مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية دراسة ميدانية في متوسطات الوادي

أ. عبد اللطيف قنوعه و أ. خالد فوحمه: جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي : الجزائر

ملخص

تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا في نظامنا التربوي، فأي قصور في إعدادها يؤدي إلى خلل في عملية التقويم، ولذا يفترض الاهتمام بإعدادها بطريقة علمية، محددة ومنظمة من خلال تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه وإعداد جدول المواصفات الذي يمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى الدراسي والأهداف التعليمية، وعلى هذا الأساس أجرينا هذه الدراسة لتبحث الواقع الحقيقي لإعداد الاختبارات التحصيلية من طرف أساتذة التعليم المتوسط للتعرف على مدى استعمالهم لجدول المواصفات في بنائها، وقد استعملنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات ووزعناه على عينة قصدية مقدرة بـــ 67 أستاذا من أساتذة التعليم المتوسط لمدينة الوادي وخلصنا إلى أن أساتذة التعليم المتوسط يستعملون جدول المواصفات عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة غير مقبولة اعتبارا للسياسة التربوية التي تلزمهم بذلك. واهتمام أكثر بالأهداف التعليمية المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية وحس حركية.

الكلمات المفتاحية: أستاذ التعليم المتوسط ، جدول المواصفات ، الاختبار التحصيلي.

Abstract:

Achievement tests are the most widely used tool in our educational system. Any shortcomings in their preparation lead to an imbalance in the evaluation process. Therefore, it is important to prepare them in a scientific method, Specific orderly and by identifying the purpose of the test objectives and prepare a table of specifications, Which enables the teacher to choose sections of the test representative of the content of the study and educational objectives, On this basis, we conducted this study to examine the real reality of the preparation of the achievement tests by the teachers of intermediate education to identify the extent of their use of the specification table in its construction. We used the questionnaire as a tool for collecting the data and distributed it to a target sample estimated by 67 teachers from the intermediate education teachers of ELOUED city.

We concluded that the teachers of intermediate education use the schedule of specifications when constructing the achievement tests at an unacceptable rate, considering the educational policy that obligates them to do so, And more attention to cognitive educational goals at the expense of emotional and sensory goals and mobility.

الإشكالية :

تعد الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا لتقويم التلاميذ ومعرفة قدراتهم ومدى كفاءتهم واتخاذ قرارات في حقهم أو ملاحظة مدى تقدمهم وتطورهم في البرامج المسطرة كما أنها تلعب دورا محفزا نحو الدراسة والاهتمام بها، خاصة في مراحل التعليم الأولى لأنهم لا يدركون فكرة طلب العلم من أجل العلم فالدرجة والجائزة والثواب بأشكاله المختلفة تدفعهم للانتباه أكثر وبالتالي تحصيلا أفضل.

وتستخدم الاختبارات التحصيلية في أغراض متعددة فهي التي تزود المعلم ببيانات يسترشد بها في تحديد احتياجات تلاميذه وتشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء عملية التعلم وكذلك في وضع تقديرات تعبر عن المستوى التحصيلي العام للتلميذ.

فمن هذا المنطلق يفترض الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية لأنها ليست عملية عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار، بل تمر في خطوات علمية محددة ومنظمة ومتتالية على المعلم إتباعها

[1]، والاختبارات 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.

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بموضوع الاختبارات التحصيلية، فمنها التي هدفت إلى تقييم هذه الاختبارات من جهة، ومنها التي هدفت إلى تقييم كفايات معديها من جهة أخرى، وفي هذا الصدد سنحاول أن نستعرض بعض هذه الدراسات السابقة على النحو التالي:

دراسة سيبيه 2002[2]، هدفت هذه الدراسة المقدمة في رسالة ماجستير 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[3]، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدراس 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 الحارثي 2007[4]، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل رسالة الماجستير، إلى تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة وتوصلت هذه الدراسة إلى تدني درجة ومعرفة وممارسة معلمات العلوم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

دراسة السطري2010[5]، هدفت هذه الدراسة 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 بـــ (14 %) وأخيرا أسئلة المطابقة بنسبة (2%).

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لتبحث الواقع الحقيقي لإعداد الاختبارات التحصيلية من طرف أساتذه التعليم المتوسط للتعرف على مدى استعمالهم لجدول المواصفات في بنائها.

تساؤل الدراسة: إلى أي مدى يستعمل أساتذة التعليم المتوسط جدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية ؟

أهداف الدراسة: معرفة مدى يستعمل أساتذة التعليم المتوسط جدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية.

أهمية الدراسة:إن جودة الاختبارات التحصيلية تكمن في مدى توفرها على مواصفات الاختبار الجيد وهده الأخيرة لا تتوفر إلا من خلال استعمال جدول المواصفات ومن ثم كانت دراسة مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية التي تعتبر من أهم الوسائل المستعملة في التقويم.

إن استعمال الأساتذة لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية من شأنه أن يضفي مصداقية على نتائجه على اعتبار أن الاختبار يحقق الغرض الذي أعد من اجله ويقيس فعلا المحتوى المدروس ويوفر تغذية راجعة للعملية التعليمية التعلمية بأكملها.

