نحو اختبار تحصيلي جيد لمنظومة تقويمية ناجعة

Towords a good achievement test for an effective orthodontic system

إيمان عزي *

جامعة الوادي (الجزائر)، azzimane90@yahoo.fr

تاريخ الاستقبال: 2021/10/28؛ **تاريخ القبول**: 2022/01/20؛ **تاريخ النشر**: 2022/04/16

ملخص: ازداد الاهتمام باختبارات التحصيل منذ ظهور تصنيف بلوم للأهداف التعليمية عام 1956، و تعد الوسيلة الأكثر استخداما في مجال التقويم التربوي، و إعدادها هو إحدى مهمات المدرس الرئيسية التي ينبغي أن يقوم بها إذا ما أراد أن يؤدي دوره كمنظم لتعليم الطلبة على نحو سليم، فالمعلم الذي يريد الوقوف على مواطن الخلل للعمل على تداركها من خلال العمل على تحسين وتطوير طريقة تدريسه، ينبغي عليه إعداد الاختبارات التحصيلية التي تسمح له بذلك فهي الأداة التي تمكنه من القياس ومن ثم العمل على التقويم، فهي تستهدف معرفة مدى تمكن المتعلمين من المعارف والمهارات المقدمة لهم عن طريق العملية التعليمية، لذا تتعدد أنواعها وفق الأغراض التي تخدم ما يتوخى منها وتمر عملية بنائها في خطوات معينة من الضروري الالتزام بها، لضمان مصداقيتها لأن ذلك يعطي مستوى أكبر في دقة نتائجها وهو ما سيتم معالجته والتطرق اليه في هذا المقال.

الكلمات المفتاح : الاختبار التحصيلي؛ التقويم التربوي.

Abstract: Interest in achievement tests has increased since the emergence of The Bloom Classification of Educational Goals in 1956, which is the most commonly used method in the field of educational evaluation, and its preparation is one of the main tasks of the teacher that he should perform if he wants to perform his role as a organizer to teach students properly, the teacher who wants to identify the shortcomings to work to correct them by working to improve and develop the way he is taught, he should prepare the achievement tests that allow him to do so, which is the tool that enables him to measure and then Work on the calendar, it aims to know the extent to which learners are able to know the knowledge and skills provided to them through the educational process, so they are multiplied according to the purposes that serve what is envisaged and the process of building them in certain steps that need to be adhered to, to ensure their credibility, because this gives a greater level of accuracy of their results, which will be addressed and addressed in this article.

Keywords: Attainment testing; educational calendarlate

* المؤلف المرسل .

I- تمهيد :

استخدمت الاختبارات النفسية منذ قديم الزمان لكي تساعد على التعرف على الأفراد الذين يستطيعون الارتقاء في السلم الوظيفي، فموجة الاختبارات النفسية والمقاييس بدأت ونشأت في الولايات المتحدة الأمريكية مبكرا في حياة علم النفس الإكلينيكي. ففي سنة 1890 قام "جيمس كاتل" باستخدام اصطلاح الاختبار العقلي لأول مرة، وأشار إلى أن الوظائف العقلية يمكن أن تقاس عن طريق اختبار التمييز الحسي، وسرعة وزمن ردود الفعل. وكما ركز على مسألة الفروق الفردية، وكان له الفضل في استخدام الاختبارات لقياس الاستعدادات. لكنها لم تكن حبيسة المجال العلاجي وعلم النفس الإكلينيكي وإنما تعدت إلى مناحي أخرى من الحياة فاستخدمت في الصناعة بغرض انتقاء أفضل الأفراد وظهر هذا جليا خلال الحرب العالمية الثانية كما تعدى استخدامها إلى مجالات التربية والتعليم حيث كانت في غالب الأحيان الوسيلة الوحيدة تقريبا في اكتشاف نواحي قصور العملية التعليمية و المناهج فأصبح يستخدم في التربية بدل الاختبار النفسي الاختبار التحصيلي حيث يقيس نواتج التعلم أو ما يعرف بعملية التقييم حيث عرف تقييم التعلم والتحصيل تطورا سريعا.

1. التطور التاريخي للاختبارات التحصيلية:

إن تقييم التعلم هو عملية تربوية ترشيدية نشأت وتطورت مع وجود الإنسان وتطوره، فهو الأول الذي اعتمد على التجربة والتقليد والملاحظة في تعلمه وتحصيله للسلوك والمفاهيم والأشياء، كما اعتاد تقييم سلوكه من خلال نتائجه الواقعية على حياته اليومية، بواسطة أساليب تقييمية غلبت عليها الذاتية والفطرة والملاحظة العشوائية.(حمدان، 2002، 8).

كما كان تقييم التحصيل شخصيا وغير منظم في أهدافه وتطبيقاته عند ظهور الكتابة في العصور التاريخية المبكرة ، وفي عام 2200 قبل الميلاد سجلت أول حادثة للتقييم الرسمي في التربية الصينية، واعتاد الرسميون الصينيون إجراء اختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية، وقد مارست هذه الاختبارات ونتائجها دورا واضحا في توجيه الحياة اليومية ووظائفها وحاجاتها المختلفة.

وقد استمرت الاختبارات العامة الصينية الشفوية والعملية حتى عام 202- 200 ق.م ثم ظهرت الاختبارات الكتابية والذي يعد أول تسجيل لها في التاريخ.

وكان في اليونان معلمون أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو يعلمون الشباب وينمون معرفتهم بأساليب لفظية حوارية تتصف بالحدة والمباشرة والتتابع.

رغم أن تقييم الأدباء والشعراء والعلماء والفلاسفة في التربية الأوروبية بدأ مبكرا في العصر الجاهلي وامتد بعد ذلك بصورة أسواق عكاظ أو ندوات ومؤتمرات حوارية شعرية وأدبية وفلسفية وعلمية في العهود الأموية والعباسية والأندلسية وغيرها، إلا أن تقييم التحصيل بقي يعتمد بدرجة كبيرة على اختبارات التسميع والأسئلة الشفوية.

وفي عام 1824: كانت أول بادرة مقننة لتقييم التحصيل على يد "جورج فيشر" الذي ألف "كتاب الميزان" الذي يحتوي على مقياس للكتابة اليدوية يمكن به تبويب مهارات التلاميذ الكتابية كما يحتوي على قائمة قياسية للمفردات في التهجئة ومجموعات من الأسئلة في علوم الرياضيات والملاحة والكتاب المقدس والقواعد والتعبير. (حمدان، 2002، 9).

