

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي: 99

رقم التسجيل: 09/PG/D/LMD/PSY/15

عنوان الأطروحة

بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء
الاختبارات التحصيلية الموضوعية

- دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ببلدية طولقة ولاية بسكرة -

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في: علوم التربية
التخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الاستاذة:

اعداد الباحثة:

د. صباح ساعد

مريم قارة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
وسيلة بن عامر	أستاذ محاضر (أ)	بسكرة	رئيسا
صباح ساعد	أستاذ محاضر (أ)	بسكرة	مقررا ومشرفا
خديجة بن فليس	أستاذ	باتنة 1	عضو مناقشا
طيبة عبد السلام	أستاذ محاضر (أ)	باتنة 1	عضو مناقشا
شفيقة كحول	أستاذ محاضر (أ)	بسكرة	عضو مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

شكر وتقدير

بداية أتوجه بالشكر والحمد لله سبحانه وتعالى الذي أنعم عليا وأعانني في إتمام هذا البحث العلمي المتواضع ، وإليه يرجع الفضل كله.

لذا يسعني ويشرفني أن أتقدم بعظيم شكري وتقديري لأستاذتي الفاضلة الدكتورة "ساهد صواح" على تفضلها بقبول الإشراف على هذا البحث برحاب صدرها وما بذله من جهد مخلص في كل مراحل إعداد البحث ، وما قدمته لي من إرشادات وملاحظات قيمة وقراءة لفصول البحث بعناية كاملة ، وكانك لأرائها القيمة وتوجيهاتها الصائبة الأثر الفعال في إنجاز هذا البحث .

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة على تكريمها بمناقشة هذه الأطروحة

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى أساتذة علم النفس وبالأخص أساتذة علم النفس المدرسي على مساعدتهم في تحكيم المقياس وأخص بالذكر الأستاذ راجي إسماعيل وكحول شفيقة

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان لوالدي العزيزين على دعمهما وتحفيزهما لاتمام هذا البحث العلمي المتواضع، وإلى إخوتي وزميلاتي وزملائي في الدراسة الذين دعموني وشجعوني في سبيل إنجاز هذه الأطروحة .

وأدعو الله تعالى أن ينال هذا الجهد القبول والرضا، فحسبي اجتهدت ولكل مجتهد نصيب، والكمال لله وحده فإن وفقته فمن الله وإن قصرت فمنني ومن الشيطان.

الباحثة

مريم قارة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ببلدية طولقة ولاية بسكرة، والتحقق من خصائصه السيكومترية؛ واستخدام الاختبار المقترح في التعرف على درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم في هذا المجال.

ولقد تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي والبالغ عددهم (260) معلما ومعلمة، تم اختيار عينة الدراسة المقطرة ب: (140) معلما ومعلمة عن طريق العينة العشوائية متعددة المراحل.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك وفقا للخطوات المتعارف عليها لدى علماء القياس والتقويم التربوي وفقا لثلاث مراحل (مرحلة التحليل، مرحلة البناء، مرحلة التجريب)، حيث تكون من (68) مفردة اختبارية بعد التأكد من خصائصه السيكومترية من خصائص الفقرة الاختبارية (معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز)، وكذا التحقق من الصدق بعدة طرق: (الصدق الوصفي، الصدق التمييزي، الصدق البنائي)، كما تم التحقق مؤشرات الثبات بطرق متعددة (ثبات التجزئة النصفية، ثبات ألفا كرونباخ، ثبات كيودر وريتشارد سن، طريقة هاريس، طريقة ليفنجستون). وتم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الأساسية.

وبعد تحليل النتائج إحصائياً تم التوصل إلى أن:

- الاختبار التشخيصي المرجعي المحك الذي تم بنائه يتوفر على خصائص الاختبار الجيد. حيث اتصفت فقرات الاختبار بمعاملات صعوبة جيدة ومعاملات تمييز مقبولة، وكذا توفر دلالات صدق وثبات الاختبار .

-انخفاض درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية ببلدية طولقة ولاية بسكرة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي المرجعي المحك. على فروع الاختبار التشخيصي مرجعي المحك والاختبار الكلي فيما عدا الاختبار الفرعي الثالث الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه حيث أظهرت النتائج أن درجة إتقان المعلمين لهذه الكفاية جاءت بدرجة متوسطة.

- نقاط قوة معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية أقل من نقاط ضعفهم وتمحور نقاط ضعفهم جميعا حول:

تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي الموضوعي، صياغة الأهداف السلوكية للمادة الدّراسة، بناء جدول مواصفات المادة وكذا تحديد الأسس والشروط التي تعتمد في صياغة الفقرات وكذا تحديد الأخطاء في صياغة بعض الفقرات وتقديم التعديلات المناسبة، وأيضا الطريقة المعتمدة في ترتيب الاسئلة الموضوعية وكذا تصحيح الاختبارات الموضوعية والتصحيح من أثر التخمين؛ وكذا تفسير نتائج المتحصل عليها.

ملخص الدّراسة باللغة الأجنبية:

Abstract :

the current study aimed to build a reference diagnostic test the line to measure the elementary teachers of efficiencies in building substantive tests realizable municipality of Tolga, Algeria Biskra, psychometric properties; check using the test proposed in recognition The degree of mastering the elementary teachers because of efficiencies build tests realizable objective, identify strengths and weaknesses in this area. I have been following the descriptive analytical, where the study of primary school teachers and **(260) teachers**, the study sample was selected, estimated: **(140) teachers** by multistage random sample. In order to achieve the objectives of the study the researcher to build a reference diagnostic test the line according to the customary steps in educational measurement and evaluation scientists according to three phases (analysis phase, construction phase, a phase of experimentation), where (68) alone after psychometric characteristics test of properties Paragraph 17 (difficulty distinguishing transactions transactions), as well as check the honesty in several ways (honesty, sincerity, honesty, descriptive discriminatory anabolic steroids), as verified reliability indicators in multiple ways (firming, cronbach Alpha halftone retail, steady kiodr Richard age, Harris, Livingstone way). The test has been applied to the sample. After a statistical analysis of the results it was found that :

-the test reference diagnostic test is built on good test properties. Where the test difficult transactions paragraphs marked good and acceptable distinction transactions, as well as provide the semantics of sincerity and constancy testing

-as the results showed: low grade elementary teacher mastery, municipality of Tolga, Algeria Biskra because of efficiencies based on substantive outcomes tests diagnostic test Benchmark test. On the branches of the diagnostic test and the overall test test reference except the third sub test for adequacy of substantive achievement test and debug output so that the results showed that the degree of mastering this teacher enough moderately came.

-As the results showed: strengths of elementary teachers in building collections less substantive tests weaknesses focussed their weaknesses all around :

Determine the purpose of substantive achievement test, formulate behavioural objectives for the study material, building material specifications table as well as identifying the foundations and conditions depend on the wording of paragraphs as well as identify errors in the wording of some paragraphs and make appropriate adjustments, and also the method adopted in order Substantive questions and correcting the substantive testing and debugging of the impact of speculation and interpretation of the results obtained .

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ج	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
د	فهرس الموضوعات
ز	قائمة الجداول
ي	قائمة الأشكال
ك	قائمة الملاحق
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
7	1- مشكلة الدراسة
10	2- أهداف الدراسة
10	3- أهمية الدراسة
11	4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا
13	5- الدراسات السابقة
35	خلاصة
الفصل الثاني: الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	
37	تمهيد
37	أولا : الاختبار التحصيلي
37	1- مفهوم الاختبار
38	2- مفهوم الاختبار التحصيلي
40	ثانيا : تصنيف الاختبارات التحصيلية
44	ثالثا : الإختبارات محكية المرجع
44	1- مفهوم الاختبارات محكية المرجع .
46	2- تصنيف الاختبارات محكية المرجع.
49	3- خصائص الاختبارات محكية المرجع.

51	4- استعمالات الاختبارات محكية المرجع.
53	5- مميزات وعيوب الاختبارات محكية المرجع.
54	رابعا : بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع.
54	1- مفهوم الاختبارات التشخيصية .
55	2- خطوات بناء الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك
56	2-1- تحديد الكفايات أو المهارات الرئيسية ومحتواها.
58	2-2- تحليل الكفايات أو المهارات الرئيسية ومحتواها.
58	2-3- صياغة الأهداف السلوكية
59	2-4- بناء المفردات الإختبارية
59	2-5- صدق الاختبارات محكية المرجع.
61	2-6- ثبات الاختبارات التشخيصية محكية المرجع.
67	2-7- درجة القطع
73	خلاصة
الفصل الثالث: كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	
75	تمهيد
75	أولا: الكفاية
75	1- تعريف الكفاية
78	2- المفاهيم المتداخلة مع مصطلح الكفاية
81	3- مصادر اشتقاق الكفايات
81	4- تصنيف الكفايات
83	ثانيا: الاختبارات التحصيلية الموضوعية
83	1- تعريف الاختبارات التحصيلية الموضوعية
85	2- المبادئ الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية
86	3- شروط بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية
86	4- أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية
87	ثالثا: خطوات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية
87	1- التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية
97	2- بناء فقرات الاختبارات الموضوعية لقياس التحصيل
106	3- معايير صلاحية الفقرات

115	4-إخراج الاختبار وتصحيحه وتطبيقه
118	5- التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار وتفسيره
127	خلاصة
الجانب الميداني	
الفصل الرابع : الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	
130	1-منهج الدراسة
130	2- مجتمع الدراسة
130	3- عينة الدراسة
130	4- حدود الدراسة
132	5- أدوات الدراسة
164	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
164	خلاصة
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	
167	أولاً: عرض نتائج الدراسة
167	1- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الأول
170	2- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الثاني
173	1-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول
175	2-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني
177	2-3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث
179	2-4- عرض نتائج التساؤل الفرعي الرابع
181	3- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الثالث
190	ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
190	1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الأول
192	1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الثاني
195	1-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول
197	2-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني
198	2-3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث

200	2-4- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الرابع
201	3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الثالث
205	خاتمة
206	4- مقترحات وتوصيات الدراسة
206	4-1- مقترحات الدراسة
206	4-2- توصيات الدراسة
208	قائمة المراجع
220	الملاحق

قائمة الجداول:

الصفحة	المحتوى	الرقم
43	أوجه الاختلاف بين الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع	1-2
51	استخدامات الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع	2-2
65	يوضح تصنيف الأفراد في مرتبي تطبيق اختبارين متوازيين	3-2
68	طريقة حساب درجة قطع باستخدام طريقة أنجوف اختبار محكي المرجع انطلاقاً من تقديرات المحكمين	4-2
79	الفارق بين الأداء والكفاية	1-3
91	أمثلة لأهداف سلوكية في كل مستوى	2-3
96	جدول مواصفات لاختبار مكون من (50) فقرة من نوع اختيار من متعدد في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة	3-3
108	طريقة تحليل البدائل لفقرة اختبارية	4-3
119	طريقة حساب المتوسط الحسابي من تكرار الدرجات	5-3
120	طريقة حساب المتوسط الحسابي من فئات الدرجات	6-3
123	طريقة حساب الانحراف المعياري للدرجات الخام	7-3
131	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	1-4
134	طريقة التحليل البنائي الهرمي للكفايات الرئيسية لبناء الاختبار التحصيلي الموضوعي	2-4
147	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	3-4
149	معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	4-4

	الفرعي الأول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	
150	معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الفرعي الثاني الخاص بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي	5-4
151	معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الفرعي الثالث والرابع المتعلقين بكفاية إخراج الاختبار وتصحيحه والتحليل الإحصائي لنتائج الاختبار الموضوعي وتفسير نتائجه	6-4
152	البنود التي تم حذفها عند حساب معامل التمييز والصعوبة لكل اختبار فرعي	7-4
153	معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التشخيصي مرجعي المحك في صورته النهائية	8-4
155	معامل الصدق التمييزي للاختبار التشخيصي مرجعي المحك	9-4
156	معاملات الارتباط بين درجة كل اختبار فرعي والدرجة الكلية للاختبار	10-4
156	معامل ثبات كل اختبار فرعي من اختبارات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بطريقة ألفا كرونباخ	11-4
158	معامل ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بطريقة التجزئة النصفية (التناسق الداخلي)	12-4
159	معاملات ثبات الاختبارات الفرعية والاختبار ككل بطريقة هاريس	13-4
162	درجات القطع للاختبار التشخيصي مرجعي المحك واختباراته الفرعية	14-4
167	درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك (معاملات الصعوبة والتمييز)	1-5
168	درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك (مؤشرات الصدق)	2-5
169	درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك (معاملات الثبات)	3-5
171	عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	4-5
172	نتائج اختبار (T test) لمتوسط درجات أفراد العينة للاختبار الفرعي الأول الخاصة بكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية ودرجة القطع	5-5
173	عدد ونسبة أفراد عينة الدراسة المتقنين وغير المتقنين لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	6-5

174	نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات المعلمين للاختبار الفرعي الثاني الخاصة بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي ودرجة القطع	7-5
175	عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	8-5
176	نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات المعلمين للاختبار الفرعي الثالث الخاصة بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه ودرجة القطع	9-5
177	عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	10-5
178	نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات المعلمين للاختبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه ودرجة القطع	11-5
179	التكرارات والنسب المئوية للمعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	12-5
180	نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات أفراد العينة للاختبار الكلي الخاصة بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ودرجة القطع	13-5
181	البنود المتقنة الخاصة بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	14-5
182	البنود غير المتقنة المتعلقة بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	15-5
184	البنود المتقنة المتعلقة بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	16-5
185	البنود غير المتقنة الخاص بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	17-5
187	البنود المتقنة الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	18-5
187	البنود غير المتقنة الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	19-5
188	البنود المتقنة الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج للاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	20-5

189	البنود غير المتقنة الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	21-5
-----	---	------

قائمة المخططات والأشكال:

الصفحة	العنوان	الرقم
46	أنواع الاختبارات محكية المرجع	2-أ
47	الاختبارات محكية المرجع وتصنيفاتها، والغرض من الاختبار ومرجعياته وتفسير درجاته.	2-ب
51	توزيع درجات اختبار معياري المرجع	2-ج
52	توزيع درجات اختبار محكي في بداية برنامج تعليمي	2-د
52	توزيع درجات اختبار محكي في نهاية برنامج تعليمي	2-هـ
56	طريقة تحليل الإجراءات بشكل متسلسل	2-و
57	نتائج التحليل البنائي الهرمي لمهارة تحديد الأفعال والأسماء في فقرة معينة	2-ز
62	طرق تقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع	2-ح
67	تصنيف طرق تحديد لدرجة القطع في الاختبارات محكية المرجع	2-ط
87	أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية:	3-أ
69	مستويات الأهداف التعليمية	3-ب
90	العبارات التي تصف الهدف السلوكي	3-ج
93	طريقة تحليل محتوى وحدة دراسية باستخدام طريقة تقسيم المادة الدراسية	3-د

قائمة الملاحق:

الصفحة	المحتوى	الرقم
220	استمارة تحكيم الأهداف السلوكية النهائية للكفايات الرئيسية وتحكيم الأهداف السلوكية الفرعية المساعدة للأهداف السلوكية النهائية لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	01
229	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين الذين حكموا الاختبار التشخيصي مرجعي المحك	02
230	المواصفات التفصيلية لمفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	03
251	يوضح الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بفروعه في صورته الأولية	04
274	استمارة تحديد درجة القطع للاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية	05
295	قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حددوا درجة قطع الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	06
296	الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بفروعه في صورته النهائية	07
313	ورقة إجابة الاختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	08
314	يمثل مفتاح تصحيح الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات معلم المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	09
316	بطاقة تشخيصية للاختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	10
317	ترخيص بإجراء التريص	11

مقدمة

لقد احتل موضوع الاختبارات التحصيلية مركز الصدارة في البحوث النفسية والتربوية، باعتباره أحد الوسائل الأساسية المعتمدة في تقويم التلاميذ في مختلف مراحل حياتهم التعليمية. هذه الأخيرة من بين أهم الأدوات التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية التعليمية، في مختلف مراحل التعلم وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي، نظرا لأهميتها في التحقق من مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة. وتعد الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها المقالية، الشفوية، أو الموضوعية "من بين أكثر الوسائل التقويمية استخداما في مؤسساتنا التربوية وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي إذا ما قلنا أنها الوسيلة الوحيدة" (عمرو وعبد الرحمان وفخرو، 2010، ص: 97). والتي على أساسها تتخذ العديد من القرارات المصيرية بشأن التلاميذ سواء ما تعلق منها بالنجاح أو الرسوب فالتحقق من نجاح أو رسوب التلاميذ انتقلهم من مرحلة تعليمية إلى أخرى يعتمد بالضرورة على النتائج المتحصل عليها من عملية التقويم ووسائلها.

ويعتبر المعلم الركن الأساسي من بين أركان العملية التعليمية، حيث يؤكد (J.CAPELLE) أن "ازدهار أي بلد يتعلق بنوعية التعليم، وبجهاز المعلم" (يوسف، 2015، ص: 157) فلا يمكن الاستغناء عليه نظرا للمكانة المرموقة التي حظي بها سواء في الإسلام أو في النظام التربوي والتعليمي. حيث يتوقف عليه نجاح عملية التدريس وجودتها وفعاليتها في تحقيق الأهداف.

ونظرا لأهمية المكانة التي يحتلها المعلم في الأنظمة التعليمية في العالم بشكل عام والنظام التربوي الجزائري بشكل خاص في تقويم أداء المتعلمين وتثمين المردود التربوي، وتقرير مصير المتعلمين، وجب توفر مجموعة من المهارات والكفايات التدريسية الضرورية واللازمة لأداء مهنته بالشكل المطلوب، لذلك أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين تحديد المهارات والكفايات اللازمة واتخاذها محورا في برامج إعداد المعلم، وأثناء تدريبه. (يوسف، 2015، ص: 157)

ولقد أصبح موضوع كفايات المعلم من بين أهم المواضيع في العملية التربوية لما له من أهمية بالغة كونه مرشدا ودليلا لأداء المعلم لمهامه، ومن بين هذه الكفايات نجد كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس وكفاية التقويم. وهذه الأخيرة من بين أهم الكفايات التي لا بد من إكسابها للمعلمين والمتمثلة في كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية من التخطيط للاختبار إلى إعداد الفقرات الاختبارية مروراً إلى إخراج الاختبار وتصحيحه وصولاً إلى تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها.

فكفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية من المواضيع المهمة التي تناولت بالبحث والدراسة من قبل العديد من الباحثين ومن بينهم: الزهراني (2000)، ساعد(2012)، الثبتي (2014)، السطري (2009)، ساعد وبن عامر(2012)، وبيّنت هذه البحوث والدراسات أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لم تصل إلى المستوى المطلوب وغياب الانتظام في توزيع الأسئلة .

وانطلاقاً مما سبق ونتيجة لأهمية الموضوع المتناول بالدراسة المتمحور حول كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية وإضافة إلى قلة الدراسات في البيئة الجزائرية التي تناولت هذا الموضوع، ونظراً لميول واتجاهات الباحثة البحثية لموضوع التقويم التربوي والمواضيع التي يشتملها؛ جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على قياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية اعتماداً على اختبار تشخيصي مرجعي المحك، وعليه فإنه من بين الأهداف الرئيسية لهذه الدراسة هو بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، بإتباع الخطوات المتعارف عليها لدى علماء القياس والتقويم النفسي والتربوي، واستخراج خصائصه السيكومترية والتعرف على مستوى درجة إتقانهم لهذه الكفايات.

وانطلاقاً من ذلك تعد هذه الدراسة من بين الدراسات الوصفية التي تسعى للإجابة على التساؤلات

التالية:-

التساؤل الرئيسي الأول:

- ما درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك المقترح لقياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية؟

التساؤل الرئيسي الثاني:

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك ؟ ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

التساؤل الرئيسي الثالث:

- ما هي جوانب القوة والضعف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

وفي محاولة للإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك وفق الخطوات العلمية المتعارف عليها لدى علماء القياس والتقويم التربوي، حيث تكون في صورته النهائية بعد التحقق من خصائصه السيكمترية من (68) مفردة موزعة على أربعة اختبارات فرعية (اختبار يقيس كفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية ويتكون من (27) مفردة، اختبار الثاني يقيس كفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي ويتكون من (26) مفردة، في حين الاختبار الثالث يقيس كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه ويتكون من (5) مفردات، وأخيراً الاختبار الرابع حول كفاية التحليل لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه يتكون من (10) مفردات)، حيث عملت الباحثة على تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (140) معلماً من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ببلدية طولقة ولاية بسكرة، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية متعددة المراحل من (27) مدرسة ابتدائية وقدر المجتمع الكلي ب: (260) معلماً ومعلمة.

وعليه قسمت الدراسة الحالية إلى قسمين: جانب نظري يحتوى على ثلاث فصول وآخر ميداني يحتوى على فصلين، ففي الفصل الأول من الدراسة حاولت الباحثة تحديد إطار الدراسة وضبط متغيراتها والاطلاع على معظم الدراسات السابقة المتاحة، كما ركزت الباحثة في الفصل الثاني والثالث من هذه الدراسة على متغيرات الدراسة من خلال الإحاطة بالموضوع وتكوين نظرة شاملة وعميقة حوله، أما الفصل الأول من الجانب الميداني فهو أساس الدراسة الحالية في نظر الباحثة حيث تم التطرق فيه إلى تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة انطلاقاً من تحديد المنهج المعتمد وصولاً إلى تحديد إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

حيث ركزت فيه على بناء أداة الدراسة وفق ما هو متعارف عليه وما اتفقت عليه أغلب المراجع المتخصصة في مجال بناء الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك، وكذا الدراسات السابقة ذات الصلة

بموضوع الدّراسة والتحقّق من خصائصه السيكمترية بأغلب الطرق المتاحة والممكنة؛ في حين تناولت في الفصل الأخير من هذه الدّراسة النتائج المتحصّل عليها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها انطلاقاً من تساؤلات الدّراسة.

ومع العلم أنّه لا يخلو أي بحث علمي من صعوبات وعقبات تواجه الباحثين في تحقيق الأهداف المطلوبة والمحددة؛ وعليه واجهت الباحثة بعض الصعوبات والتي تمثلت في صعوبة الحصول على الموافقة من مديرية التربية والتعليم لإجراء هذه الدراسة، حيث تم الحصول على الموافقة بعد عناء كبير، وكذا صعوبة تطبيق واسترجاع أداة الدّراسة نظراً لطبيعة العينة المختارة بالإضافة إلى صعوبة التنقل بين الابتدائيات.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
 - 2- أهداف الدراسة
 - 3- أهمية الدراسة
 - 4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا
 - 5- الدراسات السابقة
-

1 - مشكلة الدراسة:

يُعتبر التّقيّم من أهم مُكونات العملية التّربوية، وأحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها التّدرّيس في جميع مراحلها وخاصة مرحلة التّعليم الابتدائي، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التّعلم في أي دولة من الدول، أي أنّه لا تقدّم بدون تّأمين عملية التّقيّم؛ وذلك من خلال التّعرف على نتائج عملية التّخطيط والتّنفّيز لعمليات التّعليم والتّعلم وتحديد نقاط القوة والضعف فيها ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التّأكيد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها.

كما يلعب دوراً جوهرياً وفعالاً في تحفيز التلاميذ والمدرّسين للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التّعليمية، من خلال بذل الجهد لتحسين أداء المتعلّمين الدّراسي من جهة وأداء المعلمين لأساليبهم التّدرّسية من جهة أخرى.