حدود الدراسة:

الزمنية:الموسم الدراسي 2017/2016

المكانية:متوسطات الوادي

البشرية:أساتذة التعليم المتوسط

الإطار النظري:من أجل السيرورة الحسنة للعملية التعليمية كان من الضروري القيام بالتقويم قبل وأثناء وبعد الفعل التعليمي، وتعد الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلاب، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المؤسسة التعليمية، ولا يمكن لهذه الوسيلة تحقيق ذلك إلا من خلال توفرها على مواصفات الاختبار الجيد الذي من خلاله يمكن العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

الاختبارات التحصيلية: تعد الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر تداولا واستعمالا لتقويم التلاميذ ومعرفة قدراتهم ومدى كفاءتهم واتخاذ قرارات في حقهم أو ملاحظة مدى تقدمهم وتطورهم في البرامج المسطرة كما أنها تلعب دورا محفزا نحو الدراسة والاهتمام بها، خاصة في مراحل التعليم الأولى لأنهم لا يدركون فكرة طلب العلم من أجل العلم فالدرجة والجائزة والثواب بأشكاله المختلفة تدفعهم للانتباه أكثر وبالتالي تحصيلا أفضل.

وتستخدم الاختبارات التحصيلية في أغراض متعددة فهي التي تزود المعلم ببيانات يسترشد بها في تحديد احتياجات تلاميذه وتشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء عملية التعلم وكذلك في وضع تقديرات تعبر عن المستوى التحصيلي العام للتلميذ.

فمن هذا المنطلق يفترض الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية لأنها ليست عملية عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار، بل تمر في خطوات علمية محددة ومنظمة ومتتالية على المعلم إتباعها[6]، والاختبارات 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، وهاا 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 المختلفة[7].

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لتبحث الواقع الحقيقي لإعداد الاختبارات التحصيلية من طرف المعلمين للتعرف على مدى استعمالهم لجدول المواصفات في بنائها.

تعريف الاختبار التحصيلي:

- يعرف الاختبار التحصيلي بأنه "الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد"[8]
- ويعرف الاختبار التحصيلي أيضا بأنه "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب"[9].
- ويعرفه Airasian"1997" من خلال قوله بأن الاختبار التحصيلي "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات كان قد تعلمها"[10]
- ويعرف كذلك سعادة الاختبار التحصيلي بأنه "إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية"[11].
- ويعرفه بروان بأنه هو الذي يقيس التعلم الذي يحدث نتيجة للخبرة في موقف تعلم يتم التحكم فيه مثل صف مدرسي أو برنامج تدريبي وان الإطار المرجعي الذي نهتم به هو الحاضر أو الماضي أي الوضع الراهن لما تعلمه الطلاب[12].

ومما سبق يمكن أن نعرف الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية.

مواصفات الاختبارات التحصيلية: تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا وتداولا في نظامنا التربوي أو تكاد تكون الوحيدة، لذا أي قصور في عملية إعدادها سيؤدي حتما إلى خلل في عملية التقويم التربوي فيؤثر بدوره على العملية التعليمية التعلمية، وعليه كان من الضروري توفر هذه الأداة على خصائص ومواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة للتقويم وهذه المواصفات كما يراها أحمد يعقوب النور تتمثل فيما يلي: الموضوعية والثبات، الصدق، الشمول، معامل التمييز، معامل السهولة والصعوبة، القابلية للاستعمال، وسنحاول في هذا الفصل توضيح ذلك.

الموضوعية:ويقصد بالموضوعية استقلال النتائج التي نحصل عليها من أدوات التقويم عن الحكم الذاتي في الاختبارات التحصيلية[13] أي أن يلتزم واضعها ومصححها بالحياد عند تصميمها، وأثناء تصحيحها، فموضوعية التصحيح تعني إعطاء نفس الدرجة لنفس ورقة الاختبار مهما تعدد مصححو هذه الورقة، وهذا خصوصا في الاختبارات المقالية.

الشمولية:ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها ولمحتوى المادة.

الثبات: ويقصد بثبات الاختبار إمكانية الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد هذا الاختبار على نفس العينة أكثر من مرة،، ويتراوح معامل الثبات للاختبار بين (1،0) وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كانت درجات الاختبار أكثر ثباتا.

الصدق:يعتبر الصدق ضروري كأداة للقياس لذا فهو شرط أساسي من شروط الاختبار التحصيلي الجيد، ويعني الصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، حيث يرى جيه Gay(1990) أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها[14].

التمييز:يشير التمييز إلى مدى قدرة هذا السؤال على الفروق بين مستوى الكفايات، أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الطلبة بعد تطبيق الاختبار عليهم، فالطلاب مرتفعو التحصيل يجيبون عليه إجابة صحيحة، وفي هذا الصدد يرى خضر(2003) أن تمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة، والعمل على زيادة عمل الأسئلة، وتغطية محتوى المادة الدراسية، بالإضافة إلى ذلك يجب التقليل من حدوث الغش والتقليل من عامل التخمين لمنع حصول الطلاب على درجات لا يستحقونها[15].

