بناء اختبار تحصيلي موضوعي لتقييم كفايات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية

Development of an objective achievement test to assess the assessment competencies of the elementary school teacher

تاريخ الاستلام : 2020/11/26 ؛ **تاريخ القبول :** 2023/05/20

ملخص

نظرا لافتقار منظومة التكوين في الجزائر إلى أدوات موضوعية للكشف عن مستوى كفايات المعلمين لتشخيص احتياجاتهم المهنية ظهرت الحاجة إلى إعداد اختبارات ذات موثوقية للاستخدام في الممارسة العملية. هدفت الدراسة الحالية إلى بناء اختبار تحصيلي موضوعي لتقييم تحكم معلم المرحلة الابتدائية في كفايات التقويم، حيث تم إعداد اختبار يتكون من 36 فقرة من نوع الاختيار من متعدد. للتحقق من مدى صلاحية الاختبار طُبق على عينة من (12) معلما ومعلمة في الابتدائية، وتم تقدير الصدق باستخدام المحكمين، ومعامل التوافق المرجعي، ومعامل فاي Phi وكرامر Cramer، وتم تقدير ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاختبار-إعادة الاختبار. توصلت الدراسة إلى تمتع بنود الاختبار بقدرة تمييزية مقبولة؛ حيث تتعدى الحد الأدنى المطلوب، وتمتع الاختبار بصدق ظاهري ومحكي، وثبات مقبول. وبناء على النتائج يمكن الاعتماد على الاختبار لتقويم كفايات المعلمين في التقويم.

الكلمات المفتاحية: اختبار تحصيلي؛ التقويم؛ كفايات التقويم؛ الصدق والثبات؛ معلم الابتدائية.

يوسف خنيش

* فاروق طباع

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

Abstract

The training system in Algeria lacks objective assessment tools to verify the competencies of its teachers and diagnose their professional needs, for this reason the development of reliable tests is of great necessity. The purpose of this study was to develop a test contains of 36 multiple choice items, and that it was applied on 12 teachers. In order to examine the validity, we used judges, the coefficient of Cramer and Phi, and the discrimination index of agreement, as the reliability was measured by the test-retest method. The results revealed that the items have a discriminatory capacity that exceeds the minimum required, and that the test has acceptable content and criterion validity, and acceptable reliability. Based on the results, the test can be used to assess teachers' competencies assessment.

Keywords: Achievement test; Assessment; Competencies assessment; Validity and reliability; Primary school teacher.

Résumé

Le système de formation en Algérie manque d'outils objectifs pour évaluer les compétences de ses enseignants et diagnostiquer leurs besoins professionnels, pour cette raison l'élaboration de tests valides est d'une grande nécessité. Cette étude a pour but d'élaboré un test qui contient 36 items à choix multiples, et qu'on l'a appliqué sur 12 enseignants. Afin d'examiner la validité on a fait appel à des juges, l'indice de discrimination d'agrément référencié et les coefficients de Cramer et Phi, comme on a examiné la fiabilité du test en appliquant la méthode test- retest. Les résultats ont révélé que les items ont une capacité discriminatoire qui dépasse le minimum requis, et que le test a une validité de contenu, validité critériée et une fiabilité acceptable. Sur la base des résultats, le test peut être utilisé pour évaluer les compétences évaluatives des enseignants.

Mots clés: Test de rendement; évaluation; compétences d'évaluation; validité et fiabilité ; enseignant du primaire.

* Corresponding author, e-mail: ftebbaa05@yahoo.fr

© جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر 2023.

I - مقدمة

تعتمد عملية التقويم التربوي على أدوات ومقاييس تقدَم بيانات كمية تتيح للتربويين فهم الظاهرة التربوية بشكل دقيق ومحدد، وتعتبر الاختبارات التربوية جزء هاما من أجزاء العملية التربوية التي من خلالها يستطيع المعلم الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمية التي يقوم بتدريسها، كما أنَها تفيد التلميذ في التعرف على مستوى تحصيله الدراسي من خلال أدائه في الاختبار.

ورغم قدم استخدام الاختبارات التحصيلية في مجال التقويم التربوي إلا أنها لا زالت تسيطر على الممارسات التربوية التقليدية المتمثلة في اختبارات المقال نظرا لسهولة إعدادها وتطبيقها رغم ما للاختبارات التحصيلية الحديثة من مزايا كسهوله تصحيحها وقدرتها على تغطية المحتوى الدراسي.

تحمل الاختبارات صورتين على العموم فقد تكون تحليلية من خلال تحليل السلوك الفرد عند ملاحظته أو من خلال تحليل السجلات القصصية أو غيرها من المقاييس واختبارات الذكاء والقدرات، كما يمكن أن تكون الاختبارات أساليب تقويم تحصيلية من خلال تقويم تحصيل المتعلم والتي يطلق عليها اختبارات تحصيلية.

تعد الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد من أهم الاختبارات التحصيلية التي تسمح بتقييم مستوى المتعلمين بشكل أكثر موضوعية، وأكثر صدقا وثباتا رغم صعوبة وشروط إعدادها. لهذا نعتقد أن موضوع بناء الاختبارات من هذا الشكل بطريقة موضوعية تحمل خصائص الاختبار الجيد من صدق وثبات ومعامل التميز بعد مرورها على التجريب الأولي حتمية تفرضها المساهمة في الوصول إلى تقويم تربوي يعبر عن حقيقة العملية التعليمية المنجزة، ويمكن توجيه استخدامها لكل الفئات منها استعمالها لتقييم كفايات المعلمين.

وتعد كفايات التقويم من العناصر المهمة التي يجب أن نتأكد من تحكم المعلم فيها وتتفق العديد من الآراء على أن عنصر التقويم هو لب المشكلة التي عجلت بحركة الإصلاح التربوي، وذلك لأثره على باقي المكونات باعتبار العملية التعليمية منظومة وأي تغيير يمس جانبا من جوانبها يكون له صداه على الجوانب الأخرى، ومنه فإن البحث في سبل تطوير عنصر التقويم عملا مهما لأنه يسمح للمعلم بفهم عميق للعملية التعليمية، فيدرك ماذا يخطط لها، كيف ينفذها، وكيف يتأكد من أنها حققت أهدافها بصورة سليمة.

1-1- مشكلة البحث:

ترتبط فعالية العملية التعليمية بفعالية القائمين على تحقيق أهدافها من خلال التخطيط الجيد لها وتنفيذها والعمل على تقويم نتائجها، ويشكل عنصر التقويم إحدى العناصر الرئيسية فيها. تتفرع عنه العديد من المهام التي تسمح بتشخيص جيد، وبناء تعلمات مناسبة، وصولا إلى أحكام معبرة. حيث يسمح التقويم قبل بداية العملية التعليمية بالتشخيص الدقيق لوضعيات الانطلاق وهو ما يمنح إمكانية تقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين، وتحديد المتطلبات التي يفرضها الدرس الجديد، وكشف استعدادات التلاميذ، كما يمنح فرصة تصنيف المتعلمين حسب خصائصهم ووضع محكات التعلم.

