دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلد 21 العدد 02 السنة 2021 ص ص 110-128
ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية للجذع المشترك للعلوم الاجتماعية
دراسة ميدانية بجامعة الجزائر-2-

Evaluation of achievement test questions the common trunk of the social sciences a field study at the University of Algiers -2-

ط د حجاب حفيظة[1]، ا د بحري نبيل[2]
[1]مخبر التربية والصحة النفسية- جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله
labibahadjab@gmail.com
[2]مخبر التربية والصحة النفسية- جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله
Azaghar70@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/07/06 تاريخ القبول: 2021/12/28 تاريخ الارسال: 2021/12/31

Abstract

La recherche actuelle avait pour objectif de savoir dans quelle mesure les concepteurs des examens d'acquisition scolaire a l'université prennent en considération les normes et spécifications scientifiques lors de la préparation de leurs examens d'évaluation sommative. Une grille d'observation a été conçue et utilisé. L'échantillon de recherche c'est composait de 58 examens d'acquisition, ils ont été collectés au niveau de la Faculté des sciences sociales dans ses branches (Psychologie - Sciences de l'éducation - Orthophonie) à l'Université d'Algérie - 2, et les résultats de la recherche ont révélé ce qui suit:

المؤلف المرسل: حجاب حفيظة
البريد الالكتروني labibahadjab@gmail.com

- La majorité des examens se sont portés sur une partie des programmes enseignés seulement toutes en négligent les poids relatif des différents thèmes évoqués dans le court.
- La plupart des questions portent sur une dissertation définie, et l'équilibre entre les questions de dissertation et les questions de fond de différents types n'a pas été observées.

Keywords: evaluation ؛echievement test questions.

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية معرفة مدى مراعاة واضعي أسئلة الاختبارت لمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة وفقا للمعايير العلمية لإعداد الاختبار التحصيلي الجيد، استخدمت فيه شبكة تقويمية من إعداد الباحثة للتعرف على مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية للمعايير العلمية في إعداد الاختبار ألتحصيلي الجيد. وقد تكونت عينة الدراسة من 58 اختبارا تحصيليا تم جمعها على مستوى كلية العلوم الاجتماعية بفروعها (علم النفس-علوم التربية-الارطفونيا) بجامعة الجزائر-2-، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- إهمال الوزن النسبي لمجموعة من الموضوعات حيث ركزت على جزء من المقرر وأهملت الباقي.
- معظم الأسئلة جاءت مقالية محددة ولم يراع التوازن بين كل من الأسئلة المقالية والموضوعية بأنواعها المختلفة.
- لاحظت الباحثة أن واضعي الأسئلة لم يبذلوا جهدا كافيا عند وضع الأسئلة فجاءت أسئلتهم خالية من الأهداف السلوكية والانفعالية والحركية لان مثل هذه الأسئلة تحتاج إلى جهد ووقت وأساليب تدريس حديثة.

الكلمات المفتاحية: التقويم ؛ الاختبارات التحصيلية.

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

مقدمة:

يهتم جميع العاملين في المجال التربوي بعمليات صنع القرار، فالمعلم والمشرف ومدير المدرسة والقائمين على عمليات التدريس معنيون جميعا بشكل دائم باتخاذ قرارات متعددة تخص الطلبة كنجاحهم أو رسوبهم، أو تحديد نقطة البدء في دراسة موضوع ما أو تصنيفهم في فئات معينة وفق سمة أو قدرة محددة أو تحديد مواطن الضعف ونواحي القوة، أو تحديد أسباب فشل الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية التعلمية.

ولكي تكون القرارات التربوية سليمة، يجب أن ترتكز إلى تقويم سليم مبني على بيانات ومعلومات دقيقة وذات صلة بموضوع التقويم، إذ أن دقة القرارات التي يتخذها المربون، في جوانب متعددة من العملية التربوية تعتمد على البيانات التي تزودهم بها أدوات القياس والتقويم ووسائلهم المتنوعة التي تعد عنصرا أساسيا من عناصر أي نموذج من نماذج التدريس، كما تعد مكونا أساسيا من مكونات أي نظام تربوي (**سهيل رزيق دياب،ص2**).

