمقالية) والشفوية والملاحظة والمقابلة الشخصية...الخ.**(علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص34)**

5-3 يجب أن يبنى التقويم على أساس من المشاركة الفعالة: إذا ما أريد لعملية التقويم النجاح وتحقيق الهدف المرجو منها وللقيام بدورها على أكمل وجه، لابد من اشتراك كل المهتمين بالعملية التعليمية بالتقويم، بحيث لا يقتصر التقويم على شخص واحد، بل لابد أن يكون التقويم عملية مشاركة تعاونية بين كل المهتمين بالعملية التعليمية كالمدرس والطالب وولي الأمر والمجتمع بأكمله، كل حسب أهميته ودوره وإمكانياته، بحيث تتضح مواطن القوة والضعف لتحقيق النمو المتكامل الشامل وتحقيق الأهداف التربوية وتوجيهها الوجهة السليمة.

5-4 يجب أن يبنى التقويم على أساس انه عملية شاملة: ويقصد بالشمول هنا هو أن يمتد التقويم ليشمل الأهداف المنشودة جميعها من مهارات ومعلومات وميول وأساليب التفكير والاتجاهات والقيم، بالإضافة إلى انه يجب أن يشتمل على جميع عناصر العملية التعليمية سواء منها المقررات أو الطرائق أو الوسائل أو النشاطات وغيرها.(**محمد داوود الربيعي، مرجع سابق، ص257-258)**

5-5 أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية: إن التقويم الحديث أصبح في معظمه جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، وانه أصبح عملية متواصلة تهدف إلى تعزيز التحصيل العلمي للطالب عن طريق توفير تغذية راجعة لكل خبرة تعليمية يمر بها الطالب، بدل أن يأتي في نهاية العملية التعليمية لقياس ما تعلمه الطالب منها، لذلك يجب إلا يكون الهدف من التقويم في العملية التعليمية الحكم على نجاح الطالب أو فشله، بقدر ما يكمن الهدف هو إعادة النظر في مختلف خطوات العملية التعليمية من اجل تطويرها، وإدخال المستحدثات التربوية فيها.

5-6 إن يبنى التقويم على أساس علمي: ينبغي أن تتصف أدوات التقويم المستخدمة بالصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتميز حتى تعطي نتائج دقيقة، أما الأدوات غير الموضوعية أو التي لا تمتاز بالصدق والثبات فتعطي نتائج مخطوئة، ويفوق الضرر منها ما يمكن أن تقدمه من فوائد محدودة، واذا كانت أدوات التقويم المعيارية التي تم تطويرها

على المستوى الوطني والعالمي أكثر صدقا وثباتا من غيرها، إلا أن التوجهات الحالية في عمليات التقويم تركز على استخدام أدوات تقويم محلية يتم تطويرها في المؤسسة التعليمية نفسها لما لتلك الأدوات من فوائد.(**نعمان شحادة، 2009، ص165-166**)

5-7 أن تكون عملية التقويم اقتصادية من حيث الجهد والوقت والتكلفة: فالاختبارات المكلفة والطويلة، قد تستغرق الإجابة عليها وقتا طويلا، وبذلك تمثل عبئا ثقيلا على كل من التلميذ أو المدرس أو المدرسة، والاختبارات التي تطول الإجابة عنها وتكون غير محددة، يصعب أن تكون صادقة وثابتة وموضوعية.

5-8 يجب التأكيد على أن عملية التقويم عملية إنسانية: فالتقويم ليس عقابا للتلميذ أو ثارا منه، ولكنه عملية إيجابية فعالة للتعرف على النفس، وتحقيق الذات عن طريق معالجة جوانب النقص وتنمية جوانب القوة، فالتقويم إذن عملية يجب أن تنمي مشاعر المحبة والأقدام بين المتعلمين وأولئك الذين يساعدونهم على التعلم وتحقيق الذات.(**محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، 2016، ص88-89**)

5-9 الاستمرارية: بمعنى أن يكون التقويم عملية مستمرة حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم، بحيث تكون الملاحظة والتقديرات والاختبارات متواصلة على مدار العام الدراسي، ولا تقتصر على فترة محددة، أي أن تكون عملية التقويم مواكبة لعملية التعلم فتلازمها وتسايرها.(**رمضان خطوط، مرجع سابق، ص30**)

6- أنواع التقويم التربوي:

هناك تصنيفات كثيرة للتقويم التربوي، حيث نجد أن المهتمين بالتقويم التربوي اختلفوا في تحديد أنواعه باعتبار أن كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة، من خلال هذه التصنيفات نستخلص أن هناك تداخل فيما بينها، حيث انه إذا كان التقويم يتم في مرحلة معينة فانه أيضا يقوم بوظيفة معينة، كما أن هذه التصنيفات والأنواع مكملة لبعضها البعض(**رمضان خطوط، مرجع سابق، ص19-20**)

6-1 التقويم التشخيصي: (في بداية السنة الدراسية، أو الوحدة، أو الدرس...)

والذي يساير مرحلة الانطلاق (البدء) للوقوف على قدرات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية (المعارف–المهارات –سلوكات–استعدادات...) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة (الإشكالية)، وقدرتهم على توظيفها في بناء المفاهيم والمعارف الجديدة أي لتحديد نقطة الانطلاق، وبناء التعلمات الجديدة على أسس متينة.

كما يساعد هذا النوع من التقويم على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه المتعلمين في التحكم في الإجراءات المختلفة، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة، ومن ثم تتم عملية الانطلاق في بناء التعلمات الجديدة، تستدعي وضعية الانطلاق إذا تقويما تشخيصي وتكتسي عملية التشخيص هذه ميزة خاصة إذ تدخل في سباق بناء وهيكلة الكفاءة، فهي ليست عملية معزولة أو منفصلة عن المسار التعليمي–التعلمي، أنها خطوة مدعمة ومكملة لهذا المسار، بل وتعد أساسية فيه.**(صالح الحلزوني، 2012، ص294)**

6-2 التقويم البنائي (التكويني):

يكون التقويم التكويني في وسط الدرس، أو أثناء بناء العملية التعليمية– التعلمية، أو أثناء التنسيق بين أنشطة المتعلم والمعلم، ويهدف هذا التقويم إلى التثبت من صحة الحلول التي يقترحها المتعلم، وكيفية تعامله مع الوضعيات. ومن ثم، يسعى هذا التقويم إلى مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة. وينصب هذا التقويم على علاقة المدرس بالمتعلم من خلال أنشطة الوضعيات.

وعليه، تتمثل وظيفة التقويم التكويني في وظيفة تثبيت الكفاية وتعزيزها، وبناء الدرس كفائيا، وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي، وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة. وبطبيعة الحال، تتزامن هذه الوظيفة مع مرحلة الدرس الوسطي أو المقطع الرئيس.**(جميل حمداوي، 2015، ص102)**

6-3 التقويم النهائي:

يحدث التقويم النهائي في نهاية عملية طويلة من التدريس والتعلم ويجعل من الممكن المصادقة لكل طالب على درجة إتقان نتائج التعلم المستهدفة، يجب إضافة أن تفسير النتيجة من مهمة التقويم يمكن أن تستند أيضا الى اطار مرجعي معين، أما محكية أو معيارية(Jean-François richard,2004,p11)

6-4 التقويم الذاتي:

هو الذي يقوم به المتعلم، حيث يقوم الشخص بتقويم ذاته مستخدما أدوات القياس التي بنيت سلفا من قبله أو من قبل الأخرين **(مصطفى نمر دعمس، مرجع سابق، ص31)**

6-5 التقويم الرسمي والتقويم غير الرسمي:

يميز الباحثون بين نمطين رئيسيين من التقويم الرسمي والتقويم غير الرسمي.

6-5-1 التقويم الرسمي: فهو شبيه بالتقويم النهائي، حيث انه يأتي في نهاية التجربة التعليمية، ويتم من قبل جهات رسمية، باستخدام اختبارات قياسية، وهي اختبارات تم تطبيقها في السابق على عدد كبير من الطلبة بحيث اصبح معروفا خصائص النتائج المتوقعة لها، فأداء الطالب يكون جيدا إذا كانت درجته في الامتحان تتراوح بين حدين اصبحا معروفين تماما، ويكون ضعيفا إذا تراوح أيضا بين حدين آخرين وهكذا، ويقترن تطبيق اختبارات التقويم الرسمي عادة بإعطاء شهادات تخرج، وتقوم بها جهات مهنية معروفة، ولا تتأثر نتائجها باختلاف الأفراد الذين يطبقونها .

6-5-2 التقويم غير الرسمي: فهو التقويم الذي يتم أثناء الخبرة التعليمية نفسها، وهو شبيه بالتقويم البنائي أو التقويم الصفي، والغرض منه هو تحسين العملية التعليمية، وغالبا ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس انفسهم في قاعات الدراسة ويقوم على تقويم الأداء أكثر مما يقوم على الاختبارات والدرجات، ولا يتصف التقويم غير الرسمي بالموضوعية التي يمتاز بها التقويم الرسمي، فهو قد يختلف من أستاذ لأخر ومن أداء لأخر.**(نعمان شحادة، مرجع سابق، ص179-180)**

6-6 التقويم بحسب القائمين عليه التقويم الداخلي والتقويم الخارجي:

6-6-1 التقويم الداخلي: ويقوم به مقومون من داخل المشروع ويرتبط بالمنهجية المطبقة في البرنامج.

6-6-2 التقويم الخارجي: ويرتبط هذا النوع من التقويم بالنظرة العامة للتغيير الذي يتخطى حدود البرنامج نفسه ويستعمل للمقارنة بين البرنامج المعني ببرامج أخرى.(**محمد داوود الربيعي، مرجع سابق، ص265)**

6-7 التقويم في ضوء معيار الفلسفة ويشمل:

6-7-1 التقويم التقليدي: وهو نوع يأخذ بنظر الاعتبار الجانب المعرفي في العملية التعليمية-والتربوية .

6-7-2 التقويم المتطور: وهو نوع شامل يأخذ بالحسبان جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية.(**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص108)**

والشكل رقم (01) يوضح أنواع التقويم التربوي:

الشكل من إعداد الباحثة

7- وظائف التقويم التربوي:

التقويم في أي نظام تعليمي يؤدي مجموعة من الوظائف، ويمكن تحديدها وهي:

1- الحكم على مدى ثقافة أفراد المجتمع، وتحديد مدى امتلاكهم للحد الأدنى من أساسيات العلم والتكنلوجيا، واتجاهاتهم العملية .

2-اعطاء مؤشرات للآباء تمكنهم من توجيه أبنائهم لدراسة مجالات معينة ترتبط مستقبلا بوظائف أو أعمال يريدون ممارستها في الحياة العملية.

3- الكشف عن ميول المتعلمين ورغباتهم، ومن ثم تحديد نموهم الشخصي (عقليا، ومهاريا، ووجدانيا).**(نور الشامخ، مرجع سابق، ص11)**

4- مراجعة الأهداف العامة والمخرجات المتوقعة للجامعة وتعديلها بحيث تصبح أكثر وضوحا ودقة وملاءمة لخصائص الطالب وفلسفة وحاجات المجتمع، كما يساعد على ترتيب تلك الأهداف حسب الأولوية.

5- تحديد نواحي الضعف والقوة في العملية التعليمية ومعالجتها، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية للتقويم .

6- مساعدة عضو هيئة التدريس على تحديد الاختلافات الفردية بين الطلبة والاستفادة منها في تطبيق استراتيجيات التدريس الفعال التي يمارسها.**(نعمان شحادة، مرجع سابق، ص154)**

7- تزويد الطلاب بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة مما يساعدهم في التعرف إلى جوانب الصح والخطأ في استجاباتهم فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه وحذف الأخطاء واستبعادهم .

8- تمكين صانعي القرارات من اتخاذ قرارات مناسبة حول عملية الأداء التربوي من خلال ما يزودهم به من معلومات عن مستوى الأداء الحالي والظروف والإمكانات المتاحة للمدرسة ومدى توفر الطاقات البشرية المدربة، وغير ذلك من المعلومات التي يحتاجون إليها في صنع القرارات التي تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التربوية.

9- الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد(**إلهام خنفري، مرجع سابق، ص54-55)**

8- خطوات عملية التقويم التربوي:

إن إصدار الأحكام القيمية لا يتم جزافا، بل يمر بعدد من الخطوات التي ينبغي إتباعها، لتكون نتائج التقويم دقيقة ويمكن الاعتماد عليها كتغذية راجعة للعملية التعليمية، وهذه الخطوات هي:

8-1 تحديد هدف التقويم: يساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية، وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط فضلا عن الاقتصاد في الوقت والجهد والمال، والهدف التقويمي ينبغي أن يتسم بالدقة والوضوح وإلا يكون قابلا للتأويل، وأن يركز على المجال المراد قياسه فعلا.(**علي مهدي كاظم، مرجع سابق ص33)**

8-2 تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها: فهناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها والعمل على تحسين مستويات الأداء فيها، فهناك المنهج بمكوناته والمعلم وقضاياه، والتلميذ ونواحي نموه المتعددة، والمدرسة، وأدارتها، وغير ذلك من المجالات ولابد من أن تحدد المجال أو المجالات التي تريد أن تتناولها بالتقويم في كل الأهداف المنشودة.

8-3 الاستعداد للتقويم: فالاستعداد للتقويم يتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية:

- إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس، وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم .
- إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها .

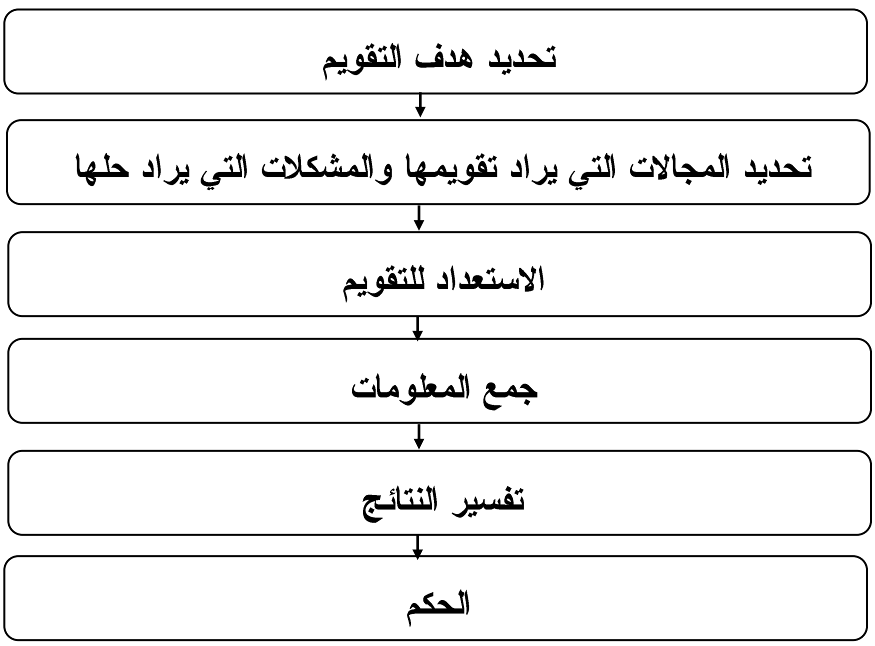
– التنفيذ: ولابد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من اجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا بها إلى افضل النتائج.**(سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص45)**

8-4 جمع المعلومات: اعتمادا على أدوات القياس ووسائله، وفي ضوء خطة التقويم يتم جمع المعلومات المتعلقة بموضوع التقويم، حيث تتضمن هذه الخطوات تطبيق الاختبارات والمقاييس على من يستهدفهم التقويم، ثم نسجل هذه البيانات بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.

8-5 تفسير النتائج: يبدا التفسير بالقياس، والذي يتكون أساسا من استخلاص جميع المعاني الممكنة من البيانات التي تم جمعها وتحليلها بفضل الفعل التفسيري(**hamlaoui abderrahim,2022,p187)**

8-6 الحكم: وهي مرحلة تقييم البيانات حسب أهداف وغايات التقويم، هذه المرحلة حساسة للغاية لان الحكم يجب أن يستند الى اكبر قدر ممكن من الموضوعية.(**zerrouki fouzia,p10)**

والشكل رقم (02) يوضح خطوات عملية التقويم التربوي



الشكل من إعداد الباحثة

9- أدوات التقويم التربوي:

تختلف وسائل التقويم التربوي من وقت لأخر، ومن موقف ومن غرض لأخر ولكل فترة من الزمن طرقها ووسائلها في عملية التقويم، ولابد له أن يتخذ الوسيلة المناسبة لتحقيق الهدف الذي يرمي إليه من وراء تقويمه، بل يتعداه إلى تقويم كافة جوانب الشخصية، مستخدما لكل جانب طرقه ووسائله الخاصة به والتي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

9-1 تقويم الجانب التحصيلي عند التلميذ:

يتم هذا الجانب بواسطة الاختبارات المختلفة وفيما يلي نتطرق لأنواع الاختبارات:

- **الاختبارات الشفوية:** تعتبر وسيلة من الوسائل الشائعة في تقويم عملية التعلم وفيها يختبر التلميذ في الفصل الواحد شفويا بدلا من الاختبارات التحريرية عن طريق توجيه سؤال أو أكثر إلى كل تلميذ من الفصل بالطريقة المعهودة في مدارسنا فاذا أخطأ التلميذ.

في الجواب عن السؤال تنتقل الإجابة إلى التلميذ الأخر مما لا يترك أثر لا يمحى في نفس المخطئ وهذا النوع من الامتحانات يعتبر ناجحا في الصفوف الصغيرة العدد وهذا من شأنه أن يجعل التلميذ يقضا في عملية الانتباه إلى السؤال حريص إلى الاستماع إلى الإجابة الغير يقضا في تنظيم الإجابات. **(مبروك قسمية، مرجع سابق، ص37)**

- **الاختبارات الموضوعية:** وهي الاختبارات التي تتحدد فيها درجة الإجابة على السؤال مسبقا، بحيث يتفق المصححون على الدرجة التي توضع لكل سؤال وبالتالي تتميز بدرجة عالية من موضوعية التصحيح، ومن اهم صعوباتها، إنها تتطلب جهدا كبيرا في أعدادها بالصورة المناسبة.**(محمد عبد السلام غنيم، مرجع سابق، ص48)**

ولهذه الاختبارات أنواع وهي كالتالي:

- **اختبار الصواب والخطأ:** تتكون من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ ويطلب من التلميذ وضع علامة صح أو علامة خطا.

- **اختبارات التكميل أو الإكمال:** وتحتوي على عدد من العبارات ويطلب من التلميذ وضع كلمة أو عبارة صغيرة جدا في المسافة الحالية وذلك في وسط أو أخر العبارة.

- **اختبارات الاختبار من متعدد:** توجد في هذا النوع من الاختبارات عدد من الفقرات ويوضع لكل فقرة عدد من الإجابات بها إجابة واحدة صحيحة فقط ويطلب من الطالب اختيار الإجابة الصحيحة.**(مبروك قسمية، مرجع سابق، ص38)**

- **اختبارات المقابلة أو المزاوجة:** يسمى هذا النوع أيضا باختبارات المطابقة، كما يسمى باختبارات الربط، نظرا لأنه يستعمل لبيان العلاقات بين الحقائق والأفكار والمبادئ.**(صالح محمد علي أبو جادو، 2006، ص421)**

- **الاختبارات المقالية:** وهي نوع الاختبارات التي تسمح للمفحوص بالتعبير عن أفكاره وتشكيل استجاباته في ضوء المثيرات (الأسئلة) التي تقدم له، ومن اهم صعوبات هذا النوع من الأسئلة تشبع الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بذاتية المصحح، إلى جانب صعوبة التصحيح، والجهد الكبير الذي يبذل فيه.**(محمد عبد السلام غنيم، مرجع سابق، ص48)**

وهذا النوع يصنف إلى قسمين هما:

- **الأسئلة محدودة الإجابة:** تتطلب الإجابة عليها كتابة جملة أو فقرة لتوضيح مشكلة معينة أو الإجابة بالتعليق عن موضوع معين ويقيس هذا النوع من الأسئلة.

- **الأسئلة ذات الإجابة الحرة أو الطويلة:** تكون الإجابة على هذه الأسئلة بكتابة مقال يتكون من عدة فقرات أو في هذه الحالة يقوم كل التلميذ على تنظيم أفكاره وترتيبها وكيفية ربط الأفكار التي تحتويها الإجابة على السؤال والقدرة اللغوية للتلميذ واختبار الألفاظ المناسبة ووضعها في موضعها من السياق بطريقة صحيحة.**(مبروك قسمية، مرجع سابق، ص38)**

- **الاختبارات الأدائية:** وتتطلب استخدام الفاحص للمهارات في الأداء على الأدوات والأجهزة مثل عمليات الفك والتركيب، وتحتاج دقة وتآزر وسرعة وغيرها من النواحي المهارية (النفس حركية).**(محمد عبد السلام غنيم، مرجع سابق، ص51)**

9-2 تقويم الناحية الشخصية (التكيف الاجتماعي أو الشخصي):

يتم تقويم هذا الجانب بواسطة عدة طرق وهي كالتالي:

- **الملاحظة:** ويجب على المعلم ملاحظة تلاميذه سواء من خلال ملاحظته العابرة لهم أو المقصودة وان يدون لكل تلميذ في بطاقة.

- **دراسة حالة:** هناك بعض الحالات التي تحتاج إلى تعاون المعلم والمدير والموجه وولي الأمر والطبيب والأخصائي الاجتماعي وذلك كحالات الأمراض النفسية أو العاهات الجسدية وحالات ضعف الحواس وعيوب الكلام.

- **راي أولياء التلاميذ:** يستطيع المعلم أن يستعين في تقويمه براي أولياء التلاميذ فيما يخص بعض الجوانب المختلفة لنموهم وسلوكهم في المدرسة وخارجها وما يخص بعض التغييرات التي تطرأ عليهم والمشاكل التي يتعرضون لها.(**مبروك قسمية، مرجع سابق، ص39**)

- **المناقشة:** وتعني أن يقوم المقومون بمناقشة بعض الأمور ذات التأثير في العملية التعليمية مع كل من المتعلمين والمعلمين والإدارة المدرسية، بغرض الوقوف على مدى صدق الاستجابات التي ادلى بها المعلمون والإدارة المدرسية والتي تتعلق بالمتعلمين، وكذلك للوقوف أيضا على مدى صدق النتائج التي تم الحصول عليها من خلال فحص الوثائق والسجلات.(**الجميل محمد عبد السميع شعلة، مرجع سابق، ص36**)

- **قائمة الرصد وتسمى أيضا قائمة الشطب:** وهي عبارة عن قائمة بأفعال أو سلوكيات يرصدها المعلم أثناء تنفيذ مهمة تعليمية معينة، حيث يستجاب على فقراتها باختيار احدى كلمتين (صح أو خطا) أو (نعم أو لا)، وهي أداة تقيس وجود المهارة من عدمها لدى الطالب.

- **سلم التقدير:** وهي أداة تقيس مدى مهارة الطالب في تنفيذ مهمة معينة أو مقدار ما اكتسبه من مهارة معينة، فهي تشبه قائمة الأفعال والسلوكيات التي في قائمة الرصد،

ولكنها بدلا من إجابة كل من فقراتها (بنعم أو لا) فإنها تجيب برقم أو لفظ يعبر عن مدى تدني أو ارتفاع تحصيل هذه المهارة.(**نور الشامخ، مرجع سابق، ص10**)

- **الاستبانات:** تستخدم للكشف عن أراء وأفكار وميول الطلبة .

- **المقابلات:** هي تكون شفوية من خلال المقابلة وتتم عن طريق المعلم والمتعلم.(**محمد داوود الربيعي، مرجع سابق، ص267**)

10- مجالات التقويم التربوي:

10-1 تقويم المتعلم: فالمتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية ولهذا يعتبر تقويم المتعلم عملية جوهرية، وهي تشمل جوانب شخصيته ومنها:

- المعارف: حيث تقوم معارف التلميذ في جميع ميادين التعلم المختلفة كالرياضيات والعلوم والأدب...الخ.

- المعارف الأدائية: ونقصد بذلك تقويم قدرات الفرد على الإنجاز وكذا الكفاءات التي اكتسبها من خلال مواقف واقعية أو محاكاتها.

- تقويم المعارف السلوكية الاجتماعية: ونقصد بذلك تقويم الاستجابات التي يؤديها المتعلم في مختلف المواقف الاجتماعية، أي تقويم جانب من جوانب شخصيته، ويمكن استعمال الملاحظة، المقابلة...الخ .

- تقويم المعارف التعبيرية: ويقصد بذلك تقويم كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها، وكيف ينقلها إلى غيره.(**رمضان خطوط، مرجع سابق، ص39**)

10-2 المعلمون: يتضمن هذا المجال من مجالات تقويم المعلم من حيث شخصيته وكفاياته التعليمية، واتجاهاته نحو مهنته أو نحو تلاميذه، وهناك أساليب متعددة لتقويم المعلم منها استخدام صحائف التقدير الذاتي أو قياس مدى كفايته بالأثر الذي يحدثه عند تلاميذه أو من خلال تقويم التلاميذ والمديرين والمشرفين التربويين له.(**خليفة عبد السلام الشيباني، 2014، ص498**)

10-3 تقويم الأهداف التربوية: لما كانت الأهداف التربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي تحدد المسار الذي تسير وفقه استراتيجية التدريس تنظيرا وتطبيقا، دخلت هذه الأخيرة ضمن أولويات القائمين على التقويم من نواحي الاختيار والتحديد والوضوح بحيث:

- تلاءم الأهداف المختارة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والنفسحركية .

- تصاغ الأهداف التربوية بوضوح حتى يستطيع المتعلم إنجاز السلوك المرغوب فيه، ويتمكن المعلم من معرفة النشاط المؤدي إلى هذا السلوك، ومن ثمة رصد مستوى التحصيل خلال النشاط الدراسي اليومي والفصلي والسنوي، وبناءا عليه يستطيع قيادة المتعلم وتوجيهه في الفعل التربوي، وكذا تذليل الصعوبات التي تصادفه ابتغاء مساعدته على اكتشاف العمليات والسبل التي تسمح له بالتقدم في تعلمه.**(مصطفى نمر دعمس، مرجع سابق، ص28)**

10-4 تقويم المنهج: يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره وفي تحسين عملية التعلم باعتبار أن المنهج هو بالأساس خطة لمساعدة الطلاب على التعلم، ويحتوي تقويم المنهج التربوي على مجموعة من الجوانب منها أهدافه من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة للتربية ومدى توازنها ووضوحها وشموليتها ومناسبتها للطلاب، ومراعاتها لكافة التغييرات التي تطرا على طبيعة المعرفة وحياة المجتمع.**(إبراهيم الخطيب وأخرون، 2002، ص30)**

10-5 تقويم طرائق التدريس: إن الطريقة الدراسية أصبحت من أهم العناصر الداخلة في الهندسة البنائية للمنهاج في ضوء التربية الحديثة، وعليه تتجلى صلتها بالتقويم فيما يلي:

- مدى ملائمتها للأهداف التربوية المنشودة، وتأديتها إلى هذه الأهداف في اقصر زمن وباقل جهد يبذله المعلم والمتعلم .

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وأثارة اهتمامهم، وتحفيزهم على المشاركة والتفاعل والاعتماد على النفس .

- تنوعها بحسب المواقف التعليمية، لان الطريقة ليست وصفة تعطى للمعلم، ثم إن السير على وتيرة واحدة في تدريس المادة الدراسية، من شأنه أن يولد لدى المتعلمين الملل والنفور من موضوعات المعرفة.**(مصطفى نمر دعمس، مرجع سابق، ص29)**

10-6 تقويم الإدارة التربوية: يتضمن هذا المجال تقويم الإدارة التربوية من حيث تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين، والكشف عن مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية، وتقويم الممارسات الإدارية والفنية للمديرين في اطار المسؤوليات والمهمات التي تشتمل عليها الإدارة وغالبا ما يتم التقويم للإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين أو من خلال تقويم المعلمين أو الطلبة أو المشرفين التربويين وفق معايير وأدوات تصمم لهذا الغرض.**(خليفة عبد السلام الشيباني، مرجع سابق، ص499)**

10-7 تقويم المؤسسات التربوية: المؤسسة التربوية فضاء تتم فيه العملية التعليمية وبالتالي فان تقويمها من حيث هياكلها، الوسائل المتوفرة، العاملين بها...الخ، كل هذا يسمح بتوفير الجو المناسب لتعلم التلاميذ.**(رمضان خطوط، مرجع سابق، ص39)**

10-8 وسائل القياس والتقويم: كالامتحانات بأنواعها وغيرها.

10-9 كلفة التعليم: كقياس كلفة الطالب الواحد في مراحل تعليمية معينة أو كلفة إعداد الخريج الواحد في المستويات المختلفة.

10-10 الكفاءات الداخلية لنظام التعليم: أي نسبة عدد الداخلين إلى نظام التعليم إلى الخارجين منه، حيث أن الكفاءة الداخلية تزيد كلما زاد عدد المتخرجين بالنسبة للداخلين.

10-11 الكفاءة الخارجية لنظام التعليم: أي مدى الارتباط بين المعارف والمهارات التي يحصل عليها الخريجون بواسطة التعليم وحاجات سوق العمل الفعلية وبالتالي مدى إسهامه في زيادة الدخل القومي والدخل الفردي. **(علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص36).**

10-12 تقويم التقويم:

إن عملية التقويم التي يتبعها المعلم داخل الفصل أو خارجه من خلال الاختبارات أو توجيه الأسئلة الشفوية أو رصد الملاحظات للتحقيق صدق نجاح العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المرجوة هي بدورها قابلة للتقويم ويتناول تقويم التقويم ما يلي:

- مدى مراقبة الأسئلة الكتابية والشفوية للأهداف الإجرائية.
- دقة الأسئلة ووضوحها .
- وظيفة الأسئلة الموجهة بان تقود المتعلم على التأمل والتحليل والاستنباط .
- التدرج والوسطية للتمييز بين المتفوقين والمتوسطين والضعفاء.**(قسمية مبروك، مرجع سابق، 37)**

خلاصة:

وعليه ومما سبق يتضح لنا مدى أهمية التقويم التربوي والذي عن طريق نتائجه يتم إصدار الأحكام، وكذا علاقته بكل من القياس والتقدير والتقييم كعلاقة تكاملية وكعناصر أساسية مكونة له، كما عمل مختصو التربية على تحديث العملية التقويمية من خلال المتابعة المستمرة لكل مجالات التقويم، وكذا مراحل عملية التقويم وكيفية تطبيقها بالإضافة إلى الحرص على تحديث أدوات التقويم والالتزام بتطبيق شروطها خاصة الاختبارات التحصيلية باعتبارها اهم أداة تقويم.

الفصل الرابع

الاختبارات التحصيلية

- تمهيد

1- مفهوم الاختبارات التحصيلية

2- التطور التاريخي للاختبارات التحصيلي

3- أهمية الاختبارات التحصيلية

4- أهداف الاختبارات التحصيلية

5- تصنيف الاختبارات التحصيلية

6- أشكال الاختبارات التحصيلية

7- تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

8- مراحل بناء الاختبارات التحصيلية

9- الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلي.

10- شروط الاختبارات التحصيلية الجيد ونصائح عامة يراعي العمل بها عند عمل الاختبارات التحصيلية

- خلاصة

- تمهيد:

لطالما كانت الاختبارات التحصيلية من المواضيع الهامة في الحياة التربوية والتعليمية، حيث شغلت التربويين والأخصائيين من حيث أعدادها وتطبيقها، باعتبارها عنصر أساسي في العملية التعليمية عامة والعملية التقويمية بشكل خاص، من حيث أنها أهم أداة تقويم وعليها يتوقف نجاح أو رسوب الطالب ومدى فهمه للمنهاج ومدى فعالية الطرق التعليمية، بالإضافة إلى إنها تسمح لنا بمعرفة مستوى الطالب ونقاط ضعفه وكذا مكامن قوته، كما أنها تساعد على معرفة الفروق الفردية للطالب وكيفية التعامل معها.

1- مفهوم الاختبارات التحصيلية:

قبل التعرض إلى تعريف الاختبارات التحصيلية نتعرض أولا إلى تعريف كل من الاختبار والتحصيل.

1-1 تعريف الاختبار:

عرفه بين 1953 بأنه مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية العمليات العقلية والسمات أو الخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو أسئلة كتابية أوقد تكون سلسلة من الأعداد أو الأشكال الهندسية النغمات الموسيقية أو صور أو رسومات، وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته.**(مقدم عبد الحفيظ، مرجع سابق، ص22)**

كما يعتبر الاختبار حسب (عبد الناصر القدومي 2008) من أهم أدوات القياس والتقويم لتحصيل الطلبة، بل ومن أكثرها استخداما ولهذا كانت كلمة اختبار من الكلمات الشائعة الاستخدام، وتستخدم في القياس والتقويم بمعنى طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة من خلال إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة.**(عبد الناصر القدومي، مرجع سابق، ص5)**

1-2 تعريف التحصيل:

يعرف التحصيل بأنه مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف التعليم نتيجة دراسة لموضوع من المواضيع الدراسية.**(محمد قوارح، 2011-2012، ص109)**

وهو أيضا نتيجة عمليات التعليم/ التعلم على شكل مهارات ومواقف ومعارف تم الحصول عليها بالقياس.**(نجادي مسقم، 2012-2013، ص9)**

1-3 تعريف الاختبارات التحصيلية:

تعرف على أنها هي التي صممت لتقدير ما حصله المتعلم من المعلومات أو المهارات التي تدرب عليها وهي وسيلة من وسائل القياس التي تستخدم لتدل على معرفة مستوى المتعلمين في مقرر معين أوفي مجموعة من المقررات الدراسية ووهي قديمة قدم تحصيل

المعارف والعلوم المتخصصة، حيث ارتبطت دوما بالتعليم وبمعرفة نتائجه.**(عبد الواحد الكبيسي، مرجع سابق، ص107)**

وتعرف أيضا بأنها تلك الأدوات أو الوسائل الأكثر شيوعا وانتشار التي يستعين بها المعلم لقياس المستويات التحصيلية للتلاميذ في أي مجال من المجالات المعرفية التي يتضمنها البرنامج الدراسي أو التدريبي المحدد أو أية مادة دراسية مقررة بهدف تحديد المستوى المعرفي لهؤلاء التلاميذ ومدى فهمهم وإتقانهم للمهارات التي هم بحاجة إليها.

(جعفر عبد كاظم المياحي، مرجع سابق، ص88)

ويطلق هذا المصطلح اختبار التحصيل المدرسي على كل صور وأنواع الاختبارات التي يقوم المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ**(فرج عبد القادر طه، بدون سنة، ص19)**

ويرى "عباس محمود عوض": إن هذا الاختبار يحدد المستوى الذي وصل إليه الفرد في تحصيله لنوع من التعليم أو التدريب.**(عباس محمود عوض، 1998، ص35)**

كما يعرف بانه ذلك الاختبار الذي يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة، ويرتبط بالمنهج الذي درسه الطالب، ويجري بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية، أو في نهاية العام الدراسي، بهدف تحديد مدى التقدم في تعلم الطلبة تحديدا رقميا يتم تسجيله، وعلى ضوئه يتم الانتقال أو الرسوب أو منح الشهادات.**(صباح ساعد، وسيلة بن عامر، 2017، ص83)**

وعليه فالاختبارات التحصيلية هي عملية قياس ومعرفة مدى تمكن الطالب من معارفه ومهاراته التي اكتسبها خلال الموسم الدراسي ومعرفة نقاط قوته وجوانب ضعفه، وتختلف في صورها من الأسئلة الشفهية إلى الأدائية أو الكتابية بمختلف أشكالها، وعلى هذا الأساس يتم الحكم على الطالب بالنجاح أو الرسوب.

2- التطور التاريخي الاختبارات التحصيلية:

إن الامتحانات قديمة قدم الإنسان نفسه، فقد كان الإنسان القديم يمتحن نفسه باستمرار خلال حياته اليومية، فكان يقوم بتجريب أو امتحان أي سلاح يرغب في صنعه ليساعده على اصطياد الحيوانات ومع ظهور الكتابة في العصور التاريخية المبكرة ونشوء الحضارات المتقدمة في الشرق القديم برزت أنواع مختلفة من الممارسات والأحكام الدينية والاجتماعية والتشريعية التي تبنى الملوك وكهنتهم مسؤولية تعليمها لرعاياهم، أما الصينيون القدماء والذين كانوا أول من اخترع الورق والطباعة فكانوا أول من ابتدع فكرة الامتحانات وطبقوها عمليا في اختيار موظفيهم ومسؤوليهم، وامتد اعتمادهم عليها حتى القرون الوسطى تقريبا حيث طورها الأوروبيون بعد أن أخذوها عنهم مما جعلها تبدوا افضل.**(إلهام خنفري، مرجع سابق، ص83)**

إن الاختبارات التحصيلية التحريرية كانت معروفة لدى الصينيين القدماء وهذا ما أشارت إليه كتاباتهم، حيث كانت على درجة عالية من الصعوبة، ويظهر ذلك في المدة المستغرقة في الإجابة عنها حيث تتعدى 24 ساعة أحيانا، كما يبدو أن هذا النوع كان معروفا في المجتمع اليوناني القديم والروماني، واستمر هذا النوع في المدارس حتى بداية العصور الوسطى.**(بركة العمري، مرجع سابق، ص67-68)**

وظهرت الامتحانات التحريرية لأول مرة في جامعة كامبردج سنة 1800م، ومنها إلى جامعة أكسفورد بإنجلترا، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهرت الامتحانات التحريرية عام 1845 عندما أدخلتها جامعة بوستن وأخذت بها كنظام مطور للتقويم.**(إلهام خنفري، مرجع سابق، ص84)**

حين غابت الاختبارات التحريرية عن مسرح التربية والتعليم بسبب ما أصاب أوروبا من ظلام في ذلك الوقت فحلت محلها الاختبارات الشفهية، باعتبارها الأداة الوحيدة للتقويم آنذاك، حيث استمرت حتى عام 1850، فقد انتشرت الاختبارات الشفهية بشكل

ملحوظ في أمريكا التي نالت نصيبا منها، بالرغم أنها أكثر بلدان العالم اهتماما بالاختبارات التحصيلية والمقاييس النفسية.**(بركة العمري، مرجع سابق، ص68)**

أما المرحلة التاريخية والهامة من مراحل تطور الامتحانات فتلك التي حدثت في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، ألا وهي إدخال اختبارات الذكاء في قاموس حركة الاختبارات على يد العالم الفرنسي الشهير الفريد بينيه ومساعده سيمون، حيث سرعان ما انتشرت مقاييس بينيه ووصلت للولايات المتحدة الأمريكية مما دعا العالم الأمريكي لويس تيرمان إلى تعديل مقياس بينيه إلى مقياس ستانفورد –بينيه.**(الهام خنفري، مرجع سابق، ص84)**

إن إجراءات قياس التحصيل الدراسي كانت ولادتها في الولايات المتحدة الأمريكية على يد "رايس" حيث أعد أول اختبار تحصيلي في عام 1895م لقياس قدرة تلاميذ المدارس الابتدائية على الهجاء، وبذلك يكون "رايس" قد وضع حجر الأساس لبناء الاختبارات التحصيلية فيما بعد، ويعتبر بحق الأب الحقيقي لاختبارات التحصيل في أمريكا.**(قاسم علي الصراف، 2002، ص211)**

شهدت تلك الفترة نشوء حركة الاختبارات المقننة والتي يعود الفضل في شانها إلى جيمس رايس، ولعل هذه الحركة من التطور التي شهدها الربع الأول من القرن العشرين، كانت حافزا لنشأة مزيد من أنواع الامتحانات والتي سميت فيما بعد بالامتحانات الموضوعية.**(الهام خنفري، مرجع سابق، ص84)**، أضفت على الاختبارات الموضوعية صفة التقنين، حيث ظهرت الحاجة إلى ضبط وتقنين الإجراءات المتبعة والتعليمات المختلفة التي تمنح للمفحوصين أثناء إجراء الاختبارات، وهذا أدى إلى نشأت فكرة التقنين للاختبارات على المستويات المختلفة، يعتبر ثورندايك أول من استخدم الاختبارات التحصيلية المقننة في بداية القرن العشرين، فقد نشر احد تلاميذه عام 1908 اختبارات الخط العام، وتوالت بعد ذلك الاختبارات التحصيلية لما لها من تأثير مباشر في التعليم واقترانها به.**(بركة العمري، مرجع سابق، ص68)**

وفي العقد الثاني من القرن العشرين تزايد عدد الاختبارات التحصيلية زيادة ملحوظة فظهرت بطارية الاختبارات "ستانفورد" التحصيلية للمرحلة الابتدائية في عام 1923، ثم ظهرت بطارية اختبار "آيوا" للمحتوى الدراسي للمرحلة الثانوية في عام 1925 ومنذ ذلك التاريخ ظهرت مئات الاختبارات التحصيلية المختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي الأربعينات من القرن العشرين بدأت حركة لبناء الاختبارات من مجالات الموضوعات الصغيرة المتخصصة إلى مجالات أكبر في المحتوى كمجال الدراسة الإنسانية ومجال العلوم الطبيعية، وفي السبعينيات من القرن العشرين تحول مركز الاهتمام في الاختبارات التحصيلية إلى بناء اختبارات مقننة كيفت وفق كتب مدرسية مقررة معينة. وفي تلك الفترة أيضا برز الاهتمام في إعداد اختبارات محكية المرجع واختبارات التشخيص.**(قاسم علي الصراف، مرجع سابق، ص212)**

3- أهمية الاختبارات التحصيلية:

للامتحانات أهمية كبيرة في العملية التعليمية وفي تقرير مصير الطلبة ومستقبلهم ولا يمكن القول بوجود مدرسة من المدارس يمكن أن تدار دون الإفادة من الامتحانات باي شكل من أشكاله وذلك لان التغيرات في المتعلم والتي تسعى التربية إلى أحداثها لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة ولابد من وسيلة لإظهارها والامتحانات وسيلة بالغة الأهمية لتحقيق هذا الغرض.**(زينة حسن توفيق جاسم، مرجع سابق، ص452)**

إن الاختبارات التحصيلية لها أهمية كبيرة يمكن أن تتمثل في الأمور الآتية:

1. تعتبر وسيلة موضوعية لتحديد الفروق الفردية بين التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة.
2. تعمل على استثارة التلاميذ للتحصيل، وخلق روح المنافسة الذي يؤدي في النهاية إلى تحسين عملية التحصيل.
3. تساعد المدرسيين في معرفة مدى استجابة التلاميذ لشرح وفهم المادة العلمية حتى يتمكن المعلم من تعديل طريقته في الشرح، إذا كانت درجاتهم التحصيلية منخفضة.