وجاء التطور التالي الهام على يد العالم الانجليزي " فرانسيس غالتون" الذي أكد على مبدأ الفروق الفردية في المواصفات الإنسانية الجسمية والنفسية على السواء كما طرح عدد من اختبارات الذكاء، وابتكر طريقة فهرس العلاقات الثنائية لمعالجة البيانات الإحصائية التي اعتاد جمعها خلال أبحاثه، والتي تركها لتلميذه "كارل بيرسون" لتطويرها فيما يسمى الآن "بمعامل ارتباط بيرسون".

حوالي عام 1845 ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية أول بوادر الاهتمام بتقييم التحصيل حين كان "هوربس مان" سكرتيرا لمجلس التربية في ولاية "ما ساشو ستس" الأمريكية حيث بدأ حملة انتقادية للممارسات التربوية الجارية مشككا في جدواها لتحصيل التلاميذ وقد أدى ذلك إلى الأخذ والرد من طرف المعلمين لتطوير اختبارات مكتوبة في التاريخ والجغرافيا والحساب والقواعد والمصطلحات اللغوية

وغيرها، وكان مجموع أسئلة هذه الاختبارات حوالي 154، وأجريت على عينة تتكون من 530، تلميذا اختبروا من مجموع 17536، وكانت هذه الاختبارات غير مشجعة وهذا ما برر مبدئيا انتقادات "مان" السابقة.(حمدان، 2002، 10).

مع نهاية القرن التاسع عشر: ركز "جيمس كاتيل" خلال تجارب علمية وتربوية متعددة على مسألة الفروق الفردية واختبار القدرات الحركية لاعتقاده بأن هذه القدرات ترتبط إلى حد بعيد بالقدرات الذكائية عند الأفراد وبالرغم من أن هذه الاعتقادات لم تتأكد بعد إلا أن "كاتيل" يعتبر أحد رواد حركة قياس التحصيل وأول من استعمل مصطلح "الاختبارات العقلية".

وفي نفس الفترة كان "جوزيف رايس" يركز في أبحاثه على عملية التربية المدرسية (التعلم والتعليم)، وفي محاولة للتأكد من مدى تأثير المعلمين وانجازاتهم التربوية الرسمية، قام "رايس" بتطوير عدة أنواع من اختبارات التحصيل لاستخدامها في دراسات مقارنة للتحقيق من القدرة على الهجاء لدى ثلاث وثلاثين ألف تلميذ.

وفي القرن العشرين: أدى التقدم العلمي وتعدد المدارس وزيادة عدد التلاميذ إلى تطورات جذرية في تقييم التعلم والتحصيل ثم بلورته إلى علم تربوي متخصص وقد تعذر على المعلم لوجود أعداد كبيرة من التلاميذ أستخدمت الاختبارات الشفوية الفردية المعتادة لتقييم مدى معرفة أو تعلم الواحد منهم، وبدى من الضروري توفر وسائل بديلة أخرى كتابية وجماعية للاستعانة بها. (حمدان، 2002، 11).

وفي هذه الأثناء برز "ادوارد ثورندايك" أب حركة القياس التربوية وعلم النفس في جامعة "كولومبيا" الأمريكية مركزا كسابقيه "غالتون" و"كاتيل"على مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، وقد طور عدة اختبارات لقياس نوعية الكتابة اليدوية والرسم والذكاء، كما ظهر أول تطبيق ناتج لاختبارات الذكاء من قبل العالم الفرنسي "الفريد بينيه" عام 1905 الذي فتح الباب أما بناء العديد من الأدوات القياسية التي صممت لكشف وتحليل جوانب الشخصية الإنسانية المتنوعة.

خلال الحرب العالمية الأولى: ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية حاجة كبيرة لاختبارات الذكاء والتحصيل لتوظيفها في اختيار وتصنيف أفراد الجيش الأمريكي حسب اختصاصاتهم وقدراتهم واستعداداتهم فطورت اختبارات عرفت "بألفا" الجيش و"بيتا" الجيش وظهرت أول اختبارات للشخصية والاستعداد والتحصيل الموضوعة من المعلم حيث أن معظم هذه الاختبارات قد تبنت الصيغة الموضوعية التي استثنت سابقتها الاختبارات المثالية في التربية الأمريكية حتى هذا التاريخ.

ومع بداية العقد الثاني من القرن الحالي ظهر نوع جديد من الاختبارات ركز على التوجيه والإرشاد المهني والتربوي للتلاميذ وفي العقد الرابع من الحرب العالمية الثانية أصبحت هذه الاختبارات تمارس، وأصبح من الضروري تسخير وسائل تحليلية تبين مواطن القوة والضعف لدى كل متعلم لتوجيهه لتعلم مهنة حسب قدراته واستعداداته.

وخلال التطور الجديد في الاختبارات شجع المختصين باستعمال تقييم التحصيل وما يتطلبه من استخدام المواقف الاختبارية المتنوعة.

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية: ازداد توظيف الاختبارات التحصيلية المقننة في تقييم التحصيل بشكل ملحوظ، ومن التطورات الجديدة التي دخلت مجالي القياس والتقييم ما يعرف بعلمي الإحصاء الوصفي والتحليلي اللذان استعمل فيهما الأجهزة الحاسبة الآلية (كمبيوتر) للسهولة والدقة والعلمية والشمول.

وهكذا تطورت عملية تقييم التعلم والتحصيل مع ظهور الإنسان وتطوره، حيث كانت في البداية فردية واجتهادية ثم تحولت مع نمو الوعي الإنساني وتعدد الحاجات التربوية اليومية من الملاحظة والأسئلة الشفوية إلى الصيغ المنظمة والجماعية المكتوبة والمقالية والموضوعية والانجازية العملية ولم تتوقف حركة تقييم التحصيل عند هذا الحد بل مازالت لحد الآن تحاول توظيف وسائل التكنولوجيا والآلات الحاسبة وغيرها، كما بدأ ظهور نوع جديد من تقييم التحصيل تسوده الاختبارات الالكترونية عن بعد وبرامج التحليل الإحصائي الآلية .

2. تعريف الاختبار التحصيلي:

تحدث عملية التعلم والتعليم تغييرات واضحة في سلوكات المتعلمين في مختلف الجوانب التي تم استهدافها عند التخطيط لهذا العمل، ومن أجل التحقق من حدوث التعلم أثناء عملية التقويم التربوي والوقوف على قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية يجدر بنا قياس التحصيل الدراسي لهم من خلال الاختبارات التحصيلية التي تمثل الوسيلة الأولى في عملية القياس في نظامنا التربوي، وفي هذا الصدد نورد التعريفات التالية للاختبار التحصيلي:

-يعرف الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد (الفقي، 2005، 464)، أي حسب هذا التعريف أن الاختبار التحصيلي عبارة عن أداة يتم استعمالها لتقييم مدى تمكن الأفراد من كم المعرفة والمعلومات المقدمة لهم في برنامج تدريبي أو دراسي معين ومدى فهمهم واستيعابهم لها فمثلا كلما تم تقديم مقرر دراسي لمجموعة من الأفراد ولكي يتم التأكد من مدى تحصيلهم لما تم تقيمه يطبق عليهم اختبار لهذا الغرض .