وقد أجريت العديد من الدراسات خاصة بالتقويم التربوي منذ القدم حيث قام "تايلر" بإجراء دراسة عام 1930(**نقلا عن محمد قوارح ،2012،ص 4**) دامت مدتها ثمانية سنوات شملت الطلاب في ثلاثين مدرسة ثانوية، في الولايات المتحدة الأمريكية، إذا عمل على تقدير إنجازات الطلاب على العديد من الاختبارات والمقاييس والاستبيانات وقوائم المراجعة وطالب "تايلر" في النهاية بضرورة الاهتمام بتقويم الطلاب في الموضوعات الدراسية المختلفة.

اقترن مفهوم التقويم عند غالبية الناس بالاختبارات، إذ تمثل هذه الاخيرةالوسيلة الأكثر شيوعا من وسائل التقويم، مع أن ثمة وسائل تقويم أخرى منها على سبيل المثال : قوائم الرصد، ومقاييس التقدير والملاحظة والاستبيان والمقابلة(سهيل رزيق دياب،ص2).

تعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعا في المؤسسات التربوية التعليمية حيث تستخدم لقياس قدرات الطلبة التحصيلية، ونستدل من خلالها على قدراتهم المعرفية والمهارية، وبالاعتماد عليها نرتب الطلبة ضمن الصف الواحد ومن خلالها نحدد مستوى نجاحهم ورسوبهم (**غريب خليدة**،2007،ص1).

ففي دراسة" لشبانة" 2000 (**نقلا عن ايات جعفر الصرايرة** ،2011، ص19) في الأردن هدفت إلى تقييم الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات لطلبة الصف العاشر حيث خلص فيها إلى وجود تفاوت في مستوى صعوبة أسئلة الامتحانات التي يقوم المعلمون بإعدادها فبعض الاختبارات كانت سهلة وبعضها كان ذا صعوبة لا تراعى الفروق الفردية بين الطلبة مما يؤثر على نتائجهم.

وذلك لأنه من خلال الاختبارات يمكننا وضع الخطط العلاجية للطلبة الضعاف ومن نتائجها نستطيع أن نعدل في الأساليب وتقنيات التدريس ومن هنا يمكننا أن نعتبرها أساس في قياس التحصيل(اياتجعفرالصرايرة،2011،ص1)، ويتوقف صدق المعلومات التي نتحصل عليها، من هذه الاختبارات على العناية والاهتمام اللذين توفرهما لإعدادها من أجل تقديم نتائج ومعلومات موضوعية وواقعية يمكن اعتمادها في صنع القرارات ورسم السياسات التربوية

(ايات جعفرالصرايرة،2011،ص1).

قام "مونيك ديتوجين"1991(**نقلا عن مبروك قسمية** ،2011،ص12) بدراسة إستهدف من خلالها معرفة الطرق التي ينتهجها المعلمون في بناء اختبارات نهاية السنة الدراسية المعدة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة اللغة الفرنسية ببلجيكا بغرض اتخاذ قرارات سليمة، خلصت الدراسة إلى عدم وجود توازن في مستوى صعوبة الأسئلة المطروحة لنفس المستوى المعرفي ونفس الهدف السلوكي، واتضح ذلك بين تلاميذ قسم وآخر وبين ثانوية وأخرى، بالإضافة إلى وجود تضارب في كيفية منح النقاط بين الأساتذة بسبب غياب معايير تقويم موحدة، مما جعلهم يركزون على بعض الجوانب ويهملون

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

البعض الآخر والتي تعتبر ذات أهمية وترتب عن ذلك اختلاف في مستوى صعوبة الأسئلة وذلك تبعا لتباين مستويات تلاميذ كل قسم .

كما أكد " الجنازرة" 199(**نقلا عن ايات جعفر الصرايرة ، مرجع سابق، ص19**) في دراسته بعنوان تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء الصف العاشر وفق معايير إخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة، وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين المؤهلين تربويا كانوا الأفضل في الأداء" .