ويسمح التقويم التكويني بمراقبة ما أحرزه المتعلمون من تقدم، ويرجع جنتن Genthan هذه الأهمية إلى الوظائف التي يؤديها التقويم التكويني، وهي التثمين Valorisation، والتصحيح Correction، والضبط Régulation وتندرج تحته مجموعة من المهارات والمهام كالتقويم الذاتي، واستعمال ملفات التلاميذ، والتقويم

التبادلي، والتعزيز الفوري، والاستفادة من التغذية الراجعة، وطرح أسئلة مناسبة. ويسمح التقويم النهائي الذي يكون بعد أن ينهي المتعلم متطلبات التعلم باتخاذ القرارات المناسبة [1].

رغم أهمية كفايات التقويم ودورها في العملية التعليمية، وحتمية تحكم المعلم في مهاراتها إلا أن هناك صعوبات في تطبيقها، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات، فقد ذكر يسلدايك والجورزين وثرلو(Yesseldke Aljorzin& Thurlou,1992) أن سبب عجز المتعلمين عن تطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة يعود إلى الأساليب التي يعتمد عليها المعلمون لتقويم طلبتهم، وأشار علام (1995) [2] أن استناد التقويم على المفهوم الضيق جعل منه أضعف حلقات المنظومة تطورا مما أدى إلى انفصال عملية التعلم عن عملية التقويم.

وكشفت دراسة فنطازي (2013) [3] تركيز عملية التقويم لدى المعلمين على العوامل السطحية كإخراج ورقة الامتحان، وأشارت دراسة (بوعيشة وبن عمارة، 2012) [4] ضعف ممارسة معلم المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات. وأكدت دراسة (دامخي، 2012) [5] حول تقييم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة التعليمية لدى معلم المرحلة الابتدائية أن نسبة استعمال التقويم أثناء التدريس ضعيفة.

وما يزيد من هذه الصعوبات افتقار المنظومة التكوينية للمعلم إلى أدوات مناسبة لتقييم مدى تحكمه في هذه الكفايات، حيث عادة ما يلجا القائم بعملية تقييم كفايات المعلم- المشرف التربوي- إلى صور وأشكال لا تتسم بالدقة والموضوعية، حيث تعد تقارير المشرفين التربويين من أهم هذه الأدوات والتي عادة ما تكون في صورة تقارير وصفية تحمل معلومات سطحية عن مهارات المعلم، ولا تمنح الدقة في امتلاكه لها بصورة موضوعية.

وهذا ما يوضح حاجة المنظومة التربوية بصورة عامة ومنظومة إعداد المعلم بصورة خاصة إلى أدوات أكثر دقة في صورة اختبارات موضوعية تتمتع بالشروط السيكومترية الضرورية وتتسم بالصلاحية، ويمكن اللجوء إليها لإصدار أحكام موضوعية أكثر دقة عن مستوى القائم بالعملية التعليمية في المدرسة الجزائرية. ومن خلال ذلك قام الباحثان ببناء اختبار تحصيلي لتقييم كفايات المعلمين في مجال التقويم التربوي، ومن ثم يسعي البحث إلى الاجابة عن السؤال التالي:

- ما دلالات صدق وثبات الاختبار التحصيلي لتقييم كفايات التقويم لدى معلمي التعليم الابتدائي؟

1-2- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى بناء اختبار تحصيلي موضوعي لتقييم كفايات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية، والتحقق من شروطه السيكومترية (الصدق والثبات) لغرض استخدامه في الممارسات التكوينية.

1-3- أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في الاستفادة من نتائجه من خلال الحصول على اختبار تحصيلي موضوعي يمكن أن يكون سندا للباحثين للاعتماد عليه كأداة لتقييم ومعرفة مدي تحكم المعلمين في كفايات التقويم الأولي، والتكويني، والختامي، وكذلك يمكن استخدام الاختبار من طرف المشرفين التربويين (المفتشين) في تحديد الاحتياجات التكوينية للمعلمين في مجال تقويم التلاميذ.

1-4- مصطلحات البحث:

- **الاختبار:** هو عبارة عن أداة من الأدوات التي يعتمد عليها في تقويم المتكونين، أو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تصاغ انطلاقا من الأهداف المراد الوصول إليها.

- **اختبار تحصيلي:** أداة تستخدم في قياس المعرفة والفهم في مادة دراسية، وهو عينة مختارة من السلوك المراد قياسها لمعرفة درجة امتلاك هذا المتعلم لهذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله بمقارنة أدائه بتحصيل زملائه.

- **اختبار تحصيلي موضوعي:** اختبار يشمل مفردات موضوعية عبارة عن أسئلة واضحة المعنى، وذات إجابات محددة، حيث لا تتأثر بالعوامل الشخصية للمصحح، وتكون في شكل اختبارات الاختيار من المتعدد أو اختبارات الصحة والخطأ أو اختبارات المطابقة أو ملء الفراغ والإجابة القصيرة.

- **التقييم:** هو إعطاء قيمة أو تقدير أو أهميته للأشياء أو الموضوعات أو الأفكار بواسطة التثمين.

- **كفايات التقويم:** التقويم هي العملية التي بواسطتها يتم إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، والكشف عن النقص الموجود فيها واقتراح البدائل المناسبة لمعالجتها.

1-5- الإطار النظري:

الاختبار: الاختبار أداة منظمة يعتمد عليها في الحصول على عينة من السلوك، حيث يرى "كرومباخ (Gronbach,1961) أن الاختبار عملية منتظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر، وترى أناستزي Anastasi أن الاختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينة من السلوك.

الاختبار التحصيلي: الاختبار التحصيلي أداة تستخدم لقياس المعرفة، والفهم والقدرة على التحليل، والتركيب وإصدار الحكم في مادة دراسية أو مجموعة من المواد، أو هو عينة مختارة من السلوك أو النواتج التعليمية المراد قياسها لمعرفة درجة امتلاك التلميذ لهذا السلوك من أجل الحكم على مستوى تحصيله بمقارنة أدائه بتحصيل زملائه أو مقارنة بالأهداف التي يفترض تحقيقها. ويتألف الاختبار التحصيلي من مجموعة بنود تمثل في حقيقتها أهدافا للتعليم.