4. أنها وسيلة جيدة لتوحيد المعايير بين المدرسيين في تقويم التلاميذ مما تمنعهم من التحيز في إعطاء الدرجات وتفضيل بعض التلاميذ على البعض الأخر لأي سبب كان غير الأداء العلمي.

5. تستعين المدارس بالاختبارات التحصيلية في كثير من الأحيان في توجيه التلاميذ نحو نوع الدارسة أو التخصص بناء على ما تظهره هذه الاختبارات من نتائج.

6. قد يكون هناك عدم تكيف لبعض التلاميذ في المدارس والجامعات يرجع سببه إلى وجود صعوبات في بعض المواد لما تكشفه هذه الاختبارات.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص155-157)**

7- 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

8- تحدد مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، تثير دافعية الطلبة للتعلم، تقييم طرائق التدريس، تقييم المناهج الدراسية، ومدى ملائمتها لحاجات الطلبة.

9- تزويد الطالب وولي الأمر، وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطالب، فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز السلوك وبالتالي رفع مستوى الطموح لدى المتعلمين.**(آيات جعفر الصرايرة، مرجع سابق، ص7)**

4- أهداف الاختبارات التحصيلية:

تهدف الاختبارات التحصيلية إلى تحقيق مجموعة من الأمور لعل أهمها ما يلي:

1- تحديد مكانة التلميذ وسط زملائه بالنسبة لكل مادة وبالنسبة لجميع المواد الدراسية مما يفيد في معرفة قدرات التلميذ في مختلف المواد.

2- التوصل إلى الطرق التي تساعد في الوصول بالتلميذ إلى أفضل أداء ممكن في التحصيل الدراسي.

3- اكتشاف الاستعدادات العقلية والمزاجية المختلفة المتوفرة لدى التلميذ وتتبع عملية نموه بجوانبها المختلفة العقلية التحصيلية.

4- توجيه التلاميذ دراسيا بالنسبة لنوع الدراسة والتخصص الملائم لقدراتهم العقلية وتوجيههم مهنيا بالنسبة للمهن والأعمال.

5- معرفة مدى ملائمة المناهج الدراسية لمستويات التلاميذ العقلية من عدمه.

6- التأكد من توفر الحد الأدنى من الأداء اللازم للقيام بعمل أو نشاط معين.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص154 - 155)**

7- تصنيف مستوى التلاميذ إلى مجموعات (عالي، مقبول، متدني).

8- التنبؤ بأداء التلاميذ في المستقبل، من خلال قياس مستوى تقدمهم في المادة.

9- الكشف عن الفروق الفردية للقدرات بين التلاميذ سواء المتفوقين، أو العاديين والطبيعيين أو بطيئي التعلم.

10- نقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه.**(بركة العمري، مرجع سابق، ص72)**

11- أنه يعمل على تحفيز الطلاب على الاستذكار والتحصيل.

12- أنه وسيلة جيدة لكي يتعرف الطلاب على مدى تقدمهم في التحصيل وقد أثبتت الأبحاث إن مجرد وقوف الطلاب على درجة تقدمهم تعتبر من العوامل الهامة التي تحفزهم إلى طلب المزيد من التقدم.

13- إن الامتحانات التحصيلية الدراسية تساعد على معرفة مقدار ما حصله الطلاب من مادة دراسية معينة.**(الهام خنفري، مرجع سابق، ص96)**

5- تصنيفات اختبارات التحصيل:

5-1 حسب وظيفتها:

5-1-1 اختبارات تشخيص: تصمم هذه الاختبارات لتشخيص صعوبات تعلم الطلاب في مادة دراسية معينة، أي تهدف لتحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل الطالب للمعارف والمهارات المتعلقة بهذه المادة.**(صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص312)**

5-1-2 اختبارات مستوى: تحدد المستوى العام للطلبة مع نهاية العام الدراسي لفصل من الفصول، وتطبق في نهاية العام الدراسي أو الفصل الدراسي.

5-1-3 اختبارات مسح: لقياس مستوى تحصيل الطلبة في نهاية مرحلة تعليمية ما كالابتدائية، أو الإعدادية، أو الثانوية.

5-2- حسب أسلوب إعدادها:

5-2-1 اختبارات مقننة: هي الاختبارات التي يعدها مسبقا مجموعة من المتخصصين وتكون قد جربت على مجموعات من الطلبة، ثم عدلت وحددت إجراءاتها وطريقة تقدير نتائجها والوقت اللازم للإجابة عليها، مثل اختبارات الثانوية العامة.

5-2-2 اختبارات غير مقننة: وهي التي يعدها المعلم ويجري استخدامها على مستوى محدود مثل: الامتحانات الفصلية.**(أحمد سعد جلال، مرجع سابق، ص101)**

5-3- حسب تفسير الاختبارات:

5-3-1 اختبارات معيارية المرجع: ويصنف الاختبار بانه معياري المرجع إذا صمم ليزود الفاحص بعلامات تفسر بمقارنتها مع علامات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين، وعلى هذا الأساس يمكن تفسير علامات الفرد باتخاذ مجموعته معيارا، كما يمكن مقارنتها مع علامة كل فرد لتحديد موقعها النسبي.

5-3-2 اختبارات محكية المرجع: يسمى الاختبار بمحكي المرجع اذا صمم لينتج علامة اختبار تفسر في ضوء أداء محكي مستقل، وفي هذه الحالة يكون مستوى الأداء محددا وموصوفا بوضوح.**(الهام خنفري، مرجع سابق، ص89)**

5-4 حسب التصحيح ووضع علامات الامتحان:

5-4-1 اختبارات موضوعية: حيث يكون الاختبار موضوعيا اذا كان إعطاء العلامة للسؤال أو الاختبار موضوعيا.

5-4-2 اختبارات المقال أو الاختبارات الذاتية: وهي الاختبارات التي تتضمن أسئلة مقال كالإنتاجيات الفنية أو الأعمال الخلاقة، حيث تدخل الذاتية عند إعطاء العلامة فاذا

صحح اثنان أو أكثر مقالة أو رسما أو تلوينه، فانهم سيختلفون في وضع العلامة بل قد يقدم المصحح نفسه علامتين مختلفتين في مناسبتين مختلفتين وهذا النوع مرتبط أيضا بخصائص وقواعد ومزايا يعبر عنها الاختبار المقالي أو الذاتي.

5-5 حسب أسلوب إدارة الاختبار: حيث تصنف إلى قسمين رئيسيين هما:

5-5-1 اختبارات فردية: تصمم لتجري على فرد واحد في جلسة اختبار خاصة كالفحص الإكلينيكي أو العيادي.

5-5-2 اختبارات جمعية: تصمم هذه الاختبارات لتجري على مجموعة كبيرة من الناس في الوقت نفسه وهي الأكثر شيوعا واستخداما في مجال التربية.

5-6 حسب الاهتمام المعطى للغة في عملية الاختبار: فانه يمكن تقسيم الاختبارات الى:

5-6-1 اختبار لفظية: تعطي الأهمية لملاحظة استجابات المفحوصين اللغوية مثل: التشابه والاختلاف بين المفاهيم، وتعريف كلمات ومفاهيم وكتابة إجابات لأسئلة...الخ.

5-6-2 **اختبارات أدائية أو اختبارات المهارات العملية:** وتصمم لمشاهدة الاستجابات غير اللفظية مثل أداء مهمة أو تجميع وتفكيك جزء من آلة والنشاطات الرياضية.

5-7 حسب الاهتمام المعطى لعامل الوقت: يمكن تصنيف الاختبارات الى:

5-7-1 اختبارات السرعة: حيث يكون التركيز فيه على سرعة الإجابة وضبطها أكثر من التركيز على المحتوى أو المعرفة حيث يتمكن الطلاب من خلالها في أداء مهمة بدرجة معينة من الضبط والتي تمثل الهدف الحقيقي للقياس وعليه ففي هذا النوع من الاختبار فان السمة التي يجب قياسها هي سرعة الأداء.

5-7-2 اختبارات الدقة: يهدف تقدير حدود القدرة أو العمق أو التوسع المعرفي في مجال موضوع معين.**(سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص52-53)**

الشكل رقم (03) يوضح تصنيفات اختبارات التحصيل

- **حسب وظيفتها**
  - اختبارات تشخيص
  - اختبارات مستوى
  - اختبارات مسح
- **حسب أسلوب إعدادها**
  - اختبارات مقننة
  - اختبارات غير مقننة
- **حسب تفسيرها**
  - اختبارات معيارية المرجع
  - اختبارات محكية المرجع
- **حسب التصحيح ووضع علامات الامتحان**
  - اختبارات موضوعية
  - اختبارات المقال أو الاختبارات الذاتية
- **حسب أسلوب أدارتها**
  - اختبارات فردية
  - اختبارات جمعية
- **حسب الاهتمام المعطى للغة في عملية الاختبار**
  - اختبارات لفظية
  - اختبارات أدائية أو اختبارات المهارات العملية
- **حسب الاهتمام المعطى لعامل الوقت**
  - اختبارات السرعة
  - اختبارات الدقة

الشكل من إعداد الباحثة

6- أشكال الاختبارات التحصيلية:

6-1 الاختبارات المقالية:

تعد أسئلة المقال أكثر أنواع المفردات استخداما في الاختبارات الصفية التي يكتبها المعلم للطلاب، وهي تناسب قياس المستويات المعرفية العليا التي ربما لا تصلح كثير من المفردات الاختبارية الاخرى لقياسها بنفس القدر من الملاءمة والفاعلية.**(صلاح الدين محمود علام، 2006، ص158)**

وسؤال المقال هو مفردة اختبارية تطرح سؤالا أو مشكلة يستجيب لها الفرد المختبر بصيغة تحريرية مفتوحة النهاية، ولكونها مفردة تتطلب إنشاء الاستجابة، فانه ينبغي على

المختبرين الاستجابة بإنشاء استجابة معينة، وليس بالاختيار من بين البدائل.(**cecil r reynolds/ ronald b livingston، ترجمة صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص280)**

6-1-1 الأسئلة المقالية الطويلة الإجابة: يطلق عليها أيضا الأسئلة الإنشائية تتطلب هذه الأسئلة في العادة، كتابة إجابة لا تقل عن نصف صفحة لتوضيح فكرة. أو شرح موضوع أو تفسير ظاهرة أو مشكلة معينة، وتبدأ بأفعال سلوكية مثل: اشرح، عدد، وضح، ناقش، استعرض...الخ، وهذه الأفعال تدل على صلاحية هذا النوع من الأسئلة في قياس المستويات المختلفة من الأهداف المعرفية، كما تدل على مناسبتها لجميع المواد الدراسية.

6-1-1-1 مزايا الأسئلة المقالية الطويلة الإجابة:

1- تعد أفضل وسيلة لقياس التعبير الذاتي المكتوب من الطالب، وتوضيح وجهة نظره الخاصة بإيراد الحجج المؤيدة لرأيه وتنفيذ الرأي المقابل.

2- تقل فيه فرص الغش إلى أدنى مستوى.

3- تمنح الطالب حرية أكبر لمعالجة الموضوع

6-1-1-2 عيوب الأسئلة المقالية الطويلة الإجابة:

1- تأثرها بتحيز المصحح، أو تأثرها بالعوامل الشخصية الخاصة به، مثل حسن الخط وخلو الكتابة من الأخطاء الإملائية، أو اسم الطالب، وتنظيم الإجابة...إلخ.

2- تستغرق وقتا طويلا خلال عملية التصحيح، مما يؤثر في دقة إعطاء الدرجات (بسبب تأثرها بمزاجية المصحح والمتغيرات التي تحصل خلال عملية التصحيح).

3- إن قلة عدد الأسئلة المقالية الطويلة الإجابة تؤدي إلى عدم شمولها لجميع الموضوعات وبالتالي عدم تغطيتها للأهداف التعليمية والسلوكية المطلوبة، مما يؤدي إلى انخفاض الثبات، لأن العلاقة طردية بين عدد الأسئلة ومعامل الثبات.

4- تأثرها بعامل الحظ أو الصدفة، وذلك بسبب قلة عددها، مما تؤدي مثلا إلى رسوب الطالب الدارس لجميع الموضوعات عدا موضوع محدد جاءت منه الأسئلة وتؤدي إلى نجاح الطالب الدارس لهذا الموضوع ولم يدرس باقي المادة الدراسية.

5- تتيح الفرصة للتحايل والمراوغة خاصة إذا لم يستطع الطالب تذكر المادة جيدا ويكتب معلومات لا علاقة لها بالسؤال مما يضطر المصحح إلى أن يعطي عددا من الدرجات بدلا من الصفر.**(علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص49-50)**

6-1-2 الأسئلة المقالية القصيرة الإجابة:

تتطلب هذه الأسئلة إجابة قصيرة، بجملة واحدة، أو بعدد محدد من الجمل وفي الأغلب تكون الإجابة أقل من نصف صفحة وما زاد عن ذلك تعد أسئلة طويلة الإجابة.

(علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص54)

تتميز هذه الاختبارات بانها تركز على فكرة علمية أساسية واحدة يمكن للطالب أن يختصرها في جمل محددة، وأسئلتها تتضمن عادة التعريف أو التفسير أو التعليل أو توضح المفاهيم العلمية.**(محمد قوارح، مرجع سابق، ص120)**

6-1-2-1 مزايا الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة:

1- تغطي مساحة أكبر وأشمل للأهداف التعليمية ومن المادة الدراسية.

2- لا تستدعي الاستطراد وسرد الكثير للإجابة عنها، وبذلك تتيح للطلبة فرصة المناورة بالعبارات البديلة.

3- تعد أفضل بديل للأسئلة المقالية المطولة عندما تستدعي الحاجة إلى اختبار مقالي في بعض المواد الدراسية كالتاريخ مثلا.

6-1-2-2 عيوب الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة:

1- تصلح للاستخدام في قياس مستوى المعرفة من الأهداف أفضل من باقي المستويات.

2- تشجع الطلبة على الحفظ الآلي بالبحث عن الجمل والكلمات المفتاح أو الحقائق المجردة التي يتوقع الطالب ورودها في الامتحان.

3-تتاثر -شانها شان الأسئلة المقالية المطولة-بعوامل الخط والبلاغة في التعبير وتنظيم الإجابة...الخ.(**علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص54**)

6-1-3 إرشادات في بناء الأسئلة المقالية الطويلة والقصيرة بشكل عام:

1- أن تكون صياغة السؤال واضحة ومبسطة ولا تحتمل التأويل، بحيث يفهم جميع الطلبة.

2- أن يكون للسؤال علاقة بالأهداف السلوكية وبالمادة التي درسها الطالب.

3- أن تكون الأسئلة شاملة قدر المستطاع لتغطية أكبر مساحة ممكنة في المادة المقررة.

4- أن يحدد أمام كل سؤال الدرجات المخصصة له ليوزع الطالب وقت الإجابة بحسب كل سؤال.

5- كتابة إجابة نموذجية للسؤال بعد صياغته.(**علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص51**)

ويضيف **ثورندايك وهيجن** بعض المقترحات التالية كإرشادات مفيدة في كتابة أسئلة مقالية فعالة:

1- ليكن واضحا في ذهنك نوع العمليات العقلية التي تريد من الطالب أن يستخدمها في الإجابة قبل أن تبدا في كتابة السؤال يجب أن يكون هناك فهم تام لدى المعلم أو كاتب الاختبار لنوع الاستجابة عند الطالب التي تعبر عن القدرة -أو القدرات- التي يريد قياسها قبل أن يقرر طبيعة المثير اللازم لاستثارة مثل هذه الاستجابة.

2- استخدم مادة جديدة أو تنظيما جديدا لها عند صياغتك لأسئلة المقال يمكن القول بصورة عامة أننا نريد من سؤال المقال أن يقوم قدرة الطالب على توظيف المعرفة، وحتى نتأكد من أن الطلبة يستطيعون ذلك لابد لنا أن نضعهم في مواقف لا يقتصر أداؤهم فيها على مجرد استدعاء معلومات كما جاءت في كتاب المقرر أو في محاضرة صفية أو أثناء المناقشة في الصف.

3- ابدأ جملة سؤال المقال بكلمات أو عبارات مثل "قارن"، "بين الفرق..."، "أعط أسباب ..."، "أعط أمثلة من عندك..."، "وضح كيف..."، "بين ماذا تتنبأ أن يحدث عندما..."،

"انقد..."، "ميز بين..."، "وضح..." إن استخدام مثل هذه الكلمات والتعابير مقترنة بالمادة الجديدة يساعد في صياغة مهمات تتطلب من الطالب ان يختار من معرفته وان ينظمها ويوظفها، ولا تبدا سؤال المقال بكلمات مثل: "ماذا"، و"من" و"متى"، و"عدد"، لان مثل هذه الكلمات تتطلب عادة مهمات تعتمد فقط على استدعاء المعلومات 4- عدل طول الإجابة المطلوبة ودرجة التعقيد فيها بما يتلاءم مع مستوى النضج عند الطلبة.**(روبرت ثورندايك واليزابيث هيجن، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، بدون سنة، ص257-259)**

6-1-4 طرق تصحيح الاختبارات المقالية:

من أجل تقليص أثار العيوب السابقة هناك طرق معينة يمكن اعتمادها في تصحيح اختبارات المقال وتتمثل هذه الطرق في:

6-1-4-1 التصحيح وفق الطريقة التحليلية: ويتم ذلك كما يلي:

1- إخفاء اسم المفحوص وما يستدل منه على هويته كي لا يكون هناك تأثر بأي عامل من العوامل المتعلقة بالمفحوص.

2- وضع سلم للتصحيح بتحديد عناصر الإجابة النموذجية وما يستحقه كل عنصر من الدرجات.

3- اختيار عينة من الأوراق وقراءتها ومطابقتها مع سلم التصحيح لأنه قد يذكر التلاميذ نقاطا لم يأخذها المدرس بعين الاعتبار وبالتالي يعمل على تعديل السلم.

4- تصحيح نفس السؤال في جميع الأوراق بدلا من تصحيح كل الأسئلة.

5- محاولة التصحيح في جلسة واحدة لضمان تشابه الظروف بما في ذلك الحالة النفسية للمصحح.

6- التركيز أثناء عملية التصحيح على المعلومات المطلوبة بدلا من التركيز على جوانب أخرى مثل الخط والشكل.

7- الاستعانة بأحد الزملاء ممن يدرس نفس المادة في إعادة التصحيح.

8- كتابة الملاحظات والتعليقات والتصويبات في أوراق الإجابة ليطلع عليها الطلاب.

6-1-4-2 التصحيح وفق الطريقة الكلية: إن التصحيح وفق هذه الطريقة يكون بقراءة المصحح جميع الأوراق ثم تصنيفها إلى عدد من الفئات حسب مستوى كل منها (ممتاز، متوسط، ضعيف)، حيث تمنح الفئة الممتازة علامات عليا وتمنح الفئة الضعيفة علامات دنيا وتعطى علامات متوسطة للفئة الأخرى.

6-1-4-3 الجمع بين الطريقتين: هناك من يرى الجمع بين الطريقتين بحيث تصحح الأوراق أولا بالطريقة الكلية ثم تصحح بعد ذلك بالطريقة التحليلية.

ومن الممكن كذلك أن يصحح اختبار المقال باعتماد مقياس ذي خمس مراتب يشتمل على النقاط الأتية:

1- ترتيب الأفكار

2- نوع الأفكار

3- أسلوب الكتابة

4- الدقة الفنية

5- الشكل العام.**(محمد قوارح، مرجع سابق، ص123-124)**

6-1-5 مجالات استخدام الاختبارات المقالية:

من أبرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

1- قياس القدرة التعبيرية لدى التلميذ من خلال استخدامه للأسلوب الإنشائي في الإجابة.

2- قياس الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها مهما، كإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين راي والدفاع عنه، أو بيان العلة أو السبب، أو شرح المعاني والمفاهيم والألفاظ، أو نقد العبارات والأفكار والمفاهيم، أو التلخيص أو التحليل، أو اقتراح مشكلات، ونحو ذلك.

3- قياس القدرة على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها.

4- تشخيص القدرة الإبداعية عند التلميذ، والتعرف إلى اتجاهاته، ومستوى قدرته على استخدام لغته الخاصة.**(محمود أحمد عمر وزملاؤه، 2010، ص368)**

6-2 الاختبارات الموضوعية:

هي من وسائل التقويم الحديثة العهد نسبيا في التربية حيث بدا استخدامها واضحا عام 1915 لدى عدد من أنظمة التعليم المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية، ويهدف هذا النوع من الامتحانات إلى قياس تحصيل الطلبة، وقد اطلق عليها العالم (Dois) صفة الموضوعية لموضوعية تصحيح إجاباتها، أي أن تصحيح المدرس لهذه الامتحانات محددة بموضوع إجاباتها المحددة المعروفة دون أي فرصة لتدخل ميوله أو أهوائه الشخصية في تقرير صحتها أو قيمتها، كما أنها تكون شاملة وتناسب جميع الطلبة من ناحية الفروق الفردية وتحقيق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها، وتمتاز الامتحانات الموضوعية بعدة مزايا منها:

1- توفر الفرصة أمام اختيار عينة أوسع من الأسئلة أكثر مما تتيحه الامتحانات المقالية

2- يمكن الإجابة عليها في الوقت المخصص للدرس والإجابة لا تقبل الالتواء أم التأويل.

3- اتساع عينة الأسئلة وشموليتها ووضع الأسئلة بشكل جيد يجعلها تتصف بثبات وصدق عاليين.

4- يمكن تصحيحها بسهولة وبسرعة يدوية أو بواسطة الكمبيوتر.

5- لا تؤثر تحيزات المصحح في عملية التصحيح ويمكن تصحيحها من قبل أشخاص غير مختصين.

6- يمكن استخدامها في قياس درجات متفاوتة من المعرفة والفهم.(**مها فاضل عباس، ص297**).

وتقسم الأسئلة الموضوعية للأنواع الأتية:

6-2-1 أسئلة الاختيارات من متعدد:

ويتكون من جزئين، الأول يسمى قاعدة السؤال أو جوهر السؤال ويطلق عليها أيضا اسم المتن يشرح فيها المشكلة، ومن خلال قراءتها يمكن توقع الإجابة، أما الجزء الثاني

فيطلق عليه بدائل الإجابة ويكون عددها ثلاثة بدائل أو أكثر، واحد من هذه البدائل هو الإجابة الصحيحة وباقي البدائل عبارة عن مموهات ويطلب من الطلبة أن يبينوا الإجابة الصحيحة، وقد تكون على شكل سؤال أو جملة مفتوحة تكتمل بالإجابة الصحيحة.**(مها فاضل عباس، مرجع سابق، 298)**

6-2-1-1 مزايا أسئلة الاختيار من متعدد:

1- يقيس مختلف مستويات الأهداف التربوية باستثناء الأداء العملي والقدرة على التعبير.

2- يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة فيما يخص الثبات والصدق.

3- يمكن استخدام الحاسوب في عملية التصحيح وتحليل النتائج إحصائيا كما يمكن تصحيحه يدويا.

4- يعود الطالب على المقارنة والموازنة واختيار الأفضل.

5- يساعد في تشخيص أخطاء الطلاب ونقاط ضعفهم.

6-درجة التخمين في هذا الاختبار تعتبر منخفضة بالمقارنة مع بقية الاختبارات الموضوعية.**(محمد قوارح، مرجع سابق، ص138-139)**

6-2-1-2 عيوب أسئلة الاختيار من متعدد:

1- تتطلب صياغتها دقة ومهارة عاليتين وزمن أطول مما تتطلبه أسئلة الاختبارات الأخرى.

2- سهولة الغش فيها، بخاصة في حالة عند ما يكون عدد البدائل قليلا.

3- لا تصلح لقياس بعض مهارات حل المشكلات في الرياضيات والعلوم مثلا.

4- تقتصر على المستوى اللفظي في الأداء شأنها في ذلك شأن باقي أنواع الاختبارات الورقة والقلم.

5- أكثر أنواع الأسئلة على الإطلاق من ناحية الكلفة المادية نظرا لما تحتاجه من أوراق لكتابة الأسئلة.**(علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص56-57)**

6-2-1-3 إرشادات بناء أسئلة الاختيار من متعدد:

1- جعل جميع البدائل في السؤال متشابهة في البناء القواعدي (النحو والصرف) حتى لا تعطي أي إشارة ولو بسيطة للمفحوص تسمح له في التعرف على الإجابة الصحيحة.

2- التأكد من أن يكون للسؤال إجابة واحدة فقط، فاحتمال وجود أكثر من إجابة صحيحة في البدائل يثير الجدل، ويضيع الوقت لدى الطالب.

3- الابتعاد عن وضع إجابات قد يكون الخطأ فيها معروفا بديهيا، التأكد من ان الاجابات كلها منطقية ومعقولة وتتعلق بدرجة أو بأخرى

4- التقليل من استخدام العبارات التالية: كل ما سبق، جميع ما سبق صحيح، ليس كل ما سبق..الخ، كأحد البدائل لما قد تسببه من فوضى وحيرة غير ضرورية في انتقاء البديل الصحيح.

5- التأكد من أن جميع البدائل متشابهة في الطول أو القصر، ولا تجعل احد البدائل أطول أو اقصر من البدائل الأخرى حتى لا تسترعي انتباه التلاميذ أو تشير اليهم بالإجابة الصحيحة.

6- محاولة ترتيب الاختبار زمنيا أو هجائيا...الخ، لا تكرر كلمات أو جملا في بدائل السؤال.(**سامي محمد ملحم، مرجع سابق، 219-223**)

6-2-2 أسئلة التكملة وملئ الفراغات:

تعد اختبارات التكملة من أوسع الاختبارات الموضوعية انتشارا، وذلك لسهولة أعدادها وصلاحيتها لمعظم المجالات الدراسية، ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى قياس قدرة التلاميذ على التذكر من خلال استعادتهم لبعض الحقائق والمصطلحات والأحداث التاريخية وما شابه ذلك، وقد تقيس الفهم والربط والتركيب.

ويكون اختبار التكملة في صورة جمل أو عبارات تنقصها بعض المعلومات (كلمة أو جملة...) ويكلف الطالب بكتابة الناقص، حتى يكتمل المعنى.(**هويدا محمد الحسيني محمد، 2012، ص219)**

6-2-2-1 مزايا أسئلة التكملة وملئ الفراغات:

1- توفر قدرا وافيا من الموضوعية مقارنة بالاختبارات المقالية (الطويلة الإجابة أو القصيرة).

2- تعطي مجالا شاملا من محتوى المادة والأهداف السلوكية.

3- لا تتأثر بالتخمين (الحدس) كأسئلة الاختيار من متعدد.

6-2-2-2 عيوب أسئلة التكملة وملئ الفراغات:

1- تعتمد في الإجابة (أكثر الأحيان على الحفظ).

2- تتطلب في إعدادها وقتا وجهدا كبيرين.

3- تتأثر عند التصحيح بحفظ الطالب وأخطائه الإملائية وتحيز المصحح.**(علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص62)**

6-2-2-3 إرشادات بناء أسئلة التكملة وملئ الفراغات:

1- إلا تحتوي العبارة على عدد كبير من الفراغات، لان ذلك يؤدي إلى تعقيد الجملة.

2- أن يكون الفراغ قرب نهاية العبارة، حتى يتمكن الطالب من الإجابة عن السؤال.

3- أن تتساوى الفراغات من حيث الطول، فلا يترك فراغ قصير للإجابة القصيرة وفراغ طويل للإجابة الطويلة، لان ذلك قد يوحي بالإجابة.

4- إلا يكون هناك أي خلاف حول الكلمات التي توضع في الفراغات، لأنه اذا كان للفراغ الواحد أكثر من إجابة، فان ذلك يرهق المصحح، ويستغرق وقتا طويلا، ولا يعطي معيارا صادقا للحكم على الإجابة.

5- إلا تؤخذ الجمل والعبارات حرفيا من الكتاب المقرر، حتى لا تشجع الطلاب على الحفظ.**(هويدا محمد الحسيني، مرجع سابق، ص220)**

6-2-3 أسئلة الصواب والخطأ أو أسئلة البديلين:

يتألف هذا النوع من الاختبارات من عدد من العبارات التقريرية، أين تأخذ كل عبارة من هذه العبارات شكل حكم مستقل عن أحكام العبارات الأخرى بعضها صحيح

والبعض الأخر خطا، وعلى الطالب أن يبين ما إذا كانت كل عبارة صوابا أم خطا، وهذا بوضع كلمة "صح" أو "خطا" أمام العبارة المناسبة، حيث تعتمد إجابة الطالب عادة على معرفته التحصيلية وقدرته على محاكمة ما انطوت عليه العبارة موضوع السؤال.**(الهام خنفري، مرجع سابق، ص93)**

6-2-3-1 مزايا أسئلة الصواب والخطأ:

1- سهولة الأعداد والتصحيح.

2- شمولها للمادة الدراسية.

3- الموضوعية والابتعاد عن الذاتية.

4- مناسبتها للصغار ولمن عندهم ضعف في الكتابة.**(محمد أحمد الخطيب وأحمد حامد الخطيب، 2011، ص169)**

6-2-3-2 عيوب أسئلة الصواب والخطأ:

1- يصعب إعداد أسئلة جيدة تقيس نواتج تعلمية هامة.

2- لا تصلح في الموضوعات المعقدة التي تتطلب التفكير.

3- انخفاض الثبات في هذا النوع من الأسئلة مقارنة بالاختبارات الموضوعية الأخرى وبالتالي، فان نسبة التخمين فيها عالية.

4- اقل قدرة على التمييز من أسئلة الاختيار من متعدد.

5- غموض بعض العبارات في الاختبار خاصة اذا ما عمد الفاحص إلى استعمال العبارات كما وردت في الكتاب المقرر دون تحريف، وقد تكون العبارات صحيحة عندما تكون في سياقها، فاذا بترت فقد يختلف المعنى ويقل وضوح معناها.**(سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص226)**

6-2-3-4 إرشادات بناء أسئلة الصواب والخطأ:

1- يجب أن تشتمل كل مفردة على فكرة أساسية واحدة.

2- يجب صياغة المفردة بحيث لا تحتمل أكثر من إجابة واحدة.

3- يجب أن تكون العبارة قصيرة، وأسلوبها بسيط ولغتها واضحة.

4- يجب ان تكون جميع العبارات متساوية في الطول تقريبا، لكي لا يصبح طول العبارة مؤشرا للإجابة الصحيحة.

5- ينبغي تجنب نقل العبارات حرفيا من الكتب المدرسية.**(صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص153)**

6-2-4 أسئلة المزاوجة:

يتألف هذا النوع من الاختبارات من قائمتين من العبارات أو الكلمات تمثل الأولى المثيرات وتمثل الثانية الاستجابات ويطلب من المفحوص أن يوفق بين المثيرات (القائمة الأولى) والاستجابات (القائمة الثانية).**(محمد أحمد الخطيب واحمد حامد الخطيب، مرجع سابق، ص172)**

6-2-4-1 مزايا أسئلة المزاوجة:

1- إن تصميم فقرات المطابقة يتم بشكل اسهل واسرع من تصميم فقرات كثير من أنواع الاختبارات الموضوعية مثل اختبار الاختيار من متعدد.

2- تتطلب جزء اقل في طباعتها وتوفير وقت أطول للطالب للقراءة والإجابة.

3- اذا كانت الاستجابات ملائمة فعلا لكل فقرات المقدمات فان ذلك يؤدي إلى تقليل اثر التخمين العشوائي كما هو عليه الحال في فقرات الصواب والخطأ.

4- يمكن تقدير إجابتها بموضوعية كاملة.

5- تناسب أكثر من غيرها من أنواع الاختبارات الأخرى لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص173)

6-2-4-2 عيوب أسئلة المزاوجة:

1- تقيس أساسا معلومات وحقائق تعتمد على الحفظ الآلي .

2- لا تصلح للاستخدام مع جميع المواد الدراسية.

3- محدودة في قياس الأهداف السلوكية المعرفية، إذ تقتصر على مستوى المعرفة والفهم.

4- مناسبة للامتحانات النهائية التي تغطي مادة دراسية شاملة أفضل من مناسبتها للامتحانات الشهرية أو السريعة التي تغطي مادة قليلة.**(علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص68)**

6-2-4-3 إرشادات عند بناء أسئلة المزاوجة:

1- وضع جميع الإجابات في عمود واحد في الصفحة لتسهيل عملية الإجابة الصحيحة.

2- جعل السؤال في صفحة واحدة فقط حتى لا يضطر الطالب إلى تقليب الأوراق عند الإجابة.

3- جعل عدد الفقرات في العمود الثاني أكثر من عدد الفقرات في العمود الأول كي تمنع معرفة الجواب بطريقة الصدفة.**(سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص227)**

6-3 اختبارات الأداء:

ويهدف هذا النوع من الاختبارات إلى تقييم أداء أو مهارة المتدرب وفعاليته ودقته في العمل أي أنها ترتبط بالجوانب ذات العلاقة بالمهارات الحركية لتحقيق الأهداف المعرفية والمقررات التي تتعلق بالجانب الأدائي ذات الصفة العملية أكثر من الاهتمام بالجوانب الأخرى.**(جعفر عبد كاظم المياحي، مرجع سابق، ص94)**

6-3-1 مجالات استخدام اختبارات الأداء:

1- إجراء التجارب المخبرية والمعملية في مجال العلوم، والكيمياء، والفيزياء.

2- المهارات اللغوية وأحكام التلاوة والتجويد وفنيات الخطابة والتمثيل ولعب الأدوار.

3- استخدام الأدوات والمقاييس والأجهزة كالفك والتركيب وتشغيل بعض الأجهزة واستخدام المجهر.

4- مهارات الرسم والتصميم والإنشاءات وبرامج التدريب المهني في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والتمريض.

6-3-2 الاحتياطات الواجب مراعاتها في الاختبارات العملية أو الأدائية:

1- تحديد الإجراءات التي تمثل الجوانب المختلفة لأداء المتعلم من خلال تحليل المهمة أو النشاط أو الجوانب المختلفة للمهارة.

2- وضع قائمة بالإجراءات ليسهل ملاحظتها أثناء الأداء لسلامة الممارسة وسرعة الإنجاز.

3- تحديد الأفعال السلوكية المستخدمة في تحديد معطيات الأداء والتي غالبا ما تنحصر في:

- **التحديد:** كان يختار المتعلم الأدوات ويحدد أجزاء الجهاز أو الخريطة.
- **التصميم:** كإنشاء أو تصميم أو إنتاج أو عمل نموذج.
- **العرض:** ويتضمن الخطوات أو المراحل المتبعة في الأداء.

4- تحديد الحد الأدنى المقبول للممارسة أو الأداء فمثلا عند قياس درجة الحرارة يمكن أن يكون اقرب لجزء من الدرجة، وهذا يعني تحديد السلوك المعملي الصحيح.

5- التركيز على عنصري الكفاية والدقة فيما ينجزه المتعلم من أعمال.

6- عمل مفتاح تصحيح متدرج يوضح رتب متدرجة لكل أجزاء أو ممارسات عملية يقوم بها المتعلم.(**حمدي شاكر محمود، 2004، ص127-128)**

6-4 الاختبارات الشفهية:

الاختبار الشفوي هو الاختبار الذي لا تستخدم فيه الكتابة بل تطرح أسئلة على التلميذ شفويا ويجيب الأخير بنفس الصيغة، وقد تكون الأسئلة الشفوية المطروحة من النوع الذي يحتاج إجابة مطولة أو إجابة قصيرة وقليلا ما تكون من النوع الذي يتطلب اختيار الإجابة الصحيحة وهي في الغالب فردية لأنه لا يمكن إعطاء اختبار نفسه إلى جميع التلاميذ في الوقت نفسه لان إجاباتهم العلنية سوف تتأثر الواحدة بالأخرى.(**هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص159-160)**

6-4-1 مزايا الاختبارات الشفهية:

1- فعالة (في حالة التصميم الجيد) مع البالغين في حالة وجود عدد قليل من الطلبة، لأنها تقدم صورة موضوعية عن قدرة الطالب في التعبير عن أفكاره والإجابة بمعزل عن مؤثرات الكتابة الجيدة مثل الأنشاء والإملاء، أو لتقويم مهارة التحدث والألقاء.

2- فعالة في تشخيص صعوبات التعلم أو الأداء.

3- تصلح للامتحانات اليومية لحث الطلبة على التحضير اليومي.

6-4-2 عيوب الاختبارات الشفهية:

1-لا تصلح لقياس جميع الأهداف التعليمية، إذ يصعب تغطية كل المنهج في أي عدد من الأسئلة.

2-احتمالات تكرار الأسئلة واستفادة بعض الطلبة من إجابات الأخرين حينما تجري الامتحانات أمامهم.

3- لعامل الصدفة أثرا في صعوبة الأسئلة أو سهولتها، فقد تكون من نصيب بعض الطلبة دون سواهم وذلك لصعوبة وضع أسئلة شفاهية متكافئة في سهولتها.

4- تتأثر بالعوامل الذاتية للمعلم الممتحن مثل المعرفة المسبقة بالطالب، أو هالة بعض الطلبة أو المظاهر الشخصية أو الخارجية للطلبة أو الحالة المزاجية للمعلم أثناء الامتحان

5- احتمال ارتباك بعض الطلبة في حالة التعبير الشفهي أمام الأخرين.**(علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص76-77)**

6-4-3 ما ينبغي مراعاته في الاختبارات الشفهية:

1- تحديد خطة مفصلة بالأسئلة والموضوعات التي ستناقش.

2- وضع الأسئلة في مجموعات متكافئة.

3- وضع معيار للحكم على إجابات الطالب.

4- تحديد أوزان نسبية للأسئلة.

5- صياغة الأسئلة بطريقة تمكن الطالب من فهم ما يعنيه المعلم.

6- أن تكون الأسئلة مناسبة لأهداف مادة الاختبار.

6-4-2-ماينبغي مراعاته أثناء الاختبارات الشفهية:

1- أن يكون الحكم على إجابات الطالب الفعلية وليس على الانطباع عنه أو مظهره.

2- توفير جو مناسب بحيث لا تتأثر درجة الطالب كثيرا بالعوامل النفسية التي قد تنهك استجابة الطالب وتشتت قوته وقدرته.

3- عدم الدخول في نقاش جدلي مع الطالب بل يترك له حرية التعبير عن نفسه.

4- البداية بالأسئلة الأكثر عمومية ثم الأسئلة الأكثر خصوصية أو من السهل إلى الصعب.**(حمدي شاكر محمود، مرجع سابق، ص130-131)**

6-5 بنك الأسئلة:

تمثل بنوك الأسئلة احد الأساليب العصرية لتقويم أداء الطلاب، وهي تسهم في تقديم المساعدة للأطراف المسؤولة عن العملية التعليمية لتمكينهم من التقويم المستمر للطلاب، حيث تزودهم بمجموعات من الأسئلة الموضوعية الدقيقة التي سبق معايرتها بدقة والتي نطمئن إلى سلامتها وسهولة تطبيقها، والتي تقيس أهداف تعليمية محددة.

وعلينا أن نميز في البداية بين مفهوم بنوك المفردات، ومفهوم بنوك الأسئلة، حيث يقتصر الأول على احتوائه على المفردات الاختيار من متعدد، أما المفهوم الثاني فهو أكثر عمومية ويطلق على البنوك التي تشتمل على جميع أنواع الأسئلة الموضوعية، أو ذات الإجابات الحرة مثل الأسئلة المقالية.

ويمكن لبنك الأسئلة أن يشتمل على مهام أخرى غير الأسئلة المعتادة، فقد يشتمل بعض التجارب العملية، أو الأسئلة الشفوية، أو القطع الإملائية..، لكن يشترط في جميع هذه الحالات أن تتوفر إجراءات تقويمها بطريقة موضوعية**(محمود أحمد عمر وأخرون، مرجع سابق، ص449)**

6-5-1 مفهوم بنك الأسئلة:

وهي أماكن أمنة لمجموعات متنوعة من الأسئلة أو بنود فقرات الاختبارات ذات مستويات مختلفة وخصائص سيكومترية مميزة ومنهجية ومعلومة مثل معامل التمييز، والسهولة، والصعوبة وفعالية المشتتات، وصدق وثبات المفردات المبوبة والمعدة وفق وحدات المقرر دراسي ومستوياته العقلية المعرفية كنواتج تعليمية، ومخزنة حاسوبيا وفق برنامج معد لذلك بهدف تجميعها في أدوات تستخدم تحصيل الطلاب ويمكن اعتبار البنك بمثابة مكتبة تحتوي على أسئلة اختبارات أو أسئلة مقابلات شخصية.**(حمدي شاكر محمود، مرجع سابق، ص193)**

الفكرة الموجهة لبنك الأسئلة تتمحور حول تخزين كم معين من الأسئلة تكون بمثابة رصيد أولي (أو مخزون أولي) لهذا البنك ثم رفد هذا البنك وإمداده (أو تغذيته) باستمرار بأسئلة امتحانية إضافية لتسهيل عملية (السحب) والاستخدام لهذه الأسئلة لاحقا (ولإغناء هذا البنك لابد أن تكون كمية الأسئلة المودعة (أو الودائع) اكبر من كمية الأسئلة التي يتم سحبها واستعمالها، والا فان هذا البنك قد يتعرض للإفلاس).**(امطانيوس نايف ميخائيل، مرجع سابق، ص157)**

6-5-2 أهداف بنوك الأسئلة:

- بالنسبة للمعلم:

- توفير وقت للمعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، وذلك بحصوله على اختبارات جيدة مسحوبة من بنوك الأسئلة مطابقة لمواصفات وأهداف المادة الدراسية، وبذلك فهي تقلل العبء على المعلم وتوفر الوقت والجهد الذي يبذله في بناء اختبارات صفية، بحيث يوجه جهوده إلى جوانب أخرى مهمة في العملية التربوية

- تقدم للمعلم مفردات اختبارية على مستوى عالي الجودة، وتعرفه بما تقيسه، إضافة إلى نتائجها القياسية، وذلك يشجع المعلمين على انتقاء المفردات التي تناسب الأغراض التعليمية المختلفة

- تساعد المعلم في تقويم طلابه أول بأول، وبالتالي تتاح له فرص تشخيص نقاط القوة أو الضعف في تحصيل طلابه، ويمكن أن يعدل من طريقة تدريسه ليتلاءم مع مستويات طلابه وليأخذ بهم مستقبلا إلى مستوى اعلى.

- تتيح للمعلم فرصة بناء فقرات اختيارية مماثلة لفقرات البنك، ويعد ذلك تدريبا للمعلم في مجال بناء مفردات الاختبار التحصيلي.

- بالنسبة للطالب:

- إن ادراك الطالب لجوانب ضعفه تجعله على وعي بالمعارف والمفاهيم والمهارات التي عليه مراجعتها والإلمام بها وإتقانها.

- إن شمول الأسئلة لمعظم جوانب المقرر يعطي الطالب فرصة اكبر للنجاح والتفوق وإبراز المواهب.

