مجلة ميلاف للبحوث والدراسات
المجلـد 6 العـدد 2 / ديسمبر 2020
ص ص: 174-193

مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك – دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيارت–

The Extent to which Secondary School Teachers Use Scientific Standards in Achievement Criterion-Referenced Testes -Field Study at Secondary Schools in the Wilaya of Tiaret-

علي محمد
جامعة وهران2 محمد بن أحمد (الجزائر) meda58277@gmail.com

الاستلام: 2020/11/20 القبول: 2020/12/25 النشر:2020/12/31

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في إعداد الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك و قياسها لمختلف المستويات المعرفية إلى الجانب المتعلق بشكل الفقرات و مضمونها و كذا درجة الموضوعية في تصحيح الأوراق ووضع سلم التنقيط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، شملت عينة الدراسة (130) أستاذا وأستاذة من ثانويات ولاية تيارت، إلى جانب ذلك تم تحليل 23 اختبارا تحصيليا في المواد العلمية والأدبية، ولجمع معطيات البحث تم استخدام شبكة لتقويم معايير بناء الاختبار التحصيلي.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في اهتمام الأساتذة بمعايير بناء الاختبارات في جانبه المتعلق بتحديد الهدف وتحليل المحتوى و عدم الاعتماد على جدول المواصفات، و التركيز في اعداد الاختبارات على الأسئلة المقالية.

الكلمات المفتاحية : الاختبارات التحصيلية، مرجعية المحك، المعايير العلمية

Abstract:

The present study aimed at identifying the extent to which secondary education teachers used scientific standards in preparing achievement test and their measurement of different levels of knowledge to the aspect related to the form and content of paragraphs and their content, as well as the degree of objectivity in correcting the papers and putting the drip ladder, and to achieve the objectives of the study was used descriptive method, included the sample of the

study (130) teachers of secondary schools in the Wilaya of Tiaret, in addition was analyzed 23 test in scientific and literary materials, and to collect research data was used to evaluate the criteria of the test network based on the evaluation of the test network .

The results found that teachers were not interested in preparing test criteria in its aspect of targeting, content analysis, non-reliance on the specification table, and focusing on in-article questions.

***Keywords**: Achievement test ; Criterion referenced; test standards.*

1.مقدمة:

يعتبر التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، يستهدف تحسين عملية التعلم والتعليم و يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة و الكفاءات المستهدفة وبات من المعلوم أن من الوظائف الرئيسية للمعلم ان يقيّم ويقوّم ما حققه التلاميذ بهدف الوقوف على مدى تقدمهم نتيجة عدد من الخبرات أثناء عملية التدريس.

ولما كان الهدف الأساسي للعملية التربوية هو إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلمين، فإن الدور الرئيسي الذي يجب أن يقوم به التقويم هو تحديد ماهية التغيرات الحادثة في سلوك المتعلمين في ضوء الأهداف للتعرف علي مدى التقدم نحو هذه الأهداف. فالتدريس الجيد يتطلب تقويما دقيقا لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية.(دحدي و الوناس،2017)

ومن بين وسائل التقويم الأكثر شيوعا نجد الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها والتي من خلالها يتم الوقوف على مدى تحقق الأهداف السلوكية والنواتج التعليمية والذي يتطلب تحديد سلوكيات المتعلم أو مستويات الأداء المقبول قبل بناء الاختبار، وهذه المستويات تحدد في ضوء الأهداف التي يجب على التلاميذ تحقيقها، وهو ما نسميه بالاختبار مرجعي المحك.

والذي يشير إلى عملية تقويم أداء الفرد في ضوء محك مطلق يضعه المعلم أو العامل في القياس بناءا على معلومات قبلية خاصة بالمتعلم وبالمجال موضوع القياس، حيث يمكننا هذا القياس من التعرف على المعلومات والمهارات التي يعرفها الطالب في مادة دراسية معينة أو مجال معين، بغض النظر عما يعرفه أقرانه أو أفراد مجموعته المعيارية، فالقياس المعتمد على المحك، ليس معنيا بمقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين، بل بما يعرف الفرد فعلا في المجال موضوع الاهتمام.(النشواتي،1983: 612)

كما أن المحك يساعد على تحسين و تعديل نوعية التعليم والتنبؤ بأداء المتعلمين مستقبلا، فمن خلال الاختبار التحصيلي مرجعي المحك يصدر المعلم أحكاما على مستوى المتعلمين، ومدى وصولهم إلى إتقان مهارة معينة، ولكي تؤدي هذه الاختبارات الدور المنوط بها لا بد من توافر مجموعة من المعايير العلمية في إعدادها، كتحديد الغرض من بنائها والاعتماد على تحليل جدول المواصفات، والذي يشمل كل التعلمات في الفترة المستهدفة من التقويم وكذا نوعية الأسئلة المستعملة في بنائها إلى الجانب المتعلق بشكل الاختبار وطريقة تقديمه للمتعلمين، وغيرها من المعايير التي ينبغي مراعاتها أثناء التحضير لإعداد اختبار تحصيلي.

2- الإطار النظري للدراسة:

تمثل الاختبارات التحصيلية عنصرا مهما من عناصر عملية التقويم وتعكس في جانب هام منها جهود المعلم كونها تعبر بدرجة ما عن مدى فعالية أدائه التعليمي ودوره في تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة(امطانيوس ،2016) غير أن المهتمين بمجال التربية والتعليم وكذا المختصين في القياس والتقويم وجدو أن هناك قصورا في فعالية الممارسات التي تتم في الميدان لقياس التحصيل المدرسي، ومنها التركيز في عملية قياس نتاجات التعلم على الاختبارات فقط كأساس لتحديد الناجحين والراسبين.