الاختبارات التحصيلية الموضوعية: تسمي موضوعية نسبة إلى تقدير الدرجة التي تمنح لها التي لا تختلف باختلاف المصححين، وامتيازها بارتفاع معاملي الصدق والثبات، وتغطي بصورة جيّدة المادة الدراسية، كما أنها تفترض إجابة واحدة فقط وغير قابلة لتأويلات عديدة من طرف التلاميذ، وكان ظهور هذا النوع من الامتحانات نتيجة بحث واستقصاء المهتمين والرغبة الملحة لقياس قدرات التلاميذ ومخرجاتهم التربوية بأسس موضوعية.

توفر هذه الاختبارات الكثير من الوقت للتلميذ باعتبارها تكون على شكل أسئلة قصيرة لا تحتاج إلى وقت طويل لتنظيم المعلومات، كما يمكن تصحيحها في وقت قصير، وبدرجة كبيرة من الدقة والموضوعية، ولا تترك أي مجال لبعض العوامل الدخيلة التي قد تؤثر فيها كأسلوب التلميذ في الإجابة أو الحالة التي يكون عليها المصحح ،وتستخدم هذه الاختبارات لقياس العديد من نواتج التعلم في مجال المعرفة.

تتخذ الاختبارات الموضوعية عدة أشكال منها: اختبارات الصواب والخطأ، والمطابقة، وملء الفراغ، والإجابة القصيرة. وتعد اختبارات الاختيار من المتعدد من

أهم هذه الأساليب والتي ترتبط بأهداف هذا البحث.

اختبار الاختيار من المتعدد: يعد هذا النوع من الاختبارات أكثر الاختبارات انتشارا وصدقا وثباتا، ويصلح لقياس المستويات المعرفية المختلفة من معرفة، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم، ويتكون هذا النوع من جزئيين رئيسين هما: الجذع والبدائل.

يسمي الجذع أيضا الدعامة أو المثير أو السؤال، ويمثل المشكلة التي تبحث عن الحل، ويكون الجذع عبارة ناقصة تنتظر التكملة بإحدى البدائل المقترحة، وتمثل البدائل الاستجابات المحتملة للمثير المقترحة فيطلق عليها المموهات أو المشتتات [6].

يمكن أن يغطي هذا النوع من الاختبارات عينة كبيرة من محتوى المقرر الدراسي وقدرته على قياس عدة قدرات منها: (التعرف على الأسباب والنتائج، وإصدار الحكم، وإيجاد الفروق، والتمييز بين الأشياء، ومعرفة المصطلحات، والحقائق النوعية، والتصنيفات، وتستعمل في مستوى الفهم، والتطبيق، ومستوى التحليل كتمييز العلاقات النسبية والنتيجة.

التقييم: هو إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو الموضوعات أو الأفكار، ويكون حسب كرثوول Krathoul عندما يظهر المتعلم درجة كافية من الاتساق في المواقف الملائمة مما يمنح القدرة اللازمة للمقوّم على اكتشاف درجة وجود قيمة معينة. ويعني التقييم تقرير وتحديد قيمة الشيء أو أهميته بواسطة التثمين، وتثمين الشيء وتبيان قيمته، وهو تحديد قيمة الشيء أو الموضوع وإعطاء الوصف الكمي والكيفي لهما [7].

الكفاية: جاء في المعجم الوسيط: كفاه أي استغنى به عن غيره، فهو كاف والكفاءة المماثلة في القوة والشرف والكفء هو القوى القادر، وجمعه أكفاء [8]. كما ينظر إليها أنها القدرة على أداء عمل دون تبذير في الوقت أو التكاليف. والكفاية اصطلاحا هي القدرة على عمل شيء معين بفعالية وإتقان وبمستوى من الأداء بأقل جهد، ووقت، وتكلفة [9].

يرى الباحث أن الكفاية هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم، والتي تمنح له القدرة على توظيفها أثناء قيامه بمهامه بصورة تحقق له الأهداف المرجوة وبمستوي مقبول من الإتقان. ويحتاج المعلم لكفايات تتطابق مع المهام التي يقوم بها وهي مهام ترتبط بقدرته على التخطيط الجيد للعملية التدريسية، وكفايات ترتبط بتنفيذها، وكفايات مرتبطة بتقويمها.

كفايات التقويم: التقويم هي العملية التي بواسطتها يتم إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، والكشف عن النقص الموجود فيها واقتراح البدائل المناسبة لمعالجتها.

أما عن كفايات التقويم فقد أشار السرحان (2003)[10] أن كفايات التقويم هي مجموعة من العمليات التي تسمح بالاستفادة من العملية التعليمية، وتشمل إثارة ميول التلاميذ، وتحفيزهم على المشاركة الفعالة، وتقويم استعداداتهم، وفحص مقدار استيعابهم للواجبات المنزلية، وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، ومراجعة وتلخيص ما تم تقديمه، وتحفيزهم للحصول على المعلومات.

يمكن تصنيف كفايات التقويم إلى كفايات التقويم الأولي التي ترتبط بمهام المعلم قبل بداية الدرس، وكفايات التقويم التكويني التي ترتبط بمهام المعلم أثناء الدرس، وكفايات التقويم النهائي التي ترتبط بمهام المعلم بعد نهاية الدرس، وهو ما أشار إليه العديد من خبراء التقويم. فقد تطرق حمدان (1985)[11] إلى كفاية وضع خطة التقويم، وكفاية وضع الأسئلة، وكفاية التحضير لإجراء الامتحان، والتصحيح وتفسير

نتائج الاختبارات.

تتطابق هذه الكفايات مع قائمة كفايات التقويم التي وضعها (المهدي، 1993)[12] في كفايات التخطيط لعمليات واختبارات التقويم، وكفايات تنفيذ التقويم ككفاية توجيه الأسئلة، واستعمال أسلوب الملاحظة، وكفايات تصحيح التقويم كشروط التصحيح وتحليل النتائج وتفسيرها. ويعتبر نموذج (جامل، 2001)[13] من أهم هذه النماذج، والذي تم تقديم في خمس مجلات:

- مجال تحديد الأهداف: صياغة الأهداف بصورة سلوكية، حيث يجب أن يحتوى الهدف على ظروف القيام بالسلوك، وأن يصنف الأهداف وفقا لمستوياتها.
- مجال قياس التحصيل الدراسي: أن يميز بين القياس والتقويم والاختبارات، وأن يعرف أدوات قياس الجوانب المختلفة، وأن يحدد خطوات بناء الاختبار التحصيلي، ويستطيع بناء الاختبارات التحصيلية.
- مجال تقويم التحصيل: يراعي الاستمرارية في التقويم، ويستفيد من نتائج التقويم بتقديم وتحديد صعوبات التعلم، واستخدام التقويم النهائي.
- مجال استخدام الأساليب الإحصائية: يجدول الدرجات ويصنفها، ويستخدم الأساليب الإحصائية المختلفة.
- مجال تفسير نتائج التقويم: يفسر النتائج تفسيرا معياريا ومحكيا، ويستفيد من نتائج التقويم لتصحيح العملية التقييمية.