وتعتبر الاختبارات التّحصيلية إحدى أهم أدوات التّقيّم التي تقيس التّحصيل المعرفي للمتعلّمين فهي تحتل مكانة خاصة من بين أدوات القياس والتّقيّم والوسيلة الأكثر استخداماً في مؤسساتنا التّعليمية التي يسهر المعلم على إعدادها للكشف على مدى النّجاح والفشل وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ والعمل على تدعيم نقاط القوة وتعديل نقاط الضعف من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التّعليم والتّعلم، هذا ما أشار إليه (علام والعيسى، 2007، ص: 15) باعتبارها محك أساسي لتحقيق مدى النّجاح أو الفشل بالنسبة للتلاميذ من جهة وكذا للمعلم من جهة أخرى.

ولكي تتحقّق الاختبارات التّحصيلية الهدف الذي وضعت من أجله، بكفاءة عالية يشترط أن يتم التّخطيط لها، وبنائها وفق أسس علمية، وقواعد وشروط معينة، سواء كانت اختبارات شفوية، مقالیه أو موضوعية. حيث تعد هذه الأخيرة من بين أهم الاختبارات التي تسعى إلى قياس الجانب المعرفي للمتعلّم، وإعطاء معنى حقيقي لعملية التّقيّم، كما تغطي جانب كبير من المقرّر الدّراسي فهي: « على العموم تقيس معلومات المتعلّم في المادة الدّراسية وإمامه بالمصطلحات وتحليل الموضوعات والربط بين العناصر ومدى فهمه لها. وما وصل إليه من مهارات نتيجة تعلّمها ومدى انتفاعه بالمعلومات في حل المشكلات.» (الدامغ، 2011، ص: 93)

نظراً لأهمية الدور الذي تلعبه الاختبارات التّحصيلية، خاصة في تحديد مصير التلاميذ نجد أن معظم الأنظمة التّربوية في العالم تولي الأهمية الكبرى للمعلم باعتباره المسؤول الأساسي على عملية تّقيّم

أداء المتعلمين وتثمين المردود التربوي، وخاصة أنّ إعداد مثل هذه الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها وتحليل نتائجها وتفسيرها تتطلب من المعلم امتلاك مجموعة من الكفايات الأساسية، في مجال بناء الاختبارات التحصيلية وخاصة الموضوعية. هذا التوجه بات واضحاً في جميع الأنظمة التربوية التي تسعى إلى الاهتمام بكفايات التقويم، حيث أكدت منظمات رئيسية للمعلمين للإتحاد الأمريكي للمعلمين (AFT) والجمعية القومية التربوية (NEA)، والمجلس القومي للقياس التربوي (NCME) على تحديد قائمة من المعايير لكفايات المعلمين في مجال التقويم التربوي ومن بين أهم القرارات المتخذة هي ضرورة إكساب المعلمين الكفايات الأساسية للاختبارات ومهارة بناء الاختبار وذلك حتى يمكن تقديم اختبارات سليمة تقيس تحصيل التلاميذ. (علام، 2010، ص ص: 47-48).

وعليه اتفقت أغلب الأدبيات التربوية على تحديد خطوات بناء الاختبارات التحصيلية في مجال القياس والتقويم، والتي تشكل الكفايات الأساسية المفترض أن يتقنها المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية بصفة عامة والاختبارات التحصيلية الموضوعية بصفة خاصة، وتتمثل هذه الخطوات في ما يلي:

- كفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية.
- كفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعية.
- كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه.
- كفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه (نائلة أحمد الأجرى 2009)، نبيل عبد الهادي (2001)، محمد رضا البغدادي (1998)، ساعد صباح (2012)، صلاح الدين محمود علام (1985). حيث ركزت أغلب الدراسات التربوية والبحوث في هذا المجال على قياس كفاية المعلمين في إعداد الاختبارات التحصيلية الموضوعية على الاستبانة والتقارير الذاتية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة الزهراني (1423)* التي توصلت إلى أنّ درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية كانت متدنية.

* دراسة محمد مفرج بن علي الزهراني (1423):- التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية ومعرفة ما إذا كان هناك اختلافاً في هذه الدرجة تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات التي حددتها الدراسة (المؤهل العلمي، إعداد المعلم، الخبرة التعليمية في مجال التدريس، التدريب في مجال القياس والتقويم) ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة ضمنت (107) عبارات موزعة على ثماني مجالات يمثل كل منها إحدى كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية التي حددتها الدراسة.

وفي دراسة لعرفات جخراب وآخرون (2015)* المتعلقة بكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ معظم الأساتذة لا يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة ويفتقرون إليها.

وتأسيساً على ما سبق جاءت الدراسة الحالية بهدف بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك الذي يعتمد على تحديد أداء الفرد بواسطة محك تم تحديده مسبقاً، وذلك للتعرف على درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم في كل مجال من مجالات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والمتمثلة في التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي، بناء الفقرات الإختبارية الموضوعية، إخراج الاختيار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه، والتحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه. والتعرف على مستوى درجة إتقانهم لهذه الكفايات. وعليه تم طرح التساؤلات الرئيسية التالية:

التساؤل الرئيسي الأول:

1- ما درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك المقترح لقياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية؟

التساؤل الرئيسي الثاني:

2- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟ ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

* حيث هدفت إلى معرفة مدى امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي ولتحقيق الأهداف أعدت أداة للدراسة طبقت على عينة بلغت (142) أستاذ ثانوي لمعرفة مدى امتلاكهم لكفايات (التخطيط - الإعداد والتقنين-التحليل والتطبيق)

- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

التساؤل الرئيسي الثالث:

3- ما هي جوانب القوة والضعف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

2- أهداف الدراسة

تحدد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى بلوغها في النقاط التالية:

2-1- بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، بإتباع الخطوات المتعارف عليها لدى علماء القياس والتقييم النفسي والتربوي، واستخراج خصائصه السيكومترية.

2-2- تحديد درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لمختلف أبعادها المتمثلة في (التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، إعداد الفقرات الإختبارية الموضوعية، إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه، التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي تفسيره).

2-3- تحديد جوانب القوة والضعف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

3- أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في حيث أنّها:

- تسعى إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لتقييم كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية تقويماً تشخيصياً يوضح جوانب القوة والضعف لديهم من خلال مقارنة أدائهم بمحك.

- لفت انتباه المسؤولين والمهتمين على العملية التعليمية إلى أهمية النتائج التي تتوصل إليها الدراسة الحالية، وذلك بأخذها بعين الاعتبار في مساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الموضوعية من خلال التكوين الذاتي.

- يمكن أن نفيد نتائج هذه الدراسة بعض الجهات المشرفة على التعليم في الميدان على نحو يساعد على الارتقاء بالعملية التعليمية، وخاصة مجال الاختبارات التحصيلية أو ما يسمى بالكفايات التقويمية التي تعتبر الركيزة الأساسية لنجاح أي برنامج تعليمي وكذا تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية من خلال استخدام أدوات القياس والتقييم وخاصة الاختبارات.

- تعتبر هذه الدراسة على حد علم الباحثة الدراسة الوحيدة على المستوى الوطني التي اهتمت بكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الموضوعية من خلال بناء أداة تشخيصية للتأكد من مدى إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لهذه الكفايات.

4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائياً:

تمثلت متغيرات الدراسة الحالية في المتغيرات التالية: (الاختبار التشخيصي مرجعي المحك، الاختبارات التحصيلية الموضوعية، كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، درجة القطع، الإتقان)

4-1- الاختبار التشخيصي مرجعي المحك: يعرفه علام(2007): « بأنه ذلك الاختبار الذي يستخدم لتقدير أداء الفرد بالنسبة إلى أداء مطلق دون الحاجة إلى موازنة أدائه بأداء الآخرين.» أما جيمس بابام (J.POPHAM) يرى أن « الاختبار مرجعي المحك:» هو ذلك الاختبار الذي يستخدم لتقدير أداء الفرد في نطاق من السلوك محددًا تحديدًا دقيقًا. ويعتمد تتحدد المجال السلوكي على عدد الأهداف أو المهارات المطلوب قياسها، وهذا ما يتطلب صياغة الأهداف في عبارات سلوكية، أي في عبارات تصف التغير المطلوب وإحداثه.» (علام، 2007، ص: 24)

كما يشير أيضا بابام وهيوستك (Popham and Husek 1969) إلى " أن الاختبارات محكية المرجع لا تعتمد على تفسيرها لدرجة الطالب (التلميذ) على خصائص مجموعته التي طبق عليها الاختبار ولكنها تعتمد على موازنة أداء الطالب بمحك أو مستويات أداء متوقعة ومحددة مسبقا، وسيتم تحديد هذه المستويات في ضوء الأهداف السلوكية المراد قياسها وتقيس هذه الاختبارات مدى تحقيق التلميذ لهذه الأهداف السلوكية وبذلك يمكن التحقق من كفاءة كل طالب (تلميذ) من اكتسابه للمهارات والمعارف الموجودة ومن ثم تشخيص نواحي الضعف والقوة ". (الجبوري، 2012، ص: 1398)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: على أنه الاختبار الذي يهدف إلى تشخيص درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات الأساسية لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، والكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم في هذا المجال، من خلال موازنة أدائهم بدرجة القطع المحددة في ضوء الأهداف المراد قياسها.

4-2- الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

جاء في (عدس، 1999، ص: 109) أنّ الاختبارات التحصيلية الموضوعية هي: «تلك الاختبارات التي تسمح بأن لا يكون لرأي المصحح الذاتي أي دور في تقدير درجات المفحوصين، لأن الإجابة على الفقرات محددًا تمامًا، وتتكون من عدد كبير من الأسئلة لكل سؤال إجابة واحدة محددة لا يختلف في تصحيحه أو تدقيقه اثنان.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنها: مجموعة من الأسئلة التي تتطلب إجابات قصيرة، تقيس مستويات مختلفة من الجانب المعرفي، وتغطي جانب كبير من المحتوى الدراسي المقرر، وتجرى بعد فترة تعليمية معينة أو في نهاية السنة الدراسية ولا تتدخل فيها ذاتية المصحح في تقدير درجاتها.

4-3- كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية: هي مجموعة المعارف والمهارات والقدرات التي ينبغي أن يمتلكها معلم المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بشكل جيد، والمتمثلة في كفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، كفاية إعداد الفقرات الإختبارية الموضوعية، كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه وكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي).

وس يتم تحديد كل كفاية من الكفايات الفرعية على حدة بتحديد إجرائياً كالتالي:

4-3-1- كفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي: هي قدرة ومهارة معلمي المرحلة الابتدائية

على إتقان مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة بالتخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي والمتمثلة في تحديد الغرض الأساسي من إجراء الاختبار التحصيلي الموضوعي، تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول مواصفات المادة الدراسية وصياغة الأهداف السلوكية بشكل جيد.

4-3-2- كفاية إعداد الفقرات الإختبارية الموضوعية: هي قدرة ومهارة معلمي المرحلة الابتدائية على

إتقان مجموعة المعارف والمهارات المتعلقة بكيفية بناء فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي والمتمثلة في كتابة الفقرات الإختبارية الموضوعية من حيث تحديد أسس كل نوع منها وشروط صياغتها ومزاياها وعيوبها، تحديد صدق وثبات الفقرات الإختبارية الموضوعية وتحليلها بشكل جيد.

4-3-3- كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه: هي قدرة ومهارة معلمي المرحلة الابتدائية على إتقان المعارف والمهارات المتعلقة بإخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه والمتمثلة في كتابة تعليمات الاختبار وطرق تصحيحه بشكل جيد.

4-3-4- كفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه: هي قدرة ومهارة معلمي المرحلة الابتدائية على إتقان المعارف والمهارات المتعلقة بتحليل نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير النتائج المتوصل إليها من تطبيق الاختبار وتصحيحه وإعطاء معنى وتفسير للدرجات المتحصل عليها.

4-4- درجة القطع:

يعرفها علام(2007) بأنها: "الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها الفرد في النطاق الشامل لمفردات الاختبار لكي يعد متقنا لمحتوى أو مهارة معينة، وأحيانا تشير درجة القطع إلى الحد الأدنى المقبول لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية". (علام، 2007، ص:24). كما تعرف على أنها: "مقارنة أداء الفرد بمستويات أداء محددة مسبقا (أهداف سلوكية محددة، يتخذ في ضوءها قرارات تربوية تتعلق بمدى إتقان الفرد أو عدم إتقانه للمهارات المراد قياسها". (الزليعي، 2014، ص: 15)

وتعرفه الباحثة إجرائيا: الدرجة التي يتم تحديدها بطريقة أنجوف كحد فاصل بين المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

4-5- الإتقان:

يعرفه علام(1995) بأنه: « قدرة الطالب في الحصول على درجة أعلى أو تساوي درجة القطع المحددة مسبقا للاختبار، فإذا كانت درجة الطالب في الاختبار أعلى من أو تساوي درجة القطع أعتبر متقنا وإذا كانت أقل أعتبر غير متقنا. » (علام، 1995، ص:122)

وتعرفها الباحثة إجرائيا: قدرة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على الحصول على درجة قطع أعلى أو تساوي درجة القطع التي قامت الباحثة بتحديددها انطلاقا من الاختبار الذي سيتم تطبيقه على عينة الدراسة، بهدف قياس درجة إتقانهم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

5- الدراسات السابقة:-

ينطلق أي بحث علمي من النتائج والمقترحات التي توصل إليها الباحثون التربويون، وعليه لابد من التركيز على ما تم التوصل إليه في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، وكذا الاختبارات التشخيصية

مرجعية المحك، للانطلاق في هذه الدراسة العلمية بشكل معمق ودقيق، والاستفادة منها في الدراسة الحالية، من حيث المنهج والإجراءات والأدوات المستخدمة، وعليه تم البحث في التراث الأدبي وخاصة الدراسات السابقة عن الدراسات التي تناولت بناء الاختبارات المحكية المرجع وكذا الدراسات التي تناولت كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين وأخيراً الدراسات التي تناولت المتغيرين معاً، وعليه تم تقسيم الدراسات السابقة تماثياً مع أهداف البحث كما يلي:-

أولاً- الدراسات المتعلقة ببناء الاختبارات محكية المرجع:

في هذا العنصر تم التركيز والتطرق إلى أغلب الدراسات التي تناولت الاختبارات محكية المرجع، للتعرف على الخطوات المتفق عليها والتي اعتمدت في أغلب الدراسات في كيفية بناء هذا النوع من الاختبارات وسيتم عرض الدراسات العربية ثم الأجنبية وفق لتسلسلها الزمني على النحو التالي:

1- الدراسات العربية:

1-1-دراسة علام (1991):

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس تمكن طلاب كليات التربية والمعلمين في مصر من أساسيات القياس والتقويم التربوي والنفسي، وتشخيص الأهداف التي تحققت والأهداف التي لم تتحقق، واقتراح الأساليب التعليمية والتدريبية المناسبة في ضوء نتائج التشخيص. وتكونت عينة الدراسة من طلاب كليات التربية والمعلمين الذين يتلقون تدريباً في مجال القياس والتقويم، وقام الباحث ببناء الاختبار التشخيصي المرجعي المحك مؤلف من (60) مفردة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، ويقاس 60 هدفاً سلوكياً يتعلق بموضوعات محددة في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء الاختبار:

1- تحديد محتوى الاختبار والأهداف السلوكية المتعلقة به.

2- بناء مفردات الاختبار والتحقق من صدقها: من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين الذين قاموا بتحكيم الأهداف والتأكد من أن كل مفردة تعد مقياساً صادقاً للهدف النظير لها.

3- التحقق من ثبات الاختبار: باستخدام طريقة كيوذر ريتشارسون 20 إذ بلغت قيمته ب: (0,74)،

كما تم حساب الثبات بطريقة سبكوفياك إذ بلغت قيمة معامل اتفاه ب: (0.68)

4- تحديد الحد الأدنى لمستوى الاجتياز باستخدام طريقة ندلسكاي وطريقة إيبيل وطريقة المجموعات المتناقضة والمجموعات الحدية، وقد تراوحت درجة القطع وفق هذه الطرائق ما بين (40-44)

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- تمتع الاختبار بخصائص سيكومترية مقبولة، كما أن معامل الثبات المحسوب وفق معامل سبجوفياك تعطي مؤشرا مقبولا لمدى فاعلية الاختبار في اتساق تصنيف الطلاب إلى متمكنين وغير متمكنين.

(علام، 2001، ص ص: 447-475)

1-2- دراسة علام(2001):

هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس الكفايات الأساسية في الإحصاء التربوي والنفسي، حيث تضمن المجال الخاص ببناء الإختبارات الصفية وتقييمها، كما يهدف هذا الاختبار إلى قياس تمكن طلاب علم النفس والتربية بالجامعات من الكفايات الأساسية في الإحصاء التربوي والنفسي، وقد قام الباحث ببناء اختبارين متكافئين وقسمهما إلى سبعة فروع .واستخدم النموذج الهرمي في بناء هذا الاختبار وقد مر بالمراحل التالية:

1- مرحلة التحليل وتتضمن خمسة إجراءات هي: تحديد الكفايات الأساسية، تحديد النطاق السلوكي لكل كفاية وتحليلها وتحديد الأهداف المساعدة، وقد استخدم الباحث التحليل التعليمي للمهام، وأسلوب تحليل البنية التعليمية في تحليل كل كفاية إلى أنماط مترابطة ومتكاملة من المعارف والمهارات، وصياغة الأهداف السلوكية وترتيبها في نسق هرمي والتحقق من صدق النطاق السلوكي الذي يحتوي على هذه الأهداف.

2- مرحلة البناء: وتتضمن كتابة الفقرات.

3- مرحلة التجريب: وتتضمن التحقق من صدق الاختبار، وقد اعتمد الباحث طريقة التمايز اللغوي للتأكد من صدق محتوى الاختبارين، كما قام بتقدير ثبات الاختبارات وذلك عن طريق تطبيق الصورة الأولى من الاختبار على من الطلاب ثم تطبيق الصورة الأخرى بعد فترة مابين 3 و 10 أيام ثم حساب معامل كايا لكل فرع من الفروع السبعة. (علام، 2001، ص ص: 446/223)

1-3- دراسة الشريم وسوالمة (2006):

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لمقارنة نموذجي أنجوف وندلسكي لتقدير درجة القطع لاختبار محكي المرجع في الرياضيات، وذلك من خلال وجود مؤشرات صعوبة الفقرات أو عدم وجودها. وتكونت عينة الدراسة من (80) محكمًا تم تقسيمهم بطريقة المزوجة العشوائية إلى أربع مجموعات متساوية حددت كل منها درجة القطع للاختبار مرتين وفق الأسلوب المعين لها. و(120)

طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس الذكور والإناث التي تحتوي على الصف العاشر في محافظة جرش. وقاما الباحثان ببناء اختبار محكي المرجع في موضوع معادلة الخط المستقيم للصف العاشر الأساسي مكون من ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل وتم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- إعداد قائمة مفصلة بالأهداف الخاصة بالوحدة الدراسية، إذ تراوح عدد الفقرات لكل هدف بين أربع إلى ست فقرات، وقد اختيرت فقرة واحدة لكل هدف باستثناء الهدفين الأول والرابع فقد اختير فقرتين لكل منهما.

- عرض الأهداف السلوكية والبنود الاختبارية المقابلة لها على المحكمين للتأكد من صياغة الفقرات بلغة واضحة مناسبة لمستوى المتعلمين وخلوها من التلميحات، والتأكد من أن موهات الفقرة جذابة بالنسبة للمتعلمين، ثم أجريت التعديلات الملائمة.

وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال حساب الأوساط الحسابية لتقديرات المحكمين الخاصة بمدى ارتباط كل فقرة بالهدف الذي تقيسه بشكل منفرد، وقد بلغت قيمته (5) بانحراف معياري يساوي الصفر مما يدل على اتفاق المحكمين فيما يتعلق بمطابقة كل فقرة للهدف الذي تقيسه.

كما حسب الصدق التمييزي من خلال تطبيق الاختبار على عينتين إحداهما تلقت تعليماً بالوحدة الدراسية الخاصة بالاختبار، والأخرى تلقت تعليماً بالوحدة، وحسبت دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين إذ استخدم اختبار (t) للعينات المستقلة، وقد بلغت قيمته (12,03) عند مستوى الدلالة (0,001) أي أن الاختبار يميز بين المجموعات المتميزة في المعارف والمهارات الخاصة بمعادلة الخط المستقيم.

كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ إذ بلغت قيمته ب: (0.88) وتراوحت معاملات التمييز بين (0.30-0.50) وقيم معاملات الصعوبة بين (0.41-0.90). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- إن درجة القطع للاختبار تراوحت بين (0.62-0.68) باستخدام نموذج أنجوف، وبين (0.49-0.57) باستخدام نموذج ندلسكي.

- أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين معاملي ثبات النموذجين. عندما لا يزود المحكمون بصعوبة الفقرات، بينما يوجد فرق دال إحصائياً بين معاملي الارتباط عند معرفة المحكمين لصعوبة الفقرات.

وأظهرت النتائج أن:-

- تصنيفات الطلبة جميعها كانت دقيقة.

1-4- دراسة محمد مصلح(2009):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فاعلية أربع طرق في تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع في العلوم العامة لطلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تم بناء اختبار محكي المرجع في العلوم للصف الخامس الأساسي يقيس كفايات الطلبة في المعارف والمفاهيم الأساسية في وحدة "سطح الأرض"، حيث تكون الاختبار في صورته النهائية من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ولكل فقرة أربعة بدائل واحدة منها صحيحة. تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة للمنطقة الغربية التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي 2009/2008 موزعين على أربع مدارس تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية. بالإضافة إلى عينة المحكمين وعددهم (34) محكمًا ومحكمة، يمثلون مجتمع المحكمين بكامله، وتم توزيعهم على أربع مجموعات تحكيمية بحيث يشارك بعضهم في التحكيم لأكثر من طريقة. اشتملت الدراسة على ثلاثة تساؤلات تناولت حساب درجة القطع للاختبار محكي المرجع باستخدام أربع طرق لتحديد درجة القطع وهي: طريقة أنجوف المعدلة (Modified Angoff Empirical Method) وطريقة إيبيل (Ebel's Method)، وطريقة المجموعات المتضادة (Contrasting Groups Method) وطريقة العلامة الفارقة (Bookmark Method) ثم الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير درجة القطع بالطرق المذكورة عند مستوى الدلالة (0.05) وأخيرًا حساب مؤشر الاتساق في قرارات التصنيف باستخدام درجات القطع الناتجة عن استخدام الطرق المذكورة بالدراسة. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:-

- أن درجة القطع للاختبار محكي المرجع باستخدام كل من (طريقة إيبيل، طريقة العلامة الفارقة، طريقة أنجوف المعدلة، وطريقة المجموعات المتضادة) هي: (60، 68.33، 70.00، 70.57) على الترتيب. وباعتبار عينة المحكمين للدراسة هي نفسها مجتمع المحكمين بأكمله، فإن نتائج تقديرات المحكمين لدرجات القطع بالطرق الأربع المذكورة كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع درجات القطع الناتجة في هذه الدراسة.

- كما كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع معامل دقة القرار درجات القطع الناتجة، حيث كان هذا المعامل لكل من طرق إيبيل، العلامة الفارقة، أنجوف المعدلة متساويا وقدر ب: (0.80) أما لدرجة القطع الناتجة عن طريقة المجموعات المتضادة، فكان معامل دقة القرار (0.76). أما بالنسبة لمعامل كايا فكان لطريقة المجموعات المتضاد (0.27) والطرق الأخرى المذكورة في الدراسة قدر ب: (0.25) ويدل هذا على مستوى اتفاق مقبول في قرارات التصنيف لتحديد مجموعتي الإلتقان وعدمه.