وبهذا تصبح عملية التقويم في مدارسنا هدفا لا وسيلة، مما جعل معظم الأساتذة والمعلمين يركزون في نشاطاتهم التدريسية على تهيئة التلميذ للنجاح في الاختبار الذي يقدمه، بغض النظر عن اعتماده على المعايير العلمية أثناء عملية البناء، فقد نجد في أحايين كثيرة عدم إعطاء هذه المرحلة حقها والمتمثلة أساسا في الإعداد الجيد للاختبار وفق المعايير المعتمدة من التربويين والمختصين في مجال التقويم، هذا ما يؤثر بدوره على كافة المراحل التي تلي عملية قياس نتاجات التعلم، ومن جهة أخرى قد يعمد باني الاختبار على التركيز نوع محدد من أنواع الأسئلة دون الأخرى، بشكل قد لا يتلاءم وطبيعة المادة المدرسة، أو حتى نوعية المعلومات المقدمة في الصف.

وهذا ما تؤكده دراسة (مصطفى، 1988) والتي هدفت إلى تحديد مدى فهم المعلمين لمبادئ الاختبارات التربوية وقدرتهم على استخدمها الصفي حيث توصلت إلى أن المستوى الراهن للمعلمين في فهمهم للاختبارات التربوية واستخدامها الصفي كان

ضعيفا، في حين أن فهم المعلمين للمبادئ العامة للاختبارات وبنائها كان أفضل من النواحي الفنية والإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج(التميمي،1999)

وتوصلت (دراسة العمري، 1989) أن الاختبارات الكتابية هي الأكثر شيوعا حيث نسبتها 86.60% كما أن أكثر الفقرات شيوعا هي فقرات المقال التي تتطلب إجابة قصيرة ، إذ بلغت نسبتها 85.40%، إلى جانب أن المعلمين قد أظهروا بعض الممارسات غير المقبولة تتعلق بإخراج الاختبار وتطبيقه. كتصويب الأخطاء المطبعية أثناء أداء الطلبة للاختبار بالإضافة إلى أن المعلمين يضعون أسئلة لم يركزوا عليها أثناء تدريسهم للتلاميذ. (الحمادي،2010:76)

في حين أظهرت دراسة (زكريا، 2005) أن المدرسين يعتمدون في بناء الاختبارات، على الأسئلة المقالية، والتنويع في أساليب التقويم وأدواته ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين استخدام المدرسين والمدرسات لأنواع الاسئلة، في حين بين أن المدرسين أكثر استخداما للأسئلة الموضوعية، كما أنهم يفضلون الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية .

كما تؤكد دراسة وليامز(Williams, 1991) على الوسائل الفنية في عملية الإعداد للاختبار التحصيلي والتي هدفت إلى تقويم المعلمين من حيث إجادتهم للمهارات التي تحسن من نوعية الاختبار الذي يضعونه والذي يعتمد على المحتوى حيث قدم خطوط عريضة لبناء الاختبارات الموضوعية والمقالية، والإكمال، والصواب والخطأ والمزاوجة، وأوصى باستخدام جداول المواصفات لتأكيد صدق محتوى الاختبار ولتطوير أسئلة الاختيار من متعدد، التي تقيس مهارات التفكير العليا كما اقترح حلولا للتخلص من الأخطاء البنائية والشكلية للاختبار وألقى الضوء على مساوئ كل نوع من الأسئلة، وقدم مبادئ اختبار جيد على شكل ملاحق وهي: قائمة أفعال يستخدمها المعلم حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ودليل الطلاب لفهم الكلمات في الأسئلة المقالية.

وقد يركز واضع الاختبار على قياس مستويات دنيا من التفكير ولاسيما ما تعلق بالفهم والتذكر والاسترجاع الآلي للمعلومات، عوض أن يشمل الاختبار مستويات مختلفة كالتحليل والتطبيق والاستنتاج وهذا ما يتفق ودراسة (القحطاني، 1996) والتي أظهرت أن الاختبارات المعدة من طرف المعلمين، كانت حسب تصنيف بلوم في مستوى التذكر

ثم تتدرج نسبة الأسئلة في الانخفاض في مستوى الاستيعاب حتى مستوى التحليل، أما أسئلة التركيب والتقويم فقد كانت غير واردة.

وكان من أهم نتائج(دراسة الخطايبة،2002) أن المكلفون بإعداد الاختبارات يركزون في صياغة الأسئلة وبناء الاختبار على مستوى التذكر في الخمس سنوات الاولى بنسبة 62.38% والفهم33.27% والتطبيق صفر% والتحليل 2.30% والتركيب صفر%، والتقويم1.15%. (الصرايري،20:2011)

وعليه فإن أي قصور في إعداد هذه الاختبارات، قد يؤثر سلبا على العملية التعليمية بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة، وقبل التطرق لتساؤلات الدراسة يحسن البدء بتعريف

متغيرات الدراسة الحالية والتي نوردها في مايلي:

3- التعريف بمتغيرات الدراسة:

3-1- الاختبار التحصيلي: يرى ساكس (Saxe,1974) أن الاختبار التحصيلي مهمة أو سلسلة من المهام تستخدم في الحصول على ملاحظات منظمة يفترض أن تستخدم في الحصول على ملاحظات منظّمة يفترض أن تكون ممثّلة لسمات أو خصائص تربوية أو نفسية(علام ،26:2011)

وتعرفه آنا ستازي (Anna stazy) 1976 : " مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك "(معمرية ،103:2011)

وأضاف حنفي وآخرون (1987) بأن الاختبارات التحصيلية هي تلك الاختبارات التي تهدف إلى قياس التعلم الماضي للفرد أو الخبرة السابقة (التميمي ،13:1999)

ويرى مقدم عبد الحفيظ(2003) أن اختبارات التحصيل تقيس مدى ما تعلمه الفرد في المدرسة ، أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم أو التدريب تحت ظروف معينة.