- ويعرف الاختبار التحصيلي أيضا بأنه إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب (ملحم، 2007، 433) فبعد أن يتم تعليم الطلاب يخضعون لإجراء منظم المتمثل في الاختبار وهذا لتقدير مدى تحصيلهم من المادة المتعلمة، فالاختبار التحصيلي طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات كان قد تعلمها (قطامي، 2009، 354) أي أن هذه الطريقة تهدف لقياس تحصيل الطلاب بعد تعلمهم ويقصد بالتحصيل مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف التعلم نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية(جلال، 2008، 101)، فعملية التعليم يرجى من خلالها تحقق أهداف معينة لدى التلميذ ومؤشر تحصيل التلميذ هو مدى ما استطاع تحقيقه من هذه الأهداف المرجوة.

-ويعرف كذلك سعادة (1948) 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(أبو جادو، 2005، 411)، فمن خلال هذا التعريف وضح سعادة أن هذا الإجراء يتم بطرح مجموعة من الأسئلة ليجيب عليها التلاميذ وتعطي تقديرات رقمية لاستجاباتهم، تعبر هذه التقديرات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

إذن من خلال تعريفات الاختبار التحصيلي يمكن القول بأنه مجموعة من الأسئلة يطلب من التلاميذ الإجابة عليها بغية وضع تقديرات كمية لمستوى تحصيلهم، وهذا للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة في عملية التعلم.

3. الأهداف التعليمية وتصنيفاتها:

باعتبار أن الاختبار التحصيلي يقيس مجموعة من الأهداف التعليمية التي تم استهدافها أثناء عملية التعليم سنحاول في هذا العنصر التطرق لذلك.

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 (1969) بأنها: اتصالية (إخبار) عن نوايا، تصف تحولا مرتقبا لدى التلميذ بعد انتهائه من حصة (أو جلسة) دراسية (مُحَمَّد الدريج، 1994، ص 85)، أي أن الأهداف التربوية حسب ماجر عبارة عن إفصاح عن نية الجهات المعنية بالتحضير للعملية التعليمية، بما تستهدفه من تغيرات في سلوكات المتعلمين بعد إخضاعهم للتعليم أي بعد إكسابهم خبرات تعليمية معينة.

وفي نفس السياق السابق يرى بلوم ورفاقه 1973 أن الهدف محاولة من قبل المعلم أو اختصاصي المنهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة للمتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية أي أن الهدف يعبر عن التغيرات التي يتوخاها المعلم أو واضع المنهاج الدراسي لدى المتعلمين بعد العملية التعليمية.

كذلك يصف بشير معمرية الهدف بأنه ذلك التغير من المتوقع أن يحدث سلوك المتعلم معرفيا ووجدانيا وحركيا بعد تلقيه لمحتوى تعليمي معين(معمرية، 2007، 138).

فإضافة إلى التعريفين السابقين اللذين ركزا على التغير المستهدف في سلوك المتعلمين من خلال الأهداف من الموضوعة حدد بشير معمرية المجالات التي يمكن أن يحدث فيها التغير والمتمثلة في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الحركي . وعليه يمكن القول أن الأهداف التعليمية تستهدف جوانب لدى المتعلم، وفي هذا الصدد عمل بنيامين بلوم وزملاؤه على إنجاز تصنيف للأهداف التعليمية بكلية التربية جامعة شيكاغو بأمريكا، فبعد ثماني سنوات من العمل صدر المجلد الأول سنة 1956 الذي يتضمن تصنيف الأهداف التعليمية في المجال المعرفي وفي سنة 1964 صدر المجلد الثاني الذي يتضمن تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني، أما في المجال النفسي الحركي فقد ظهرت عدة تصنيفات أشهرها تصنيف إليزابيث سمبسون سنة 1972 (معمرية، 2007، 144)، إذن تصنف الأهداف التعليمية كما يلي :

1.3. المجال المعرفي :

تؤكد الأهداف التعليمية في هذا المجال بالتأكيد على نواتج التعلم العقلية، فهي تسعى لتزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف التي تساعده على تطوير قدراته العقلية، ويصنف 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:

1.1.3. المستويات المعرفية الدنيا :وتتمثل في الآتي:

المعرفة (التذكر): ويتضمن معرفة الأشياء والحقائق والمصطلحات والنظريات والمفاهيم، وأسئلة هذا المستوى تبدأ بأحد الأفعال التالية: عرف، حدد، بوب، أذكر، سم أختر.(عقل، 2007، 235).

الفهم (الاستيعاب): وفي هذا المستوى يتمكن المتعلم من إدراك المادة الدراسية التي تعلمها (معمرية، 2007، 142)ويظهر هذا من خلال قدرته على ترجمة النصوص والأشكال وتفسير الأفكار، واستكمال المعلومات الناقصة والأفعال التي يمكن أن تبدأ بها الأسئلة التي تستهدف هذا المستوى هي: فسر، صغ، صنف، أشرح، وضع، حول، عبر لخص، ناقش...

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 : استخدم استعمل، استخرج، أحسب، وظف، حضر،أنجز، عدل، طبق، نظم، حل، أضرب أمثلة أرسم.(عقل، 2007، 236).

2.1.3. المستويات المعرفية العليا: وتتمثل في الآتي:

التحليل: يذكر نورمان جرونلند أن التحليل يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة المتعلمة إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي، أي أن المتعلم في هذا المستوى يستطيع تجزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها وأجزائها المتألفة منها وأن يتمكن من تحليل العلاقات، وتبدأ أسئلة هذا المستوى بأحد الأفعال التالية :حلل، صنف ميز، حدد، فرق، قارن أحسب، أستخلص.(العتوم ، علاونة وآخرون، 2005، 44).