إن إعداد الاختبارات المدرسية بشكل صحيح يشكل أداة أساسية للمعلمين يستطيعون أن يوظفوها في تقويم الاستعداد للتعلم، ومراقبة تقدم العملية التعليمية، أما بالنسبة للتلميذ فهي وسيلة يحصل من خلالها على تغذية راجعة عن نشاطه الدراسي، كما أنها تثير دافعيته للتعلم (**آيات جعفر الصرايرة**،2011،ص1).

ولما كانت عملية التقويم التربوي بالنسبة للعملية التعليمية ذات أهمية كبيرة وعملية أساسية فيها، وبما إن الاختبارات هي أكثر أدوات القياس المعتمدة في عملية التقويم في مرحلة التعليم الجامعي الذي يمثل قمة الهرم التعليمي فان الاهتمام بها هو اهتمام بأحد أهم أسباب نجاح التعليم في الجامعة.وهذا ما دفعنا إلى طرح الإشكالية للتالية:

- هل يتم احترام المعايير المنهجية والتقنية لبناء الاختبارات التحصيلية ؟

وتفرعت منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع عملية تقويم الاختبارات التحصيلية في العلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر -02- ؟
- ما واقع إعداد الاختبارات التحصيلية باعتبارها أهم أداة قياس في التقويمالعلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر -02-؟
- ما مدى تقيد معدي الاختبارات بضوابط ومعايير علمية لذلك؟

- أهمية البحث:

- § تقدم هذه الدراسة للطلبة الجامعين معلومات نظرية حول عملية تقويم الاختبارات ومدى تطابق ذلك مع واقع التعليم العالي.
- § أن هذه الدراسة تفيد كل من له صلة بالعملية التعليمية التربوية، فهي تبين له الطريق الفعال الذي بواسطته يمكن الكشف والتعرف عن مواطن القوة والضعف في مستوى تحصيل الطالب الجامعي ومدى تقدمه بالسير في العملية التربوية

  في أحسن الظروف
- § تأتي استكمالا لجهود باحثين سابقين قاموا بدراسة مستوى جودة أو تقويم اختبارات في مراحل تعليمية مختلفة.
- § قد يساعد باحثين آخرين على تقويم وتطوير اختبارات في مراحل دراسية أخرى.
- § اعتبار الاختبارات التحصيلية المحك الذي بواسطته يعرف المستوى الحقيقي للطلبة.
- § الرغبة والميل في دراسة التقويم عموما وتقويم الاختبارات خصوصا خاصة في مرحلة التعليم العالي.
- § أهمية التقويم التربوي ودوره الفعال في العملية التعليمية.

-أهداف البحث:

- § الإطلاع على واقع التقويم في مرحلة التعليم العالي.
- § الإطلاع على واقع إعداد الاختبارات التحصيلية باعتبارها أهم أداة قياس في التقويم.
- § التحقق من مدى تقيد معدي الاختبارات بضوابط ومعايير علمية لذلك.
- § لفت انتباه القائمين على التقويم لبعض العيوب التي تعاني منها الاختبارات.

- منهج البحث:

المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث، وهي عبارة عن خطوات تنير الطريق أمام الباحث لتنظيم التفكير، والعرض والتصنيف، والترتيب والتحليل والتعليل والتركيب في موضوع

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

البحث، وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى تقويم أسئلة الاختبارات للجذع المشترك للعلوم الاجتماعية، فان المنهج المناسب هو منهج تحليل المحتوى وهو عبارة عن طريقة تجزئة موضوع الوثيقة أو الوثائق إلى عناصر (وحدات) صغيرة تسمح للباحث حسابها ودراستها كميا ثم إعادة تركيبها لفهم الموضوع بشموليته (**رشيد زرواتي**، 2007، ص 162-164).

- مدونة البحث:

تتمثل مدونة البحث في مجموعة من أسئلة الاختبارات التحصيلية للجذع المشترك للعلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر-2- (أبو القاسم سعد الله).

- عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في 58 اختبارا تحصيليا من اختبارات الجذع المشترك للعلوم الاجتماعية وهي عينة عرضية غير إحتمالية، حيث تم اخذ هذه الاختبارات من بعض فروع كلية العلوم الاجتماعية (علم النفس- علوم التربية– الأرطفونيا).

- أداة البحث:

تم الاعتماد على شبكة تقويم الأسئلة كأداة للتعرف على مدى مطابقة أسئلة الاختبارات التحصيلية للجذع المشترك للعلوم الاجتماعية للمعايير التي جاءت في الشبكة، وقد تم إعداد هذه الشبكة من طرف الباحثة بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات التي تناولت معايير أسئلة الاختبارات التحصيلية من كتب وملخصات الرسائل الجامعية بالإضافة إلى الاطلاع على أدبيات الدراسة والإطار النظري وتوظيفها في بناء هذه الشبكة.

وقد تم عرض هذه الشبكة على عدد من المحكمين المختصين في إعداد الاختبارات وذلك بغرض معرفة ملاحظاتهم واقتراحاتهم من حيث أهمية المعايير المشكلة للشبكة، ومناسبتها وسلامتها ودقتها وكذا قدرة الأداة على تمثيل المحتوى المراد تحليله وقياسه بدقة، وفي ضوء الملاحظات والاقتراحات المقدمة تم إجراء التعديلات اللازمة والوصول إلى الصورة النهائية للشبكة، وتعالج الشبكة كل من المجالين المحتوى والشكل حيث احتوى كل مجال على عدد من البنود .

-الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

***الصدق:**

للتحقق من صدق أداة البحث قامت الباحثة بعرضه على 5 أساتذة كمحكمين وهم أساتذة بكلية العلوم الاجتماعية، ومن ذوي الاختصاص لتحكيمها من حيثمدى ملائمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها ومدى ملائمة كل فقرة لقياس ما وضعت لقياسه، وثم الأخذ بجميع آراء المحكمين من إضافة للعبارات أو تعديل لبعضها الآخر وفي ضوء اقتراحات المحكمين بقية أداة البحث مكونة من 43 بندا.

وعليه وبعد حساب معامل صدق شبكة التقويم فقد قدر ب 0.76 ومنه فالشبكة صادقة أي تقيس ما أعدت لقياسه.

*** الثبات:**

و للتأكد من ثبات الشبكة قامت الباحثة بحسابه عن طريق معامل الاتساق الداخلي لكوردريتشارسون، حيث قدر ب0.98وعليه فالشبكة ثابتة بدرجة عالية جدا.

- الأدوات الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على النسب المئوية حيث:

النسب المئوية =التكرارX 100/ مجموع التكرارات

- عرض وتحليل النتائج:

بعد تجميع بعض امتحانات السداسي الأول للجذع المشترك للعلوم الاجتماعية والتي بلغ عددها 58 اختبارا تحصيليا قمنا بعملية تحليل مدى استيفائها لمعايير وشروط بناء الاختبار التحصيلي النهائي (التجميعي) المحدد في الشبكة التي تم تجميعها لهذا الغرض، وقد انتهت العملية إلى النتائج التالية:

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

الجدول رقم (01): يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات للمعايير من حيث الشكل

مواصفات أسئلة الاختبار من حيث الشكل	استيفاء المعايير			
	نعم		لا	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1- طباعة أسئلة الاختبار على الحاسب الآلي على أن يكون السؤال بحجم خط 14 سم والمسافة بين الأسطر مسافة ونصف	22	%37.93	36	%62.07
2- تتضمن ورقة الامتحان البيانات الأساسية للجماعة والكلية والقسم	08	%13.79	50	%86.21
3- تتضمن الورقة الامتحانية اسم المقرر	19	%32.75	39	%67.25
4- تتضمن الورقة الامتحانية الفئة المستهدفة من الاختبار	15	%25.86	43	%74.14
5- تتضمن الورقة الامتحانية زمن الاختبار	11	%18.96	47	%81.04
6- كتابة اسم معدل الأسئلة	07	%12.06	51	%87.4
7- تحدد الورقة الامتحانية عدد صفحات الاختبار (إذ كان أكثر من ورقة)	03	%5.17	55	%94.83
8- تحدد الورقة الامتحانية درجة كل سؤال	04	%6.89	54	%93.11
9- طباعة الاختبار على وجه واحد	15	%25.86	43	%74.14
10- وضوح علامات الترقيم في الاختبار	16	%27.58	42	%72.42