3-2- الاختبار مرجعي المحك: يعرف الاختبار مرجعي المحك بأنه الاختبار الذي يقيس أداء الفرد بالنسبة إلى مستوى مطلق للأداء دون الرجوع إلى الآخرين، وفي هذه الحالة يمكن أن نحصل على الفروق الفردية في أداء الفرد بما حققه وما لم يحققه من الاختبار، أي الفروق بين الفرد ونفسه(صلاح ،86:2012)

ويعرفه علي مهدي كاظم (2001): بأنه التقويم الذي يهدف إلى مقارنة أداء الطالب بمستويات أداء –محكات– خارجية تمثل الحد الأدنى من الاتقان اللازم تحقيقه

في سلوك الطالب لكي نعتبره ناجحا في تلك المهارات مثلا:ان يجيب إجابة صحيحة عن 80%من المفردات في الاختبار.

يحدد بوفا (Popham) الاختبار محكي المرجع بأنه: "الاختبار الذي يحدد وضع الفرد بالنسبة إلى مجال سلوكي معين"(محمود ،102:2010) فالاختبارات محكية المرجع تتطلب تحديد سلوكيات المتعلم أو مستويات الأداء المقبول قبل بناء الاختبار، وهذه المستويات تحدد في ضوء الأهداف التي يجب على التلاميذ تحقيقها.

ويعرف نيتكو (Nitko) وجليزر أن مفهوم "المحك" "يعني نطاق شامل من المعارف والمهارات المحددة تحديدا جيدا بحيث يمكن نتيجة له موازنة أداء الفرد في الاختبار بهذا النطاق أن نعرف ما يستطيع أن يؤديه الفرد وما لا يستطيع ان يؤديه."

ويعرف المحك بأنه الاطار المرجعي الذي تفسر في ضوئه درجة الفرد وما إذا كان يعد جيد الأداء أم لا.(الحلبي،2005،ص:63)

3-3-التعريف الاجرائي للمعايير العلمية في بناء الاختبار التحصيلي: يقصد بها درجة توافر خطوات البناء للاختبار التحصيلي المتبعة من قبل الأستاذ وتتمحور في (تحديد الهدف، تحليل المحتوى، بناء جدول المواصفات، صياغة الأسئلة وكيفية تصحيحها) والموزونة بأبعاد:(المعايير المعتمدة في بناء الاختبار، مستويات الأهداف المعرفية، الفقرات شكلها مضمونها، طريقة التصحيح وسلم التنقيط)

هي مجموعة الأسس والمبادئ التي تحمل صفة العلمية يستخدمها الأساتذة في تصميم الاختبارات التحصيلية والتي تعطي أو تميز هذه الاختبارات بالصدق والثبات والجدة.

وعلى ضوء ما سبق ذكره تتضح أهمية زيادة البحث والدراسة حول موضوع بناء الاختبارات ومدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للأساليب العلمية المعتمدة منطلقين من التساؤلات الآتية:

- هل يستخدم أساتذة التعليم الثانوي المعايير العلمية في بناء الاختبار التحصيلي ؟
- هل يستخدم أساتذة التعليم الثانوي مستويات الأهداف المعرفية في بناء الاختبار التحصيلي؟
- هل يراعي أساتذة التعليم الثانوي الجانب المتعلق بالشكل و المضمون لفقرات الاختبار التحصيلي ؟
- هل يراعي أساتذة التعليم الثانوي الموضوعية في عملية تصحيح الاختبار التحصيلي؟

4- فرضيات الدراسة:

- لا يستخدم أساتذة التعليم الثانوي المعايير العلمية في بناء الاختبار التحصيلي.
- لا يستخدم أساتذة التعليم الثانوي مستويات الأهداف المعرفية في بناء الاختبار التحصيلي.
- يراعي أساتذة التعليم الثانوي الجانب المتعلق بالشكل و المضمون لفقرات الاختبار التحصيلي.
- يراعي أساتذة التعليم الثانوي الموضوعية في عملية تصحيح الاختبار التحصيلي.

5- أهداف البحث:

- تحديد مد توافر المعايير العلمية المعتمدة في بناء الاختبار التحصيلي لدى اساتذة التعليم الثانوي.
- تحديد مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي لمستويات الأهداف المعرفية في بناء الاختبار التحصيلي.
- تحديد مدى مراعاة أساتذة التعليم الثانوي الجانب المتعلق بالشكل و المضمون لفقرات الاختبار التحصلي
- تحديد مدى مراعاة أساتذة التعليم الثانوي الموضوعية في عملية تصحيح الاختبار التحصيلي.

6- أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث من طبيعة الموضوع المتناول كونه يركز على أهم مرحلة من مراحل عملية التعلم في جانبها المتعلق بتقويم حصيلة ما تم تعلمه وتمثله من طرف المتعلمين وهذا من خلال تسليط الضوء على أدوات القياس التربوي والمتمثلة أساسا في الاختبارات التحصيلية ومن خلال في محاولة التعرف على الأسباب المؤدية إلى حدوث قصور وخلل في عملية البناء الاختبار التحصيلي، وإجراء مقارنة بيداغوجية بين عملية البناء في جانبها النظري الأكاديمي والجانب العملي في الميدان، وهذا من أجل لفت عناية الأساتذة والقائمين على التربية بأهمية أساليب التقويم وبالأخص بناء الاختبارات التحصيلية، كما تتجلى أهمية الدراسة في جوانبها التطبيقية الميدانية من خلال التطرق إلى واقع عملية البناء في مختلف المواد الدراسية، ومدى تطابق ذلك مع الأسلوب العلمي الأمثل في عملية البناء.