التركيب: ويشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معا لتكوين كل جديد كأن يكون إعداد مشروع بحث أو إعداد محاضرة معينة، ويرى جرونلند أن نتائج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الإبداعي، ومن الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها أسئلة هذا المستوى مايلي : طور، اقترح، كون، شكل، تنبأ، انتج، صمم، خطط، أوجد، أعد صياغة، ركب، نسق، ضع خطة عمم، أروي. (عقل، 2007، 236)

التقويم: ويقصد به العملية العقلية التي يصدر بها المتعلم أحكاما حول معايير محددة، أي أنه في هذا المستوى يصدر المتعلم حكما معينا عن قيمة موضوع ما أو شيء ما، حيث يقوم هذا الحكم انطلاقا من محكات معينة، ومن الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها أسئلة هذا المستوى مايلي : أنتقد، قوم، أبد رأيك، قارن، وازن، برهن... (النور، 2007 ،61).

إذن صنف بنيامين بلوم وآخرون سنة 1956 الأهداف التعليمية في المجال المعرفي الذي يؤكد على نواتج التعلم العقلية إلى ست مستويات تتدرج في تنظيم هرمي من البسيط في قاعدة الهرم إلى المعقد في قمته، حيث قسمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى المستويات المعرفية الدنيا وتبدأ بالمعرفة وتعتبر أبسط مستوى ثم يليها الفهم والاستيعاب ثم التطبيق، أما المجموعة الثانية فتمثل المستويات المعرفية العليا وفيها التحليل والتركيب ثم التقويم والذي يعتبر أكثرها تعقيدا وتجريدا فهو يمثل قمة الهرم الذي وضعه بلوم.

2.3. المجال الوجداني:

تتناول الأهداف الوجدانية تنمية الاتجاهات والقيم والعادات الصالحة والميول والاهتمامات الجيدة والمشاعر والانفعالات الإيجابية وضبطها وتوجيهها بطريقة فعالة 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 إيجابي وفعال، وهذه الأهداف تتميز بعموميتها وصعوبة صياغتها بشكل محدد، كما يصعب قياسها والتحكم في مدى تحققها، لذلك نجد المعلمين يتجاهلونها ويركزون بشكل أكبر على الأهداف المعرفية (العتوم وآخرون، 45،2005)، وقد صدر تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني سنة 1964 من إنجاز دافيد كراثوهل وآخرون وقد سلك نفس منهج بلوم المتدرج من البسيط إلى المركب وصنف المجال الوجداني تصنيفا هرميا يتضمن خمسة مستويات كما يلي:

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

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

الرغبة في الاستقبال:وتتمثل في استعداد المتعلم لاستقبال ما يقدم له (معمرية، 2007، 144).

الانتباه المميز أو التفصيلي: 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 .

الاستجابة: ويقصد بها استجابات المتعلم وردود أفعاله اتجاه المثيرات والموضوعات التي استقبلها وتتضمن ثلاث مستويات فرعية على النحو التالي :

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

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

الرضا في الاستجابة: وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بالاستجابة وهو أكثر حماسا ونشاطا وإحساسا بالمتعة تجاه ما يقوم به، ويذكر بعض الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها مثل هذه الأهداف كما يلي : يبادر، يوافق على، يساعد، ينافس، يقتدي ب، يكتب عن، يرغب ب.

تكوين القيم (إعطاء قيمة الموضوع أو سلوك): وفي هذا المستوى ترتبط الأنشطة التي يقوم بها المتعلم بقيمه ومواقفه، أي أن الذي يتحكم في استجاباته هو اعتقاده الفكري وما يقبله و يفضله و يلتزم به، ويفكر فؤاد أبو حطب1979 أن هذا المستوى تندرج تحته ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في الآتي :

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

تفضيل قيمة معينة: ويفضل هنا المتعلم قيمة معينة عن غيرها من القيم، فيجبر عنا في سلوكه، ويصدر أحكاما على سلوك الآخرين في إطار هذه القيمة المفضلة.

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

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

تنظيم القيم في نسق أو منظومة : وفي هذا المستوى يدمج المتعلم قيم معينة في تنظيم قيمي واحد ليكون نسقا أو منظومة من القيم ويذكر بنيامين بلوم 1983 أن هذا المستوى يندرج ضمنه مستويين فرعيين هما :

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

تنظيم البناء القيمي: وهنا يجمع المتعلم القيم التي اكتسبها ويضمها في تنظيم نسقي واحد منظم، أي أن المتعلم هنا يتبنى نظام قيمي معين 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 بين، يكمل.(مراد و سليمان، 2005، 117).

الاتصاف بمركب قيمي: في 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 مستويين فرعيين هما :

الاتجاه العام: يكون المتعلم توجها عاما للحكم على الظواهر والأحداث وسلوك الآخرين.

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

ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاتصاف بمركب قيمي نجد: يقرر، يقاوم.

الفعل، يتابع، يمارس ويتمثل. (العتوم وآخرون، 2005، 45).

إذن من خلال كل ما سبق يتضح أن 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 فنفسه فتميز شخصيته عن غيرها من الشخصيات.

3.3. 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...، وظهر في هذا المجال عدة تصنيفات أشهراها تصنيف إليزابيث سمبسون سنة 1972 وحذت فيه حذو بلوم، فصنفت هذا 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 إلى إدراك الأدوات والأشياء التي يتم بها أداء المهمة الحركية. (معمرية، 2007، 146)

مستوى الميل أو الاستعداد: ويقصد به استعداد المتعلم لأداء حركة معينة ويشمل ذلك كلا من الميل الجسمي والميل العقلي والميل الوجداني حيث أن كل ميل 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 يكون بعد الإدراك الحسي لأن هذا الأخير يعتبر متطلبا ضروريا يسبق حدوث الميل أو الاستعداد.

مستوى الاستجابة الموجهة:وهذا المستوى يهتم بالمراحل الأولى لأداء الحركات الصعبة، وتبدأ هذه المراحل بالتقليد كأن يقلد المتعلم 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 تؤدى الحركات بشكل آلي ودون عناء أو أخطاء، 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 ونواتج التعلم في هذا المستوى تؤكد على الإبداع المبنى على المهارات المتطورة بدرجة عالية، أي أن المتعلم يبدع حركات جديدة متطورة لتناسب الوضعية الجديدة التي هو بصدد التعامل معها.(مراد وآخر،2005، 146).

