مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة- دراسة ميدانية لبعض المتوسطات بولاية مستغانم

The level of awareness of the teachers of intermediate education on the foundations of building achievement tests in light of modern educational reforms- A field study for some middles schoole in Mostaganem

فلة عليلش *

أستاذة محاضرة أ، جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم

Fella Allileche

Lecturer professor class- A. Abdelhamid Ben Badis University – Mostaganem

falileche@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2020/04/25 تاريخ القبول: 2021/02/06 تاريخ النشر: 2022/04/03

- **الملخص:** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة، وكذا الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات إدراكهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة المهنية؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (130) أستاذا وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع متوسطات تابعة لمقاطعة سيدي لخضر بولاية مستغانم، خلال الموسم الدراسي (2017-2018).

واتبعت الباحثة في هذه الدراسة خطوات المنهج الوصفي بإعتباره الأنسب لمثل هذه البحوث، وسعيا لتحقيق أهداف الدرتسة تم استخدام استبيان لقياس مستوى إدراك الأساتذة لأسس بناء الاختبارات التحصيلية المصمم من قبل الباحثة، والمتكون من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وذلك بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته، ولمعالجة النتائج تم استعمال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى أن مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة كان متوسطا، في حين أن أقليتهم كان مستوى إدراكهم مرتفع، كما أشارت النتائج أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات هذا الإدراك تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة المهنية على التوالي؛ وتم مناقشة هذه النتائج في إطار الجانب النظري والدراسات السابقة وكذا خصائص عينة الدراسة؛ وخلصت الدراسة إلى ضرورة القيام بدورات تكوينية لفائدة الأساتذة في مجال التقويم بصفة عامة وفي بناء الاختبارات التحصيلية بصفة خاصة.

- **الكلمات المفتاحية:** مستوى الإدراك، الاختبارات التحصيلية، الأستاذ، التعليم المتوسط، الإصلاحات التربوية.

Abstract : This study at hand aims at identifying the level of apperception of teachers in intermediate education to the foundations of constructing achievement tests in the light of modern educational reforms. Also, to uncover the differences between their apperception level according to the variants of educational qualification and professional experience. The study sample was composed of (130) teacherswho were randomly chosen from four middle schools from Sidi Lakhdar province of Mostaganem during the school year (2017- 2018). In this study, the researcher followed

*- المؤلف المرسل

the descriptive approach which is convenient for such researches. To achieve the study's objectives, a questionnaire was used to measure apperception level of foundations of constructing achievement tests, designed by the researcher and includes (32) parts distributed upon three dimensions and this after verifying both of its validity and reliability. To process the results, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program was used. After statistical analysis process, findings show that apperception level of intermediate education's teachers to the foundations of constructing achievement testsunder modern education reforms was medium for most and high for the minority, and there were no statistical significant differences among the average scores of this apperception due to the variables of educational qualification and professional experience. These results were discussed related to theoretical perspective, to previous studies and characteristics of study sample. Study concluded that there is a necessity of training courses for teachers in the field of assessment in general and in building representative tests in particular.

- **Keywords:** educational reforms, achievement tests, intermediate education, level of apperception, the teacher.

- مقدمة:

تشهد المنظومة التربوية الجزائرية في الآونة الأخيرة العديد من الإصلاحات في المناهج الدراسية، وذلك من خلال تطويرها وتحسينها لما يواكب ويساير المستجدات الحاصلة في الميدان التربوي، فانتقلت من المقاربات التقليدية (التدريس بالأهداف) إلى مقاربات جديدة تعتمد على الكفاءات، والتي استخدمت كحل بيداغوجي للتحكم في الكم المعرفي الهائل من المعلومات؛ وهذا الأمر يتطلب العديد من الاهتمامات والتدابير، منها تحديث آليات التقويم البيداغوجي الذي يعتبر أهم المحاور التي تحتاج إلى عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في القياس والتقويم.

ولهذا أصبح نشاط التقويم من أهم الأسس البيداغوجية التي ترتكز عليها العملية التعليمية، وذلك من خلال تقويم كل مكوناتها، منها عناصر الموقف التعليمي الرئيسية والفرعية، وباعتبار التلميذ أحد العناصر الرئيسية، فإنه ينبغي على الأستاذ مراعاة جميع جوانب شخصيته (المعرفية، العقلية، الجسمية، الوجدانية... إلخ) أثناء عملية التقويم.

وتعد الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التقويم التي يستخدمها الأساتذة أثناء التدريس، والتي من خلالها يمكن الحكم على مخرجات العملية التعليمية.

وبما أن النتائج التحصيلية للتلاميذ تستخدم في اتخاذ القرارات التربوية، فإن الاختبارات التحصيلية التي يعدها الأساتذة بمختلف أشكالها لها دور أساسي في تقويم مخرجات عملية

التدريس، فكلما زادت أهمية القرارات التي يتوقع اتخاذها، زادت الحاجة إلى أن تكون المعلومات التي يتم الحصول عليها من الاختبارات دقيقة، وذات صلة وثيقة بالغرض التي أعدت له.

ولتحقيق ذلك لابد أن يكون الأستاذ على دراية بمراحل بناء الاختبارات وقواعدها وإرشاداتها وطرق تحليلها وتفسيرها.