السهولة والصعوبة:يرى أحمد يعقوب النور أنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة سهلة بنسبة 16 % لتلاءم الضعيف وأسئلة متوسطة بنسبة 68% لتناسب الطالب العادي وأسئلة صعبة بنسبة 16% لتناسب الطالب المتفوق، حيث أن الأسئلة السهلة لا تعني الأسئلة التي لا تتوقع فيها رسوب أي طالب، والأسئلة الصعبة لا تعني التعجيزية التي لا يستطيع أحد من الطلاب حلها وإنما هي أسئلة تتطلب جهدا ذهنيا مقدرا، وينبغي الابتداء بالأسئلة السهلة في الاختبار صعودا إلى الأسئلة الصعبة، وهذا لإثارة الدافعية للطلاب للاختيار،

سهولة التطبيق:فنجد أنه كلما كان تطبيق الاختبار سهلا كلما كان ذلك أفضل، لأن صعوبة التطبيق قد تكون عائق يمنع من تحقيق صدق الاختبار وثباته وموضوعيته، وتشمل سهولة التطبيق وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار.

سهولة التصحيح: عند وضع الاختبار، على المعلم التفكير في طريقة تصحيحه، لأن عملية التصحيح كلما تعقدت يؤدي ذلك إلى السماح بتدخل ذاتية المصحح وإلى حدوث الأخطاء ويتطلب وقتا وجهدا كبيرين، لذا من الأفضل أن يضع المعلم تصحيحا نموذجيا مرفقا بسلم تنقيط واضح، ليتم التصحيح في ضوء ذلك بأقل أخطاء ممكنة.

الأهداف التعليمية وتصنيفها: تقوم العملية التعليمية كغيرها من الأنشطة الإنسانية على تسطير مجموعة من الأهداف والسعي إلى تحقيقها، بحيث تعبر هذه الأهداف عن النتائج النهائية لهذه العملية، وللأهداف التعليمية عدة تعريفات نورد منها:

يعرفها ماجر بأنها: اتصالية إخبار "عن نوايا، تصف تحولا مرتقبا لدى التلميذ بعد انتهائه من حصة أو جلسة دراسية"[16]

وفي نفس السياق السابق يرى بلوم ورفاقه ان الهدف محاولة من قبل المعلم أو اختصاص المنهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة للمتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية[17].

كذلك يصف بشير معمرية الهدف بأنه: ذلك التغيير من المتوقع ان يحدث سلوك المتعلم معرفيا ووجدانيا وحركيا بعد تلقيه لمحتوى تعليمي معين"[18].

وعليه يمكن القول ان الأهداف التعليمية تستهدف جوانب لدى المتعلم، وفي هذا الصدد عمل بنيامين بلوم وزملائه على إنجاز تصنيف للأهداف التعليمية كما يلي:

1- المجال المعرفي: يصنف بلوم وآخرون الأهداف التعليمية في هذا المجال إلى ستة مستويات مرتبة بشكل هرمي من أدنى مستوى في قاعدة الهرم إلى أعلاها في قمة الهرم، وهذه المستويات كما يلي:

المستويات المعرفية الدنيا وتتمثل في الآتي:

التعرف:ويتضمن معرفة الأشياء والحقائق والمصطلحات والنظريات والمفاهيم، ويرى أنور عقل لأن أسئلة هذا المستوى تبدأ بأحد الأفعال التالية: عرف، حدد،بوب، حدد، اذكر،سم،اختر[19]

الفهم "الاستيعاب": وفي هذا المستوى يتمكن المتعلم من إدراك المادة الدراسية التي تعلمها[20]ويظهر هذا من خلال قدراته على ترجمة النصوص والأشكال وتفسير الأفكار، واستكمال المعلومات صنع، صف، اشرح، وضع،حول، عبر نلخص، ناقش،... الخ.

التطبيق: ويظهر هذا المستوى مدى تمكن المتعلم من استخدام ما تعلمه من خبرات في مواقف جديدة،هذا من خلال قدرته على تطبيق القوانين والنظريات والمفاهيم والأساليب في مواقف جديدة،بطريقة سليمة، ومن الأفعال التي تبدأ بها أسئلة هذا المستوى نجد: وظف طبق، نظم، حل، أضرب،أمثلة،ارسم ... الخ[21]

المستويات المعرفية العليا وتتمثل في الآتي:

التحليل:يذكر نورمان جروناللندN.Groulund ان التحليل يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة المتعلمة إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي[22]. وتبدأ أسئلة هذا المستوى بأحد الأفعال التالية: حلل،صف، ميز،حدد،فرق، قارن، أحسب، استخلص.... الخ[23].

التركيب:ويشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معا لتكوين كل جديد، كأن يكون إعداد مشروع بحث أو إعداد محاضرة معينة[24]، ويرى جرونلندأن نتائج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الإبداعي، ومن الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها أسئلة هذا المستوى ما يلي:ركب،نسق، عدل، ضع خطة،عمم،اروي... الخ[25].