11- مراعاة المساحات البينة بين سطور الورقة	23	%39.65	35	%60.35
12- سلامة اللغة بحيث تكون واضحة ومحددة خالية من الأخطاء الإملائية واللغوية	24	%41.37	34	%58.36
13- مراعاة أن تتميز الورقة بالجودة	24	%41.37	34	%58.63
14- تدوين بعض العبارات الإرشادية أسفل الصفحة مثل (يتبع – إقلب الصفحة)	00	%00	58	%100
15- كتابة تعليمات هامة في أول الورقة مثل (كيفية الإجابة، عدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مدى استخدام الحاسبة والأدوات الرياضية... الخ)	07	%12.06	51	%87.94
16- رسم الأشكال المطلوبة في الأسئلة	00	%00	58	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) انه لم يتم احترام معايير الشكل حيث أن اغلب الاختبارات تم تقديمها عن طريق الإملاء أما فيما يخص الاختبارات الباقية فيظهر جليا فيها غياب معلومات الجامعة وكلية وتخصص الممتحن وكذا اسم معد الأسئلة بالإضافة إلى غياب درجات الأسئلة مما يجعل الطالب في عملية تخمين أيها يسترعي اكبر درجة ويقوم بالإجابة عليه مما يضيع عليه وقت الاختبار، وكذا عدم اهتمام واضعي الأسئلة بكتابة تعليمات حول بعض الاختبارات حيث تبقى مبهمة مما يؤدي لحدوث فوضى أثناء الاختبار و يؤثر على مسار سيره، كما يجب في حالة تعدد الصفحات أن تحدد

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

الصفحات في الأسفل وهو ما لم تلتزم به اغلب الاختبارات حيث يبقى الطالب في حيرة من أمره خاصة إذا كانت أكثر من صفحتين.

الجدول رقم (02): يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات للمعايير من حيث المحتوى

مواصفات أسئلة الاختبار من حيث المحتوى	استيفاء المعايير			
	نعم		لا	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
17- تغطية الأسئلة لمعظم موضوعات المقرر	44	%75.86	14	%24.14
18- مناسبة الزمن لأسئلة الاختبار	57	%98.28	01	%1.73
19- مراعاة الأهمية النسبية لكل موضوع في توزيع الدرجات	02	%3.44	56	%96.56
20- تنوع الأسئلة لتشمل الأسئلة المقابلة والأسئلة الشبه مقالية والأسئلة الموضوعية	13	%22.41	45	%77.59
21- تنوع مستويات الأسئلة لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	42	%72.41	16	%27.59
22- تتميز بقدرتها على تشخيص جوانب القوة والضعف	44	%75.86	14	%24.14
23- البعد عن الأسئلة المركبة تركيبا تراكميا معقدا	49	%84.48	09	%15.52
24- البعد عن الأسئلة الإيحائية والتي ترفع من احتمال تخمين الإجابة	49	%84.48	09	%15.52
25- تطبق تقنيات إعداد الاختبار (جدول	00	%00	58	%100

المواصفات- إثراء الهدف – تحليل المفهوم- نظرية الأوجه)				
26- تحدد فقرات الأسئلة المقابلة مسار الإجابة المطلوب	51	%87.93	07	%12.07