- إن تعرف الطالب على مستواه العلمي ومواطن قوته وضعفه أول بأول يمكن أن يولد لديه دافعية داخلية نحو مزيد من التحسن والتعلم.

- التخلص من رهبة الامتحانات، وادراك حدودها، والنظر الهيا على أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها.

- بالنسبة للمناهج وأساليب التقويم:

- تساعد في بناء الامتحانات في الشهادات العامة مثل أنهاء مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية.

- تعمل على تعديل نظام وأساليب التقويم والامتحانات وذلك عن طريق البعد عن القياس الذاتي أو تقليل الاهتمام به، وزيادة الاهتمام بالقياس الموضوعي الدقيق والعمليات العقلية العليا.

- لها فائدة كبيرة في مجال تطوير المناهج من خلال تقديمها والتعرف على سلبياتها ومشكلاتها ومحاولة علاجها، وقد يتم ذلك من خلال تطوير المناهج الدراسية لتلافي تلك السلبيات.

- توفر مرونة كبيرة في عملية القياس حيث تسمح بتشكيل أي اختبار في أي وقت بسرعة وسهولة، وتسمح أيضا بتكوين عدة صور مختلفة من الاختبار الواحد دون أن يؤثر ذلك على موضوعية ودقة عملية القياس لان الأسئلة سبق تدريجها في ضوء قدرات التلاميذ، ومعايرتها قبل وضعها في البنك.

ومع استمرار السحب من بنك الأسئلة تنشا ضرورة للاستمرار في صياغة مفردات جديدة لتعويض ما تم سحبه، كما يمكن إنشاء بنوك خاصة بالمفردات الوجدانية، وأخرى للأسئلة الشفوية مستقلة عن بنوك الأسئلة الموضوعية.(**محمود أحمد عمر وأخرون، مرجع سابق، ص450-451**)

6-5-3 أنواع بنوك الأسئلة: نظام التعامل مع بنوك الأسئلة أهمها:

- **بنك الأسئلة المؤمن (المغلق):** استخدم في إنجلترا، ومصر، وأستراليا بهدف استخدام الأسئلة الموضوعية المخزنة في التقويم الختامي أو النهائي سواء في نهاية فصل أو عام دراسي وتحاط أسئلته بسرية مطلقة وهذا إلى حدا ما شان اختبارات القدرات في المملكة العربية السعودية.

- **بنك الأسئلة المفتوحة:** يستخدم في أمريكا بهدف التقويم التكويني أو البنائي الذي يسير جنبا إلى جنب مع التدريس، ويستخدم كذلك بهدف التقويم التشخيصي والبنك يشجع المعلمين على انتقاء بنود ومقررات الأسئلة في ضوء المواقف التعليمية باستخدام الحاسب الألي المرتبط بالبنك مباشرة من خلال شبكات الاتصال، وهذا النظام يخدم التعلم بهدف الإتقان وكذلك التعلم الفردي وهو مسموح به للتداول لكافة المعلمين والطلاب وتقسم البنوك طبقا لنماذج إحصائية وسيكومترية الى:

- **النماذج الاستاتيكية:** وتتضمن نماذج كلاسيكية، ونماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية تشتمل على عدة نماذج فرعية أخرى، وجميعها تعتمد على تقرير معامل صعوبة المفردات الاختبارية ومنها ثنائية البارامتر للتميز بين مستويات قدرة المختبرين، ومنها ثلاثية البارامتر تتعلق بالتخمين العشوائي في مفردات الاختيار من متعدد

- **النماذج الديناميكية:** وفيما يلي اهم مراحل أعداد نظام بنوك الأسئلة مرحلة التخطيط والتنسيق، مرحلة التدريب والإعداد، مرحلة تصميم وبناء الأسئلة، مرحلة التجريب والتعبير، مرحلة التصنيف والتخزين، مرحلة الاستخدام والتقييم.

6-5-4 إجراءات إعداد بنك الأسئلة:

- التخطيط لتدريب وإعداد الكوادر لتحديد الأهداف (النواتج) وكتابة أسئلة الاختبارات
- كتابة مفردات الأسئلة ومراجعتها من قبل خبراء مختصين أكاديميين وفي القياس والتقويم يتولى كل عضو كتابة جزء من الاختبار النهائي وليس الاختبار ككل
- تنظيم وتخزين مجموعات من الأسئلة أو المفردات ذات خصائص سيكومترية
- التطوير المستمر لمخزون الأسئلة وفق دليل يوضح خدمات بنوك الأسئلة وكذلك نظام الترقيم
- إعداد مجموعة من البرامج بواسطة المختصين واستبعاد السؤال الذي تم استخدامه أربعة اختبارات فأكثر ووضع سؤال بدلا منه يقيس نفس المعلومات والمستوى العقلي المعرفي.
- استبعاد الأسئلة غير المناسبة وغير المستقلة التي تتضمن إجابتها في أسئلة أخرى ضمن محتوى الاختبار
- المحافظة على كم مناسب من الأسئلة في كل خلية من خلايا جدول المواصفات بنفس الخصائص والمواصفات.
- المراجعة الدورية لمحتويات البنك.

6-5-5 مشكلات بنوك الأسئلة:

- في حالة البنوك المؤمنة التي تتطلب سرية خاصة يتم تجميع الأوراق بعد أداء الاختبار وتكون النتيجة تضخم وزيادة عدد أسئلة البنك.
- تدني عامل السرية في حالة تكرار استخدام الأسئلة.

- في حالة تغيير أو تعديل في مفردات المقرر الدراسي تصبح الأسئلة غير صالحة للاستخدام.

- يتطلب بنك الأسئلة مراجعة دورية للتأكد من جودة الأسئلة وكيفية التعامل مع بنوك الأسئلة.

- عدم إمكانية كل مدرسة أو مؤسسة تعليمية استعمال الآت تصحيح الاختبار أو الحاسبات الألية والقارئ المصحح.**(حمدي شاكر محمود، مرجع سابق، ص194-197)**

7- تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية:

عند إجراء الاختبارات الصفية وتصحيحها سواء أكانت كتابية أم شفوية أم أدائية، فلا بد من تفسير نتائجها، وذلك حتى يتمكن المعلم من إعطاء الحكم المناسب على العلامات التي حصل عليها المفحوصون في هذه الاختبارات.

ولتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية يستخدم نوعان من الاختبارات هما:

- اختبارات محكية المرجع
- اختبارات معيارية المرجع

7-1 اختبارات محكية المرجع:

الاختبارات محكية المرجع هي الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار، وقد شاع استخدام هذه الاختبارات حديثا في مجال التربية والتعليم، لما لها من فائدة كبيرة في الموضوعية عند الحكم على مستوى المتعلم ومعرفة مدى تحصيله في مجال من المجالات التحصيلية.**(عزيز سمارة وأخرون، مرجع سابق، ص29)**

- مميزات الاختبارات محكية المرجع:

- أن الاختبارات محكية المرجع لا تقتصر على تقويم أداء الطالب بشكل فردي وخلال تتابع المنهج الدراسي فقط بل تستعمل لأغراض التقويم التربوي في مستويات عليا مثلا عند تقويم أداء المدرسة ككل وحتى اختيار الطلبة للدراسات العليا.

- تعتمد الاختبارات المحكية المرجع أساسا في تحديد مجموعة من المخرجات التعليمية المرغوب فيها ومستويات إنجازها المحددة، لذا فان هذا النوع من الاختبارات يكون مفيدا عندما تختلف المؤسسات التربوية في تقديم محتويات مختلفة لطلبتها لأنها ستفرض على هذه المؤسسات وجوب ان يبلغ الطلبة مستويات إتقان محددة في اكتساب معلومات ومهارات محددة.

- تفيد الاختبارات محكية المرجع في تقدير الوضع التحصيلي الراهن للطلبة، كما أنها تساعد في تحديد أسباب عدم إتقان الطالب لبعض الأهداف التي تبنى في ضوئها هذه الاختبارات ووصف الطرق المناسبة لعلاج حالات الإخفاق في تحقيق الأهداف، وقد أوضح بلوك (Block) إن معظم خبراء القياس التربوي والنفسي يؤكدون على أفضلية الاختبارات محكية المرجع في قياس نتائج العملية التعليمية قياسا مباشرا.

- إن مصطلح المحك لا يشير بالضرورة إلى الإتقان التام على المتصل، بل يمكن تحديد المستويات المحكية في أي نقطة وستكون هذه النقطة عبارة عن سلوك محدد يستعمل لوصف مهمات محددة يجب ان يكون الطالب قادرا على أدائها ويتم المقارنة في ضوء هذه المستويات كما يمكن تغيير هذه المستويات من فترة إلى أخرى تبعا لنمو الطالب.

(محمد أنور محمود السامراني، أحمد محمد شاكر الخفاجي، مرجع سابق، ص974-975)

7-2 اختبارات معيارية المرجع:

ذكر بابام وهيوسك (Pohpam –Husek(1969 بأن هذا الاختبارات تعتمد عند تفسيرها للدرجات المتحصلة على خصائص المجموعة التي طبقت عليها حيث يجب أن تكون هذه الخصائص مماثلة مع خصائص الطلاب من حيث السن والنوع والمنطقة الجغرافية والمرحلة الدراسية، وتهتم هذه الاختبارات بالكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب وذلك من خلال مقارنة أداء الطالب بأداء اقرأنه كجماعة معيارية بمعنى أن هذه الاختبارات تركز على وضع الطالب النسبي في علاقته بالآخرين.**(خالد بن حسن بن شيبان التميمي، 1999،ص 14)**

- خصائص الاختبارات معيارية المرجع:

- تحدد هذه الاختبارات بواسطة لجان متخصصة، بحيث تكون عامة على مستوى الدولة.

- يمكن من خلال هذه الاختبارات مقارنة أداء الطلاب ببعضهم بعضا، وهنا يمكن القول: الطالب الأول والطالب الثاني، وهكذا. فمثلا الطالب الذي يحصل على معدل 80% يمكن القول انه يتفوق على 79% من الطلبة.

- تعتبر اختبارات معيارية المرجع من وسائل التقويم الختامي، وبالتالي تجري مرة واحدة سنويا أو كل فصل دراسي، وتشمل المادة كلها في الغالب.

- في الاختبارات معيارية المرجع، ينظر للمادة الدراسية ككل لا كأجزاء، فامتحان اللغة العربية مثلا يتضمن القواعد، والقراءة، والمحفوظات... وعلامة الطالب عليها كلها يعني علامة الطالب في اللغة العربية، ويمكن في هذه الاختبارات أن يغطي نجاح الطالب في بعض الفروع على رسوبه في فروع أخرى، فنجاح الطالب في القواعد مثلا قد يغطي رسوبه في القراءة، وبالتالي ينظر لنجاحه في مادة اللغة العربية ككل.**(عزيز سمارة وأخرون، مرجع سابق، ص33)**

8- مراحل بناء الاختبار التحصيلي:

تمثل عملية كتابة أسئلة الاختبار المفتاح الأساسي في الحكم على فعالية الاختبار نفسه في الكشف عن قدرته على التمييز بين من حققوا الأهداف التربوية المتوقعة، وبين من لم يتمكنوا من ذلك، وان التغيرات التي تحصل لدى المتعلمين والتي تكون على شكل درجات تحصيلية في المقررات المختلفة تعتبر نتاجات مهمة لعملية التعلم والتعليم، والتي تعتبر أساس لقياس فعالية هذه العملية**(زياد بركات وعبد الهادي صباح، مرجع سابق، ص4)**

8-1 التخطيط للاختبار:

تعاني كثير من الاختبارات التي تعد محليا من ضعف التخطيط، وربما غيابه كليا، الذي يفترض أن يتم في المرحلة السابقة لوضعه، فقبل البدء بكتابة أي سؤال أو تمرين، يستحسن أن نفكر بالأسئلة التالية وان نبحث لها عن افضل الإجابات.

- ماهي الوظيفة، أو الوظائف التي نتوخى أن يؤديها الاختبار؟
- ماهي الأهداف التي تسعى المدرسة، أو المعلم، لتحقيقها في المجال الذي يغطيه الاختبار؟
- ما هو المحتوى الذي يتناوله المجال الذي يغطيه الاختبار؟ وكم كان من التركيز في كل موضوع من مواضيع المحتوى؟
- ما أنواع الفقرات في الاختبار التي يمكن أن تكون عملية وفاعلة في تقديم البينة عن مدى تحقيق الأهداف المحددة.**(روبرت ثورندايك واليزابيث هيجن، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مرجع سابق، ص185-186)**

ولعل أكثر الأوقات ملاءمة للتخطيط لإعداد الاختبار التحصيلي هو قبل البدء في تدريس المادة التي يغطيها الاختبار، ويوضح جرونلاند (1997) أن الاعتبارات المهمة في تخطيط الاختبار هي تحديد ما ينبغي أن يقاس بدقة، وبذلك يمكن أن تستدعي البنود الاختبارية التحصيلية السلوك الذي تعلمه المتعلم.**(صالح محمد على أبو جادو، مرجع سابق، ص412-413)**

8-2 تحديد الأهداف التعليمية:

8-2-1 تعريف الأهداف التعليمية:

- لغة:

جاء في المعجم الوسيط إن الهدف هو الغرض الذي توجه نحوه السهام، فهو الغاية والنتيجة المراد الوصول إليها، وجاء في منجد الطلاب عن منجد الأب معلوف هدف الشيء: اسرع إليه ورمى إليه وجعله هدفا له، واهدف على التل: اشرف عليه، واهدف

من الشيء: دنا منه وقرب، والهدف: كل مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض الذي يرمي اليه هدفا.(**وسيلة حرقاس /قرايرية، 2009-2010، ص15**)

- **اصطلاحا:**

- يعرف الهدف بانه "إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم، صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم، انه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه".(**محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مرجع سابق، ص53**)

- يعرف ماجر: "بانه عبارة توضح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلم تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها"

- ويعرف بيريزا: "الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم"

- ويعرف بوفام: "الهدف هو ما ينبغي ان يعرف المتعلم أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين".(**محمود العرابي، 2010-2011، ص42**)

8-2-2 مبررات استخدام الأهداف التعليمية:

إن تحديد الأهداف التعليمية واستخدامها، قد أثار جدلا في أوساط علماء النفس التربوي، حول جدوى استخدامها في العملية التعليمية

ومهما يكن من امر، فان قدرا مقنعا يمكن إيراده كمبرر لاستخدام هذه الأهداف، ومن هذه المبررات ما يلي:

- تسهل عملية التقويم: فما أن يتم تحديد الأهداف بطريقة موضوعية سلوكية حتى يسهل وضع الاختبار المناسب الذي يقيس مقدار إنجاز المتعلم لهذا الهدف

- تسهل التخطيط للموقف التعليمي: وهذا المبرر مرتبط بالأساس مع المبرر الأول، فاذا حدد المعلم أهداف درسه وبين أن غايته هي نجاح المتعلم في أداء مهام محددة، سهل عليه التخطيط لموقف تعليمي يتيح للمتعلم الفرصة لممارسة هذه المهام(**عبد الحافظ سلامة، 2000، ص308**)

- لتوجيه جهود المتعلم: أي إذا عرف المتعلم ما المطلوب إنجازه، فانه يستطيع توجيه جهوده نحو هذه المهمة وإنجازها في اقل جهد ووقت

- لتلغي عددا من الاحتمالات، أو التفسيرات لما قد يكون متوقعا

- للقيام بمساعدة المعلم في تحديد المتعلم الناجح الذي يظهر منه السلوك المتوقع كما حدده الهدف التعليمي(**إيناس خليفة خليفة، 2006، ص61**)

8-2-3 خصائص الأهداف التعليمية الجيدة:

حدد العالم روبرت ميجر أن الصفات أو الخصائص الأساسية للهدف التعليمي الجيد كما يلي:

- **وضوح السلوك النهائي:** والسلوك النهائي هو ذلك السلوك الذي سيظهره المتعلم في نهاية درس أو وحدة دراسية معينة، وهو ما يتوقعه المعلم من المتعلم، ويجب أن يكون هذا السلوك محددا دقيقا حتى يمكن قياسه بشكل دقيق وموضوعي.

مثال على ذلك العبارة السلوكية التالية:

"أن يذكر الطالب اسم المدينة الجزائرية على حدود المغرب"

هذه عبارة تحتوي على سلوك نهائي واضح يمكن قياسه لان المتعلم يمكن أن يذكر اسم هذه المدينة.

بينما لو قلنا: "أن يعرف المتعلم المدينة الجزائرية على حدود المغرب" فان المعرفة فيها شيء من الغموض، فهل المطلوب من المتعلم ذكر اسم المدينة؟ أم معرفة موقعها؟ أم عدد سكانها؟...الخ.

- **تحديد الشروط والمواصفات اللازمة التي يحدث ضمنها السلوك النهائي:** والمقصود بهذه الشروط: تحديد المواد والمراجع والوقت والأدوات التي تسمح للمتعلم الاستعانة بها أو التي لا يسمح له بها مثال على ذلك: "أن يكتب المتعلم موضوع تعبير عن الوطن"

هذه عبارة عامة لم تتضمن الوقت المسموح له بذلك، أو الكتب التي يمكنه الاستعانة بها، أو التي لا يسمح له بها، وحتى تكون العبارة إجرائية دقيقة يمكن القول:

"أن يكتب المتعلم موضوع تعبير عن الوطن داخل حجرة القسم خلال ثلاثين دقيقة مستعينا بالقران الكريم فقط" وطبعا يجب أن تكون هذه الشروط معقولة ومناسبة لمستوى وقدرات المتعلم بحيث يكون السلوك النهائي مقبولا أيضا.**(محمود العرابي، مرجع سابق، ص44-45)**

- **المستوى أو المعيار:** بحيث يحدد في الهدف المستوى الذي ينبغي أن يرتفع اليهم أداء المتعلم أثناء ممارسته للسلوك النهائي المستهدف، كأن يطلب معلم اللغة العربية من المتعلم أن يحفظ عشرة أبيات من قصيدة المتنبي في مدح سيف الدولة دون أخطاء في اللغة أو النحو.

فالمعيار أو المستوى هو عدم الخطأ في اللغة والنحو، ولكن هذه المواصفات قد تكون غير عملية بحيث أننا لا نستطيع تحديد الشروط والمعيار لكل هدف تعليمي، ولكن رغم ذلك فان المعلم غير معفي من صياغة أهدافه بشكل سلوكي واضح.**(عبد الحافظ سلامة مرجع سابق، ص309-310)**

4-2-8 مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

توجد عدة مصادر يمكن اشتقاق الأهداف التربوية منها بصورة عامة، وأهداف المنهج المدرسي بصورة خاصة وتتمثل هذه المصادر بالاتي:

- **حاجات المتعلم:** فتوضح الأهداف أصلا للمتعلم، ويتم تحقيقها بإشراف المعلم والمدرسة لذا فان اهتمامات المتعلم وميوله، وإشباع حاجاته ورغباته، ومراعاة قدراته تمثل مصادر هامة لاشتقاق الأهداف، خاصة وان المتعلم يعد لمجتمع سريع التغير والتطور، وظهور التقانة الحديثة والتعامل معها، ومساعدته على اكتساب مهارات تساعده على التعامل مع التقانة الحديثة بجميع مجالاتها، لذا ينبغي على مخططي المناهج ومنفذيها اللجوء إليها عند صياغة الأهداف للمتعلمين.

- **حاجات المجتمع:** يتكون المجتمع من مجموعة من الأفراد يعيشون في بيئة معينة وتنشا بينهم مجموعة من المصالح المشتركة والرغبات والمنافع المشتركة، وتحكمهم مجموعة

من القوانين والأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وتنتظم كل هذه المصالح ضمن مؤسسات خاصة، وتعد المدرسة مؤسسة اجتماعية، تنشا من قبل المجتمع لتعليم الطلبة، لذا فان دور مخططي المناهج اشتقاق الأهداف التي تأخذ بالحسبان أهمية هذه المؤسسات ودورها في نمو المجتمع واستمراره، بحيث تكون المدرسة أداة تغيير وتطوير داخل المجتمع.(**عبد الله محمد خطايبة، 2008، ص51**)

- **المعرفة:** تمثل المعرفة (المادة الدراسية) أحد مصادر اشتقاق الأهداف من حيث طبيعتها، وبينيتها، وتنظيمها، وتوظيفها، وهناك وجهتي نظر فيما يتعلق بالمعرفة، فالفكر التقليدي يراها هدفا في حد ذاته، في حين يراها الفكر التقدمي جزءا مكملا لحياة الفرد، فضلا عن أنها أداة للإعداد لحياة الكبار.

- **الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية وعلم النفس:** الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية وعلم النفس، وأراء خبراء التربية وعلمائها، وما تقدمه هذه الاتجاهات، وهؤلاء الخبراء، من نظريات تربوية، تستشرف المستقبل، وتعمل على تسهيل عملية التعليم والتعلم، وتظهر أهمية هذه الاتجاهات في ضرورة مواكبة علوم العصر، ومتطلبات الحياة فيه.

ومن المهم التنبيه على ضرورة الاستفادة من الاتجاهات العلمية بما يتوائم مع هويتنا وشخصيتنا من ناحية، وما يتلاءم وطموح تطوير العملية التعليمية والتربوية من ناحية أخرى، وبما يحقق الإفادة وليس مجرد النقل، أو الوقوع في فخ التقليد غير المجدي.(**محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مرجع سابق، ص53-54**)

8-2-5 مستويات الأهداف التربوية:

- **أهداف عامة "بعيدة المدى"**: تشتق من فلسفة التربية مثل مساعدة الفرد على النمو الكامل، مساعدة الفرد على تحمل المسؤولية

- **أهداف عامة مرحلية:** ويتحدد مدى التقدم الذي يجب أن يصله التلميذ في فصل دراسي واحد مثل إيجاد النسب المثلثية للزوايا الحادة

- **أهداف خاصة محددة:** وهي أهداف يجب التوصل إليها في حصة واحدة أو عدة حصص مثل أن يرسم الطالب منحنى الاقترانات المثلثية، أن يجد الطالب مساحة القطاع الدائري.

- **الأهداف السلوكية:** وهي أهداف تمثل ناتج عملية التعليم وتكون سهلة الملاحظة والقياس والتقويم، مثل أن يرسم التلميذ منحنى الاقتران جاس.(**حلمي رؤوف حلمي حمدان، 2009، بدون صفحة)**

8-2-6 شروط صياغة الأهداف السلوكية التدريسية (صفات الهدف السلوكي الجيد):

- أن يكون الهدف واضح، أي أن يصاغ الهدف بشكل يوضح ما المطلوب من المتعلم (الطالب) أن يقوم به أو أن يفعله.

- أن يكون الهدف محدد، أي أن يصاغ الهدف بشكل يعكس ناتج التعلم، وليس عملية التعلم، أو موضوع التعلم، أي أن يحدد المحتوى العلمي المراد تعليمه للطلاب.

- أن يصاغ الهدف إلى سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه.

- أن يحتوي الهدف على ناتج تعليمي واحد وليس أكثر وذلك منعا للخلط في نواتج التعلم، أي أن لا تحتوي عبارة الهدف التعليمي على ناتجين تعليمين في وقت واحد.

- أن يتناسب الهدف مع قدرات وإمكانات الطالب (المتعلم)

- أن يرتبط بالأهداف التربوية والمرحلية ويشتق منها.

- أن يبدأ الهدف بسلوك إجرائي واضح.(**فتحي ذياب سبيتان، 2010، ص49-50)**

8-2-7 تصنيف الأهداف السلوكية:

في عام 1956 نشرت مجموعة من العلماء بقيادة عالم النفس التربوي الأمريكي بنجامين بلوم كتابا طرحوا فيه احد النماذج الأولى لتصنيف الأهداف التعليمية، وصنف النموذج التعلم الى ثلاثة مجالات للسلوك :

* المجال المعرفي الذي يشمل القدرات العقلية والفكرية

* المجال العاطفي الذي يشمل المشاعر والعواطف والمواقف والسلوك

* المجال النفسي الحركي الذي يمثل المهارات اليدوية والجسدية

(boulmaiz djallel,2022,p877)

8-2-7-1 مستويات المجال المعرفي:

صنف "بلوم" المجال المعرفي إلى ست مستويات عقلية بشكل هرمي تراكمي بحيث تتدرج هذه المستويات أو العمليات العقلية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد وبحيث يتضمن المستوى الأصعب المستوى الأبسط منه بالضرورة، ويصبح المستوى الأسهل متطلبا سابقا للمستوى الأعلى منه، مبينا إن مساحة العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة البشرية والمخصصة للتذكر تكون هي اكبر مساحة تحتلها قاعدة الهرم، ثم تتضاءل هذه المساحة تدريجيا صعودا إلى أن تصل إلى قمة الهرم والتي تمثل أعلى القدرات العقلية التي يقوم بها الدماغ البشري كعملية التقويم من وجهة نظر بلوم، بمعنى أخر، فان أكثر ما يقوم به الدماغ هو العمليات العقلية البسيطة كالتذكر، وأقل ما يقوم به هو العمليات العقلية المعقدة المركبة كالتركيب والتقويم.**(افنان درواز، 2011، ص2562)**

- **مستوى المعرفة/التذكر:** في هذا المستوى يطلب من المتعلم ان يتعرف على المعلومات أو يستدعيها، أي أن هذا المستوى يركز على تذكر حقائق فرع من فروع المعرفة ومصطلحاته ومبادئه وتعميماته.

- **مستوى الفهم/الاستيعاب:** يبرهن المتعلم في هذا المستوى أن لديه فهما كافيا كي ينظم المادة عقليا، أي إعادة صياغة المادة بلغته الخاصة، وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيرا يختلف عما أعطي له أو عرض عليه في أثناء الدراسة، وصياغة الأفكار بلغته وأسلوبه الخاص دون الأخلال بالمعنى الأصلي.**(خالد سويدان، 2009، ص559-560)**

- **مستوى التطبيق:** لكي نستطيع تطبيق قانون أو نظرية، يجب أولا تحقيق عملية الفهم، ويتجلى الفرق بينهما في كون عملية التطبيق تتطلب أكثر من مجرد معرفة وفهم قانون معين، أي أن يطبق القانون وهو يواجه بذلك مشكلة جديدة لم يتعرف من قبل على طرق

حلها، ولكن فهمه الأولي هو المساعد على ترجمته العملية، فالمتعلم إذن يظهر الفهم إذا ما كان قادرا على اللجوء إلى التجريد، ويظهر القدرة على التطبيق اذا ما اثبت انه بإمكانه تطبيق التجريد تطبيقا سليما.

- **مستوى التحليل:** هو تفكيك العناصر المكونة لموضوع ما، بشكل يؤدي إلى توضيح تسلسل أفكارها والعلاقات التي تربطها، وكيفية تنظيمها، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، ويشمل ذلك قيام المتعلم بتحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينهما، وتمثل نواتج التعلم هنا مستويات ذهنية أعلى مما هو عليه في مستوى التطبيق أو الفهم، لأنها تتطلب إدراكا وفهما أكثر عمقا لكل بنية.

- **مستوى التركيب:** يحدد التركيب هنا على انه تأليف للعناصر والأجزاء، حيث أن المطلوب هنا من المتعلم هو وضع أجزاء المادة التعليمية في قالب واحد، أو مضمون جديد نابع من تفكيره وتخطيطه، بشكل يؤدي إلى وضع تصميم أو بنية لم تكن واضحة من قبل، وهنا تبرز فردية المتعلم، حيث عليه أن ينتج عمل شخصي ويضع خطة عمل مناسبة متبعا الإجراءات الموضحة والمساعدة على إنجاز العمل.(**أسيا العطوي، 2009-2010، ص36-37)**

- **مستوى التقويم:** يربط النشاط الذهني للمتعلم في هذا المستوى بالقدرة على إصدار أحكام على قيمة الأدوات والطرائق المستخدمة لتحقيق هدف محدد، أما أن تكون هذه الأحكام كمية أو نوعية يعوض تحديد مدى توافق هذه الأدوات والطرائق والقضايا الخاضعة للتقويم مع المعايير المتبناة للنقد وقد تكون مقترحة على التلميذ أو يضعها بنفسه، وهنا يقوم المتعلم بنوعين من النقد لإصدار أحكامه:

* **نقد داخلي:** فيه يظهر مهارة اكتشاف الأخطاء المنطقية في البراهين والأدلة وتطبيق معايير أخرى داخلية في الإرسالية الواحدة

* **نقد خارجي:** ويستهدف هذا المستوى تقوية مهارة المتعلم على نقد والحكم على إرسالية ما مقارنة بأخرى وتحديد مستواها ودقتها كالمقارنة بين النظريات والتعميمات

والحوادث أو تحفة فنية، أي مقارنة عمل بأعمال أخرى.**(وسيلة حرقاس/ قرايرية، مرجع سابق، ص123-124)**

8-2-7-2 مستويات المجال الانفعالي:

يتضمن المجال الوجداني الأهداف التي تؤكد على الجوانب النفسية مثل المشاعر والأحاسيس والقيم والاتجاهات والميول والتوافق الشخصي والاجتماعي، صنف كراثول الأهداف في المجال الانفعالي إلى خمسة مستويات رئيسية:

- **الاستقبال:** ويشتمل ثلاثة مستويات فرعية(الوعي، الرغبة في الاستقبال، تبلور الانتباه).
- **الاستجابة:** يبدي الطالب مشاركة فاعلة سواء كانت مطلوبة منه أو تطوعية ويشتمل على ثلاثة مستويات فرعية:(القبول أو الإذعان، الرغبة في الاستجابة، الرضا عن الاستجابة).
- **القيمة:** يظهر الفرد هنا أن للسلوك قيمة بالنسبة له ويشتمل ثلاثة مستويات فرعية (تقبل القيمة، تفضيل القيمة، التمسك بالقيمة).
- **التنظيم:** ويبدا الفرد هنا بتكوين نظاما قيميا لنفسه ويشتمل على مستويين فرعيين (مستوى إدخال القيمة في النظام المفاهيمي، ومستوى بناء النظام القيمي).
- **التميز:** وتظهر فرديه الفرد، وله مستويان (مستوى التعميم، مستوى التميز).**(آيات جعفر الصرايرة، مرجع سابق، ص14)**

8-2-7-3 مستويات المجال النفس حركي:

وضع هذا التصنيف للمجال النفس حركي من قبل (هارلوا 1972) ويعني السلوكيات والأفعال التي تعتمد بشكل رئيسي على الجهد العضلي الذي يقوم به الفرد مثل القفز، الركض، الكلام، القبض على الأشياء، الطباعة... الخ، كما أن هذا المجال يتأثر بالمجال العقلي والمجال الانفعالي ومن مستويات هذا المجال:

- **الحركات الانعكاسية:** وهذا المستوى يتضمن الاستجابة الحركية غير الإرادية والتي تكون مع الفرد منذ ولادته.

- **الحركات الأساسية:** في هذا المستوى تتشكل حركات قد تؤذي إلى مهارات أكثر تعقيدا كما في بعض الحركات الرياضية.

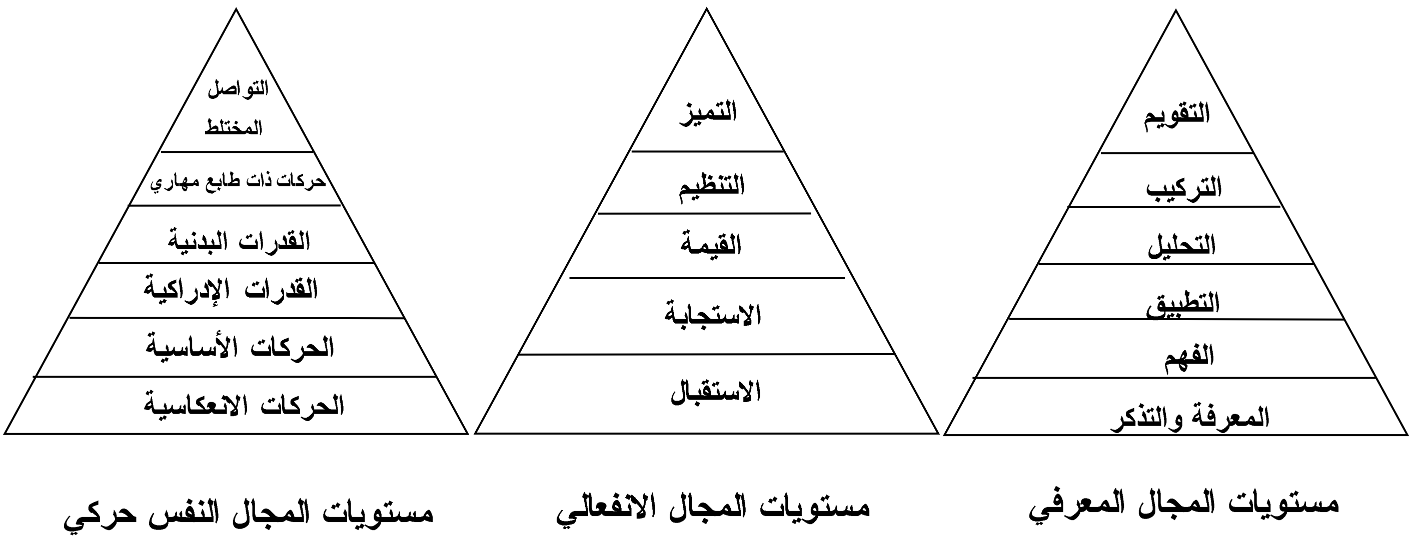
- **القدرات الإدراكية:** وهذا المستوى يتضمن قدرات حركية ولكنها تتأثر كذلك بالقدرات العقلية لدى الفرد.

- **القدرات البدنية:** في هذا المستوى تصدر من الفرد حركات مهارية عالية واذا لابد من أن تكون لدى الفرد قدرات بدنية جيدة.

- **حركات ذات طابع مهاري:** "وهو أن تصدر عن الفرد حركات ذات مهارة عالية وهذه الحركات لا تشكل إلا بالعلم والتدريب المكثف والجيد مثل حركات السيرك.

- **التواصل المختلط:** وهذا المستوى هو أعلى مستويات المجال النفس حركي ويتم من خلاله قيام الفرد بحركات متداخلة ومختلطة لكثير من الأجزاء والأطراف والتي يوظف فيها تعبيرات وجهه، والسمع، والنظر وخليط من العناصر الأخرى، مما ينتج عن هذا التداخل صدور حركات عجيبة وذات طابع فني رائع.(**عبد الرحمن بن سليمان الطريري، مرجع سابق، ص300-301**)

- الشكل رقم (04) يوضح مستويات المجال المعرفي والانفعالي والنفس حركي



الشكل من إعداد الباحثة

8-3 تحليل محتوى المادة التعليمية:

إن تحليل المادة التعليمية الواردة في الكتاب المدرسي المقرر يساعد المدرس على فهم أعمق لمحتوى المادة شكلا ومضمونا، ويعينه على تحسين العملية التعلمية التعليمية، وعملية تقويم الأهداف المتوخاة، فتحليل المادة التعلمية والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف هذه المادة، كما أن تحليل المادة يتيح للمعلم أن يقرر درجة الأهمية النسبية التي يمكن أن تعطى للأجزاء في التحليل التفصيلي، لأن الوزن الذي يتضمنه الاختبار لكل جزء من أجزاء المادة ينبغي أن يعكس الأهمية النسبية التي يتوخاها المدرس من تعلم ذلك الجزء.**(صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص413-414)**

8-4 إعداد جدول الواصفات:

8-4-1 مفهوم جدول المواصفات:

جدول المواصفات هو في الأساس مخطط للاختبار يساعد في تنظيم الأهداف التعليمية، وضمان مضاهاة محتوى الاختبار لما تم تدريسه في الصف، ويساعد جدول المواصفات ايضا في تضمين المفردات متباينة في تعقدها.**(cecil r reynolds/ ronald b livingston، ترجمة صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص358-359)**

8-4-2 مكونات جدول المواصفات:

يشتمل على بعدين:

* **أفقي:** ويمثل الأهداف السلوكية كخريطة توضيحية لمخرجات وأهداف التعليم والسلوك الذي ينبغي للطالب تحقيقه كمنتج نهائي

* **راسي:** ويمثل موضوعات المادة الدراسية والبرامج التعليمية

وتشتمل حقول الجدول على أوزان الأهمية النسبية لكل من الموضوعات والأهداف، وكذلك عدد الأسئلة التي يضعها المعلم في كل موضوع على ضوء تلك الأوزان.

8-4-3 فوائد جدول المواصفات:

* المساعدة في بناء اختبار متوازن مع حجم الجهود المبذولة والإمكانات المتاحة لتدريس كل موضوع لضمان صحة نتائج التقويم.

* إعطاء الوزن الحقيقي لكل جزء من المادة الدراسية، وبالتالي فان كل موضوع يأخذ ما يستحقه من الأسئلة حسب أهميته النسبية.

* المساعدة في اختبار عينة ممثلة من الأهداف التدريسية بطريقة منظمة في انسب وافضل ترتيب لقياس مدى تحققها بدرجة كبيرة، وتمكين المعلم من توزيع أسئلته في المستويات المختلفة لتلك الأهداف.

* مساعدة المعلم في تكوين صور منظمة للعملية التعليمية متكافئة للاختبار.

* تحقيق صدق المحتوى للاختبار بشكل كبير فجودة النتائج مرهونة بصدق المحتوى

* إكساب الطالب ثقة كبيرة بعدالة الاختبار مما يساعد في تنظيم وقته ومعرفة ما يجب أن يتعلمه ومدى ما حققه وما التغيرات المطلوبة أثناء الاستذكار وتوزيع تركيزه على الموضوعات بشكل متوازن.**(حمدي شاكر محمود، مرجع سابق، ص109-110)**

8-4-4 خطوات عمل جدول المواصفات: ويمر عمل جدول المواصفات بعدة مراحل من أجل إعداده وهي:

* تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يسعى المعلم لمعرفة مدى تحققها، وتختلف المواد الدراسية من حيث تركيزها على نوعية معينة من الأهداف

* تحديد العناصر التي يراد قياسها في المادة الدراسية

* تحديد نسبة التركيز لكل جزء في المادة الدراسية، وذلك من خلال معرفة عدد الحصص المقررة للوحدة الدراسية مقسومة على عدد الحصص الكلية للمادة الدراسية مضروبة بـ100%

* تحديد نسبة الأهداف من المستويات المختلفة ويتم هذا من خلال التركيز على هذه الأهداف في أثناء عملية التدريس

* تحديد عدد أسئلة الاختبار المراد وضعها للامتحان

* تحديد عدد الأسئلة لكل جزء من المادة وذلك حسب المعادلة، التالية:

عدد الأسئلة لكل جزء =عدد الأسئلة الكلي × نسبة التركيز × نسبة الهدف.**(عزيز سمارة، مرجع سابق، ص50-51)**

8-5 تحديد زمن الاختبار وطوله:

يجب على واضع الاختبار أن يحدد كذلك الوقت الذي سوف يتطلبه إجراء الاختبار وعدد مفرداته، على انه يجب القول هنا أن هدف الاختبار هو الذي سوف يتحكم في زمن الاختبار وطوله، فاذا كان هدف الاختبار هو جمع بيانات دقيقة يجب أن يكون طويلا ومتعدد الأسئلة حتى يستطيع أن يجمع هذه المعلومات أما إذا كان الهدف من الاختبار هو فقط إجراء عملية مقارنة سريعة فلا داعي لاختبار طويل.

8-6 كتابة مفردات الاختبار:

تعتبر هذه الخطوة من اهم خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية المقننة، ذلك أن كتابة المفردات تحتاج إلى توفر أكثر من قدرة عند وضع الاختبار مثل القدرة على الابتكار، أو القدرة على التحليل الدقيق لمفردات المادة الدراسية قيد الاختبار، وعليه فان واضع الاختبار سوف لن يتمكن من كتابة مفرداته بشكل السليم مالم يكن له خبرة وممارسة طويلة للقيام بهذه العملية على وجهها الأكمل.

8-7 وضع تعليمات الإجابة على أسئلة الاختبار:

بعد أن يستكمل واضع الاختبار كتابة مفردات أسئلة اختباره ويقوم بعملية تنظيمها وترتيبها بحيث تأخذ تدرجا من الأسهل إلى الأصعب يجب عليه بعد ذلك أن يقوم بوضع التعليمات المناسبة للإجابة عن كل سؤال من هذه الأسئلة وذلك بتحديد مكان الإجابة وطريقتها وإذا كان بالإمكان إعطاء مثال توضيحي لكيفية الحل يكون ذلك أفضل.

8-8 وضع نموذج للإجابة:

من الأمور التي تؤثر كثيرا في الاختبار هي طريقة تصحيحه لذلك يجب على واضع الاختبار أن يعد نموذج للإجابة عن كل سؤال من أسئلة اختباره ويحدد معها الدرجة التي يصح إعطاؤها عند تصحيحه.

8-9 تجريب الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار يجب القيام بتجريبه للتأكد من صلاحية قبل تعميمه بشكل واسع، ويتم تجريب الاختبار على مجموعة صغيرة من التلاميذ المراد عمل اختبار لهم ثم تسجل الملاحظات المختلفة عليه لرؤية مدى حاجته إلى التعديل أو التغيير فاذا لوحظ خلال التجريب بان هناك مفردات تحتاج إلى التعديل والتقديم أو التأخير أو إلغاء النهائي أو الاستبدال وجب القيام بهذا العمل في سبيل إعداد الاختبار بالصيغة النهائية التي يكون فيها جاهزا للتطبيق النهائي على فئة أوسع من التلاميذ، على انه يجب الإشارة هنا أن التجريب يجب ألا يكون لمرة واحدة فقط بل يجب تكراره لعدة مرات حتى نصل إلى درجة الاطمئنان الكامل حول ثبات وصدق الاختبار.