التقويم: ويقصد به العملية العقلية التي يصدر بها المتعلم أحكاما حول معايير محددة، أي أنه في هذا المستوى يصدر المتعلم معينا عن قيمة موضوع ما أو شيء ما، حيث يقوم هذا الحكم انطلاقا من محاكاة معينة، ومن الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها أسئلة هذا المستوى ما يلي: أنتقد، قوم، أبد رأيك، قارن، وازن،برهن... الخ[26]

2- المجال الوجداني:

يذكر العتوم وآخرون2005 أن الأهداف الوجدانية تتناول تنمية الاتجاهات والقيم والعادات الصالحة والميول والاهتمامات الجيدة والمشاعر والانفعالات الإيجابية وضبطها وتوجيهها بطريقة فعالة[27]، فالوجدان عبارة عن مشاعر وانفعالات يعبر عنها من خلال الاتجاهات والميول والاهتمامات والتقبل والتفضيل وغير ذلك من السلوكات التي تعبر عن مشاعر الأفراد وانفعالاتهم، وبالتالي تسعى الأهداف الوجدانية إلى تنميتها وضبطها بشكل ايجابي وفعال، ويضيف أيضا عدنان يوسف العتوم وآخرون ان هذه الأهداف تتميز بعموميتها وصعوبة صياغتها بشكل محدد،كما يصعب قياسها والتحكم في مدى تحققها، لذلك تجد المعلمين يتجاهلونها ويركزون بشكل أكبر على الأهداف المعرفية[28]. وقد صدر تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني سنة

1964 من إنجاز دافيد كراثوهل وآخرون B.Krathwohl،وقد سلك نفس تصنيف بلوم المتدرج من البسيط إلى المركب وصنف المجال الوجداني تصنيفا هرميا يتضمن خمسة مستويات كما يلي:

الاستقبال: والمقصود بالاستقبال هو ان تكون لدى المتعلم حساسية بوجود ظواهر أو مثيرات وان يكون راضيا في استقبالها وتمييزها وتفضيلها عن ظواهر ومثيرات أخرى، ويتضمن الاستقبال ثلاث مستويات فرعية هي:

1- الوعي:ويتمثل في انجذاب انتباه المتعلم نحو مثير معين يعرضه المعلم.

2- الرغبة في الاستقبال:وتتمثل في استعداد المتعلم لاستقبال ما يقدم له[29].

3- الانتباه المميز أو التفضيلي: ويتمثل في اختبار المتعلم مثيرا معينا دون غيره فيوجه انتباهه إليه ويتعامل معه رغم وجود مثيرات أخرى، ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاستقبال يذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون يميز، يصغي، ينتبه، يسأل، يستخدم،يطلب معلومات ويركز[30].

الاستجابة:ويقصد بها استجابات المتعلم وردود أفعاله إتجاه المثيرات والموضوعات التي استقبلها وتتضمن ثلاث مستويات فرعية على النحو التالي[31].

1- الإذعان في الاستجابة: وفي هذا المستوى يستجيب المتعلم للمثير طاعة لأوامر المعلم.

2- الرغبة في الاستجابة: وفي هذا المستوى يستجيب المتعلم للمثير بمحض إرادته ودون تردد وهذا لوعيه بما يقوم به.

3- الرضا في الاستجابة: وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بالاستجابة وهو اكثر حماسا ونشاطا واحساسا بالمتعة تجاه ما يقوم به، ويذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون بعض الأفعال التي يمكن ان تبدأ بها مثل هذه الأهداف كما يلي: يبادر، يوافق على، يساعد، ينافس، يقتدي، يكتب، يرغب.

تكوين القيم:" إعطاء قيمة الموضوع أو سلوك: وفي هذا المستوى ترتبط الأنشطة التي يقوم بها المتعلم ومواقفه،أي ان الذي يتحكم في استجاباته هو اعتقاده الفكري وما يقبله ويفضله ويلتزم به، ويقول فؤاد أبو حطب 1979 ان هذا المستوى تندرج تحته ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في الآتي:

1- قبول قيمة معينة: ويقوم المتعلم بسلوك يوافق قيمة من القيم التي يتقبلها، ويريد تبنيها والتعبير عنها في سلوكه.

2- تفضيل قيمة معينة:ويفضل هذا المتعلم قيمة معينة عن غيرها من القيم، فتظهر في سلوكه، ويصدر أحكاما على سلوك الآخرين في إطار هذه القيمة المفضلة[32].

3- الالتزام بقيمة معينة:وفي هذا المستوى يصل المتعلم إلى درجة الالتزام بالقيمة التي قبلها أو فضلها عن غيرها، أي ان القيمة هنا أصبحت معتقدا يؤمن به ويلتزم به في تصرفاته.

من بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى تكوين القيم يذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون ما يلي: يساند،يعزز،يساهم، يبرز، يشارك في،يفضل، ويلتزم.

تنظيم القيم في نسق أو منظومة: وفي هذا المستوى يدمج المتعلم قيما معينة في تنظيم قيمي واحد ليكون نسقا أو منظومة من القيم، ويذكر بنيامين بلوم 1983 ان هذا المستوى يندرج ضمنه مستويين فرعين هما:

1- إدراك أو تصور قيمة معينة: وهنا يقوم المتعلم بتعميم القيمة في صورة مفهوم مجرد، أي التعلم يقوم بعملية تصور عقلي للقيم التي يكتسبها.

2- تنظيم البناء القيمي: وهنا يجمع المتعلم القيم التي اكتسبها ويضمها في تنظيم نسقي واحد منظم، أي ان المتعلم هنا يتبنى نظاما قيميا معينا ويكون مستعدا للدفاع عنه.

ومن بين الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها الأهداف في مستوى تنظيم القيم نجد: يتمسك، يشرح، يركب، يغير، يصم، يجهز، ينظم، يجمع،يبين، يكمل[33].