27- قياس بعض الأسئلة المقابلة عض مهارات التنظيم والتحليل والتركيب والتقويم الشامل للمادة الدراسية وحل المشكلات مثل: لماذا- وصف- حلل- قوم..)	51	%87.93	07	%12.07
28- إحتواء أسئلة الصواب والخطأ على عبارات صحيحة وأخرى خاطئة	06	%10.34	52	%89.66
29- تكون عبارات الصواب والخطأ صحيحة بالكامل أو خاطئة بالكامل بمعنى أن لا تحتوي على جزء صحيح وآخر خاطئ	06	%10.34	52	%89.66
30- ترتب العبارات الصحيحة والخاطئة بشكل عشوائي في أسئلة الصح والخطأ	06	%10.34	52	%89.66
31- زيادة عدد بنود الاستجابات عن عدد بنود المعطيات في أسئلة المطابقة	00	%00	58	%100
32- تكون الفقرات المعطيات من نوع واحد في أسئلة المطابقة	00	%00	58	%100
33- تكون مجموعة الفقرات القصيرة نسبيا في أسئلة المطابقة	00	%00	58	%100
34- لا تضمن عبارات الإكمال أكثر من فراغين	02	%3.44	56	%96.56

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

35- موقع الفراغ في أسئلة الإكمال يكون قرب أو عند نهاية العبارة وليس في أولها	02	%3.44	56	%96.56
36- تساوي جميع الأسئلة في البدائل في الأسئلة الاختيار من متعدد	03	%5.17	55	%94.83
37- توزيع الإجابات الصحيحة على مواقع البدائل بطريقة عشوائية	06	%10.34	52	%83.66
38- يراعي التقارب الدقيق بين بدائل السؤال	06	%10.34	52	%89.66
3- عدم الإطناب الممل أو الإيجاز المخل في عبارات الأسئلة أو عدد المطلوب في السؤال الواحد	52	%89.65	06	%10.35
40- تنسيق الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب	27	%46.55	31	%53.15
41- مدى مساهمة الإختبار في تعزيز التعلم، وترسيخ المعلومات وتنشيط الفكر وتحقيق النواتج التعليمية اللازمة	57	%98.27	01	%1.73
42- قياس الاختبار لبعض المهارات الذهنية	41	%70.68	17	%29.32
43- قياس الأسئلة نواتج التعلم المستهدفة	57	%98.27	01	%1.73

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن أغلبية الاختبارات التحصيلية كانت شاملة نوعا ما للمقررات الدراسية، أما من حيث الأهمية النسبية فلم يتم مراعاتها إلا بنسبة قليلة جدا، أما من حيث تنوع الأسئلة فقد غلب عليها الأسئلة المقالية، ويعزى ذلك ربما إلى رؤية الأساتذة أهمية إعطاء الطلبة الحرية في الإجابة والاسترسال فيها دون قيد أو شرط إلا

أن ذلك لا يعني عدم التوازن والتنوع في الأسئلة، ذلك لما للأسئلة الموضوعية من أهمية وكذا لضمان عدم تخمين الأسئلة وتوقعها من قبل الطلبة، كذلك نلاحظ انه لم يتم تطبيق تقنيات إعداد الاختبار بتاتا كجدول المواصفات –إثراء الهدف–تحليل المفهوم-نظرية الأوجه، و هذا راجع لنقص تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات أما من حيث ورود الأسئلة الموضوعية فقد وردت أسئلة الصح والخطأ وأسئلة الاختيار من متعدد بنسب متساوية وقليلة أما أسئلة الإكمال فوردت بنسب اقل أما أسئلة المطابقة فلم ترد تماما، أما من حيث التناسق بين الأسئلة فإنها متوسطة التناسق من حيث التدرج من السهولة إلى الصعوبة وهذا لكي يتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

الجدول رقم (03): يوضح مدى مطابقة أسئلة الاختبارات للمعايير بشكل كلي

المجالات	التكرار النسبي		المجموع
	نعم	لا	
الشكل	% 21.33 16	%78.67 16	100%
المحتوى	%42.39 27	%56.03 27	100%
المجموع	34.91%	65.09%	100%

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (03) أن الاختبارات التحصيلية لم تستفي معايير تطبيق الاختبار التحصيلي لا على مستوى الشكل ولا على مستوى المحتوى، حيث نلاحظ ان21.33% فقط من الاختبارات طابقت المعايير من ناحية الشكل ويعزى ذلك إلى أن اغلب الاختبارات كانت تعطى عن طريق الإملاء بالإضافة إلى أن الاختبارات الكتابية