7- إجراءات الدراسة الميدانية:

7-1- منهج الدراسة: بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك فإنها تستخدم المنهج الوصفي الذي يتلائم مع طبيعة الدراسة.

7-2- مجتمع وعينة الدراسة :يتمثل مجتمع الدراسة أساتذة التعليم الثانوي تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثانويات بولاية تيارت

جدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

	العدد	النسبة المئوية
ذكور	50	%38.50
إناث	80	%61.50
المجموع	130	%100

7-3- أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم شبكة لتقويم الاختبارات التحصيلية تحتوي على مجموعة من معايير والتي ينبغي توافرها في الاختيار الجيد وقد اشتملت على 34 بندا تصف مجموعة من المعايير ومدى تحققها من عدمه.

تكونت شبكة تقويم الاختبار التحصيلي تتكون من قائمة من المعايير تم بنائها استنادا إلى الإطار النظري وما ينبغي توافره من خطوات و معايير علمية في البناء احتوت على 34 معيارا تركز جميعها على مجموعة من المواصفات الفنية والعلمية والموضوعية التي ينبغي توافرها لبناء الاختبار التحصيلي.

حيث طلب من الأساتذة القيام بعملية بناء اختبار تحصيلي في مواد مختلفة علمية وأدبية مع ذكر الخطوات التي اتبعوها في عملية البناء ثم قمنا بعد ذلك بعملية تصحيح هذه الاختبارات بالاعتماد على المعايير الموجودة في شبكة التقويم. استخدم في تصحيح شبكة تقويم الاختبار بدائل(محقق، غير محقق) حيث نعطى الدرجة (1) و في حالة تحققه والدرجة (0) في حالة عدم تحقق المعيار.

7-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :النسبة المئوية، المتوسط الحسابي،المتوسط النظري،الانحراف المعياري،

8- صدق وثبات الأداة:

8-1 الصدق الظاهري: تم الاعتماد على الصدق الظاهري من خلال استشارة مجموعة من الأساتذة في القياس والتقويم من جامعتي بلعباس ووهران وكذا مفتشي التربية للمواد الذين قدموا مجموعة من الملاحظات على شبكة التقويم المعدّة وبأنها مستوفية لجميع شروط وخطوات بناء الاختبار التحصيلي كونها احتوت مجموعة من المعايير التي تقيس فعلا طريقة بناء الاختبار وخطواته.

8-2 الثبات: للتأكد من ثبات شبكة التقويم حيث تم تجريبها على عينة مكونة من 13 إختبار من جملة الاختبارات التي تم بنائها من طرف أساتذة المواد المختلفة (علمية،أدبية) بعد ذلك تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته الكلية (0.61) مما يجعلنا نطمئن إلى أن شبكة التقويم على قدر من الثبات.

9- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم القيام ببناء أداة تكونت من قائمة بمعايير بناء اختبار تحصيلي تحوي أهم المعايير والخطوات الواجب إتباعها عند التخطيط لبناء أي اختبار تحصيلي،حيث تمت عند طريق هذه الشبكة تحليل الاختبارات التي طلب من عينة الأساتذة القيام ببنائها وقد بلغت 23 اختبارا في مواد مختلفة علمية وأدبية. وبعد تفريغ البيانات استخدمنا الوسائل الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية لتحديد درجة تحقق أو عدم تحقق المعيار والجدول الموالي يوضح ذلك بشيء من التفصيل:

جدول رقم (02) يوضح نسب تحقق المعايير للاختبارات التحصيلية للاختبارات موضوع التحليل:

الرقم	المعيـــــــــــــــار	محقق		غير محقق	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
01	تحديد الغرض من الاختبار	19	**82.60%**	04	**%17.40**
02	ذكرت المرحلة التعليمية	21	**91.30%**	02	**%8.70**
03	ذكر اسم المادة التي يراد قياس التحصيل فيها	23	**100%**	00	**%0**
04	دوّن الزمن المخصص للإجابة على الأسئلة	23	**100%**	00	**%0**
05	تناسب الزمن المحدد مع طول الأسئلة	23	**%100**	00	**%0**
06	تحليل المحتوى قبل بناء الاختبار	02	**8.69%**	21	**%91.31**
07	أعد جدول مواصفات الاختبار	01	**4.34%**	22	**%95.66**
08	كتبت الأسئلة بناء على جدول المواصفات	01	**4.34%**	22	**%95.66**
09	حددت الأهمية النسبية للموضوعات	01	**4.34%**	22	**%95.66**
10	اشتقت الأهداف المتعلقة بالموضوعات	00	**00%**	23	**%100**
11	حددت الأهمية النسبية للأهداف التي يقيسها الاختبار	00	**00%**	23	**%100**
12	كتب للمتعلم التعليمات التي يحتاجها في الإجابة على أسئلة الاختبار	23	**100%**	00	**%00**
13	ربط كل سؤال بهدف سلوكي محدد	10	**43.47%**	13	**%56.52**
14	صيغت الأسئلة بوضوح	23	**100%**	00	**%00**
15	يوجد سؤال تعتمد الإجابة فيه على إجابة سؤال آخر	06	**26.08%**	17	**%73.92**
16	تدرجت الأسئلة من السهل إلى الصعب (مراعاة الفروق الفردية)	10	**43.47%**	13	**%56.52**
17	السؤال الواحد يحتوى على نمط واحد من الفقرات الاختبارية	16	**69.56%**	07	**%30.44**
18	رتبت الأسئلة حسب صعوبتها	20	**86.95%**	23	**%13.05**
19	يوجد من بين الأسئلة سؤال يحتمل أكثر من إجابة	3	**13.05%**	20	**%86.95**