وعليه فالمجال النفسي الحركي يحوي الأهداف التعليمية التي تهتم بأداء المهارات الحركية وأهداف هذا المجال كغيرها من الأهداف في المجالات السابقة فهي هرمية التنظيم أي أن كل مستوى فيها يعتمد على الأداء الجيد في المستوى الذي سبقه، وقد صنفتها إليزابيث سمبسون سنة1972 على النحو التالي : وضعت مستوى الإدراك وهو أبسط المستويات والذي تعتمد عليه جميع المستويات اللاحقة في الأداء في قاعدة الهرم، يليه مباشرة مستوى الاستجابة الموجهة وبعدها مستوى الآلية أو التعود وفيه تؤدي الحركات بإتقان ثم مستوى الاستجابة المعقدة الذي تؤدي فيه الحركات المعقدة بمستوى معين من الكفاءة، أما في مستوى التعديل المتعلم إلى درجة عالية من الإتقان في أداء الحركة نتيجة معرفته بجزئياتها فيتمكن من التعديل في الأداء بما يتماشى مع الأوضاع الخاصة، أما في قمة الهرم التنظيمي نجد مستوى الأصالة والإبداع باعتباره أكثر تعقيدا من المستويات السابقة له فيصل فيه المعلم إلى درجة الإبداع والتطوير في الحركات لتناسب وضعية جديدة.

4. أهمية الاختبارات التحصيلية:

من المؤكد أن البناء السليم والاستخدام الصحيح للاختبارات التحصيلية يعود بالنفع على العمل التربوي من جميع جوانبه، فالاختبارات التحصيلية يمكن إيجاز أهميتها فيما يلي :

- تمكن المعلم من تقييم أعمال التلاميذ، ومعرفة مدى امتلاكهم للمعرفة الكافية والمقررة في كل مادة من مواد البرنامج (لعبيدي ، 2008، 113).

فالاختبارات التحصيلية تمكن من معرفة مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وهذا يمكن المعلم من معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية في العملية التعليمية، مما يسمح بتوفير التغذية الراجعة ومعالجة نقاط الضعف.

- تقسيم المتعلمين وتصنيفهم إلى مجموعات تسهل عملية تعلمهم(دروزة، 2005،169)، فالاختبار التحصيلي الجيد يكون قادرا على التمييز بين التلاميذ ويمكن من إظهار الفروق الفردية بينهم، مما يساعد المعلم على استخدام الطرائق والأساليب الأنجع التي تتناسب مع كل فئة من الفئات المصنفة من التلاميذ.

- تنشيط دافعية الطلاب (ملحم، 2007، 320) ، حيث أن الاختبار يعمل دور الحافز الذي يدفع الطلاب للإقبال على الدراسة بشكل مستمر ليتمكنوا من الحصول على علامات بعد استجابتهم على فقرات الاختبار والتي بموجبها يتم ترفيعهم من مستوى لآخر أعلى منه، كما أن الاختبارات التحصيلية تحث الطلاب على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة والاستمرار في النشاط والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم (أبو جادو، 2005، 411) ، أي أن هذه الاختبارات تسعى لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم من خلال جعلها للطلاب يستمرون في التركيز على مختلف التعلمات المقدمة لهم وتلزمهم بمراجعة الدروس التي تم تقديمها سابقا.

- تساعد على تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المناهج الدراسية مما يساعد على تعديلها وتطويرها (منسي وآخرون، 2003،168)، فالاختبارات التحصيلية تمكن من معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة من خلال المنهاج الدراسي ومن ثم العمل على تعديل هذا الأخير وفقا لنتائج الاختبارات.

من خلال النقاط المذكورة أعلاه حول أهمية الاختبارات التحصيلية يتضح أنها كلها تتفق في أن أهميتها تكمن في اتخاذ القرارات الصائبة سواء تعلن الأمر بالتلاميذ فتتخذ قرارات بشأن ترفيعهم من مستوى الآخر مثلا أو

قـرارات ترسـيبهم، كـذلك اتخـاذ قـرارات بشـأن الطرائـق والأسـاليب التدريسـية المسـتعملة ن خـلال العمليـة التشخيصـية الـتي يقـوم بهـا الاختبـار بغـرض تعـديلها، أو حـتى المنـاهج نفسـها إن لم تتحقـق الأهـداف المنشـودة أو وجود خلل فيها فيتم تعديل هذه المناهج لتلافي مواطن الخلل فيها.

5. أنواع الاختبارات التحصيلية :

يمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية حسب الأسس التالية :

على أساس درجة التقنين:وتنقسم إلى :

اختبارات مقننة: وهي اختبارات يقوم ببنائها متخصصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة، وذلك بمراعاة إدارتها وتصحيحه أو تفسيرها تحت ظروف معيرة ومحددة.

اختبارات غير مقننة: وتمثل هذه الاختبارات الغالبية العظمى في مجال التربية والتعليم، وهذا النوع من الإختبارت يعدها المعلمون بحيث تتلاءم والأهداف المحددة لعينة من التلاميذ لقياس قدراتهم في موضوع دراسي (ملحم، 2001، 438).

على أساس الاهتمام المعطى لعامل الوقت: وتنقسم إلى :

اختبارات السرعة:وفيها يكون التركيز على سرعة الإجابة وضبطها أكثر من التركيز على المحتوى أو المعرفة، أي أن هذا النوع من الاختبارات يقيس سرعة الأداء بدرجة معينة من الضبط في مهمة ما.

اختبارات الدقة: وتهدف إلى تقدير حدود القدرة أو العمق أو التوسع المعرفي في مجال معين، أي أنها تهتم بمضمون الإجابة.

على أساس تفسير علامات الاختبار: وتنقسم إلى :

اختبارات معيارية المرجع: وهي اختبارات تصمم لتزويد الفاحص بعلامات تفسر بمقارنتها مع علامات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين، فعلى هذا الأساس يمكن تفسير علامات الفرد باتجاه مجموعته معيارا، ويمكن أيضا مقارنتها مع علامة كل فرد لتحديد موقعها النسبي أو رتبتها المئوية بين المجموعة كلها (ملحم، 2007، 226)، أي أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم لتحديد الوضع النسبي للمتعلم بين أقرانه، فالدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد لا يمكن تفسيرها أو إصدار حكم عليها إلا بعد معالجتها إحصائيا في ضوء درجات باقي أفراد المجموعة التي تم تطبيق الاختبار عليها.

اختبارات محكية المرجع: ويستخدم هذا النوع من الاختبارات للتأكد من وصول الطالب إلى مستوى الإتقان الذي تم تحديده من الأهداف السلوكية (قطامي،2009، 358) أي أنه في الاختبار محكي المرجع يتم الحكم على أداء الطالب في ضوء محك كان قد تحدد مسبقا، وقد يكون المحك مدى تعلم الطالب أي المستوى الذي حققه من خلال الاختبار بعد عملية التعلم، أو يكون المحك مقدار ما حققه المعلم مع طلابه أي إذا جاءت نتائج الطلاب مطابقة للمحك الذي وضعه المعلم فإنه يكون قد نجح في تحقيق أغراض التعلم.