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

التي كانت تطبع في أوراق كانت غير مطابقة للمعايير وان توفر معيار أو اثنان فانه لا يتم الالتزام بالبقية، أما من حيث المحتوى فنلاحظ أن42.97% فقط من الاختبارات التحصيلية التزمت بمعايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد حيث كانت هناك نقائص واختلالات في عملية بناء الاختبار سواء من حيث الأوزان النسبية للاختبار أو من حيث شمولية الاختبار للمقرر أو من حيث مراعاة المستويات المختلفة للطلبة وعليه وبالإجمال فإننا نجد 34.91 % فقط من الاختبارات التحصيلية قد استفت من شروط إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وهي نسبة قليلة، فيما نلاحظ أن 65.09 % من الاختبارات لم تستفي ولم تطابق معايير إخراج الاختبار التحصيلي الجيد مما يعكس المستوى المتدني لعملية التقويم حيث يكون نجاحه بنجاح الأداة التي يعتمد عليها في عملية قياسه للمتعلمين، وكذلك راجع لنقص تكوين الأساتذة في مجال إعداد الاختبارات.

- مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف البحث:

لتحقيق أهداف البحث لابد من الإجابة عن أسئلة البحث من خلال أدوات البحث التي تتمثل في تحليل المحتوى، فقد أظهرت نتائج تحليل المحتوى وصفا دقيقا للواقع الحالي لعينة من الاختبارات التحصيلية من خلال مجالات التحليل المستخدمة فيها وهي ما يأتي:

-تحليل الأسئلة وفق المعايير الشكلية اظهر أن اغلب الاختبارات لا تهتم بالناحية الشكلية للاختبار لدرجة أن اغلب الاختبارات كانت عن طريق الإملاء ولم تطبع على الحاسب الآلي وربما يعزى إلى تكاليف الطباعة خاصة إذا كانت للأستاذ أفواج كبيرة من الطلبة، بالإضافة إلى القصور في ذكر المعلومات الخاصة بالجامعة أو الكلية أو المقرر أو الفئة المستهدفة وحتى الزمن المخصص للاختبار، بالإضافة إلى عدم تدوين عبارات إرشادية للطلبة

للاستدلال بها في طريقة الإجابة ويعزى ذلك إلى استغلال المساحة من طرف الأساتذة وشغلها ببنود الاختبار .

- تحليل الأسئلة من حيث المحتوى اظهر أن تركيز الأساتذة على الأسئلة التي تستدعي مستوى تذكر أولا والفهم والاستيعاب ثانيا، وانخفاض نسبة الأسئلة المتعلقة بالعمليات العقلية العليا، وقد يعزى ذلك إلى أن أسئلة المستويات العليا من التفكير تحتاج إلى وقت وجهد من قبل الأساتذة في الإعداد وفي التصحيح، كذلك لجوء الأساتذة إلى الأسئلة المباشرة أكثر من الأسئلة غير المباشرة أي مازالت الأسئلة تبنى بطريقة تقليدية رغم التعديلات في طرائق التدريس ، كما أن الأسئلة الاختبارية تحتوي على جزء ضئيل من الأسئلة الموضوعية، رغم أن هذه الأنواع من الأسئلة فيها مزايا عديدة يمكن من خلالها أن يحقق الأستاذ شمول المنهج وقياس قدرات وإمكانات معرفية مختلفة لدى الطالب وموضوعية تصحيحها، بالإضافة إلى أن سوء تقدير وزن الأهداف يؤدي حتما إلى عدم إنصاف التلاميذ في المردود الدراسي، وعليه فعدم إدراك الأولويات في مجال بناء الاختبارات التحصيلية يؤدي حتما إلى إعداد أداة لا تقيس ما يجب قياسه.

-الاستنتاجات :

- عدم الاهتمام بالجانب الشكلي للاختبار حيث نراها مبهمة وذلك يرجع إلى غياب معلومات حول الجامعة وكذا الكلية وكذا التخصص والفئة المستهدفة للاختبار وحتى درجة الأسئلة.
- قلة اهتمام واضعي الأسئلة بمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة بشكل عام.
- تركيز أسئلة الاختبارات على المستويات الدنيا كالتذكر مما يؤكد على أنها تهتم بجوانب الحفظ والاسترجاع وتهمل المستويات العليا من التفكير.