1-5- دراسة السامرائي والخفاجي (2012):

تحدد مشكلة الدراسة في عدم وجود اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم نفس الخواص لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية، مبني وفق نظرية السمات الكامنة ونماذج القياس المنبثقة عنها (أنموذج راش) تحديداً. لما يتمتع به هذا الاختبار من دقة في قياس خصائص الأفراد التربوية والنفسية، من خلال التحرر من أثر قدرة الفرد على معالم فقرات الاختبار والتحرر من أثر معالم الفقرات على قدرة الفرد الذي يجيب عنه. وهدفت الدراسة إلى بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم نفس الخواص وهي مادة دراسية مقررة لطلبة الصف الثالث في أقسام العلوم التربوية والنفسية لكليات التربية في الجامعات العراقية. وتم تحديد مفردات المادة من خلال كتاب الهيئة القطاعية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي واتفاق مدرسي المادة عليها وعلى الكتاب المنهجي المقرر وتحديد المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية، وبناء المفردات الاختبارية والتحقق من صدقها وثباتها، وعليه تألف الاختبار من (160) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، لقياس (160) هدفا سلوكيا تغطي مفردات المادة بحسب اتفاق المحكمين. طبق الاختبار على عينة طبقية عشوائية بلغت (349) طالبا وطالبة وقد اعتمد الباحث على (أنموذج راش) أحد نماذج السمات الكامنة في تحليل بيانات الاختبار. أخضعت بيانات فقرات الاختبار إلى التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، الذي أظهر أن فقرات الاختبار تقس على عاملاً عاماً واحداً ماعدا (22) فقرة تم استبعادها من الاختبار. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- وجود (13) فقرة كانت قيمة مربع كاي لعشرة فقرات منها دالة إحصائياً، لذا تم استبعادها من الاختبار، فيما استبعد برنامج راسكال ثلاث فقرات في الصفحة الأولى من التحليل الإحصائي لعدم مطابقتها لأنموذج راش.

- اقتراب معامل التمييز للاختبار من (1).

- طابقت الفقرات المتبقية والبالغة (125) فقرة متطلبات استقلالية القياس.

- بلغت قيمة ثبات الاختبار (0,95).

1-6-دراسة الزيبي(2014):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحثة، واستخدام هذا الاختبار للتعرف على مدى تمكن طلاب الدراسات العليا من هذه المهارات، ومعرفة الفروق في مدى تمكن الطلاب في ضوء بعض المتغيرات هي(الجنس، التخصص، دراسة مقرر مناهج البحث، دراسة مقرر التحليل الإحصائي، دراسة مقرر الكتابة العلمية)، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الماجستير بكلية التربية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1434-1435) الذي بلغ عددهم (476) طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث ببناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس تمكن الطلاب في مهارات البحث العلمي مروراً بثلاث مراحل:

مرحلة التحليل: القيام بتحديد النطاق السلوكي وتحليله، وصياغة الأهداف السلوكية

مرحلة البناء: تكوين المواصفات التفصيلية للاختبار، وصياغة مفردات الاختبار وتحكيمها

مرحلة التجريب: العمل على تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، وتحليل مفردات وتقدير صدق وثبات الاختبار ومن ثم تحديد درجة القطع والتطبيق النهائي على العينة الأساسية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة يتمتع بتوافر خصائص الاختبار الجيد، حيث يتمتع بدلالات صدق جيدة، ودلالات ثبات جيدة كما أنه يتمتع بخصائص مفردات جيدة.

- كما أظهرت النتائج انخفاضاً واضحاً في مدى تمكن طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة سواء في نتائج الاختبار الكلي أو نتائج الاختبارات الفرعية حيث كانت نسبة المتمكنين من الاختبار ككل (11.4%).

1-7-دراسة المهاجري(2007):

حول بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى(بمتغير واحد ومتغيرين) لطالبات المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة الحكومية، والتي هدفت إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى بمتغير ومتغيرين، وقامت الباحثة ببناء الاختبار وفق ثلاث مراحل: **مرحلة التحليل** وتتضمن تحديد

النطاق السلوكي وتحليله إلى مكوناته من معارف ومهارات، ومن ثم صياغة الأهداف السلوكية، مرحلة البناء: وتضمنت بناء مفردات الإختبار وتكوين المواصفات التفصيلية وتحديد درجة القطع، أما مرحلة التجريب: للتحقق من صدق وثبات الاختبار. حيث تكون الإختبار في صيغته النهائية من (50) فقرة، وتم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث المتوسط، وبعد تحديد درجة القطع للاختبار وفقا لطريقة أنجوف وحساب صدق الاختبار باستخدام الصدق الوصفي وصدق الاتساق الداخلي وصدق المحك، وحساب ثبات الاختبار. وحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: - أن الإختبار يتمتع بصدق وثبات جيدين، وهناك انخفاض في مستوى طالبات الصف الثالث المتوسط في حل المعادلات والمتباينات بشكل واضح وكبير.

1-8- دراسة الخولي وآخرون (2014):

هدفت الدراسة إلى تصميم اختبار محكي المرجع، يقيس مدى تمكن تلاميذ الصف الرابع الأساسي من المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدة ما الحواس في مقرر العلوم، حيث تم تحليل وحدة الحواس للوصول إلى قائمة المفاهيم العلمية المتضمنة فيها، تحديد دلالتها اللفظية)، و قد تم تحكيم القائمة بعرضها على المحكمين المختصين وعلى ضوء هذه القائمة تم تصميم الاختبار وفقا لخطوات الاختبارات المحكية المرجع المقترحة من قبل بابام (Popham) وهذه الخطوات هي:

1- تحديد المجال السلوكي الذي يقيسه الاختبار

2- تحديد الأهداف العامة للنطاق السلوكي وتحليلها إلى أهداف سلوكية.

3- بناء مفردات الاختبار.

4- التحقق من صدق الاختبار

5- تحديد درجة القطع.

6- التحقق من ثبات الاختبار.

حيث تم تصميم اختبار محكي المرجع لقياس مدى تمكن التلاميذ من المفاهيم العلمية، واعتماد طريقة الحد الفاصل للتوصل إلى درجة القطع، وهي من الطرق التجريبية التي تتصف بأن درجات القطع الناتجة عنها ذات مصداقية مرتفعة.وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- الاختبار محكي المرجع مكون من (72) مفردة اختيار من متعدد ذات الثلاث بدائل، ودرجة القطع قدرت ب: 57 وقدر معامل صدق الاختبار ب: (0,78) وهي قيمة مرتفعة.

1-9- دراسة صبري حسن الطراونة (2016):

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع في الإحصاء التحليلي لطلبة الدراسات العليا في كليات علوم التربية في الجامعات الأردنية الحكومية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، وتكونت عينة الدراسة من (308) طالبا وطالبة من طلبة الماجستير، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية على مستوى الجامعة . ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار مكون من 36 فقرة اختيار من متعدد بأربعة بدائل وفق خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع، تم التحقق من مطابقة عينة الدراسة و فقرات الاختبار لافتراضات نموذج راش، كما تم التحقق من افتراضات نظرية استجابة الفقرة، تم حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي (bisteps)

وأظهرت النتائج ما يلي:-

- تمتع الاختبار بدلالات صدق وثبات مقبولة

- كما تمتع الاختبار بدلالات صدق وتمييز مقبولة.

2- الدراسات الأجنبية:

1-2- دراسة رويس (Royce 1979): بعنوان تطوير و تقدير صدق اختبار تشخيصي محكي المرجع

في العلوم العلمية: هدفت الدراسة إلى بناء اختبار مرجعي المحك في العلوم لطلاب المدارس العليا (قسم الأحياء) بالمدارس العامة بأوماها، وقد قام الباحث بإتباع الخطوات التالية في بناء الاختبار:

1- تحديد أهداف مادة العلوم بالمدارس العليا، و ذلك بالاستعانة بمدرسي العلوم والمتخصصين في المجال.

2- إعداد مواصفات الاختبار باستخدام طريقة بابام.

3- كتابة مفردات الاختبار وصياغتها.

4- تحليل المفردات بطريقتين.

أ- الاستعانة بآراء المحكمين للمزاوجة بين أنسب المفردات لكل هدف معطى.

5- حساب الثبات للاختبار بين القبلي والبعدي باستخدام معامل سابكوفايك وذلك لتحديد احتمالية تصنيف الطلاب إلى متقنين و غير متقنين.

6- تقدير الصدق بطريقتين الصدق الوصفي والصدق التلازمي. (نقلا عن المهاجري، 2007، ص: 99)

2-2- دراسة دال (Dale.1995): هدفت هذه الدراسة إلى تقديم اختبارات محكية المرجع للمعلمين الذين يكرهون بشكل عام فكرة الاختبار أو الذين يتحاشون لسبب أو لآخر قضية الاختبار من خلال الإجابة عن التساؤلين الآتين:

1- ماهو الفرق بين الاختبارات جماعية المرجع والاختبارات محكية المرجع؟

2- كيف يمكن تقويم الاختبارات محكية المرجع ومراجعتها؟

حيث تكونت عينة الدراسة من 50 فردا من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بجامعة يابانية خاصة ضمن قسم منشأ حديثا للدراسات الأمريكية الأوروبية. ولتحقيق أداة الدراسة تم بناء اختبار (TOEFL) مكون من 50 مفردة، ويتضمن ثلاثة أنواع من المفردات: اختيار من متعدد، صواب وخطأ، الإصغاء إلى فقرات مسجلة على أشرطة كاسيت. (نقلا عن المهاجري، 2007، ص: 99)

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- التمييز بين الاختبارات جماعية المرجع ومحكية المرجع، على أن الاختبارات جماعية المرجع قليلة الفائدة للمعلمين في تشخيص مواطن القوة والضعف لدى الطلاب وتقدير تقدمهم. وأن تحليل مفردات الاختبار يساعد المعلمين على تقدير ومراجعة وتحسين اختبارات صفوفهم، إذ باستخدام تحليل المفردات يمكن للمعلم أن يحدد مدى جودة كل مفردة في الاختبار، ثم يقوم بمراجعة الاختبار وذلك من أجل أن يقرر أي المفردات يتوجب عليه تركها في الاختبار وأي المفردات ينبغي حذفها أو تغييرها.

2-3- دراسة كيث وقيرت (Keith & Giert 2000):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أشكال متوازية لاختبار محكي المرجع، والتحرري عن كفاءة إجراء الاختبار المتسلسل إلكترونيا وتأثيره. بحيث تكونت عينة الدراسة من (600) طالبا في لويزيانا تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء خمسة اختبارات محكية تحصيلية لمقرر الرياضيات في الصف التاسع للولايات المتحدة إلكترونيا للعام الدراسي (1995-1996) وكل اختبار يتألف من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أن استخدام الاختبارات المحكية يحسن من عملية القياس والتقويم، كما أن تخفيض طول الاختبار يزيد من دقة الاختبار ويخفف الكلفة والوقت في بناء الاختبارات، كما أنه يمكن استخدام الاختبارات المحكية المتوازية في تطويرا بنوك الأسئلة. (نقلا عن الزيلعي، 2014، ص: 91)

تعقيب على الدراسات المتعلقة ببناء الاختبارات محكية المرجع:

لقد قدمت الدراسات السابقة المتعلقة ببناء الاختبارات محكية المرجع للدراسة الحالية فائدة وأرضية خصبة من حيث إعداد وإثراء الجانب النظري، وتكوين نظرة شاملة ومعقدة لموضوع الدراسة، وكذا الإرشاد إلى الخطوات الأنسب لبناء أداة الدراسة، وقد اتفقت مع الدراسة الحالية في نقاط واختلفت معها في أخرى.

حيث اتفقت أغلب الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية مع الدراسة الحالية في هدف واحد، ألا وهو بناء اختبار محكي المرجع، حيث ركزت أغلبها في بناء أداة الدراسة على الخطوات العلمية المعتمدة في بناء الاختبارات محكية المرجع بإتباعها ثلاث مراحل: (مرحلة التحليل، مرحلة البناء، مرحلة التجريب) وتتضمن كل مرحلة من هذه المراحل خطوات ضمنية، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة كل من: (علام 2001، المهاجري 1427، سولمة الشريم 2006، الزيبي 2014، السامرائي والخفاجي 2012، زياد والخولي 2014، علام 1991، دراسة رويس 1979Royce).

- كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة دال (1995) ودراسة كيث وقيرت (2000) في نقطة مهمة تدعم الدراسة الحالية من خلال تحديد الفرق بين الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع وأفضلية الاختبارات محكية المرجع في تحسين عملية القياس والتقييم، وتشخيص نقاط القوة والضعف وهذا ما يتضح من خلال موضوع الدراسة.

حيث أن جوهر الاختلاف يكمن في موضوع الاختبار في حد ذاته، حيث أن طرق حساب درجة القطع اختلفت مع دراسة كل من علام (1991) والذي اعتمد على نموذج ندلسكاي والمجموعات المتناقضة والمجموعات الحدية وكذا دراسة مصلح (2009) والتي اعتمدت على طريقة ايبيل وانجوف المعدلة والمجموعات المتناقضة والعلامات الفارقة وكذا دراسة الشريم وسولمة (2006) التي اتبعت طريقتين أنجوف وندلسكاي إلا أن دراسة الخولي (2014) اعتمدت في تحديد درجة القطع على الطرق التجريبية واتفقت مع دراسة المهاجري (2007) في تحديد درجة القطع اعتماداً على طريقة أنجوف والتي اعتمدت نفس الطريقة المعتمدة في الدراسة الحالية.

- وكانت استفادات الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والمتعلقة في بناء الاختبارات محكية المرجع في النقاط التالية:-

- تحديد أهم الخطوات العلمية المعتمدة في بناء هذا النوع من الاختبارات.

- التعرف على أنسب الطرق المناسبة لحساب صدق وثبات الاختبارات محكية المرجع.
 - التعرف على أنسب الطرق في تحديد درجة القطع، وانتقاء أحسن طريقة وأكثر ملائمة للدراسة الحالية.
 حيث أن طرق حساب الصدق والثبات والمنفق عليها في أغلب المراجع المتخصصة في القياس والتقويم ذات خصوصية معينة تتوافق وهذا النوع من الاختبارات. غير أن أغلب هذه الدراسات ركزت على حساب الصدق والثبات اعتمادا على الطرق التي تتوافق مع الاختبارات المعيارية. ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة كل من الشريم وسوالمة (2006)، المهاجري (1427)، في حين اتبعت الدراسات المتبقية طرق حساب صدق وثبات الاختبار اعتمادا على الطرق التي تتوافق والقياس محكي المرجع، إلا أن الدراسة الحالية اعتمدت على كلتا الطريقتين المعتمدة سواء في القياس معياري المرجع وكذا القياس محكي المرجع نظرا لإطلاع الباحثة في هذا الموضوع والتوصل إلى أفضلية الاعتماد على الطريقتين للوصول إلى بناء أداة تتوفر على الشروط السيكومترية الجيدة. حيث تم حساب الصدق باعتماد (الصدق التمييزي والصدق المرتبط بمحك، حساب صدق التمايز اللغوي، وحساب الثبات عن طريق ثبات كيودر ريتشاردنس 20 ثبات بمعامل هاريس، ثبات معامل سابكوفياك وكذا الثبات عن طريق معادلة لفنجستون).

ثانيا: دراسات تناولت بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

في هذا العنصر سيتم التطرق إلى أغلب الدراسات التي توضح خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية بكل أنواعها وكذا مدى معرفة معد الاختبار (المعلم) بالكفايات اللازمة لبناء أنواع الاختبارات المختلفة لكي يعد اختبارات تتصف بالموضوعية والشمول للمحتوى الدراسي وبذلك تعبر عن المستوى الحقيقي للمتعلمين، وعليه سيتم التطرق لهذه الدراسات وفقا لتسلسلها الزمني على النحو التالي:

1- الدراسات العربية:

1-1- دراسة جرادات (1989):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن، بكفايات بناء الاختبارات التحصيلية وممارساتهم لها، وأثر كل من الخبرة والدرجة العلمية والجنس فيها. طبق الباحث اختبارا خاصا بكفايات بناء الاختبارات المدرسية على (298) معلما من معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية. وقام بتحليل إجاباتهم، كما عمل على تقدير درجة ممارستهم لبناء الاختبارات، من خلال تحليله لـ: (120) اختبارا، أعدها المعلمون لطلبتهم، باستخدام الملاحظة المباشرة، وأشارت النتائج إلى أن:-

- معرفة المعلمين وممارساتهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في كفاية بناء الاختبارات، لصالح حملة المؤهل الجامعي، فما فوق ولذوي الخبرة القصيرة في الميدان. وقد أوصى الباحث بزيادة الاهتمام بتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، لرفع درجة كفايتهم وإسهامهم في بناء الاختبارات. (نقلا عن ساعد، 2012، ص: 42)

1-2-دراسة الجنازرة (1999):

بعنوان تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير إخراج الاختبار التحصيلي الجيد، هدفت إلى تقويم الاختبارات التي يعدها المعلمون و المعلمات في مبحث الكيمياء للصف العاشر وفق معايير تصميم و إخراج الاختبار التحصيلي الجيد، في القدس وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الكيمياء في المدارس الحكومية و البالغ عددهم (97) معلما ومعلمة، وتوصلت إلى:- وجود فروق بين المعلمين والمعلمات وفق متغير الجنس والخبرة والمؤهل التربوي في كفاية إخراج الاختبار ، فقد أظهرت أنّ المعلمين المؤهلين تربويا كانوا أفضل في الأداء.

1-3-دراسة السّطري(2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر خصائص الاختبارات التحصيلية بكلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود، مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وكذلك التعرف على الأهمية النسبية لأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس. صمم الباحث أداة الدراسة حيث حدد معايير بناء وتصحيح وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد، وبلغت في صورتها النهائية (36) معيارا، موزعة على أربعة أبعاد رئيسية:

- المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد(6 معايير).

- المعايير المطلوبة لنوعية فقرات الاختبار التحصيلي الجيد(20 معيار).

- المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي(6 معايير).

- المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار وإخراجه(5 معايير).

تم تحليل (30) اختباراً من الاختبارات النهائية، للمقررات النظرية التي تم تنفيذها خلال الفصل الأول والثاني من العام الدراسي الجامعي(1429/1430).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- إنّ الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود، تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة 74.13%

- إن الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية كانت على النحو التالي: الأسئلة المقالية 59%، أسئلة التكميل 9%، أسئلة الصواب والخطأ 14%، أسئلة الاختيار من متعدد 16%، أسئلة المطابقة 2%، وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بقدر أكبر بالتدريب أثناء الخدمة، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول بناء الاختبارات. (نقلا عن ساعد، 2012، ص ص: 42-43)

1-4-دراسة حماد(2011):

هدفت هذه الورقة إلي: التعرف على جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان، وذلك من خلال التعرف على معايير جودة الامتحان الجيد وكذا مستوى التزام معدي الامتحانات بمعايير الامتحان الجيد لخطاب التكليف من لجنة الامتحانات المركزية ومستوى توافر معايير الامتحان الجيد في الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في الفصل الدراسي الثاني، حيث شملت العينة أسئلة امتحان النصفى للفصل الدراسي الثاني 2010/2011 وعددهم 21 امتحان وتم بناء استبيان لكل نوع من أنواع الأسئلة الاختبارية (الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، اختبار المقابلة، اختبار المصطلحات، الأسئلة المقالية) يتضمن معايير الاختبار الجيد لكل نوع من الأسئلة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- معيار أسئلة الصواب والخطأ قد التزم به معدوا الاختبارات النصفية بنسب مقاربة، مما يعني أن معدي الاختبارات يستخدمون نصوص العبارات للصح والخطأ كما هي وان عدد الفقرات الصحيحة لا تساوي عدد الفقرات الخاطئة وان معظم الاختبارات التي تم تحليلها كانت تحتوي على 10 فقرات من نوع الصح والخطأ

- معايير لم تتحقق في معيار الامتحان الجيد من نوع الاختيار من متعدد مع العلم أن اثني عشر معيارا تحققت بنسب متفاوتة تتراوح ما بين 87%-مما يشير إلى التزام معدي الاختبارات من هذا النوع بمعايير الجودة مع أن معيار قياس كل فكرة وصياغة العمليات الأساسية بدقة واضحة قد حصلت على 62%بينما حصلت الفقرة (13) والتي تنص على عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب على 25% مما يعني أن معد الاختبارات قد قاموا بنقل حرفي من الكتاب.

- إن معدي الاختبارات النصفية لهذا النوع من الأسئلة المقالية قد التزموا 100% في حين لم يلتزموا نهائيا بالبندين الثاني والرابع اللذان ينصان على وضع عدد غير متساوي من المقدمات والإجابات وترتيب

قائمة الإجابات وفق ترتيب منطقي أو الأرقام بتسلسل تنازلي في حين حصل البند رقم (3 ، 1) على أعلى نسبة.

- أن معدي الاختبارات موضع التحليل قد التزموا بمعايير الامتحان الجيد من نوع المصطلحات بنسبة 100% ويعزو الباحث ذلك لوجود المصطلحات في سرد المصطلحات في الكتاب الجامعي مما يسهل وضع الأسئلة.

- هناك التزام من معدي الامتحان النصفى بمعايير خطاب التكليف.

1-5- دراسة القرشي(2011): هدفت إلى التعرف على مدى توافر القواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية، تركز هذه الدراسة على الاختبارات الموضوعية كمحور أساسي، وطبقت الدراسة أسئلة في ضوء الإطار السابق (40 قاعدة) على عينة قوامها (210) معلما ومعلمة يمثلون مجتمع معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدن(جدة، مكة، الطائف)، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- توفر ثلاث قواعد فقط لدى المعلمين من أصل أحد عشر قاعدة متعلقة ببناء اختبار الصواب والخطأ.
- توفر خمس قواعد لدى المعلمين من أصل ثمانية عشر قاعدة متعلقة ببناء اختبار الإختيار من متعدد.
- توفر قاعدة واحدة فقط لدى المعلمين من أصل 5 قواعد متعلقة ببناء اختبار المزوجة.
- توفر قاعدة واحدة فقط لدى المعلمين من أصل 6 قواعد متعلقة ببناء اختبار الإكمال والإجابة القصيرة.

1-6- دراسة الصرايرة (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط أسئلة الاختبارات النهائية التي يقوم بإعدادها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في ضوء مجالات الأهداف ومستوياتها وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل:(النوع الاجتماعي، الصف، المؤهل العلمي، والخبرة).أعدت الباحثة بطاقة لتحليل أسئلة الاختبارات النهائية وعددها(82) اختبارا وقد بلغ المجموع الكلي لأسئلة الاختبارات (1680) سؤالاً موزعاً على المجالات الثلاثة. حيث اشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع الاختبارات التحصيلية الكتابية للمدرسين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء المزار الجنوبي. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:-

- إن النمط العام للأسئلة الاختبارية تركز على المجال المعرفي بشكل عام وعلى مستوى التذكر بشكل خاص،

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مستويات الأسئلة الاختبارية في المجال المعرفي ومتغير النوع الاجتماعي، والصف، والمؤهل العلمي، وكانت لصالح مستوى التذكر وتبين أنه لا يوجد هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مستويات الأسئلة الاختبارية في المجال المعرفي ومتغير الخبرة.

- هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ما بين المجالات الثلاثة: المعرفي، الانفعالي، والنفس الحركي ومتغيري الصف والمؤهل العلمي، كما وأظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 ما بين المجالات الثلاثة المعرفي، والانفعالي، والحركي ومتغير النوع الاجتماعي، والخبرة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصت الباحثة بضرورة العناية بتدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على إعداد وصياغة الأسئلة الممثلة لكافة المستويات خاصةً المستويات العقلية العليا، وتكثيف الدورات للمعلمين الجدد، على أيدي معلمين من أصحاب الخبرات الطويلة في التدريس.

1-7- دراسة يونس 2011:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق هدف الدراسة، تم توزيع مقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية ومقياس الممارسات الإحصائية على عينة مكونة من (249) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية التربية والتعليم في غزة، وأشارت النتائج المتعلقة بالالتزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها إلى ضعف واضح في ممارساتهم لها، وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات ودرجاتهم على مقياس الممارسات الإحصائية

1-8- دراسة ساعد صباح (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات، واختبار أثره وفعالته في تنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، لدى معلمي الطور الثاني لمرحلة من التعليم الابتدائي ببلدية طولقة. ومرت الدراسة بمرحلتين أساسيتين: الأولى منها هو القيام بتحديد الاحتياجات التدريبية لدى هؤلاء المعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والمرحلة الثانية هي تصميم البرنامج التدريبي المقترح بناء على تلك الاحتياجات وتجريبه على عينة الدراسة.

- ولقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي وعلى تصميم المجموعة الواحدة، تخضع لقياس قبلي وبعدي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية للطور الثاني، والبالغ عددهم (145) معلم ومعلمة، وتم اختيار (14) معلما ومعلمة بطريقة قصديه. حيث تم تطبيق القياس القبلي والبعدي عليهم، وبعد إجراء التحليل الإحصائي تم التوصل إلى النتيجة المهمة التالية:

- يتصف البرنامج التدريبي المقترح القائم على الكفايات بالفعالية، التي تؤدي إلى إكساب المعلم المتدرب الكفايات المتضمنة فيه (التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، إعداد فقراتها، إخراج الاختبار، والتحليل الإحصائي لنتائجه).

1-9- دراسة ساعد و بن عامر (2012-2013):

هدفت للتعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي، من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته وكذا المعايير اللازمة في مجال طباعة الاختبار وإخراجه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم القيام بتحليل محتوى 36 اختبارا تحصيليا للسنة الجامعية 2013/2012 ومن خلال إسقاطها على أداة الدراسة والتمثلة في معيار إعداد الاختبار ألتحصيلي الجيد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسبة متوسطة. (ساعد و بن عامر ، 2013-2012، ص ص: 81-90).

1-10- دراسة الناقة (2016):

هدف الدراسة إلى تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر خلال السنوات من (2007 إلى 2015)، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم أداة لتقويم أسئلة في ضوء المعايير الآتية: (الشمولية، المطابقة، النواحي الفنية، المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وللتعرف على المعايير المعدة لأسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر تم حساب تكرار كل معيار في كل سنة من السنوات التسعة الأخيرة وترتيبه ورصد مجموع كل تصنيف من التصنيفات الثلاثة: (الشمولية، المطابقة، النواحي الفنية) وتوصلت الدراسة إلى مايلي: -

- إن تصنيف الناحية الفنية حصل على أعلى نسبة من بين التصنيفات الثلاثة والترتيب الأول، وحصلت المطابقة على أقل نسبة. كما تم رصد وتحديد المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)

- إن التذكر حصل على أعلى نسبة، كما نجد أن أسئلة التقويم حصلت على أقل نسبة من نسب أسئلة الاختبارات في مجموع السنوات التسعة، وبذلك نجد أن الغالبية العظمى من تركيز واضعي الأسئلة التي تحتاج إلى التذكر، وهذا يظهر عدم انتظام نسبة التوزيع في الأسئلة.

2-الدراسات الأجنبية:

2-1-دراسة (هاين 1992 . Hayine):

هدفت إلى معرفة جودة أسئلة الاختبارات المعدة في التعليم التكنولوجي، وأثر كل من خبرة المعلمين ومؤهلاتهم العلمية، ومصادر تدريبهم على بناء الاختبارات، في جودة هذه الأسئلة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم فحص (393) سؤالاً، قام بإعدادها وتطويرها (14) معلماً، تم اختبارهم بناء على توصية مشرفين ومستشارين تربويين، وتم فحص هذه الأسئلة باستخدام تسعة محاور رئيسية هي: وجود أخطاء التهجئة، وجود أخطاء في التقييم والمموهات، ومفاتيح الإجابة، وقابلية الأسئلة للاستعمال، والثبات والوضوح، والانسجام مع التصنيف وفقاً للمستويات، والجودة الكلية للأسئلة. كما تم جمع معلومات ديمغرافية تتعلق بخبرة المعلمين، حيث تم تقسيمهم إلى معلمين ذوي خبرة أقل من 8 سنوات، ومعلمين ذوي خبرة أكثر من 8 سنوات، والمؤهل والتدريب، الذي تلقوه في بناء الاختبارات . وأظهرت النتائج أن: _ وجود أخطاء في التهجئة والتقييم في اختبارات المعلمين ذوي الخبرة القليلة، وتشكل نسبة أقل من المعلمين الأكثر خبرة وبدلالة إحصائية.

- في مجال المموهات فقد كانت الأخطاء الأكثر شيوعاً، أن المموهات افتقدت للتجانس

- كما أظهرت أن المعلمين الأقل خبرة والأعلى مؤهلاً والذين تعرضوا لبرامج تدريبية، في بناء الأسئلة والاختبارات كانوا أفضل أداء في معظم المجالات التي شملتها الدراسة. (نقلاً عن ساعد، 2012، ص 45)

2-2-دراسة (بوستن وكارول 2003 . Boston and Carol):

وضحت ممارسات المعلمين من خلال تقويمهم لطلبتهم، وقد بينت النتائج:

أن كثيراً من المعلمين اعتمدوا على وضع اختبارات تقيس تذكر الطلبة فقط، وكان الحكم على درجاتهم ذاتياً، وأن هناك فروقا بين علامات الطلبة وتحصيلهم، حسب المنطقة أو الولاية التي هم فيها، وذلك بسبب الطريقة التي يخضع فيها المعلمون العلامات على الاختبارات، وطريقة تصميمه لها.

(نقلاً عن ساعد، 2012، ص: 46)

تعقيب على الدراسات التي تناولت بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

لقد ركزت أغلب الدراسات التي تناولت موضوع كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على التحقق من مدى معرفة المعلمين بهذه الكفايات ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة جرادات (1989)، في حين ركزت أغلب هذه الدراسات على تقويم الاختبارات المدرسية المعدة من طرف المعلمين للتحقق من مدى توافر المعايير اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة السطري (2009) ودراسة القرشي (2011) وساعد وبن عامر (2013/2012)، ودراسة الصرايرة (2011)، دراسة حماد (2011) والناقاة (2016) ودراسة هاين (1992) ودراسة بوستن وكارول (2003) وتوصلت أغلب هذه الدراسات إلى غياب المعايير اللازمة في بناء الاختبارات أو التركيز على معيار دون الآخر فمثلا في دراسة من حماد (2011) والقرشي (2011) والناقاة (2016) على معيار بناء الأسئلة وان أغلب الأسئلة المعدة تركز على الجانب المعرفي وتقيس مستويات التذكر في حين أضاف كل من السطري (2009) وساعد وبن عامر (2013/2012) معايير أخرى متعلقة ب: وضع تعليمات الاختبار وطباعة وإخراج الاختبار. وهذا يدل على غياب المرجعية الأساسية في بناء هذه الاختبار، ولا يمكن الحكم على عدم كفاية المعلمين في مجال بناء الاختبارات بصفة منطقة نظرا لعدم شمولية الدراسات لأغلب المعايير.

وعليه استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والمتعلقة بكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية في تحديد الكفايات والمعايير اللازمة والواجب توفرها في محتوى الاختبار التشخيصي الذي قامت الباحثة بإعداده . بحيث سيتم التركيز على المعايير أو الكفايات التي لم تتطرق إليها الدراسات السابقة.

ثالثا: دراسات تناولت بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

يتضمن هذا العنصر الدراسات التي تناولت المتغير الأول من الدراسة الحالية (بناء الاختبار التشخيصي مرجعي المحك وكذا المتغير الثاني (كفاية بناء الاختبارات التحصيلية)، نظرا لما تم طرحه في العنصرين السابقين من دراسات سابقة تناولت كل متغير على حدا، وستعرض الباحثة إطلالة على أغلب الدراسات التي تناولت بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والاستفادة من الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسات والبناء

على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا المجال، وعليه سيتم عرض هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني على النحو التالي:

1-الدراسات العربية:

1-1- دراسة علام (1985):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس تمكن المعلمين من المهارات الأساسية اللازمة لتطوير الاختبارات التحصيلية المدرسية، حيث تكون الاختبار من أربعة مجالات هي: صياغة الأهداف السلوكية، تصميم خطة الاختبارات المدرسية، بناء وتصحيح فقراتها، ثم تحليل البيانات المستخلصة من تطبيقها، وقد حدد النطاق السلوكي الذي يقيس الاختبار، وصاغ الأهداف السلوكية، وتمت مراجعتها عن طريق خمسة من خبراء القياس ثم حلت الأهداف النهائية ثم رتب في أطر تخطيطية هرمية، من حيث أولويتها في تحقيق الأهداف النهائية، وتم إعداد مجموعة مستقلة من مواصفات الاختبار خاصة بكل مهارة من المهارات الأساسية التي غطاها الاختبار، خاصة بهدف تحديد المجال السلوكي الذي يقيسه كل اختبار فرعي تحديداً أكثر تفصيلاً، وتحقق من وضوح واكتمال مواصفات الاختبار بواسطة خبراء في القياس ثم بناء فقرتين لقياس كل هدف من أهداف المهارات الأربعة، في ضوء مواصفات الاختبار الذي أعدته في المرحلة الثانية، وهذا وقد ارتبط مستوى صعوبة كل فقرة بمستوى الهدف الذي تقيسه ومستواه المعرفي، واختيرت للاختبار فقرات من نوع الاختبار من متعدد (3-5) بدائل، فقرات أخرى تتطلب إجابة قصيرة وهكذا تم بنا اختبار مؤلف من 85 فقرة.

(نقلا عن الثبتي، 2014، ص 43).

1-2- دراسة الثبتي (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي، من خلال التعرف على الخصائص السيكومترية التي يتميز بها الاختبار التشخيصي مرجعي المحك، وتحديد درجة القطع بطريقة أنجوف حيث بلغت للاختبار ككل (76%) للتفريق بين المعلمين المتقنين لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية وغير المتقنين لذلك، وإيجاد أثر كل من نوعية المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لهذه المتغيرات - وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة عشوائية عنقودية ممثلة للمجتمع الإحصائي الخاص بالدراسة وهم معلمي الحاسب الآلي في

مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية التابعة لمكاتب التربية والتعليم بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الطائف في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1435.

- وللإجابة على تساؤلات الدراسة قام الباحث ببناء الاختبار التشخيصي مرجعي المحك واستخراج معاملات الصعوبة والتمييز ودلالات صدق وثبات الاختبار من خلال ما سبق توصل الباحث إلى ما يلي:

- تتميز فقرات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بصعوبة جيدة، وبقدرة تمييزية مقبولة، كما أظهرت المؤشرات دلالات كافية على مدى صدق وثبات الاختبار، ودلت النتائج على وجود فروق واضحة في مستوى إتقان المعلمين لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية على جميع فروع الاختبار وعلى الاختبار بشكل كلي. وحيث أكدت نتائج الدراسة صلاحية الاختبار للتطبيق وذلك من خلال التأكد من توفر الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد ودرجة القطع المستخرجة. كما توصلت الدراسة إلى:

- تدني كبير في إتقان المعلمين لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي، حيث كانت نسبة المتقنين من أفراد العينة تساوي (4.2%) ونسبة غير المتقنين من أفراد العينة تساوي (90,8%) تدني في إتقان المعلمين لمهارات صياغة الأهداف السلوكية التي تقيسها الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي، حيث كانت نسبة المتقنين من أفراد العينة تساوي (27,1%) ونسبة غير المتقنين من أفراد العينة تساوي (82,9%).

- تدني كبير في إتقان المعلمين لمهارات تصميم خطة الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي، حيث كانت نسبة المتقنين من أفراد العينة تساوي (17.85%) ونسبة غير المتقنين من أفراد العينة تساوي (83,25%).

- تدني كبير في إتقان المعلمين لمهارات بناء مفردات الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي، حيث كانت نسبة المتقنين من أفراد العينة تساوي (7.3%) ونسبة غير المتقنين من أفراد العينة تساوي (92,7%).

- تدني كبير في إتقان المعلمين لمهارات إخراج كراسة الاختبار التحصيلي لمقرر الحاسب الآلي حيث كانت نسبة المتقنين من أفراد العينة تساوي (6,25%) ونسبة غير المتقنين من أفراد العينة تساوي (93,85%). وعليه قدّم الباحث التوصيات التالية:

- استخدام الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي على مستوى إدارة التربية والتعليم بالمناطق الأخرى وعقد دورات تدريبية وورش عمل

متخصصة بصفة دورية لجميع المعلمين في مجال القياس كما يوصي بتكوين لجنة في مكاتب التربية والتعليم خاصة بالقياس والتقييم تكون مؤهلة ومدربة من قبل وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم للإطلاع على الاختبارات التحصيلية للمعلمين في جميع المواد وتعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات.

التعليق على الدراسات المتعلقة ببناء الاختبار التشخيصي لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

بعد الإطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة مع الاختبار التشخيصي مرجعي المحك والاختبارات التحصيلية بصفة شاملة والاختبارات التحصيلية الموضوعية ضمناً توصلت الباحثة إلى تحديد مجموعة من الملاحظات حول بناء الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والمتمثلة في النقاط التالية:

- إن دراسة كل من **علام(1985) ودراسة الثبتي(2014)** ركزت أولاً على بناء الاختبار وفق الخطوات العلمية المعتمدة في الاختبارات المحكية .

- تحديد الخطوات أو معايير بناء الاختبار التحصيلي وحددت في أربعة معايير: صياغة الأهداف السلوكية، تصميم خطة الاختبارات المدرسية، بناء وتصحيح فقراتها، ثم تحليل البيانات المستخلصة من تطبيق الاختبار .

- استعمال الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية في حين اتبعت الدراسة الحالية تقريباً نفس الخطوات المعتمدة في بناء الاختبارات محكية المرجع هذا من جهة ومن جهة أخرى ركزت على تحديد معايير أو خطوات بناء الاختبار التحصيلي ولكن كانت بصفة أكثر شمولية حيث ركزت الدراسة الحالية على أربع كفايات رئيسية لا بد أن يتقنها معلمي المرحلة الابتدائية وهي كفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي. كفاية بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية كفاية إخراج الاختبار وتصحيحه، كفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار وتفسير نتائجها وتتضمن كل كفاية رئيسية كفايات فرعية.

كما أنّها اختلفت مع الدراستين السابقتين في مجموعة من النقاط أهمها:

- تناول الدراستين السابقتين الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها، في حين تناولت الدراسة الحالية الاختبارات التحصيلية الموضوعية على وجه الخصوص، نظراً لأنها أكثر ملائمة للمرحلة العمرية المشمولة في هذه الدراسة ولا بد أن تتمحور اختبارات المعلمين حولها.

تعليق عام:

نظرا لما تم عرضه من دراسات سابقة التي تناولت بناء الاختبارات محكية المرجع، وكذا التي تناولت كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، والتي تناولت المتغيرين معا العربية منها والأجنبية توصلت الباحثة إلى مجموعة من النقاط والمتمثلة في:

اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كون أغلبها ركزت على الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها، في حين ركزت الدراسة الحالية على الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

كما ركزت جل الدراسات السابقة على تحديد هذه الكفايات والتحقق من مدى توفرها لدى المعلمين باستعمال الإستبانات وتحليل للاختبارات التحصيلية المعدة من طرف المعلمين، فيما عدا دراسة علام (1985) ودراسة الشبيتي (2014)، إلا أن الدراسة الحالية اعتمدت على بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك للتحقق من درجة إتقان المعلمين لهذه الكفايات، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم في كل مجال من مجالات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والمتمثلة في (كفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي، كفاية بناء الفقرات الاختبارية التحصيلية الموضوعية وكفاية إخراج الاختبار وتصحيحه وأخيرا كفاية التحليل الإحصائي الموضوعي وتفسير نتائجه)

خلاصة:

وانطلاقا مما تم عرض من دراسات سابقة من خلال التعرف على الخطوات المعتمدة في بناء الاختبارات مرجعية المحك وكذا الكفايات الواجب على المعلم أن يتقنها لكي يكون قادرا على بناء اختبار تحصيلي يتوفر على جميع الشروط العلمية من صدق وثبات وموضوعية وشمولية، جاءت هذه الدراسة بهدف تسليط الضوء على جانب مهم من جوانب كفايات المعلم التقويمية من جهة وعلى القياس محكي المرجع والذي من بين وسائله الاختبارات التشخيصية محكية المرجع، وعلى حد علم الباحثة تعد هذه الدراسة الوحيدة في المجتمع الجزائري التي ركزت على قياس كفايات المعلمين اعتمادا على اختبار تشخيصي مرجعي المحك يعتمد على تحديد أداء الفرد بمحك مسبق.

الفصل الثاني:

الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

تمهيد:

أولاً : الإختبار التحصيلي

1- مفهوم الاختبار .

2- مفهوم الاختبار التحصيلي .

ثانياً : تصنيف الاختبارات التحصيلية

ثالثاً : الاختبارات محكية المرجع

1- مفهوم الاختبارات محكية المرجع .

2- تصنيف الاختبارات محكية المرجع .

3- خصائص الاختبارات محكية المرجع .

4- استعمالات الاختبارات محكية المرجع .

5- مميزات وعيوب الاختبارات محكية المرجع .

رابعاً : بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع .

1- مفهوم الاختبارات التشخيصية .

2- خطوات بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع

1-2 تحديد الكفايات أو المهارات الرئيسية ومحتواها .

2-2 تحليل الكفايات أو المهارات الرئيسية ومحتواها .

3-2 صياغة الأهداف السلوكية .

4-2 بناء المفردات الاختبارية .

5-2 صدق الاختبارات محكية المرجع .

6-2 ثبات الاختبارات التشخيصية محكية المرجع .

7-2 درجة القطع .

خلاصة

تمهيد:

احتل موضوع الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها مجالاً خصباً في أغلب الدراسات التربوية، لما لها من أهمية بالغة في تحديد مدى بلوغ وتحقق الأهداف التربوية المسطرة أو المنشودة من قبل المؤسسات التربوية التعليمية، ونخص بالذكر أهم وأحدث هذه الأنواع: الاختبارات محكية المرجع مقابل الاختبارات معيارية المرجع، وذلك من خلال تحديد أيهما أفضل وأدق في تحديد وقياس التحصيل المعرفي للتلميذ والمهارات التي اكتسبها أثناء تعلمه. وسيتم التركيز في هذا الفصل على الاختبارات محكية المرجع باعتبارها مجال بحث الدراسة الحالية لتسليط الضوء على مفهومها، والخصائص المميزة لها التي جعلت منها أهم أنواع الاختبارات التحصيلية ومجال استخدامها، كما ونخص بالذكر أهم عنصر ألا وهو الاختبارات التشخيصية باعتبارها أحد أنواعها وأن مصطلح التشخيص هو أساس هذا النوع من الاختبارات، وتحديد كيفية بناء الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك بالوقوف على كل خطوة من الخطوات بشيء من التفصيل.

أولاً: الاختبار التحصيلي:

1- مفهوم الاختبار:

- في اللغة: تحمل معنى الامتحان (Examination)، وكلمة اختبره (tested) وتعني امتحنه أو اختبره و قد يشار بلفظ اختبار في اللغة الإنجليزية بلفظ (trial) وهي تعني التجربة، الامتحان البرهان.

- أما في الاصطلاح: عرفه فؤاد أبو حطب على النحو التالي: الاختبار هو: " الطريقة المنظمة للمقارنة بين الأفراد أو دخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة منه في ضوء معيار أو مستوى أو محك " كما يعرفه هيلر (Heller) بأنه: " قياس مقنن وطريقة للامتحان وفي رأي ليونا تايلر (Tyler) أن الاختبار يمكن تعريفه على أنه موقف تم تصميمه لإظهار عينة من سلوك الفرد. (خليفة، د س، ص: 3). ويعرف الاختبار بشكل عام بأنه: " طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوك ويتضمن هذا التعريف مصطلحين هما السمة والقياس. " (خليفة، د س، ص: 4). ويتضح من هذين التعريفين أن:

الاختبار هو: " أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة في هذا الاختبار بحيث يوفر بيانات كمية تخدم أغراض البحث. " كما يعرف الاختبار أيضاً بأنه: " أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من خطوات عدة، يتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة عن طريق إجابات عن عينة من المثيرات (الأسئلة)

التي تمثل السمة* أو القدرة المرغوب قياسها. وهناك تعريف متخصص للاختبار يتمثل في أنه: " عبارة عن معين من أدوات القياس[†] ووسائله ويحتوي على مجموعة من العبارات المصاغة على شكل أسئلة ذات مهمة تعليمية وتم اختبارها بطريقة منهجية ومعينة، بحيث تتوفر عند إجابة التلميذ عنها قيمة رقمية لإحدى خصائصه المعرفية كالذكاء أو الابتكار أو التحصيل أو غير ذلك من العوامل المعرفية كالاتجاهات والميول والقدرات والقيم. (علي والقريشي، 2009، ص: 199)

2- مفهوم الاختبار التحصيلي :

لقد تعددت تعاريف الاختبارات التحصيلية وذلك لتعدد وجهات النظر بين الباحثين، وسنعرض البعض منها على النحو التالي:-

الاختبار التحصيلي هو: الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد والهدف منها هو قياس مدى استيعاب التلاميذ لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين، أو في نهاية مدة تعليمية معينة.

(عمر وآخرون، 2010، ص: 96). كما يعرف **الاختبار التحصيلي** على أنه " انتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم، ويتأثر مستوى التحصيل والأداء بعوامل توجد وقت التعلم. كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التعلم واستخدامات نواتجه، ويستخدم المعلمون مفهوم التحصيل للإشارة إلى قدرة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية للمواد الدراسية.

لذلك يرى براون (Broun 1970) كما ورد عن علام 2006 أنّ الاختبارات التحصيلية تقيس التعلم الذي يحدث نتيجة للخبرة في موقف تعلم يتم التحكم فيه مثل: صف مدرسي أو برنامج تدريبي، وأنّ الإطار المرجعي الذي تهتم به هو الحاضر أو الماضي أو الوضع الراهن لما تعلمه التلاميذ.

(علام، 2006، ص: 212-123). ويعرف أبووفودة وبني يونس الاختبار التحصيلي على أنه: " إجراء منظم لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ لمعلومات ومهارات تم تعليمها مسبقاً، من خلال إجاباتهم عن

* السمة: وتعرف بأنها مجموعة من السلوكيات المترابطة التي تميل للحدوث مع بعضها

. القياس: يعرف بأنه التحديد الكمي للسمة حسب قواعد محدد

عينة من الفقرات أو الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية، ويتم الاختبار الجيد بعدد من الصفات منها ما يلي:

الصدق: يقصد به قياس الاختبار لما أعد لقياسه، فإذا صمم الاختبار لقياس قدرة طلبة الصف التاسع الأساسي التحصيلية في مادة الرياضيات مثلاً: فيجب أن يقيس القدرة التي صمم الاختبار لأجلها، بالتالي إذا قاس هذا الاختبار اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات فيعد هذا الاختبار غير صادق. **الثبات:** ويقصد أن مركز التلميذ النسبي لا يتغير إذا أعيد الاختبار على التلميذ نفسه، وهذا يعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار أو صورة مكافئة له على المجموعة نفسها من الأفراد.

(أبو فودة و بني يونس ، 2012 ، ص 26)

الموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوص بذاتية المصحح، أي إخراج رأي المصحح من عملية التصحيح، وهذا يشير إلى اتفاق مصححين إثنين أو أكثر في النتائج التي يحصلون عليها من القياس النفسي لنفس الظاهرة، فالنتائج التي يتوصل إليها كل مصحح منهم لا تتأثر بذاتيته أو حالته النفسية أو الصحية أو الاجتماعية.

الشمولية: ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملاً للأهداف التدريسية المراد قياسها.

التمييز: إظهار الفروقات الفردية بين المفحوصين.

السهولة: سهولة الإعداد والتطبيق والتصحيح.

الاقتصاد: توفير الوقت والجهد والمال. (أبو فودة و بني يونس ، 2012 ، ص: 27)

وللاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها وتصنيفاتها أغراض متعددة تأتي منسجمة وأغراض التقويم من حيث:-

- **التشخيص:** أي محاولة التعرف على جوانب القوة والضعف لدى المتعلم للاستفادة منها في إثراء جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف. (الزيود وعليان، 1998، ص: 92)

- **التصنيف:** أي تصنيف المتعلمين إلى تخصصات مختلفة: أكاديمي، تجاري، صناعي، زراعي.....