20	الاختبار مخرج بشكل مناسب يحقق الارتياح النفسي للطالب	19	**82.60%**	04	**%17.40**
21	تقيس الأسئلة قدرات المتعلم مثل القدرة التركيب والتقويم	12	**52.17%**	11	**%47.83**
22	تقيس الأسئلة قدرات المتعلم في الحفظ والاستظهار فقط	17	**73.91%**	06	**%26.09**
23	تتنوع الاسئلة لتتضمن مختلف المستويات المعرفية	12	**52.17%**	11	**%47.83**
24	الفصل بين تعليمات الإجابة والأسئلة بمسافات معقولة وواضحة	15	**65.21%**	08	**%34.79**
25	ملاطفة التلميذ بجملة دعاء وإشادة في نهاية ورقة الأسئلة	04	**17.39%**	19	**%82.61**
26	تقيس أسئلة الاختبار مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى المادة المدرسة	17	**73.91%**	06	**%26.09**
27	تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على الإبداع	07	**30.43%**	13	**%69.57**
28	تعليمات السؤال واضحة خالية من الازدواجية مثل (صف واذكر واشرح.....).	20	**86.95%**	03	**%13.05**
29	يحقق السؤال – بطريقة جيدة– قياس المستويات المعرفية المختلفة	12	**52.17%**	11	**%47.83**
30	الأسئلة شاملة نسبيا، وتغطى أجزاء كبيرة من المحتوى الدراسى الذى تم تعليمه.	14	**60.86%**	09	**%39.14**
31	كتابة النقطة الجزئية أمام كل سؤال من أسئلة الاختبار	16	**%69.56**	07	**%30.43**
32	نص السؤال مجزأ على صفحتين متتاليتين	04	**%17.39**	03	**%82.61**
33	عدد الأسئلة مناسب	16	**%69.56**	07	**30.44%**
34	كتبت كلمة (يتبع) وعبارة انتهت الأسئلة	06	**26.08%**	17	**73.91%**

يلاحظ من الجدول أن عدد المعايير المحققة بلغت(05) بنسبة 100% من مجموع 34 معيار بنسبة 17.64% وتمثلت هذه المعيار المحققة في ما يلي:

– اسم المادة التي يراد قياس التحصيل فيها.

- تدوين الزمن المخصص للإجابة على الأسئلة.
-تناسب الزمن المحدد مع طول الأسئلة.
- كتب للمتعلم التعليمات التي يحتاجها في الإجابة على أسئلة الاختبار.
- صيغت الأسئلة بوضوح.

أما المعايير التي لم تحقق بنسبة 70% فتلخصت في ما يلي:

- تحليل المحتوى قبل بناء الاختبار.
- أعد جدول مواصفات الاختبار.
- كتبت الأسئلة بناء على جدول المواصفات.
- حددت الأهمية النسبية للموضوعات.
- حددت الأهمية النسبية للأهداف التي يقيسها الاختبار.
- ملاطفة التلميذ بجملة دعاء وإشادة في نهاية ورقة الأسئلة.
-تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على الإبداع.
-كتبت كلمة (يتبع) وعبارة انتهت الأسئلة.

وهذه النتائج اختلفت مع دراسة (محمد،1987) والذي استخدم فيها نفس الطريقة في عملية تحليل مجموعة من الأوراق الاختبارية لكن النتائج كانت عكس الدراسة الحالية حيث أن الأسئلة كانت مبنية على تحليل المحتوى بنسبة59% وكانت صادقة في قياسها للأهداف المنهجية والعمليات العقلية،كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن الأسئلة التي وضعت تلائم الزمن المخصص لإنهاء الاختبار مع وجود التعليمات الملائمة للأسئلة وكذا وضع درجة جزئية أمام كل سؤال.

9-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا يراعي أساتذة التعليم الثانوي المعايير العلمية في بناء الاختبار التحصلي

وللتحقق من هذه الفرضية استعملنا الإحصاء الوصفي و هذا عن طريق حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة البالغ عددهم 130 أستاذ و أستاذة على البعد الأول و الذي ينص على المعايير المعتمدة في بناء الاختبار التحصلي وكذا حساب المتوسط الحسابي و المتوسط النظري و الانحراف المعياري وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (03) **يوضح نتائج استجابات الأفراد على بعد المعايير**

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	المتوسط النظري	النسبة المئوية
130	31.35	3.79	17	37	27	%67.69

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اعتماد على المعايير في بناء الاختبار التحصيلي حسب عينة البحث وهذا ما تبينه قيمة المتوسط الحسابي حيث تراوحت استجابات أفراد العينة على البعد الاول (المعايير المعتمدة في بناء الاختبار التحصلي بالمتوسط الحسابي ب31.50 حيث فاق قيمة المتوسط النظري المقدرة ب 27 ، كماأن النسبة المئوية لتحقق هذا البعد بلغت 67.69%.