على أساس الأسلوب المستخدم: وتقسم إلى:

الاختبارات الشفوية: وفي هذا النوع من الاختبارات يقدم الممتحن للممتحن أسئلة ويجيب عليها هذا الأخير شفويا ، حيث توفر هذه الطريقة فرصة التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، ومن خلالها تسهل عملية قياس بعض جوانب شخصية المتعلم، لكن هذا لا ينفي

وجود بعض المساوئ لهذا النوع من الاختبارات كأن يكون التلميذ في موقف مربك وفي حالة من الخوف والقلق، كذلك عند تطبيقه على مجموعة كبيرة من المتعلمين فإن تنفيذه يتطلب وقتا طويلا، كما تتأثر هذا الاختبارات بذاتية المعلم.(وزارة التربية الوطنية، 2000، 171).

الاختبارات الأدائية: يرى فخري خضر (2003) أن هذا النوع من الإختبارت يقوم على تقويم الأداء العملي وليس على التحليل النظري البحث فهذه الاختبارات تركز على إجراءات العمل أو على الإنتاج أو على الاثنين معا أي أنها تهتم بطريقة الأداء أثناء إنجاز عمل معين، أو تهتم بالنتيجة النهائية مباشرة لهذا العمل والتركيز على كيفية تأديته معا وتقسم الاختبارات التحصيلية الأدائية إلى الأنواع التالية (النور، 2007، 162).

اختبارات أدائية كتابية: ويكون فيها أداء المهارات كتابيا وذلك مثل : كتابة قصية قصيرة أو تصميم برنامج على الكمبيوتر أو رسم الجهاز العصبي.

اختبارات التعرف: وفي هذه الاختبارات يطلب من الطالب التعرف على بعض الأشياء مثل تحديد الأدوات أو الأجهزة التي تلتزم للقيام بأداء ما، أو التعرف على إجراء بعض الأجهزة وتحديد وظائفها.

اختبارات الأداء الظاهري: وتسمى أيضا اختبارات محاكاة الأداء ويركز هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على تأدية الحركات المطلوب أداؤها في مهمة ما ولكن تحت ظروف مزيفة، وتؤدي هذه الحركات بشكل كما لو كانت في الموقف الحقيقي لهذه المهمة ومثال ذلك السباحة خارج الماء مع توضيح الحركات المختلفة للسباحة.

اختبارات عينة العمل: وفي هذا النوع من الاختبارات يكون الموقف الاختباري منضبطا وموجها مشابها للواقع الذي تؤدي فيه المهارة المقصودة، ويتم فيها الحكم على أداء المفحوص في ضوء معايير أداء تتطلب درجة عالية من إتقان الفرد للأداء الكلي محل القياس، ومثال ذلك اختبار الطباعة على الكمبيوتر.

إذن من خلال ما سبق يتضح أن الاختبارات الأدائية تستخدم لتقويم طريقة الفرد في أدائية لمهمة معينة أو نتيجة ذلك الأداء، وقد يكون ذلك كتابيا كرسم خريطة جغرافية لبلد ما أو يطلب من الفرد التعرف على جهاز ما وتحديد طريقة عمله، كذلك يمكن في هذا النوع من الاختبارات أن يطلب من الفرد القيام بحركة معينة وكأنه في موقفها الحقيقي أو اجتيازه في الموقف الفعلي لهذه المهمة.

*الاختبارات التحريرية: ونظرا لشيوع استخدام هذا النوع من الاختبارات سنحاول التطرق له بأكثر تفصيل إذن يمكن أن تقسم الاختبارات التحريرية إلى :

الاختبارات المقالية: ويعرف ستالناكر(1951) أسئلة هذا النوع من الاختبارات بأنها مفردات تتطلب استجابات مركبة من المفحوصين، وعادة تكون هذه الاستجابات في صورة جملة أو عدة جمل ليس لها إجابة صحيحة واحدة ولكن تحكم دقتها وجودتها بواسطة شخص ذو خبرة ومهارة في المادة العلمية موضح الاختبار (منسي وآخرون، 2003، 196) أي أنه في هذه الاختبارات يطلب من الفرد الممتحن كانتباه موضوع إنشائي للإجابة عن المشكلة التي يطرحها السؤال المقصود بالإجابة، حيث تتيح للطالب فرصة التعبير عن أفكاره وانتقاء المعلومات التي يراها أنسب للموضوع، مع مراعاة سلامة التعبير والدقة في استخدام المفاهيم والمصطلحات والقواعد العلمية وسلامة العرض والقدرة على الشرح والتحليل وربط الأفكار ببعضها البعض، لكن تصحيح مثل هذه الاختبارات المقالية بدورها ينقسم إلى نوعين هما:

أسئلة المقال ذات الإجابات المقيدة: وفي هذه الأسئلة توضع قيود للإجابة عليها، ومثال ذلك: ما المقصود بالتأكسد؟ أو علل ما يلي: بارتفاع درجة قلق الاختبار ينخفض أداة التلميذ ؟.

أسئلة المقال ذات الإجابات الحرة: وهذا النوع من الأسئلة يتطلب القدرة على الابتكار والتنظيم وإيجاد موضوع متكامل في الإجابة عليها وعادة ما يبدأ السؤال بـ : تكلم عن، ناقش... ومثال ذلك: ناقش أسباب ضمور خلايا المخ ؟ (النور 155،2007)، عموما فالاختبارات المقالية يمكن بفضلها قياس القدرات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب و التقويم كما يمكنها الكشف عن بعض المهارات كالإبداع والتفكير الناقد الذي يبديه الفرد أثناء الطرح في إجابته، فهذا النوع من الأسئلة لديه القدرة على التمييز بين مستويات الأفراد من خلال إجاباتهم، كما أن هذه الأخيرة تخلو من فرص التخمين، إلا أن رغم الإيجابيات التي تتوفر عليها اختبارات المقال، فلها عيوب يمكن تلخيصها فيما يلي :

- لا تغطي أسئلة اختبار المقال جزء كبيرا من محتوى المقرر الدراسي.
- تستغرق وقتا طويلا عند تصحيحها وتتأثر بذاتية المصحح.
- انخفاض مستوى صدق وثبات هذه الاختبارات.
- للصدفة دور كبير في الإجابة عن هذه الأسئلة فإذا كانت من الموضوعات التي راجعها الطالب فقط ينجح، وقد يرسب إذا كانت الأسئلة من الموضوعات التي أهملها.(مراد و سليمان، 2005، 55).