وعليه أصبح من الضروري تسليط الضوء على الاختبارات التحصيلية والوقوف على مدى تطبيق شروط وأسس وقواعد بنائها من قبل معديها، لهذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى إدراك الأساتذة لأسس بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية في مدارسنا.

1- الإشكالية:

تعد الاختبارات التحصيلية من أهم الوسائل وأكثرها شيوعا واستخداما في النظام التربوي، ومن المحددات الرئيسية في قياس وتقويم أداء المتعلمين؛ ولكي تؤدي المنظومة التربوية التعليمية دورها في تنمية المجتمع كان لزاما على مؤسساتنا التعليمية أن تحدث تغيرات مستمرة في بنيتها ووظائفها وبرامجها المتناسبة مع متغيرات العصر، وأن تجود من مخرجاتها، وتخرج خريجين لديهم مهارات التعلم مدى الحياة، ويمتلكون القدرات الوجدانية إلى جانب المعلومات والمعارف.

ولا يتسنى ذلك إلا بتغيير وتعديل النظرة الحالية لنظام التقويم وتبني أساليب الحديثة لتطوير الاختبارات التحصيلية، والعمل على تحسين وتحديث المنظومة التعليمية بكامل مكوناتها (عبد المنعم، 2009).

فالاختبارات التحصيلية الجيدة يجب أن تتقيد بشروط معينة، وتتوفر على مواصفات محددة، لتكون صالحة للاستعمال في العملية التقويمية، من خلال موضوعية ودقة نتائجها، وان تتوفر على درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية وقدرتها على التمييز بين مختلف مستويات المتعلمين وتبرز المتفوق من غيره، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه و إعداد جدول المواصفات الذي من خلاله يستطيع المعلم تحليل محتوى المادة الدراسية إلى عناوين فرعية وتحديد مستوى الأهداف العقلية لكل جزء من المحتوى وتحديد الأهمية النسبية له، وبالتالي يتمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى المادة الدراسية والأهداف من المستويات العقلية المعرفية. (كاظم،2001، ص. 81).

وإن بناء الاختبارات التحصيلية يعد عاملا أساسيا، ينبغي على الأستاذ أن يتمرن عليه حتى يتقنه، وهذا بالطبع يحتاج منه الكثير من الوقت والجهد والمهارة، فلكي يتم بناء اختبار تحصيلي جيد يجب أن يكون واضحا في ذهن الأستاذ الهدف منه، والقواعد التي يقوم عليها، وماذا يقيس وكيف يستخدم نتائجه؛ فالتخطيط السليم وإتباع القواعد الأساسية لبناء الاختبارات

التحصيلية، يقدمان لنا أداة سليمة نحصل من خلالها على بيانات دقيقة تبنى عليها القرارات التدريسية.

وقد نالت الاختبارات التحصيلية حظا من الاهتمام ليس بالقليل من ناحية التحسين والتطوير، حيث تنوعت الدراسات السابقة، فمنها التي هدفت إلى تقييم هذه الاختبارات من جهة، ومنها التي هدفت إلى تقييم كفايات معديها من جهة أخرى؛ فمن بين هذه الدراسات نجد دراسة دنيا عدانكة ومحمد عرفات جخراب وربيعة جعفور التي اهتمت بدراسة مستوى أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة، فقد توصلت إلى أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة كانت منخفضة.

وهذا ما أكدته دراسة القرشي (1995) التي دلت نتائجها على أن نسبة توفر القواعد المتعلقة ببناء الاختبارات الموضوعية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بلغت نسبة 25 % فقط.

أما دراسة الزهراني (1997) فبينت نتائجها تدني واضح في مستوى إتقان معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للمهارات الأساسية في إعداد الاختبارات المدرسية، وكان مستوى الإتقان ضعيف لدى حملة البكالوريا وذوي الخبرة القصيرة، إضافة إلى تدني مستوى ممارستهم وضعف العلاقة الارتباطية بين كمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم ودرجة ممارسته لها.

وهذا أيضا ما أكدته دراسة باسروان (1994) التي أوضحت أن مستوى توفر شروط الأسئلة الجيدة في أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الأحياء للصف الثالث ثانوي للفصل الدراسي الثاني من عام (1987) إلى عام (1991) بمدارس البنات الثانوية مستوى أقل، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شروط أسئلة الاختبار الجيد من حيث: شروط الصدق في الاختبار، توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية، شروط الإخراج الجيد، شروط صياغة جيدة.

أما دراسة الحارثي (2007) فقد أسفرت نتائجها عن تدني درجة معرفة وممارسة معلمات لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات العلوم ذوات التخصصات المختلفة (فيزياء، كيمياء، أحياء) لصالح معلمات الفيزياء والأحياء.

في حين ركزت بعض الدراسات على أنواع الاختبارات التحصيلية المعتمدة من طرف الأساتذة، كدراسة (الوكيل، 1989) التي أظهرت دراسته الاستطلاعية لخمسمائة معلم ومعلمة بمدارس مكة المكرمة، أن أكثر من ثلث المعلمين والمعلمات غير قادرين على معرفة الأنواع الرئيسية

للاختبارات: اختبارات شفهية، تحريرية (موضوعية مقالية)، عملية، وبشكل خاص عدم معرفتهم للاختبارات الموضوعية لدرجة أن بعضهم ذكروا أنهم لا يستخدمونها لأنها تحتاج إلى جهد كبير في تصحيحها، والواقع أن أي شخص يملك مفتاح الإجابة يستطيع تصحيحها بسهولة بالغة وفي زمن قصير جدا.