قياس مستوى التحصيل: وذلك من أجل:

- الوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوة و المخطط لها.
- التنبؤ بأداء المتعلمين في التعلم اللاحق أي في المستقبل.
- الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين (المتفوقين والعاديين ويطيء التعلم).
- زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم.

- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية.
 - تقسيم المتعلمين إلى مجموعات حسب مستوياتهم التحصيلية لقياس مستوى تقدمهم في المادة.
- (المحاسنة والمهيدات، 2009، ص: 108)
- كما يضيف مصطفى نمر دعمس في كتابه، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته مجموعة من الأغراض نذكرها كما يلي:- (دعمس، 2008، ص: 67)
- الكشف عن الاختلافات الفردية بأنواعها في (الذكاء - وسرعة التعلم - والمهارة).
 - معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية.
 - اختبار الاختبار نفسه بالتحليل الإحصائي لنتائجها واستخراج معامل الصعوبة والسهولة والتميز لكل سؤال كما يحدد فعاليته.
 - تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم كونها تجعلنا على دراية بمستويات الطلاب، ومدى نجاح أو فشل المعلم، والمنهج، وطرق التدريس، وخلافه)
- ثانياً: تصنيف الاختبارات التحصيلية:**
- تتعدد تصنيفات الاختبارات حسب عدة معايير منها السمة التي يقيسها الاختبار حسب عدة معايير، كالاختبارات التحصيلية (Achievement testes) واختبار الذكاء (Intelligence tests) واختبارات القدرة (Ability test) وتصنف أيضاً حسب جهة الإعداد حيث تصنف إلى اختبارات مقننة (Standardized test) والاختبارات من إعداد المعلم (Teacher made test) وكذلك تصنيف الاختبارات حسب تفسير النتائج إلى اختبارات محكية المرجع (Giterion referenced) ومعيارية المرجع (Norm referenced test). (المحاسنة والمهيدات، 2009، ص: 87).
- وسيتم الاعتماد على معيار التصنيف الأخير المتمثل في تصنيف الاختبارات حسب تفسير النتائج إلى اختبارات محكية ومعيارية المرجع، لكي يتوافق مع متطلبات الدراسة، وعليه سيتم تسليط الضوء على الاختبار المعياري المرجع أكثر تفصيلاً، في حين سيتم الإشارة إلى الاختبارات محكية المرجع ونترك التفصيل فيها في العنصر الموالي.
- يتفق كل من (جليزر وجيمس وبوبهام 1969 وهوزك 1994:Husek): أنّ الاختبارات التحصيلية لم تعد لها القدرة على قياس الأهداف التعليمية التي يحاول المعلم بلوغها في مرحلة دراسية معينة، كما أنّها لا تعطي الصورة الواضحة والدقيقة حول أوجه القصور أو الخلل أو القوة في عملية التشخيص، بحيث تمكن المعلم بالنهوض بالواقع التعليمي في مدرسته فضلاً عن الانتقادات والملاحظات السلبية التي وجهت

إلى اختبارات التحصيل مما دعت الضرورة إلى البحث عن استخدام قياس آخر لنواتج عملية التعلم وكان من نتيجة تلك الحركة البحثية والمناقشات ظهور الاتجاه الجديد هو القياس أو الاختبارات هما: (المياحي، 2010، ص: 101)

- الاختبار معياري المرجع Norm referenced test

- الاختبار محكي المرجع Criterion referenced test

يرى جليسر (Glaser 1963) أنّ الاختبارات معيارية المرجع تعتمد على مقارنة أداء الطالب على الاختبار بأداء مجموعته المعيارية (Norm group)، وهذه المجموعة قد تكون من طلاب صفة أو من نفس المرحلة العمرية، ويتركز الاهتمام فيه على ترتيب الفرد بالنسبة لأقرانه في القدرة التي يقيسها الاختبار. (فتيان، 2011، ص: 5). في حين يعرفها غانم (2002) كما ورد لدى المياحي (2010) بأنها: "تلك الاختبارات التي تقوم أداء الطالب في ضوء معايير معينة بحيث تسمح هذه المعايير بمقارنة أداء الطالب (التلميذ) بأداء غيره من التلاميذ من المستوى نفسه، أي أن أداء الآخرين يشكل قاعدة الحكم على مستوى أداء الفرد وذلك بالمقارنة بين الأداءين." (المياحي، 2010، ص: 162) وتستخدم الاختبارات معيارية المرجع لتحديد وضع المتعلم بالنسبة لأداء الآخرين في نفس الاختبار والمثال الموالي يوضح ذلك:

لنفرض مثلاً: أنّ التلميذ حصل في اختبار اللغة العربية على درجة 40 من 50 فإن الدرجة 40 هي درجة خام يمكن تفسير معناها بالرجوع إلى جدول يحتوي على بيانات تلخص أداء مجموعة من الأفراد على نفس الاختبار، وإذا افترضنا أنّ الدرجة 40 التي حصل عليها التلميذ يفوق أداء 90 % من الأفراد في المجموعة المعيارية لأننا نفسر الدرجة بإرجاعها إلى درجات أو أداء التلاميذ الآخرين (الجماعة المعيارية)، فالتفسير هنا هو معياري المرجع إذا اعتمدنا على الأداء النسبي للتلميذ.

(أبو علام، 2014، ص: 153).

ويتصف هذا النوع من الاختبارات بالخصائص التالية: - (المحاسنة والمهيدات، 2009، ص: 104)

- تحدد هذه الاختبارات بواسطة لجان متخصصة.
- يمكن من خلال هذه الاختبارات مقارنة أداء المتعلمين ببعضهم البعض.
- تعتبر الاختبارات معيارية المرجع من وسائل التقويم الختامي.

- ينظر للمادة الدّراسية في الاختبارات معيارية المرجع، نظرة شمولية وليس لفروعها، فاختبار الرياضيات مثلا: يتضمن الأعداد والعمليات عليها، والهندسة والجبر ومجموع علامات المتعلم عليها جميعا يعني علامة المتعلم في الرياضيات.

- وإنّ من الأخطاء الشائعة أن تكون نتيجة اختبار (معياري المرجع) وتفسر على أنّها محكية وكذلك العكس غير صحيح، مع العلم أنّه يمكن تفسير نتيجة اختبار معين بكلتا الطريقتين:

فمثال على ذلك إذا كانت نتيجة الطالب في مادة الرياضيات تجاوزت نسبة 85% من التلاميذ فهي من نوع اختبار معياري المرجع أمّا عندما نقول أن تلميذ حصل على 19 إجابة صحيحة من 25 سؤال فهي اختبارات محكية المرجع (حافظ، 1425، ص: 25). وتوجد أوجه اختلاف بين الاختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع، وسيتم توضيح هذا الاختلاف من خلال ما يلي: (الهدف من الاختبار،المحتوى، النتائج، توزيع الدرجات، تغيير الدرجات، بنية الاختبار، مستوى معرفة الطالب بالاختبار قبل إجرائه).

- إنّ الهدف الأول لإجراء الاختبارات هو جمع المعلومات لاتخاذ قرارات تعليمية كما أسلفنا، ويعتمد نوع المعلومات التي نجمعها على طبيعة القرارات التي نرغب باتخاذها، وعليه فإن أنواع القرارات أفرزت نوعين من الاختبارات المشهورة في القياس النفسي والتربوي وهي: الاختبارات محكية المرجع، والاختبارات معيارية المرجع.

1- الغرض من الاختبار محكي المرجع هو اتخاذ قرارات حول ما إذا كان المتعلم يتقن مجال سلوكي معين، أمّا في الاختبار معياري المرجع فالغرض هو ترتيب مجموعة التلاميذ على متصل القدرة أو السمة.

2- في حالة الاختبارات محكية المرجع يصنف التلاميذ الى متقنين وغير متقنين أو تلاميذ ناجحين وراسبين، بينما في الاختبار معيارية المرجع تتحدد فرصة نجاح التلميذ بأداء المجموعة المعيارية.

3- مستوى صعوبة الفقرات في الاختبار محكي المرجع يكون كبير، في حين في الاختبارات معيارية المرجع يكون مستوى صعوبة الفقرة متوسط، بحيث يركز على الفقرات التي تمتلك أعلى تميز وتوضح انتشار درجات التلاميذ.

4- يكون توزيع الدرجات في الاختبار محكية المرجع ملتوي نحو اليمين أو اليسار) وسيتم توضيح هذه الفكرة في عنصر استخدامات الاختبارات محكية المرجع)، في حين يكون توزيع درجات الاختبار معياري المرجع توزيع اعتدالي (طبيعي). (عبابنة، 2009، ص ص: 27-28) و (حافظ، 1425، ص: 26).

وسيتم توضيح ما تم طرحه من أوجه اختلاف بين الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع من خلال الجدول الموالي: (حافظ 1425، ص:26) و(عبابنة، 2009، ص: 29)

جدول رقم (1 - 2) يوضح أوجه الاختلاف بين الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع

الاختبار محكي المرجع	الاختبار معياري المرجع	المجال
<ul style="list-style-type: none"> - معرفة استفادة الطلاب ومقارنة ما تم عمله مع ما هو متوقع. - تقييم كمية المعلومات التي يعرفها الطالب بهدف معين. 	<ul style="list-style-type: none"> - ترتيب التلاميذ على متصل السمة أو القدرة. 	1- الهدف من الاختبار
<ul style="list-style-type: none"> - سلسلة من الاختبارات الفرعية مرتبطة بأهداف المادة ولها محتوى متشابه. - يغطي الاختبار نطاقا محدودا من المحتوى. 	<ul style="list-style-type: none"> - عدد قليل من الاختبارات الفرعية ذات محتوى مختلف. 	2-المحتوى(بنية الاختبار)
<ul style="list-style-type: none"> - توزيعات ملتوية. 	<ul style="list-style-type: none"> - توزيع طبيعي. 	3- توزيع الدرجات
<ul style="list-style-type: none"> - تقارن أداء التلميذ بكمية المادة التي تم تعليمها أو بالمعايير أو بمستوى الإتقان (المقارنة فردية). 	<ul style="list-style-type: none"> - تقارن درجة التلميذ بدرجات المجموعة المعيارية (المقارنة نسبية). 	4- تفسير الدرجات
<ul style="list-style-type: none"> - التلميذ يعرف بالضبط المحتوى الذي سيغطيه الاختبار. 	<ul style="list-style-type: none"> - الطالب ليس لديه أدنى فكرة عن المحتوى المحدد المتوقع أن يغطيه الاختبار. 	5- مستوى معرفة الطالب بالاختبار قبل إجرائه

- من خلال هذا العرض لموضوع الاختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع يتبادر إلى ذهن القارئ تساؤل هو : أيهما أفضل ؟ الإختبار معياري المرجع أو الإختبار محكي المرجع؟

لا يمكن لنا إجراء مقارنة بين هاذين النوعين من خلال أيهما أفضل من الآخر نظراً لأن كل نوع من هذه الأنواع سواء كان اختبار معياري المرجع أو محكي المرجع، يتم اعتماده من خلال تحديد الظروف والأوضاع التي يستخدم فيها كل اختبار وطبيعة المتعلمين والهدف من الاختبار، فمثلا: الاختبار الذي يجري لاختيار متعلمين لبرنامج ما أو القيام بمهمة ما، يفضل أن يكون معياري المرجع من خلال مقارنة أداء المتعلمين ببعضهم البعض، وإذا تم وضع محك لم يستطع أحد تجاوزه لن نتمكن من إجراء الخطوة التالية. بالمقابل عندما يكون الهدف هو تحديد وصف ما لدى المتعلم من تعلم بغض النظر على مستوى المتعلمين الآخرين، فيجب أن يكون الآخر محكي المرجع، ويستخدم في الاختبارات الأدائية والعلمية بالنسبة لإجراء تقويم للبرامج العلمية، فإنّه من المناسب استخدام الإطار المعياري المرجع وقد أشار

(مارش March 2001) إلى عدة مبررات لاستخدام الأسلوب المعياري في تقويم البرامج التعليمية ومن المبررات :

1- تختلف فترة تقويم البرامج التعليمية، من قسم لآخر وفي داخل القسم الواحد من مواد ثقافة عامة وأخرى متطلبات كلية، ثم متطلبات تخصص ولكل منها دور في بناء شخصية المتعلم، بالتالي لابد من إدخالها في عملية التقويم، وعليه يصعب إيجاد محك لكل قسم.

2- يقصد في الغالب بتقويم البرامج العلمية التأكد من نجاح برامجها في زيادة ما يمتلك المتعلم من معرفة ومهارة بغض النظر عن مستوى كل منهم، وعليه فوضع محك إن وضع محك أمر صعب.

(عبابنة، 2009، ص ص: 106 - 107).

- وحتى لو أردنا أن نقوم بتحديد الجماعة المعيارية تحديدا جيدا، وكانت أسئلة الاختبار مبنية بشكل جيد وفقا لمخرجات التعلم إلا أنّ أداء الفرد لا يحدد إلاّ تحديدا نسبيا، فالدرجة لا تخبرنا ما الذي حصله التلميذ؟ ولا مدى إتقانه للمهارات التي يستهدفها المقرر، بل كل ما نستطيع معرفته هو مدى ارتفاع أو انخفاض درجته بالنسبة للآخرين الذين أعطاهم المعلم نفس الاختبار. (أبو علام، 2014، ص 154)

وملخص القول أنّ اعتماد المعلم أو المتخصصين في هذا المجال على نوع من هذه الأنواع يرجع بالدرجة الأولى إلى الهدف الذي يسعى المعلم أو الجهة المختصة إلى بلوغها من هذا الاختبار هل الهدف هو تحقيق توازي في الدرجات، أي انتشار الدرجات بمعنى نجد فئة متوسطة وفئة مرتفعة الدرجات وفئة منخفضة الدرجات، أو هل الغاية منه هو انتقاء الفئة المتقنة للمهارات والكفايات المعينة، إذا كنا نبحث على درجة الإتقان طبعا وهذا يتفق مع الاختبار محكي المرجع ومبدأ التعلم من أجل الإتقان وسنتطرق إلى الاختبارات محكية المرجع بشيء من التفصيل في العنصر الموالي وسنقف عند كل عنصر من عناصره بالشرح والتوضيح.

ثالثا: الاختبارات محكية المرجع:

1- مفهوم الاختبارات محكية المرجع:

إنّ المتتبع لأدبيات القياس التربوي والنفسي يلاحظ تعدد وتنوع تعريفات الاختبارات مرجعية المحك، وربما يرجع ذلك إلى حداثة مفهوم الاختبارات محكية المرجع (مرجعية المحك) وتعدد أنواع هذه الاختبارات، كما يرجع إلى عدم الاتفاق حول مفهوم المحك الذي تنسب إليه درجات الأفراد في هذه الاختبارات، إذ يرى بعض علماء القياس من أمثال جليزر (Glaser) ونيكو (Nitko) أن مفهوم المحك: يعني نطاق شامل من المعارف والمهارات المحددة تحديدا جيدا بحيث يمكن موازنة أداء الفرد في الاختبار

بهذا النطاق أن نعرف ما يستطيع أن يؤديه هذا الفرد وما لا يستطيع أن يؤديه، أي أن الموازنة هنا تكون في ضوء المفردات الإخبارية ذاتها، فكل مفردة يشتمل عليها الاختبار تمثل معلومة أو مهارة ما ينبغي أن يكتسبها الفرد المختبر لكي ينجح في أداء عمل معين، فقائد السيارة الناجح ينبغي أن يتعرف على دلالة علامات المرور الموضحة على الطريق، وعدم تمكنه من ذلك يعني لا يمتلك المهارة الضرورية للقيادة الآمنة، ولا يستطيع اكتساب ما يترتب على ذلك من مهارات تالية. (علام، 1995، ص: 24). بينما يرى البعض الآخر أن المحك يشير إلى مستوى الأداء أو درجة القطع**، فعندما يود المعلم أن يحقق تلاميذه مستوى إتقان معين، فإنه ينبغي أن يجيب كل منهم إجابة صحيحة عن نسبة مئوية من مفردات الاختبار يتم تحديدها مسبقاً.

ويعد روبرت جلاسر أول من طور مصطلح الاختبارات محكية المرجع، وقد أضاف الكثير من الباحثين في العقدين الأخيرين السبعينات والثمانينات رؤى جديدة حول المفهوم، فتجمع لدينا عدد كبير من البيانات والدراسات عن الاستخدامات والنواحي الفنية المرتبطة بمفهوم الاختبار القياس محكي المرجع. وأنّ هذه الدراسات والبيانات المتعددة أدت إلى تطور القياس محكي المرجع ليجمع معنى مزدوجاً فمن ناحية يعني إرجاع أداء الفرد إلى معيار ما وهو مستوى أداء محدد وتفسر درجة الطالب في الاختبار بصورة مطلقة وليست بصورة تقريبية.*** (أبو ناهية، 1994، ص ص: 52-53).

- يرى جيمس بابام (Popham) وهو من رواد هذا المجال أنّ الاختبار مرجعي المحك: «هو ذلك الاختبار الذي يستخدم في تقدير أداء الفرد في نطاق سلوكي محدد تحديداً دقيقاً، أي أن التحديد الدقيق للنطاق السلوكي، هو الركيزة الأساسية لمفهوم المحك من وجهة نظره.» (علام، 2001، ص ص: 24-25)

كما يشير أيضاً بابام وهيوستك (Popham and Husek 1969) إلى: " أن الاختبارات محكية المرجع لا تعتمد على تفسيرها لدرجة التلميذ على خصائص مجموعته التي طبق عليها الاختبار، ولكنها تعتمد على موازنة أداء الطالب بمحك أو مستويات أداء متوقعة ومحددة مسبقاً، ويتم تحديد هذه المستويات في ضوء الأهداف السلوكية المراد قياسها وتقيس هذه الاختبارات مدى تحقيق التلميذ لهذه الأهداف السلوكية وبذلك يمكن التحقق من كفاءة كل تلميذ من اكتسابه للمهارات والمعارف الموجودة ومن ثم تشخيص نواحي الضعف والقوة. " (الجبوري، 2012، ص: 1398). ومع ظهور مفهوم التعلم من أجل الإتقان لم

درجة القطع هي الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها الفرد في النطاق الشامل لمفردات الاختبار لكي يعد متقناً لمحتوى أو مهارة معينة، وأحياناً
** تشير درجة القطع إلى الحد الأدنى للأداء المقبول لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية
*** الاختبار على سلوكيات محددة للمتعلمين ويغطي عدداً محدداً من تلك السلوكيات

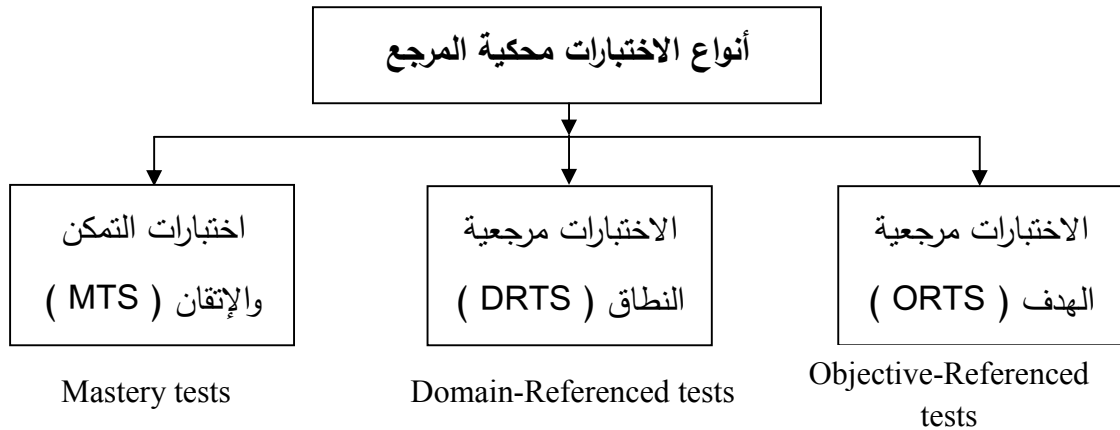
يعد الهدف هو التركيز أساساً على الفروق بين الأفراد والتمييز بينهم ذلك أن التعليم نشاط مقصود يبذل بهدف أن يتقن التلاميذ ما تعلموه، لذا ففي هذه الاختبارات تفسر الدرجة بمقارنة أداء الفرد بمحك أداء متوقع، ويصاغ هذا الأداء عادة على صورة كفايات محددة أو نواتج متوقعة أو أهداف سلوكية مرتبة بحيث تصف مختلف مستويات الأداء. (محمد السهلي، دس، ص: 2)

وقد أوضح بلوك (Block) أن معظم خبراء القياس التربوي والنفسي يؤكدون على أفضلية الاختبارات محكية المرجع في قياس نتائج العملية التعليمية قياساً مباشراً.