لكن يمكن تلافي هذه العيوب أو بعض منها على الأقل من خلال بعض الإجراءات التي يراها عماد عبد الرحيم الزغلول (2009) كما يلي :

- تحديد أسئلة المقال ووضوحها ليسهل على المتعلم معرفة المطلوب فيها و تجنب الأسئلة المفتوحة قدر الإمكان.
- تجنب استخدام الأسئلة الاختيارية.
- وضع إجابات نموذجية محددة لكل سؤال لاعتمادها في تصحيح كافة الإجابات.
- تصحيح نفس السؤال لجميع الأوراق في نفس الجلسة الواحدة.
- إخفاء اسم الطالب عند تصحيح ورقة الاختبار.(الزغلول، 2009، 321).

ويمكن إضافة بعض المقترحات الأخرى كالآتي :

- يفضل وضع الدرجات على كل سؤال قبل أن يبدأ الطلاب في الإجابة عليها مما يعطيهم مجالا لتنظيم الوقت والجهد المناسب لكل سؤال.(كراجة، 1997، 158).
- مراعاة شمول الأسئلة لمحتوى المجال التحصيلي المراد قياسه مع مراعاة الزمن المتاح للإجابة عليها.
- البدء في السؤال بعبارات كالآتي: قارن من حيث، بين الفرق، وضح كيف، انتقد، ميز بين ... وعدم البدء بكلمات مثل : ماذا، كيف، متى .. الخ . لأنه مثل هذه المفردات يمكن قياسها في الأسئلة الموضوعية (النور، 2007، 157).

إذن عند الأخذ بعين الاعتبار جميع الإجراءات السابقة الذكر والعمل بها، فإن ذلك يزيد من موضوعية الاختبارات المقالية، فهي كثيرا ما يعاب عليها بأنها ذاتية كونها غالبا ما تتأثر بذاتية مصححها بدرجة كبيرة.

الاختبارات الموضوعية: تعرف أسئلة الاختبارات الموضوعية بأنها صيغ تتطلب إنجازا بسيطا في غاية التحديد (أرزيل و حسونات، 2002، 143) أي أن إجابات هذا النوع من الأسئلة تكون دقيقة ولا يختلف فيها اثنان، فتؤكد انستازي (1988) ذلك بقولها أن هذه الفئة من الاختبارات تتطلب من المتعلم التعرف على إجابات معينة لأسئلتها (الزغلول، 2009، 321) وتعتبر هذه الاختبارات موضوعية لأنها تخرج ذاتية المصحح وأحكامه الخاصة من عملية التصحيح فالإجابة محددة ومعروفة وتصحح بطريقة مضبوطة وموضوعية، ويمكن أن تأخذ صياغتها الأشكال التالية :

أسئلة الإكمال والإجابات القصيرة: وفيها تكون الإجابة كتابة عبارة قصيرة أو رمز أو عدد للسؤال المطروح.

أسئلة الاختيار من متعدد: وفيها تتكون صياغة السؤال من جزأين أولهما يكون بشكل سؤال أو جملة ناقصة أما الثاني يتضمن البدائل المقترحة للإجابة فمنها يختار التلميذ الإجابة التي تتناسب والمطلوب، مع مراعاة أن تحمل هذه البدائل إجابة واحدة صحيحة فقط وأن تكون قصيرة قدر الإمكان مع الحرص على استخدام من أربعة إلى خمسة بدائل لتقليل فرص التخمين.

أسئلة المطابقة: ويسمى هذا النوع أيضا باختبارات المزاوجة أو الربط، ويتألف هذا النوع من الأسئلة من قائمتين، الأولى وتحوي الأسئلة والمشكلات وتسمى بالمقدمات والثانية تحتوي على الاستجابات وتسمى قائمة الاستجابات، ويطلب من التلميذ أن يوفق أو يربط بينهما وفق المطلوب منه في السؤال.

أسئلة الصواب والخطأ: وعادة ما يكون هذا النوع من الأسئلة في شكل جملة يجيب عليها التلميذ بصح أو خطأ وهذا النوع سهل التأليف وبإمكانه تغطية المادة المدروسة لكنه يقيس مدى إلمام الطالب بالحقائق والمعارف فقط ولا يمكن من قياس أهداف الفهم والتطبيق والتحليل وغيرها من المستويات المعرفية العليا.

إذن من خلال ما سبق ذكره نجد أن أنواع الاختبارات تتعدد وتتنوع بحسب الغرض المرجو من استخدامها، وفي مؤسساتنا التربوية يشيع استخدام اختبارات المقال بشكل واسع على عكس الاختبارات الموضوعية خصوصا في المؤسسات الثانوية وهذا ما أكده مُحَمَّد قريشي في رسالة ماجستير بعنوان القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في قوله أن كلا النوعين من الاختبارات سواء منها طريقة المقال والاختبارات الموضوعية تجميع فقراتها مطبقة بشكل متفاوت في مؤسساتنا التربوية ويغلب عليها الطابع الأول أي اختبارات المقال التي تكون مجموعة الأسئلة بنسبة كبيرة بالمؤسسات الثانوية ونسبة أقل من الاختبارات الموضوعية (قريشي، 2002، 77).

II خطوات بناء الاختبارات التحصيلية :

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

*تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه: وهذه الخطوة يحدد فيها الهدف المراد تحقيقه من إجراء الاختبار (إبراهيم، 2002، 56) فمثلا إذا كان الغرض منه هو التشخيص للوقوف على نقاط الضعف فبالتالي يعد الاختبار وفقا لذلك، كما يجب أيضا في هذه الخطوة تحديد الموضوعات ونواتج التعلم المراد قياسها لدى المتعلمين ليغطيها الاختبار ويشملها.

*إعداد جدول المواصفات: ترى أنستازي (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 المقابلة لكل جزء من المحتوى وتحديد الأهمية النسبية له، وبالتالي يتمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى المادة الدراسية والأهداف من المستويات العقلية المختلفة (الزغلول، 2009 ،325)، وليكون بناء جدول المواصفات سليما كان على المعلم إتباع 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 :

$$\frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع} \times 100}{\text{الوزن النسبي لأهمية الموضوع}}$$

تحديد الأهداف السلوكية المراد قياس مدى تحققها لدى الطالب في المستويات المختلفة وتحديد الأوزن النسبية لها من خلال المعادلة التالية:

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

- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار على ضوء الزمن المسوح به للإجابة وغير ذلك من المتغيرات المتعلقة بخصائص 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 × الوزن النسبي لأهمية الموضوع×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× الوزن النسبي لأهمية الموضوع × 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.(النور، 2007، 128).