في حين يورد (سليمان، 1984) في دراسته عددا من الأسباب التي يرى أنها حالت دون مشاركة المعلمين الإيجابية في بناء الاختبارات الموضوعية منها: خوف المعلمين من اقتحام ميدان جديد لم يسبق لهم أن ألفوه، وعدم تدريبهم عليها، وأن طريقتها لا تتماشى مع نظم الامتحانات العامة التقليدية التي لها من المكانة والاحترام ما يصرفهم عن أي تغيير أو تجديد.

وقد أظهرت دراسة الهاشمي (2010) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات معاملات الصعوبة والتمييز وفعالية المشتتات بين مفردات الاختبارين تعود إلى الأخطاء الشائعة في بنائها، وكذلك فروق في معاملات الصدق والثبات بين الاختبارين تعود إلى الأخطاء الشائعة في بناء المفردات.

بينما بينت نتائج الدراسة التي أجراها كل من الطراونة والبطوش، السبوع،العبدي (2011) أن الاختبارات التحصيلية بمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي يتوافق مع معايير الاختبار بنسبة 61% ،أما فيما يخص الأهمية فكانت أعلى نسبة للأسئلة المقالية (51%) في حين كانت أدنى نسبة لأسئلة المطابقة وأسئلة الاختيار من متعدد (12%)؛ إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات توافق الاختبارات التحصيلية مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد باختلاف النوع الاجتماعي لمعد الاختبار (ذكور، إناث).

وهذا ما أكدته كل من دراسة الرازقي (2001) وحماين (2003) وزكريا والفوال (2007) ودراسة القرشي (2010) واللحياني (2010) وأبو فودة ويونس (2012) على أهمية امتلاك المعلم لكفايات بناء وصياغة الأسئلة الجيدة التي تعد مهارة يمكن أن تكتسب وتنمى خلال الممارسة، وهذا يتطلب أن يتلقى المعلم التدريب الكافي على طرق بنائها واستخدامها وأن يعي بالأنواع المختلفة لها واستخدام كل نوع، على أن يكون ذلك التدريب قبل الخدمة أي عند إعداد المعلم أو أثناء الخدمة.

وقد اقترح (الزراوي،1981) في دراسته أن يتضمن امتحان كل فصل دراسي أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية، مع الموازنة بينهما وفقا لطبيعة كل مادة.

وبالنظر إلى ما سبق من الدراسات التي تناولت الاختبارات التحصيلية، نجد أنها معظمهاركزت على مستوى كفاءة الأساتذة في بناء الاختبارات التحصيلية بشكل عام، إلا أن حظها في الدراسات الحديثة المرتبطة بالإصلاحات التربوية يعتبر قليلا جدا، مما دعت الضرورة لإجراء هذه الدراسة التي نسعى من خلالها الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

- ما مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية؟

ويندرج ضمن هذا التساؤل العام التساؤلين الفرعيين التاليين:

- هل توجد فروق في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

2- الفرضيات:

- مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية متوسط.

وينجر عنها الفرضيتين الفرعيتين التاليتين:

- توجد فروق في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- الكشف عن مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية.
- الكشف عن الفروق في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة المهنية).

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- من الناحيةالنظرية: وذلك من خلال تطرقها لإحدى الموضوعات الهامة وهومستوى إدراك أسس بناء الاختبارت التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط. حيث تتجلى هذه الأهمية في كونها محاولة لإدخال التحسينات التربوية والتعديلات للتوصل إلى أفضل الطرق وأحدث الأساليب في التقويم المعرفي للتلميذ.

- من الناحية التطبيقية: تعتبر هذه الدراسة الحالية إضافة علمية يمكن الاستفادة من نتائجها في إعطاء بعض المؤشرات للمسؤولين التربويين بشكل يستفاد منه مستقبلا في التخطيط للاختبارات التحصيلية. كما يمكن من خلالها التماس بعض النقائص والصعوبات التي قد تواجه أساتذة التعليم المتوسط في مجال التقويم المعرفي للتلميذ في ضوء الإصلاحات التربوية الحاصلة، ومن ثم توجيه البحث لدراسة هذه المشكلات وإيجاد حلول لها.

5- تحديد المفاهيم:

5-1-أسس بناء الاختبارات التحصيلية:

يعرفها "البغدادي" (1984) بأنها "الإرشادات التي تقرب الاختبار من تحقيق غايته وهدفه "(البغدادي، 1984، ص.141). وتعرف أسس بناء الاختبارات التحصيلية إجرائيا بأنها: مجموعة من المبادئ والمعايير الرئيسية التي يجب أن يدركها ويستخدمها الأستاذ في بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية. وتحدد بالدرجة المتحصل عليها في الاستبيان المعد في هذه الدراسة.

5-2-الاختبارات التحصيلية:

يعرفها "العساف" (2003) بأنها: "الأداة التي صممت لتقدير ما حصل عليه التلميذ من المعلومات التي تعلمها أو المهارات التي تدرب عليها" (العساف، 2003، ص.433). وتعرف الاختبارات التحصيلية إجرائيا: بأنها أداة لقياس مستوى إلمام المتعلم بالمعارف المتعلقة بالمقرر الدراسي لمرحلة التعليم المتوسط خلال السنة الدراسية (2017-2018).