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

- إهمال الوزن النسبي لمجموعة من الموضوعات حيث ركزت على جزء من المقرر وأهملت الباقي.
- معظم الأسئلة جاءت مقالية محددة ولم يراع التوازن بين كل من الأسئلة المقالية والموضوعية بأنواعها المختلفة.
- لاحظت الباحثة أن واضعي الأسئلة لم يبذلوا جهدا كافيا عند وضع الأسئلة فجاءت أسئلتهم خالية من الأهداف السلوكية والانفعالية والحركية لان مثل هذه الأسئلة تحتاج إلى جهد ووقت وأساليب تدريس حديثة.
- إن واضعي الأسئلة الامتحانية لم يدركوا التطور العقلي للمتعلمين والخبرات المتراكمة من خلال انتقال المتعلم من مرحلة إلى مرحلة دراسية كاملة.
- إن واضعي الأسئلة لم يسعوا إلى تحقيق الأهداف السلوكية عند وضع الأسئلة الامتحانية إلا بنسبة محدودة.

قلة اهتمام واضعي الأسئلة بالأسئلة الغير مباشرة المثيرة لتفكير الطلبة أو الأسئلة التحليلية التفكيرية الناقدة أو الأسئلة التقويمية إذ جاءت اغلب الأسئلة مباشرة وصفية تعتمد على الحفظ المباشر.

الخاتمة:

يعتبر التقويم التربوي اهم عنصر في العملية التربوية باعتبار انه يهدف الى معرفة وتحديد نقاط القوة والضعف ومنه المساهمة في تطوير وتحسين العملية التربوية.

وبما ان الاختبارات التحصيلية اهم وسيلة من وسائل التقويم التربوي وجب الاهتمام بها من حيث إعدادها والأهداف المرجوة منها باعتبارها اهم أداة معتمدة للكشف عن المخرجات التربوية ومدى كفاءتها

وعليه ولمعرفة الى أي مدى يتم إعداد الاختبارات التحصيلية وفق معايير إعداد الاختبار التحصيلي الجيد فقد سعت الباحثة إلى معرفة مدى تطبيق شروط الاختبارات وفق منهجية ومعايير علمية ومدى تمثيلها للأهداف، في جامعة الجزائر -2-على مستوى كلية العلوم الاجتماعية وخلص البحث إلى النتائج التالية:

- قلة اهتمام واضعي الأسئلة بمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة بشكل عام.
- تركيز أسئلة الاختبارات على المستويات الدنيا كالتذكر مما يؤكد على أنها تهتم بجوانب الحفظ والاسترجاع وتهمل المستويات العليا من التفكير.
- إهمال الوزن النسبي لمجموعة من الموضوعات حيث ركزت على جزء من المقرر وأهملت الباقي.

قائمة المراجع :

الكتب:

1- احمد سعد جلال، 2008، مبادئ القياس النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برامج، مصر، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش، م، م، ط1.

2- رشيد زرواتي، 2007، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، ط 1 .

3-عبد الواحد حميد الكبيسي، 2007، القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، الأردن، دار جرير للنشر والتوزيع، ط 1 .

المذكرات:.

ISSN : 2602-7402
EISSN: 2676-1637

4- ايات جعفر الصرايرة، دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2011.

5-رشا خليل هوبي العنبكي، تحليل أسئلة الامتحانات العمة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) جامعة ديالي العراق، 2013.

6-رشيد موني، تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2009.

7-فتيحة اعراب، معوقات البحث العلمي لدى الأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير علم الاجتماع الثقافي التربوي، جامعة الجزائر 2010-2011.

8-مبروك قسمية، واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجديد ل م د رسالة ماجستير في علم النفس التربوي جامعة الجزائر، 2010-2011.

9-محمد قوارح، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر -2-، 2011-2012.

المعاجم:

10-الكافي، 1992،معجم عربي حديث، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر محمد باشا، بيروت لبنان، ط 1.