8-10 تطبيق الاختبار:

بعد الانتهاء من تجريب الاختبار والتأكد من صلاحيته يتم وضعه موضع التطبيق الفعلي النهائي بقصد الوقوف على مدى صلاحيته وثبات وصدق نتائجه.**(هادي مشعان ربيع مرجع سابق، ص186-188)**

الشكل رقم (05) يوضح مراحل بناء الاختبار التحصيلي

التخطيط للاختبار
↓
تحديد الأهداف التعليمية
↓
تحديد محتوى المادة التعليمية
↓
إعداد جدول المواصفات
↓
تحديد زمن الاختبار وطوله
↓
كتابة مفردات الاختبار
↓
وضع تعليمات الإجابة على أسئلة الاختبار
↓
وضع نموذج للإجابة
↓
تجريب الاختبار
↓
تطبيق الاختبار

الشكل من إعداد الباحثة

9- الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية:

9-1 الثبات:

يتصف الفحص بالثبات عندما يعطي النتائج نفسها تقريبا في كل مرة يطبق فيها على المجموعة إياها من التلاميذ، لإن علامات التلاميذ قد ترتفع أو تنخفض قليلا في المرة الثانية، ولكن رتبة التلميذ أو مركزه ضمن مجموعته قد يبقى ثابتا، وفي هذه الحالة نقول أن ثبات الفحص تام، أما إذا اختلفت علامات بعض التلاميذ، وأدى ذلك إلى اختلاف

بعض الرتب عما كانت عليه في المرة الأولى، فان الثبات يقل، وهناك طرق لقياس نسبة الثبات، وهي:**(صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص402)**

9-1-1 طريقة إعادة الاختبار: إن من أسهل الطرق للحصول على قياسات متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد ولقياس السمة ذاتها (أو المقدرة ذاتها) هو تطبيق الاختبار نفسه مرتين تزودنا هذه الطريقة بعلامتين لكل مفحوص، إن معامل الارتباط بين العلامات المحصلة في الجلسة الأولى للاختبار وتلك المحصلة في الجلسة الثانية له هو معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار ومعامل الثبات في هذه الحالة هو معامل الاستقرار.**(سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص257)**

9-1-2 طريقة الصور المتكافئة: تقوم هذه الطريقة على أساس إعداد صورتين متكافئتين أو متماثلتين للاختبار من حيث عدد الأسئلة ودرجة السهولة والصعوبة لكل سؤال وكذلك تساوي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط ما بين الصورتين، ويتم تطبيق الاختبار بإعطاء الصورتين من الاختبار في جلسة واحدة أو بفارق زمني بسيط ثم يحسب بعد ذلك معامل الارتباط بين نتائج الصورتين المتكافئتين بمعادلة ارتباط (بيرسون) ويسمى معامل الارتباط هنا والذي هو معامل الثبات بمعامل التكافؤ.**(هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص191-192)**

9-1-3 طريقة التجزئة النصفية: لإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، لا يحتاج الباحث إلا تطبيق الاختبار لمرة واحدة فقط، والمطلوب من الباحث تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين أو يفضل أن تكون الفقرات في النصف الأول مشابهة في المحتوى والصعوبة لفقرات النصف الثاني، ثم تصحح الفقرات وتعطى لها الدرجات بشكل مستقل الواحد عن الأخر، وعندما تكون هناك علاقة قوية بين النصفين فهذا يعني أن الثبات مرتفعا ويمكن لغرض التصنيف اعتبار الفقرات الفردية تشكل نصف الاختبار والفقرات الزوجية النصف الثاني ويستخرج معامل الثبات بإيجاد معامل ارتباط بيرسون ثم يقدر بعد

ذلك للاختبار الكلي باستخدام معادلة سبيرمان –براون.**(محمد عبد العال النعيمي وأخرون، 2015، ص166)**

9-1-4 طريقة اتفاق المقيمين: 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 للمجموعة نفسها من الأفراد، وتسمى هذه الطريقة أيضا باسم ثبات المصححين.

9-1-5 طريقة الخطأ المعياري: تعتبر طريقة الخطأ المعياري في القياس من 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.**(صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص404)**

9-2 الصدق:

يعتبر صدق الاختبار شرطا أساسيا من شروط أدوات القياس الفعالة في قياس الظاهرة موضوع القياس، ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله، وبكلمة أخرى فان المقصود بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد، وتبدوا هذه الصلاحية في أشكال متعددة.**(صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص399)**

9-2-1 صدق المحك: يشير صدق المحك لاختبار ما إلى العلاقة بين نتائج ذلك الاختبار والنتائج من قياس أخر ممثل لمحك محدد، ويمكن أن يكون المحك في هذه الحالة اختبار أخر بحيث يتم حساب معامل الارتباط بين العلامات على الاختبار المطلوب إثبات صدقه والعلامات على المحك، وفي هذه الحالة، فان معامل الارتباط يسمى معامل الصدق وعليه، فان صدق المحتوى يبنى على التناظر المنطقي بين الاختبار والمحتوى المطلوب دراسته، ويستدل عليه من خلال معامل الارتباط، وهناك نوعان من صدق المحك:

9-2-1-1 الصدق التلازمي (أو التزامني): ويعني كشف العلاقة بين الاختبار ومحك تجمع البيانات عليه في وقت أو قبل إجراء الاختبار، أي أننا نقارن بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على مقياس موضوعي أخر بحسب مركزهم فيما يقيسه الاختبار، على أن يعطى الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي نطبق فيه الاختبار.

9-2-1-2 الصدق التنبؤي: يعني صدق المحك التنبؤي بإيجاد العلاقة بين نتائج الاختبار ونتائج محك نحصل عليها في المستقبل، والغرض من الصدق التنبؤي هو تحديد مدى إمكانية استعمال علامات مقياس ما للتنبؤ عن علامات مقياس أخر يسمى المحك.**(سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص171-172)**

9-2-2 صدق المحتوى: عندما يصمم الفحص، بحيث يغطي المادة التي درسها تلاميذ صف معين، ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة التي ينبغي على التلاميذ أن يحققوها، أي عندما تكون الأسئلة الموضوعة ممثلة تمثيلا صادقا لمختلف أجزاء المادة والأهداف، نقول: أن الفحص يتصف بصدق المحتوى أو الصدق المنهاجي أو صدق المضمون، وبعبارة أخرى يتصف الاختبار بصدق المحتوى إذا كانت أسئلته عينة ممثلة تمثيلا صادقا لمختلف أهداف المادة المتعلمة وأجزائها.

9-2-3 صدق البناء (المفهوم): ويبين هذا النوع من الصدق مدى العلاقة بين الأساس النظري للاختبار وبين فقرات الاختبار، أو بكلمة أخرى إلى أي مدى يقيس الاختبار الفرضيات النظرية التي يبنى عليها الاختبار، ويطلق أحيانا على مثل هذا النوع من الصدق، صدق التكوين الفرضي، ويمكن التحقق من دلالات صدق البناء للاختبار باتباع أسلوب فاعلية الفقرات، أي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية على الاختبار، أو باتباع أسلوب التحليل العاملي لفقرات المقياس أو بقدرة المقياس على التمييز بين الفئات العمرية التي يغطيها المقياس، أو بقدرته على التمييز بين الفئات أو المجموعات المتباينة من حيث أدائها على مظهر من مظاهر السلوك.**(صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص400)**

4-2-9 الصدق الظاهري: الصدق الظاهري هو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات، كذلك يتناول تعليمات الاختبار ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية، كما يشير هذا النوع من الصدق إلى كيف يبدوا الاختبار مناسبا للغرض الذي وضع من أجله.**(إبراهيم الخطيب وأخرون، مرجع سابق، ص134)**

10- شروط اختبارات التحصيلية الجيدة ونصائح عامة يراعي العمل بها عند إعداد الاختبارات التحصيلية:

10-1 شروط اختبارات التحصيلية الجيدة:

- يذكر "**بلام ونايلر**" **1968** ثلاث شروط للاختبار الجيد وهي:

1- أن تكون عينة السلوك واسعة بدرجة كافية وممثلة بدرجة كافية للسلوك الذي يراد قياسه، حتى تمكننا من التعميم والتنبؤ.

2- أن يكون الاختبار مقننا، ويعني أن يحسب معاملات صدقه وثباته ومعاييره على عينة واسعة وممثلة للمجتمع وتوحد تعليمات وإجراءات تطبيقه وتصحيحيه بحيث إذا طبقه أفراد مختلفون فإنهم يتبعون نفس الإجراءات. **(بشير معمرية، 2012، ص110).**

- ويضيف **إبراهيم الخطيب وأخرون(2002)** إن من شروط الاختبار الجيد:

1- أن يكون الاختبار موضوعيا: وللموضوعية ناحيتان:

* ناحية تتصل بطريقة التصحيح وتقدير المدرس للإجابة: فأما ناحية التصحيح فالواجب ألا يختلف المصححون في التقدير بحيث إذا قام أكثر من شخص بتصحيح ورقة واحدة فانهم يعطونها نفس الدرجة، ولهذا يجب أن يعد مفتاح الإجابات بحيث لا يدع مجالا للخلافات على طريقة التصحيح.

* ناحية تتصل بفهم الطالب لكل سؤال وتفسيره المطلوب: يجب أن يكون هناك تفسير واحد فقط يمكن للطالب الذي يعرف الإجابة الصحيحة أن يفهمه من السؤال، ولا يصح أن يوضع السؤال بحيث يقرا الطالب فيه تأويلات غير مقصودة من السؤال، إذ أن هذا

سيؤثر بطبيعة الحال على صحة الاختبار، ومعنى ذلك انه يجب عندما يسال الطالب نفسه: ماذا يقصد واضع السؤال؟ وماذا ينتظر أن تكون الإجابة؟ ينبغي ألا يكون هناك لبس أو التواء في السؤال أو خداع في فهم المطلوب.

2- أن يكون صالحا للتمييز بين الأفراد ذوي المستوى العالي والمستوى الضعيف، وهذا هو ما يعبر عنه (بالتمييز).

3- أن يكون من السهل استعماله وتطبيقه، من حيث الأجراء والتصحيح ومعالجة النتائج.(**إبراهيم الخطيب وأخرون، مرجع سابق، ص126-129**)

10-2 نصائح عامة يراعي العمل بها عند إعداد الاختبارات التحصيلية:

1- الاهتمام بورقة الأسئلة إخراجا وتنظيما أي يجب على المعلم عند إعداد ورقة الأسئلة أن يدون وينظم البيانات الخاصة بالصف، والمادة والزمن والفصل الدراسي.

2- صياغة الأسئلة بلغة عربية فصيحة خالية من الغموض والأخطاء النحوية والإملائية مراعيا دقة التعبير وعلامات الترقيم.

3- وضوح الأسئلة وتنسيقها وتنظيمها، ولا يتأثر ذلك إلا بطباعتها فإن لم يتيسر يجب كتابتها بخط واضح.

4- أن تكون الأسئلة مناسبة للزمن المخصص لها.

5- أن يحقق الاختبار مزيدا من تعزيز التعلم، وترسيخ المعلومات وتنشيط الفكر وتحقيق النواتج التعليمية اللازمة.

5- تنسيق الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب مع مراعاة الفروق الفردية، وتناسب المستويات المختلفة.

6- أن تكون الأسئلة من الشمولية لأجزاء المنهج بمكان، لا يصح الاقتصار على موضوعات بعينها.

7- أن تعطي الأسئلة جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفية كالتذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

8- ألا تتضمن ورقة الإجابة إشارات مباشرة، أو غير مباشرة إلى إجابات عن الأسئلة الأخرى.

9- تنويع الأسئلة مع مراعاة التوازن الكمي والكيفي بين، أنماط الأسئلة المختلفة.

10- عدم الإطناب الممل، أو الإيجاز المخل في عبارات الأسئلة أو تعدد المطلوب في السؤال الواحد، لأن ذلك يتنافي مع الأهداف السلوكية الصحيحة.

11- أن تكون الأسئلة مقياسا للتحصيل العلمي إلى جانب الكشف عن بعض القدرات والمهارات التي اكتسبها الطلاب.

12- عدم الاقتصار على أسئلة الكتاب المدرسي ونماذجها في وضع الاختبار مما يؤدي إلى حرص الطلاب على حفظ ما يتعلق بإجابات أسئلة الكتاب وإهمال التذكر والاستنتاج والتحليل والتعليل.

13-مراعاة الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحدس والتخمين في إدراك مضمونها.

14- يجب وضع أنموذج للإجابة مرفقا بالأسئلة على أن توزع عليه الدرجات وفقا لجزئيات السؤال وفقراته.**(نبيل جمعة صالح النجار، مرجع سابق، ص84-85)**

ويضيف **صلاح الدين محمود علام (2011)** بعض القواعد العامة في بناء الأسئلة والمفردات الاختبارية حيث يرى انه قبل أن يبدأ المعلم في بناء الأسئلة والمفردات الاختبارية المناسبة لقياس الأهداف التعليمية أو المستويات المتوقعة التي حددها في جدول أو مخطط التقويم الصفي، ينبغي عليه (أو عليها) مراعاة بعض القواعد الأساسية العامة التي نوجزها فيما يلي:

1- ملائمة المفردات أو الأسئلة للأهداف التي تقيسها.

2- إعداد مخطط التقويم والاسترشاد به عند كتابة مفردات الاختبار.

3- ملائمة المفردات أو الأسئلة للطلاب المختبرين.

4- ملائمة مستوى صعوبة المفردات أو الأسئلة للغرض من التقويم.

5- استخدام مثيرات لفظية.

6- إعداد مفتاح التصحيح أو محكات تقدير الدرجات.

7- بناء عدد من المفردات أكثر مما هو مطلوب.

8-مدى تمثيل عينة المفردات والأسئلة.**(صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص93-96)**

خلاصة:

وعليه ومما سبق يتضح لنا الجهد الذي تم بذله في سبيل تطوير الاختبارات التحصيلية عبر العصور بعد أن كانت بداياتها كتابية ثم شفهية، ثم العودة حاليا إلى الكتابية والشفهية والأدائية بمختلف أنواعهم، حسب مقتضيات المادة، ألا أن الغالب في الاختبارات التحصيلية الاختبارات الكتابية، حيث سعى الأخصائيون على العمل على جودتها من خلال تقنينها رغم تعدد أنواعها خاصة أسئلة الاختبارات الموضوعية والمقالية باختلاف أنواعهم، حيث تم العمل على وضع ضوابط وشروط لتطبيقها، وكذا تم العمل على تضمينها مختلف المستويات المعرفية لما لها من أهمية في كشف مستوى الطالب، بالإضافة إلى وضع شروط عامة ونصائح خاصة بالورقة الاختبارية سواء من الناحية الشكلية أو المضمون.

الفصل الخامس

الجامعـــة

- تمهيد

1- مفهوم الجامعة

2- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي في العالم

3- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي في الجزائروالإصلاحات المتبناة

4- أهمية الجامعة

5-أهداف الجامعة

6- وظائف الجامعة

7- أطر الجامعة

8- الجامعة كمنظومة متكاملة (المدخلات-المخرجات).

9- التقويم في التعليم الجامعي

10-ضمان جودة التعليم العالي

- الخلاصة

تمهيد:

تعتبر الجامعة اهم مرحلة من مراحل التعليم، فالجامعة كمؤسسة تعليمية تحتل أهمية كبيرة من حيث الخدمات المقدمة للمجتمع، حيث تعمل على تكوين الأفراد وإكسابهم المعارف والخبرات ليكونوا إطارات وعناصر فاعلة في المجتمع، كما أنها عن طريق أبحاثها تساهم في تطوير المجتمع في كل النواحي خاصة من الناحية الاقتصادية الصناعية منها والإنتاجية، بالإضافة الى الناحية الاجتماعية من خلال تثقيف الفرد والعمل على غرس روح المواطنة فيه.

1- مفهوم الجامعة:

عند الرجوع إلى أصلها فقد اشتق مصطلح الجامعة *Umiversété* من اللفظ اللاتيني *Umiversétas* والذي يعني اتحاد أو رابطة أو مجموعة تضم العاملين بعمل واحد وفرقة واحدة، ولكن في أواخر القرن (12) وأوائل القرن (13) تغير هذا اللفظ ليطلق على الاتحاد العلمي أو النقابة التي تحتوي على عدد من رجال العلم. سواء كانوا أساتذة أو طلاب. وفي مرحلة لاحقة أصبحت الكلمة تعني اتحاد أو جمعية من الطلاب والمعلمين معا. وفيما بعد أصبح يقصد بها المعهد الذي يعمل فيه الأساتذة ويعلم الطلبة.**(فتيحة أعراب، 2011، ص100)**

- عرفها محمد الصالح مرمول على أنها "المؤسسة العلمية التي تضم النخبة الممتازة في المجتمع ويمكن اعتبارها من هذه الناحية السلطة العليا بفضل ما يوجد فيها من أنواع العلم والمعرفة والبحث والاستكشاف والاختراع في مختلف ميادين العلم ".

- يعرفها سلامة لخميسي "تلك المؤسسة التي تتبنى المستويات الرفيعة من الثقافة، فتحافظ عليها، وتضيف لها وتقدمها بعد ذلك الى الطالب الذي يلتحق بها ما يجعل منه إنسانا مثقفا وشخصا مهنيا".**(يسمينة خدنة، 2017-2018، ص53)**

- وينظر الآن تورين "الى الجامعة من خلال وظائف متعددة، فيعتبرها مكان لقاء يتحقق فيه الاحتكاك بين عملية تنمية المعرفة وخدمة هدف التعليم، والحاجة الى الخريجين".**(رباب اقطي، مرجع سابق، ص13)**

- ويعرفها صالح بن أحمد بن صالح دخيخ بانها "مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة تقدم برامج دراسية منتظمة بعد الحصول على شهادة الثانوية العامة وتهدف الى منح درجة علمية.**(صالح بن أحمد بن صالح دخيخ، 2012، ص5)**

وعليه ومن خلال التعريفات السابقة يتضح لنا أن الجامعة مؤسسة تعليمية، تضم نخبة المؤسسات التعليمية الثانوية تعمل على الحفاظ وتطوير هذه النخبة من خلال المعارف والخبرات التي تحاول إكسابها لها وكذا تدعيمها بمهارات بغية تكوين مخرجات

ذات مستوى وفعالية في خدمة المجتمع والعمل على تطويره والمساهمة في نجاحه على مختلف المستويات والأصعدة.

2- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي في العالم:

يعد ظهور الكتابة في بلاد سومر بارض الرافدين في الألف الثالث قبل الميلاد نقطة تحول كبرى في حياة البشرية، ويعتبر ظهور الجامعات نقطة التحول الكبرى الثانية والمهمة التي حققت لها تقدما ملموسا في مجالات المعرفة الأكاديمية والتفكير النقدي.

(يسمينة خدنة، مرجع سابق، ص96-99)

يعد تاريخ ومكان نشأة أول الجامعات مثار جدل، ففي حضارة اليونان القديمة، اشتهر معلمون أمثال سقراط وأرسطو ممن قاموا بتعليم الفلسفة والعلوم، ولكن تعليمهم لم يكن ضمن الاطار الجامعي ومثل ذلك حدث في الهند القديمة.**(فاطمة الزهراء كياري، 2011-2012، ص66-67)**

مرت الجامعة خلال مسار تطورها، بمرحلتين أساسيتين: تبدا المرحلة الأولى مع أوائل القرن الخامس قبل الميلادي، وتنتهي بنشأة الجامعة في القرن الثالث عشر ميلادي ويمكن أن يطلق عليها مرحلة النشأة والتأسيس، وقد شهدت بروز العديد من أشكال التعليم الجامعي منها، جامعة اون بعين شمس والتي تعد اقدم جامعة عرفها التاريخ، جامعة (سانتيكان) في البنغال، بيوت الحكمة في الصين وجامعة اثينا في اليونان والتي تعد أساس الجامعات بمفهومها الحديث، كما كان للحضارة العربية الإسلامية، في هذه المرحلة، دور بارز في تطوير التعليم الجامعي حيث يمثل بناء المسجد النبوي الشريف نقلة نوعية كبرى في هذا المجال.**(رفيق زراولة، 2009، ص184)**

- في الوطن العربي:

تعتبر الحضارة الإسلامية بمثابة اللبنة الأساسية التي انبثقت منها الجامعة، ويعد بناء المسجد النبوي الشريف في المدينة المنورة النواة الحقيقة للمدرسة العربية الإسلامية، التي

تطورت عنها الجامعة الحديثة بمفهومها العصري في أوربا.**(مسعودة عجال، مرجع سابق، ص73-75)**

إن جذور الجامعات الحديثة تبدا من إنشاء جامعة القرويين (245هـ-859م) وجامعة الزيتونة في شمال أفريقيا وجامعة الأزهر في مصر (360هـ-970م) وثلاثتها من اقدم جامعات العالم وكان طبيعيا أن تبدأ بتدريس العلوم الإسلامية، ولكن الأمر تغير فيما بعد فأصبحت معظم العلوم المعاصرة تدرس بها.**(فاطمة الزهراء كياري، مرجع سابق، ص66-67)**، أقيمت بعواصم ومدن العالم الإسلامي مدارس، تعد بمثابة مؤسسات للتعليم العالي يدرس فيها علم اللغة والشريعة، والنحو، والأدب، والجبر، والهندسة والكيمياء، والفلك، والطب والمنطق وغير ذلك، وقامت على غرار هذا النوع من المدارس مدارس عليا.**(يسمينة خدنة، مرجع سابق، ص96-99)**، تطورت هذه المدارس لتصبح جامعات ذلك العصر، كمثل جامعة غرناطة بالأندلس، وجامعة القرويين في فاس، والقيروان في تونس، والأزهر في مصر، وجامعات أخرى ببغداد ودمشق وقرطبة وطليطلة ...

ويعتبر الجامع الأزهر أول وأقدم جامعة إسلامية في الشرق العربي الإسلامي، إلا أنه لم يسمى بجامعة إلا بعدما أعيد تنظيمه في عام 1961م، وكان ظهور الجامعات خلال تلك الحقبة الزمنية يأتي نتيجة لرسالة علمية محددة، وتلبية لاحتياجات مجتمعية في مجالات بعينها مثل : الدراسات القانونية، والرومانية، والفنون والعلوم الإسلامية وهكذا، وهكذا تطور ظهور الجامعات في عدد من الدول.**(مسعودة عجال، مرجع سابق، ص73-75)**، أنشئت أول الجامعات الحديثة في الوطن العربي عام 1908 وهي الجامعة المصرية، ثم أنشئت الجامعة الجزائرية عام 1909، وان كان قد صدر مرسوم بتأسيسها عام 1879م.

(فاطمة الزهراء كياري، مرجع سابق، ص66-67)

- في أوروبا:

أما في أوربا، فتشير المصادر التاريخية التي تناولت نشأة الجامعات في أوربا الى أنها قد ارتبطت بالفلسفة الإسلامية، وبمناهج التعليم في الشرق الإسلامي، وقد انتقلت

العلوم والمعارف إلى أوروبا عبر بوابات رئيسية هي: ترجمة ونقل العلم الإسلامي الذي تم عن طريق إسبانيا، وجنوب إيطاليا والقسطنطينية، واثر القوافل التجارية، وكذلك الحروب الصليبية .

وترجع نشأة الجامعات في أوربا خلال القرن الثاني عشر الميلادي، وبالرغم من الدلائل على وجود معاهد تعليمية عليا في العهد الفرعوني، وكذلك في العهود اليونانية والرومانية، إلا أن النموذج التاريخي للجامعات كما يعرفه العالم اليوم يعود للعصور الوسطى ويميل المؤرخون على اعتبار جامعة "بولونيا" الإيطالية التي تم أنشاؤها لتكون مركزا للدراسات القانونية في أواخر القرن الثاني عشر كأول جامعة في الغرب(**مسعودة عجال، مرجع سابق، ص74-75**)، وكذلك جامعة باريس التي أقيمت في أواخر القرن الثاني عشر الميلادي، وتكونت كل جامعة من هاتين الجامعتين من اتحاد كليات مستقلة تقوم بتدريس سبعة موضوعات في مجال الآداب وهي: القواعد اللاتينية والبلاغة، الجدل، الحساب، علم الفلك، علم الهندسة وعلم الموسيقى، وقد توسعت مثل هذه البرامج عندما نقل المسلمون في الشرق الأوسط وشمالي أفريقيا وإسبانيا علوم اليونان والرومان الى الاكاديميين والأوروبيين، وحلت الأعداد العربية محل الأعداد الرومانية، الذي اعتبر نظاما تنقصه الدقة، وتتسم الحسابات فيه بالبطئ والصعوبة.(**فاطمة الزهراء كياري، مرجع سابق، ص71**)

كان لظهور الجامعات في القرن الثالث عشر في أوروبا الأثر الكبير في الحصول على المعرفة ونشرها والتميز بالفكر النقدي البناء، ثم انتشرت فكرة إنشاء الجامعات نحو المستعمرات الأمريكية بمبادرة من الإسبان ونحو الهند بمبادرة من البريطانيين ونحو الدول الأسيوية، والدول الأفريقية فيما بعد.(**يسمينة خدة، مرجع سابق، ص96-99**)

أما المرحلة الثانية فتعود نشأة الجامعة بمفهومها الحديث، ويمكن أن يطلق عليها اسم مرحلة التطور والعطاء، ويمكن تقسيمها الى مرحلتين فرعيتين، الأولى انطلقت مع أوائل القرن الثالث عشر الى نهاية القرن التاسع عشر ميلادي، وتميزت في بدايتها بسيطرة

التعليم الديني والكنيسة على الجامعة، حتى بداية القرن السادس عشر ميلادي عندما أخذت توجها جديدا تمثل في البحث عن الحقيقة الفاضلة وابتعادها عن الواقع، واستمر الوضع الى نهاية القرن التاسع عشر ميلادي الذي يعد بداية المرحلة الفرعية الثانية، أين عرفت الجامعة انبعاثا جديدا، وتوجها نحو خدمة المجتمع وقيادة التنمية فيه.(**رفيق زراولة، مرجع سابق، ص184**)

بوجه عام، ترجع نشأة التعليم العالي بصورته المألوفة الآن الى السياق الغربي للقرنين السابع عشر والثامن عشر، حيث قامت صورتان: أولهما على نمط معدل من النظام البريطاني ممثلا بجامعتي أوكسفورد وكامبريدج فيما يتعلق بالآداب وعلى نحو ما كان يتم إدراكها خلال عصر النهضة، بينما جاءت الصورة الثانية معدلة من النظام الألماني للدراسات العليا والبحث العلمي .

وخلال القرن التاسع عشر، تم إدماج النظامين معا بعد الاستفادة من إصلاحات النظام الألماني للتعليم العالي، وعلى نحو ما تم فرضه في الولايات المتحدة، على برامج ما بعد الدراسة بالمرحلة الجامعية الأولى، ونتيجة لاحتفاظ كل نظام تعليمي بقيمه وأهدافه المتميزة، فقد ترتب على ذلك نوع من الصراع بين الأدوار الاجتماعية لكل من النظامين التعليميين حتى الوقت الراهن.(**محمد فخري الطنبور، 2016، ص8-11**)

3- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي في الجزائر والاصلاحات المتبناة:

3-1 مرحلة ما قبل الاستقلال:

"ان غرس الإمبراطورية الرومانية لعبقريتها ولغتها في شمال أفريقيا، مكنتها لان تصبح أسطورة، لهذا يجب على فرنسا أن تغرس عبقريتها ولغتها لكي تحقق وجودها في هذه المنطقة "أنها عبارات للمفكر الفرنسي Melia (j) في منتصف القرن الماضي، هذه العبارات التي تعكس مباشرة ظروف وأهداف ظهور التعليم في الجزائر، حيث وضع المستعمر الفرنسي الأركان الكبرى للتعليم في الجزائر وفقا لأهدافه وطموحاته للمدى البعيد.(**أحمد زروق، 2005-2006، ص46**)

انشات جامعة الجزائر على اثر المرسوم في عام 1857 الذي يتضمن انشاء المدرسة التحضيرية للطب والصيدلة بعدما كانت من قبل لا تتعدى مجرد إلقاء الدروس في الفيزيولوجيا وعلم التشريح الوصفي في مستشفى مدينة الجزائر من طرف أطباء عسكريين.

أما فكرة تأسيسها كانت في سنة 1877 كأول بذرة خصبة لجامعة بأكملها، والذي تضمن إنشاؤها على أربعة مدراس كبرى في الطب والصيدلة والعلوم والآداب والحقوق. وبعد إنشاء هذه المدارس وقيامها بدور كبير في مجال التعليم يقابله إقبال كبير للطلبة، حيث كان التفكير في إنشاء جامعة قائمة بذاتها تسع إعداد الطلبة المتزايدين، وفعلا وبتاريخ 11 ماي 1909 تم إنشاء جامعة الجزائر.**(فتيحة إعراب، مرجع سابق، ص101)**

وأعطي لتجميع الكليات في عام 1909م اسم جامعة الجزائر والتي تعد من أقدم الجامعات في الوطن العربي.**(صليحة رقاد، 2013-2014، ص173)**

وبهذا فتحت الجامعة في السنة الدراسية 1909-1910، وبدأت تتطور خاصة مع تزايد الطلبة الذين وصلوا سنة 1930 حوالي 2014 طالب، و4000 سنة 1940 في مختلف التخصصات: طب، حقوق، علوم وآداب، أما سنة 1947 وصل العدد الى 4500 طالب.

(أحمد زروق، مرجع سابق، ص46)

وكان الهدف الأساسي من إنشاء هذه الجامعات هو خدمة المستوطنين الأوروبيين في الجزائر وذلك بتعليم أبنائهم وتثقيفهم بالثقافة الفرنسية، لقد كانت هذه الجامعة نسخة طبق الأصل للجامعة الفرنسية من حيث البرامج والشهادات، وقد صدت أبوابها في وجه الجزائريين حيث لم يتخرج منها أي جزائري إلا بعد الحرب العالمية الثانية لم يكن يدرس بها إلا باللغة الفرنسية، والسبب في ذلك هو المحتل الذي كان يرى نشر التعليم بين أبناء الجزائر يشكل خطرا وتهديدا له. وعليه يمكن القول بان الجامعة خلال المرحلة الاستعمارية تميزت ب:

- قلة الطلبة الجزائريين المسجلين وهذا بسبب منع القوى الاحتلالية التحاق الجزائريين بالتعليم العالي.

- انتشار الجهل والأمية بشكل كبير في أوساط الجزائريين ولا تزال الجزائر تعاني تبعاتها الى اليوم.
- تكوين إطارات فرنسية ذات مؤهلات علمية بغرض خدمة مصالح المستعمر على حساب الطلبة الجزائريين.
- توجيه جميع أهدافها لتدعيم وتجسيد المشروع الكولونيالي.(**ياسين زيبوش، مرجع سابق، ص61**)

3-2 مرحلة ما بعد الاستقلال:

وبعد الاستقلال ورثت الجزائر جامعة مكونة من كليات أكاديمية حسب الاختصاص، هي: كلية الطب، كلية العلوم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية وكلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، والمدرسة المتعددة التقنيات بالحراش، والمدرسة العليا للتجارة، وهي هياكل ذات نمط فرنسي، تفتقر لهوية وطنية خاصة بها، وتسير بالأسلوب نفسه الذي تركه الاستعمار وهذا من حيث البرامج التعليمية وهيئة التدريس وأنظمة الامتحانات والشهادات، وقد بدا هذا الامتداد للجامعة الفرنسية واضحا جدا الى درجة أن الدولة الفرنسية كانت الى غاية فترة الستينات تعترف بكامل الحقوق لمعظم الشهادات التي كانت تمنحها الجامعة الجزائرية، وبالإضافة الى ذلك، تميز قطاع التعليم العالي غداة الاستقلال حسب ما ورد في عدد من المصادر التوثيقية، بـ:

- النقص في الإطارات والذي وصل حد 100.000 اطار في مختلف الأصناف .
- النقص في الهياكل الخاصة بالتعليم العالي وتمركزها في العاصمة فقط.
- العجز في الأساتذة المؤطرين مما دفع الدولة الى الاستعانة بالبلدان الشقيقة.

وأمام هذا الوضع الصعب، اتجهت الجزائر الى الاهتمام بالتعليم العالي.(**صليحة رقاد، مرجع سابق، ص173-174**)

3-2-1 المرحلة الأولى (1962-1970): وقد حاولت حكومة الثورة التخلص من هذا الموروث الاستعماري، حيث أنشئت جامعات جديدة تماشيا مع سياسة التوازن الجهوي

والتنمية الشاملة وتنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية (1967-1970) في ميدان تكوين الجامعات ومعاهد التعليم العالي، حيث كانت أول جامعات تقيمها الجزائر بعد الاستقلال هي:

- جامعة وهران سنة 1966.
- جامعة قسنطينة 1967.
- جامعة العلوم والتكنولوجيا في العاصمة.
- جامعة العلوم والتكنولوجيا في وهران.
- جامعة التكنلووجيا في عنابة.**(ياسين زيبوش، مرجع سابق، ص62)**

وبالفعل قد نتج عن هذا المخطط حاجة ملحة لإطارات سامية (رجال خدمة التنمية) ومن ثم تحديد توجه جديد ومهام جديدة أوكلت لمنظومة التعليم العالي (الاستجابة لمتطلبات كل قطاع)، وتمت إعادة الهيكلة وفق أربعة محاور أساسية:

1- إعادة صياغة برامج التكوين: وتمثل ذلك في تنظيم مسارات دراسية جديدة وظهور شهادات جامعية مثل شهادات مهندس وشهادات تعليم العالي وشهادات ليسانس التعليم.**(صليحة رقاد، مرجع سابق، ص174)**

حيث كانت مراحله كالتالي:

- مرحلة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات وهي عبارة لنظام سنوي للشهادات المستقلة والتي تكون مجموعاتها شهادة الليسانس.
- شهادة الدراسات المعمقة وتدوم سنة واحدة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، الى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.
- شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة: وتدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة عملية.
- شهادة دكتوراه دولة: وقد تصل مدة تحضيرها الى خمس سنوات.**(ياسين زيبوش، مرجع سابق، 62-63)**

2- **التنظيم البيداغوجي الجديد للدراسة:** وتمثل في تنظيم التعليم حسب نظام السداسيات كما تم تخصيص حيز للأعمال الموجهة في البرامج، والتي اصبح لها وزن اهم في التقييم النهائي .

3- **تكثيف إعداد الطلبة المنتسبين للتعليم العالي:** وكان بهدف تزويد الاقتصاد الوطني الذي هو في طور التوسع بأكبر عدد من الإطارات السامية .

4- **إعادة تنظيم شامل للهياكل البيداغوجية:** وتمثلت في الانتقال من المخطط التقليدي للكليات الى المعاهد الجامعية بحيث يكون لكل واحد منها تخصص في مجال علمي محدد، ويكمن الهدف الأساسي من إعادة تنظيم الهياكل في إدراج التكنولوجيا ضمن مسار التعليم والتكوين.**(صليحة رقاد، مرجع سابق، ص175)**

3-2-2 المرحلة الثانية (1970-1980): وتعتبر هذه المرحلة بداية ميلاد الجامعة الجزائرية والتي تزامنت مع تنفيذ المخطط الرباعي الأول والثاني (1970-1973)(1974-1977).**(ياسين زيبوش، مرجع سابق، ص63)**، وقد تم تكوين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970، وخلال هذه الفترة وضعت أسس البحث العلمي في الجزائر بتكوين المنظمة الوطنية للبحث العلمي سنة 1973، التي أسندت لها عملية تطوير البحوث التطبيقية في ميدان البحث العلمي. كما تم تكوين المجلس الوطني للبحوث العلمية التي تتلخص مهمته في رسم المحاور الأساسية للبحث العلمي الموجه نحو التنمية الوطنية.

(مسعودة عجال، مرجع سابق، ص76)

- **المخطط الرباعي الأول (1970-1973):** سعت الدولة من خلاله الى تحقيق جملة من الأهداف، لعل من أهمها: ضرورة الربط بين التعليم العالي والمجتمع ليساهم في تحقيق التنمية المنشودة، وعموما يمكن إيجاز محتويات هذا الإصلاح في النقاط الأتية:

- تكوين اكبر عدد من الإطارات وباقل التكاليف، أين يتضح اهتمام الدولة بمردودية الاستثمار في قطاع التكوين .
- تكوين أنواع الإطارات التي تحتاجها الدولة .

-**المخطط الرباعي الثاني (1974-1977):** حدد هذا المخطط بطريقة أوضح الأهداف المراد تحقيقها ومدى تكيفها مع الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية، ومن أهم أهداف هذا الإصلاح: **(صليحة رقاد، 2013-2014، ص175)**

- **ديمقراطية التعليم:** وجاء هذا الإصلاح لديمقراطية التعليم من خلال جعل هذا الأخير متوفرا بين مختلف فئات المجتمع وبدون استثناء اذا توفرت لديهم الأسباب الموضوعية لدخوله، وجاء هذا بهدف تمحية نظام التعليم الاستعماري حيث كان هناك التعليم العالي حكرا على طبقات وفئات دون أخرى، وديمقراطية التعليم هي حق لكل فرد في المجتمع دون الالتفات والنظر الى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والأحوال المعيشية لهم، ومن خلال هذا أدى السعي الدائم لتحقيق هذا الهدف الى مضاعفة عدد الطلبة.

- **تعريب التعليم الجامعي:** تصادف هذه المرحلة تطبيق المخطط الرباعي الأول، والتي تتميز بالإصلاح الجامعي سنة 1971 والذي أدرجت فيه إجبارية التعليم باللغة العربية في جميع التخصصات والشروع في عملية التعريب الشامل لبعض الشعب المتخصصة في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك للسماح للطلاب المتمدرسين من استخدام اللغة الوطنية والعمل بها في مجال العمل، وكان السعي الى تطبيق التعريب محاولة للإفلات من السيطرة الثقافية الفرنسية التي مازالت مهيمنة على الواقع الثقافي الجزائري واللغة بشكل خاص.**(فتيحة أعراب، مرجع سابق، ص119)**

- **الجزارة:** هي استراتيجية وطنية تهدف الى الاعتماد على الكفاءات العلمية الجزائرية وتجسدت عبر برنامج تكوين أعضاء هيئة تدريس جزائريين لاستخلاف الأساتذة الأجانب من جهة، ولتلبية احتياجات التنمية من إطارات وتقنيين، من جهة أخرى.

- إعادة توجيه محتويات التعليم والتكوين وفقا لسياسة التوظيف وسياسة التنمية، وذلك من خلال الربط بين الجامعة ومختلف القطاعات الاقتصادية.**(صليحة رقاد، مرجع سابق، ص176)**

- **منح الأولوية للاتجاه العلمي والتكنولوجي:** ولقد سارعت الجهات المختصة عن التعليم العالي والبحث العلمي في توجيه الطلبة نحو الشعب والتخصصات العلمية والتقنية والتكنولوجية، لاعتقادها أن منح هذه الأولوية للقطاع التكنلوجي يسهم بشكل كبير في وتيرة التنمية، وذلك من خلال مضاعفة أعداد الخريجين والمؤطرين المؤهلين للاندماج في عالم الشغل. **(فتيحة أعراب، مرجع سابق، ص121)**

غير أن النتائج السلبية لهذا الإصلاح فاقت النتائج الإيجابية، خاصة فيما يتعلق بتدهور المستوى التعليمي للحاصلين على الشهادة، ومغادرة الكفاءات الأجنبية مع سياسات التوظيف العشوائية لسد الفراغ، وتعزى هذه السلبيات في الإصلاح، الى عدة أسباب نذكر من أهمها:

- قرار الإصلاح سياسي اكثر منه اقتصادي.
- عدم تهيئة الطلبة والأساتذة لهذا التغيير.
- عدم تحديد الوسائل التقنية والبيداغوجية التي تساعد على تحقيق هذا الإصلاح.
- والقيام بإصلاح التعليم العالي دون إصلاح النظام التربوي.**(صليحة رقاد، مرجع سابق، ص176)**

3-2-3 المرحلة الثالثة (1980-1990): اتضحت في هذه المرحلة الخريطة الجامعية والتي تجسدت اكثر معالمها في سنة 1984 والتي هدفت الى تخطيط التعليم العالي الجامعي إلى أفاق سنة 2000، معتمدة في تخطيطها على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة والى تحديد هذه الاحتياجات من أجل العمل على توفيرها، **(ياسين زيبوش، مرجع سابق، ص64)** وتم التأكيد على الاستمرار في سياسة الإصلاح المقررة خلال المراحل التخطيطية السابقة، فجاء المخطط الخماسي الأول (1980-1984) والمخطط الخماسي الثاني (1985-1988) لتدعيم إصلاح التعليم العالي وتجسيد اكثر لديمقراطية التعليم، الجزارة، التعريب وتحقيق التوازن الجهوي وذلك من خلال توجيه الطلبة الى التخصصات التي يتطلبها سوق العمل لضمان ملائمة افضل بين التكوين العالي واحتياجات الاقتصاد

الوطني، حيث تم في هذا الاطار تحديد أهداف كمية دقيقة للتعليم العالي فيما يخص تكوين الإطارات حسب فروع وقطاعات النشاط، وقد تمثل ذلك في إعداد الخريطة الجامعية سنة 1982 (التي تم تحديثها سنة 1984) والتي تعبر عن الحاجيات السنوية للمتخرجين من حاملي الشهادات حسب اختصاصات وشعب التكوين.**(صليحة رقاد، مرجع سابق، ص176)**

وشهدت هذه المرحلة انعقاد الندوة الوطنية الأولى للتعليم العالي سنة 1980، والتي كان دورها التقييم البيداغوجي واهم التعديلات المفروضة وكذلك انعقاد المؤتمر الثاني سنة 1987 والذي وصف وحدد اهم التعديلات التي يوجب القيام بها لنظام التقويم والتنظيم البيداغوجي.

ورغم هذا التخطيط الذي عرفته هذه المرحلة، فان الجامعة الجزائرية بقيت بعيدة عن بلوغ الأهداف الاستراتيجية المنشودة، وهذا بارتفاع نسبة البطالة بين خرجيها الى جانب عدم جدوى التخطيط الى أفاق 2000 وعدم خروج لأرض الواقع أي إصلاحات وتطورات تخص الجامعة بشكل عام.