5-3-التعليم المتوسط: هي ثاني مرحلة من التعليم، تدوم أربع سنوات من السنة الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط.

6-الجانب النظري:

أولا: الاختبار التحصيلي:

يشير مصطلح الاختبار في اللغة عند (الرازي،1994، ص.71) إلى "خبره واختبره إذا بلاه" أما في المعنى الاصطلاحي فكما ذكر (علام،2006، ص. 30)، أن براون يرى أن الاختبار بأنه إجراء منظم لقياس عينة من سلوك الفرد، بينما يرى شيس بأنه أسلوب لمقارنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد، ويعني الاختبار عند (الكبيسي، 2007، ص. 107) بأنه: " قياس لأداء الفرد في مجالات التعليم وعلم النفس".

أما التحصيل في اللغة هو تمييز ما يحصل، والحاصل من كل شيء ما بقي وتبث وذهب ما سواه (ابن منظور، 1992)، أما المعنى الاصطلاحي فنجده عند (أبو زينة، 1998، ص.19) أنه "المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة

وعند (حمادين،2005، ص.179) فالتحصيل هو " مدى ما تحقق من أهداف التعلم في موضوع ومساق أو عدة مساقات سبق للطالب دراستها أو التدريب عليها من خلال المشاركة في الأعمال المبرمجة.

أما الاختبار التحصيلي يعرفه (بامشوش وآخرون،1984، ص. 155) بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارات في تعلم مادة دراسية أو مجموعة من المواد، يراعى في صياغتها شروط معينة، بحيث تمر بخطوات تجريبية تصل بها إلى تحقيق أهداف الاختبار"، ونجد (أبو حطب،1987، ص.387) يعرف الاختبار التحصيلي بأنه"الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارات في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد".

ويعرف (القرني، 2000، ص.3) الاختبار التحصيلي بأنه "عبارة عن أداة من أدوات القياس التي يستخدمها المعلم بطريقة منظمة، لتحديد مستوى تحصيل الطلاب في مادة دراسية معينة.

وعليه يمكن أن نستخلص من هذه التعاريف أن الاختبارات التحصيلية هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المحددة تحديدا دقيقا، وذلك لقياس ما حصله المتعلم من معلومات ومعارف...الخ، وبذلك فهي خطوة نظامية تهدف لقياس مدى التقدم الذي وصل ليه المتعلم وتحديده رقميا، والذي يتم على ضوئه اتخاذ العديد من القرارات التربوية المتعلقة بالمتعلم.

وتقاس فعالية الاختبارات التحصيلية في تحسين عملية التعلم والتدريس بالدرجة الأولى من خلال المبادئ التي تستند إليها بناء هذه الاختبارات.

ثانيا: المبادئ الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية:

حتى تؤدي الاختبارات التحصيلية دورها في عملية التعلم والتعليم لابد أن تراعى بعض القواعد والأسس نذكر منها ما يلي:

- قياس الاختبارات التحصيلية لنواتج تعليمية متسقة مع الأهداف التدريسية، فهي أول خطوة من خطوات بناء الاختبارات التحصيلية بحيث يتم فيها التعرف على النواتج التعليمية المطلوبة وتحديدها بدقة، ويجب أن تنبع هذه النواتج من الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية التي يغطيها الاختبار.
- تغطية الاختبار لعينة ممثلة من النواتج التعليمية والمادة الدراسية، حيث يجب على واضع الاختبار أن ينتقي عينة من السلوك تكون ممثلة بقدر الإمكان للمجتمع السلوكي الذي تحدده المادة الدراسية، وذلك من خلال تحديد جدول المواصفات.

- ملائمة نوعية الأسئلة التي تحتوي عليها الاختبارات التحصيلية مع الناتج التعليمي المرغوب، أي أنه يجب الاختيار الجيد لنوعية الأسئلة التي من شأنها أن تستثير الإجابة المطلوبة وتستبعد الإجابات الأخرى.
- مناسبة الاختبارات التحصيلية للغايات التي تستخدم لقياسها.
- تمتع الاختبارات التحصيلية بأكبر قدر من الثبات، أي كلما كانت هذه الاختبارات تعكس بحق الأهداف التعليمية، وتصمم لقياس النواتج التعليمية بمفردات أصلح ما يكون للقياس، فإنها تؤمن لها درجة عالية من الثبات.
- إضافة إلى هذه المبادئ، يجب أن يدرك واضع الاختبار أن لكل نمط من أنماط الاختبارات التحصيلية (الموضوعية، المقالية) عددا من القواعد الخاصة ببنائها.