الاتصاف بمركب قيمي: وفي هذا المستوى يكون المتعلم قد كون لنفسه نظاما قيميا ثابتا يجعله يتصرف بأسلوب معين ويكون لنفسه فلسفة ونمط حياة متميزين، فيمكن الآخرين من التنبؤ بسلوكه في مواقف معينة، وتحت هذا المستوى يندرج مستويان فرعيان هما:

1- الاتجاه العام:يكون المتعلم متجها عاما للحكم على الظواهر والأحداث وسلوك الآخرين.

2- الاتصاف أو التطبع: وفي هذا المستوى تتكون فلسفة المتعلم نحو الحياة ونظرية الخاصة لها نتيجة القيم التي اكتسبها واختارها لنفسه.

ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاتصاف بمركب قيمي نجد: يقرر، يقاوم الفعل، يتابع، يمارس، ويتمثل[34].

إذن من خلال كل ما سبق يتضح ان أشهر تصنيفات الأهداف التعليمية في المجال الوجداني هو تصنيف كراثوهل عام 1964 حيث صنفها حسب مدى تقبل المتعلم للقيم والميول والاتجاهات الاجتماعية السابقة إلى خمس مستويات، في تنظيم هرمي، تبدأ قاعدته باستقبال الفرد للمثيرات وحساسيته لوجودها، ثم طريقة استجاباته، ثم ينظم هذه القيم في نسق معين، إلى غاية الوصول لقمة هذا الهرم والمتمثلة في اتصاف المتعلم بالمنظومة القيمية التي كونها في نفسه فتميز شخصيته عن غيرها من الشخصيات.

3- المجال النفسي الحركي: وهذا المجال يتضمن الأهداف التعليمية التي تؤكد على المهارات التي تتطلب التنسيق والتآزر بين أعضاء الحركة والجهاز العصبي، فنجد المهارات الحركية مثل الجري والقفز والدوران...الخ، والمهارات اليدوية كالكتابة والرسم والعزف،... الخ، وظهر في هذا المجال عدة تصنيفات أشهرها تصنيف إليزابيث سمبسون سنة 1972 التي حذت فيه حذو بلوم،فصنفت هذه الأهداف في تنظيم هرمي من السهل إلى الصعب، ويتضمن هذا التصنيف سبعة مستويات كالتالي:

الإدراك: وفي هذا المستوى يتم استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويتفاوت في درجاته من مجرد الإثارة الحسية إلى اختيار الأدوار المتعلقة بها إلى ربط الدور بالأداء[35]، إلى إدراك الأدوات والأشياء التي يتم بها أداء المهمة الحركية.

مستوى الميل أو الاستعداد: ويقصد به استعداد المتعلم لأداء حركة معينة، ويشمل ذلك كلا من الميل الجسمي والميل العقلي والميل الوجداني حيث ان كلا من الميول الثلاثة يؤثر في النوعين الآخرين فمثلا لو كان لدى المتعلم ميل عقلي لأداء حركة ما، فالعقل يرسل إشارة إلى الطرف يأمره بعدم أداء الحركة نظرا لتأثير الميل الوجداني على الميل العقلي ومن ثم على الميل الجسمي ومستوى الميل أو الاستعداد.

مستوى الاستجابة الموجهة:وهذا المستوى يهتم بالمراحل الأولى لأداء الحركات الصعبة، وتبدأ هذه المراحل بالتقليد، كأن يقلد المتعلم أداء حركة معينة قام بها المعلم، ومرحلة المحاولة والخطأ كأن يقوم المتعلم بأداء حركات متعددة لتحديد الحركة الصحيحة أو الأفضل من بينها، أو تجريب أداء الحركة من أجل أدائها بشكل أحسن فيما بعد.

مستوى الآلية أو التعود: وفي هذا المستوى تؤدي الحركات بشكل آلي ودون عناء أو خطأ، وهذا نتيجة إتقانها في السابق.

مستوى الاستجابة الظاهرة المعقدة: وفي هذا المستوى تؤدي الحركات المعقدة بدرجة عالية من الدقة والمهارة ومستوى معين من الكفاءة.

مستوى التكيف أو التعديل: وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة، وهنا يكون قد تعرف على الحركة وأتقن جزئياتها وذلك نتيجة ممارسته لها بدقة وبسرعة عاليتين.

مستوى الأصالة والإبداع:ويركز هذا المستوى على القيام بأنماط جديدة من الحركات تناسب وضعية خاصة، ويضيف صلاح احمد مراد وآخرون أن نواتج التعلم في هذا المستوى تؤكد على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية، أي أن المتعلم يبدع حركات جديدة متطورة لتناسب الوضعية الجديدة التي هو بصدد التعامل معها[36].

خطوات بناء اختبار تحصيلي:خطوات بناء اختبار تحصيلي جيد تتوافر فيه الشروط المطلوبة لابد من المرور في خطوات محددة تتمثل في الآتي:

- تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه: روهذه الخطوة يحدد فيها الهدف المراد تحقيقه من إجراء الاختبار[37] فمثلا إذا كان الغرض منه التشخيص للوقوف على نقاط الضعف فيعد اختبار وفقا لك،كما يجب أيضا في هذه الخطوة تحديد الموضوعات ونواتج التعلم المراد قياسها لدى المتعلمين ليغطيها الاختبار ويشملها.