3-2-4 المرحلة الرابعة (1998-2003): رغم التوترات الصعبة التي مرت بها البلاد خلال الفترة (1990-2000)، وتعرض أساتذتها الى مختلف الضغوطات التي أدت بهم الى التخلي عن الوظيفة أو الهجرة، مما اثر على المستوى البيداغوجي والعلمي والثقافي**(ياسين زيبوش، مرجع سابق، ص64-65)**، بعد تدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية وما صاحبها من فشل كل المبادرات الوزارية في هذه الفترة للنهوض بالتعليم العالي والحد من البيروقراطية المركزية (مشروع استقلال الجامعات سنة 1989)، عرفت الدولة في نهاية هذه الفترة نوعا من الاستقرار في الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، فشرعت في وضع مخطط تنموي خماسي 1998-2002 لتصحيح الأخطاء، كما تم إصدار القانون رقم 99-05 بتاريخ 4 أفريل 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي الذي يمثل لحظة فارقة وهامة بالنسبة الى تطور منظومة التعليم العالي.**(صليحة رقاد، مرجع سابق، ص177)**

5-2-3 المرحلة الخامسة الفترة الراهنة (2004-2013): رغم الإصلاحات التي عرفتها جامعتنا إلا أنها لم تصل الى تحقيق هدفها وربط النظري مع التطبيقات الواقعة حيث يطرح المشكل بحدة في مجال التعليم العالي غير المتكيف مع سوق العمل، لذا زادت حدة الانتقادات الموجهة لجامعاتنا بغية الاهتمام بها وبالطالب الجزائري باعتبارهما خلية في نسيج المجتمع(**ياسين زيبوش، مرجع سابق، ص64-65**)، لتدارك الوضع وإصلاح الاختلالات التي وقفت عليها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ولمواكبة النظام الدولي للتعليم، شرعت الوزارة الوصية في إحداث نظام تعليم عالي جديد يعرف بنظام الليسانس الماستر والدكتوراه (ل م د)، حيث تم في سنة 2004، وبموجب المرسوم التنفيذي رقم 04-371 الصادر بتاريخ 21 نوفمبر 2004 (**صليحة رقاد، مرجع سابق، ص178**).، حيث طبق هذا النظام في الدخول الجامعي 2005/2004 في 39 مؤسسة جامعية، وقد عرفت هذه المنظومة في الجزائر الى غاية 2006 تطورا كميا واضحا، وذلك بوجود أربعة وثمانون مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ستة وأربعون 46 ولاية عبر التراب الوطني، كما يشمل البرنامج القطاعي (2010-2014) إنجاز وتجهيز 322000 مقعد بيداغوجي و161500 سرير، و22 مطعما إضافة الى تلك التي في طور الإنجاز، أي بطاقة استقبال تقدر بـ600000 مقعد بيداغوجي و360000سرير و44 مطعما مركزيا(**ياسين زيبوش، مرجع سابق، 66-67**)

4- أهمية الجامعة:

يعد التعليم قوة اجتماعية باعتباره اهم الوسائل التي يمكن لأي مجتمع من إحداث التغير السريع والمنشود، والتعليم الجامعي والعالي له قوته وأهميته الخاصة باعتباره المسؤول الأساسي عن إعداد الشباب وتهيئتهم للحياة وسوق العمل في مستوى العصر.(**صباح غربي، 2012-2013، ص53**)

فالتعليم يتصدى للحاجات والطموحات الجديدة في مجال المعرفة وتطبيقاتها باستمرار ولم تعد مؤسسات التعليم العالي مجرد أجهزة مؤتمنة على التراث المعرفي. كما أن القيمة

المعنوية التي تولي له. والتي تتضح من خلال الدراسات والبحوث العلمية والملتقيات التقييمية والاستشرافية التي تقام لدراسة قضاياه ومشكلاته والعمل على تحديثه.**(ياسين زيبوش. مرجع سابق، ص59)**، إذ يعد التعليم العالي مفتاح تطور المجتمعات نظرا للدعم الذي يقدمه لها من حيث التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وغرس المعرفة والمهارات المتقدمة ذات الصلة، ويوفر التعليم العالي إعداد القوى البشرية المؤهلة وتقديم الاستشارات الفنية وإجراء البحوث والدراسات العلمية التي تسهم في تطوير الإنتاج وتحسينه، ولقد اصبح ينظر الى التعليم العالي كصناعة وعلى انه قطاع من قطاعات الاقتصاد، إذ يساهم في تدريب بعض القوى العاملة، ودفع التنمية الاقتصادية، وإجراء البحوث... بالمقابل من وجهة نظر اجتماعية، يجب على الكليات والجامعات العامة الحفاظ على مجموعة أوسع من الوظائف الاجتماعية التي تتضمن الموروثات التربوية الأساسية مثل غرس قيم المواطنة، والحفاظ على التراث الثقافي، وتشكيل شخصية الفرد.**(نور الهدى بوطبة، 2015-2016، ص93-94)**

5- أهداف الجامعة:

5-1 التدريس: ويتمثل في إعداد الكوادر والفنيين المؤهلين في كافة التخصصات والمهن في شتى الميادين الثقافية والأدبية والزراعية والاقتصادية والعلمية، وذلك لمسايرة المستجدات العالمية التي دخلت المجتمعات، وضمن هذا الهدف يتطلب من الجامعة ما يلي:

- تزويد الطالب الجامعي بالمعارف الإنسانية والعلمية.
- تنمية التفكير العلمي لدى الطالب وإكسابه مهارات العلم وطرقه وعملياته.
- تنمية القدرات والميولات والاهتمامات ومنظومة القيم في المجتمع لدى الطلبة.

(فتيحة أعراب، مرجع سابق، ص107)

5-2 أهداف البحث العلمي: وللبحث العلمي علاقة بالبحث البيداغوجي في مجالات تكييف وتكوين استعدادات الطلبة. كما يسمح بربط العلاقة المستمرة مع المحيط الاجتماعي المهني ولهذا يسعى البحث العلمي إلى:

- العناية بالتعليم العالي ونشر المعرفة.
- نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الجزائر من أجل تهيئة الظروف الابتكارية.
- إعطاء اللغة العربية مكانتها الطبيعية باعتبار أن التعريب من الأهداف التي يسعى التعليم العالي إلى تحقيقها.
- توثيق الروابط الثقافية بالتعاون مع جامعات عالمية والاهتمام بمستجدات البحث العلمي حول العالم كله.

كما حدد القانون 98-11 الأهداف الأساسية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي المقررة في العشرية القادمة نذكر منها ما يلي:

- حماية التراث الثقافي والحضاري وتثمينه.
- تطوير منظومة التربية والتعليم والتكوين. لاسيما بتحسن نوعية التكوين.
- تطوير مجتمع المعلومات.
- ترقية التسيير الراشد.
- تطوير الأنظمة الوطنية للإعلام والاتصالات.
- الترقية الشاملة للمعارف.**(ياسين زيبوش. مرجع سابق، ص74-75)**

5-3 أهداف اقتصادية: والتي من شأنها أن تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع والعمل على تزويده بما يحتاج إليه من خامات بشرية وما يحتاج إليه من خبرات في معاونته للتغلب على مشكلاته الاقتصادية وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية

5-4 أهداف اجتماعية: والتي من شانها أن تعمل على استقرار المجتمع وتخطي ما يواجهه من مشكلات اجتماعية، وتتمثل الأهداف الاجتماعية فيما يلي:

* تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة تدريبا يتناسب وطبيعة تغير المهن

* تدريب الطلبة على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل مكافحة الأمية، الإدمان، نشر الوعي الصحي وغيرها.

* تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة.

* ربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة.

* الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي.

* تفسير نتائج الأبحاث ونشرها للاستفادة منها في المجتمع.

* إجراء الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج بعض المشكلات المتداخلة.**(ليث حمودي إبراهيم، بدون سنة، ص202-203)**

وعن أهداف الجامعة الجزائرية يقول مراد بن اشنهو أن الجامعة "هي مؤسسة وضعها الأفراد من أجل أهداف واقعية مرتبطة بالمجتمع الذي ينتمي إليه الأفراد"، ويضيف "في بلد مثل بلدنا يتعلق الأمر بتكوين إطار ذو كفاءة تقنية، متمثل الشخصية الجزائرية واعي بالحقائق وملتزم بعملية التنمية الاجتماعية".

وفي واقع الحال لم تحقق الجامعة الجزائرية بعض من تلك الأهداف بالشكل المطلوب لأسباب متعددة.**(أحمد فلوح، 2012-2013، ص22)**

6- وظائف الجامعة:

أن اهم وظائف التعليم الجامعي في تعليم جيل المستقبل ليس مجرد تقديم المعلومات والمفاهيم والحقائق والقواعد، وإنما يأتي في المقام الأول والاهم تكوين ذهنية عملية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة، وعلى أعمال العقل فيها من خلال عمليات التحليل والتصنيف والنقد والمقارنة والتركيب والتصميم وحل المشكلات والمتناقضات وتصور البدائل والتنظيم الجديد المبدع.**(نعيمة بوعود 2010-2011، ص145)**

وتؤدي الجامعة وظائفها بصورة فعالة حين تتوافر لديها الموارد البشرية والمادية اللازمة، فلا جدوى من إنشاء جامعة ومن ثم حرمانها من أسباب الدعم الضروري لها، وعادة ما تتطلب مؤسسات التعليم العالي الكثير من الموارد المحلية، ولهذا فإنها تكون

مشروعا مكلفا نسبيا وبصورة أكبر في البلدان النامية، ويمكن النظر الى المساهمات أو الوظائف التي تؤديها الجامعة من خلال الأبعاد التالية:

1- أن الوظيفة الاجتماعية للجامعة يمكن حصرها في وظائف رئيسية هي:

* التنشئة الاجتماعية للأجيال الجديدة، فالجامعة هي نقطة الاتصال بين الأجيال، ومحور الاحتكاك الحقيقي للفرد بالقيم الاجتماعية التاريخية، وأداة اكتساب الأفراد منظورا أكثر تركيبا وواقعية لتحليل الظواهر.

* تحقيق الاندماج بين أجزاء الجسد الاجتماعي القومي، وتوحيد الآراء وبلورة الهوية القومية وتطوير الخصائص الرئيسية للشخصية القومية.

* تحديد المفاهيم الثقافية والعقائدية التي يعتنقها المجتمع، أو ما يطلق عليه الموقف الاجتماعي.**(مسعودة عجال، مرجع سابق، ص88-89)**

2- نشر العلم: الغرض الأول من التعليم العالي هو إعداد القادة للامة في مختلف المجالات وترتكز تحقيق هذه الوظيفة على دعامتين:

* الدعامة الأولى: التثقيف العام ويقصد به العمل على تنوير عقول الطلاب وتهذيب نفوسهم لكي يدركوا الأسس التي يرتكز عليها المجتمع

* الدعامة الثانية: هي إعداد الطلاب لمهنة من المهن كالطب والهندسة والتعليم ...

3- ترقية العلم: وتقوم هذه الترقية على البحوث والدراسات العلمية التي يجريها الأساتذة والأستاذ الجامعي الكامل هو الذي يجمع بين البحث والتأليف ووظيفة التدريس في وقت واحد.

- تعليم المهن الرفيعة: لنخبة من شباب وشابات الأمة لكي يكون قادة وإطارات عليا للبلاد.**(أحمد فلوح، مرجع سابق، ص19)**

7- أطر الجامعة:

يتوقف أداء المؤسسة الجامعية للوظائف المنوطة بها على ثلاثة أصناف رئيسية وهي الأساتذة والطلبة. والهيكل التنظيمي والإداري للجامعة. فكل واحد من هؤلاء لهم الدور الحاسم في ترقية المجتمع.

7-1 الأساتذة: يعتبر المدرس الجامعي العنصر الفعال في العملية التعليمية في الجامعة. حيث يساهم بشكل كبير في تنمية قدرات الطالب الفكرية والذهنية خاصة إذا كان متحصلا على تكوين عالي المستوى ويحمل تطلعات وأفكار واسعة فإن الأستاذ باحث إذا ذهب إلى الخارج وباحث إذا اتجه إلى الجامعة، ويتعدى دور الأستاذ في التدريس فحسب. بل يتجه إلى الأعمال الإدارية والأبحاث في إطار منظمات أو مخابر أو جمعيات لفائدة المجتمع. كما أن الأستاذ الماهر يستطيع إيصال المعرفة بشكل سهل وسريع من خلال طريقة العرض الفنية لديه، وإمكانياته في تبليغ المعرفة. فهو مرشد وموجه على اكتساب مهارات التعليم من خلال عملية التدريس. وعضو فعال في البيئة المحلية والمجتمع عموما. كما ينتظر من الأستاذ الشيء الكبير لتنمية المجتمع.**(فتيحة أعراب. مرجع سابق، ص112)**

7-2 الطلبة: يعتبر الطالب وهو في مرحلة عمره الشبابية، طاقة المجتمع وعماد نهضته، وذلك لما تتميز به هذه الفئة من المجتمع من خصائص القوة ومواصفات القدرة، التي لا تتوفر لدى غيرها من باقي الفئات، والطالب الجامعي هو من انهى المرحلة الثانوية بنجاح، ثم التحق بالجامعة، وبدا احتكاكه بالمناخ الجامعي، حيث الحرية في مقابل المسؤولية، والتكيف نحو نمط الحياة والتعلم، بما يمكنه من بناء ذاته قيميا وديموقراطيا، وعليه فالطالب الجامعي عنصر أساسي وفعال في العملية التعليمية طيلة فترة التكوين كما انه يمثل النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية.**(أسماء عميرة، 2012-2013، ص49)**

7-3 الهيكل الإداري والتنظيمي: تتميز الجامعة كمؤسسة بتنظيم وإدارة وهيكلة وأهداف خاصة بها والتي تقوم على العلاقات الموجودة بين مختلف فئات الأسرة الجامعية والوظائف الموكلة لكل منها، ويقصد بتنظيم المؤسسة الجامعية الشكل المناسب الذي تتبناه

الجامعة من أجل تحقيق أهدافها، أما نسق هيكلة الجامعة فهو يعني العلاقات التي تربط بين مختلف العناصر المكونة لمجموع المؤسسة، هذه العناصر تسمى بالهياكل الجزئية، أما الهيكل الإداري فهو يتكون من مجموع الأشخاص المكلفين بإدارة الجامعة، والذي يتفرع الى هياكل فرعية مثل تسيير الموظفين والتسيير الاقتصادي ...

وعليه يمكن القول أن الهيكل الإداري والتنظيمي للجامعة يتمثل في المكونات البشرية والفنية والمادية، وتعمل هذه المكونات في تناسق وتكامل وفقا للنظام الهيكلي العام.**(رباب اقطي، مرجع سابق، ص22-23)**

8- الجامعة كمنظومة متكاملة (المدخلات-المخرجات):

تعد منظمات التعليم العالي، لا سيما الجامعة الحلقة المجتمعية الأكثر تماسا مع معطيات العلوم والمعارف والتطورات في ميادين اختصاصاتها واهتمامها وتمثل المخرجات الأكثر حساسية في رسم معالم مستقبل موطنها، ويعد الاستثمار في هذا القطاع استثمارا طويل الأجل لا تظهر نتائجه في المدى القصير أو المتوسط أحيانا، ولا يعد الربح بمفهومه التجاري محور اهتمام المنظمة الجامعية خاصة إذا كان تمويلها حكوميا أو من جهات لا تهدف الى الربح، والجامعة كمنظومة متكاملة لها مدخلات ومخرجات.

8-1 المدخلات: هي المصادر التي تدخل النظام من البيئة الخارجية أو النظام الأكبر وتمده بالمعلومات والإمكانات اللازمة له، وترتبط المدخلات بصورة أساسية بأهداف النظام ووظائفه لأنها تدفع النظام الى العمل والحركة والتفاعل لتحقيق الأهداف.**(فاطمة الزهراء كياري، مرجع سابق، ص99-100)**، والجامعة بصفتها نسق اجتماعي مفتوح، تتمثل مدخلاتها البشرية في: الطلبة أعضاء هيئة التدريس، والباحثين، والموظفين، ومختلف الفئات، وكل هذه العناصر تحمل خلفية اجتماعية، معرفية، فلسفية، ومستوى اقتصادي واسري خاص، كما أن المدخلات تضم عناصر مادية (المباني، قاعات التدريس، المدرجات المختبرات، والتأهيلات الأخرى من مطاعم، وعيادات صحية، ومكتبة، والأموال اللازمة للإنفاق عليها) إضافة الى المدخلات التكنولوجية التي تتمثل في أساليب التدريس المتبعة

والتجهيزات الفنية الأخرى، أما المدخلات المعنوية: فتتمثل في القوانين والأنظمة والسياسات والأدلة التنظيمية التي توضح سياسة القبول والتدريس وحقوق وواجبات الطلبة والعاملين.**(مسعودة عجال، مرجع سابق، ص80)**

8-2 العمليات: وهي عبارة عن الحركة الديناميكية التفاعلية التي تحدث بين مكونات النظام، وفيها يتم التشكيل والتعديل المطلوب لتحقيق الأهداف، وتنقسم العمليات الى قسمين:

عمليات أساسية وهي المسؤولة عن تحويل بعض المدخلات الى مخرجات وعمليات مساعدة مثل عمليات الصيانة والتجديد المستمرة الضرورية لدفع النظام الى الحركة والنشاط والتفاعل مثل عمليات تحديث الأجهزة والتجهيزات واستبدالها بغيرها وصيانتها.

(فاطمة الزهراء كياري، مرجع سابق، ص101)

8-3 المخرجات: وتتمثل مخرجات الجامعة في إعداد الطلبة الخريجين الذين يتم تأهيلهم في مختلف التخصصات، وكذلك فيما نتيجة الجامعة من الدراسات والأبحاث التي ينشرها أعضاء هيئة التدريس، والباحثين، والخدمات والاستشارات التي يقدمها مراكز الأبحاث المختلفة فيها، أما المنتفعين من خدمات الجامعة فجهات تستقطب الخريجين لتوظيفهم، وجهات تستفيد من الأبحاث والدراسات، والاستشارات، وجهات أخرى تنتفع بما تقوم به الجامعة من تأهيل للموارد البشرية وتقديم الخدمات المختلفة للمجتمع.**(مسعودة عجال، مرجع سابق، ص81)**

8-4 المجتمع والتغذية العكسية: باعتبار الجامعة نظام مفتوح، فهي تتأثر ببيئتها وتؤثر فيها، إذ تحصل منها على كافة المدخلات كالطلبة (ومن خلال العملية التعليمية) يعاد هؤلاء الطلبة مرة أخرى بعد التخرج الى المجتمع، غير ان هذه المخرجات قد لا تتوافق وسوق العمل، مما يتطلب من المؤسسات التعليمية ضرورة استغلال المعلومات المرتدة إليها، واستخدامها باستمرار في عمليات التحسين والتطوير لمستوياتها.**(أسماء عميرة، مرجع سابق، ص47)**

9- التقويم في التعليم الجامعي:

لقد اعتلى التقويم بمختلف أنواعه ومستوياته مكانة مهمة في فضاء العمل التربوي والتعليمي في ظل تطور النظريات التربوية الحديثة، وتوصلها الى نتائج توضح الدور الحقيقي الواضح منه والخفي في تسيير دفة العملية التربوية والتعليمية، وإنجاز ما تصبوا إليه من أهداف وغايات، وبدونه يصبح التعليم والتعلم مجرد عملية عشوائية لا تتحدد منجزاتها، ولا يعرف ن خلالها جوانب قوتها ونواحي قصورها

والتقويم هو مقدمة ضرورية، بل وأساسية لأي عملية تطويرية في التعليم الجامعي، فالتطوير امر لازم لتحديث المؤسسة الجامعية وما تحويه من برامج وأنشطة وإمكانات وطاقات بشرية ومادية، إضافة الى الاستراتيجيات والوسائل، والتطوير أما أن يتم بخبرات محلية أو خبرات أجنبية**(وفيق حلمي الأغا وإيهاب حلمي الأغا، 2010، ص12-13)**

9-1 تعريف التقويم الجامعي:

اقترح الخبير الأمريكي الشهير في مجال تقويم التعليم الجامعي توماس انجيلوا في أبريل من عام 1995 التعريف المبدئي التالي للتقويم: تقويم التعليم الجامعي هو وسيلة فعالة لتطوير نوعية التعليم الجامعي، من خلال تركيز اهتمام جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية لتحقيق ذلك، وخلق ثقافة مشتركة بينها، ومساعدتها على وضع الفرضيات المناسبة واختبار مدى تحققها.

- ومن اشهر التعريفات الأخرى لتقويم التعليم الجامعي التي يتفق عليها كثير من خبراء التقويم من أمثال ترودي بانتا وكاترين بالومبا التعريف التالي "التقويم هو عمل منهجي يتم من خلاله جمع بيانات ومعلومات عن البرامج العلمية وتحليل تلك البيانات والاستفادة من نتائجها في تعزيز مستوى التحصيل العلمي للطالب وتطويره.**(نعمان شحادة، مرجع سابق، ص151-153)**

9-2 بدايات حركة التقويم في التعليم العالي:

شهدت فترة الخمسينات والستينات من القرن العشرين، وهي الفترة التي تلت انتهاء الحرب العالمية الثانية اتساع مجال التعليم العالي، وخلال الفترة 1955-1970 ازداد عدد الطلاب الذين يسعون للحصول على درجات أكاديمية بنسبة ثلاثة أضعاف، وقد ساعد الدعم السخي من حكومات الولايات والحكومة الفدرالية، المؤسسات على مواكبة النمو المذكور، وعندما بدا عقد السبعينات كان التعليم العالي يعاني أزمة خانقة لم يعد باستطاعة الموارد المتوفرة للتعليم العالي مواكبة التضخم والتكاليف الأخذة بالارتفاع، فقد تراجعت الهبات الخاصة التي كانت تقدم الى المؤسسات التعليمية، وازدادت صعوبة إمكانية رفع رسم التعليم لتعديل تأثير التكاليف والإبقاء، في الوقت نفسه، على إمكانية الالتحاق بالدراسة الجامعية وإضافة الى ذلك، واعتبارا من بداية عقد السبعينات، ومع انتشار مبدا تامين الدراسة الجامعية للجميع، وجدت هيئات التدريس الجامعية نفسها في مواجهة تحديات لم يسبق لها مواجهتها، وبرزت المخاوف من افتقار خريجي الجامعات الى المهارات والإمكانات المطلوبة في مكان العمل .كما بدأ العامة والسياسيون الذين يمثلونهم بالتساؤل عن قيمة التعليم العالي، ومن ثمة بدأت حركة تدعوا الى القيام بإصلاحات في مجال العليم العالي –والدراسة بجميع مستوياتها

كانت النتيجة انه خلال عامي 1984و1985 فقط، صدرت أربعة تقارير تعالج مسالة الإصلاحات في الكليات الجامعية.**(ماري ي. هوبا وجان ي .فريد ترجمة مها حسن بحبوح، مرجع سابق، ص55-56)**

وفي ضوء تلك التقارير، أصدر وزير التربية والتعليم الأمريكي، جون بينيت، عام 1988 تعليماته الى جهات الاعتماد الأمريكية بألا تقوم بمنح الاعتماد الأكاديمي لأية مؤسسة تعليمية أمريكية إلا بعد التحقق من أن لتلك المؤسسة مخرجات تعليمية محددة وتعمل على تحقيقها، وقد ازداد، خلال سنوات قليلة، عدد المؤسسات التعليمية الأمريكية

التي تطبق شكلا من أشكال التقويم زيادة مضطرة، لتصل نسبتها الى 70% عام 1980 والى 94% عام 1995.

وقد انتشرت عملية تقويم التعليم العالي، بعد ذلك، في عدد كبير من الدول الأخرى وقد اتضحت أهمية التقويم ودوره في تطوير التعليم العالي، وتحسين مخرجاته، بما يفي ومتطلبات التنمية بمختلف جوانبها لجميع الجهات المسؤولة عن التعليم العالي في الوطن العربي من وزارات تعليم عالي وغيرها.**(نعمان شحادة، مرجع سابق، ص145-146)**

9-3 أهمية التقويم في الجامعة:

إن لأهمية التقويم في المجال التعليمي والتدريسي يعد أساسا مهما في العملية التعليمية وهي ضرورية في تحقيق النتائج، فالاختبارات بكل أشكالها لمعرفة ما قد حققه الأستاذ الجامعي في أذهان الطلبة من معلومات ومواد تدريسية وان هذه النشاطات ترتبط بميول الطلبة وقدراتهم الجسمية والعقلية مما تزيد من تركيزهم على الجوانب المعرفية واستقراء المواهب والقدرات الإبداعية لديهم، فالجامعة هي مركز النشاطات المختلفة وتعتبر الجامعة بيئة فعالة ومميزة ومحفزة ومتألقة لتعليم نشط وقادر على التعامل مع المتغيرات السريعة**(عائدة مخلف مهدي القريشي، 2016، ص29)**

9-4 أهداف التقويم الجامعي: يهدف التقويم بشكل عام الى:

- التحديد الدقيق لمستوى الأداء الأكاديمي ومدى تمشيه مع الأهداف العامة للجامعة والمهام التي تقوم بها والخطط التي وضعت بشأنها
- مراجعة البرامج الدراسية سواء لدرجات جامعية أو بحثية أو خدمية، وبيان ما يمكن الاستغناء عنه وما يمكن تطويره وما ينبغي استخدامه، مما يساهم في اتخاذ القرارات في ضوء المعلومات وليس لمجرد اجتهادات شخصية
- الوقوف على العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرسومة والخطط الموضوعة والعمل على توفير أساليب إشباع حاجات الجامعة

-المساعدة في وضع خطة لتطوير الأدوار الأكاديمية في ضوء نتائج التغذية الراجعة وذلك بتدعيم الإيجابيات وتحاشي السلبيات

-العمل على تنمية إحساس العاملين بالجامعة بانهم يشاركون فعليا في إدارتها واتخاذ القرارات المتعلقة بمسار العمل بها.**(صالح بن أحمد بن صالح دخيخ، مرجع سابق، ص7)**

10 ضمان جودة التعليم العالي:

10-1 مفهوم ضمان جودة التعليم العالي:

- مفهوم جودة التعليم:

- يعرفها بعض الباحثين بانها: "مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المسؤولون لتسيير شؤون التعليم، التي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في كافة مجالات العملية التعليمية.

- ويرى أخرون أن جودة التعليم العالي هي: "التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي الى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة.**(خديجة شناف وبلخيري مراد، 2017، ص244)**

- مفهوم ضمان جودة التعليم العالي:

- إن ضمان جودة التعليم العالي: مفهوم متعدد الأبعاد، يشتمل مختلف أنشطة المؤسسة الجامعية من تعليم وتكوين وبحث ومختلف جوانب التسيير المالي، البيداغوجي، وتسيير الموارد البشرية، فهو يعبر عن الإجراءات والنشاطات التي تعتمد ألية التقويم المستمر للمؤسسات والبرامج الجامعية التي تتضمن إجراءات: التقييم، المراقبة، التحسين، ضمان الجودة والمحافظة عليها.**(مصطفى بن عودة، 2020، ص58-59)**

- يقصد بضمان جودة التعليم العالي: تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الاكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على

النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وان مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية.**(خديجة شناف وبلخيري مراد، مرجع سابق، ص243)**

10-2 معايير الجودة في التعليم العالي:

- **معيار جودة عضو هيئة التدريس:** يتمثل معيار الجودة هنا في تأهيل الأساتذة عمليا وسلوكيا وثقافيا ليتمكن من أثراء العملية وفق العملية التعليمية، ويجب الأخذ بعين الاعتبار حجم الهيئة التدريسية وكفايتهم ومساهمتهم في خدمة المجتمع واحترامهم للمتعلمين (الطلبة).

-**معيار جودة الطالب:** تأهيل الطلبة علميا واجتماعيا وثقافيا ليمكن استيعاب دقائق المعرفة، مع مراعاة نسبة عدد الطلبة ومتوسط تكلفة الطالب والخدمات المقدمة له ودافعيتهم واستعدادهم للتعلم.

-**معيار جودة المناهج الدراسية:** تقوم على أساس أن الطالب هو محور العملية التعليمية، تمكن جودة المناهج من مساعدة الطالب على توجيه ذاته في دراساته وبحوثه، وتكوين شخصيته وتدعيم اتجاهاتهم او تغييرها وخلق مهارات جديدة لإثراء مهاراتهم وتحصيلهم الدراسي، ويتمثل قياس جودة المناهج في مستواها ومحتواها وأسلوبها وطريقتها وإمكانية تعبيرها عن الواقع، وتتماشى مع المتغيرات التكنولوجية والتطورات المعرفية.

- **معيار جودة البرامج التعليمية:** يجب أن تتميز البرامج بالشمولية والتكامل والعمق، والمرونة لتستوعب التطورات السريعة الحاصلة اليوم في جميع المجالات، وإلغاء الطرق التقليدية في التعليم كالتلقين وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات والعمل على جعل الحصص الدراسية أكثر إثارة وحماسة وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وإشراكه في تقديم الدروس لتحفيزه على البحث عن المعلومات وتقديمها.**(خديجة شناف وبلخيري مراد، مرجع سابق، ص244)**

- **معيار جودة طرق التدريس الجامعي:** يعبر التدريس الجامعي على مجموعة من الأنشطة الشاملة لكيفية تنفيذ موقف التدريس طبقا لمبادئ محددة تتصف بقدر من المرونة، لتكون اكثر ملائمة للظروف المتغيرة في المواقف التعليمية على أن يشارك كل من المعلم والمتعلم بفعالية لتحقيق الأهداف المسطرة، ويتمثل المبدأ الأساسي للتدريس الجامعي في مدى فهم الطلبة للمعلومات ومدى قدرتهم على توظيفها في حياتهم، وليس حفظها واسترجاعها ثم نسيانها بعد ذلك.

- **معيار جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها:** يعتبر المبنى التعليمي بمشتملاته المادية والمعنوية مثل القاعات، التهوية، الإضاءة، المقاعد، النادي الطلابي، الحدائق وغيرها من بين اهم محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، كما انه يؤثر على جودة التعليم ومخرجاته فكلما حسنت واكتملت قاعات التعليم كلما أثر ذلك بدوره إيجابا على قدرات عضو هيئة التدريس والطلبة.

- **معيار جودة الوسائل:** تسمح التقنيات والأجهزة الحديثة بتسهيل الحصول على المعلومات وتبادلها وجعلها متاحة لمن يطلبها، ويمكن إجمال مكونات تكنولوجيا المعلومات بالأجهزة والمعدات اللازمة لتشغيل نظام المعلومات.

- **معيار جودة الإدارة التعليمية:** يدخل في اطار جودة إدارة مؤسسة التعليم العالي جودة كل من التخطيط، التنظيم، القيادة والرقابة على مختلف الأنشطة التي تقود الى خلق ثقافة الجودة.**(صليحة رقاد، مرجع سابق، ص49-51)**

- **معيار جودة تقويم الطلاب:** على الأساتذة أن يتنوعوا في استخدام أساليب تقويم أداء الطلبة، مع التزام الموضوعية، الشفافية والعدالة والتدريب المستمر على التقويم والالتزام بالتنوع في اختيار الأساليب، واختيار الأسلوب الأفضل الذي يحدد المستوى الحقيقي للطلاب وقياس مخرجات التعلم، كوضع نظام فعال لتقويم أدائهم.

- **معيار جودة العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع:** يجب أن تكون المؤسسة التعليمية متفاعلة مع المجتمع بجميع قطاعاته الإنتاجية والخدمية، وتلبي حاجاته وقادرة

على حل مشاكله، وذلك بوضع تخصصات تخدم سوق العمل.(**خديجة شناف وبلخيري مراد، مرجع سابق، ص244)**

- **معيار جودة التقييم:** يهتم التعليم العالي بتحديد فعالية كافة عناصر الجودة التي تتكون منها العملية التعليمية، فهو يهتم بـ: الطالب، عضو هيئة التدريس، البرامج التعليمية وطرق تدريسها وتمويل وإدارة الجامعة، ويحتاج تقييم هذه العناصر الى معايير واضحة ومحددة ويسهل القياس عليها.(**صليحة رقاد، مرجع سابق، ص54)**

10-3 تجربة وجهود الجزائر في مجال ضمان جودة التعليم العالي:

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي بنوع من التأخر، وتجسدت الإرادة السياسية في القيام بإصلاح يهدف الى ترقية التعليم العالي نحو مستويات افضل وقد بدا ذلك بتبني نظام تكويني جديد L.M.D (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، سنة 2004، إضافة إلى وضع قانون توجيهي جديد سنة 2008، والذي وان لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية لتطبيق نظام الجودة، إلا أنه كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء المجلس الوطني للتقييم (CNE)، وفي ضوء الاستجابة للرهانات الاجتماعية والاقتصادية محليا، والسير بمنظومة عمل وشراكة اقليمية ودولية، توجهت الجامعة الجزائرية نحو بناء وتطوير نظام لضمان الجودة (1-2 جوان 2008 بالعاصمة الجزائر)، الذي أعقبه اجتماع لمسؤولي الوزارة يومي (03-04 جوان 2008)، وخبراء دوليين في ضمان الجودة، فضلا عن جامعيين من الجزائر بهدف الخروج بخارطة طريق لتطبيق نظام الجودة.(**مصطفى بن عودة، مرجع سابق، ص58)**

وبصدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES)، والمكونة من خبراء وأعضاء هيئة التدريس وإطارات عليا في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وقد تم تبني ضمان الجودة الداخلي، كخيار استراتيجي على حساب ضمان الجودة

الخارجي والذي تم تأجيله الى وقت لاحق مع بروز مؤسسات متنوعة الطبيعة والشكل القانوني، وقد أعطي للتقييم الذاتي، الأولوية باعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي ومفتاح الانتقال الى ضمان الجودة الخارجي، كما تم تكوين المسؤولين وخبراء التقييم، وبتاريخ 26 جانفي 2014، أعلنت (Ciaqes) عن الانتهاء من إعداد مرجع الجودة (le referentiel)، يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني ويستند الى نظام مرجع الجودة(Aqi-Umed) **(صليحة رقاد، مرجع سابق، ص180-181)**

خلاصة:

وعليه ومما سبق يتضح لنا الدور المهم للجامعة في العالم عامة وفي الجزائر خاصة، حيث عملت الدولة الجزائرية على تفعيل الإصلاحات منذ بداية الاستقلال الى يومنا هذا سعيا منها على ضمان جودة التعليم العالي، وذلك لمواكبة مقتضيات العصر وكذا مواكبة كل ما هو جديد في التعليم العالي في العالم، بغية الوصول بالطالب لمستويات عليا من التعليم من خلال تكوينه وتزويده بكل ما توصل إليهم العلم، من اختراعات وأبحاث، وحثه على الأبداع والابتكار في مجال تخصصه.

الفصل السادس

الدراسة الميدانية

1- منهج البحث

2- مدونة البحث

3- عينة البحث

4- حدود البحث

5- أداة البحث

6- الخصائص السيكومترية لأداة البحث

7- الأدوات الإحصائية المستخدمة في البحث

1- منهج البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية بالجامعة استلزم منا الأمر اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك، بحيث أن المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث وهي عبارة عن خطوات تنير الطريق أمام الباحث لتنظيم التفكير والعرض والتصنيف والترتيب والتحليل والتعليل والتركيب في موضوع البحث، حيث أن المنهج الوصفي هو انسب المناهج لهذه الدراسة، فهو كما عرفه **رشيد زرواتي** "بأنه شكل من أشكال الوصف والتحليل والتفسير العلمي بغية وصف الظاهرة كما وكيفا، بواسطة جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة.(**رشيد زرواتي، 2007، ص86**).

وتم الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى في تحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية، كما يعرفه **موريس أنجرس** "بأنه تقنية غير مباشرة للتقصي العلمي تطبق على المواد المكتوبة المسموعة أو المرئية والتي تصدر عن الأفراد أو الجماعات حيث يكون المحتوى غير رقمي ويسمح بالقيام بسحب كيفي أو كمي بهدف التفسير والفهم والمقارنة وفي هذه الدراسة سيتم تحليل المحتوى الظاهري للوثيقة أي ما هو معلن عنه بشكل واضح ومصاغ حقيقة في الوثيقة وتحليل المحتوى المستتر لوثيقة هو كل ما لم يتم التعبير عنه بشكل واضح في الوثيقة أي كل ما هو كامن ومضمر في الوثيقة.(**موريس أنجرس، 2004، ص218**)

وعليه فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه أكثر المناهج انسجاما مع هذه الدراسة وكذا استخدام أسلوب تحليل المحتوى لأنه يقدم بيانات تفصيلية عن منهجية إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية المعتمدة في الجامعة ومن خلال تحليل المحتوى الظاهري للوثيقة أي الاختبار التحصيلي سيتم الإحاطة بمدى تقيد معدي الاختبارات بمعايير الإخراج والشكل، ومن خلال تحليل المحتوى المستتر للوثيقة سيتم معرفة

مضمون الوثيقة وكيفية بناءها والمستويات المعرفية المتضمنة فيها بالإضافة إلى أنواع الأسئلة المصاغة فيها .

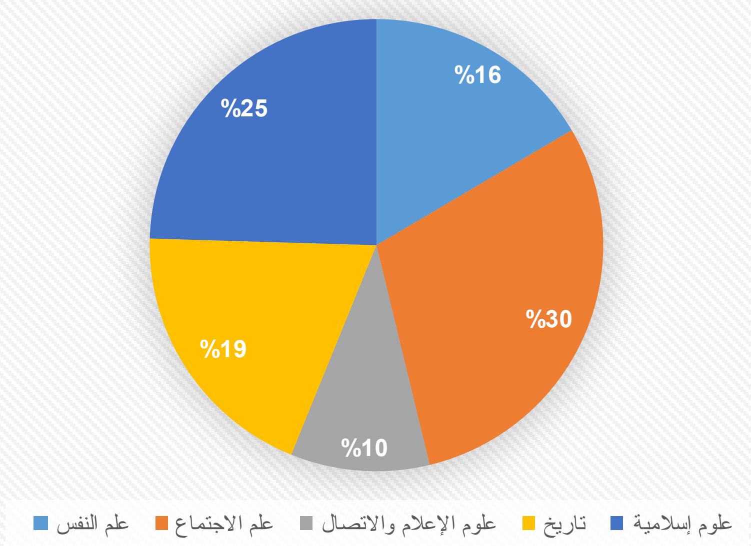
2-مدونة البحث:

تتمثل مدونة البحث في أسئلة الاختبارات التحصيلية بجامعة المسيلة محمد بوضياف، حيث خصت بالاختبارات التحصيلية لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية في مختلف الأقسام باستثناء قسم الفلسفة (علم النفس- علم الاجتماع- علوم الإعلام والاتصال- التاريخ- العلوم الإسلامية)

جدول رقم(01) يبين عدد الاختبارات التحصيلية بكل قسم

التخصصات	عدد الاختبارات	النسبة المئوية
علم النفس	35	%16.50
علم الاجتماع	63	%29.71
علوم الإعلام والاتصال	21	%9.90
تاريخ	41	%19.33
علوم إسلامية	52	% 24.52
المجموع	212	%100

الشكل رقم (06) يوضح عدد الاختبارات التحصيلية بكل قسم



3- عينة البحث:

تم الاعتماد على المعاينة اللاإحتمالية باعتبار أن تعداد المجتمع الإحصائي في هذا البحث يكون صعب، وهذا ما دفعنا إلى الاعتماد على العينة العرضية في جمع أسئلة الاختبارات التحصيلية، وتنطوي المعاينة العرضية كما أشار إليها **سعد الحسيني** "على استخدام الحالات المتيسرة للدراسة." **(donld ary.lucy cheser jacobs.asghar razavieh، ترجمة سعد الحسيني، مرجع سابق، ص192)**

وعليه فقد تم جمع ما تيسر من أسئلة الاختبارات التحصيلية على مستوى كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة محمد بوضياف، في مختلف المقاييس والمستويات الدراسية وعلى مستوى عدة أقسام وقد حددت بـ212 اختبارا تحصيليا تضمنت 640 سؤال رئيسي و130 سؤال فرعي بمجموع كلي 770 سؤال ووهي كالتالي:

3-1 توزيع الاختبارات التحصيلية وفقا للمستويات الخاصة بكل قسم:

جدول رقم(02) يبين توزيع الاختبارات التحصيلية وفقا للمستويات الخاصة بكل قسم

التخصص	المستوى	التكرار	النسبة%
علم النفس	ليسانس	17	%08.01
-	ماستر	18	%08.49
علم الاجتماع	ليسانس	38	%17.92
-	ماستر	25	%11.79
علوم الإعلام والاتصال	ليسانس	13	%06.13
	ماستر	08	%03.77
تاريخ	ليسانس	15	%07.07
	ماستر	26	%12.26
علوم إسلامية	ليسانس	30	%14.15
	ماستر	22	%10.37
المجموع	-	212	%100

3-2 توزيع أسئلة الاختبارات التحصيلية وفقا المستويات والأقسام:

جدول رقم (03) يبين توزيع أسئلة الاختبارات التحصيلية وفقا للمستويات والأقسام

الأقسام	المستوى	الأسئلة			
		الرئيسية		الفرعية	
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
علم النفس	ليسانس	44	%06.87	26	%20
	ماستر	56	%08.75	15	%11.53
علم الاجتماع	ليسانس	128	%20	16	%12.30
	ماستر	68	%10.62	08	%06.15
علوم الأعلام والاتصال	ليسانس	42	%06.56	07	%05.38
	ماستر	15	%02.34	07	%05.38
تاريخ	ليسانس	40	%06.25	00	%00
	ماستر	67	%10.46	11	%08.46
علوم إسلامية	ليسانس	105	%16.40	33	%25.38
	ماستر	75	%11.71	07	%05.38
المجموع	-	640	%100	130	%100

4- حدود البحث:

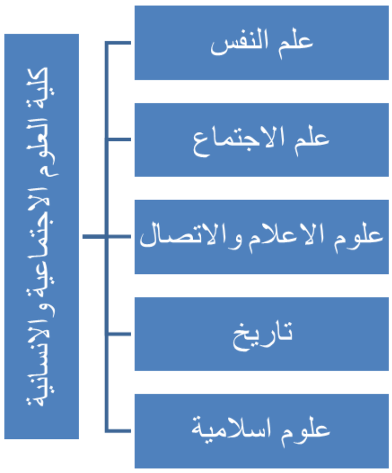
4-1 الإطار الزماني: حيث تم جمع أسئلة الاختبارات التحصيلية للموسم الجامعي 2019-2020 متضمنة الاختبارات التحصيلية للسداسي الأول والاختبارات التحصيلية للسداسي الثاني، بالإضافة الى الاختبارات الاستدراكية، هذه الأخيرة فقد تميزت بجمع الاختبارات الاستدراكية للسداسي الأول والاختبارات الاستدراكية للسداسي الثاني وإجرائهما في فترة زمنية واحدة، والجدول التالي يوضح تقسيم الاختبارات التحصيلية وفترة إجرائها، وذلك على مستوى جميع أقسام كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية باستثناء قسم الفلسفة وذلك لطبيعة الاختبارات التحصيلية الخاصة به.

الجدول رقم (04) يوضح توقيت إجراء الاختبارات التحصيلية

الاختبارات	الفترة
اختبارات السداسي الأول	13جانفي – 23 جانفي2020
اختبارات السداسي الثاني	23 سبتمبر – 28 أكتوبر 2020
الاختبارات الاستدراكية (السداسي الأول + السداسي الثاني)	02 نوفمبر –12 نوفمبر 2020

4-2 الإطار المكاني: تم إجراء هذه الدراسة وجمع أسئلة الاختبارات التحصيلية بجامعة المسيلة محمد بوضياف على مستوى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجميع أقسامها باستثناء قسم الفلسفة، وذلك لطبيعة الاختبارات التحصيلية الخاصة به.

الشكل رقم (07) يوضح أقسام كلية العلوم الاجتماعية باستثناء قسم الفلسفة.



5- أدوات البحث:

تم الاعتماد على شبكة تقويمية لأسئلة الاختبارات التحصيلية كأداة للتعرف على مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية بالجامعة لمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد التي جاءت بها الشبكة، وقد قسمت إلى مجالين المجال الأول خاص بمعايير الشكل والمجال الثاني خاص بمعايير المحتوى، بالإضافة إلى انه تم إعداد شبكة خاصة بالأفعال ومدى انتمائها للمستويات المعرفية لبلوم كأداة أساسية في الدراسة وفي عملية التحليل.