II- الطريقة والأدوات:

3-1-منهج البحث:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يسمح بتحديد دقيق للوضع الراهن للظاهرة، ويتمثل في الحصول على استجابات العينة على بنود الاختبار ومعالجتها بطرق كمية تسمح بالوصول إلى وصف لها وإصدار أحكام عليها. وأشار عطية (2009)[14] إلى أن المنهج الوصفي يحدد الوضع القائم للظاهرة كما هي من خلال جمع الحقائق، والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها، وتحليلها واستخلاص دلالاتها للوصول إلى نتائج وتعميمات.

3-2- عينة البحث:

تتكون عينة البحث من (12) معلما ومعلمة في المرحلة الابتدائية يمارسون التدريس بصفة منتظمة، وقد اختيروا من المقاطعة التفتيشية "بني ورتيلان" في شمال ولاية سطيف (الجزائر)، حيث يتوزع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري الإطار والجنس كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول رقم (01): توزيع عينة البحث حسب الإطار والجنس.

الإطار	الجنس		المجموع	النسبة (%)
	ذكور	إناث		
أستاذ مكون	03	01	04	33.33
أستاذ رئيسي	02	01	03	25
أستاذ مدرسة ابتدائية	04	01	05	41.67
المجموع	09	03	12	100
النسبة (%)	75	25	100	

4- الأداة (الاختبار التحصيلي)

يمثل هذا الاختبار أداة موضوعية لتقييم كفايات التقويم لدى المعلم، واعتمد الباحثان على طريقة حصر عدد الأهداف لوضع الأوزان النسبية التي تمنح عدد فقرات الاختبار المخصصة لكل هدف حسب درجة تركيزها في المحتوى، والتي تظهر في الجدول التالي :

الجدول رقم (02): نسبة تركيز أهداف الوحدات وبناء جدول المواصفات.

المجال	عدد الأهداف	مستويات أهداف فقرات الاختبار					∑	(%)
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب		
تقويم أولي	05	1	3	3	3	0	10	27.78
تقويم تكويني	09	2	3	5	6	2	18	50
تقويم نهائي	04	0	0	6	2	0	08	22.22
∑	18	3	6	14	11	2	36	100
%	100	8.33	16.66	38.88	30.55	5.55	100	

4-2- محتوى الاختبار التحصيلي:

يحتوي الاختبار التحصيلي على 18 كفاية يحتاج إليها المعلمون في مجال التقويم بأنواعه الثلاثة (أولي، تكويني، نهائي) التي حولت إلى فقرات اختبار من نوع الاختيار من المتعدد تتكون من 36 عبارة بعد تخصيص بندين اختباريين لكل كفاية كما يوضحه الجدول رقم (3):

الجدول رقم (03): توزيع فقرات الاختبار التحصيلي حسب مستويات الأهداف.

الأهداف	عدد الفقرات	مستويات الأهداف				
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب
أن يحدد مدى استعداد التلاميذ للدرس.	2	1	1	0	0	0
أن يقوم بصياغة المؤشرات المناسبة للمعايير المقترحة.	2	0	0	0	2	0
أن يضع محكات التقييم انطلاقا من قدرات المتعلمين.	2	0	0	2	0	0
أن يتدرب على استعمال السجلات الصحيحة.	2	0	1	1	0	0
أن يتحكم في كيفية تصحيح الواجبات المنزلية.	2	0	1	0	1	0
أن يلاحظ وجود تطور في مستوى التلاميذ.	2	0	0	0	0	2

أن يعزز استجابات التلاميذ بالأساليب المختلفة.	2	1	0	1	0	0
أن يدرب التلاميذ على التقويم الذاتي.	2	1	1	0	0	0
أن يستعمل الأسئلة المثيرة لتفكير التلاميذ.	2	0	1	1	0	0
أن يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة بصورة صحيحة.	2	0	0	0	2	0
أن يتحكم في بناء قوائم لرصد سلوك التلاميذ.	2	0	0	2	0	0
أن يستعمل الاختبارات القائمة على الأداء.	2	0	0	0	2	0
أن يتمكن من بناء اختبار الاختبار من المتعدد.	2	0	1	0	1	0
أن يتمكن من بناء اختبار من نوع صح و خطأ.	2	0	0	1	1	0
أن يقوم العناصر التي تعلمها التلاميذ بصورة عادية.	2	0	0	0	2	0
أن يستعمل الأسلوب المناسب لتقويم التلاميذ.	2	0	0	2	0	0
أن يمنح الوقت المناسب للتلاميذ لإنجاز تمارينهم.	2	0	0	2	0	0
أن يفسر نتائج الاختبارات التي ينجزها التلاميذ.	2	0	0	2	0	0
المجموع (18)	36	3	6	14	11	2

3-4- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي :

تنتمي فقرات الاختبار إلى اختبارات الاختبار من المتعدد، ومن المبررات التي جعلت الباحثان يعتمدان عليها هي الوضوح والموضوعية في الإجابة، وتعد أقل الاختبارات الموضوعية تعرضا للتخمين. وقد حاول الباحثان الالتزام بشروط بنائها، حيث يكون السؤال أو المثير واضحا، وأن تقابل كل مثير مجموعة بدائل لا تقل عن أربعة. وأن تكون البدائل متقاربة وتنتمي إلى نفس المحتوى، وأن يكون هناك بديل واحد فقط صحيح.

كما حاول الباحثان التنويع في نوع الإجابة (نمط أحسن إجابة، نمط الإجابة الوحيدة، نمط أسوء إجابة)، وأن تكون كل درجة ممنوحة لفقرة اختباريه مستقلة عن درجة الفقرات الأخرى. كما قُدّمت تعليمات الاختبار قبل التطرق إلى الإجابة عن فقراته، ومن بين التعليمات ضرورة الإجابة عن كل فقرات الأسئلة، والإجابة باختيار بديل واحد في كل فقرات الأسئلة.

يتم تصحيح فقرات الاختبار بتخصيص درجة واحدة (01) لكل إجابة صحيحة وصفر(0) في حالة الإجابة الخاطئة، وهذا لكل فقرة من فقرات الاختبار، أي بمجموع 36 درجة من 36 فقرة اختبار، وتمثل درجة 36 الدرجة الكلية والمحك النهائي للاختبار التحصيلي، والذي تتراوح درجة المجيب عنه من 0 إلى 36.