7- الدراسات السابقة:

فيما يلي سنقوم بعرض بعض الدراسات المحلية والعربية. والتي تلم بموضوع الدراسة، وهي كالآتي:

- دراسة ساعد بن عامر (2012) والتي هدفت إلى تقويم الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة المتوسطة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، واستخدم في الدراسة أداة والمتمثلة في اختبار موضوعي من نوع الإختيار من متعدد، طبقت على عينة قوامها (82) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفا في مستوى الكفاية المعرفية لدى معلمي التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- دراسة سيبيه (2002) المقدمة في رسالة ماجستير، التي هدفت إلى تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة " بنات " بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، وتوصلت إلى وجود اهتمام كبير بالأسئلة المقالية المقيدة واهتمام متدني بالأسئلة الموضوعية وأن الأسئلة تقيس مستوى التذكر بشكل كبير ثم مستوى الفهم ثم مستوى التطبيق بنسب قليلة، وخلت تماما من أسئلة تقيس المستويات العليا من الأهداف وراعت أسئلة هذه الاختبارات الشمول لموضوعات المنهج المقرر في المادتين بينما أهملت التوازن في إيراد العناصر حسب نسبة التركيز المطلوبة من كل عنصر.
- دراسة الشياب (2003) المقدمة لنيل شهادة الماجستير، التي هدفت إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم

بالأردن وفق معايير الاختبار الجيد وقد بينت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا.

- دراسة السطري (2010)، فهدفت إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وهدفت أيضا إلى التعرف على الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس بهذه الكلية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج البناء التحصيلي الجيد بنسبة (74.13%) وتوصلت كذلك إلى أن الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة كانت كما يلي : الأسئلة المقالية واحتلت اكبر نسبة بـ (14%) وأخيرا أسئلة المطابقة بنسبة (2%).

8- إجراءات الدراسة الميدانية:

8-1-منهج الدراسة:

إعتمد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع وأهدافه، والذي يمكن من خلاله وصف الظاهرة والتعرف على مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية.

8-2-حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تم اختيار أربع متوسطات (متوسطة مكاوي علي، متوسطة حمودي عبد القادر متوسطة تومي لخضر، متوسطة بغدادي عبد القادر) التابعة لمقاطعة سيدي لخضر بولاية مستغانم.
- **الحدود الزمنية:** دامت الدراسة شهرا بالنسبة للدراسة الاستطلاعية وشهرا وعشرة أيام بالنسبة للدراسة الأساسية، وذلك خلال السنة الدراسية 2018/2017.

8-3-عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (130) أستاذا، تم سحبهم عشوائيا من المجتمع المتكون من جميع أساتذة المدارس المتوسطة التابعة لمديرية التربية بولاية مستغانم، وذلك بأسلوب سحب -دون إرجاع.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة.

الجدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب (التخصص، الجنس، المؤهل العلمي)

نوع المتغيرات		العدد	النسبة المئوية	المجموع
التخصص	أقل من 5سنوات	18	%13.85	130
	من 5-10	26	%20	
	من 10-15	22	%16.92	
	أكثر من 15	64	%40.23	
الجنس	ذكور	39	%30	130
	إناث	91	% 70	
المؤهل العلمي	ليسانس	64	%49.23	130
	ماستر	36	%27.69	
	دراسات عليا	30	%23.08	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم إناث وأغلبهم حاملين لشهادة الليسانس

8-4- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية أدوات القياس، وامكانية تطبيقها حيث تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية (من غير عينة البحث الأساسية) قوامها (30) أستاذا، بواقع (12ذكر، و18 أنثى).

8-5-أدوات الدراسة:

- **استبيان مستوى إدراك أسس بناء الاختبارات التحصيلية:**

من أجل تصميم أداة الدراسة، تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ومن بين هذه الدراسات دراسة فيصل عبد الله مشيلح القرشي بعنوان:"مدى توفر القواعد الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات الموضوعية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية "، للسنة الجامعية 1995م بجامعة أم القرى.

وتم الإطلاع أيضا على بعض المقاييس الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية والتي من بينها المقياس الذي صمم من طرف إيمان عزى ورابحي إسماعيل وفارس اسعادي.

وبالاستناد على ما سبق قامت الباحثة بتصميم استبيان لقياس مستوى إدراك الأستاذ لأسس بناء الاختبارات التحصيلية، حيث تكون من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

الجدول رقم (2): أبعاد استبيان مستوى إدراك أسس بناء الاختبارات التحصيلية.

الأبعاد	أرقام الفقرات
البعد الأول (التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية)	31-23-22-18-10-9-3-2-1
البعد الثاني (إعداد الاختبارات التحصيلية)	32-30-29-28-27-25-24-19-17-14-13-6-4
البعد الثالث (تفريغ وتفسير الاختبارات التحصيلية)	26-21-20-16-15-12-11-8-7-5

- **صدق استبيان مستوى إدراك أسس بناء الاختبارات التحصيلية:**

أ-صدق الإتساق الداخلي:

قامت الباحثة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها وإيجاد الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لإستبيان مستوى إدراك اسس بناء الاختبارات التحصيلية. كما هو موضح في الجدولين التاليين:

الجدول رقم (3): معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لأبعاد إستبيان مستوى إدراك اسس بناء الاختبارات التحصيلية.

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.580	9	**0.661	17	**0.211	25	**0.296
2	**0.518	10	**0.581	18	**0.640	26	**0.253
3	**0.456	11	**0.611	19	**0.251	27	**0.255
4	**0.761	12	**0.492	20	**0.440	28	**0.314
5	**0.430	13	**0.447	21	**0.484	29	**0.297
6	**0.387	14	**0.444	22	**0.492	30	**0.521
7	**0.420	15	**0.369	23	**0.490	31	**0.459
8	**0.553	16	**0.360	24	**0.323	32	**0.394

(**): دال عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (04): يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية إستبيان مستوى إدراك اسس بناء الاختبارات التحصيلية.