وقد تم إعداد وتصميم الشبكتين من طرف الباحثة بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات التي تناولت معايير أسئلة الاختبارات التحصيلية، وكذا الدراسات التي تناولت

واعتمدت على المستويات المعرفية لبلوم من كتب وملخصات ورسائل جامعية بالإضافة إلى الاطلاع على أدبيات الدراسة والإطار النظري وتوظيفها في بناء هاتين الشبكتين.

وقد تم عرض هاتين الشبكتين على عدد من المحكمين المختصين، وذلك بغرض معرفة ملاحظاتهم واقتراحاتهم بالنسبة للشبكة الخاصة بمعايير الاختبار التحصيلي الجيد من حيث أهمية المعايير المشكلة للشبكة ومناسبتها ودقتها وكذا قدرة الأداة على تمثيل المحتوى المراد تحليله وقياسها بدقة، وفي ضوء الملاحظات والاقتراحات المقدمة تم إجراء التعديلات اللازمة والوصول إلى الصورة النهائية للشبكة حيث تكونت بصورتها النهائية من 45 فقرة موزعة على مجالين الشكل والمحتوى، حيث احتوى المجال الخاص بالشكل معايير الإخراج والطباعة، بينما احتوى المجال الخاص بالمحتوى معايير الخاصة بالأهداف المعرفية وأنواع الأسئلة المقالية والموضوعية وكذا شروط إعدادها وكيفية صياغتها، أما الشبكة الثانية فكان من حيث مدى انتماء الأفعال للمستويات المعرفية لبلوم، وقد تم الأخذ كذلك بالملاحظات والاقتراحات المقدمة وتم إجراء التعديلات، وعليه فقد تكونت بصورتها النهائية من 186 بند وتم ضبط الأفعال وانتمائها لمستوياتها المعرفية لبلوم.

جدول رقم(05)خاص بشبكة المستويات المعرفية لبلوم والافعال المنتمية لها

المستوى	الافعال
التذكر والمعرفة	يعرف –يحدد – يذكر – يحفظ – يكرر – يصف – يتلو – يضاعف – يرتب – يسمي – يعدد – يبين – يضع في قائمة – يضع تحت خط – يعنون – يختار – يعين – يزاوج .
الفهم والاستيعاب	يفسر – يختار – يحول – يلخص – يعطي أمثلة –يتنبا– يوضح – يناقش – يحدد مكان ما – يؤول – يشرح – يترجم – يكمل – يميز – يعيد صياغة – يدافع عن– ينظم –يعطي –يعبر –يستنبط –يشير –يصنف –يصرح –يستعرض –يعين– يستنتج– يبرر –يقارن –يعمم –يعيد ترتيب –يفرق –يصف –يقدر .
التطبيق	يطبق– يمثل – يرسم – يشغل – يطور – يبني – ينجز – يشخص – يبوب – يحضر تجربة – ينشا – يربط – يوظف – يضع في جدول –يستخدم – يعرب – يمارس –يستعمل –يختار –يوسع –ينتج –يكتشف – يحل مسالة –يعمم –ينظم – يصنف – يجري– يستنتج – يجهز –يعرض – يبين – يقرن – يستخرج – يلاحظ– يوضح– يحول– يتحكم –يضع– يكون– يعطي أمثلة– يتبع– يحسب.
التحليل	يحدد عناصر – يستخلص – يقارن – يفرق – يميز – يتعرف على خصائص – يحلل –يدقق –يحسب –يفحص –يرتب –يستنبط –يفكك –يعين –يصنف في فئات –يوضح –ينتقد –يشرح –يختار –يشير –يستدل –يربط –يحقق في – يبين –يوازن –يختبر –يبرهن –يجزئ –يصنف –يقسم –يلخص .
التركيب	يجمع –يؤلف –يروي –يولد –يصمم –ينسق –يكتب موضوع –ينتج –يبني –يركب –يقترح –يعمم –يمزج –يطور –يربط –يلخص –يضع خطة –يكتب –يعيد ترتب –يضع في فئات –ينشئ –يشتق –يبدع –يقرن –يوفق –يكون – يخلط –يصقل –يعيد بناء –يراجع –يطبق –يبتكر .
التقويم	يبرر – يحكم على – يقرر – يدافع – يجادل في – يثمن – يصحح –يمحص – يوازن –يدعم –يقنن –يعلل –يرتب حسب قيمة– يقوم –يدعم بالحجة –يقارن – يختار –يفند –يميز –يقيم –يتنبا–ينتقد –يتحقق –يناقش –يبين تناقض –يقدر – يقيس –يعطي رايه –يستنتج .

6- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

6-1 الخصائص السيكومترية للشبكة الخاصة بمعايير الاختبارات التحصيلية:

6-1-1 الصدق:

للتحقق من صدق أداة البحث قامت الباحثة بعرضه على 10 أساتذة كمحكمين بعدة جامعات، وهم من ذوي الاختصاص لتحكيمها من حيث مدى ملائمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها ومدى ملائمة كل فقرة لقياس ما وضعت لقياسه، وتم الأخذ بجميع آراء المحكمين من إضافة للعبارات أو تعديل لبعضها الآخر وفي ضوء اقتراحات المحكمين بقيت أداة البحث مكونة من45 بندا.

ولمعرفة هل شبكة التقويم تقيس ما أعدت لقياسه قامت الباحثة بحساب الصدق والمتمثل في صدق المحكمين:

$$\text{ص م} = \frac{\text{مج ن صم}}{\text{عدد البنود}}$$

$$\text{ن صم} = \frac{\text{ن} - \text{نَ}}{\text{ع}}$$

حيث:

ن صم= صدق كل بند

ن= عدد الأساتذة الذين قالوا أن البند يقيس البعد المراد قياسه.

نَ= عدد الأساتذة الذين قالوا أن لا يقيس البعد المراد قياسه.

ع= عدد المحكمين البند.

حيث:

$$\text{ن صم} = \frac{\text{ن} - \text{نَ}}{\text{ع}}$$

عدد البنود= 45

$$\text{ص م} \quad \frac{41.88}{45} = 0.93$$

وعليه صم= 0.93

وعليه معامل صدق شبكة التقويم هو 0.93 ومنه فالشبكة صادقة أي تقيس ما أعدت لقياسه.

6-1-2 الثبات:

للتأكد من ثبات الشبكة التقويمية لأسئلة الاختبارات التحصيلية قامت الباحثة بحسابه عن طريق معامل الاتساق الداخلي لكوردريتشارسون، ويحسب كالتالي:

$$k_R = \frac{n}{n-1}\left(\frac{sx^2 - \sum p1.\chi i}{sx^2}\right)$$

$$S_x^2 = \frac{n\sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

$$S_x^2 = \frac{10(19230).(438)^2}{10(10-1)} = \frac{192300-191844}{90}$$

$$= \frac{456}{90} = 5.06$$

$$K_R = \frac{45}{45-1}\left(\frac{5.06-1.06}{5.06}\right) = 0.80$$

$$K_R = 0.80$$

وعليه فالشبكة ثابتة بدرجة عالية.

6-2 الخصائص السيكومترية للشبكة الخاصة بالأفعال من حيث انتمائها للمستويات المعرفية لبلوم:

6-2-1 الصدق:

للتحقق من صدق أداة البحث قامت الباحثة بعرضه على 10 أساتذة كمحكمين بعدة جامعات، وهم من ذوي الاختصاص لتحكيمها من حيث مدى انتماء كل فعل للمستوى الخاص به، وتم الأخذ بجميع آراء المحكمين من إضافة للعبارات أو تعديل لبعضها الآخر وفي ضوء اقتراحات المحكمين أصبحت أداة البحث مكونة من186بندا.

ولمعرفة هل شبكة التقويم تقيس ما أعدت لقياسه قامت الباحثة بحساب الصدق والمتمثل في صدق المحكمين:

$$ص\ م = \frac{مج\ ن\ صم}{عدد\ البنود}$$

$$ن\ صم = \frac{ن - نَ}{ع}$$

حيث:

ن صم= صدق كل بند

ن= عدد الأساتذة الذين قالوا أن البند يقيس البعد المراد قياسه.

نَ= عدد الأساتذة الذين قالوا أن لا يقيس البعد المراد قياسه.

ع= عدد المحكمين البند.

حيث:

$$ن\ صم = \frac{ن - نَ}{ع}$$

عدد البنود= 186

$$ص\ م = \frac{108.6}{186} = 0.58$$

وعليه ص م= 0.58

وعليه معامل صدق شبكة التقويم هو 0.58 ومنه فالشبكة صادقة أي تقيس ما أعدت لقياسه.

6-2-2 الثبات:

للتأكد من ثبات الشبكة التقويمية لأسئلة الاختبارات التحصيلية قامت الباحثة بحسابه عن طريق معامل الاتساق الداخلي لكوردريتشارسون، ويحسب كالتالي:

$$k_R = \frac{n}{n-1}\left(\frac{sx^2 - \sum p1.\chi i}{sx^2}\right)$$

$$S_x^2 = \frac{n\sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

$$S_x^2 = \frac{10(225920).(1474)^2}{10(10-1)} = \frac{2259200 - 2172676}{90}$$

$$= \frac{86524}{90} = 961.37$$

$$K_R = \frac{186}{186-1}\left(\frac{961.37 - 27.69}{961.37}\right) = 0.97$$

$$K_R = 0.97$$

وعليه فالشبكة ثابتة بدرجة عالية.

7- الأدوات الإحصائية المستخدمة في البحث:

للإحصاء أهمية بالغة في جميع العلوم فهو العلم الذي يهتم بجمع وتنظيم وتحليل القياسات الممثلة للظواهر المختلفة قصد إبراز خصائصها ودراسة العلاقة بينها.

وتم الاعتماد في هذه الدراسة على التكرارات والنسب المئوية، حيث:

النسب المئوية =التكرارx100/ مجموع التكرارات

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل النتائج

2-مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف البحث

3-الاستنتاجات

1-عرض وتحليل النتائج:

بعد تجميع أوراق اختبارات السداسي الأول والثاني بالإضافة الى بعض أوراق الاختبارات الاستدراكية لكلية للعلوم الاجتماعية والإنسانية على مستوى كل أقسامها باستثناء- قسم الفلسفة -(وذلك لطبيعة التخصص ومدى تأثيره على الدراسة)، والتي بلغ تعدادها 212 اختبارا تحصيليا، قامت الباحثة في ذات الأثناء بإعداد شبكتين على أساسهما يتم التحليل وتم عرضهما على المحكمين وقياس الخصائص السيكومترية لهما حيث كانت الشبكة الأولى خاصة بمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وكانت مقسمة لمجالين الأول خاص بالناحية الشكلية والثاني خاص بالمضمون والمحتوى، أما الشبكة الثانية كانت خاصة بالمستويات المعرفية لبلوم، وبعدها باشرت الباحثة بعملية تحليل أسئلة وأوراق الاختبارات التحصيلية ومدى استيفائها لمعايير وشروط بناء الاختبار التحصيلي الجيد المحددة في الشبكة، وكذا مدى توظيفها للمستويات المعرفية لبلوم، بالإضافة إلى معرفة مدى تضمنها لأنواع أسئلة الاختبارات التحصيلية بين المقالية والموضوعية، وقد انتهت العملية إلى النتائج التالية:

1-1 المحور الأول: معايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد

1-1-1 معايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد الكلية من حيث الشكل:

الجدول رقم (06): يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية للمعايير من حيث الشكل

المحاور / البنود	معايير الاختبار التحصيلي الجيد من حيث الشكل	مطابقة	النسبة %	غير مطابقة	النسبة%
1	طباعة أسئلة الاختبار على الحاسب الآلي على أن يكون السؤال بحجم واضح والمسافة بين الأسطر مسافة ونصف	211	%99.52	01	%00.47
2	تتضمن ورقة الامتحان البيانات الأساسية للجامعة والكلية والقسم	205	%96.69	07	%03.30
3	تتضمن الورقة الإمتحانية اسم المقرر (المادة أو المقياس)	209	%98.58	03	%01.41
4	تتضمن الورقة الإمتحانية الفئة المستهدفة من الاختبار	175	%82.54	37	%17.45
5	تتضمن الورقة الامتحانية زمن الاختبار	94	%44.33	118	%55.66
6	كتابة اسم معد الاختبار	98	%46.22	114	%53.77
7	تحدد الورقة الإمتحانية عدد صفحات الاختبار (إذا كان أكثر من ورقة)	47	%47	53	%100
8	تحدد الورقة الإمتحانية درجة كل سؤال (سلم التنقيط)	167	%78.77	45	%21.22
9	طباعة الاختبار على وجه واحد	132	%62.26	80	%37.73
10	وضوح علامات الترقيم في الاختبار	212	%100	00	%00
11	مراعاة المساحات البينية بين سطور الورقة والفقرات	212	%100	00	%00
12	سلامة اللغة بحيث تكون واضحة ومحددة	212	%100	00	%00
13	مراعاة أن تتميز ورقة الاختبار بالجودة	212	%100	00	%00
14	تدوين بعض العبارات الإرشادية أسفل الصفحة عند الحاجة مثل (يتبع، أقلب الصفحة) في حالة صفحتين	25	%25	75	%75

15	كتابة تعليمات هامة في أول الورقة مثل (كيفية الإجابة، عدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مدى استخدام الحاسبة والأدوات الرياضية)	09	%04.24	203	%95.75
16	رسم الأشكال المطلوبة في الأسئلة وتكون واضحة	04	%100	00	%00
17	إبراز العناوين الرئيسية والفرعية للاختبار بشكل مميز	211	%99.52	01	%00.47
18	تكون أسماء الأجزاء والعناوين واضحة على الرسومات	04	%100	00	%00
19	مراعاة عدم تقسيم السؤال إلى صفحتين	211	%99.52	01	%00.47
20	خالية عن الأخطاء الإملائية واللغوية	212	%100	00	%00

– **المعيار1:** نلاحظ أن 99.52% من أسئلة الاختبارات التحصيلية قد تمت طباعتها على الحاسب الآلي، حيث كانت الأسئلة واضحة والمسافة بين الأسطر كانت مناسبة، بينما نجد اختبار واحد بنسبة 00.47% من الاختبارات التحصيلية قد كتبت بخط اليد وتم نسخه.

– **المعيار2:** نلاحظ أن 96.69% من أسئلة الاختبار التحصيلية قد تضمنت البيانات الأساسية للجامعة والكلية والقسم، بينما نجد أن 03.30% من أسئلة الاختبارات التحصيلية لا تحتوي على البيانات، أو تحتوي على بعضها كالجامعة أو الكلية أو القسم.

– **المعيار3:** نلاحظ أن جل أوراق الاختبارات التحصيلية تتضمن اسم المادة أو المقياس وقد كانت بنسبة 98.18%، بينما نجد 01.41% من أسئلة الاختبارات التحصيلية لم يتم ذكر اسم المادة الممتحنة.

– **المعيار4:** نلاحظ أن 82.54% من أسئلة الاختبارات التحصيلية تتضمن الفئة المستهدفة من الاختبار، بينما نجد أن 17.65% من الأوراق الاختبارية لم يذكر فيها الفئة الممتحنة.

– **المعيار5:** نلاحظ أن اغلب الاختبارات التحصيلية والتي كانت بنسبة 55.66% لا تتضمن زمن الاختبار، بينما نجد 44.33% فقط من الأوراق الاختبارية تتضمن الزمن، وعدم ذكر الزمن من شانه أن يشتت تركيز الطالب عن الإجابة على الاختبار بالسؤال عنه من حين لآخر.

- **المعيار6:** نلاحظ أن 53.77% من الاختبارات التحصيلية لم تذكر معد الاختبار "أستاذ المادة"، بينما نجد فقط 46.22% من تم ذكره فيها وهي نسب متقاربة.

- **المعيار7:** بالنسبة لهذا البند فانه يوجد 100 اختبار تحصيلي من مجموع 212 اختبار يحتوي على أكثر من صفحة، ونلاحظ أن 47% فقط من هاته الاختبارات التحصيلية من تم تحديد فيها الصفحات، بينما نجد أن 53% من الاختبارات الباقية لم تحدد فيها الصفحات وهذا يسبب مشكل في حالة عدم انتباه الطالب لوجود أسئلة في الصفحة الموالية بسبب عدم وجود ترقيم أسفل الورقة الاختبارية.

-**المعيار 8:** نلاحظ أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية بنسبة 78.77% يتضمن كل سؤال الدرجة الخاصة به أي سلم التنقيط، بينما نجد أن 21.22% من أسئلة الاختبارات التحصيلية لا تتوفر على سلم التنقيط، وللتوضيح فقد أصبحت اغلب الأقسام تعتمد على توفير سلم التنقيط في الورقة الامتحانية، لمساعدة الطالب في تقسيم وقته وجهده.

- **المعيار 9:** نلاحظ أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية وكانت بنسبة 62.26% قد تم طباعتها على وجه واحد حتى ولو تعددت الورقة الامتحانية، بينما نجد ان37.80% من الاختبارات التحصيلية قد تم طباعتها على وجهي الورقة وهذا قد يسبب إضاعة لوقت وتركيز وجهد الطالب بتقليب الورقة الامتحانية خاصة اذا كانت أسئلة الصفحة الأولى متبعة بالصفحة الثانية .

- **المعيار10:** نلاحظ أن كل الاختبارات التحصيلية بنسبة 100% قد كانت علامات الترقيم فيها واضحة وهو ما يجعل الطالب يتفادى أي إشكال أو استفهام حول الأعداد المكتوبة إن وجدت ووضوحها.

- **المعيار11:** نلاحظ إن كل الاختبارات التحصيلية بنسبة 100% قد تمت مراعاة المساحات البينية بين سطور الورقة والفقرات مما يسهل قراءة الأسئلة وعدم تداخلها مع بعضها البعض.

- **المعيار12:** نلاحظ سلامة اللغة بحيث كانت واضحة ومحددة وهذا ما توفر في كل الاختبارات التحصيلية بنسبة 100%، حيث أن الوضوح والسلامة من شانه أن يوفر على الطالب القراءة والإسهاب والتمعن في معانيها والمقصد منها والغموض فيها في حالة عدم وضوحها.

- **المعيار13:** نلاحظ أن كل الأوراق الامتحانية كانت تتميز بالجودة وكانت بنسبة 100%، وهذا جيد خاصة إذا توفرت الطباعة ولم تكتب بخط اليد، حيث يلاحظ انه في بعض التخصصات والجامعات يقوم بعض الأساتذة بإملاء أسئلة الاختبار التحصيلي على الطلبة.

- **المعيار14:** نلاحظ أن 75% من أوراق الاختبارات التحصيلية لا تدون أسفلها عبارات إرشادية في حالة الصفحتين مثل –يتبع–أو اقلب– الصفحة، بينما نجد فقط 25% من الاختبارات مدونة عليها العبارات الإرشادية وهذا لتنبيه الطالب على وجود أسئلة أخرى في الصفحة الموالية والتي تكون في اغلب الأحيان في الوجه الأخر للورقة الاختبارية.

- **المعيار 15:** نلاحظ أن جل الاختبارات التحصيلية لا تتوفر على التعليمات الهامة مثل كيفية الإجابة أو عدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها حيث كانت بنسبة 95.75%، بينما نجد أن 9 اختبارات فقط بنسبة 04.24% التزمت وكانت تعليماتها حول كيفية الإجابة، والملاحظ انه توجد تعليمات لكنها لا تخص بكيفية سيرورة المادة أو المقياس بشكل خاص بل تعني وتكتفي بأمور شكلية للاختبارات ككل بشكل عام.

- **المعيار 16:** نلاحظ أن كل الأشكال المطلوبة في أسئلة الاختبارات التحصيلية قد كانت واضحة وقد توفرت الأشكال فقط في أربعة اختبارات تحصيلية وكانت مطابقة للمعيار من حيث الوضوح بنسبة 100%.

- **المعيار 17:** نلاحظ أن جل الاختبارات التحصيلية أي 99.52% قد جاءت عناوينها الرئيسية والفرعية بارزة وواضحة، بينما نجد اختبار واحد بنسبة 00.47% من الاختبارات عناوينه غير بارزة وواضحة.

- **المعيار18:** نلاحظ أن كل أسماء الأجزاء والعناوين واضحة على الرسومات حيث كانت بنسبة 100% وهذا ما يجعل قراءة وفهم الرسومات سهلة وواضحة لدى الطالب وتمنع أي تداخل لأفكار الطالب حول انتماء الرسم أو تسميته.

- **المعيار19:** نلاحظ أن 99.52% من الاختبارات التحصيلية لم تقسم السؤال الى صفحتين حيث كانت أسئلة متكاملة في صفحة واحدة، إلا اختبار واحد بنسبة 00.47% فقد جاء فيه سؤال مقسم على صفحتين.

- **المعيار 20:** نلاحظ أن كل الاختبارات التحصيلية قد جاءت خالية من الأخطاء الإملائية واللغوية وكانت بنسبة 100%، وجدير بالذكر أن احد الأساتذة قد ذكر لي بانه يستعين في بعض الأحيان بأساتذة من قسم الأدب ليصححوا له ورقة الاختبار في حالة ما اذا احتاجهم وهذا يدل على الاهتمام الذي يوليه للاختبار التحصيلي ولأهميته باعتباره أداة تقويم تعطي فكرة عن مستوى الطلبة.

1-1-2 معايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد من حيث المضمون:

الجدول رقم (07): يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية للمعايير من حيث المضمون

المحاور / البنود	معايير الاختبار التحصيلي الجيد من حيث المضمون	مطابقة	النسبة %	غير مطابقة	النسبة %
21	تنوع الأسئلة لتشمل الأسئلة المقالية والموضوعية	51	%24.05	161	%75.94
22	تنوع مستويات الأسئلة لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	184	%86.79	28	%13.20
23	تتميز بقدرتها على تشخيص جوانب القوة الضعف لدى الطالب	178	%83.96	34	%16.03
27	البعد عن الأسئلة المركبة تركيبا تراكميا معقدا	212	%100	00	%00
25	عدم الإطناب الممل أو الإيجاز المخل في عبارات الأسئلة أو عدد المطالب في السؤال الواحد	212	%100	00	%00
26	تنسيق الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب	169	%79.71	43	%20.28
27	قياس الاختبار لبعض المهارات الذهنية	165	%77.83	47	%22.16
28	تدرج فقرات الاختبارات حسب مستويات الأهداف المعرفية	82	%38.67	130	%61.32

29	التأكد من أن كل سؤال مستقل بذاته، ولا تعتبر الإجابة عنه شرطا للإجابة عن سؤال آخر	212	%100	00	%00
30	تغطية المستويات المعرفية المختلفة الدنيا والعليا معا	92	%43.39	120	%56.60
31	يفضل أن تكون كل الأسئلة إجبارية	208	%98.11	04	%01.88
32	عرض محتوى منظم ومرتبط بطريقة منطقية	212	%100	00	%00
33	تنمية مهارات التفكير المختلفة (اتخاذ قرار، الناقد، الإبداعي...)	140	%66.03	72	%33.96
الأسئلة المقالية					
34	قياس الأسئلة المقالية بعض مهارات التنظيم والتحليل والتركيب والتقويم الشامل لمادة الدراسية-حل المشكلات مثل: -وظف-وضح-حلل-قوم	135	%68.52	62	%31.47
35	تجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة يدور كل منها حول فكرة واحدة في أسئلة مقالية	97	%49.23	100	%50.76
أسئلة الصواب والخطأ					
36	أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في الطول تقريبا للعبارات الخاطئة	40	%95.23	02	%04.76
أسئلة المطابقة أو المزاوجة					
37	زيادة عدد بنود الاستجابات عن عدد بنود المعطيات في أسئلة المطابقة	05	%83.33	01	%16.66
38	تكون مجموعة الفقرات قصيرة نسبيا في أسئلة المطابقة	06	%100	00	%00
39	توضيح كيفية الإجابة بدقة (ربط الخط، ضع رقم مناسب)	06	%100	00	%00
أسئلة الإكمال					
40	أن لا تتضمن عبارة الإكمال أكثر من فراغين	14	%60.86	09	%39.13
41	موقع الفراغ في أسئلة الإكمال يكون قرب أو عند نهاية العبارة وليس في أولها	15	%65.21	08	%34.78
أسئلة البدائل أو الاختبار من متعدد					
42	تساوي جميع الأسئلة في البدائل في أمثلة الاختبار من متعدد	06	%85.71	01	%14.28
43	الحرص على توفير ثلاثة إلى خمس بدائل حتى لا تزيد فرص التخمين	04	%57.14	03	%42.85
44	محاولة أن تكون البدائل قصيرة	07	%100	00	%00
45	تجنب استعمال عبارات من نوع جميع ما ذكر أعلاه	06	%85.71	01	%14.28

- **المعيار21:** نلاحظ أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية لم تكن متنوعة ولم تكن شاملة للأسئلة المقالية والموضوعية معا حيث جاءت بنسبة 75.94%، حيث كانت توجد أوراق اختبارية تحتوي الأسئلة المقالية دون الموضوعية والعكس، بينما نجد 24.05% من الاختبارات التحصيلية فقط متنوعة وتحتوي على مختلف أنواع الأسئلة الموضوعية سواء الإكمال أو اختيار من متعدد أو المزاوجة أو أسئلة الصح والخطأ الى جانب الأسئلة المقالية.

- **المعيار22:** نلاحظ أن اغلب مستويات الأسئلة في الاختبارات التحصيلية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وكانت بنسبة 86.79%، فيما نجد 13.20% لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ونستدل عليها من خلال طبيعة الأسئلة المطروحة.

-**المعيار23:** نلاحظ أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية تتميز بقدرتها على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطالب وقد كانت بنسبة 83.96%، بينما نجد أن 16.03% من الاختبارات كانت غير مميزة وبسيطة الطرح والمعنى.

- **المعيار 24:** نلاحظ أن كل الاختبارات التحصيلية جاءت بعيدة عن الأسئلة المركبة تركيبيا تراكميا معقدا حيث جاءت الأسئلة بسيطة تستدل على ذلك من خلال صيغة طرحها وقد جاءت بنسبة 100%.

-**المعيار25:** نلاحظ أن كل الاختبارات التحصيلية بنسبة 100% قد تم فيها تجنب الإطناب الممل والإيجاز المخل في عبارات الأسئلة أو عدد المطالب في السؤال الواحد.

- **المعيار26:** نلاحظ إن اغلب الأسئلة كانت متدرجة من الأسهل إلى الأصعب بنسبة 79.71%، بينما نجد 20.28% من الاختبارات الباقية لم تحترم هذا المعيار أما لأنها تكون بدأت بالأسئلة الصعبة أو أنها وضعت سؤال واحد وهو لا يتضمن تدرج، ونستدل على ذلك من خلال تداول المستويات المعرفية.

- **المعيار27:** قياس الاختبار لبعض المهارات الذهنية بحيث نلاحظ أن 77.83% من الاختبارات التحصيلية تقيس المهارات الذهنية، بينما نجد أن 22.16% من الاختبارات لا تقيس المهارات الذهنية.

- **المعيار28:** تدرج فقرات الاختبارات حسب المستويات المعرفية نلاحظ أن 38.67% فقط من الاختبارات من كانت متدرجة حسب المستويات المعرفية ، بينما نجد 61.32% غير متدرجة وهي نسبة عالية تدل على وضع الأسئلة بشكل غير مدروس في إعداد الاختبار التحصيلي.

- **المعيار29:** نلاحظ أن أسئلة كل الاختبارات التحصيلية وقد جاءت بنسبة 100% كانت تتمتع بالاستقلالية حيث أن كل سؤال مستقل بذاته ولا تعتبر الإجابة عنه شرطا للإجابة عن سؤال أخر وهذا امر جيد، حيث لا يرهن إجابة الطالب ولا تتعلق نتيجته بالإجابة عن سؤال أخر.

-**المعيار30:** نلاحظ أن 43.39% من أسئلة الاختبارات التحصيلية فقط من كانت تغطي المستويات المعرفية المختلفة الدنيا والعليا، بينما نجد أن 56.60% لم تغطه واكتفت بالمستويات الدنيا أو العليا كل على حدى.

- **المعيار31:** نلاحظ بان اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية قد جاءت إجبارية بنسبة 98.11%، بينما نجد أن 01.88% قد كانت اختيارية وبالرغم من أنها تمنح فرصة للطالب إلا أنها تشتت تفكيره حيث يبقى في حيرة من أمره أي السؤالين يختار خاصة اذا كانت تتوفر لديه الإجابة فيجرى مقارنة هو الخاسر فيها حيث يخسر جهده ووقته أثنائها.

- **المعيار32:** نلاحظ أن كل أسئلة الاختبارات التحصيلية والتي كانت بنسبة 100% قد كانت منظمة ومرتبطة بطريقة منطقية وسلسة تمكن الطالب من الإجابة في سياق موحد.

- **المعيار33:** نلاحظ أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية والتي كانت بنسبة 66.03% تنمي مهارات التفكير المختلفة (اتخاذ قرار–الناقد–الإبداعي)، بينما نجد 33.96% من الاختبارات مكررة لا تتعدى في الأغلب مستوى التذكر والفهم.

- **المعيار 34:** نلاحظ أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية المقالية تقيس بعض مهارات التنظيم والتحليل والتركيب الشامل لمادة دراسية وحل المشكلات مثل (وظف –وضح – حلل– قوم) بحيث جاءت بنسبة 68.52%، بينما نجد 31.47% من أسئلة الاختبارات المقالية تحتوي على أسئلة خاصة بالمستويات الدنيا وخاصة مستوى المعرفة والتذكر.

- **المعيار35:** نلاحظ أن 50.76% من أسئلة الاختبارات التحصيلية المقالية لم تجزئ محتوى السؤال الواحد الى عدة أسئلة قصيرة يدور كل منها حول فكرة واحدة بل في اغلب الأحيان يكون سؤال واحد ككل، بينما نجد 49.23% من أسئلة الاختبارات الباقية تجزئ السؤال الى أسئلة قصيرة كل منها تدور حول فكرة واحدة معينة.

- **المعيار36:** نلاحظ أن أسئلة الاختبارات التحصيلية الموضوعية والخاصة بأسئلة الصواب والخطأ كلها كانت فيها العبارات الصحيحة مماثلة في الطول للعبارات الخاطئة وقد كانت 43 اختبارا توفر في 212 اختبارا تحصيليا وكانت بنسبة 100%.

- **المعيار37:** نلاحظ أن 80% من أسئلة المطابقة أو المزاوجة في الاختبارات التحصيلية كان عدد بنود الاستجابات يفوق عدد بنود المعطيات، بينما نجد اختبارا واحدا فقط بنسبة 20% عدد البنود الاستجابات يساوي عدد بنود المعطيات.

- **المعيار38:** نلاحظ أن كل أسئلة المطابقة أو المزاوجة في الاختبارات التحصيلية كانت فيها الفقرات قصيرة نسبيا وكانت بنسبة 100%.

- **المعيار39:** نلاحظ أن كل أسئلة المطابقة أو المزاوجة في الاختبارات التحصيلية وكانت بنسبة 100%، قد تم فيها توضيح كيفية الإجابة بدقة–اربط خط –أو –وضع الرقم المناسب–وهذا ما يسهل عملية الإجابة، ولا يجعل الطالب في حيرة من كيفية الإجابة.

- **المعيار40:** نلاحظ أن اغلب أسئلة الإكمال في الاختبارات التحصيلية بنسبة 77.77% لا تتضمن اكثر من فراغين، بينما نجد 22.22% منها تتضمن اكثر من فراغين.

-**المعيار41:** نلاحظ أن 88.88% من أسئلة الإكمال في الاختبارات التحصيلية قد كان موقع الفراغ قرب أو عند نهاية العبارة وليس في أولها، بينما نجد 11.11% من أسئلة الإكمال الباقية قد كان الفراغ في أولها.

- **المعيار42:** نلاحظ أن 94.11% من أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية تتساوى فيها جميع البدائل بينما نجد فقط 05.88% منها لا تتساوى البدائل.

- **المعيار43:** نلاحظ أن 82.35% من أسئلة اختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية قد حرصت على توفير ثلاث الى خمس بدائل حتى لا تزيد فرص التخمين، بينما نجد أن 17.64% لم توفر عدد البدائل المناسبة.

- **المعيار44:** نلاحظ أن كل أسئلة اختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية كانت بدائلها قصيرة وهو ما يساعد الطالب في التركيز على الاختيار المناسب وكانت بنسبة 100%.

- **المعيار45:** نلاحظ أن اغلب أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات التحصيلية وقد كانت بنسبة 85.71% قد تم فيها تجنب استعمال عبارات من نوع جميع ما ذكر أعلاه، بينما نجد اختبار واحد فقط بنسبة 14.28% قد تم استعمال عبارة جميع ما ذكر.

3-1-1 مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم لمعايير الاختبار التحصيلي الجيد

الجدول رقم (08): يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم لمعايير الاختبار التحصيلي الجيد

معايير الاختبار التحصيلي	معايير الشكل				المجموع	معايير المضمون				المجموع
	مطابقة		غير مطابقة			مطابقة		غير مطابقة		
أقسام الكلية	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
علم النفس	494	%80.98	116	%19.01	610	417	%75	139	%25	556
علم الاجتماع	869	%80.46	211	%19.53	1080	710	%72.59	268	%27.40	978
علوم الإعلام والاتصال	257	%69.83	111	%30.16	368	231	%71.73	91	%28.26	322
تاريخ	545	%83.07	111	%16.92	656	513	%83.14	104	%16.85	617
العلوم إسلامية	697	%78.66	189	%21.33	886	587	%72.37	224	%27.62	811

نلاحظ من الجدول رقم (08) أن كل الأقسام التي طبقت عليها الدراسة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية كانت أغلبية أسئلة اختباراتها التحصيلية مطابقة لمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد، سواء من حيث الشكل أو المضمون، وقد كانت بنسب متقاربة.

فمن حيث الشكل، نجد قسم التاريخ لديها أعلى نسبة من حيث مطابقة معايير الشكل حيث كان بنسب 83.07%، يليه قسم علم النفس بنسبة 80.98%، وبعده قسم علم الاجتماع بنسبة 80.46%، أما قسم العلوم الإسلامية فكان بنسبة 78.66%، بينما نجد اقل نسبة فكانت لقسم علوم الإعلام والاتصال بنسبة 69.83%.

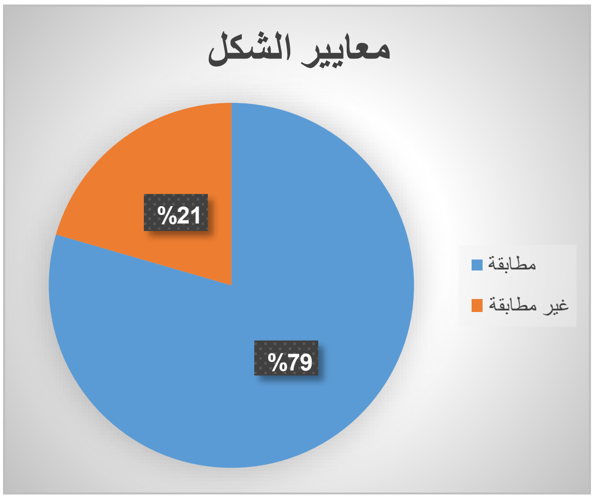
أما على مستوى المضمون، فنجد أن قسم التاريخ أيضا كان في الصدارة بنسبة 83.14%، ويليه قسم علم النفس بنسبة 75%، يليه قسمي علم الاجتماع والعلوم الإسلامية بنسبة 72.59%، 72.37% على التوالي، بينما نجد قسم علوم الإعلام والاتصال اقل من التزم بمعايير المضمون بنسبة 71.73%، وعلى العموم هي نسب عالية وتم تداولها بالترتيب.

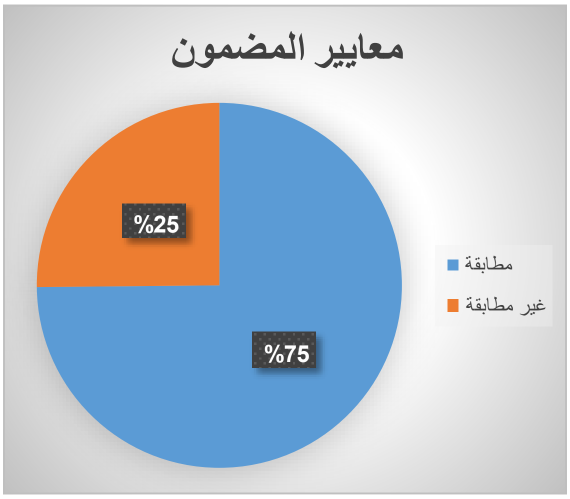
4-1-1 مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير الشكل والمضمون في إعداد اختبار تحصيلي جيد:

جدول رقم (09) يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير الشكل والمضمون في إعداد اختبار تحصيلي جيد:

معايير الاختبار التحصيلي	معايير الشكل		معايير المضمون	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
مطابقة	2862	%79.47	2458	%74.84
غير مطابقة	738	%20.5	826	%25.15
المجموع	3600	%100	3284	%100

شكل رقم (08) يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير الشكل والمضمون في إعداد اختبار تحصيلي جيد



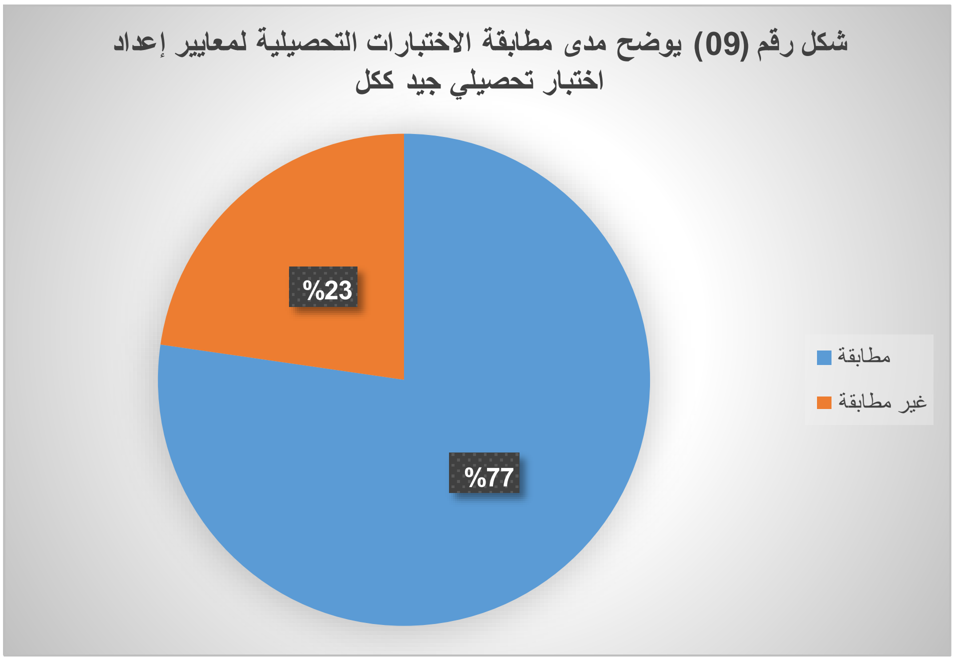


يلاحظ من الجدول رقم (09) أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية كانت مطابقة لمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد، حيث نجد بالنسبة لمعايير الشكل أن ما نسبته %79.5 من أسئلة الاختبارات التحصيلية كانت مطابقة للمعايير، بينما نجد %20.5 من المعايير غير مطبقة، فيما نجد بالنسبة لمعايير المضمون أن %74.84 من أسئلة الاختبارات مطابقة لمعايير المضمون بينما نجد أن %25.15 غير مطابقة.

5-1-1 مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير إعداد اختبار تحصيلي جيد ككل

- جدول رقم (10) يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعايير إعداد اختبار تحصيلي جيد ككل:

معايير الكلية للاختبار التحصيلي	التكرار	النسبة%
مطابقة	5320	% 77.28
غير مطابقة	1564	% 22.71
المجموع	6884	% 100



نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية تراعي معايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وقد كانت بنسبة 77.28%، ومن هاته النسبة العالية نستنتج أن هناك اهتمام بالاختبارات التحصيلية وكيفية إعدادها، بينما نجد 22.77% غير مطابقة للمعايير، وهي نسبة ليست بالقليلة وعليه وجب معرفة النقائص وتلافيها قصد القيام بتقويم على أسس علمية تعطينا فكرة حقيقة عن مستوى الطالب ومعرفة نقاط قوته وضعفه.