4-4- عرض الاختبار على الخبراء:

لتحديد مدى مناسبة الاختبار ومطابقة فقراته للأهداف المسطرة، ومعرفة سلامة مفردات الاختبار، وسلامة الإجابات المقترحة لكل فقرة، وانتماء فقراته لمستويات الأهداف التي وُضعت وفقها، وملائمة البدائل المقترحة لكل فقرة تم توزيع نموذج تقييم على خمسة خبراء في التقويم والقياس لغرض إبداء آرائهم حول الاختبار (جدول 4).

جدول رقم (04): تقييم الخبراء للاختبار التحصيلي.

الفقرة	قبل التحكيم	بعد التحكيم
2	- نلجأ إلى عملية التقويم مع بداية الحصة لغرض.	- يلجأ المعلم إلى عملية التقويم مع بداية الحصة الغرض.
4	- تعديل البديل (ب). من: يعلق على بعض المواقف.	- يصف كتابيا بعض المواقف.
5	- عندما نقدم نقطة للتلميذ من خلال قيامنا بمقارنة محاولاته المتكررة.	- عندما تقدم نقطة لتلميذ من خلال مقارنة محاولاته المتكررة.
12	- يراقب المعلم حدوث التطور أثناء تعليم تلاميذه باللجوء	- يراقب المعلم حدوث تطور عند تلاميذه باستخدام
17	- من شروط الأسئلة الصفية الجيدة.	- من شروط السؤال الصفي الجيد.
25	- توضع الإجابات الصحيحة في بدائل أسئلة الاختيار من المتعدد بصورة.	- توضع الإجابات الصحيحة في أسئلة الاختيار من المتعدد بطريقة.
30	- الوزن النسبي لوحده درست خلال 04 أسابيع	- الوزن النسبي لمادة درست خلال 4 أسابيع

III- النتائج ومناقشتها :

3-1-الصدق التمييزي لفقرات الاختبار:

تم الاعتماد في تحليل فقرات الاختبار على طريقة معامل التوافق المرجعي، والتي تهدف إلى معرفة احتمالية التوافق بين نواتج فقرة معينة ونواتج الاختبار، ويعتمد على تطبيق الاختبار مرة واحدة على مجموعة واحدة من الأفراد، ويتم تصنيف أفراد هذه المجموعة إلى متقنين وغير متقنين بناء على مدى تحقيقهم للمستوى المطلوب للإتقان. وقد اقترح Harris و Subkoviak المعادلة التالية لحساب معامل التوافق المرجعي.

معامل التوافق المرجعي = $\frac{\text{أ} + \text{ب}}{\text{د}}$

أ: عدد الأفراد المتقنين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة.
ب: عدد الأفراد غير المتقنين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة.
د: عدد الأفراد الكلي.

وتم الاعتماد على تحديد درجة القطع (22) بنسبة تقريبا (60%) كحد أدنى للإتقان، وعند تقدير معاملات التوافق المرجعي لكل فقرة تم طرح معامل التوافق المرجعي من الحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي، والذي يقدَر وفقا للمعادلة التالية:

الحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي = $\frac{(أ+ب)(ب+د)+(أ+ج)(ج+د)}{ن^2}$

أ: عدد الأفراد المتقنين الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة.
ب: عدد الأفراد غير المتقنين الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة.
ج: عدد الأفراد المتقنين الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة.
د: عدد الأفراد غير المتقنين الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة.
ن: العدد الكلي للأفراد.

الجدول رقم (07): معيار الحد الأدنى المرجعي.

الاجابة على الفقرة	**الأداء على الاختبار**	
	متقن	غير متقن
صحيحة	أ 3	ب 6
خاطئة	ج 0	د 5

الحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي = $\frac{(5+6)(5+0)+(0+3)(6+3)}{14^2}$ =0.41

وتعتبر الفقرة جيدة إذا كان الفرق بين معامل التوافق المرجعي والحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي أكبر أو يساوي 0.05، وبعد حساب معامل التوافق المرجعي لكل فقرة والحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي، تم طرح معامل التوافق المرجعي لكل فقرة من الحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي، وتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (08): معاملات التوافق المرجعي لكل فقرة.

الفقرات	معامل التوافق المرجعي	الفرق بين م ت المرجعي والحد الأدنى م ت المرجعي	الفقرات	معامل التوافق المرجعي	الفرق بين م ت المرجعي والحد الأدنى م ت المرجعي
1	0.50	0.09	19	0.78	0.37
2	0.85	0.44	20	0.64	0.23
3	0.47	0.06	21	0.57	0.16
4	0.64	0.23	22	0.85	0.44
5	0.64	0.23	23	0.78	0.37
6	0.50	0.09	24	0.64	0.23
7	0.78	0.37	25	0.71	0.30
8	0.61	0.20	26	0.71	0.30
9	0.50	0.09	27	0.71	0.30
10	0.47	0.06	28	0.50	0.09
11	0.54	0.13	29	0.57	0.16
12	0.54	0.13	30	0.54	0.13
13	0.50	0.09	31	0.64	0.23
14	0.50	0.09	32	0.71	0.30
15	0.78	0.37	33	0.78	0.37

16	0.64	0.23	34	0.64	0.23
17	0.54	0.13	35	0.47	0.06
18	0.92	0.51	36	0.64	0.23

يتضح من نتائج الجدول (08) أن قيم معاملات التمييز المرجعية مرتفعة تتراوح بين (0.47) و(0.85) وهي قيم مقبولة، وكذلك بلغت قيم الفرق بين معامل التوافق المرجعي المحصلة والحد الأدنى من معامل التوافق المرجعي (0.41) بين (0.06) و(0.51)، وهذه القيم تتعدى الحد الأدنى المطلوب لمعامل التوافق المرجعي (0.05)، لذلك تمتاز بنود الاختبار بقدرة تمييزية عالية، مما يشير إلى قدرة البنود على التمييز بين المعلمين المتقنين والمعلمين غير المتقنين بالنظر إلى درجات الاختبار.

3-2-الصدق المرتبط بالمحك:

بالإضافة إلى صدق المحتوى بواسطة المحكمين الذي تم اعتماده في فحص صياغة فقرات الاختبار من حيث ملاءمتها وسلامتها اللغوية وانتمائها لمستويات الأهداف، ومناسبة البدائل المقترحة، اعتمد الباحثان في تقدير صدق درجات الاختبار على الصدق المرتبط بمحك، وذلك انطلاقا من تقديرات المفتش للأساتذة التي تم تصنيفها إلى فئتين (متقن- غير متقن).