- وما تجدر الإشارة إليه أن مصطلح المحك لا يشير بالضرورة إلى الإتقان التام على المتصل بل يمكن تحديد المستويات المحكية في أي نقطة، وستكون هذه النقطة عبارة عن سلوك محدد يستعمل لوصف مهمات محددة يجب أن يقدم الطالب (المتعلم) بأدائها، ويتم مقارنة في ضوء هذه المستويات كما يمكن تغيير هذه المستويات من فترة إلى أخرى تبعاً لنمو المتعلم. (السامرائي والخفاجي، 2012، ص: 75)

3- تصنيف الاختبارات محكية المرجع :

اعتماداً على المراجع والأدبيات المتخصصة في القياس والتقويم التربوي، وخاصة المتعلقة بالاختبارات محكية المرجع، نلاحظ أن هناك ثلاث أنواع من الاختبارات المحكية اعتماداً على درجة تحديد النطاق السلوكي الذي يستند إليه بناء كل منها المتمثلة في: والشكل الموالي يوضح هذه الأنواع:



الشكل رقم (2- أ): يوضح أنواع الاختبارات محكية المرجع

1-3- الاختبارات مرجعية الهدف:

هي تلك الاختبارات التي تبنى على مجموعة من الأهداف التعليمية المصاغة صياغة سلوكية، وتكون هناك مزوجة بين مفردات الاختبار وهذه الأهداف، غير أن النطاق السلوكي الذي تمثله هذه

الأهداف لا يكون محددًا، وبالتالي فإن المفردات التي يشتمل عليها الاختبار تكون قليلة العدد نسبيًا، لأنها لا تمثل النطاق الشامل للمفردات الممكنة أن تقيس مجموعة الأهداف، وتطبق هذه الاختبارات عادة عند الانتهاء من وحدة تعليمية أو وحدة نسقية معينة، بهدف تصنيف المختبرين في مجموعتين إحداهما حققت الأهداف والأخرى لم تحققها في ضوء نسبة مئوية محددة من المفردات التي ينبغي الإجابة عنها إجابة صحيحة والتعرف على الأهداف التي لم يستطع كل منهم تحقيقها. (علام، 1995، ص: 24)

3-2- الاختبارات مرجعية النطاق:

تبنى هذه الاختبارات بتحديد نطاق سلوكي شامل من المهام أو المهارات أو المتطلبات تحديدًا واضحًا دقيقًا، وتتقي المفردات التي يشتمل عليها الاختبار من هذا النطاق إنتقاء عشوائيًا أو بطرق معاينات عشوائية طبقية، وتستخدم درجات هذه الاختبارات في الحصول على تقديرات إحصائية لاحتمال إجابة فرد أو مجموعة من الأفراد عن مفردات النطاق الشامل الذي تمثله الإجابة الصحيحة على مفردات الاختبار في وقت معين، وهذا يساعد في تعميم نتائج الاختبار على النطاق الشامل. (علام، 2001، ص: 25)

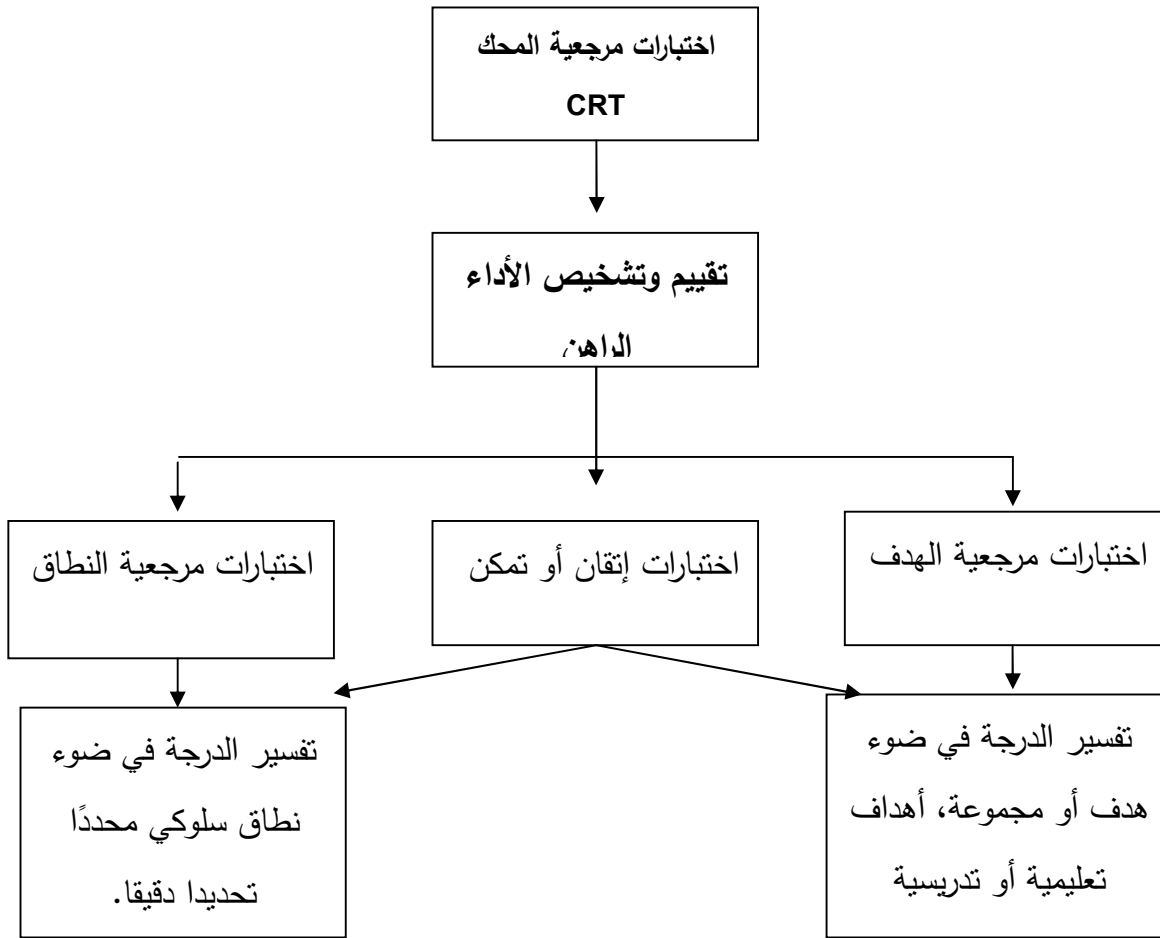
ويتميز هذا النوع بارتفاع صدق المحتوى حيث يتم تقسيم المقرر إلى مجالات محددة ثم اختبار مفردات تمثل هذه المجالات تمثيلًا منظمًا عن طريق تحكم المفردات المختارة بواسطة خبراء في مجال التخصص للتعرف على مدى اتفاق كل مفردة مع المجال الذي تنتمي إليه، كما يتم تحكيم المفردات بالنسبة لأهميتها في تمثيل المجال الذي تنتمي إليه، كما يتم تحكيم المفردات بالنسبة لأهميتها في تمثيل المجال الذي تنتمي إليه، و بعد ذلك يتم توزيع المفردات على مجالات الاختبار في صورته النهائية.

(الزليعي، 2014، ص: 16)

3-3- اختبارات التمكن أو الإتقان:

تعتمد هذه الاختبارات على تحديد مدى اكتساب فرد معين للسلوك الذي يهدف البرنامج التعليمي أو التجريبي إلى تنميته لديه، فاختبار التمكن أو الإتقان يساعد في اتخاذ قرارات تتعلق بإتقان الفرد لهدف تعليمي أو مهارة معينة أو نطاق من المهارات المحددة، ولذلك يمكن أن يكون هذا الاختبار مرجعي النطاق السلوكي للأداء الذي يقسه الاختبار. (علام، 2001، ص: 25).

والشكل الموالي يوضح كل نوع من أنواع الاختبارات محكية المرجع انطلاقًا من الهدف أو الغرض الذي أعدت لأجله وكذا الطريقة المعتمدة في تفسير نتائجها. (علام، 2001، ص: 25).



الشكل رقم(2-ب) يوضح: الاختبارات محكية المرجع وتصنيفاتها، والغرض من الاختبار ومرجعته وتفسير درجاته.

من خلال الشكل يتضح أنّ الهدف الأساسي من الاختبارات محكية المرجع بأنواعها سواء كانت اختبارات مرجعية الهدف واختبارات إتقان أو التمكن واختبارات مرجعية النطاق تهدف إلى تقييم أداء المتعلمين من خلال تشخيص الأداء وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وتفسر درجة التلميذ في الاختبار مرجعي الهدف من خلال الأهداف التعليمية المحددة مسبقا، في حين تفسر الدرجة في الاختبار مرجعي النطاق في ضوء النطاق السلوكي المحدد مسبقا. أما اختبارات التمكن والإتقان في تفسر درجة الطالب في كلتا الحالتين من خلال الأهداف التعليمية وكذا النطاق السلوكي.

- قدم جليزر (Glaser) ونيتكو (Nitko)(1980) تصنيف للاختبارات محكية المرجع إلى قسمين رئيسيين اعتمادا على ما إذا كان النطاق السلوكي الذي يقيس الاختبار معرّفا تعريفيا جيدا ومرتبيا أو غير مرتب.

أولاً: اختبارات محكية المرجع تعتمد على نطاقات مرتبة (Ordered Domains)

يعتمد هذا النوع على محكات تساعد على ترتيب النطاقات السلوكية وهذه المحكات عبارة عن:

- أ- تحكيم المعايير الاجتماعية أو نوعية الأداء.
- ب- مستوى صعوبة أو تعقد المقرر الدراسي.
- ج- درجة الكفاءة المطلوبة للمهارة المعتمدة.
- د- متطلبات اكتساب المهارات العقلية والحركية.
- هـ- موقع السمات الكامنة للمعرفة.

ثانيا: اختبارات محكية المرجع تعتمد على نطاقات غير مرتبة :

- كما أشار نيتكو (Nitko 1980) إلى أنّ هذا النوع يتطلب تعريف النطاقات السلوكية ويحتوي على أربعة أنواع من النطاقات يمكن إيجازها كالآتي:
- أ- خصائص مثيرات النطاق وخطة اختبار مفردات الاختبار.
 - ب- نطاقات تهتم بالخصائص اللفظية للمثيرات والاستجابات.
 - ج- نطاقات تعتمد على تشخيص تصنيفات الأداء.
 - د- نطاقات تعتمد على التجريد والسمات أو التكوينات الفرضية. (مجيد، 2007، ص: 171)

4- خصائص الاختبارات محكية المرجع:

- تعتمد الاختبارات محكية المرجع على تقويم أداء المتعلم في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار وقد شاع استخدام هذه الاختبارات حديثا في مجال التربية والتعليم.
- وتصنف هذه الاختبارات بعدد من الخصائص أهمها ما يأتي:- (منسي، د س، ص ص: 224-225)
- أنها مبنية على عدد من الأهداف السلوكية.
 - أنها معدة بحيث تكون على درجة عالية من الملائمة لأنّ محتوياتها ترتبط بأهدافها.
 - أنها عبارة عن عينات ممثلة للسلوك أو الأداء الحقيقي للأفراد، يمكن تفسير الأداء عليها في ضوء درجات فاصلة محددة مسبقا سلفا.

كما يصنف أبو فودة و بني يوسف 2012 خصائص أخرى للاختبارات محكية المرجع المتمثلة فيما

يلي:-

- تعد الاختبارات محكية المرجع من وسائل التقويم التكويني، قد تجري عدة مرات للمادة الواحدة والتي قد يحدد المعلم محكات لكل اختبار في المادة نفسها فإن نجاح الطالب (التلميذ) في أحدها لا يعني نجاحه بالمادة جميعها.

- يقاس أداء الفرد بمحك. (أبو فودة و بني يوسف، 2012، ص: 37)

- تقوم الاختبارات محكية المرجع بتحديد ماذا يعرف الطالب في مادة ما وماذا يستوعب منها؟.
(أبو فودة وبني يوسف، 2012، ص: 38)
- كما يضيف ماجد محمد الخياط بعض الخصائص نوردها كما يلي:
- الوصف التفصيلي لسلوك المحك ومستوى المحك ومستوى الأداء المتوقع، حيث يهتم واضع الاختبار بشمولية الوصف لمجال التحصيل بجانبيه (السلوك، المحتوى) ولا يستثني المهمات البسيطة أو الصعبة، وهذا أكثر أهمية من الحصول على تباين في استجابات المفحوصين.
- الدقة في وصف أداء الفرد بدلالة المحك: عند بناء الاختبار بمواصفات شمولية وتفصيلية للمحك، ومراعاة بناء الأسئلة وصياغتها. تكون أكثر دقة وضبط لوصف أداء الفرد في مهمات المحك.
- تقديم دلالات تشخيصية مهمة التلميذ وأدائه وأيضا للأداء المدرسي وخطة التدريس وفاعلية طرف التدريس لدى المعلم.
- تعد الاختبارات محكية المرجع ملائمة لأي برنامج تعليمي تبعا لمتطلباته الخاصة، خاصة عند تحديد الأداء على أساس النواتج التعليمية المتوقعة. (الخياط، 2010، ص: 213-2014)
- ويضيف السامرائي والخفاجي 2012 مجموعة من خصائص الاختبارات محكية المرجع نذكر منها مايلي:-
- لا تقتصر على تقويم أداء الطالب بشكل فردي وخلال تتابع المنهج الدراسي فقط بل تستعمل لأغراض التقويم التربوي في مستويات عليا مثلا تقويم أداء المدرسة ككل وحتى في اختبار الطلبة للدراسات العليا.
- تعتمد على تحديد مجموعة من المخرجات التعليمية المرغوب فيها ومستويات إنجازها المحددة، لذا فإن هذا النوع من الاختبارات يكون مفيدا عندما تختلف المؤسسات التربوية في تقديم محتويات مختلفة لتلاميذها. لأنها ستفرض على هذه المؤسسات وجوب أن يبلغ التلاميذ مستويات إتقان محددة في اكتساب معلومات و مهارات محددة.
- تفيد الاختبارات محكية المرجع في تقدير الوضع التحصيلي الراهن للتلاميذ، كما أنها تساعد في تحديد أسباب عدم إتقان الطالب لبعض الأهداف التي تبنى في ضوءها هذه الاختبارات. وصف الطرق المناسبة لعلاج حالات الإخفاق في تحقيق الأهداف.

5- استخدامات الاختبارات محكية المرجع:

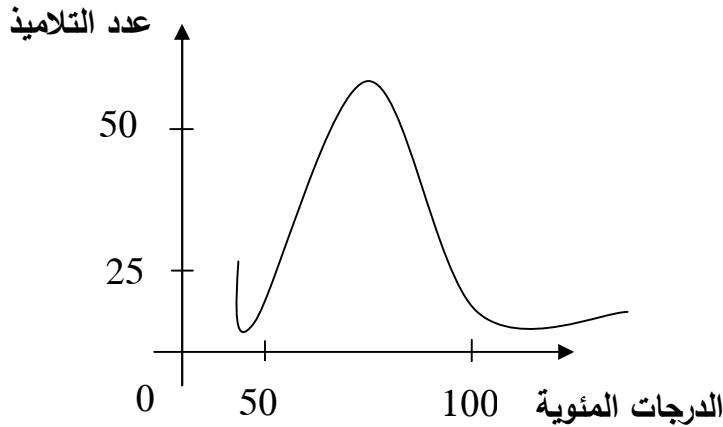
تستخدم الاختبارات في العادة لعمل قرارات حول قدرات ومعارف الطلبة ومن القرارات التي يتخذها المعلمون أو الإدارة التربوية بناء على نتائج الاختبارات رسوب أو نجاح التلاميذ في مادة صعبة أو إخضاع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض لبرنامج علاجي معين أو تصنف التلاميذ إلى تخصصات معينة أو في تغيير إستراتيجيات التدريس التي يتبناها المعلم، وتختلف أغراض ما قام به براون (Broun 1996) من مزوجة بين غرض الاختبار ونوع الاختبار سواء كان محكي أو معياري والجدول التالي يبين تلك المزوجة:

جدول رقم(2- 2): يوضح استخدامات الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع:

- (عباينة،2009، ص: 24)

نوع الاختبار محكي أو معياري	غرض الاختبار
- معياري المرجع: إذ نريد إيجاد المستوى المناسب للتلميذ في البرنامج من خلال المقارنة مع عدد من الطلبة الآخرين.	- اختبار قبول في برنامج معين - الاستعداد لدخول برنامج تدريبي.
- معياري المرجع: إذ نرغب بمقارنة أداء الفرد بأداء كل فرد في المجموعة.	- تعيين Placement
- محكي المرجع: إذ نرغب بقياس جوانب محددة في معرفة الطالب تكون مرتبطة بأهداف البرنامج.	- تشخيصي
- محكي المرجع: لأننا نرغب في قياس نقاط محددة في معرفة التلميذ وهذه النقاط مرتبطة بأهداف البرنامج.	- قياس إنجاز الطالب (التحصيل)

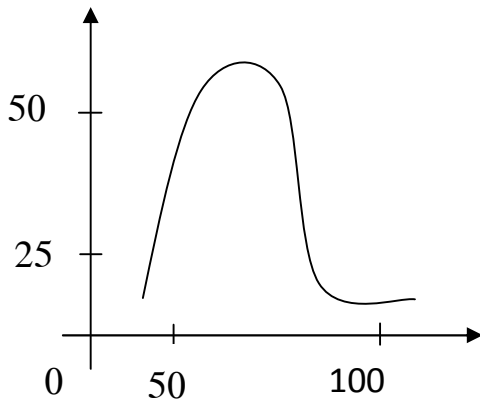
قد يكون من السهل فهم مجالات استخدام الاختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع من خلال تحديد شكل توزيع الدرجات لكلا النوعين، كما هو مبين في الأشكال الموالية:-



شكل (2-ج) توزيع درجات اختبار معياري المرجع

- نلاحظ من الشكل (2-ج) أن درجات التلاميذ تتوزع على كامل متصل السمة أو القدرة وتأخذ شكل التوزيع الإعتدالي وهذا بالضبط ما نحتاج له في حالة اتخاذ قرارات تعليمية لها علاقة بقبول التلاميذ أو تعيينهم. في حين يختلف شكل توزيع درجات الطلبة في الاختبار محكي المرجع وسيتم توضيحها من خلال الشكلين المواليين:- (عابنة، 2009، ص: 25).

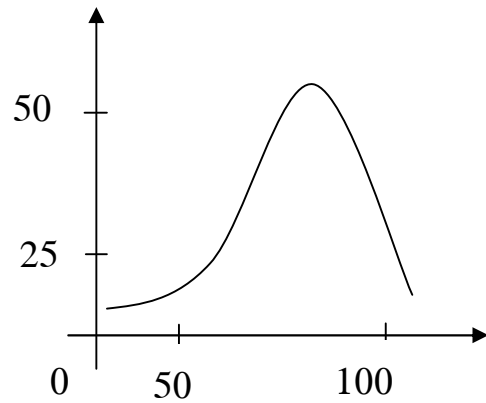
عدد التلاميذ



الدرجات الخام

شكل (د-2) يوضح: توزيع درجات اختبار محكي في بداية برنامج تعليمي.

عدد التلاميذ



الدرجات الخام

شكل (هـ-2): يوضح توزيع درجات اختبار محكي نهاية برنامج تعليمي.

بالنظر إلى توزيع درجات التلاميذ في حالة الاختبارات محكية المرجع فإننا نلاحظ من الشكل (د-2) والشكل (هـ-2)، أن توزيع الدرجات يكون ملتويا نحو اليمين عند بداية البرنامج التعليمي ويفترض أن يصبح ملتوي نحو اليسار عند نهاية البرنامج التعليمي، إذا ما تحققت الأهداف التعليمية الأمر الذي يساعد على تحديد الإخفاقات في عملية التعليم والتعلم. (عابنة، 2009، ص: 26).

إنّ هذا العرض المبسط لاستخدامات الاختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع على حد سواء كان لتوضيح كيف يمكن أن تفسر درجات التلاميذ، من خلال إعداد نوعين من الاختبار محكي المرجع ومعيارية المرجع وتم توضيح شكل توزيع البيانات في كلتا الحالتين.

أما فيما يأتي سيتم عرض استخدامات أو مجالات استخدامات الاختبارات محكية المرجع فقط على

النحو التالي: يمكن استخدام الاختبارات محكية المرجع في :- (الخياط، 2010، ص: 215)

أ- **تقويم التعلم الإتقائي (mastery learning)**: حيث أنّه لا يقتصر مفهوم المحك على وصف المجال السلوكي فحسب، بل يتضمن تحديد مستوى الإتقان (الأداء) على شكل تقدير عددي (أنّ لا تقل نسبة الإجابة الصحيحة في المهمة عن 80%) حتى يصنف التلميذ أنّه متقن.

ب- تستخدم الاختبارات محكية المرجع لاتخاذ قرارات تعليمية مثل:

ماذا يعرف المتعلم؟ أين يمكن أن يكون الطالب في سلسلة التعلم؟ وما هو التعلم الذي يلزم التلاميذ؟ وذلك من خلال اتخاذ قرارات قبلية (pretesting) التي يتم إجراؤها في بداية البرنامج التعليمي.

ج- تستخدم في التقويم التكويني: أشار بلوم إلى أن نطبق الاختبار محكي المرجع عند نهاية كل وحدة، و تحليل النتائج يظهر لنا جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين واقترح طرق علاجية للتغلب على القصور. ويتم بعدها استخدام صورة ثانية للاختبار محكي المرجع، بعد فترة زمنية كافية.

د- يستخدم في التقويم القبلي: حيث نستطيع هنا قياس المهارات الأساسية كونها متطلبات سابقة لتعلم جديد، ولتحديد نوع ومستوى البرنامج المناسب مع قدرات التلاميذ، إضافة لتحديد المستوى القاعدي للتدريس أين تبدأ؟ وبعد التدريس أين وصلت؟.

هـ- في مجالات التشخيص: حيث يبني الاختبار بحيث يتناول نماذج من المهمات يكون احتمالية الخطأ فيها كبيراً، إضافة لوجود عينة ممثلة من المهمات الأساسية.

و- تقويم التحصيل في البرامج المبنية على النتائج: حيث أن بعض النتائج تكون بسيطة وأخرى معقدة، والأداء على الاختبار يعبر عن النتائج التي أتقنها الطالب التلميذ، وهي بالضرورة مجال تحصيلي معين، و تحديد مستوى الأداء المقبول، يرتبط بالقرار المستهدف من تطوير الاختبار، وهل النتائج التعليمية تم تطويرها أم لا ؟ وتعتبر عملية تكوينية تشخيصية في آن واحد هدفها التأكد من تحقيق النتائج المستهدفة في البرنامج التعليمي. (عبابنة، 2009، ص: 26)

6- مميزات وعيوب الاختبارات محكية المرجع:

تواجه عملية التقويم التحصيلي الدراسي العديد من المشكلات منها ما يتعلق بأدوات القياس ومنها ما يتعلق بوضع المعايير، ومنها ما يرتبط بنوع التقويم سواء كان تقديمياً تقليدياً أو تقديمياً حقيقياً، وبقدر ما يكون وعينا بهذه المشكلات عميق بقدر ما نستطيع التغلب عليها أو على الأقل تخفيف حدتها، الأمر الذي يساعد في زيادة دقة القياس، وبالتالي الاطمئنان لموضوعية ودقة القرارات التربوية التي تأخذها.

من بين مميزات الاختبارات محكية المرجع أنها أكثر فاعلية من الاختبارات معيارية المرجع وتظهر من خلال:- (عبابنة، 2009، ص ص 30-31)

- إعطاء الطلبة فرصاً أكبر للتفاعل مع المعلم عند تحديد المعايير التي تخضع لمناقشة مستفيضة ومراجعة مستمرة من قبل الطالب ومن قبل المعلم،

- تحديد طبيعة المهام التعليمية التي يجدر بالطالب أن ينجزها، كما يمكن أن تكون مشاركة الطالب فعالة في تحديد طبيعة الأعمال التي تتضمنها حقائق الإنجاز على سبيل المثال، وهذا يساعد على جعل المتعلم أكثر انغماسا في عملية التعلم.

- كما تساعد الاختبارات محكية المرجع في إطار استخدامها ضمن فلسفة التقويم الحقيقي على تشجيع التعلم النشط (**active Learning**) ويعمل هذا النوع من التقويم على إظهار جوانب القوة وجوانب الضعف أداء الطالب وفي عملية التعلم.

- يعزز من قدرة الطلبة على التقييم الذاتي ويحفزهم على التأمل في تجاربهم التعليمية، على الرغم من

المزايا التي تقدمها الاختبارات محكية المرجع، إلا أن هناك صعوبات تكشف سبل تطبيقها:-

(عبابنة، 2009، ص: 31).

- مشكلة تحديد المعايير.

- مشكلة تقدير صدق وثبات هذه الاختبارات.

- تحتاج إلى مدربين متخصصين لإعدادها.

- مشكلة تتعلق بالقدرة على اختبار عينة سلوكية ممثلة في المجال السلوكي الذي يحدد المهارة التي يرغب بقياسها.

رابعا: بناء الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك:

قبل التطرق إلى خطوات بناء الاختبارات مرجعية المحك لابد من تعريف الاختبارات التشخيصية باعتبارها من بين أنواع الاختبارات محكية المرجع، وذلك بالرجوع إلى الغرض من الاختبار محكي المرجع في الأساس هو التشخيص، وعليه سيتم تقديم مدخل حول الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك ومن ثم المرور والتفصيل في خطوات بناء الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك باعتبارها الركيزة الأساسية التي يقوم عليها البحث الحالي الذي نحن بصدد إنجازه وإعداده.

1- مفهوم الاختبارات التشخيصية:

من أنواع الاختبارات المحكية الاختبارات التشخيصية التي تهدف للتحقق من اكتساب المتعلم كفايات أو مهارات أساسية تعبر عن نواتج تعليمية محدودة و محددة، وتشخيص الصعوبات التي تصادفه أثناء تعلمه أو تدريبه أو التعرف على مصادر الأخطاء سواء كانت ناجمة عن سوء الفهم أو عن عدم التمكن من الإجراءات أو العمليات التي تنطوي عليها هذه الكفايات أو المهارات، وبذلك تساعد المتعلم في تصميم

أساليب تعليمية علاجية مناسبة تيسر على المتعلم تصحيح هذه الأخطاء ومتابعة التعلم من أجل تحقيق الكفايات أو المهارات المرجوة.

2- خطوات بناء الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك:

إن خطوات بناء الاختبارات التشخيصية تختلف اختلافا ملحوظا عن خطوات بناء الاختبارات مرجعية الجماعة، وذلك لخصوصية هذه الاختبارات والغرض من استخدامها وما يترتب على نتائجها، وعليه سوف نعرض فيما يلي الخطوات الرئيسية في بناء الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك.

2-1- الخطوة الأولى: تحديد الكفايات أو المهارات الرئيسية المرجوة و محتواها:

فكل برنامج تعليمي أو تدريبي يهدف لتحقيق مجموعة من الكفايات والمهارات الرئيسية لدى المتعلمين، ونقصد بالكفاية (Competency) مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات الوظيفية المحددة تحديدا دقيقا والمتعلقة بمجال تعليمي أو تدريبي معين بحيث يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج ويمكن إجراء ذلك بالاستعانة بـ:

- خبراء المادة الدراسية أو المجال التدريبي حيث يقوم هؤلاء الخبراء باختيار الكفايات أو المهارات الرئيسية التي يرون أهمية تحقيقها لدى المتعلمين.