نلاحظ إجمالا توافر لمجموعة من المعايير وهذا ما دلت عليه النسبة المئوية التي فاقت 50% جاءت هذه النتائج متفقة مع دارسة زيما زكريا (2005) لكن في المقابل هناك بعض الفقرات في هذا البعد حققت نسب منخفضة من مجموع هذه المعايير ومنها الفقرة رقم (05) من البعد الأول حيث أن نسبة 33.80 من البعد العينة أجابوا بـ "نعم" في مقابل 46.20% أجابوا بلا و 20 قالوا أحيانا مما يدل على أن الأساتذة عينة الدراسة لا يقومون ببناء جدول مواصفات لربط الأهداف التعلمية بمحتوى المنهاج الدراسي، مما يجعل الاختبار قد لا يتمتع بصدق المحتوى ولا يكون ذا فائدة حسب ما ذهب إليه بافام (Popham) 1988 ونادية بعيبع (1997) أن الاختبار لا يكون ذا فائدة في تحديد ما يستطيع المتعلم أداءه وما لم يستطعه ما لم يكن هناك مواصفات تفصيلية واضحة تحدد طبيعة المثيرات التي يمكن أن تشتمل عليها المفردات الاختبارية وهذا في إشارة جلية إلى الأهمية القصوى لبناء جدول المواصفات عند التخطيط لإعداد الاختبار التحصيلي، أما فيما يتعلق بأهداف بناء الاختبار (مرجعي ،محكي)فإنه تبين من الفقرة رقم 07 أن الاختبار التحصيل لا يستخدم من طرف الأساتذة لغرض التصنيف فقط و هذا ما اختلف مع دراسة رجب مصطفى 1988 التي بيّنت أن مستوى الاستخدام الصفي للاختبار قد كان محدودا، فقد يهدف أيضا الى التوجيه و انتقاء الملمح التربوي لاختبار شعب قليلة الانتشار (رياضات، تقني رياضي ، لغات أجنبية) كونها تتطلب معدلات مرتفعة وبالتالي مستوى من الاتقان في أداء المتعلم وليس فقط مجرد تصنيف

التلاميذ إلى راسب/ ناجح، و قد يعود هذا الى طبيعة عينة الدراسة باعتبار أن جل ات التي كان أساتذتها عينة للدراسة يحقق فيها التلاميذ نتائج جيدة في اختبارات شهادة البكالوريا.

2-9 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا يراعي أساتذة التعليم الثانوي مستويات الأهداف المعرفية في بناء الاختبار التحصيلي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة على البعد الثاني (مستويات الأهداف المعرفية) وكذا حساب المتوسط الحسابي و المتوسط النظري و الانحراف المعياري وقد أظهرت النتائج أن درجات أفراد العينة على البعد الثاني للاستبيان تراوحت بين (36-18) درجة بمتوسط حسابي يساوي 28.70 و انحراف معياري يساوي 3.62 وهذا ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم(04) يوضح نتائج استجابات الأفراد على بعد مستويات الأهداف المعرفية

ن	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	النسبة المئوية
130	28.70	27	3.62	18	36	52.30%

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اعتبار و أهمية فوق المتوسطة لهذا البعد و المتعلق بمراعاة الأساتذة للمستويات المعرفية حسب وجهة نظرهم و المتمثلة في قدرة التلميذ على (التذكر، الفهم، التطبيق التحليل، التركيب ،التقويم) حسب استجابات أفراد العينة على البعد حيث تراوحت درجات أفراد العينة مابين 18 كحد أدنى و 36 كحد أعلى و قدر المتوسط الحسابي ب 28.70 حيث فاق قيمة المتوسط النظري المقدرة ب27

لقد تجاوزات النسبة مئوية 50% لاستجابات الأفراد على هذا البعد حيث بلغت 52.30 وهي نسبة ضعيفة اذا ما قورنت بدراسة سالم السوري و المشعال التي قالت بأن ما نسبته 76.80 من الأسئلة المعدة من طرف الاساتذة نصب على المستويات المعرفية من تصنيف بلوم في حين الدراسة الحالية فقد بلغت استجابة أفراد عينتها ما نسبه 36.50 من الأساتذة فقط أجابوا ب نعم على الفقرة رقم 05 في البعد و المتعلقة

بمراعاة تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في حين أن ما نسبته 45.40% من العينة أجابوا بـ" لا" و اقتصار الأسئلة عل تحليل و التفسير و الاستنتاج بنسبة 76.90 و التركيب 54.60 والتقويم و إبداء الرأي 43.80% ،وبالتالي فإن معظم هذه الأسئلة تبقى الى حد ما تقيس مستويات معرفية دنيا و ان ارتقت الى مستويات أعلى نوعا ما في حالات قليلة و هذا ما بينه دراسة الخطابية (2002) و قد يعود هذا الى عدم و عي الأساتذة ببناء أسئلة اختبارية تقوم على قياس أعلى المستويات المعرفية وحكمهم على المتعلم باعتباره يكتفي بالإجابة على الأسئلة المباشرة التي تتطلب مستوى المعرفة والتذكر إلى جانب عدم معرفة البعض منهم بمراحل صياغة الأهداف سواء التعليمية منها أو التقويمة وبالتالي فإن الاختبارات التحصيلة ما تزال تعاني من ضعف في قياس ما ينبغي قياسه من ناحية مستويات الأهداف المعرفية.