إسم البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية	0.674	دال عند (0.01)
البعد الثاني:إعداد الاختبارات التحصيلية	0.801	دال عند (0.01)
البعد الثالث: تفريغ وتفسير الاختبارات التحصيلية	0.676	دال عند (0.01)

يوضح الجدولين رقم (3) ورقم (4) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وأن معاملات الأرتباطبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي مقياس مستوى إدراك اسس بناء الاختبارات التحصيلية.

ب- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي):

كما تم الاعتماد أيضا على صدق المقارنة الطرفية، حيث أسفرت النتائج على أن قيمة sig تساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة الكلية للاستبيان وذلك لصالح مرتفعي الدرجات، مما يدل على أن استبيان مستوى إدراك الأستاذ لأسس بناء الاختبارات التحصيلية يتمتع بالصدق التميزي.

- **ثبات استبيان مستوى إدراك أسس بناء الاختبارات التحصيلية:**

اعتمدت الباحثة على طريقة التجزئة النصفية لحساب ثباث الإستبيان، حيث تم تقسيمه إلى قسمين: درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان قدر بقيمة (0.662)، وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان براون أصبح معامل الارتباط الكلي يساوي (0.796) أي أن الاستبيان على قدر كبير من الثبات.

9- عرض النتائج وتفسيرها:

9-1- عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها:

التي تنص: "مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية متوسط ".

ولاختبار هذه الفرضية وتحديد مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية، استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية، وذلك تبعا لطبيعة متغير

الدراسة الذي هو متغير تصنيفي (مستوى مرتفع، مستوى متوسط، مستوى منخفض)؛ والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (05): يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية

المستوى	التكرار	النسبة المئوية
مستوى منخفض	32	%24.62
مستوى متوسط	75	%57.69
مستوى مرتفع	23	%17.69
المجموع	130	%100

يتضح من الجدول رقم (05) أن معظم أساتذة التعليم المتوسط مستوى إدراكهم لأسس بناء الاختبارات التحصيلية متوسط حيث قدرت نسبتهم (57.69 %)، في حين أن أقلهم مستواهم مرتفع ما يعادل (17.69%).

ويمكن تفسير ذلك في كون أن معظم أساتذة التعليم المتوسط يركزون في عملهم على تخطيط وتنفيذ الدروس وفقا لما جاءت به الإصلاحات التربوية الحديثة، مهملين في ذلك عملية تقويم المتعلم، فهم قد يعتقدون أنهم يمتلكون المهارة والخبرة الكافيتين لبناء الاختبارات التحصيلية، الأمر الذي جعلهم لا يحتاجون إلى التعمق في مجال الأسس العلمية لبنائها؛ ويلجئون إلى الطرق التقليدية التي تعتمد فقط على الحفظ والاستظهار.

وهذا ما أكدته كل من دراسة الزهراني (2000) والقرشي (2010) والزياتي (2011) وعبد الرحمن (2011) وحماد (2011) التي ركزت على مستوى معرفة المعلمين لمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية.

2-9- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى ومناقشتها:

التي تنص:" توجد فروق في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (06): يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري (مستوى إدراك بناء الاختبارات التحصيلية، المؤهل العلمي)

مصدر التباين	مج المربعات	د. الحرية	التباين التقديري	ف	sig	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.252	2	1.626	0.319	0,728	غ دال
داخل المجموعات	648.325	127	5.105			
المجموع	651.577	129				

يتضح من الجدول رقم (06) أن قيمة sig التي تساوي (0.728) أكبر من مستوى دلالة (0.01)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

ويمكن تفسير ذلك في كون أن معظم الأساتذة قد لم يوظفوا معارفهم ولم يطوروا كفاءتهم في بناء الاختبارات التحصيلية، الأمر الذي جعل المعلومات والمعارف المسبقة التي اكتسبوها في هذا المجال متقاربة رغم اختلاف مؤهلهم العلمي، وهذا ما أدى بمستوى إدراكهم لأسس بناء الاختبارات التحصيلية لا يختلف تبعا لمؤهلهم العلمي.

وهذا ما أكدته دراسة باسروان (1994) من خلال وجود تدني في مستوى بناء الاختبارات التحصيلية مهما كان المؤهل العلمي للمعلم، مما يشير إلى ضرورة تطوير برنامج تأهيلي يفي بحاجات المعلمين في هذا المجال سواء قبل الخدمة أو أثناءها.

3-9 عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية ومناقشتها:

التي تنص:" توجد فروق في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الخبرة المهنية".

ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (07): يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري (مستوى إدراك بناء الاختبارات التحصيلية، الخبرة المهنية)

مصدر التباين	مج المربعات	د. الحرية	التباين التقديري	ف	sig	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.792	2	1.597	0.311	0,817	غ دال
داخل المجموعات	646.785	127	5.133			
المجموع	651.577	129				

يتضح من الجدول رقم (07) أن قيمة sig التي تساوي (0.817) أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

ويمكن تفسير ذلك في كون أن سنوات الخبرة التي مرت على أساتذة التعليم المتوسط لم تؤثر على مستوى إدراكهم لأسس بناء الاختبارات التحصيلية، وقد يرجع ذلك إلى عدم تجديد معارفهم وتحيينها وعدم إطلاعهم على المستجدات المرتبطة بالقياس والتقويم، إضافة إلى عدم تلقيهم لدورات تكوينية وتدريبية خاصة ببناء وتصميم الاختبارات التحصيلية، الأمر الذي قد جعل مستواهم في هذا المجال لا يختلف مهما اختلفت سنوات خبرتهم.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة الحارثي (2007)، وسنان (2003) ودراسة سيف (2008) والهاشمي (2005)، والتي بينت عدم وجود فروق في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وفقا للخبرة المهنية للأستاذ.

10- الخاتمة:

يمكن القول في الختام أن مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية متوسط حيث كشفت النتائج عن عدم تحقق فرضيات الدراسة، وتوصلنا من خلال نتائج التحليل الإحصائي إلى أن مستوى إدراك أسس بناء الاختبارات التحصيلية لدى معظم أساتذة التعليم المتوسط متوسط، في حين أن أقليتهم مستوى إدراكهم مرتفع، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى هذا الإدراك تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

ويمكن القول في الأخير أن للاختبارات التحصيلية دور مهم جدا في العملية التعليمية التعلمية، فمن خلالها يمكن تحديد مقدار ما اكتسبه أو تعلمه التلميذ، الأمر الذي يسمح للأستاذ بإجراء مقارنة كمية بين مستوى تحصيل التلاميذ فيما بينهم؛ وتعد مهارة صياغة الأسئلة أحد أهم

المعايير التي ينبغي أن تكون ضمن معايير جودة التقويم،لذا وجب على كل أستاذ مهما كان مؤهله العلمي أو خبرته المهنية أن يحسن مهارته في صياغة أسئلة الاختبارات التحصيلية، وأن يتعرف أكثر على هذه الأسس من خلال الحضور في المنتديات واللقاءات التربوية الخاصة بعملية التقويم؛ وذلك حتى يتمكن من إتباع الخطوات العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية وتصميمها للحصول على نتائج أدق.

وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها في الدراسة تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات فيما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالدورات التدريبية في مجال المقاييس والاختبارات التحصيلية لتطوير مستويات الأساتذة وتدريبهم أثناء الخدمة، خصوصا أولائك الذين لم يتلقوا أي تدريب في هذا المجال.
- تهيئة المناخ المناسب وذلك من خلال تخفيف العبء التدريسي والإداري للأساتذة، حتى يتمكنوا من تحسين قدراتهم ومهاراتهم في القياس والتقويم.
- تكوين فرق توجيهية من خبراء متخصصين في مجال المقاييس والاختبارات التحصيلية ومن موجهين تربويين، تقوم بزيارات ميدانية بالمتوسطات بهدف تذليل العقبات التي قد تواجه الأساتذة أثناء استخدام الاختبارات التحصيلية.
- إصدار دليل خاص بالاختبارات التحصيلية موضحا فيه الأهداف والمجالات والبرامج وطرق التنفيذ بما يتناسب مع خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة من قبل المتخصصين في مجال بناء الاختبارات.
- إجراء دراسة مستقبلية يتم فيها دراسة الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.
- إجراء دراسات مستقبلية حول هذا الموضوع على عينات أخرى ومراحل تعليمية مختلفة كالثانوية والجامعة.

- قائمة المراجع:

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1992). معجم لسان العرب. مجلد الثالث. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- ابو حطب، فؤاد. (1987). التقويم النفسي. ط2. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- أبو زينة، فريد كمال. (1998). أساسيات القياس والتقويم في التربية. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح.
- باسروان، وفاء عبد الله عبد الشكور. (1994). مدى توفر شروط الأسئلة الجيدة في اختبارات الثانوية العامة لمادة الأحياء لنهاية الفصل الدراسي الثاني من عام 1987 إلى عام 1995 من وجهة نظر معلمات وموجهات الصف الثالث الثانوي العلمي لهذه المادة في مدينتي مكة المكرمة وجدة، رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بامشوش، سعيد وخيري، السيد محمد ومهني، يحيى محمد. (1405). التقويم التربوي. الرياض: دار الفصل الثقافية.
- الحارثي، ابتسام بنت فهد بن جابر. (2007). تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة في القياس والتقويم التربوي، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- خطاب، علي ماهر. (2001). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرازي، محمد بن أبي بكر. (1994). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة المعاجم.
- الزهراني، سعيد شهوان أحمد. (1997). مدى إتقان معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات المدرسية ودرجة ممارستهم لها في منطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزواوي، طارق أحمد. (1981). دراسة مختارة لعدد من مشكلات التعليم الثانوي العام للبنين بالمنطقة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة.
- الطراولة، عيسى عبد الوهاب وآخرون. (2011). تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم للواء المزرار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الأول للعام 2010-2011. المملكة الأردنية الهاشمية. مديرية التربية والتعليم.
- عبد الرزاق، صلاح عبد السميع. (2003). تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية ووضع الامتحانات لجميع مراحل التعليم. القاهرة: دار القاهرة.