2-1 المحور الثاني: مدى توظيف المستويات المعرفية في الاختبارات التحصيلية

الجدول رقم (11): يوضح مدى توظيف المستويات المعرفية في الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم

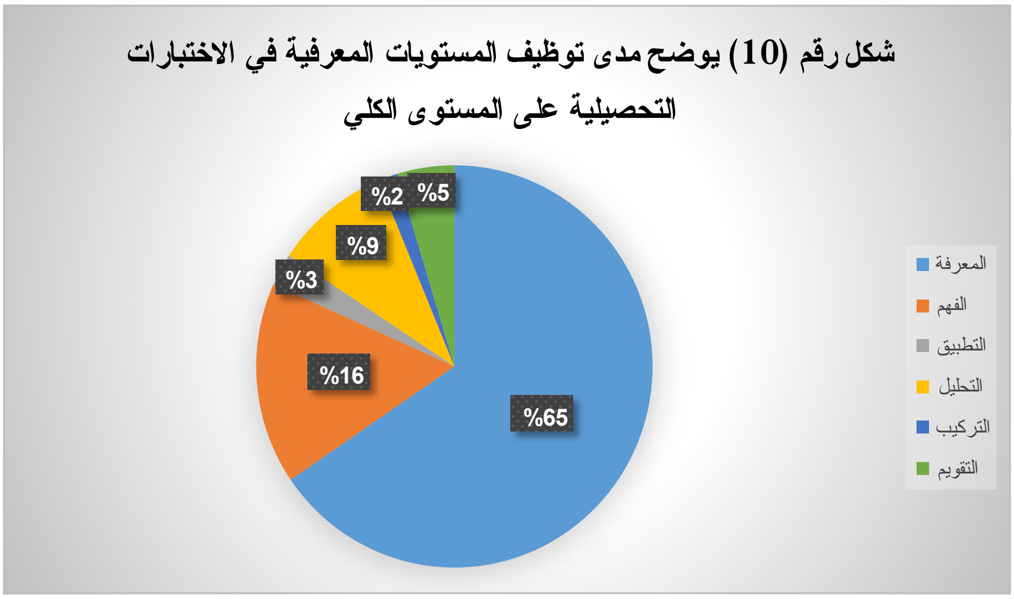
المستويات المعرفية	المعرفة		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم	
أقسام الكلية	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علم النفس	84	%16.66	34	%27.2	07	%35	11	%15.06	00	%00	05	%13.88
علم اجتماع	913	%27.57	31	%24.8	07	%35	26	%35.61	05	%41.66	12	%33.33
علوم الإعلام والاتصال	54	%10.71	06	%04.8	04	%20	04	%05.47	01	%08.33	02	%05.55
تاريخ	63	%12.54	29	%23.2	00	%00	15	%20.54	06	%50	05	%13.88
العلوم الإسلامية	164	%32.53	25	%20	02	%10	17	%23.28	00	%00	12	%33.33
المجموع	504	%100	125	%100	20	%100	73	%100	12	%100	36	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (11) مدى توظيف المستويات المعرفية في أسئلة الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم، حيث نلاحظ بالنسبة لمستوى المعرفة أن قسم العلوم الإسلامية قد أورد وضمن مستوى التذكر والمعرفة بقوة في أسئلة اختباراته التحصيلية وكانت بنسبة 32.53%، يليه قسم علم الاجتماع بنسبة 27.57%، بينما نجد اقل قسم استخداما هو قسم علوم الإعلام والاتصال حيث ورد بنسبة 10.71%، فيما ورد في الأقسام الباقية بنسب متقاربة، أما فيما يخص مستوى الفهم والاستيعاب فقد كان واردا بشكل كبير في قسم علم النفس حيث كان بنسبة 27.2%، يليه قسمي علم الاجتماع والتاريخ بنسب متقاربة ومتتالية على التوالي حيث كان علم الاجتماع بنسبة 24.8%، أما قسم التاريخ فورد بنسبة 23.2%، أما اقل الأقسام استخداما فهو قسم علوم الإعلام والاتصال حيث ورد مستوى الاستيعاب والفهم بنسبة 04.8%، كما نلاحظ بالنسبة لمستوى التطبيق أن استخدامه بشكل كبير وبنسب متساوية بين قسمي علم الاجتماع وعلم النفس حيث جاء بنسبة 35%، بينما نلاحظ أن قسم التاريخ لم يرد مستوى التطبيق فيه إطلاقا، أما فيما

يخص مستوى التحليل فقد اعتمد بشكل كبير في قسم علم الاجتماع فقد ورد بنسبة 35.61% يليه قسم العلوم الإسلامية بنسبة 23.28%، فيما وردت الأقسام الأخرى بنسبة متقاربة، بينما نلاحظ أن اقل من ورد فيه مستوى التحليل هو قسم علوم الإعلام والاتصال فقد ورد بنسبة 05.74%، أما فيما يخص مستوى التركيب فقد ورد بشكل كبير في قسم التاريخ حيث كان بنسبة 50%، يليه قسم علم الاجتماع بنسبة 41.66%، ويليه قسم علوم الإعلام والاتصال بنسبة 08.33%، بينما نلاحظ أن قسم علم النفس والعلوم الإسلامية لم يرد مستوى التركيب إطلاقا، أما فيما يخص مستوى التقويم فقد ورد بنسب عالية ومتساوية مناصفة بين قسم العلوم الإسلامية وعلم الاجتماع بنسبة 33.33%، يليه كذلك وبنسب متساوية أيضا قسم التاريخ وعلم النفس حيث ورد مستوى التقويم بنسبة 13.88%، بينما نجد قسم علوم الإعلام والاتصال قد ورد فيه بنسبة 05.55% .

الجدول رقم (12): يوضح مدى توظيف المستويات المعرفية في الاختبارات التحصيلية على المستوى الكلي

المستوى المعرفي	التكرار	النسبة%
المعرفة	450	%65.45
الفهم	125	%16.23
التطبيق	20	%02.59
تحليل	73	%09.48
تركيب	12	%01.55
تقويم	63	%04.67
المجموع	770	100%



يتبين من خلال الجدول رقم (12) الذي يوضح مدى توظيف المستويات المعرفية بشكل كلي انه تم الاعتماد بشكل كبير على مستوى المعرفة في إعداد الاختبارات التحصيلية حيث ورد بنسبة 65.45% وهي نسبة عالية جدا، يليه مستوى الفهم حيث ورد بنسبة 16.23%، يليه مستوى التحليل بنسبة 09.48%، ثم مستوى التقويم بنسبة 04.67%، ليليه مستوى التطبيق والتركيب على التوالي بنسبة 02.59% للتطبيق و01.55% للتركيب.

وعليه فالملاحظ انه تم الاعتماد على المستويات المعرفية الدنيا والتي كانت بالأغلبية الساحقة حيث كان الاعتماد على التذكر بشكل كبير وتم إهمال المستويات الدنيا الأخرى، فيما نلاحظ انه تم إهمال المستويات العليا خاصة مستوى التركيب فقد ورد بنسبة ضئيلة جدا.

3-1 المحور الثالث: مدى توظيف أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية

الجدول رقم (13): يوضح مدى توظيف أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم

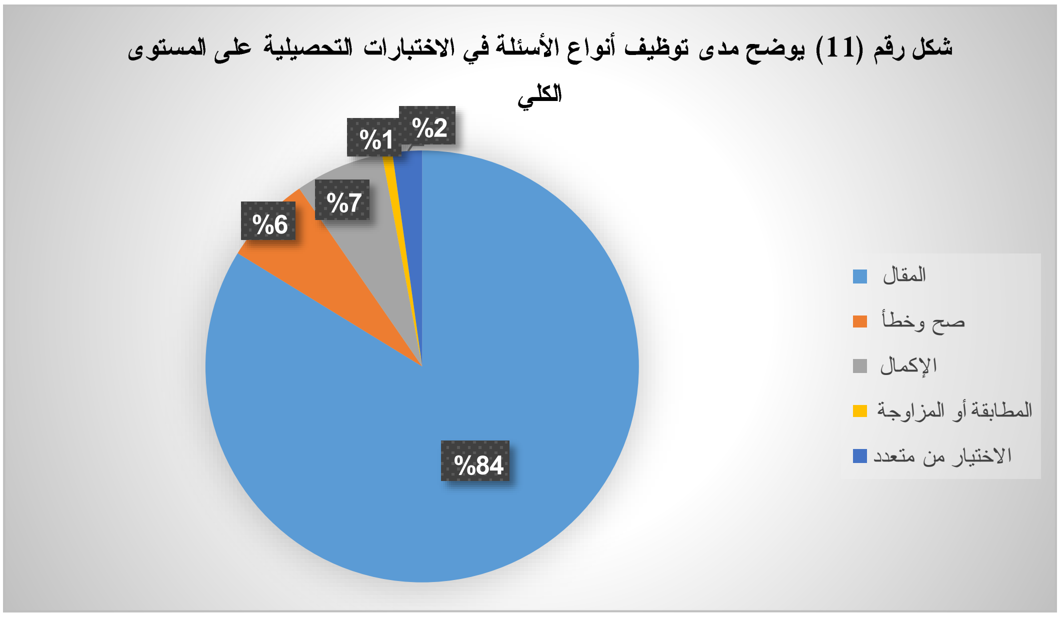
أنواع الأسئلة	المقال		صح وخطا		الإكمال		المطابقة		الاختيار من متعدد	
أقسام الكلية	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علم النفس	117	%18.13	12	%23.52	06	%11.76	05	%83.33	01	%05.88
علم اجتماع	170	%26.35	19	%37.25	26	%50.98	01	%16.66	04	%23.52
علوم الإعلام والاتصال	63	%09.76	05	%09.80	02	%03.92	00	%00	01	%05.88
تاريخ	116	%17.98	02	%03.92	00	%00	00	%00	00	%00
العلوم الإسلامية	179	%27.75	13	%25.49	17	%33.33	00	%00	11	%64.70
المجموع	645	%100	51	%100	51	%100	6	%100	17	%100

نلاحظ من الجدول رقم (13) الذي يوضح مدى توظيف أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية على مستوى كل قسم وتوزيعها حيث يتبين أن كل أقسام اعتمدت على أسئلة المقال في إعداد أسئلة الاختبارات حيث أخذت اكبر نسبة وكان قسم العلوم الإسلامية في الصدارة بنسبة 27.75% حيث تم الاعتماد عليها وتلاها قسم علم الاجتماع وكان نسبته 26.35% فيما كان قسم علوم الإعلام والاتصال اقل الأقسام اعتمادا عليه بنسبة 09.76%، أما فيما يخص الأسئلة الموضوعية فنلاحظ تساوي بين أسئلة الصح والخطأ وأسئلة الإكمال مع اختلاف توزيعها على الأقسام حيث كانت أسئلة الصح والخطأ معتمدة بشكل كبير من قسم علم الاجتماع بنسبة 37.25% تليها العلوم الإسلامية بنسبة 25.49% فيما كان قسم التاريخ هو اقل قسم استعمالا لهاته الأسئلة، أما فيما يخص أسئلة الإكمال فقد كان قسم علم الاجتماع في صدارة استخدامها حيث كانت بنسبة 50.98% فيما يليه قسم العلوم الإسلامية بنسبة 33.33% فيما نجد انعدام استخدامها في قسم التاريخ ككل، أما فيما يخص أسئلة المطابقة فإنها انحصرت بين قسمين فقط قسم علم النفس بأغلبية 83.33% ويليه قسم علم الاجتماع بنسبة 16.66% فيما نجد أن كل من قسم علوم الإعلام والاتصال وقسم التاريخ وقسم الشريعة الإسلامية لم يتم استخدام أسئلة المطابقة بتاتا، وبالنسبة لأسئلة

الاختيار من متعدد فقد كان القسم المسيطر على استعماله هو قسم العلوم الإسلامية بنسبة 64.70% يليه قسم علم الاجتماع بنسبة 23.52% فيما نجد قسم علم النفس وعلوم الإعلام والاتصال بنسب ضئيلة ومتساوية حيث كانت بنسبة 05.88% لكليهما، فيما نجد أن قسم التاريخ لم ترد فيه أسئلة الاختيار من متعدد إطلاقا.

الجدول رقم (14): يوضح مدى توظيف أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية على المستوى الكلي

أنواع الأسئلة	التكرار	النسبة%
المقال	645	%83.76
صح والخطأ	51	%06.62
الإكمال	51	%06.62
المطابقة أو المزاوجة	06	%00.77
الاختيار من متعدد	17	%02.20
المجموع	770	%100



يتضح لنا من خلال الجدول رقم (14) أن أسئلة المقال هي التي كانت معتمدة في إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية بشكل كبير جدا حيث وردت بنسبة 83.76% وربما يرجع ذلك لسهولة إعدادها حيث يلاحظ في عدة أوراق اختبارية الاكتفاء بسؤال مقالي

واحد فقط وفي كثير من الأحيان كان لا يجزئ لأفكار أساسية بل تساؤل واحد فقط، فيما وردت الأسئلة الموضوعية بنسب ضئيلة حيث نجد أسئلة الصح والخطأ وأسئلة الإكمال بنسب متساوية حيث كانت نسبتها 6.62% فيما نجد أسئلة الاختيار من متعدد بنسبة 2.20% أما أسئلة المطابقة فقد كانت نادرة الاستخدام حيث وردت بنسبة 0.77%.

2- مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف البحث:

لتحقيق أهداف البحث لابد من الإجابة عن أسئلة البحث من خلال أدوات البحث التي تتمثل في تحليل المحتوى، فقد أظهرت نتائج تحليل المحتوى وصفا دقيقا للواقع الحالي لعينة من الاختبارات التحصيلية من خلال مجالات التحليل المستخدمة فيها وهي كالتالي:

- تحليل الأسئلة وفق معايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد من حيث الشكل والمضمون، حيث اظهر تحليل محتوى أوراق وأسئلة الاختبارات التحصيلية أن 79.47% منها تولي عناية وأهمية كبيرة بالناحية الشكلية، حيث أن جلها كانت تكتب على الحاسب الآلي بحجم واضح باستثناء اختبار واحد كتب بخط اليد وتم نسخه، وتوفر هذا المعيار يساعد الطالب على التركيز ووضع جهده في حل أسئلة الاختبارات –حيث انه في حالة الكتابة بخط اليد قد يضيع الطالب في القراءة خاصة إذا كان الخط غير مفهوم أو كانت مسائل رياضية، وافضل كذلك من بعض الأساتذة الذين يلجئون الى إملاء أسئلة الاختبارات التحصيلية ويضيع الوقت في كتابة الأسئلة أو نقلها عن زملائهم أثناء الاختبار–، أما فيما يخص تضمن الورقة الاختبارية للبيانات الأساسية الخاصة بالجامعة والكلية والقسم فنلاحظ أن اغلبها قد ذكر البيانات الخاصة بالجامعة، بينما اكتفى البقية بذكر الجامعة والقسم أو الكلية والقسم فقط، للإشارة فقط فانه بعد الاطلاع على عينة الدراسة لوحظ وجود دمغة خاصة بالكلية وتختلف فقط في معلومات القسم وتوجد في بعض الأوراق الاختبارية فقط، حيث تشتمل على :

* اسم الجامعة: جامعة محمد بوضياف المسيلة
* الكلية: كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

* القسم: وهنا يختلف على حسب أقسام الكلية (قسم علم النفس– قسم علم الاجتماع– قسم علوم الإعلام والاتصال– قسم التاريخ– قسم العلوم الإسلامية)

بالإضافة الى معلومات أخرى حول المقياس الممتحن والفئة الممتحنة، أما في حالة ما إذا كانت الإجابة على نفس ورقة الأسئلة، فانه تخصص في الورقة جانبين جانب خاص بمعلومات الجامعة السابقة الذكر وجانب خاص بمعلومات الطالب يتضمن:

*اسم ولقب الطالب *السنة

*رقم التسجيل *التخصص

*الفوج *التاريخ

كما يلاحظ أن اغلب الاختبارات قد تضمنت سلم التنقيط موزع على كل الأسئلة، حيث أن وجوده يساعد الطالب في تقسيم جهده وتركيزه ووقته خاصة في المسائل التي تعتمد على اكبر تنقيط، أما فيما يخص طباعة الاختبار على وجه واحد، نلاحظ أن اغلبها تم طباعته على وجه واحد حتى ولو تعددت الورقة الاختبارية لأكثر من ورقتين، وهو امر جيد يجنب الطالب أن يضيع وقته ويشتت تركيزه أثناء تقليب الورقة الاختبارية، أما فيما يخص وضوح علامات الترقيم ومراعاة المساحات البينية بين سطور الورقة والفقرات وكذا سلامة اللغة فنلاحظ أن كل الاختبارات التحصيلية قد التزمت بكل هاته المعايير بحيث كانت علامات ترقيم واضحة كما تم احترام المساحات البينية بين سطور الورقة والفقرات وهذا ما يساعد ويسهل قراءة الأسئلة، كما أن اللغة كانت واضحة وخالية من الأخطاء الإملائية واللغوية– للإشارة فقط بالنسبة لمعيار سلامة اللغة فقد ذكر احد الأساتذة انه يستعين في بعض الأحيان بأساتذة من قسم الأدب لتصحيح الاختبار لتفادي وجود أي أخطاء لغوية–، كما أن كل الاختبارات قد التزمت بمعيار جودة ورقة الاختبار، كذلك يلاحظ أن جل أسئلة الاختبارات كانت بارزة العناوين ومراعية لعدم تقسيم السؤال لصفحتين وهو ما يجنب الطالب تشتيت تركيزه في تتبع السؤال وتكملته. أما فيما يخص معياري الأشكال والرسومات فيجدر بنا ذكر انه توجد فقط 4 اختبارات تحصيلية بها

إشكال ورسومات من مجموع 212 اختبار تحصيلي وقد توفر المعياران في كل الاختبارات حيث كانت الأشكال واضحة، كما أن أسماء الأجزاء والعناوين بارزة على الرسومات.

- بينما نلاحظ أن 20.5% من أوراق الاختبارات التحصيلية لم تراعي بعض معايير الشكل، حيث أن اغلب أوراق الاختبارات لم تتضمن زمن الاختبار وكذا لم يتم ذكر معد الاختبار، بالإضافة إلى أن اغلبها لم تحدد عدد صفحات الاختبار في حالة أكثر من ورقة، كما أن اغلبها أيضا لم تدون بعض العبارات الإرشادية أسفل الصفحة في حالة الصفحتين مثل (يتبع، اقلب الصفحة)، للإشارة فقط يوجد 100 اختبار تحصيلي من مجموع 212 اختبارا تحصيليا يحتوي على صفحتين، وعليه فعدم وجود ترقيم آو عبارات إرشاديه من شانه أن يضيع على الطالب الإجابة في حالة لم ينتبه لوجود أسئلة على الصفحة الأخرى خاصة في حالة طبع الاختبار على وجهي الورقة، كما أن جل أوراق الاختبارات التحصيلية قد أتت خالية من أي تعليمات هامة فيما يخص كيفية الإجابة أو عدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، وفي هذا المعيار يجدر بنا الإشارة انه بعد الاطلاع على الأوراق الاختبارية لوحظ وجود خانة بعنوان تعليمات هامة توفرت في بعض الأوراق الاختبارية فقط دون غيرها وتتضمن ما يلي:

* على الطالب ملئ كل المعلومات المتعلقة بهويته.
* يمنع منعا باتا التشطيب في الورقة.
* يلتزم الطالب بالوقت المحدد لإجراء الامتحان.
* على الطالب أن يكتب بخط واضح ومقروء.
* كل محاولة للغش تعرض صاحبها الى العقوبة.
* تذكر دائما بان فهم السؤال نصف الإجابة.

وعليه فعدم اهتمام واضعي الأسئلة بكتابة تعليمات حول بعض الاختبارات حيث تبقى مبهمة من شانه أن يؤدي لحدوث فوضى أثناء الاختبار ويؤثر على مسار سيره.

– أما فيما يخص معايير المضمون فنلاحظ أن 74.84%، من الاختبارات التحصيلية قد توفرت فيها معايير المضمون والمحتوى، حيث نجد أن اغلب أسئلة الاختبارات كانت متنوعة المستويات لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويتبين ذلك من خلال مستوى الأسئلة، لان إهمال عنصر الفروق الفردية من شانه التأثير على نتائجهم، وهذا ما أكدته دراسة "لشبانة" 2000 **(نقلا عن آيات جعفر الصرايرة، مرجع سابق، ص19)** "في الأردن هدفت إلى تقييم الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات لطلبة الصف العاشر حيث خلص فيها إلى وجود تفاوت في مستوى صعوبة أسئلة الامتحانات التي يقوم المعلمون بإعدادها فبعض الاختبارات كانت سهلة وبعضها كان ذا صعوبة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة مما يؤثر على نتائجهم"

كذلك كانت اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية تتميز بقدرتها على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى لطالب، كما أن اغلبها فيها تنسيق الأسئلة بحيث كانت متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، وكذلك فان اغلبها يقيس بعض المهارات الذهنية بالإضافة إلى أن معظمها تسعى لتنمية مهارات التفكير المختلفة (اتخاذ قرار–الناقد–الإبداعي) حيث يعطى للطالب حرية إبداء رأيه وتقييمه للأمور وإعطاء حلول لبعض المشكلات مثل هذا السؤال: "– بعد مدة ليست بالطويلة ستتمكن –بإذن الله– من الحصول على مهنة تتوافق وتخصصك الدراسي. ماهي اهم الأخلاقيات التي ينبغي عليك التحلي بها؟ (يطلب تحديد المهنة حسب تخصص دراستك)".

كما يلاحظ أيضا أن جلها كانت أسئلة إجبارية وهو أمر جيد بحيث أن الأسئلة الاختيارية بقدر ما تتيح للطالب الفرصة في الإجابة في حالة عدم مراجعته للبرنامج ككل، إلا أنها توقع اغلبهم في تشتت في الاختيار مما يضيع عليه وقته ويشغل تفكيره، كما يلاحظ أن كل الأسئلة قد كانت بعيدة عن التركيب المعقد كما انه لا يوجد إطناب مملا وإيجاز مخل في الأسئلة فقد كانت بسيطة واغلبها أسئلة مباشرة مثل:

"-عرف المقاصد لغة بالشرح والتفصيل؟"، "-اذكر العلماء الذين كان لهم دور التأسيس لعلم مقاصد الشريعة؟"، "-عرف ما يلي: الإخراج الصحفي، العناصر التيبوغرافية"، "-حدد وظائف المخرج الصحفي؟ "

بالإضافة إلى أن كل الأسئلة كانت مستقلة ولا تعتبر الإجابة عنها شرطا للإجابة على الأسئلة الأخرى بحيث لا يرهن مجهود الطالب بإجابته على أسئلة أخرى ربما هو لا يعرف إجابتها، كما أن كل الأسئلة عرضت بشكل منظم ومرتبط بطريقة منطقية.

أما فيما يخص الأسئلة المقالية نلاحظ أن اغلب الأسئلة تقيس مهارات التنظيم والتحليل والتركيب (وظف-وضح-حلل-قوم) مثل هذا نموذج لاحد الأسئلة:

"-هل الكفاءة المهنية والمصداقية متوفرة في الصحافة الافتراضية؟ وضح مع تقديم أمثلة"، حيث يسمح هذا بمعرفة قدرات الطالب من خلال استرساله وإجابته المفتوحة وكيفية توظيف معلوماته وخبراته.

أما أسئلة الصح والخطأ في الأسئلة الموضوعية فقد كانت كلها ذات عبارات صحيحة متماثلة في الطول تقريبا مع العبارات الخاطئة، أما أسئلة المطابقة والمزاوجة فقد كانت اغلبها عدد بنود الاستجابات أكثر من عدد بنود المعطيات بينما كانت كل أسئلتها فقراتها قصيرة نسبيا وموضحة لطريقة الإجابة (سوآءا الربط بخط-أو وضع رقم مناسب) مثل هذا نموذج لاحد أسئلة المطابقة:

" -اعتبر نشوان (2001) أن التعليم عن بعد كنظام عبارة عن كل متكامل يسعى الى تحقيق أهداف معينة وله مدخلات وعمليات ومخرجات، لمطلوب: أربط بسهم بين عناصر كل عملية من هذه العمليات الثلاث:

سلسلة تفاعلات بين المدخلات من اجل بلوغ أهداف التعليم عن بعد

التقنيات اللازمة -المدخلات

نمو المتعلم من كافة الجوانب (معرفية /انفعالية /النفس حركية)

المعلم -العمليات

المتعلم

المقررات الدراسية

توظيف التقنيات التربوية

بيئة التعلم

البحث التربوي الموجه نحو تطوير التعلم عن بعد –المخرجات

المواد التعليمية

توظيف عال للمواد التعليمية

أما أسئلة الإكمال فكانت اغلبها لا تتضمن أكثر من فراغين كما أن موقع الفراغ كان قرب آو عند نهاية العبارة وليس في أولها. مثل هذا النموذج لاحد أسئلة الإكمال:

" –أكمل العبارات التالية:

يتوقف نجاخ المنظمة في تحقيق أهدافها على مدى نجاحها في عملية ....

يشكل ..... ما يقارب 75 في المائة من نشاط المنظمة

ترتبط الكفاءة الإنتاجية للمنظمة بمدى فاعلية عملية ....."

أما بالنسبة لأسئلة البدائل أو الاختيار من متعدد فأغلبها كانت متساوية البدائل كما حرصت على توفير ثلاثة إلى خمس بدائل حتى لا تزيد فرص التخمين فيما كانت كل أسئلة الاختبارات التحصيلية لأسئلة البدائل قصيرة مثل هذا نموذج لاحد أسئلة البدائل:

" –ضع العلامة(x) أمام الإجابة المناسبة

أحد العناصر التالية ليس من خصائص التعداد:

أ–العد الفردي () ب– العد المستمر()

ج–العد الدوري () د– العد الشامل ()

عملية جمع البيانات الخاصة بجزء من المجتمع الإحصائي في وقت معين وإقليم معين:

أ–الحالة المدنية ( ) ب– الإحصاء الحيوي ( )

ج-التعداد ( ) د- المسموح ( )

تعتبر التعدادات من مصادر البيانات:

أ- الدورية ( ) ب- الشاملة ( )

ج- الثابتة ( ) د- المتغيرة ( )

تم أجراء أول تعداد في تاريخ البشرية سنة 3000ق.م في:

أ-أثينا ( ) ب- روما ( ) ج- الصين ( ) د- مصر ( )

العلم الذي يزود الديموغرافيا الأسس المنهجية والنظرية في تفسير النتائج هو:

أ-علم النفس ( ) ب-علم الاجتماع ( ) ج- الأنثروبولوجيا ( )

د-التاريخ ( ) "

كما انه تم تجنب استعمال عبارة من نوع جميع ما ذكر أعلاه في اغلب الأسئلة ووردت فقط في اختبار تحصيلي واحد فقط.

- بينما نلاحظ أن 25.15% من أسئلة الاختبارات التحصيلية لم تراعي معايير المضمون، حيث نجد اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية غير متنوعة أي لا تشمل الأسئلة المقالية والموضوعية بل تحتوي على أحدهما دون الأخر وان كانت الغالبية للأسئلة المقالية وهذا نموذج لاحد الأوراق الاختبارية:"

- أجب عن الأسئلة التالية بدقة ووضوح:

- السؤال الأول حدد الخطوات الكبرى التي يسلكها الباحث نحو تحديد عنوان بحثه.

- السؤال الثاني يشترط في صحة عنوان البحث جملة من الشروط، اذكرها مع التعليل

- السؤال الثالث أثناء جمع المادة العلمية يستعين الباحث بوسائط الكرتونية عدة، اذكرها مع تحديد آلية توظيفها

- السؤال الرابع ماهي الضوابط التي يجب أن يراعيها الباحث في تحديد الإشكالية؟

- السؤال الخامس تشير الدكتورة ليلى الصباغ الى أن: المحاكمة التاريخية نوعان، اشرح ذلك مع تقديم مثال عن كل نوع "

وهذا يرجع لان إعداد الأسئلة الموضوعية يتطلب وقت وجهد بالإضافة الى نقص تكوين الأساتذة في إعداد الاختبارات التحصيلية، كما أن اغلب أسئلة الاختبارات التحصيلية لم تكن فقراتها متدرجة حسب المستويات المعرفية أي التدرج من المستويات الدنيا الى المستويات العليا، وهذا نموذج لاحد الأوراق الاختبارية:

"-اشرح خصوصية منهج عبد الله العروي في الكتابة التاريخية"، "-ماهي مظاهر التجديد في منهج الكتابة التاريخية لهشام جعيط واذكر بعض كتبه المشهورة"

كذلك فان اغلبها أيضا لم تغطي المستويات المعرفية الدنيا والعليا معا بل تم الاكتفاء بذكر أحداها دون الأخرى، وهذا نموذج لاحد الأوراق الاختبارية:

"-السؤال الأول: عرف المقاصد لغة بالشرح والتفصيل؟

- السؤال الثاني: اذكر العلماء الذين كان لهم دور التأسيس لعلم مقاصد الشريعة؟

- السؤال الثالث: اذكر طرق معرفة المقاصد عند الشاطبي واشرح الطريق الأولى منها؟ وماهي الاعتراضات الواردة عليه؟ وبماذا ترد عليها؟

- السؤال الرابع: انسب هذه الكتب الى أصحابها:

الصلاة ومقاصدها – الإبانة عن علل الديانة – محاسن الشريعة -الإعلام بمناقب الإسلام".

وبالنسبة لأسئلة المقال فان اغلبها لم تجزئ الى أسئلة قصيرة بل كان اغلبها سؤال واحد وهذان نموذجان لورقتين اختباريتين تحتوي كل منهما على سؤال مقالي واحد لكل منهما:

"-الاختبار الأول مقياس الرابط الاجتماعي: ماهي العمليات والوسائط التي يلجا إليها الشباب للحفاظ على الانسجام الأسري والاجتماعي؟"، "-الاختبار الثاني مقياس الفقه المقارن: ماهي طرق الفتوى في بيان الحكم الشرعي؟ "

- وبشكل عام فيلاحظ أن 77.28% من أسئلة وأوراق الاختبارات التحصيلية قد كانت مطابقة لمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وهي نسبة عالية توضح مدى الوعي

والاهتمام بالاختبارات التحصيلية، بينما نجد 22.71% من الاختبارات غير مطابقة لمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد، وعليه فكلما كان الأساتذة مؤهلين وملمين بأسس ومعايير إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية كلما كان المستوى الجيد لعملية التقويم حيث يكون نجاحه بنجاح الأداة التي يعتمد عليها في عملية قياسه للمتعلمين والحكم على مستواهم، وهذا ما أكده" الجنازرة" 1991 **(نقلا عن آيات جعفر الصرايرة، مرجع سابق، ص19)** "في دراسته بعنوان تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء الصف العاشر وفق معايير إخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة، وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين المؤهلين تربويا كانوا الأفضل في الأداء".

– أما فيما يخص المستويات المعرفية وتوظيفها في أسئلة الاختبارات التحصيلية، نلاحظ أن أغلبية أسئلة الاختبارات التحصيلية كانت ضمن المستويات المعرفية الدنيا، حيث نجد مستوى المعرفة والتذكر في الصدارة بنسبة عالية مقارنة بباقي المستويات وكان بنسبة 65.45% بالرغم من أنها تعتمد على الحفظ والاسترجاع فقط لكل ما تم دراسته، وهاته بعض النماذج لأسئلة اختبارات تحصيلية في مستوى المعرفة والتذكر:

"–اذكر ثلاثة ادله للقائلين بوجوب الزكاة في حلي النساء، وثلاثة ادله للقائلين بوجوب الزكاة في المستغلات "، "–اذكر خمس مميزات لكتاب الأم للإمام الشافعي رحمه الله"، "– اذكر أربع مؤشرات دالة على الشخصية الهستيرية؟"، "–حدد معنى كل من المصطلحات الإرشادية التالية :التعزيز–النمذجة – التغذية الراجعة – الغمر ".

وهذا ما اتفق مع دراسة "زياد بركات وعبد الهادي صباح"2007 **(نقلا عن زياد بركات وعبد الهادي صباح، مرجع سابق، ص2)** "والتي هدفت للتحقق من مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية التي يضعها الأساتذة في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية المعرفية في المستويات المختلفة تبعا لهرم بلوم، حيث تم تحليل جميع الامتحانات النهائية التي أعدها المدرسون للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي2003–2004، والبالغ عددها 133 امتحانا، ولدى تحليل البيانات اللازمة خرجت الدراسة بالنتائج التالية أن مستوى

الأهداف المعرفية السائد في الامتحانات النهائية على اختلاف موضوعاتها تركزت في مستوى المعرفة أو التذكر، حيث بلغت نسبة الأسئلة لهذا المستوى 81% من مجمل الأسئلة"، وهو ما اتفق كذلك مع دراسة "مارسو وبيج" 2002 **(نقلا عن زياد بركات وعبد الهادي صباح، مرجع سابق، ص8)** "فقد قاما بتلخيص نتائج مسح 225 دراسة في مواضيع مختلفة وضعها المعلمون في مراحل التعليم العالي، وقد أظهرت هذه الدراسة نتائج عديدة مهمة كان من بينها تركيز هذه الاختبارات على مستوى التذكر من الأهداف المعرفية ".

أما فيما يخص المستويات الدنيا التي تلي التذكر فقد كانت بالترتيب مستوى الفهم حيث جاء بنسبة 16.23% وهي نسبة قليلة حيث كان بالمقدور توظيف هذا المستوى أكثر لمعرفة مدى فهم واستيعاب الطالب لمنهاجه من خلال عملية التفسير وإعطاء الأمثلة والتعليل في الإجابة عن الأسئلة، وهاته بعض النماذج لأسئلة الاختبارات التحصيلية في مستوى الفهم:

"- علل تأخر ظهور مصطلح التصوف في كتب الطبقات المذهبية بالمغرب الإسلامي"، "- على الرغم من اسبقيه الاحتلال الفرنسي لمصر (1798-1801) الى أنها كانت في الأخير من نصيب بريطانيا (1882)، بماذا تفسر ذلك؟"، "-بما تفسر توسل الجزائريين للشيخ محمد عبده أثناء زيارته للجزائر عام 1903م بعدم الكتبة عن أوضاعهم المزرية في صحيفته"، "بماذا تفسر تخلي تركيا الحديثة عن الكثير من المصطلحات والكلمات العثمانية المستمدة من العربية"

ليليه مستوى التطبيق بنسب ضئيلة جدا بالمقارنة مع المستويات الدنيا الأخرى حيث جاء بنسبة 02.59% رغم انه يمكن أن يعرف مدى تحكم الطالب من خلال معرفة كيفية حل المسائل وتطبيقها وكيفية تجسيد المخططات الى غير ذلك، وهاته بعض النماذج لأسئلة الاختبارات التحصيلية في مستوى التطبيق:

"-حل احدى المسالتين التاليتين: مات عن: ثلاثة أبناء، وأختين واخ شقيق، وأب وجد، ثم توفى أحد الأبناء قبل قسمة التركة المتمثلة في 1520 سهما بشركة سامسونغ، توفى عن:

زوجة، أم أم الأب، أخت لاب وأم حامل من غير أبيه، تركة مقدرة بـ7.6كغ ذهب"، "–جسد مخططا أو خريطة ذهنية تلخص حقيقة الإرشاد الفردي وفق العناصر التالية: وظائفه، إجراءات الإرشاد الفردي في العملية الإرشادية حسب حامد زهران، أساليبه".

وعليه فنلاحظ انه تم التركيز على المستويات المعرفية الدنيا مثلما كانت نتائج دراسة "سوسيني وآخرون" 2001 **(نقلا عن زياد بركات وعبد الهادي صباح، مرجع سابق، ص8)** "والتي كانت أهدافها التحقق من مدى توزيع الأسئلة التي يضعها المدرسون في اختباراتهم المختلفة بحيث تتناسب مع تصنيف بلوم، تم لهذا الغرض تحليل 65 اختبار وقد أظهرت الدراسة تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا من الأهداف"

أما المستويات العليا فنجد التحليل في صدارة المستويات العليا وكان بنسبة 09.48% وهي نسبة قليلة بالمقارنة مع مستوى المعرفة والتذكر ومستوى الفهم والاستيعاب، بالرغم من أن هذا المستوى يسمح بمعرفة كيفية تجزئة وتحليل المعطيات ، وعلى ماذا استند الطالب في عملية التحليل، وهاته بعض النماذج لأسئلة اختبارات تحصيلية لمستوى التحليل:

"– فكرة النص: بظهور الصناعة كنشاط مميز للتطور وهيمنة الرأسمالية، اخذ واقع العمل بعدا جديدا وصارت الصناعة الناشئة تستقطب القوى العاملة وأصبح العمل أكثر تنظيما ومراقبة ولم يعد العامل سوى بائعا لقوة عمله ليصبح تحت سلطة صاحب المصنع وازدادت ظروف معيشة العامل الاجتماعية والاقتصادية معاناة وقسوة. الأمر الذي أدى الى ظهور نقابات عمالية تسعى الى تحسين ظروف عمل الطبقة الشغيلة. أجب على الأسئلة التالية: حلل الفكرة بصور أوضاع العمال ومعاناتهم"،"–عرف طه عبد الرحمان الحجاج بأنه:(كل منطوق به موجه الى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة، يحق الاعتراض عليها.) –حلل هذا القول على ضوء دراستك –مبرزا العلاقة بين: –الحجاج والإقناع والاقتناع– الحجاج والخطاب –والحجاج والتداولية والدلالة الحجاج والبرهان؟"

يلي مستوى التحليل مستوى التقويم وكان بنسبة 04.67% وهي نسبة ضعيفة رغم انه مستوى معرفي يناسب مرحلة التعليم الجامعي لمعرفة مستوى تفكير الطالب ومدى

استثماره لخبراته ومعارفه من خلال الإجابة على الأسئلة حيث يعطى الطالب حرية إبداء رايه من خلال تشخيص المشكلة والعمل على علاجها، وهاته بعض النماذج لأسئلة الاختبارات التحصيلية لمستوى التقويم:

"– كلفت بإعداد برنامج لتوجيه الراي العام نحو قضية معينة، ماهي أبرز الآليات التي تعتمدها لإنجاح العملية"، "–كلفت بأعداد ومضة إشهارية حول الرغبة في اقتناء سلعة معينة، ما هو دورك كمتخصص في الاتصال الاقناعي والحجاجي في العملية؟"، "–يواجه كثير من الطلبة الملتحقين بماستر التاريخ الحديث والمعاصر مأزقا وظيفيا، يتعلق بالتعاطي مع المصادر، قم بتشخيصه، وكيف يمكن علاجه "

وفي الأخير نجد مستوى التركيب بنسبة ضئيلة جدا وكان بنسبة 01.55% رغم أن هذا المستوى المعرفي يتميز ويبدع فيه الطالب من خلال عملية ربط العناصر وترتيبها وتنسيق أفكارها ككل وتشكيلها كوحدة متكاملة شاملة، وهاته بعض النماذج لأسئلة الاختبارات التحصيلية لمستوى التركيب:

"– تحدث عن حرية الإعلام في الجزائر باختصار"، "–اكتب مقالا تاريخيا تبين فيه مجالات التواصل بين الجزائر وإفريقيا جنوب الصحراء في الفترة الحديثة، مبينا أسباب ضعفها أو قوتها"، "–اكتب فقرة تبين فيها الدور الحضاري لعلماء الجزائر في المغرب الأقصى خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر"، "–اكتب فقرة تبين فيها دور الحج في التواصل الثقافي بين الجزائر والمشرق خلال العهد العثماني"، "–تكاشف المنطلقات التشخيصية العينية للباحث الجزائري "بوياية محمد الطاهر" عن تحليل قوامه: أن مشكلات المؤسسة الجزائرية والاقتصاد الوطني لا ترتبط بالجوانب التقنية والمادية بقدر ما ترتبط بالبعد الإنساني، كما أن الفعالية الحقيقة مرتبطة بشكل قوي بالاحترام والاعتناء بالثقافة الشخصية للعامل، تماشيا مع هذه الضمنية العينية، اكتب خطابا سوسيوتنظيمي تكاشف من خلاله عن كيفية نقل التنظيم الجزائري من حالة منطلقات الشكلنة الى المنطلقات التلاؤمية؟"

وكترتيب عام لكل المستويات ككل الدنيا منها والعليا فقد جاءت بالترتيب على التوالي نجد مستوى المعرفة التذكر ليله مستوى الفهم والاستيعاب ثم مستوى التحليل وقد تطابقت هاته النتائج مع دراسة الخوالدة وزملاؤه 2007 **(نقلا عن آيات جعفر الصرايرة، مرجع سابق، ص20)** "دراسة بعنوان دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام 1997-2005 في ضوء المستويات المعرفية وتمثلت عينة البحث من أسئلة امتحان شهادة الثانوية العامة للعلوم الإسلامية، وكانت نتائج البحث كما يلي: تركزت الأسئلة التذكر والفهم والتحليل وخلت من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم"، أما مستويات التطبيق والتركيب والتقويم فقد وردت ولكن بنسب ضعيفة.

وعليه فبالرغم من أن مرحلة التعليم العالي لها مميزاتها حيث يكون الطالب قد تطور تفكيره ونموه العقلي وذلك بمروره على عدة مراحل تعليمية وخبراته، إلا أن أسئلة الاختبارات التحصيلية مازالت محصورة في المستويات المعرفية الدنيا.

- أما فيما يخص أنواع الأسئلة الموظفة في أسئلة الاختبارات التحصيلية، فنلاحظ أن الغالبية العظمى من الأسئلة كانت مقالية وكانت بنسبة 83.76%، بينما يوجد جزء ضئيل فقط من الأسئلة الموضوعية موزعة بنسب متفاوتة، وهذه بعض النماذج للأسئلة المقالية : "- المسؤولية الأخلاقية أوسع دائرة من المسؤولية القانونية فسر ذلك؟"، "-الفعل الأخلاقي عند كأنط هو الفعل النابع من الإحساس بالواجب لا من رغبة أو ميل أو عاطفة أو منفعة حلل ذلك؟"، "- يرى بعض علماء الغرب أن الفقه الإسلامي يتميز باستقلاليته وتفوقه على الفقه الغربي لتميزه بخصائص وأسس ترفعه الى درجة لم يرق اليها القانون الغربي، حلل وناقش (باختصار)؟"

وعليه فقد طغت الأسئلة المقالية كطابع عام على أسئلة الاختبارات التحصيلية لهاته الدراسة وهذا ما اتفق مع **دراسة** "صباح ساعد ووسيلة بن أعمر"2012-2013 **(نقلا عن صباح ساعد ووسيلة بن عمر، مرجع سابق، ص81)** "التي هدفت إلى التعرف على مدى توافر

معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي، حيث تم القيام بتحليل محتوى 36 اختبارا تحصيليا للسنة الجامعية 2012-2013 ومن خلال إسقاطها على أداة الدراسة والتي تحددت بعدة معايير من بينها شمولية أسئلة المقالية والموضوعية، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية ".

وبالرغم من أن الأسئلة المقالية تفتح المجال لتعبير الطالب وتقل فيه حالات الغش بالإضافة الى تناولها في بعض الأحيان المستويات المعرفية العليا إلا أنها تتأثر بذاتية المصحح كما أنها تستغرق وقتا في التصحيح، وهذا نموذج لاحد أسئلة الاختبارات التحصيلية:" بعد دراستك لمذاهب علم الأخلاق وظهور كثير من النقائص بها اطرح بديلا تراه يعالج هاته النقائص؟" حيث نجد هنا سؤال مقالي يتضمن مستوى التقويم حيث ان الطالب بعد أن يقوم بعملية تقييم يجب عليه أن يتخذ قرار ويعطي رايه فيه، أما الأسئلة الموضوعية فقد كانت أسئلة الصح والخطأ وأسئلة الإكمال موظفة بنسب متساوية بنسبة 06.62%، تليها أسئلة الاختيار من متعدد بنسبة 02.20%، وتليها أسئلة المطابقة وكانت بنسبة ضئيلة جدا وهي 00.77%، وبالرغم من أن هاته الأسئلة تكون أكثر شمولا للمنهاج الدراسي بالإضافة الى سهولة التصحيح، إلا أن اغلبها تتضمن المستويات الدنيا وصعبة الإعداد فهي تتطلب جهد وتركيز، وهذا ما أكدته دراسة "حميدي" 2007 **(نقلا عن محمد إبراهيم البهادلي، مرجع سابق، ص113)** "والتي هدفت إلى تقويم أسئلة الكيمياء للصف السادس العلمي للامتحانات العامة الوزارية للسنوات 2000-2005 وبلغت عينة الدراسة 12 ورقة امتحانية، تحددت الدراسة ببعض المعايير التي تم بموجبها تحليل الأسئلة الامتحانية من بينها صياغة الأسئلة مقالية وموضوعية ومطابقتها لأسئلة الكتاب المدرسي المقرر، وكانت أسئلة المقال أكثر شيوعا مقارنة بالأسئلة الموضوعية وافتقرت الأسئلة الامتحانية لمعيار شموليتها للمحتوى الدراسي".

وعليه فان إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية يمكن من خلالها أن يحقق شمول المنهج وقياس قدرات وإمكانات معرفية مختلفة لدى لطالب وموضوعية تصحيحها، في حالة الإلمام بشروط وإرشادات توظيف كل أنواع الأسئلة المقالية منها والموضوعية، وعدم إدراك الأولويات في مجال بناء الاختبارات التحصيلية يؤدي حتما إلى إعداد أداة لا تقيس ما يجب قياسه.