- إعداد جدول المواصفات:ترى انستازي " Anstasi 1988 أن جدول المواصفات يتكون من بعدين يشير الأول إلى مستويات الأهداف المعرفية مثل الفهم، التطبيق، التحليل،.. ويمثل البعد الثاني وحدات أو محتوى المادة الدراسية، فمن خلال هذا الجدول 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 المختلفة[38].

جدول رقم (1): نموذج جدول المواصفات في ضوء المستويات المعرفية

الأهداف التعليمية / المحتوى	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	النسبة المئوية للوزن النسبي
الموضوع الأول							
الموضوع الثاني							

الموضوع الثالث							
الموضوع الرابع							
النسبة المئوية للوزن النسبي للأهداف							

جدول رقم (2): نموذج جدول المواصفات في ضوء المستويات المعرفية والوجدانية والنفس ــ حركية

الأهداف التعليمية / المحتوى	العمليات المعرفية	العمليات الوجدانية	العمليات النفس حركية	النسبة المئوية للوزن النسبي
الموضوع الأول				
الموضوع الثاني				
الموضوع الثالث				
الموضوع الرابع				
النسبة المئوية للوزن النسبي للأهداف				

وليكون بناء جدول المواصفات سليما كان على المعلم اتباع الخطوات التالية كما يراها أحمد يعقوب النور.

- يحدد المعلم الموضوعات الدراسية المراد قياسها.
- تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع.
- تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية من خلال المعادلة التالية:

$$\text{عدد الحصص لأهمية الموضوع} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع} \times 100}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة}}$$

- تحديد الأهداف السلوكية المراد قياس مدى تحققها لدى الطالب في المستويات المختلفة وتحديد الأوزان النسبية لها من خلال المعادلة التالية.

$$\text{الوزن النسبي للأهداف في مستوى معين} = \frac{\text{عدد الأهداف في ذلك المستوى} \times 100}{\text{مجموع أهداف المادة كاملة}}$$

– تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار على ضوء الزمن المسموح به للإجابة وغير ذلك من متغيرات خصائص الطلاب.

– بعد تحديد العدد الكلي للأسئلة، يتم تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف، ويتم ذلك من خلال المعادلة التالية.

عدد أسئلة الموضوع = العدد الكلي للأسئلة x الوزن النسبي لأهداف الموضوع

– تحديد درجات أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف بالاستفادة من المعادلة التالية:

درجة أسئلة الموضوع = الدرجة النهائية للاختبار x الوزن النسبي لأهمية الموضوع x الوزن النسبي لأهداف الموضوع

– وإذا تم التقيد بجميع الخطوات السابقة الذكر في إعداد جدول المواصفات، فإن ذلك يضمن صدق الاختبار من خلال التوزيع العادل للأسئلة حول المواضيع بحسب أهمية كل منها، مما يمنع التركيز على جزء بسيط من الموضوعات المدروسة، فالأسئلة تغطي كل جوانب المقرر الدراسي[39].

– تحديد نوع الفقرات المناسبة للموضوع، كأن تكون مقالية أو موضوعية.

– صياغة التعليمات بالاختبار وإخراجه بصورته الأولية ووضع إجابات نموذجية لفقراته.

– وهذه الخطوة تجري بعد الانتهاء من تصميم الاختبار فيتم فيها تطبيقه على عينة عشوائية تماثل المجموعة التي سيطبق عليها الاختيار وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للحكم على مدى سلامة الاختبار وتمتعه بالخصائص السيكومترية الجيدة وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء ذلك[40].

إذا من خلال ما سبق يتضح ان عملية بناء الاختيار التحصيلي الجيد تتطلب مروره في خطوات متتالية بتحديد أهدافه والغرض منه على غاية إخراجه في صورته الأولى وتجريبه لإجراء التحليلات الإحصائية عليه، ومن تعديله إذا تبين وجود خلل، فالاعتناء بكل خطوة من الخطوات إعداده تسهم بشكل كبير في الوصول إلى اختبار تحصيلي مبني على أسس وقواعد علمية سليمة، متوفر على الشروط المطلوبة لبنائه، ومن ثم الحصول على أداة تقويمية صالحة للاستعمال، تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الصائبة.

التعاريف الإجرائية:

الاختبارات التحصيلية: بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية.

جدول المواصفات: هو عبارة عن مخطط تفصيلي يربط محتوى المادة الدراسية بمستويات الأهداف التعليمية ويبين الوزن النسبي لكل موضوع في المقرر والأوزان النسبية للأهداف المعرفية.

المنهج: إن الدراسة التي بين أيدينا تهدف إلى التعرف على مدى تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبار التحصيلي يكون المنهج الوصفي الاستكشافي أنسب المناهج لمثل هاته الدراسات.

أداة الدراسة: في هذه الدراسة اخترنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات على اعتباره هو الوسيلة الأنسب التي تصلح لمثل هذه الدراسة، والاستبيان يتضمن البيانات الشخصية و 08 أسئلة يتم الإجابة عليها بـــبديلين وهما: نعم–لا.