كما صنف الباحثان الأساتذة إلى فئتين (متقن- غير متقن) بناء على درجات الاختبار، حيث يتطلب أن يتعدى أداؤه الدرجة (22) في الاختبار أي بالتقريب (60%). وتم تقدير العلاقة الارتباطية بين تصنيف المعلمين في الاختبار وتصنيف المفتش لهم (المحك) باستخدام معامل فاي Phi ومعامل كرامرCramer، ومعامل الاتفاق Kappa. وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول رقم (05).

الجدول رقم (05): تقدير العلاقة الارتباطية بين الاختبار والمحك

المعاملات	القيمة	قيمة "ت" التقريبية	الخطأ المعياري	الدلالة
معامل فاي	*0.71	2.47	0.19	0.013
معامل كرامر	*0.71			0.013
معامل كابا	*0.68			0.013

*قيمة المعامل دالة عند مستوى 0.05

يتضح من خلال الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط (فاي، وكرامر) (0.71) ومعامل الاتفاق (كابا) (0.68) بين الاختبار والمحك (تقديرات المفتشين) مقبولة ودالة احصائيا عند مستوى 0.05، حيث أن قيمة "ت" التقريبية (2.47) بقيمة خطأ معياري (0,19) دالة احصائيا. وبناء عليه أظهرت معاملات الارتباط بين الاختبار والمحك تمتع الاختبار بصدق محك مقبول يمكن الاعتماد على نتائجه في تقييم كفايات الأساتذة في التقويم.

3- 3-الثبات:

لتقدير ثبات درجات الاختبار اعتمد الباحثان على طريقة الاستقرار عبر الزمن (الاختبار-إعادة الاختبار)، وقد طُبق الاختبار على عينة مكونة من (12) معلما ومعلمة في الفترة الأولى، وبعد مدة شهر أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد. وباستخدام معامل بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (06): معامل ثبات الاختبار التحصيلي.

	عدد الأفراد	قيمة معامل بيرسون	الدلالة
التطبيق	12	**0.75	0.005
إعادة التطبيق			

** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول أن قيمة معامل بيرسون بين درجات الاختبار في التطبيق الأول ودرجات الاختبار في التطبيق الثاني جاءت مقبولة (0.75) ودالة إحصائيا عند مستوى 0.05 و0.01 ($p < 0.05$ $0.05 >$)، حيث كانت درجات المعلمين في الاختبار مستقرة نسبيا، لذلك تتمتع درجات الاختبار بثبات مقبول.

3-4- زمن الاختبار:

اعتمد الباحثان في تحديد زمن الاجابة على الاختبار على عينة التجريب الأولى، وذلك بحساب متوسط زمن الإجابة على الاختبار، وذلك بضبط زمن إجابة المعلمين على كل فقرات الاختبار، وتسجيل التوقيت على ورقة الاختبار، وإيجاد متوسط زمن الإجابة كما يلي:

(زمن إجابة الفرد الأول + زمن إجابة الفرد الأخير) ÷ 2

= (30 د + 60 د) ÷ 2 = 46 دقيقة.

وبالتالي فان الزمن المحدد للإجابة على كل فقرات الاختبار يكون 46 دقيقة لكل المعلمين.

IV -الخاتمة:

نظرا لافتقار منظومة تكوين المعلم إلى أدوات موضوعية للكشف عن مستواهم الحقيقي، وتشخص احتياجاتهم المهنية الفعلية ظهرت الحاجة الملحة إلى بناء أداة في صورة اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار من المتعدد يتسم بالشروط السيكومترية اللازمة (الصدق والثبات) تكون صالحة للاستعمال والاعتماد عليها في جمع معلومات عن كفايات المعلمين في التقويم.

وقد سعت هذه الدراسة إلى إعداد اختبار تحصيلي موضوعي يشتمل على (36) فقرة لقياس الكفايات المعرفية للمعلم في مجالات التقويم الثلاثة (أولي، تكويني، نهائي). ولتحديد مدى ملاءمة الاختبار ومطابقة فقراته للأهداف المسطرة، ومعرفة سلامة مفردات الاختبار، وسلامة الإجابات المقترحة لكل فقرة، وانتماء فقراته لمستويات الأهداف التي وضعت فيها، وملائمة البدائل المقترحة لكل فقرة تم توزيع الاختبار على مجموعة من الخبراء في مجال التقويم التربوي والذين قاموا بتعديل صياغة فعض البنود.

وبعد تقدير صدق وثبات الاختبار باستخدام بعض الأساليب أظهرت النتائج تمتع الاختبار بصدق محتوى مقبول وفقا لتقديرات المحكمين، كما أظهرت نتائج الصدق المرتبط بمحك وجود ارتباط بين تصنيف المعلمين في درجات الاختبار (متقن- غير متقن) والمحك وفقا لتقديرات المفتش للأساتذة التي صنفها إلى فئتين كذلك.

ولتقدير ثباته تم الاعتماد على طريقة الاستقرار (الاختبار-إعادة الاختبار) بتقدير معامل بيرسون بين درجات الاختبار الأول ودرجات الاختبار الثاني أظهرت النتائج ثبات الاختبار، كما اعتُمد في حساب متوسط زمن الإجابة على الاختبار بحساب

حاصل قسمة الزمن الذي استغرقه الفرد الأول والفرد الأخير أثناء إجابتهم على الاختبار أثناء التجريب الأولي، وكان متوسط زمن الإجابة 46 دقيقة.

ولتحليل بنود اختبار استخدمت طريقة معامل التوافق المرجعي، والتي تهدف إلى معرفة احتمالية التوافق بين نواتج بند معين ونواتج الاختبار، وبعد حساب معامل التوافق المرجعي لكل بند والحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي، تم طرح معامل التوافق المرجعي لكل بند من الحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي، أظهرت النتائج أن قيم معاملات التمييز مرتفعة تتعدى قيمة الحد الأدنى لمعامل التوافق المرجعي (0.05)، مما يؤكد على تمتع بنود الاختبار بقدرة تمييزية محكية مقبولة.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة يمكن تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في إثراء الأدبيات التربوية، وفي تحسين الممارسات التكوينية للمعلمين:

- إعداد المزيد من الاختبارات لتقييم كفايات التقويم لتشخيص جوانب القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتحسينها لدى المعلمين في الابتدائية.

- إعادة فحص الشروط السيكومترية للاختبار الحالي باستخدام أساليب أخرى على غرار طرق نظرية الاستجابة للمفردة ونظرية إمكانية التعميم والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.

- استخدام الاختبار الحالي في الممارسات التكوينية لغرض تشخيص الصعوبات أو تحديد الاحتياجات أو في بناء البرامج التكوينية في مجال التقويم.