3-9 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

يراعي أساتذة التعليم الثانوي الجانب المتعلق بالشكل و المضمون لفقرات الاختبار التحصلي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة على البعد الثالث(الفقرات، شكلها، مضمونها، ملائمتها للوقت) إلى جانب حساب المتوسط الحسابي والنظري والانحراف المعياري، وقد بيّنت النتائج أن درجات أفراد العينة على البعد الثالث للاستبيان تراوحت بين (24-40) درجة بمتوسط حسابي يساوي 34.41 وانحراف معياري بـ3.74 وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم(05) يوضح استجابات أفراد العينة للبعد الثالث:

ن	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	النسبة المئوية
130	34.41	33	3.74	24	42	68.46

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك ارتفاع في قيمة المتوسط الحسابي مقارنة بالمتوسط النظري وكذا ارتفاع النسبة المئوية لدرجات الأفراد على الفقرات بنسبة حددت بـ68.46% في حين وجد من خلال تفريغ فقرات هذا البعد أن الأساتذة

يبتعدون في صياغة أسئلة الاختبارات عن أسئلة الكتاب المدرسي بنسبة 63.10% في حين 40% المتبقية انقسمت بين البديلين أحيانا/لا.

وعن صياغة الأسئلة التي تبتعد عن التخمين جاءت نسبة 45.4% لتقول بـــــ "لا" وتراوحت النسبة للبديل نعم بـــــ24.50% و 30% أجابوا أحيانا.

وفيما يخص الجمع الأسئلة بين المقالية و الموضوعية فقد بينت الاستجابات أن الأسئلة المقالية تستخدم بنسبة 23.80 %في حين تستخدم الأسئلة الموضوعية بنسبة 72.30و بلغت نسبة الجمع بين الأسئلة الموضوعية و المقالية عند بناء الاختبارات ما نسبته 41.5 % ويبقى هذا الأمر متعلق بطبيعة المادة وما تتطلبه من أنواع الفقرات الاختبارية ومع ذلك نستشف أنه يبقى من بين سلبيات بناء الاختبار غياب التوازن بين النمطين (المقالي الموضوعي) و قد يعود هذا الأمر الى عدم مراعاة الأساتذة لأهمية التنويع في شكل الأسئلة المقدمة مع إمكانية ذلك.

4-9 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

يراعي أساتذة التعليم الموضوعية في عملية تصحيح الاختبار التحصيلي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المجموع العام لدرجات استجابات أفراد العينة على البعد الرابع المتعلق بطريقة التصحيح و سلم التنقيط المتبع في ذلك و كذا استخراج المتوسط الحسابي و المتوسط النظري و الانحراف المعياري و قد بينت النتائج أن درجات أفراد العينة على البعد الرابع للاستبيان تراوحت بين (25-42) درجة بمتوسط حسابي يساوي يقدر بـ 34.22 و انحراف معياري يقدر بـــــ 3.66 و هذا ما يشير اليه الجدول التالي :

جدول رقم (06) يوضح استجابات الافراد على البعد الرابع

ن	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	النسبة المئوية
130	34.22	33.50	3.66	25	42	%61.53

نلاحظ من خلال الجدول ارتفاع في قيمة المتوسط الحسابي إذا ما قورنت بقيمة المتوسط النظري إلى جانب ارتفاع النسبة المئوية لدرجات الأفراد على البنود بنسبة

فاقت 50% و انحراف معياري ب3.66 مما يعني وجود تشتت بين درجات استجابات الافراد.

وقد تم حساب النسب المئوية لكل فقرة من الفقرات التي تقيس البعد في الاستمارة و هذا يبينه الجدول الموالي ووجدا أن الاساتذة يرون انه من الضروري صياغة الاجابات النموذجية قبل تطبيق الاختبار التحصيلي (70.80 %) وعن امكانية إجراء تعديلات في الإجابات النموذجية المقترحة رأى أفراد عينة الدراسة أن هذا الأخيرة غير قابلة للتعديل بنسة (41.50%) و 31.50 ب لا ما يعني أنها غير مرنة و خاصة فيما يتعلق بالأسئلة المقالية وهذا ما أكدته دراسة دراسة كحول شفيقة(2005).

وفيما يتعلق بكيفية تصحيح أوراق الاختبارات فقد جاءت الاستجابات لتبين أن الأساتذة يعتمدون على الطريقة الكلية بنسبة 84.60 % قبل التصحيح ولا تقسم الأوراق الى مجموعات بحسب مستوى
الإجابات مبدئيا (،ضعيفة، متوسطة ،حسنة،جيدة.) بنسبة 52.30% وهذا ما تمت الإشارة إليه سابقا في طريقة التصحيح أنه ينبغي على الأستاذ أن يصحح سؤالا واحدا في كل أوراق الاختبارات، وبعدها ينتقل إلى السؤال الثاني، وهكذا حتى يحافظ على نفس الوتيرة في التصحيح وتكون العلامات الممنوحة أكثر موضوعية وصدقا وثباتا مع كل التلاميذ ورأى الأساتذة أن تصحيح أوراق الراسبين عدة مرات(43.10) رأوا أنه يجب التركيز على هذا الإجراء لكن في الواقع تجري هذه العملية إذا كان هناك خطأ في حساب العلامات أو نسي الأستاذ جزءا من الإجابة لم يقم بتصحيحها وعادة يتم ذلك بناء على طلب من التلميذ أثناء القيام بعملية التصحيح النموذجي وإعطاء النتائج، كما أشار 53.80% أنهم يقومون بقراءة الإجابات لأخذ رؤية عامة عن عملية التصحيح في حين دلت نسبة 68.50% أنهم لا يستبدلون أسماء التلاميذ برموز، قد يحول هنا دون تحقيق عناصر الموضوعية إذا ما كان للأستاذ يفضل تلميذا وكذلك الأمر عندما لا يفضل تلميذا آخر مما ينعكس على موضوعية التصحيح ونزاهته رغم أن نسبة 56.90% من المجيبين على الفقرة رقم 11 من هذا البعد يقولون بأنهم يستغرقون وقتا طويلا في عملية التصحيح.