عينة الدراسة: إن حدود الدراسة تنحصر في أساتذة التعليم المتوسط بالوادي والموزعين على متوسطاتها وقد تم اختيار أساتذة كل من متوسطة الوئام المدني ومتوسطة الشهيد شريفي محمود بأسلوب العينة القصدية حيث وزعنا 80 استمارة على الأساتذة واسترجعنا منها67 استمارةالتي تمثل العينة المدروسة.

الأساليب الإحصائية:في هذه الدراسة استعملنا الأساليب الإحصائية المناسبة المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية من أجل استخلاص النتائج.

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج:

بعد توزيع الاستبيان على عينة الدراسة ثم استرجاعها وتفريغ البيانات وتطبيق الأساليب الإحصائية خلصنا إلى النتائج التالية نعرضها ونناقشها ونحاول تفسيرها وفقا لتساؤلات الدراسة.

نتائج السؤال الأول: هل تراعي الأهمية النسبية لمحتوى الدروس عند وضع الأسئلة؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	67	% 100
لا	00	% 00
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن جميع أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يراعون الأهمية النسبية لمحتوى الدروس عند وضع الأسئلة.

نتائج السؤال الثاني: هل تراعي الأهداف التعليمية المعرفية الدنيا (التذكر ـ الفهم ـــــ التطبيق) في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	66	%98.51
لا	01	% 1.49
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن الأغلبية العظمى لأفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يراعون الأهداف التعليمية المعرفية الدنيا (التذكر ـ الفهم ـــــ التطبيق) في بناء الاختبار.

نتائج السؤال الثالث: هل تراعي الأهداف التعليمية المعرفية العليا (التحليل ـــــ التركيب ـــــ التقويم) في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	61	%91.04
لا	06	% 8.96
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يراعون الأهداف التعليمية المعرفية العليا (التحليل ـــــ التركيب ـــــ التقويم) في بناء الاختبار.

نتائج السؤال الرابع: هل تضمن الاختبار على شكل حل مشكلة ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	39	%58.21
لا	28	%41.79
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط الذين يضمنون الاختبار حل مشكل تشكل نسبة فوق المتوسط.

نتائج السؤال الخامس: هل تراعي الأهداف التعليمية الوجدانية (كل ما يتعلقبالعواطف والانفعالات والمواقف) في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	25	%37.31
لا	42	%62.69
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط لا يراعون الأهداف التعليمية المعرفية الوجدانية (كل ما يتعلق بالعواطف والانفعالات والمواقف) في بناء الاختبار.

نتائج السؤال السادس: هل تراعي الأهداف التعليمية الحس ـــــــ حركية (المهارات الكلامية ـــــــ المهارات الحسية ـــــــ المهارات اليدوية ـــــــ المهارات الجسمية) في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	29	%.43.28
لا	38	%56.72
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن نسبة أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يراعون الأهداف التعليمية الحس ـــــــ حركية (المهارات الكلامية ـــــــ المهارات الحسية ـــــــ المهارات اليدوية ـــــــ المهارات الجسمية) متوسطة في بناء الاختبار.

نتائج السؤال السابع: هل تعرف استعمال جدول المواصفات في بناء الاختبار؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	51	%76.12

لا	16	%23.88
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يعرفون استعمال جدول المواصفات في بناء الاختبار.

نتائج السؤال الثامن: هل تطبق جدول المواصفات في بناء الاختبار ؟

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	49	%73.13
لا	18	%26.87
المجموع	67	%100

من خلال الجدول نلاحظ بأن الأغلبية النسبية من أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يطبقون جدول المواصفات في بناء الاختبار.

مناقشة وتفسير النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح وأن أساتذة التعليم المتوسط يعرفون استعمال جدول المواصفات بنسبة 76.12% ويطبقونه عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة 73.13% وهي نسبة مع كونها مرتفعة في الظاهر ولكنها تبقى غير مقبولة على اعتبار أن السياسة التربوية المنتهجة من طرف الوزارة الوصية والقائمين على العملية التعليمية التعلميةمن إدارة ومفتشين وما يقيمونه من أيام دراسية وتكوينيةجميعها تلزم الأساتذة باستعمال جدول المواصفات عند إعداد الاختبارات التحصيلية كإلزامهم للاختبارات نفسها، وربما من الأسباب التي تحول دون بلوغ هذه النسبة هي أن جدول المواصفات يتطلب إبتداء قدرا من المعرفة والعلم لدى هذه الفئة وأيضا جهدا ووقتا وكثرة الواجبات عند البعض والإهمال واللامبالاة عند البعض يحول دون ذلك وهناك من يرى أنه يمكن أن يعد اختبارا جيدا دوم الحاجة إلى جدول المواصفات معرفة أو تطبيقا.

وبالمقابل ما يلاحظ في هذه الدراسة أن نسبة 100 % يراعون الأهمية النسبية لمحتوى الدروس عند وضع الأسئلة وإن لم يستعملوا جدول المواصفات وهي نسبة ممكنة على اعتبار أن الأساتذة يستطيعون تحقيق ذلك بسهولة نظرالمعرفتهم بالمحتوى والتمكن منه إضافة إلى عامل الخبرة.

أما بالنسبة لمراعاة الأهداف التعليمية المعرفية فإن 98.51 % يراعون الأهداف المعرفية الدنيا وبنسبة أقل 91.04 % يراعون الأهداف التعليمية العليا, وذلك لسهولتها بدرجة متفاوتة وقديمة التطبيقاعتمادا على تصنيف بلوم وهي التي تعتمد على الأهداف السلوكية الظاهرة التي من السهل قياسها.