- ضرورة الاعتماد في تقويم كفايات المعلمين على أساليب متنوعة قائمة على بالأساس على الاختبارات الموضعية وعلى شبكات الملاحظة والاستبيانات.

الملاحق

اختبار تحصيلي لتقييم كفايات التقويم لدي المعلم

أخي المعلم، أختي المعلمة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تحكمكم في مجموعة من كفايات التقويم, ويتكون هذا الاختبار من 36 سؤال من نوع الاختيار من المتعدد لكل سؤال أربعة بدائل أو اقتراحات.

التعليمات: عليك القيام بما يلي :

- قراءة كل سؤال جيدا والتمعن في البدائل أو الاقتراحات المقدمة له.

- ضع علامة (×) أمام الإجابة التي تراها مناسبة في ورقة الإجابة المرفقة بهذا الاختبار باختيارك لبديل واحد فقط من بين البدائل المقترحة لكل سؤال. وهي : **أ** أو **ب** أو **ج** أو **د**

- يجب عليك الإجابة على كل أسئلة الاختبار.

- زمن الاجابة على الاختبار(46 دقيقة)

1-العنصر الذي يعرف على أنه قابلية الفرد للتعلم هو:

أ- القدرة .
ب- الاستعداد.
ج- الذكاء.
د- التفكير.

2- نلجأ إلى عملية التقويم مع بداية الحصة لغرض:

أ- وضع أهداف الدرس الجديد .
ب- ربط أهداف الدرس بالمخرجات السابقة.
ج- تحديد استعداد التلاميذ للدرس.
د- كل الفقرات السابقة صحيحة.

3- أي من المؤشرات التالية تعد مؤشرا كميا :

أ- يميز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.
ب- يرتب قواعد الإسلام حسب تسلسلها.
ج- يذكر أربعة من مفجري الثورة التحريرية.
د- يطرح أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس.

4-أي من المؤشرات التالية لا تعبر عن هذا المعيار: يوظف التلميذ مهارات الكتابة:

أ- يكتب جملا بسيطة.
ب- يصف كتابيا بعض المواقف.
ج- يتحدث بصورة مفهومة .
د- يكتب ما يمليه عليه المعلم بصورة صحيحة.

5- عندما نقدم نقطة لتلميذ من خلال قيامنا بمقارنة محاولاته المتكررة فإننا بصدد وضع المحك انطلاقا من:

أ- جماعة القسم.
ب- الأهداف المسطرة.
ج- سلوك المتعلم.
د- مقارنه نتائج التلميذ بنتائج زميله.

6- الطريقة الجيدة لمراقبة حدوث تطور في مردود المتعلم هي:

أ- تقدم له نقطة مقارنة بمحك نهائي.
ب- تضيف له نقطة كلما نجح في محاولة التعلم.
ج- تذكره بعدد الأفراد الذين تفوق عليهم.
د- ترتبه بين زملائه داخل القسم.

7- يلجا المعلم إلى استعمال السجلات القصصية لتحقيق الأهداف التالية ماعدا:

أ- الاطلاع على التاريخ الدراسي للمتعلم.
ب- تحفيز التلميذ على المشاركة في القسم.
ج- ظهور سلوك عدواني في تصرفات المتعلم.
د- منح نقطة لتقييم عمل المتعلم.

8- يفيد استعمال السجلات القصصية في الحصول على:

أ- معلومات شاملة عن المتعلم.
ب- تسجيل سلوك المتعلم.
ج- تحديد مشكلات المتعلم ومعالجتها.
د- تحديد المشكلات التي يعاني منها المتعلم.

9- نقوم بتكليف تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بالواجبات المنزلية كما يلي:
أ- واجب واحد في الأسبوع.

ب- واجبين في الأسبوع.
ج- واجبين إلى أربعة في الأسبوع.
د- من واجبين إلى خمسة في الأسبوع.

10- كل مما يلي يعد من العناصر الأساسية التي نعتمد عليها أثناء تكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية ماعدا واحدة

أ- أن تكون هادفة.
ب- أن تكون واقعية.
ج- أن تكون واضحة
د- أن تكون صعبة.

11- تهدف أسئلة المعلم أثناء الدرس إلى تحقيق ما يلي ما عدا واحدة وهي:

أ- كشف قدرة التلميذ على الاستيعاب .
ب- تثبيت معلومات التلميذ.
ج- ترتيب التلاميذ.
د- تحفيز التلاميذ.

12- يراقب المعلم حدوث التطور أثناء تعليم تلاميذه باللجوء إلى:

أ- الأسئلة القصيرة.
ب- أسئلة الصح أو الخطأ.
ج- الاعتماد على الأسئلة الشفهية.
د- كل الاقتراحات السابقة صحيحة.

13- أجاب التلميذ بصورة صحيحة عن سؤال المعلم وأثنى عليه المعلم قائلا له: أنت تلميذ ذكي، يعد ذلك:

أ- تعزيزا لفظيا.
ب- تعزيزا ماديا.
ج- تعزيزا سالبا.
د- تعزيزا رمزيا.

14- يقصد بالتعزيز الذاتي:

أ- تشجيع التلاميذ على التعلم.
ب- شعور التلاميذ بالارتياح.
ج- تعزيز جزء من عمل التلاميذ.
د- تقديم نقطة عن عمل التلميذ.

15- من الأساليب التي لا تعتبر أسلوبا للتقويم الذاتي أن يلجا المتعلم إلى:

أ- مقارنة إجابته بالتصحيح النموذجي.
ب- مقارنة إجابته بإجاباته السابقة.
ج- مقارنة إجابته بإجابة زملائه.
د- يطلب تصحيح إجابته من طرف زملائه.

16- يعرف التقويم الذاتي على انه:

أ- تقدير المتعلم لنتائج تعلمه.
ب- ملاحظة المتعلم للأخطاء التي وقع فيها.
ج- تقديم المتعلم التقديرات لنعلمه .

د- تصحيح المتعلم لأخطاء تعلمه .

17- من شروط الأسئلة الصفية الجيدة نجد العبارات التالية باستثناء واحدة وهي:

أ- السؤال واضح.
ب- السؤال محدد.
ج- السؤال غير مركب.
د- السؤال صعب .

18- الأسئلة التبريرية هي الأسئلة التي يسعى المعلم من خلالها إلى:

أ- التأكد من صحة إجابة التلميذ.
ب- تصحيح أخطاء التلميذ.
ج- التأكد من تركيز التلميذ على عنصر في الإجابة.
د- استبدال الإجابة الخاطئة بالصحيحة.