5-9 مناقشة عامة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

– ضعف الاهتمام بمعايير بناء الاختبارات في جانبه المتعلق بتحديد الهدف وتحليل المحتوى وعدم الاعتماد على بناء جدول المواصفات وبالتالي هي اختبارات غير صادقة كونها لا تقيس ما وضعت قياسه.

– هناك اهتمام من طرف الأساتذة بمستويات الأهداف المعرفية لكن من خلال الاختبارات المصمّمة نلحظ اقتصار عملية بناء الاختبار في شقها المتعلق بمستويات الأهداف المعرفية على تقويم مستويات دنيا حيث أن معظم الاختبارات التي تم دراستها تقيس مستويات معرفية كالتذكر والمعرفة والفهم.

– يراعي الأساتذة عند صياغة الأسئلة مستويات التلاميذ المختلفة–الفروق الفردية–

–اعتماد أغلب الأساتذة على الأسئلة المقالية في بعض المواد التي يمكن أن تصاغ لها أسئلة موضوعية والتي هي أكثر شمولية للأهداف التدريسية وتمثيلها للجوانب المختلفة.

– الإجابات النموذجية التي يضعها الأساتذة غير قابلة للتعديل فهي تتميز بعدم المرونة خاصة فيما يخص بالأسئلة المقالية.

لا يأخذ الأساتذة في الحسبان الجانب المتعلق بترميز أوراق الإجابات مما يؤدي في بعض الحالات إلى قصور في عملية التقويم وإعطاء العلامة للتلميذ.

– يستهلك الأساتذة وقتا طويلا في بناء الاختبارات وهذا قد يعود لغياب خطوة بناء جدول المواصفات وتجعل من إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية ميسرا وكذا في عملية تصحيحها وخاصة منها الأسئلة المقالية التي تتطلب وقتا كبيرا في قراءة الإجابة.

– لم يكن هناك تنويع في فقرات الاختبار التحصيلي على اختلاف المواد العلمية والأدبية.

– في بعض الحالات الأساتذة لا يراعون المواصفات الفنية لإخراج الاختبار التحصيلي.

بناء ا على ما قمنا به من ملاحظات وما توصلنا إليه من نتائج بعد هذه الدراسة ارتأينا أن نضع بعض الاقتراحات والتي تتلخص على النحو الآتي:

– ضرورة الاستعانة بمن له خبرة في مجال القياس التربوي .

–ضرورة تدريب الأساتذة على كيفية بناء الاختبار و طرق التصحيح الموضوعية .

- إلحاق تكوين الأساتذة بالجامعة و خاصة بما يتعلق بالتربية و علم النفس و خاصة التقويم التربوي .

- ضرورة توسيع نطاق استخدام الاختبارات التحصيلية لتشمل أغراض متعددة عوض إكتفاءها بتصنيف التلاميذ إلى راسب/ناجح فقط .

10- خاتمة:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى ضعف الاهتمام بمعايير بناء الاختبارات في جانبه المتعلق بتحديد الهدف وتحليل المحتوى و عدم الاعتماد على بناء جدول المواصفات إلى جانب أن أغلب الاختبارات المطبقة تقيس مستويات معرفة دنيا (تذكر ، فهم) و تغفل نوعا ما المستويات العليا (التركيز ، التحليل ، والتقويم) إلى جانب اهتمام الأساتذة بصياغة أسئلة مقالية و ابتعادهم في أحايين كثيرة عن صياغة الاختبارات الموضوعية.

المراجع:

1. عبد المجيد، نشواتي . (1983). **علم النفس التربوي**، ط1،عمان: دار الفرقان.
2. مقدم، عبد الحفيظ .(2003). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ط2، بن عكنون الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،.
3. امطانيوس نايف مخائيل.(2016). **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها**،الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
4. خالد، التميمي.(1999).**أثركل من نوع المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبارات محكي المرجع**، مذكرة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
5. ماجد ،الحمادي.(2010). **واقع تطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة ة لبرنامج القياس والتقويم**، أطروحة دكتوراه،جامعة الجزائر.
6. القحطاني, سالم . (1996). **تقويم أسئلة الاختبارات النهائية و الأسئلة الواردة في كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية** .المجلة التربوية.(41)11 ,

7. آيات ،جعفر الصرايري .(2011). **دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لتي معلمي التربية الاجتماعية والوطنية**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة .
8. اسماعيل، دحدي و مزياني، الوناس.(2017). **التقويم التربوي مفهومه، أهميته**، الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية (31)
9. صلاح، الدين علام.(2011). **القياس والتقويم النفسي والتربوي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط5،القاهرة: دار الفكر العربي.
10. بشير، معمرية. (2011). **أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته**، الجزائر: دار الخلدونية.
11. صلاح، أحمد مراد وأمين، علي سليمان.(2012). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية**، الكويت: دار الكتاب الحديث.
12. علي ، مهدي كاظم.(2001) .**القياس والتقويم في التعلم والتعليم**، ط1،الأردن: دار الكندي.
13. سوسن ، شاكر الحلبي. (2005). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، ط1،سوريا: مؤسسة علاء الدين.
14. محمود ،عمر أحمد، عمر عبد الرحمان فخرو، تركي السبيعي، آمنة تركي،(2010)، **القياس النفسي والتربوي**،ط1، عمان: دار المسيرة.