- التحليل المتعمق لمحتوى المنهج الدراسي أو المجال التدريبي وما يتضمنه هذا المحتوى من نواتج سلوكية.

- تحليل العمل وهذا يكون في المجال التدريبي للتوصل للمهارات والكفايات اللازم إتقانها.

وتتطلب هذه الخطوة مراعاة عدة اعتبارات يمكن إيجازها فيما يلي:

1- مدى اتساع الكفاية.

2- إمكانية تعليم الكفاية.

3- قابلية انتقال الأثر.

4- تمثيل الكفايات للسلوك النهائي المستهدف. (علام، 1995، ص ص: 43 - 44)

إنّ تحديد الكفايات أو المهارات الرئيسية في الخطوة الأولى ليس كافيا لبناء الاختبار التشخيصي مرجعي المحك، فالمهارات الرئيسية تعد بمثابة نواتج مركبة يتضمن معارف وعمليات عقلية ونفسية وحركية، لذلك فهي تتطلب تحليلاً إجرائياً أو بنائياً وترتيب مكوناتها ترتيباً منطقياً يكشف عن العلاقات القائمة بينها. وعليه لابد من التطرق للخطوة الموالية لكي يسهل فهم عملية تحليل تلك الكفايات.

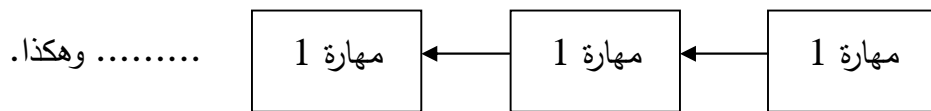
2-2- الخطوة الثانية: تحليل الكفايات أو المهارات الرئيسية إلى مكوناتها:

نظرا إلى أن عملية تحليل الكفايات أو المهارات الرئيسية للبرنامج التعليمي أو التدريبي إلى ما يتضمنه من معارف وعمليات يتطلب معرفة أنماط العلاقات بين المهارات فإننا سنوضح فيما يلي أهم هذه الأنماط.

- العلاقات الهرمية بين المهارات.
- العلاقات الدائرية بين المهارات.
- العلاقات التجميعية بين المهارات.
- العلاقات العشوائية بين المهارات.
- في هذه الخطوة يتم توضيح طرق متعددة لإجراء عملية تحليل الكفايات أو المهارات الرئيسية، وسيتم توضيح بعض هذه الطرق وكيفية إجراء كل طريقة.

1- طريقة تحليل الإجراءات (Procedural Approach) تستخدم هذه الطريقة عندما تتضمن الكفاية أو المهارة الختامية الرئيسية المراد تعلمها سلسلة خطية، متتابعة ومتكاملة من السلوك تؤدي إلى تحقيق الكفاية أو المهارة المطلوبة.

و يمكن توضيح هذه الطريقة من خلال الشكل الموالي: - (علام، 1995، ص: 43 - 44)



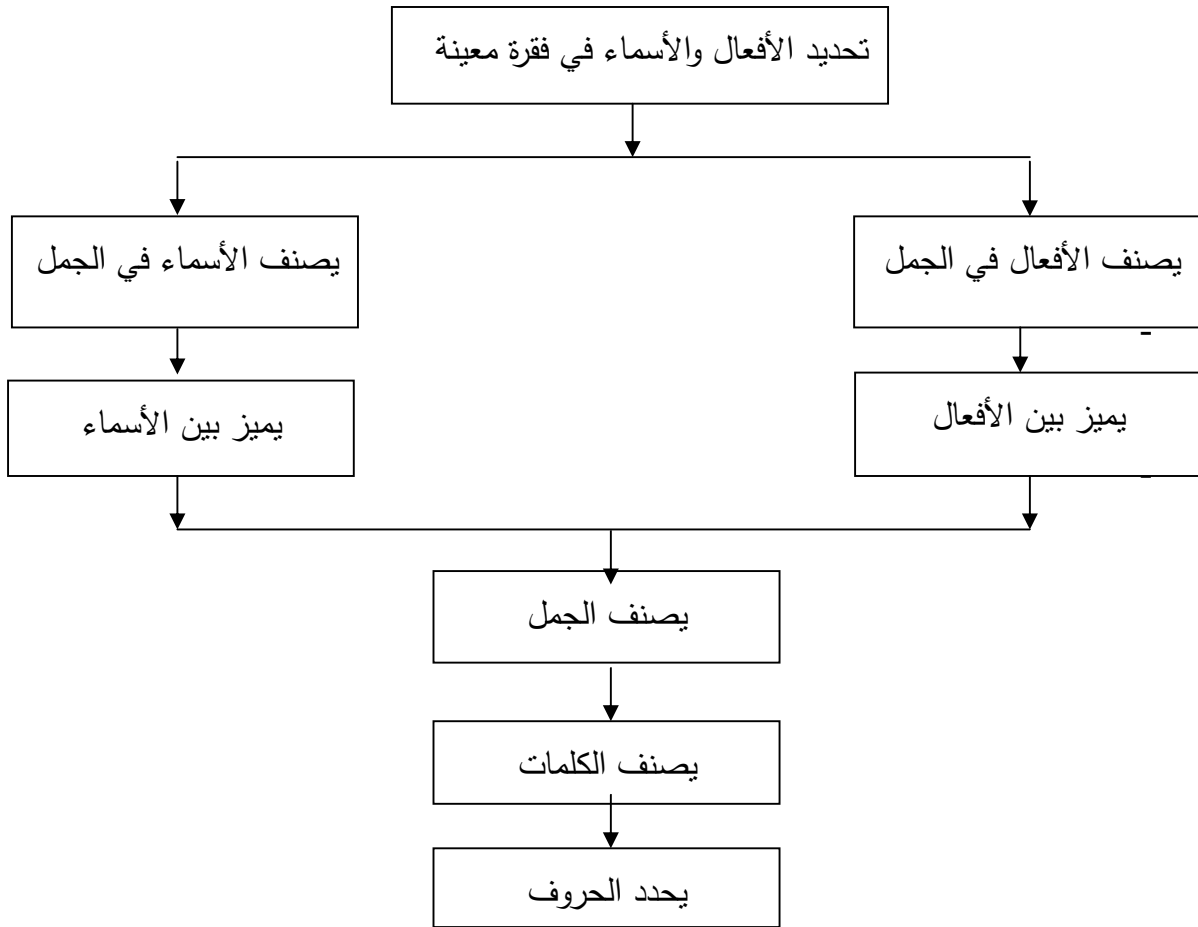
شكل (2- و) يوضح: طريقة تحليل الإجراءات بشكل متسلسل

إنّ هذه الطريقة من التحليل تعتمد على أن يتقن المتعلم الخطوة الأولى أو أن يكتسبها لكي يمر إلى الخطوة الموالية وأنّ كل خطوة هي عبارة مدخل للخطوة التي تليها.

2- طريقة التحليل البنائي الهرمي:

تعتمد هذه الطريقة على تحديد المعارف و المهارات المساعدة التي ينبغي تعلمها بترتيب و تتابع بنائي هرمي لكي يحقق الكفاية أو المهارة الرئيسية المطلوبة، والمعارف والمهارات المساعدة ربما لا تكون مهمة في حد ذاتها كنتاج من نواتج التعلم، ولكنها تعد من المتطلبات الضرورية التي تسهم في تحقيق الكفاية أو اكتساب المهارة الرئيسية. (علام، 2001، ص: 56)

ولإجراء التحليل البنائي الهرمي لكفاية أو مهارة رئيسية معينة نبدأ بسؤال أنفسنا: ما المتطلبات أو المكونات السلوكية اللازم توفرها لدى المتعلم لكي يحقق الكفاية أو المهارة الرئيسية؟ وبعد تحديد هذه المتطلبات نكرر السؤال نفسه لكل متطلب منها، وبالتالي نحدد متطلبات كل من هذه المكونات السلوكية. وفيما يلي: مثالا يوضح كيفية إجراء التحليل البنائي الهرمي فالمهارة المراد تحليلها: هي أن يحدد تلميذ المدرسة الابتدائية الأفعال والأسماء في فقرة معينة، والشكل الموالي يوضح ذلك. (علام، 2001، ص: 56)



شكل رقم (2-ز) يوضح: نتائج التحليل البنائي الهرمي لمهارة تحديد الأفعال والأسماء في فقرة معينة. (علام، 2001، ص: 56)

3- طريقة تجمع بين تحليل الإجراءات والتحليل الهرمي (Combination Approach)

تتطلب بعض المهارات أو الكفايات الرئيسية وخاصة المتعلقة بمهارات حركية نفسية معقدة نسبياً، الاعتماد على كلا الطريقتين: ولكي يختار الفرد طريقة التحليل المناسبة يجب عليه أن يتصور مكونات المهارة أو كيفية تأديتها أو تحقيقها تصوراً عقلياً إجمالياً فإذا تبين أنه من غير الممكن تعلم عناصر أو

مكونات المهارة الرئيسية دون تعلم مهارات أخرى فرعية تسبقها، فإنّ هذا يعني أنّ المهارة تتميز ببنية هرمية، وأنّ هذه المهارات أو الإمكانيات الفرعية مترابطة تعتمد كل منها أو كل مجموعة منها على الأخرى، أما إذا تبين أنّ تأدية المهارة يتطلب سلسلة خطية من الخطوات والإجراءات المستقلة فإنّ تحليل الإجراءات يكون الأنسب.

2-3- صياغة الأهداف السلوكية:

إنّ الخطوة الثالثة من خطوات بناء الاختبار التشخيصي مرجعي المحك متمثلة في صياغة الأهداف السلوكية المتعلقة بنواتج التحليل، سواء كان هذا التحليل هو طريقة تحليل الإجراءات باستخراج المعارف والمهارات على شكل سلسلة خطية متتابعة، أمّا إذا كانت المعارف والمهارات المساعدة التي تسهم في تحقيقها أو اكتسابها إذا استخدمت طريقة التحليل البنائي الهرمي، أما استخدام الطريقة الأخيرة التي تجمع بينهما. ينبغي صياغة هذه النواتج صياغة إجرائية أو سلوكية يمكن ملاحظتها مباشرة وقياسها بمفردات اختبارية، وتشمل عبارات الهدف السلوكي على عناصر أساسية هي:

- وصف السلوك المتوقع.

- المحتوى المرجعي.

- شروط الأداء.

- مستوى الأداء. لذلك يجب العناية بصياغة الأهداف السلوكية المتعلقة بمكونات الكفايات أو المهارات الرئيسية التي تم تحليلها.

***الأهداف المبكرة: (Amphifidobjecturs)** اقترح بابام (Popham) أن يصاغ الهدف السلوكي مبدئياً بالطريقة المعتادة وهي اشتمالها على الفعل السلوكي ثم المحتوى المرجعي ثم شروط الأداء و ثم مستوى الأداء كما تم ذكرها من خلال توضيح عناصر الهدف السلوكي.

كما يلي ذلك توضيحاً تفصيلياً لكيفية بناء المفردة الاختبارية يتمثل مثال للمفردة وتحديد لنوع المفردة ومكوناتها وكذلك محكات الإجابة الصحيحة وبذلك تصحیح الأهداف السلوكية الموجزة أهدافاً مبكرة. إلا أنّ هذه الطريقة يعترها بعض الغموض فيما يتعلق بالفئة الشاملة للسلوك المرجو قياسه.

(علام، 1995، ص: 10).

للتغلب على هذا الغموض اقترح بابام (Popham) أسلوباً آخر هو امتداد للأهداف المبكرة أطلق عليه الموصفات التفصيلية للاختبار (Test Spécification): وتشتمل هذه الطريقة على أربع مكونات تستخدم

في تحديد وصف السلوك الذي يمكننا من معرفة ما يستطيع الفرد أداءه وما لا يستطيع أداءه في الاختبار. وتشتمل المواصفات التفصيلية للاختبار على خمسة عناصر، وهذه العناصر هي:

1- وصف لما يقسه الاختبار: عبارة عن وصف عام للسلوك الذي يتم تحديده بالتفصيل و يمكن اعتبار هذا الوصف هو صياغة الأهداف السلوكية للاختبار، وبإبام يستخدم مصطلح الوصف العام.

2- مثال لمفردة إختبارية: يوضح شكل و نوع المفردة الاختبارية.

3- خصائص المثيرات: تحديد وصف المثيرات التي تشتمل عليها المفردة الاختبارية، عناصر المثيرات تعد من أهم مكونات مواصفات الاختبار.

4- خصائص الاستجابات: والمقصود بذلك وصف طريقة استجابة الفرد لعناصر المثيرات التي تشتمل عليها مفردة الاختبار ويوجد نوعان رئيسيان من الاستجابات:

أ- الاستجابة المقيدة: مثل الاستجابات لمفردات الاختبار من متعدد أو الصواب أو الخطأ أو المزوجة.

ب- الاستجابة المفتوحة: مثل الاستجابات لمفردات المقال والمفردات التي تتطلب إجابة قصيرة.

(مجيد، 2007، ص ص: 167-168).

5- ملحق المواصفات: يضاف إلى المواصفات السابقة ملحق للمواصفات تكتب فيه التوضيحات والتفصيلات للمفردات ولكنه ليس ضروريا.

2-4- بناء المفردات الاختبارية: تتطلب هذه الخطوة دراية تامة من جانب الباحث أو المعلم بكيفية انتقاء أنسب أنواع المفردات التي تقيس الأهداف السلوكية المحددة قياسا مباشرا، و مهارة كبيرة في فنيات بناء هذه المفردات تستخدم في التمييز بين الذين استطاعوا تحقيق الأهداف المحددة والذين واجهتهم صعوبات وتشخيص أخطاء وفجوات التعلم. (علام، 2001، ص ص: 63 - 64).

2-5- صدق الاختبارات محكية المرجع :

إنّ الاستفادة من تطبيقات الاختبارات مرجعية المحك واستخداماتها في متابعة التقدم الدراسي للأفراد في البرامج التعليمية والتدريبية المبنية على أساس الأهداف، وفي تشخيص صعوبات التعلم وعليه يشير الصدق إلى مدى استخدام درجات المقياس في القيام بتفسيرات معينة كأن تفسر درجات اختبار تحصيلي ما، على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه هذا الإختبار، وتوجد ثلاث طرق رئيسية لتقدير صدق الاختبارات مرجعية المحك تماثل إلى حد ما الطرق المتبعة في التحقق من صدق الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار وإنّ اختلفت قليلا في مسمياتها بما يتناسب و طبيعة هذا النوع من الاختبارات واستخداماته وهذه الطرق هي:

2-5-1- الصدق الوصفي (Descriptive-Validity)

ذكر بابام (Popham 1978) بأن الصدق الوصفي عبارة عن محاولة لتأكيد مدى ما يقيسه فعلا الاختبار محكي المرجع، ويعتبر تحديد الصدق الوصفي شرط أساسي لأنواع الصدق الأخرى وذلك لأنه أفضل وسيلة لتفسير أداء الطالب في الاختبار. (التميمي، 1999، ص: 18)

ولهذا النوع من الصدق مسميات متعددة، فأحيانا يسمى (صدق المحتوى) كما في الاختبارات مرجعية المجال، أو الصدق المتعلق بعملية التعليم، غير أن يالو (Yalow) وبابام (Popham) ولين (Linn) يفضلون استخدام مصطلح الصدق الوصفي. (علام، 2001، ص: 281)

2-5-2- الصدق الوظيفي:

أشار بابام (Popham 1978) بأن المقصود بالصدق الوظيفي هو دقة الاختبار محكي المرجع في تحقيق الغرض (الوظيفة) الذي صمم من أجله الاختبار، أي أنه لا يقتصر على وصف أداء الطالب في الاختبار، ويستخدم الصدق الوظيفي عندما يكون الغرض من تطبيق الاختبار وصف وتحديد الوظيفة المراد تحقيقها من والاختبار لذا فإن الصدق الوصفي يعتبر شرطا لازما لحساب الصدق الوظيفي، ويقابل الصدق الوظيفي في القياس المعياري المرجع صدق المحك الخارجي (Validity Criterion Belated) وأطلق على هذا النوع من الصدق (بالصدق الوظيفي) بدلا من صدق المحك الخارجي لأن بعض الوظائف المراد قياسها في الاختبار محكي المرجع تتطلب محكاً خارجي والبعض الآخر لا يتطلب ذلك. (مجيد، 2007، ص: 179).

وأضاف هامبلتون (Hambleton) بأنه يمكن تحديد صدق القرار (Dicision validity) بمقارنة أداء مجموعتين محكيتين أو أكثر بدرجة قطع محددة، كما يمكن تحديد صدق القرارات التعليمية (Instinictional decision) المبنية على درجات الاختبارات محكية المرجع بمقارنة أداء مجموعتين (الأولى تلقت التعليم و الثانية لم تتلقى التعليم) بدرجة قطع الاختبار، ويمكن تقييم صدق القرار لكل هدف تعليمي بجمع النسب المئوية للطلاب المتقنين الذين اجتازوا درجة القطع والنسب المئوية للطلاب غير المتقنين الذين لم يجتازوا درجة القطع، وذلك بهدف تحديد الطلاب المتقنين فعلا والطلاب غير المتقنين فعلا. (التميمي، 1999، ص: 17)

2-5-3- صدق انتقاء النطاق السلوكي (الصدق الفرضي) (Demain selection validity):

أشار بابام Popham (1978) بأن صدق انتقاء النطاق يتعلق بمدى دقة باني الاختبار في اختبار نطاق سلوكي محدد يمكن أن يستخدم كمؤشر لإيضاح مستوى الطالب بالسنة إلى (نطاق عام) يعد أكثر عمومية، ويمكن تحديد صدق انتقاء النطاق السلوكي بأساليب متعددة منها ما يلي:

- القيام بتدريس المعارف والمهارات التي يتضمنها كل نطاق من النطاقات السلوكية المطلوبة لمجموعات صغيرة من الطلاب حتى يصلوا إلى درجة التمكن، ثم اختبار إمكانية تعميم إتقان نطاق منها على النطاقات الأخرى.

- الموازنة بين أداء مجموعتين من الطلاب في عدد من الاختبارات تقيس المعارف والمهارات التي يتضمنها كل نطاق من النطاقات السلوكية المطلوبة، ويجب أن تكون إحدى المجموعتين قد تلقت التعليم المتعلق بهذه النطاقات وأخرى لا، ثم اختيار النطاق السلوكي الذي يميز بين هاتين المجموعتين.

(مجيد، 2007، ص: 180)

وإن التحقق من صدق المفردات بهذه الطريقة يعد مؤشرا بصدق محتوى الاختبار ككل فنحن نستطيع النظر إلى كل مفردة في الاختبار على حدة، على أنها تقيس هدفا تعليميا معينا (صدق محتوى المفردات) أو نستطيع النظر إلى جميع مفردات الاختبار على أنها تقيس مجموعة من الأهداف التعليمية (صدق محتوى الاختبار). (علام، 2001، ص 281). ويقدر هذا الصدق عن طريق أحكام الخبراء في تطبيق المفردة للهدف، و ذلك وفق المعادلة التالية:- (الثبتي، 2014، ص: 31- 32)

$$l_{ik} = \frac{(N-1) \sum_{j=1}^n \alpha_{ijk} - \sum_k^n N \sum_{i=1}^n \alpha_{ijk} + \sum_{j=1}^n \alpha_{ijk}}{2(n-1)}$$

حيث Lik : ترمز إلى معامل تجانس المفردة (i) مع الهدف (k).

N : عدد الأهداف.

n : عدد المحكمين.

ترمز إلى أحد التقديرات (+1، 0، -1) للمفردة (i) كمقياس للهدف (k) بواسطة المحكم (j).

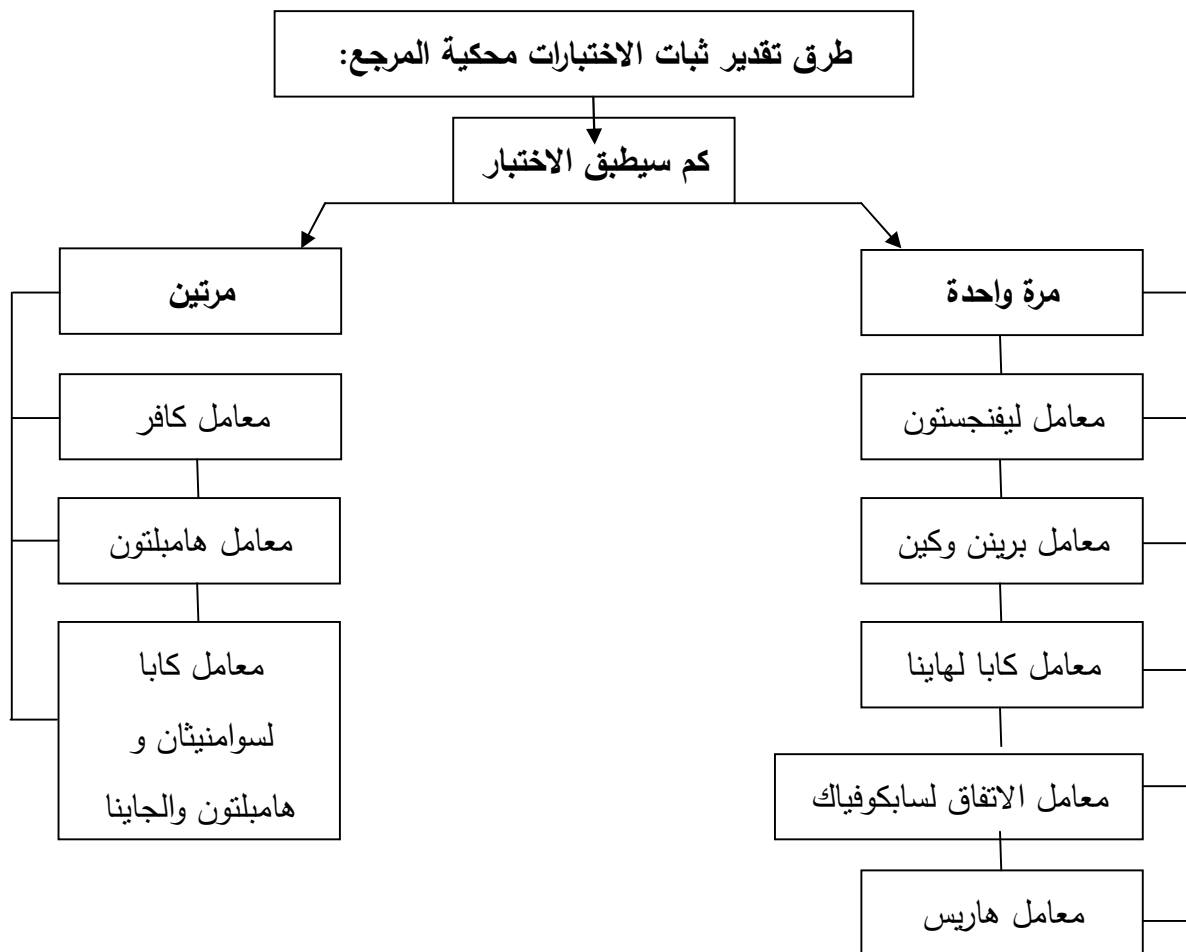
(مجيد، 2007، ص: 181).