- علام، صلاح الدين محمود. (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. ط1. الأردن: المطابع المركزية.
- الغامدي، عبد الله بن أحمد الشويل. (2008). أثر عدد البدائل في الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيلي في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس تخصص القياس والتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القرشي، فيصل عبد الله مشياح. (1995). مدى توفر القواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة في طرق تدريس الرياضيات، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القرني، ناصر بن صالح. (1999). دليل المعلمين والمعلمات في بناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلي. ط2. الرياض: الإدارة العامة للاختبارات.
- القرني، ناصر بن صالح. (2000). دليل المعلمين والمعلمات في تقويم الاختبارات التحصيلية. ط2. الرياض: الإدارة العامة للاختبارات.
- الكيسي، عبد الواحد حميد. (2007). القياس والتقويم. عمان: دار جرير.
- الكيسي، عبد الواحد وربيع، هادي مشعان. (2008). الاختبارات التحصيلية المدرسية. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- الهاشمي، بندر بن زاد سالم. (2010). الأخطاء الشائعة في بناء مفردات اختبار الاختيار من متعدد وتأثيرها على الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص قياس وتقويم، علم النفس، جامعة أم القرى.

الملاحق:

الملحق رقم (01): استبيان مستوى إدراك أسس بناء الاختبارات التحصيلية

إلى الأستاذ (ة) المحترم (ة)

إن هذا العمل يندرج في إطار دراسة علمية، لذلك أرجو منكم الإجابة بكل صدق وموضوعية عن الفقرات الواردة في هذا الاستبيان بوضع العلامة (×) أمام العبارة المناسبة، ولا شك أن أرائكم واقتراحاتكم ستكون عاملا مهما في دراستنا هذه، نحيطكم علما أن والمعلومات المدلى بها في غاية السرية، تخدم البحث العلمي فقط.

وأقدر لكم سلفا تعاونكم وجهودكم فتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

البيانات الشخصية:

الجنس: .....

المؤهل العلمي: .....

الخبرة المهنية: .....

الرقم	الفقرات	نعم	لا
01	تصنيف موضوعات المقرر الدراسي يحقق الشمول في الاختبار		
02	تحليل المحتوى ضروري عند التخطيط لبناء اختبار تحصيلي		
03	تصميم الاختبار التحصيلي يتطلب تحديد الكفايات التي تسعى المادة الدراسية إلى إيصالها عند المتعلم		
04	يجب ان تلائم اسئلة الاختبار مع الناتج التعليمي المرغوب تقييمه		
05	لتحديد فعالية الاختبار لا نعتمد فقط على الدرجات الخام المتحصل عليها		
06	تصاغ اسئلة الاختبار بكلمات بسيطة ومفهومة		
07	معامل الصعوبة والسهولة مرتبط بإجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار		
08	نعتمد على جدول المواصفات في تحديد درجة كل سؤال		
09	قبل بناء الاختبار ينبغي انتقاء عينة من السلوك ممثلة للمجتمع السلوكي الذي تحدده المادة الدراسية		
10	يعتمد بناء الاختبار التحصيلي على التحليل المنظم لاهداف الدرس والوحدات المنجزة فعلا		
11	اثناء تفسير الاختبار ، تحدد الاسئلة التي حدث فيها تخمين من قبل اغلب التلاميذ		
12	يستعمل معامل الالتواء لتفسير نتائج الاختبار التحصيلي		
13	ضرورة كتابة الإرشادات والتوجيهات عند إعداد الاختبار		
14	يحدد طول الاسئلة (طول الاختبار) وفقا للزمن المحدد للإجابة		
15	تحسب فاعلية المشتتات في أسئلة الاختيار من متعدد		
16	معامل الصعوبة والسهولة مؤشر لفعالية الاختبار		
17	تتدرج أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب		
18	تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي خطوة ضرورية لبناء اختبار جيد		
19	تكون اسئلة الاختبار مرتبة ترتيبا منطقيا متدرجا من العام إلى الأكثر تخصصا		
20	لتحليل نتائج الاختبار التحصيلي لابد من حساب قيم معامل التمييز لاسئلته		
21	ضرورة إعداد مفتاح تصحيح الاختبار		
22	إعداد جدول المواصفات يوفر التوازن في الاختبار		
23	تحديد الاهداف التعليمية بطريقة إجرائية ضروري لبناء الاختبار التحصيلي		
24	يتضمن كل سؤال فكرة واحدة فقط لا تعتمد اي معنى اخر		
25	ضرورة كتابة التعليمات الخاصة بكل سؤال بوضوح وبصيغة محددة		
26	وضع نموذج الإجابة يسهل عملية التصحيح		
27	تجنب الاسئلة المعقدة في الاختبار التحصيلي		
28	تتدرج اسئلة الاختبار حسب مستويات الاهداف المعرفية		
29	تكون اسئلة الاختبار خالية من الاقتراحات الموحية بالإجابة المطلوب ذكرها		
30	من الضروري طباعة الاسئلة بخط واضح مع الإهتمام بخلو الاسئلة من الاخطاء اللغوية .		
31	يتطلب التخطيط لبناء اختبار تحصيلي تحليل مجمل المعارف والموارد التي تجند لاكتساب الكفايات المستهدفة		
32	الابتعاد عن الاسئلة التي تعتمد على التخمين.		