هذا بالإضافة إلى ما يلي:

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

صياغة التعليمات بالاختبار وإخراجه بصورته الأولية ووضع إجابات نموذجية لفقراته.

تطبيق الاختبار على عينة عشوائية تماثل المجموعة التي سيطبق عليها الاختبار وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للحكم على مدى سلامة الاختبار وتمتعه بالخصائص السيكومترية الجيدة وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء ذلك.(الزغلول، 2009، 325).

إذن من خلال ما سبق يتضح أن عملية بناء الاختبار التحصيلي الجيد تتطلب مروره في خطوات متتالية بداية بتحديد أهدافه و الغرض منه إلى غاية إخراجه في صورته الأولية وتجريبه لإجراء التحليلات الإحصائية عليه، ومن ثم تعديله إذا تبين وجود خلل، فالاعتناء بكل خطوة من خطوات 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.

III- تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية:

بعد إجراء الاختبارات التحصيلية وتصحيحها فلا بد من تفسير نتائجها، ولتفسيرها يستخدم نوعان من الاختبارات هما:

الاختبارات محكية المرجع:

وهي الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار، وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات حديثا في مجال التربية والتعليم، وتتصف هذه الاختبارات بعدد من الخصائص أهمها:

- يحدد المحك لهذه الاختبارات بناء على خبرة المعلم ومعرفته بتلاميذه، فيمكن أن يحدد مثلا أن الاجابة عن عشرة أسئلة من أصل خمسة عشرة سؤالا تعني أن التلميذ قد استوعب الموضوع المقصود، ومن ثم يقارن أداءه بهذا المحك.
- تعد الاختبارات المحكية من وسائل التقويم التكويني، فقد تجرى عدة مرات في المادة الواحدة.
- تقسم الاختبارات المحكية المرجع إلى قسمين هما:

اختبارات محكية صفية:وفي هذا النوع من الاختبارات لا تقارن نتائج طلاب الصف الواحد بشكل فردي، وإنما تقارن نتائج الطلاب جميعهم في الصف الواحد بشكل جماعي، وهنا يعتبر تحقيق المحك دليلا على تحقيق المعلم لأهداف المادة الدراسية.

الاختبارات المحكية للطالب: وفي هذا النوع من الاختبارات المحكية يقارن أداء الطالب بهذا المحك للتعرف إلى مدى تحقيقه للأهداف، فهذا النوع بعكس النوع السابق الذي يتم فيه مقارنة أداء مجموع الطلاب بالمحك.

يمكن للمعلم أن يحدد درجات لهذه الاختبارات، مثلا إذا حل الطالب خمسة أسئلة من بين ثمانية أسئلة حلا صحيحا فهو متوسط وإذا حل ستة أسئلة فهو جيد، وإذا حل سبعة أسئلة فهو ممتاز.

الاختبارات معيارية المرجع:

وهي تلك الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء معايير معينة تسمح بمقارنة أدائه بأداء غيره من الطلاب من المستوى نفسه، وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات حديثا، جنبا إلى جنب مع الاختبارات محكية المرجع، ولهذه الاختبارات مجموعة من الخصائص منها:

- تحدد هذه الاختبارات بواسطة لجان متخصصة، بحيث تكون عامة على مستوى الدولة.
- يمكن من خلال هذه الاختبارات مقارنة أداء الطلاب ببعضهم البعض.
- يعتبر هذا النوع من الاختبارات من وسائل التقويم الختامي، وبالتالي تجرى مرة واحدة سنويا أو كل فصل دراسي، وتشمل المادة كلها في الغالب.
- في هذه الاختبارات ينظر للمادة الدراسية ككل لا كأجزاء.(العبسي 2010، 152).

IV- الخلاصة:

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 و مواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة للتقويم، حيث يمكن حصر أهم هذه المواصفات في أن يكون الاختبار شاملا لأجزاء المادة الدراسية ، موضوعيا بعيدا عن ذاتية واضع الاختبار أو مصححه ، متوفرا على درجات مقبولة من الصدق والثبات، على أن تكون مفرداته مميزة بين مختلف أفراد الفئة المستهدفة وتتمتع بمستويات سهولة أو صعوبة وفق المعيار المطلوب للاختبار الجيد.

- الإحالات والمراجع :

- الفقي، إسماعيل محمد (2005)،التقويم و القياس النفسي والتربوي،دط ،مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- جلال، سعد (2008)،تطبيقات وتدريبات عملية علي برنامجSPss ط1،القاهرة:دار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- محمود، ابراهيم وجيه ومنسي، محمود عبد الحليم وصالح، أحمد(2002). علم النفس التعليمي. ط1. الاسكندرية، مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- أبو جادو، صالح محمد علي (2005)، علم النفس التربوي ، ط4 ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أرزيل، رمضان وحسونات، محمد (2002)، نحو إستراتيجية التعليم بمقارنة الكفاءات ، ج2، دط، الجزائر:دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2009)، مبادئ علم النفس التربوي ، ط1 ،الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العبسي ، محمد مصطفى (2010)، التقويم الواقعي في العملية التدريسية ، ط 1 ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان يوسف و علاونة، شفيق فلاح وآخرون(2005)،علم النفس التربوي-النظرية والتطبيق، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- النور، أحمد يعقوب(2007)القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دط ،الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد زياد (2001)، تقييم التعلم والتحصيل، دط، د.د.ن، دب.
- عقل ،أنور(2007) ، دورة تدريبية للمعلومات في أساليب التقويم الحديثة، ط1 ،لبنان:دار النهضة العربية.
- قطامي، يوسف محمود (2009)، مبادئ علم النفس التربوي ، ط1 ،الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- كراجة، عبد القادر (1997)، القياس والتقويم في علم النفس، ط1 ، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- لعبيدي، العيد(2002)،مسالك في العمل التربوي ، ط1 ،الجزائر: دار البصائر للنشر والتوزيع.
- محمود ،عبد الحليم منسي وأحمد ،الصالح وناجي، محمد قاسم (2003)، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، دط ، مصر:شركة الجمهورية الحديثة للتحويل وطباعة الورق.
- مراد، صلاح أحمد و سليمان، أمين علي (2005)،الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها ، ط2 ، دار الكتاب الحديث.
- معمريه ،بشير (2007)،بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس،ج4، الجزائر:منشورات الحبر.
- ملحم ، سامي محمد (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية ، ط1 ،الأردن:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ملحم، سامي محمد (2007)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط5 ، الأردن : دار للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية الوطنية(2000) ، الكتاب السنوي الثالث ، الجزائر:المركز الوطني للوثائق.