3- الاستنتاجات:

- نلاحظ اتباع معدي أسئلة الاختبارات التحصيلية لأغلب معايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد سواء من ناحية الشكل والمضمون، وكملاحظة انه من ناحية الشكل نجد في اغلب الأوراق الاختبارية لمختلف أقسام الكلية دمغة بنمط معين وموحد لها من حيث المعلومات الأساسية للجامعة وللطالب في حالة إجابته في ورقة الأسئلة وكذا لبعض المعلومات العامة والمهمة في طريقة الإجابة.

- تم توظيف كل المستويات المعرفية في أسئلة الاختبارات التحصيلية من مستوى التذكر والمعرفة إلى الفهم والاستيعاب وكذا التطبيق والتحليل والتركيب وأخيرا التقويم ولكنها كانت بنسب متفاوتة

- تم التركيز في إعداد الاختبارات التحصيلية على مستوى المعرفة والتذكر حيث كانت بنسبة عالية ليليه مستوى الفهم ثم التحليل.

- كان الطابع الغالب في أسئلة الاختبارات التحصيلية هي الأسئلة المقالية وكانت اغلبها أسئلة مباشرة وهذا لسهولة إعدادها.

- بالرغم من أن الأسئلة الموضوعية وردت بشكل قليل إلا انه تم التركيز فيها على أسئلة الصح والخطأ وأسئلة الإكمال لتليه الاختيار من متعدد ثم أسئلة المطابقة أو المزاوجة والتي كانت بنسبة ضئيلة جدا، بالرغم من أن الأسئلة الموضوعية تتميز بشموليتها للمقرر وسهلة التصحيح.

- عدم إدراك الأساتذة بمدى أهمية المستويات المعرفية وأهمية توظيف أنواع الأسئلة سواء المقالية أو الموضوعية في تقويم الطالب ومعرفة مستواه الحقيقي.

- عدم تقدير الأساتذة لأهمية الاختبارات التحصيلية باعتبارها اهم وأدق أدوات التقويم التربوي والتي على أساسها يتم الحكم بنجاح الطالب أو رسوبه.

- تم إهمال المستويات العليا بالرغم من أنها تعطي فكرة عن طريقة تفكير الطالب ومدى تمكنه، خاصة مستوى التركيب والذي كان ضئيل جدا.

- كشفت النتائج أن اغلب معدي أسئلة الاختبارات غير مطلعين على كيفية توظيف المستويات المعرفية للكشف عن قدرات الطالب وتوجيه الأحسن لقدراته والاستفادة منها.

- قلة اهتمام معدي أسئلة الاختبارات التحصيلية بالأسئلة الغير المباشرة المثيرة لتفكير الطلبة من ناحية التفكير الناقد والإبداعي أو الأسئلة التقويمية، إذ جاءت اغلب الأسئلة مباشرة تعتمد على الحفظ.

- إن معدي أسئلة الاختبارات التحصيلية لم يدركوا أو تجاهلوا تطور العمر العقلي للطالب وتطور العمليات العقلية لديه وتطور تفكيره، وتقدير الخبرات المتراكمة نتيجة تنقله من مرحلة تعليمية لأخرى حيث يعتمدون على أسئلة ذات مستويات دنيا تتعلق فقط بالاستذكار في اغلب الأحيان.

الخاتمة

لطالما كانت التربية مجالا خصبا لمختلف الدراسات العلمية باختلاف تخصصاتها، وكان للتقويم التربوي حصة من هذه الدراسات التربوية، ومع تطور البحث العلمي تطورت البحوث التقويمية بمرور الوقت لتشمل مختلف المجالات التربوية ومختلف المراحل التعليمية، وهذا يستلزم تطوير أدواتها وتحديثها، ومن بين اهم أدوات التقويم التربوي الاختبارات التحصيلية، حيث تعتبر ادق أداة وتعطي نتائج فورية، إلا إن الاختبارات التحصيلية اذا لم يتم الإلمام بشروطها والمعايير العلمية لبنائها فإنها لا تخدم ما وضعت لأجله، فوجب الاهتمام بكل من المعايير الشكلية لأسئلة الاختبارات التحصيلية وللورقة الاختبارية لتجنب أي إشكال، حيث تتضمن كافة المعلومات الخاصة بالجامعة والطالب بالإضافة لوضوح الأسئلة الى غيرها من معايير الشكل، بالإضافة الى معايير المضمون من مراعاة لمستويات السهولة والصعوبة ومدى علاقتها بالفروق الفردية الى جانب طرح أسئلة تساعد على الأبداع والابتكار الى غيرها من معايير المضمون، كما يجب الاستخدام والتوظيف الأمثل للمستويات المعرفية الدنيا منها والعليا وإشراك كليهما لمعرفة المستوى الحقيقي للطالب مع الإلمام بكيفية توظيفها، كما انه يجب أن يكون هناك تنوع بين الأسئلة المقالية والموضوعية حيث أن لكل منها مميزات تكمل بعضها البعض بعد التعرف على شروط وإرشادات إعدادها، وعليه فكل هذا يعطينا أداة تقيس ما وضعت لقياسه وتبين نقاط القوة والضعف لدى الطالب لتلافي النقائص وتعزيز نقاط القوة والعمل على تطويرها .

وعليه ولمعرفة واقع إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية، فقد سعت الباحثة إلى معرفة مدى تطبيق شروط الاختبارات التحصيلية الجيدة وفق منهجية ومعايير علمية على مستوى الشكل والمضمون، وكذا بيان مدى توظيفها للأهداف المعرفية، ومدى تنوع أسئلتها بين المقالية والموضوعية والالتزام بشروط تطبيقها، وتمت الدراسة على مستوى اغلب أقسام كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة المسيلة –محمد بوضياف–على مستوى (قسم علم النفس –قسم علم الاجتماع –قسم علوم الإعلام والاتصال –قسم التاريخ

– قسم العلوم الإسلامية)، وتم استثناء قسم الفلسفة لطبيعة التخصص، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وتم تطبيق الدراسة على عينة عرضية بلغت 212 اختبارا تحصيليا وتم الاعتماد على شبكتين تم أعدادهما، الشبكة الأولى خاصة بمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد من حيث الشكل ومن حيث المحتوى والشبكة الثانية خاصة بالمستويات المعرفية لبلوم، وبعد دراسة الخصائص السيكومترية لهما تمت عملية تحليل المحتوى، وبعد مناقشة وتحليل النتائج، خلص البحث إلى النتائج التالية:

– تم احترام اغلب معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد في الجامعة من حيث الشكل والمحتوى حيث كانت مطابقة بنسبة 77.28%.

– تم توظيف كل المستويات المعرفية في أسئلة الاختبارات التحصيلية، ولكن كان مستوى المعرفة والتذكر هو الطابع الغالب على مختلف الأسئلة الاختبارية حيث كان بنسبة 65.45%، ويليه مستوى الفهم بنسبة 16.23%، ثم التحليل بنسبة 09.48%، ليليه التقويم بنسبة 4.67، ثم مستوى التطبيق بنسبة 02.59%، وفي الأخير مستوى التركيب بنسبة 01.55%.

– تم إيجاد تنوع في أسئلة الاختبارات التحصيلية، إلا أن اغلب الأسئلة جاءت مقالية بنسبة 83.76% وهي نسبة عالية جدا، لتليها الأسئلة الموضوعية بنسب قليلة موزعة عليهم، حيث نجد هناك تساوي بين أسئلة الصح والخطأ والإكمال بنسبة 06.62%، لتليها أسئلة الاختيار من متعدد بنسبة 02.20%، وفي الأخير أسئلة المطابقة أو المزاوجة وكانت بنسبة 0.77% وهي نسبة ضئيلة جدا.

الاقتراحات:

– إجراء دراسات مماثلة ومتخصصة أكثر حول أسئلة الاختبارات التحصيلية تبعا للمنهج والمادة

– إعداد دليل عملي وتطبيقي في كيفية إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية

– العمل على دورات وفتح ورشات علمية عملية لتحسيس بأهمية المستويات المعرفية وكذا أنواع الأسئلة في الكشف عن قدرات الطالب وان لكل درس أهداف يراد الوصول إليها وتحقيقها .

– ضرورة المزج بين الأسئلة المقالية والموضوعية لبناء اختبار تحصيلي بمعايير علمية مع الاستفادة من مزاياها وتلافي عيوبها .

– الاهتمام بإعداد توازن في المستويات المعرفية وذلك بعدم التركيز على المستويات الدنيا فقط بل يجب إدراج المستويات العليا لما لها من أهمية في تطوير تفكير الطالب وإبراز قدراته .

التوصيات:

– ضرورة عمل بحوث و الاهتمام بالتقويم التربوي وأدواته خاصة الاختبارات التحصيلية والاستفادة من النتائج المتوصل ليها، بغية الوصول إلى تقويم تربوي ناجح وكمؤشر لجودة التعليم العالي.

– إجبارية تكوين الناجحين كأساتذة في الجامعة، لإعطائهم صورة على كيفية سيرورة العمل في الجامعة، والتركيز خصوصا على كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية باعتبارها مرآة لمستوى الطالب، وكذا أهم أداة تقويم على اثرها يتم الحكم بنجاح الطالب أو رسوبه، باعتبار أن اغلب الأساتذة كانوا يشغلون مناصب بعيدة عن التعليم العالي حتى ولو كانوا في قطاع التربية والتعليم إلا أن لكل مرحلة مميزات لها .

– العمل على تذليل الصعوبات التي تواجه معدي أسئلة الاختبارات التحصيلية كتوفير مطبعة خاصة .

– العمل على تكوين لجان لمراقبة مدى تطور في نوعية أسئلة الاختبارات التحصيلية والعمل على تحسينها وهذا للعمل على رقي التعليم وجودته .

– العمل على تكوين فرق بحث في المخابر لتطوير ادوات التقويم وكذا البحث عن كل ما هو جديد في تطوير الاختبارات التحصيلية والعمل على تحسينها وتحديثها بشكل مستمر.

قائمة

المصادروالمراجع

- القرآن الكريم

المعاجم:

- الكافي، 1992، معجم عربي حديث، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر محمد باشا، بيروت لبنان، ط1.

- فرج عبد القادر طه وأخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1 .

- معجم نور الدين الوسيط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2.

الكتب:

- إبراهيم الخطيب وآخرون، 2002، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن، الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 .

- إبراهيم محمد محاسنة، 2013، القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة، الأردن، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1.

- أحمد سعد جلال، 2008، مبادئ القياس النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برامج، مصر، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش، م، م، ط1.

- الجميل محمد عبد السميع شعلة مراجعة وتقديم جابر عبد الحميد جابر، 2000، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي ملتزم الطبع والنشر، مدينة نصر- القاهرة، ط1.

- السيد محمد خيري، 1997، الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.

-امطانيوس نايف ميخائيل، 2015، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1.

- امطانيوس نايف ميخائيل، 2016، بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1 .

- أمينة محمد كاظم، 1988، استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج، الهيئة العامة لمكتبة الإسكندرية، مطبوعات جامعة الكويت.

- أمينة محمد كاظم، 1988، دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك نموذج "راش"، سلسلة الكتب المتخصصة، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي إدارة التأليف والترجمة والنشر، الكويت، ط1 .

- إيناس خليفة خليفة، 2007، الشامل في الوسائل التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1.

-بشير معمرية، 2007، القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين، منشورات الحبر –الجزائر، ط2.

-بشير معمرية، 2012، اساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، بدون طبعة .

- بشير معمرية، 2009، مدخل لدراسة القياس النفسي، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1 .

- جعفر عبد كاظم المياحي، 2011، القياس النفسي والتقويم التربوي، الأردن، دار الكنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1.

- حمدي شاكر محمود، 2004، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل –السعودية، ط1 .

- رشيد زرواتي، 2007، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، ط1.

- سامي محمد ملحم، 2005، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان –الأردن، ط3.

- سامية بكري، 2014، قياس وتقويم القدرات المعرفية لمرتفعي ومنخفضي الدكاء من خلال الصورة المختصرة لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

- سعد عبد الرحمن، 2008، القياس النفسي النظرية والتطبيق، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، ط5.

- سعيد جاسم الأسدي، 2014، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع ومكتبة الحلي للنشر والتوزيع، ط1 .

- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1.

- صالح الحلزوني، 2012، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر.

- صالح محمد علي أبو جادو، 2006، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان- الأردن، ط5 .

- صلاح الدين محمود علام، 2006، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

- صلاح الدين محمود علام، 2011، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط5 .

- صلاح الدين محمود علام، 2011، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط4 .

- عباس محمود عوض، 1998، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية.

- عبد الحافظ سلامة، 2000، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1.

- عبد الحفيظ مقدم، 2011، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ط3.

- عبد الرحمان بن سليمان الطريري، 1997، القياس النفسي والتربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، رياض –السعودية، ط1 .

- عبد الرحمان محمد العيسوي، 2005، فن القياس النفسي، دار الفكر العربي، بيروت– لبنان، ط1.

- عبد الله محمد خطايبة، 2008، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، سلطنة عمان، ط2.

- عبد الواحد حميد الكبيسي، 2007، القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، الأردن، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1 .

- عزيز سمارة وآخرون، 2000، مبادئ القياس والقويم في التربية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2.

- علي ماهر حطاب، 2001 القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مصر، مطبعة العمرانية لاوفست، ط2.

- علي مهدي كاظم، 2001، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1.

- عماد أحمد حسن علي، القياس النفسي، جامعة اسيوط.

- عمر طالب الريماوي، 2017، بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1 .

- فتحي ذياب سبيتان، 2010، ضعف التحصيل الطلابي المدرسي (الأسباب والحلول)، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

- قاسم علي الصراف، 2002، القياس والتقويم في التربية والتعليم، الكويت، دار الكتاب الحديث، بدون طبعة.

- ماجد محمد الخياط، 2010، أساسيات والتقويم في التربية، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1.

- محمد أحمد الخطيب واحمد حامد الخطيب، 2011، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1 .

- محمد السيد علي، 1998، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء المديولات، عامر للطباعة والنشر بالمنصورة، مصر.

- محمد الطاهر واعلي وآخرون، 2000، فنيات بيداغوجية الاختبارات المدرسية الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي الجزائر.

- محمد داود الربيعي، 2016، المناهج التربوية المعاصرة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1 .

- محمد عبد السلام غنيم، 2004، ميادين القياس والتقويم النفسي والتربوي، جامعة حلوان.

- محمد عبد السلام يونس، 2008، القياس النفسي، دار الحامد، ط1.

- محمد عبد العال النعيمي وآخرون، 2015، طرق ومناهج البحث العلمي، الوراق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط2 .

- محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، 2016، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء –الجمهورية اليمنية، ط1 .

-محمد فخري الطنبور، 2016، العنف الجامعي، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

- محمود أحمد عمر وزملاؤه، 2010، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن، ط1 .

- مصطفى نمر دعمس، 2008، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان .

- موريس انجرس، 2004، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، منهجية البحث في العلوم الإنسانية تدريبات عملية، القصبة للنشر، الجزائر.

- نبيل جمعة صالح النجار، 2009، القياس والتقويم، منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، بدون طبعة.

- نعمان شحادة، 2009، التعلم والتقويم الأكاديمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

- هادي مشعان ربيع، 2006، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ليبيا، جامعة التحدي.

الكتب المترجمة:

- روبرت ثورندايك، اليزابث هيجن، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني، عبدالرحمن عدس، القياس والتقويم في علم النفس والتربية، مركز الكتب الأردني، ط4.

- ماري ي .هوبا / جان ي . فريد، نقله الى العربية مها حسن بحبوح، راجعه داوود سليمان رضوان، تقويم مركزية –المتعلم في الكليات الجامعية، مكتبة العبيكان، الرياض، 2006، ط1.

- Donald ary . lucy cheser jacobs .asghar razavieh، ترجمة سعد الحسيني، مقدمة للبحث في التربية، ط1، دارالميسرة، عمان–الاردن، 2013،

- Cecil r. reynolds /ronald b. livin gston، ترجمة صلاح الدين محمود علام، اتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق، 2013، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1.

الكتب الإلكترونية:

- جميل حمداوي، 2015، مكونات العملية التعليمية– التعلمية، شبكة الالوكة، ط1 www.alukah.net.

- نور الشامخ، 2018، التقويم في التعليم، ، شبكة الالوكة، قسم الكتب، المملكة العربية السعودية. www.alukah

الرسائل والأطروحات:

- أحمد زروق، العلوم الاجتماعية والإنسانية في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربوي والثقافي، جامعة الجزائر، 2005-2006.

- أحمد فلوح، مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة، أطروحة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 2012-2013

- أسماء عميرة، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، رسالة ماجستير في علوم التسيير تخصص تسيير الموارد البشرية، جامعة قسنطينة 02، 2012-2013.

- أسيا العطوي، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير تخصص إدارة الموارد البشرية جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر، 2009-2010.

- الهام خنفري، مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة ماجستير في علوم التربية تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري-قسنطينة، 2007-2008.

- آيات جعفر الصرايرة، دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2011.

- بركة العمري، التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، 2019-2020.

- حلمي رؤوف حلمي حمدان، مدى ملائمة أهداف أسئلة التقويم مع أهداف الأمثلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي، درجة ماجستير في التربية تخصص تعليم الرياضيات من جامعة بيزرت فلسطين 2009.

- خالد بن حسن شيبان التميمي، أثر كل من نوع المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، درجة الماجستير في علم النفس تخصص اختبارات ومقاييس، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1999.

- رباب اقطي، التكوين الجامعي وعلاقته بكفاءة الإطار في المؤسسة الاقتصادية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر -باتنة، 2008-2009.

- رشا خليل هوبي العنبكي، تحليل أسئلة الامتحانات العمة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) جامعة ديالي العراق، 2013.

- رشيد موني، تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2008-2009.

- رمضان خطوط، استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة منتوري-قسنطينة، 2009-2010.

- صباح غربي، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص تنمية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، 2013-2014.

- صليحة رقاد، تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته، أطروحة دكتوراه في العلوم القانونية، جامعة سطيف 1-الجزائر، 2013-2014.

- صليحة لعزالي، الخصائص السيكومترية لمقياس "مداخل الدراسة" مقدرة وفق النظرية التقليدية ونموذج راش، ماجيستير تخصص القياس في علم النفس وعلوم التربية، جامعة سعد دحلب البليدة، فيفري 2012

- فاطمة الزهراء كياري، تقييم نفقات التعليم العالي في المؤسسة الجامعية، رسالة ماجستير تخصص تسيير المالية العامة، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان، 2011-2012.

- فتيحة أعراب، معوقات البحث العلمي لدى الأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير علم الاجتماع الثقافي التربوي، جامعة الجزائر 2010-2011

- قمر محمد خير الريحاوي، تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء أهداف تدريس المادة، رسالة ماجيستير في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة القاهرة، 2010.

- مبروك قسمية، واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجديد (ل.م.د) رسالة ماجستير في علم النفس التربوي جامعة الجزائر، 2010-2011.

- محمد قوارح، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر -2-، 2011-2012.

- مسعودة عجال، القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والسلوك التنظيمي، جامعة منتوري قسنطينة -الجزائر، 2009-2010

- محمود العرابي، دراسة كشفية لممارسات المعلمين للمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستير تخصص بناء وتقويم المناهج، جامعة وهران -السانية-، 2010-2011.

- نادية صالح عويضة، أراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بريزت، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة بيرزيت فلسطين، 2011.

- نجادي مسقم، منهجية بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات السنة التاسعة أساسي أنموذجا، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة وهران، 2012-2013 .

- نعيمة بوعود، تصور الطلبة لظاهرة الفساد الأخلاقي في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير علم الاجتماع الثقافي التربوي، الجزائر، 2010-2011.

-نور الهدى بوطبة، إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي: نحو نموذج مقترح لتنفيذ الإصلاحات الجامعية، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير تخصص تسيير المنظمات، جامعة باتنة1، 2015-2016.

- وسيلة حرقاس/ قرايرية، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في اطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة- الجزائر، 2009-2010

-ياسين زيبوش، تقهقر التحصيل المعرفي للطالب في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي، جامعة الجزائر، 2011.

-يسمينة خدنة، البحث العلمي في الجامعة الجزائرية من خلال مذكرات تخرج طلبة الماجستير في العلوم الإنسانية والاجتماعية، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص إدارة الموارد البشرية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 2017-2018.

المجلات:

- أفنان درواز، درجة مراعاة المعلمين في مدارس في محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مجلد 25 (10)، 2011.

- إيمان دركي، القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية، مجلة سراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد الأول (1) جمادى الثانية / رجب 1438-مارس 2017م

- خالد سويدان، دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب (الجغرافية الطبيعية) المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي، مجلة جامعة دمشق المجلد -25-العدد (1+2) 2009 .

-خديجة شناف ومراد بلخيري، معايير ضمان جودة التعليم العالي -عرض لبعض النماذج العالمية-، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي، العدد 24، ديسمبر 2017.

- خليفة عبد السلام الشيباني، الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية، فكر وإبداع – مصر، يونيو 2014، العدد ج 86.

- رفيق زراولة، الهيكلة التنظيمية للمؤسسات الجامعية دراسة تحليلية "الجامعة الجزائرية أنموذجا"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية العدد 20، جوان 2009.

- زياد بركات، عبد الهادي صباح، مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهرم بلوم، مجلة جامعة القدس المفتوحة، 2007.

- زينة حسن توفيق جاسم، تقويم الأسئلة الامتحانية الوزارية لمادة الجغرافية للصف السادس الابتدائي على وفق تصنيف بلوم، العدد الحادي والخمسون، مجلة الفتح –ايلول لسنة 2012.

- صباح ساعد، وسيلة بن عامر، تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلية للسداسيين الأول والثاني للسنوات الجامعية من 2013/2012، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد28 مارس 2017.

- عائدة مخلف مهدي القريشي، الكفايات المهنية والتدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العدد 48–2016

- ليث حمودي إبراهيم، مدى ممارسة الأستاذ الجامعي للأدوار التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد الثلاثون

- محمد إبراهيم بهادلي، تقويم الأسئلة الوزارية للصف السادس العلمي في مادة الكيمياء في ضوء القدرات العقلية لجيلفورد، دراسات تربوية، العدد السادس، نيسان 2009.

- محمد أنور محمود السامراني، أحمد محمد شاكر الخفاجي، بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم النفس الخواص لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية، الأستاذ– العدد (203) لسنة 1433 هجرية، 2012م .

- محمد صالح عتوم، 2012-2013، تقييم الاختبارات التحصيلية من إعداد معلمي العلوم في محافظة جرش دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الثاني 2012-2013 في مبحث العلوم، مجلة جرش للبحوث والدراسات 2(15) الأردن.

- مصطفى بن عودة، نموذج مقترح لضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، مجلة نماء للاقتصاد والتجارة، المجلد 04، العدد 01، جوان 2020.

- مها فاضل عباس، مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحان مادة التاريخ، العدد السادس عشر، مجلة مركز البحوث التربوية النفسية .

- هويدا محمد الحسيني محمد، تقويم امتحانات طلاب كلية التربية في ضوء مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة، مجلة القراءة والمعرفة العدد 132- أكتوبر 2012، جامعة عين شمس-كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة .

المحاضرات والمؤتمرات والدورات:

- زيان شامي، مطبوعة في مقياس، القياس النفسي، تخصص علم النفس، جامعة لمين دباغين سطيف2، 2017-2018.

- صالح بن أحمد بن صالح بن دخيخ، 2012، معايير وتطبيقات إجرائية مقترحة لتطوير وحدة ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي بجامعة الباجة في ضوء التجارب العالمية، بحث مقدم الى المؤتمر الدولي تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، الأردن -عمان 25-2012/3/28.

- وفيق حلمي الأغا وإيهاب وفيق الأغا، استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي، جامعة الأزهر - غزة أكتوبر 2010، المؤتمر العربي الدولي المنعقد في رحاب جامعة الزرقاء /الأردن خلال الفترة 10-2011/5/12

- عبد الناصر قدومي، 2008، الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها.

- المراجع الأجنبية:

-Jean-François richard, 2004, l'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage, direction de la mesure et de l'évaluation, nouveau-brunswick.

-Adib Yasmine, evaluation des acquis d'apprenants du français langue étranger en module de technique d'expression écrite et orale en 1ere année universitaire, thèse de doctorat option didactique, école doctorale de français université d'oran ,2012-2013.

-Seihoub Imane, place et rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement /apprentissage du fle, diplôme de magistère en langue française option didactique, université oran 2,2015-2016.

-Zerrouki Fouzia, l'impact du nouveau dispositif d'évaluation sur les enseignants et les élevés au cycle primaire, diplôme de magistère, option didactique, département de français université mentouri constantine.

-Boulmaiz Djallel, a comparative evaluation of the algerian and the french efl textbooks (getting through and fireworks 2de) using blooms digital taxonomy, algerian journal of research and studies, volume 05-issue02-april(2022).

-Hamlaoui Abderrahim, l'évaluation en sciences humaines et sociales entre objectivité et pouvoir rhétorique, pratiques docimologiques en contexte universitaire, revue el – bahith en sciences humaines et sociales ,14(03)/2022.

-Hameurlaine Noureddine, évaluation pédagogique dans le processus éducatif selon l'approche par compétences, revue des recherches éducatives et didactique :02(2022). volume :11/ n

- Kerma Cherif, evaluation and self evaluation of teaching and learning a foreign language, literatures and languages journal, vol 21 ,n 1 ,2021.

الملاحـــق

أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

إستبانة: تحكيم في مدى ملائمة الفقرات وانتمائها لمجالاتها

حضرة الأستاذ (ة) المحترم (ة):

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "الاختبارات التحصيلية في الجامعة" –دراسة تقويمية– تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مطابقة الاختبارات التحصيلية لمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وكذا مدى تضمنه للمستويات المعرفية وكذا أنواع الأسئلة.

ولذلك قامت الباحثة بالرجوع إلى العديد من الدراسات التي تناولت معايير أسئلة الاختبارات التحصيلية من كتب ودراسات الرسائل الجامعية، وبناءا عليه، ثم بناء شبكة تقويمية تضمنت مجالين الأول خاص بالشكل والثاني خاص بالمحتوى، ونظرا لخبرتكم الطويلة وسعة اطلاعكم في هذا المجال، تتشرف الباحثة بوضع هذه الأداة ودقتها وثراءها من حيث ملاحظة ملائمة الفقرات وانتمائها لمجالاتها راجية التعديل أو الحذف أو الإضافة لما ترونه مناسبا.

وفي الأخير تقبلوا في فائق الاحترام والتقدير

إشراف الأستاذ الدكتور: بحري نبيل

إعداد الطالبة: حجاب حفيظة

السنة الجامعية: 2019-2020

المحاور / البنود	معايير الاختبار التحصيلي الجيد من حيث الشكل	مناسبة	غير مناسبة
1	طباعة أسئلة الاختبار على الحاسب الآلي على أن يكون السؤال بحجم واضح والمسافة بين الأسطر مسافة ونصف		
2	تتضمن ورقة الامتحان البيانات الأساسية للجامعة والكلية والقسم		
3	تتضمن الورقة الإمتحانية إسم المقرر (المادة أو المقياس)		
4	تتضمن الورقة الإمتحانية الفئة المستهدفة من الاختبار		
5	تتضمن الورقة الامتحانية زمن الاختبار		
6	كتابة إسم معد الإختبار		
7	تحدد الورقة الإمتحانية عدد صفحات الإختبار (إذا كان أكثر من ورقة)		
8	تحدد الورقة الإمتحانية درجة كل سؤال (سلم التنقيط)		
9	طباعة الإختبار على وجه واحد		
10	وضوح علامات الترقيم في الاختبار		
11	مراعاة المساحات البينية بين سطور الورقة والفقرات		
12	سلامة اللغة بحيث تكون واضحة ومحددة		
13	مراعاة أن تتميز ورقة الاختبار بالجودة		
14	تدوين بعض العبارات الإرشادية أسفل الصفحة عند الحاجة مثل (يتبع، أقلب الصفحة)		
15	كتابة تعليمات هامة في أول الورقة مثل (كيفية الإجابة، عدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مدى إستخدام الحاسبة والأدوات الرياضية)		
16	رسم الأشكال المطلوبة في الأسئلة وتكون واضحة		
17	إبراز العناوين الرئيسية والفرعية للإختبار بشكل مميز		
18	تكون أسماء الأجزاء والعناوين واضحة على الرسومات		
19	مراعاة عدم تقسيم السؤال إلى صفحتين		
20	خالية عن الأخطاء الإملائية واللغوية		

المحاور / البنود	معايير الاختبار التحصيلي الجيد من حيث المضمون	يوجد	لا يوجد
21	تنوع الأسئلة لتشمل الأسئلة المقالية والموضوعية		
22	تنوع مستويات الأسئلة لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين		
23	تتميز بقدرتها على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطالب		
24	البعد عن الأسئلة المركبة تركيبا تراكميا معقدا		
25	عدم الإطناب الممل أو الإيجاز المخل في عبارات الأسئلة أو عدد المطالب في السؤال الواحد		
26	تنسيق الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب		
27	قياس الاختبار لبعض المهارات الذهنية		
28	تدرج فقرات الاختبارات حسب مستويات الأهداف المعرفية		
29	التأكد من أن كل سؤال مستقل بذاته، ولا تعتبر الإجابة عنه شرطا للإجابة عن سؤال آخر		
30	تغطية المستويات المعرفية المختلفة الدنيا والعليا معا		
31	يفضل أن تكون كل الأسئلة إجبارية		
32	عرض محتوى منظم ومرتبط بطريقة منطقية		
33	تنمية مهارات التفكير المختلفة (اتخاذ قرار، الناقد، الإبداعي...)		
	الأسئلة المقالية		
34	قياس الأسئلة المقالية بعض مهارات التنظيم والتحليل والتركيب والتقويم الشامل لمادة الدراسية-حل المشكلات مثل: -وظف-وضح-حلل-قوم ...		
35	تجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة يدور كل منها حول فكرة واحدة في أسئلة مقالية		
	أسئلة الصواب والخطأ		
36	أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في الطول تقريبا للعبارات الخاطئة		
	أسئلة المطابقة أو المزاوجة		
37	زيادة عدد بنود الاستجابات عن عدد بنود المعطيات في أسئلة المطابقة		
38	تكون مجموعة الفقرات قصيرة نسبيا في أسئلة المطابقة		
39	توضيح كيفية الإجابة بدقة (ربط الخط، ضع رقم مناسب)		
	أسئلة الإكمال		
40	أن لا تتضمن عبارة الإكمال أكثر من فراغين		
41	موقع الفراغ في أسئلة الإكمال يكون قرب أو عند نهاية العبارة وليس في أولها		
	أسئلة البدائل أو الاختبار من متعدد		
42	تساوي جميع الأسئلة في البدائل في أمثلة الاختبار من متعدد		
43	الحرص على توفير ثلاثة إلى خمس بدائل حتى لا تزيد فرص التخمين		
44	محاولة أن تكون البدائل قصيرة		
45	تجنب استعمال عبارات من نوع جميع ما ذكر أعلاه		

جامعة الجزائر -2-
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

إستبانة: تحكيم في مدى ملائمة الأفعال وانتمائها لمستوياتها

حضرة الأستاذ (ة) المحترم (ة):

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة بإجراء دراسة بعنوان "الاختبارات التحصيلية في الجامعة" -دراسة تقويمية-

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مطابقة الاختبارات التحصيلية لمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وكذا مدى تضمنه للمستويات المعرفية.

ولذلك قامت الطالبة بالرجوع إلى العديد من الدراسات التي تناولت معايير أسئلة الاختبارات التحصيلية من كتب ودراسات الرسائل الجامعية، وبناءا عليه فقد تم بناء شبكة خاصة بمستويات المعرفية لبلوم والأفعال الدالة عليها، ونظرا لخبرتكم الطويلة وسعة اطلاعكم في هذا المجال، تتشرف الباحثة بوضع هذه الأداة ودقتها وإثراءها من حيث ملاحظة ملائمة الأفعال وانتمائها لمستوياتها راجية التعديل أو الحذف أو الإضافة لما ترونه مناسبا.

وفي الأخير تقبلوا في فائق الاحترام والتقدير

إعداد الطالبة:
حجاب حفيظة

إشراف الأستاذ الدكتور:
بحري نبيل

السنة الجامعية: 2019-2020

المستويات المعرفية	الأفعال الدالة	تنتمي	لا تنتمي	الأفعال الدالة	تنتمي	لا تنتمي
مستوى التذكر والمعرفة	يعرف			يسمي		
	يحدد			يعدد		
	يذكر			يزاوج		
	يحفظ			يبين		
	يكرر			يضع في قائمة		
	يرتب			يضع تحت خط		
	يتلو			يضاعف		
	يصف			يعنون		
	يعين			يختار		
مستوى الفهم والاستيعاب	يترجم			يفسر		
	يصنف			يختار		
	يوضح			يحول		
	يناقش			يصرح		
	يحدد مكان ما			يلخص		
	يشرح			يعطي أمثلة		
	يؤول			يتنبأ		
	يكمل			يستنتج		
	يميز			يبرر		
	يستعرض			يقارن		
	يعيد صياغة			يفرق		
	يدافع عن			يعيد ترتيب		
	يقدر			يعمم		
	ينظم			يعين		
	يعطي			يشير		
	يعبر			يصف		
	يستنبط					
مستوى التطبيق	يطبق			يربط		
	يمثل			يوظف		
	يرسم			يضع في جدول أو شكل		
	يشغل			يستخدم		
	يطور			يعرب		
	يبني			يمارس		
	ينجز			يستعمل		
	يشخص			يختار		
	يبوب			يوسع		
	يحضر تجربة			ينتج		
	ينشا			يستنتج		
	يكتشف			يجهز		
	يحل مسالة			يستخرج		
	يعمم			يعرض		
	ينظم			يكون		
	يصنف			يحسب		
	يجري			يلاحظ		
	يبين			يوضح		
	يعطي أمثلة			يتبع		
	يضع			يتحكم		
	يقرن			يحول		
مستوى التحليل	يصنف			يميز		
	يحدد عناصر			يتعرف على خصائص		
	يستخلص			يحلل		
	يقارن			يدقق		

	يفرق			يحسب			
	يفحص			يحقق في			
	يرتب			يستدل			
	يستنبط			يوازن			
	يفكك			يبين			
	يعين			يبرهن			
	يختار			يجزئ			
	يصنف (في فئات)			يختبر			
	يوضح			يشرح			
	ينتقد			يلخص			
	يربط			يقسم			
	يشير						
مستوى التركيب	يجمع			ينسق			
	يؤلف			يكتب(موضوع-إنشاء)			
	يروي			ينتج			
	يصمم			يكتب			
	يولد			يبني			
	ينظم			يركب			
	يشتق			يقترح			
	يلخص			يعمم			
	يضع خطة			يبتكر			
	يمزج			يعيد ترتيب			
	يطور			يخلط			
	يربط			يصقل			
	يبدع			يعيد بناء			
	يضع في فئات			يراجع			
	يكون			يطبق			
	يقرن			ينشئ			
	يوفق						
مستوى التقويم	يبرر			يدافع			
	يحكم على			يجادل في			
	يقيس			يثمن			
	يقرر			يقدر			
	يصحح			يتنبأ			
	يمحص			ينتقد			
	يوازن			يتحقق			
	يدعم			يميز			
	يفند			يقيم			
	يقنن			يعلل			
	يرتب حسب قيمة			يعطي رايه			
	يختار			يناقش			
	يقوم			بين التناقض			
	يدعم بالحجة			يستنتج			
	يقارن						

-قائمة الأساتذة المحكمين للشبكة الخاصة بمعايير الاختبارات التحصيلية:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	التخصص العلمي
01	رشيد مسيلي	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجزائر-2-أبو القاسم سعد الله	علم النفس الاجتماعي
02	محمد خلايفية	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجزائر-2-أبو الاسم سعد الله	علوم التربية
03	محمد برو	أستاذ تعليم عالي	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علوم التربية
04	رفيقة يخلف	أستاذة محاضرة ا	جامعة الشلف حسيبة بن بوعلي	علم الاجتماع
05	مليكة شعباني	أستاذة محاضرة ا	جامعة الجزائر-2-أبو القاسم سعد الله	علم النفس المعرفي اللغوي
06	حليمة شريفي	أستاذة محاضرة ا	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علوم التربية
07	مصباح جلاب	أستاذ محاضر ا	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علم النفس المدرسي
08	قويدر دوباخ	أستاذ محاضر ا	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علم النفس العمل والتنظيم
09	عبد الغني براخلية	أستاذ محاضر ا	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علم النفس الاجتماعي
10	خالد شنون	أستاذ محاضر ا	جامعة الجزائر-2-أبو القاسم سعد الله	علوم التربية

-قائمة الأساتذة المحكمين للشبكة بالأفعال من حيث انتمائها للمستويات المعرفية لبلوم :

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	التخصص العلمي
01	رشيد مسيلي	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجزائر-2-أبو القاسم سعد الله	علم النفس الاجتماعي
02	نصيرة خلايفية	أستاذة تعليم عالي	جامعة سكيكدة 20اوت1955	علم النفس
03	عبد الغاني براخلية	أستاذ محاضر ا	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علم النفس الاجتماعي
04	رمضان خطوط	أستاذ محاضرة ا	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علوم التربية
05	نورالدين جعلاب	أستاذ محاضرة ا	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علوم التربية
06	بلدية بن زطة	أستاذة محاضرة ا	جامعة المسيلة محمد بوضياف	علم النفس المعرفي
07	كوكب الزمان بليردوح	أستاذة محاضر ا	جامعة أم البواقي	علوم التربية
08	أحمد رماضنية	أستاذ محاضرة ا	المدرسة العليا للأساتذة-الأغواط	علوم التربية
09	وداد بوحوش	أستاذة محاضر ا	المدرسة العليا للأساتذة-قسنطينة	علوم التربية
10	فدوة قديسية	أستاذة محاضر ا	المدرسة العليا للأساتذة-قسنطينة	علوم التربية

-حساب الصدق والثبات للشبكة الخاصة بمعايير الاختبارات التحصيلية:

Pi.qi	qi	pi	ن.م ص	غير صادق نَ	صادقن	م10	م9	م8	م7	م6	م5	م4	م3	م2	م1	رقم البند
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	19
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	21
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	30
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	31
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	32
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	33
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	34
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	35
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	36
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	37

0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	38
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	39
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	40
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	41
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	42
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	43
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	44
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	45
1.06	/	/	41.88	/	/	38	45	42	45	44	45	45	45	44	45	ص
/	/	/	/	/	438	38	45	42	45	44	45	45	45	44	45	X
/	/	/	/	/	19230	1444	2025	2025	2025	1936	2025	2025	2025	1936	2025	X^2

حساب الصدق والثبات للشبكة الخاصة بالأفعال من حيث انتمائها للمستويات المعرفية لبلوم:

محور	البند	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7	م8	م9	م10	صادق ن	غير صاد ق ن	ن م ص	Pi	Qi	Pi.qi
التذكر والمعرفة	01	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	1	1	0	0
	02	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	1	0.8	0.9	0.1	0.09
	03	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	1	1	0	0
	04	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	1	0.8	0.9	0.1	0.09
	05	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	1	1	0	0
	06	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	1	0.8	0.9	0.1	0.09
	07	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	7	3	0.4	0.7	0.3	0.21
	08	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	6	4	0.2	0.6	0.4	0.24
	09	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7	3	0.4	0.7	0.3	0.21
	10	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	1	0.8	0.9	0.1	0.09
	11	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	1	0.8	0.9	0.1	0.09
	12	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	7	3	0.4	0.7	0.3	0.21
	13	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	8	2	0.6	0.8	0.2	0.16
	14	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	7	3	0.4	0.7	0.3	0.21
	15	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	6	4	0.2	0.6	0.4	0.24
	16	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	7	3	0.4	0.7	0.3	0.21
	17	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	1	0.8	0.9	0.1	0.09
	18	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	4	0.2	0.6	0.4	0.24
الفهم واستيعاب	19	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	7	3	0.4	0.7	0.3	0.21
	20	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	7	3	0.4	0.7	0.4	0.21
	21	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	7	3	0.4	0.7	0.3	0.21
	22	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	1	0.8	0.9	0.1	0.09
	23	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	8	2	0.6	0.8	0.2	0.16

0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	24	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	25	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	26	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	27	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	28	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	29	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	30	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	31	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	32	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	33	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	34	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	35	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	36	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	37	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	38	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	39	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	40	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	41	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	42	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	43	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	44	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	45	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	46	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	47	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	48	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	49	

0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	50	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	51	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	52	التطبيق
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	53	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	54	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	55	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	56	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	57	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	58	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	59	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	60	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	61	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	62	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	63	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	64	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	65	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	66	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	67	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	68	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	69	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	70	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	71	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	72	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	73	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	74	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	75	

0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	76	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	77	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	78	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	79	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	80	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	81	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	82	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	83	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	84	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	85	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	86	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	87	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	88	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	89	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	90	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	91	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	92	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	93	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	94	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	95	التحليل
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	96	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	97	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	98	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	99	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	100	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	101	

0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	102	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	103	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	104	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	105	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	106	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	107	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	108	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	109	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	110	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	111	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	112	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	113	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	114	
016	0.2	0.8	0.6	2	8	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	115	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	116	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	117	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	118	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	119	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	120	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	121	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	122	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	123	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	124	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	125	التركيب
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	126	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	127	

0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	128	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	129	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	130	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	131	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	132	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	133	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	134	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	135	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	136	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	137	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	138	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	139	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	140	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	141	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	142	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	143	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	144	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	145	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	146	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	147	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	148	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	149	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	150	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	151	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	152	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	153	

0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	154	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	155	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	156	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	157	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	158	التقويم
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	159	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	160	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	161	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	162	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	163	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	164	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	165	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	166	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	167	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	168	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	169	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	170	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	171	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	172	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	173	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	174	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	175	
0.24	0.4	0.6	0.2	4	6	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	176	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	177	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	178	
0	0	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	179	

0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	180	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	181	
0.16	0.2	0.8	0.6	2	8	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	182	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	183	
0.21	0.3	0.7	0.4	3	7	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	184	
0.09	0.1	0.9	0.8	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	185	
0.24	0.4	0.6	0.2	4		1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	186	
27.69	/	/	108.6	/	$\sum$	139	121	186	172	182	135	132	93	180	134	/	$\sum$
/	/	/	/	/	1474	139	121	186	172	182	135	132	93	180	134	/	**X**
/	/	/	/	/	225920	19321	14641	34596	29584	33124	18252	17424	8649	32400	17956	/	$\mathbf{X^2}$