19- أراد التلميذ أن يسال معلمه عن الإجراءات التي يتبعها لملاحظة خلية نباتية فانه يسأل كما يلي:

أ- ماذا يحصل؟
ب- أين نستطيع؟
ج- أين يمكن؟
د- كيف يمكن؟

20- أراد التلميذ أن يسال عن فائدة استعمال" الكوس" فانه يسأل كما يلي:

أ- لماذا ؟
ب- ماذا ؟
ج- كيف؟
د- أين؟

21- تستعمل قوائم الرصد لغرض :

أ- وصف سلوك المتعلم.
ب- تسجيل سلوك المتعلم.
ج- تعديل سلوك المتعلم.
د- تعزيز سلوك المتعلم.

22- نلجأ في قوائم الرصد إلى الإجابة بالطريقة التالية:

أ- نضع (+) (-).
ب- نضع (نعم) (لا).
ج- (كبير) (متوسط) (ضعيف).
د- (+) (-) أو (نعم) (لا).

23- عندما يقيم المعلم قدرة التلميذ على حل تجربة فانه يستعمل:

أ- اختبارات الأداء للتعرف .
ب- اختبارات الأداء الكلي.
ج- اختبارات الأداء التحليلي.
د- اختبارات الورقة و القلم.

24- يكون تركيز المتعلم في الاختبارات الأدائية التحليلية على:

أ- تسلسل خطوات العمل و الوصول إلى نتيجة.
ب- تسلسل خطوات العمل الذي يقوم به.
ج- الوصول إلى نتيجة تعليمية مقبولة.
د- قدرة المتعلم على التعرف على محتويات التجربة.

25- توضع الإجابات الصحيحة في بدائل أسئلة الاختيار من المتعدد بصورة:

أ- عشوائية.
ب- في نهاية البدائل.
ج- أبجديا أو عشوائيا.
د- في بداية البدائل.

26- يطلق على الجزء الأول من اختبارات الاختيار من المتعدد اسم :

أ- المموهات .
ب- المثيرات.
ج- المشتتات.
د- البدائل.

27- النمط العام في أسئلة (الصح) و(الخطأ) هو أن يؤشر التلميذ ب:

أ- صحيح. خطأ. لا أعرف.
ب- صحيح. خطأ.
ج- صحيح. خطأ. تصحيح الخطأ.
د- صحيح. خطأ أو (نعم) (لا).

28- أي من العبارات التالية لا تعد من شروط الاختبار (صح) (خطا):

أ- أن تكون العبارات صحيحة أو خاطئة .
ب- أن تشمل كل عبارة على فكرتين .
ج- أن تتجنب وضع النفي في بداية العبارة.
د- أن تتجنب وضع الكلمات الغير واضحة.

29- درس المعلم وحدة تعليمية في 09 ساعات ضمن 49 ساعة مخصصة للمادة الدراسية، أراد أن يختبر التلاميذ بـ 20 سؤال، فما هي عدد الأسئلة التي يخصصها لهذه الوحدة ؟:

أ- 03 أسئلة .
ب- 04 أسئلة .
ج- 05 أسئلة .
د- 06 أسئلة.

30- الوزن النسبي لوحدة درست خلال 04 أسابيع لمقياس مدته 04 أشهر هو:

أ- 20%
ب- 25%
ج- 35 %
د- 40%

31- لتقويم مدى استيعاب التلاميذ للمصطلحات التي تنتمي للمادة الدراسية نستعمل:

أ- اختبارات تحصيلية .

ب- بطاقة رصد السلوك.
ج- مقاييس.
د- استبيانات

32- لتقويم قدرة التلميذ على استعمال "النصف الدائرة" نستعمل:

أ- اختبار مقالي.
ب- بطاقة ملاحظة.
ج- اختبار موضوعي.
د- اختبار شفوي.

33- اجتاز التلاميذ اختبارا, وكان توقيتهم في انجازه على التوالي 20 . 32 . 27 . 38 . 50 : دقيقة، فالوقت المناسب لهذا الاختبار هو:

أ- 33 دقيقة.
ب- 35 دقيقة.
ج- 37 دقيقة.
د- 40 دقيقة.

34- أجرى المعلم اختبارا على عشرة تلاميذ حيث تمكنوا من اجتياز الاختبار بتوقيت مختلف كما يلي:27 د 25 د 32 د 60 د 27 د 43 د 52 د 58 د 36 د 45 د . ما هو الوقت المثالي لهذا الاختبار؟

أ- 39 د و 20 ثا.
ب- 40 د و 30 ثا.
ج- 41و 50 ثا.
د- 42 د و 45 ثا.

35- تحصل تلميذ على رتبة 97 من مجموع تلاميذ مستوى الدراسي البالغ عددهم 120 تلميذا نسبة التلاميذ الذين تفوق عليهم هو:

أ- 97 %
ب- 95 %
ج- 19%
د- 13%

36- الأسلوب الإحصائي الذي يشير إلى معدل درجات التلاميذ هو:

أ- الرتبة.
ب- الرتبة المئوية.
ج- المتوسط الحسابي.
د- كل ما ذكر سابقا.

المراجع:

[1] سلامة حسن. (2005). اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات. القاهرة: دار الفجر.

[2] علام محمود. (1995). التوجهات المستقبلية لتقويم تحصيل الطلاب في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، 49، 15-53.

[3] فنطازي كريمة. (2013). حاجة الأستاذ الجامعي للتكوين في مجال التقويم. في التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل م د، ملتقى وطني، جامعة ورقلة، 99-110.

[4] بوعيشة نورة، وبن عمارة سمية. (2011). ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 4، 732-753.

[5] دامخي ليلى. (2012). تقييم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة الديداكتيكية: دراسة ميدانية. مجلة علوم الانسان والمجتمع، 1(2)، 202-179.

[6] عبد الرحمن محمد. (2011). تصميم الاختبارات: أسس نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار أسامة.

[7] حمدان زياد. (2001). تقييم التعليم والتحصيل. القاهرة: دار التربية الحديثة.

[8] مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق.

[9] مرعي توفيق، والحيلة محمود. (2002). تفريد التعليم. عمان: دار الفكر.

[10] السرحان عبد الكريم. (2003). كفاية المعلمين المشتقة من التربية الإسلامية. جامعة آل البيت: رسالة ماجستير غير منشورة.

[11] حمدان زياد. (1985). تقييم التحصيل: اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية. عمان: التربية الحديثة.

[12] المهدي سالم. (1993). فعالية الوحدات النسقية في تطوير كفايات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم بكليات المعلمين. مجلة التربية بالزقازيق، 2، 129-164.

[13] جامل عبد الرحمن. (2001). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي. عمان: دار المناهج.

[14] عطية محسن. (2009). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. عمان: دار المناهج.