وهذا ما خالف بعض الدراسات العربية من غير الجزائر منها دراسة احمد مصطفى عبد الرزاق الجنازرة ودراسة سلمى محروس مصطفى سيبيه ودراسة سوسن فريدالتي توصلت إلى وجود انخفاض كبير في نسبة الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية العليا.

أما تضمين الاختبار سؤال على شكل حل مشكلة فكانت نسبتهم أقل بكثير حيث بلغت 58.21% وهذا رغم أن المقاربة بالكفاءات عادة ما تكون الوضعية الإدماجية على شكل مشكل إلا أن نسبة معتبرة من أساتذةالعينة المدروسة لا يحترمون ذلك وقد يكون ذلك راجع إلى صعوبة صياغتها وصعوبة تصحيحها أو لأنها تحتاج كثيرا من الوقت في إعدادها أو ربما خصائص المجتمع الذي لا يتقبل صعوبة الامتحان الذي عادة ما يوضع معياريا أي يراعي مستوى التلاميذ الممتحنين ولو كان مستواهم متدنيا وطريقة حل المشكلة تصعب من ذلك.

أما فيما يخص الأهداف الوجدانية والأهداف الحس حركية فكانت نسبتهم متدنية جدا فقد بلغت نسبهم على التوالي 37.31% 43.28 %وهذا مبرر نظرا لأن طريقة الاختبارات بالورقة والقلم تصعب من قياس مثل هذه الأهداف مع أنه يمكن ذلك في بعض المواد كالهندسة والرسم والرياضة أما باقي المواد فتحتاج إلى وسائل وأدوات يصعب توفيرها رغم أن هذا المستوى من الأهداف وأكثر منه بارز في المقاربة بالكفاءات المعتمدة منذ 2004.

الهوامش:

[1]– كاظم، علي مهدي (2001)، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1،دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ص:81.

[2]– سيبيه، سلمي محروس مصطفى (2002)، تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، مذكرة ماجستير، جامعة جدة، المملكة العربية.

[3]– الشياب، سوسن فريد (2003)، كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، مذكرة ماجستير(غير منشورة)، الأردن.

[4]– الحارثي، ابتسام بنت فهد بن جابر (2007)، تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، مذكرة ماجستير، جامعة الملك بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

[5]– السطري، رائد محمد ابراهيم، (2010)، تعميم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبارات الجيدة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، الشارقة.

[6]– كاظم، علي مهدي (2001)، مرجع سابق، ص: 81.

[7]– الزغول، عماد عبد الرحيم (2009)، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ص: 325.

[8]– الفقي، إسماعيل محمد (2005)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ص: 464.

[9]– ملحم، سامي محمد (2001), سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة، الأردن، ص: 433.

[10]– قطامي، يوسف محمود، (2009)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ص: 354.

[11]– أبو جاود، صالح محمد علي، (2005)، علم النفس التربوي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ص: 411.

[12]– صلاح الدين محمود علام(2006)، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، الأردن، عمان، دار الفكر، ص: 123.

[13]–زينب، عبد الكريم(2009)، علم النفس التربوي،دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ص: 198.

[14]– ملحم، سامي محمد،(2007)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دارالنشروالتوزيع، الأردن، ص: 334.

[15]– النور، أحمد يعقوب (2007)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، الاردن، ص: 207.

[16]– الدريج، محمد، (1994)، التدريس الهادف،دار عالم الكتب للطباعة والنصر والنشر، المملكة العربية السعودية، ص: 85.

[17]– ملحم، سامي محمد (2001), مرجع سابق، ص: 112.

[18]– معمرية، بشير (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته، منشورات الحبر، الجزائر، ص: 138.

[19]– العتوم، عدنان يوسف (2005) علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الأردن، ص 44.

[20]– معمرية، بشير (2007)، المرجع نفسه، ص: 141

[21]– معمرية، بشير (2007)، المرجع نفسه، ص: 142

[22]–معمرية، بشير (2007)، المرجع نفسه، ص: 141

[23]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص: 44.

[24]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 141

[25]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص: 44.

[26]– النور، أحمد يعقوب (2007)، مرجع سابق، ص: 61.

[27]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص :45.

[28]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، المرجع نفسه، ص: 45.

[29]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 144

30 – العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص: 45.

[31]– غانم، محمود محمد (2002):علم النفس التربوي، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ص: 37.

[32]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 144

[33]– مراد، صلاح أحمد وأمين، علي سليمان(2005): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار الكتاب الحديث، ص: 117.

[34]– العتوم، عدنان يوسف (2005)، مرجع سابق، ص: 45.

[35]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 145.

[36]– معمرية، بشير (2007)، مرجع سابق، ص: 146.

[37]– إبراهيم، مجدي عزيز(2008)، قضايا تربوية وتعليمية معاصرة، ط1، دار نهضة الشرق للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص: 56.

[38]–الزغول، عماد عبد الرحيم (2009)، مرجع سابق، ص: 325.

[39]– النور، أحمد يعقوب (2007)، مرجع سابق، ص: 128.

[40]– الزغول، عماد عبد الرحيم (2009)، مرجع سابق، ص :325.