2-6- ثبات الاختبارات محكية المرجع:

إن طرق تقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع تختلف عن الطرق المعتمدة في تقدير ثبات الاختبارات معيارية المرجع، ومع تطور الاختبارات مرجعية المحك حدث تحول في منهجية تقدير ثبات

درجات الاختبارات بما يتفق مع الاستخدامات المناسبة، فهذه الاختبارات تعتمد على تصنيف الأفراد إلى مجموعتين أو أكثر بحسب درجة تمكنهم من المعارف المهارات التي يشتمل عليها نطاق سلوكي معين، وعليه توصل العلماء إلى مجموعة من طرق تقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع لتصل إلى 14 طريقة وسيتم التطرق إلى أهمها وذلك باختيار أبسط الطرق التي تنتمي إلى المجموعتين اللتين سيتم توضيحهما، وكذلك أكثرها شيوعا واستخداما وبخاصة في الاختبارات التي تهدف لتشخيص إنجازات المتعلمين، وكذلك بسهولة ووضوح تفسير نتائجها. وهاتين المجموعتين هما:

- المجموعة الأولى: تتعلق بتقدير درجات الأفراد من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة
- المجموعة الثانية: تتعلق بتصنيف الأفراد في مجموعات بحسب درجة تمكنهم من نطاق سلوكي معين. والشكل الموالي يوضح تصنيف طرق تقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع وسيتم العرض أهمها.-(التميمي، 1999، ص: 22) و(علام، 2001، ص: 289) و(الزيلعي، 2014، ص: 305)



شكل (2-ح) يوضح طرق تقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع

سيتم التطرق إلى بعض هذه الطرق المصنفة في الشكل أعلاه، من كلا المجموعتين على النحو التالي:
أولاً: طرق تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة: ومن بين هذه الطرق مايلي:

1- طريقة ليفنجستون (Livingston Indese 1972)

اقترح ليفنجستون هذا المعامل في أعماله المبكرة (1972) حيث يعلمنا الطرق الأولى التي نالت اهتمام المنشغلين بالقياس مرجعي المحك وأجريت حوله كثير من الدراسات الإمبريقية للتعرف على خصائصه الإحصائية ودقته في تقدير الثبات، وإعتمد ليفنجستون في اشتقاقه لهذا المعامل على أسس السيكومترية الكلاسيكية المستخدمة في تقدير ثبات الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار. (علام، 2001، ص: 289)
ذكر كل من كروكر والجائنا (Algina and Crocker) بأنّ المعامل يهتم بإيجاد انحراف درجات الأفراد عن درجة القطع، ويهتم هذا المعامل أيضا بمفهوم متوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات الملاحظة المتوقعة وذلك بحساب قيمة انحراف درجات كل طالب عن درجة القطع في الاختبار، ويتم ذلك وفق الصيغة الرياضية التالية:

حيث أنّ:

$K^2(\alpha, T)$: ترمز الى معامل ليفنجستون .

$6^2 T$: ترمز الى متوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات الملاحظة حول درجة القطع (G).

$6^2 \alpha$: ترمز إلى متوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات الخفيفة عن درجة القطع (C).

M : ترمز إلى متوسط درجات الطلاب في النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار.

N : ترمز إلى عدد الأسئلة.

G : ترمز إلى درجة القطع. (مجيد، 2007، ص: 181).

2: معامل اتفاق لسبكوفياك:

اقترح سابكوفياك (Subkoviak) (1976) طريقة تعتمد على مدى اتساق تصنيف الأفراد إلى مجموعتين إحداهما متمكنة والأخرى غير متمكنة باستخدام نتائج تطبيق الاختبار مرة واحدة، وتتضمن الطريقة تقدير مقدار احتمال تصنيف كل فرد تصنيفا صحيحا وجمع هذه المقادير الاحتمالية، وإيجاد متوسطها. وبذلك نحصل على معامل اتفاق خاص بالمجموعة التي يطبق عليها الاختبار. وقد رمز سابكوفياك لهذا

المعامل بالرمز (P_x) حيث:

$$P_x = KR20 \left(\frac{x}{n} \right) + (1 - KR20) \left(\frac{M}{N} \right)$$

=KR 20 = معامل التناسق الداخلي للاختبار (معامل كيودر ريتشارد 20)

=X = درجة التلميذ في الاختبار

=n = عدد الفقرات. (الثبتي، 2014، ص: 34)

3- معامل هاريس: Harris Method

أشار هاريس بأن الطريقة لا تعتمد في تحديدها على متغير طول الاختبار، وإنما تقوم على الارتباط بين متغيريين يمثل الأول مجموع درجات التلاميذ في الاختبار ومتغير ثنائي آخر يمثل تصنيف التلاميذ إلى متقن أو غير متقن على ضوء درجة القطع، لذا فإنه يتم تصنيف التلاميذ إلى أربع مجموعات في جدول رباعي وهي: تلاميذ متقنين فعلاً وتلاميذ غير متقنين فعلاً، ومجموعة تلاميذ الخطأ الأول، ومجموعة تلاميذ الخطأ الثاني، ويتم تحديدهم بناء على درجة قطع الاختبار ويطلق على هذه الطريقة بمعامل هاريس. ويتم حسابها باستخدام القانون التالي:

$$Mc = \frac{SS_b}{SS_b + SS_w}$$

حيث أن:

Mc = معامل ثبات هاريس

SS_b, SS_w = عبارة عن مجموع المربعات (داخل، بين) المجموعات. وتمتد قيمة المعامل ما بين (صفر

وواحد). (مجيد، 2007، ص: 182)

ثانياً: طرق تطبيق الاختبار مرتين:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تحديد ثبات الاختبارات محكية المرجع والتي تم توضيحها

في الشكل أعلاه، وسيتم عرض البعض منها على النحو التالي:

1- معامل كارفر: Carver Method

يعد معامل كارفر من الطرق الأولى المقترحة لتقدير ثبات الاختبارات محكية المرجع. وتعتمد هذه الطريقة

على تطبيق اختبارين متوازيين على مجموعة واحدة من الأفراد، ويتم تقدير الثبات بمقارنة نسبة عدد

التلاميذ الذين تم تصنيفهم ضمن المتقنين في كلا المجموعتين فكلما زاد اتساق قرار التصنيف في مرتي التطبيق كانت الاختبارين اكثر ثبات. (علام، 2001، ص: 297)

الاختبار(ب)

متمكن	غير متمكن		
أ	ب	الاختبار(أ) متمكن	
د	ج	غير متمكن	

جدول (2-3): يوضح تصنيف الأفراد في مرتي تطبيق اختبارين متوازيين

ويقدر معامل كارفر باستخدام الصيغة التالية: $\frac{أ+ج}{ن}$

حيث: ن = أ + ب + ج + د

إلا أن هذا المعامل يعكس فقط ما إذا كانت نسبة عدد الأفراد لا تتغير في مرتي التطبيق، ولكنه قليل

الحساسية لاتساق قرارات تصنيف كل فرد في مرتي التطبيق. (علام، 2001، ص: 297)

2- معامل كبا لسواميناثان وهامبلتون، وألجاينا

ذكر كل من هامبلتون وآخرون 1978 بان هذه الطريقة تعتبر امتداد لطريقة (كارفر) حيث تعتمد على

فرق النسبة بين التلاميذ المتمكنين وغير المتمكنين في صورتى الاختبار المتوازيين أو في مرتي تطبيق

الاختبار، وتمتد قيمة معامل الثبات بين (1+، 1-). (مجيد، 2007، ص: 185)

2-7- درجة القطع:

تعتبر درجة القطع من بين المفاهيم المهمة في الاختبارات محكية المرجع، بحيث لا يخلو أي

إختبار تحصيلي محكي من تحديد درجة القطع، باعتبار أنّ هذه الأخيرة تمثل الحد الأدنى للكفاية اللازمة

للفرد أن يتقنه ليعد متقنا لتلك الكفاية أو المهارة، وسيتم عرض مفهومها خلال التطرق لأقوال مجموعة من

العلماء المتخصصين في مجال القياس والتقويم التربوي ومن ثم التركيز على الطرق المعتمدة لتحديدها.

2-7-1-تعريف درجة القطع: لقد تعددت تسميات درجة قطع الاختبارات محكية المرجع بتعدد أداء

وخبراء علماء القياس والتقويم التربوي ومن تلك التسميات: (درجة القطع الدرجة الفاصلة، مستوى الأداء،

الحد الأدنى للكفاية، درجة المحك).

(علام، 1995، ص: 24)

يعرف علام (2001) درجة القطع بأنها: تشير إلى الدرجة التي تفصل بين المتمكنين، أو بين مستويات مختلفة من التمكن على متصل درجات النطاق السلوكي المشكل للاختبار. (علام، 2001، ص: 24).

كما يعرفها علام (1985) بأنها: النسبة المئوية لعدد مفردات الاختبار التي يجب أن يعرف الطالب بالفعل إجابتها الصحيحة. (علام، 1985، ص: 25). كما تشير درجة القطع أحيانا إلى الحد الأدنى للأداء المقبول لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية. في حين تعرفها نادية عبد السلام (1992) كما ورد في دراسة الخولي وآخرون (2014) بأنها: نقطة على متصل درجات الاختبار، بحيث تستخدم لتصنيف المتعلمين إلى متقنين وغير متقنين، كما يعرفها كل من نادية شريف ومحمد إبراهيم (1999) كما ورد عن الخولي وآخرون (2014) لدرجة التي يمكن أن تدل على الحد الأدنى للأداء المقبول لمهارة ما، التي يجب على التلميذ أن يمتلكها ليصنف مع الناجحين و المتقنين لهذه المهارة.

(الخولي وآخرون، 2014، ص: 15).

كما تعرف درجة القطع بأنها: "نقطة على متصل درجات الاختبار، وتستخدم لتقسيم الطلبة إلى مجموعتين (المتمكنين وغير المتمكنين، أو الناجحين والراسيين، أو الجيد وغير الجيد) بمستويات كفاءة مختلفة بالنسبة للأهداف التي يقيسها الاختبار، أي هي الدرجة التي يمكن أن تدل على الحد الأدنى للأداء المقبول لمهارة ما، والتي ينبغي أن يمتلكها المتعلم، كحد أدنى ليكون ناجحا أو متوقفا في هذه المهارة." (الشريم وسوالمه، 2006، ص: 02). كما يعرفها علام بأنها الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها الفرد في النطاق الشامل لمفردات الاختبار لكي يعد متقنا لمحتوى أو مهارة معينة، وأحيانا تشير درجة القطع إلى الحد الأدنى للأداء المقبول لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية. (علام، 2001، ص: 24)

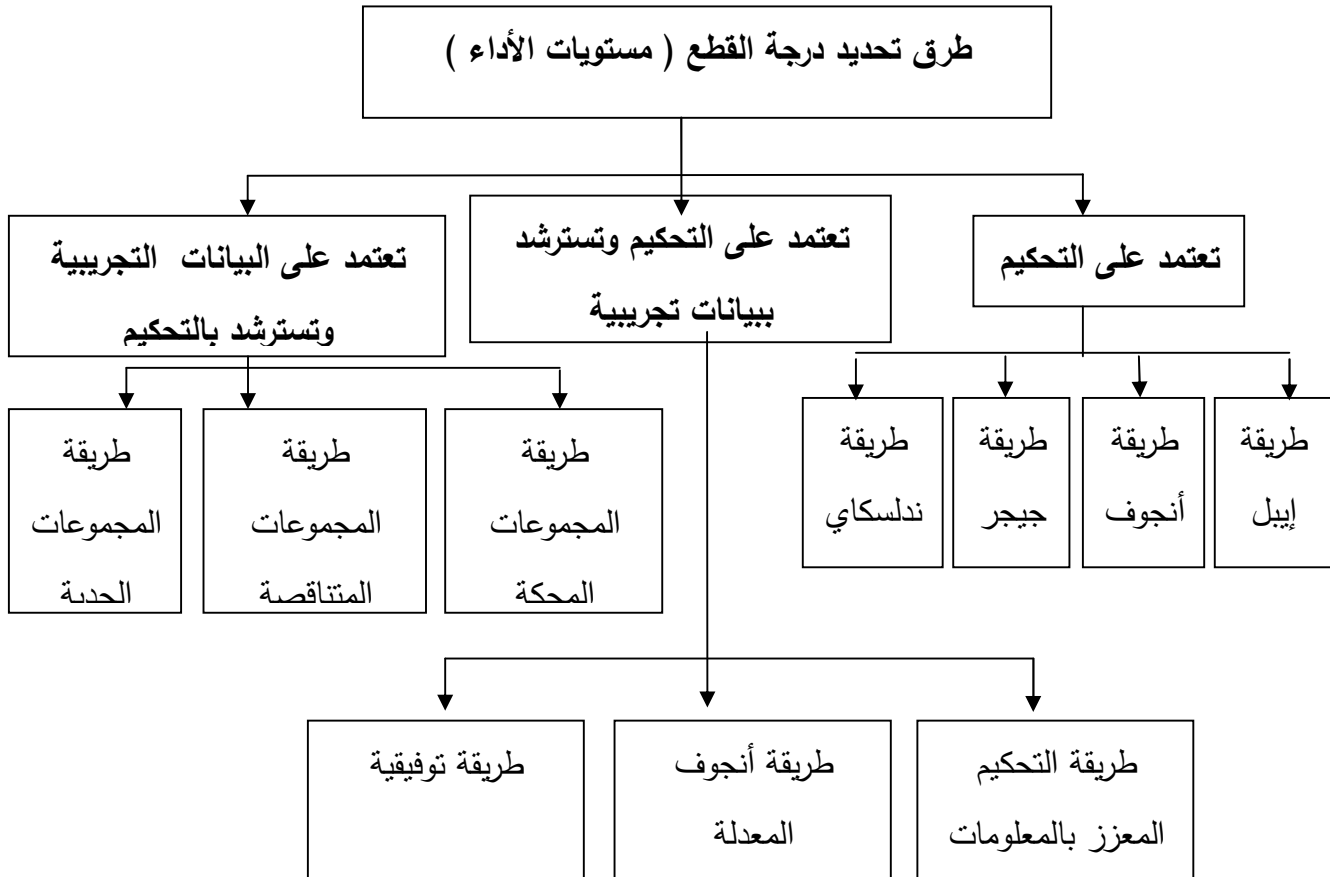
وملخص القول أن درجة القطع تعتمد على تصنيف الأفراد إلى فئتين فئة متقنة وفئة غير متقنة لمهارة ما. كما يتفق كل من علام (2006) ونادية شريف ومحمد إبراهيم (1999) على أنها تدل على الحد الأدنى للأداء المقبول لمهارة ما (لإتقان مهارة ما).

وعليه فإن فكرة تحديد درجة القطع يعد أمراً مهماً في الدراسات والبحوث التي تعتمد على الاختبارات محكية المرجع، وللتعرف على هذه الطرق المعتمدة في تحديدها التي سيتم التطرق لها وتوضيحها بالتفصيل في العنصر الموالي.

2-7-2 طرق تحديد درجة القطع:

تبنى خبراء القياس والتقويم التربوي العديد من الطرق والمحاولات لتحديد درجة القطع، واختلفت تلك الطرق والأساليب باختلاف خبرات درجات تأهيل وتخصصات هؤلاء الخبراء، فهناك عدة طرق متعددة

لتحديد ما والتي ذكر بيرك Berk (1986) أنها بلغت ثمان وثلاثين طريقة مختلفة من حيث أسلوب بنائها وتطبيقها وتفسير نتائجها ويمكن تصنيفها إلى ثلاث تصنيفات كالتالي:- (علام، 2007، ص: 257).



شكل (2-ط) تصنيف طرق تحديد لدرجة القطع في الاختبارات محكية المرجع

أولاً: الطرق التحكيمية: (Judgmental.Method)

تستند الطرق التحكيمية على أداء المتخصصين في مجال القياس أو في محتوى الاختبار المراد قياسه، وذلك لتحديد درجة القطع المناسبة، حيث يسترشد بأرائهم في تحديد مستوى المتعلم ذو الحد الأدنى من الكفاية (تحديد عدد الأسئلة التي يجب أن يجيب عليها الطالب بصورة صحيحة) واضعين في إعتبارهم المتغيرات التي تؤثر في تحديد هذه الكفاية. ومن هذه الطرق نذكر ما يلي:

1- طريقة إيبيل (Ebel's method):

اقترح إيبيل Ebel طريقة لتحديد درجة القطع تعتمد على تعليمات المحكمين على مفردات الاختبار وذلك من خلال اعتبار أن مواصفات المفردات لها بعدين هما: بعد الصلة (Relevance) وبعد الصعوبة (Difficulty) ويشتمل بعد الصعوبة على ثلاث مستويات (سهلة، متوسطة، صعبة) ويشتمل

بعد الصعوبة على أربع مستويات (أساسية، مهمة، مقبولة، غير مهمة) وبذلك يستخدم المحكم أعدادا مختلفة من تصنيفات الصعوبة والصلة، ثم يطلب من كل محكم ما يلي: (Jeager ,1989,p 32)
 أ - تحديد الخلية المناسبة لكل مفردة من المفردات بناء على توافق محتواها مع تصنيفات البعدين.
 ب - تحديد النسبة المئوية لعدد الطلاب ممن لديهم الحد الأدنى من الكفاية يجب أن يجيبوا عن كل مفردة بصورة صحيحة وذلك لكل خلية من الخلايا، ثم يضرب عدد مفردات كل خلية في النسبة المئوية، ثم يقسم مجموع نواتج جميع الخلايا على عدد المفردات و بالتالي تحصل على درجة القطع.

(مجيد، 2007، ص: 189)

2- طريقة أنجوف (Angoffs method)

يطلب من كل محكم في هذه الطريقة فحص كل فقرة من فقرات الاختبار، ثم يطلب منهم تصور مجموعة من الأفراد الذين حققوا الحد الأدنى للكفاية التي يقيسها الاختبار، ثم يقدر نسبة عدد الأفراد الذين يحتمل أن يجيبوا إجابة صحيحة عن كل مفردة من مفرداته، ويمثل متوسط هذه السنة الحد الأدنى لمستوى الاختبار في الاختبار (Angeff,1971 ,p22)

الجدول رقم (2-4): يوضح طريقة حساب درجة قطع باستخدام طريقة انجوف اختبار محكي المرجع انطلاقا من

تقديرات المحكمين (Canada's testing company,2014,p4)

المفردات المحكمين	محكم 1	محكم 2	محكم 3	محكم 4	محكم 5	محكم 6	مجموع تقديرات المحكمين
1	65	70	65	65	70	65	67
2	85	70	60	80	70	80	74
3	70	65	75	70	50	70	67
4	75	60	65	70	75	70	69
درجة القطع اعتماداً على طريقة أنجوف							69

3- طريقة جيجر: (Jaeger's method)

حاول جيجر Jaeger (1982) في هذه الطريقة تبسيط مهمة المحكمين إلى أقل حد ممكن، وذلك بأن يطلب من كل منهم أن يبدي رأيه "بنعم" أو "لا" حول كل مفردة فيما يتعلق بما إذا كان الفرد ينبغي عليه أن يجيب إجابة صحيحة عن المفردة حتى يعد متمكنا و إلا أعتبر غير متمكن، ونظراً لوجود

البديلين أمام المحكم هما " نعم" و " لا " فإن القيم الاحتمالية الناتجة تكون إما صفر أو واحد صحيح لمفردة معينة. (نقلا عن علام، 2001، ص: 264)

4- طريقة نيدلسكاي: (Nedlesky's method)

اقترح نيدلسكاي (1954) Nedlesky هذه الطريقة لتحديد درجة القطع للاختبارات التي تشمل على أسئلة اختيار من متعدد حيث تقوم مجموعة من المحكمين المتخصصين بتحديد درجة القطع المناسبة للاختبار، وفي هذه الطريقة يطلب من كل محكم فحص كل مفردة من مفردات الاختبار، ثم يحدد من بين الخيارات الخاصة لكل مفردة تلك التي يمكن أن يتجنب الطالب الحد الأدنى للكفاية اختيارها لأنها لا تمثل في نظرهم الإجابة الصحيحة للمفردة، بعد ذلك يضع المحكم درجة للسؤال بناء على ما تبقى من الخيارات و ذلك بأخذ مقلوب الخيارات المتبقية.

فمثلا إذا كانت المفردة تشتمل على خمسة خيارات و رأي المحكم أن الطالب ذو الحد الأدنى للكفاية يمكن أن يتجنب اختيار ثلاثة منها عندما تكون درجة السؤال عن: $0,5 = \frac{1}{2} = \frac{1}{3-5}$

(مجيد، 2007، ص: 192)

ثانيا: الطرق التي تعتمد جزئيا على التحكيم وتسترشد ببيانات تجريبية:

تعتمد هذه الطرق على أحكام الخبراء مع تقديم بيانات تتعلق بالأداء الفعلي للمختبرين لكي يسترشد بها الخبراء في أحكامهم وتسمى هذه الطرق بالطرق النسبية Relative methods لأن أحكام الخبراء أكثر واقعية و من أهمها:

1- طريقة تحكيم معززة بالمعلومات (Informed judgement method): اقترح بابام (Popham) طريقة لتحديد مستويات الأداء حيث يسترشد فيها المحكمون ببيانات تتعلق بالأداء الفعلي للأفراد في الاختبار مرجعي المحك، وتتضمن هذه البيانات إحصاءات خاصة بالمفردات كمعاملات الصعوبة والتميز، ومتوسط درجات الاختبار بعد تطبيقه على العينة المناسبة من الأفراد، و بعض تعليقات الخبراء حول مفردات الاختبار والاختبار ككل، واقتراحات المعنيين باستخدام الاختبار حول الحد الأدنى لمستوى

* اعتمادها على عدد من الأفراد الذين حققوا الحد الأدنى من الكفاية بدلا من تحديد فرد واحد، مما يسهل على المحكمين فهمها و على مستخدمي الاختبار، مما يسهل على المحكمين فهمها وعلى مستخدمي الاختبار تفسير نتائجها في ضوء مستوى الأداء المحدد.

الاجتياز المطلوب وتقدم جميع هذه المعلومات للمحكّمين لفحصها وتبادل المقترحات حولها وإعادة النظر فيها، حتى يتوصلوا إلى اتفاق حول الحد الأدنى الأمثل لمستوى الاجتياز المطلوب.

(مجيد، 2007، ص 266).

2- طريقة أنجوف المعدلة: (Modified Angoff's-Empirical method)

ذكر بيرك أن هذه الطريقة عبارة عن تعديل لطريقة أنجوف التحكيمية، وتتطلب هذه الطريقة المعدلة تزويد المحكّمين ببعض البيانات المستمدة، من التجريب الميداني لمفردات الاختبار. (مجيد، 2007، ص: 196).

وفيها يطلب من كل محكم تقدير احتمال إجابة الأفراد من ذوي الحد الأدنى للكفاية المطلوبة عن مفردات الاختبار ككل، الذي يقيس هذه الكفاية.

و بعدها يقدم لكل منهم بيانات تجريبية عن مفردات الاختبار تتضمن مستوى صعوبة كل مفردة، ثم يطلب منهم تعديل تقديراتهم الاحتمالية في ضوء ذلك، ويكون الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار هو متوسط مجموعة تقديراتهم المعدلة. (الزيلي، 2014، ص: 37)

3- طريقة توفيق بين الطرق المطلقة والطرق النسبية: (Absolute relative compromise)

أشار بيرك 1986 (Berk) إلى أن هذه الطريقة تعمل على التوفيق بين أحكام المحكّمين المتعلقة بأداء في الأفراد في الامتحان والأداء الفعلي المستمد من البيانات التدريبية المبينة من تطبيق الاختبار على العينة. (الثبتي، 2014، ص: 39).

وفي هذه الطريقة يطلب من المحكّمين تحديث قيمتين هما:

أ- الحد الأدنى للنسب المئوية لعدد المفردات التي يجب أن يجيب عليها الفرد إجابة صحيحة لكي يعتبر ناجحاً في الاختبار، ويرمز لهذه بالرمز (K).

ب- النسبة المئوية لعدد الأفراد المتوقع اجتيازهم للاختبار ويرمز لهذه النسبة بالرمز (V)، ويمكن التوصل إلى معادلة تربط بين النسبتين (K)، (V) والتي يمكن استخدامها لتعديل تلك القيم التي لا تتفق مع التوزيع الفعلي لدرجات الاختبار، إذ يمكن رسم منحنى المتوسطات والانحرافات المعيارية لقيم (k)، (v) التي حددها المحكّمون، وكذلك النسبة المئوية لعدد الأفراد المتوقع نجاحهم ويرمز لها بالرمز (Y) كدالة تناقصية لدرجات الاختبار ويرمز لها بالرمز (x)، ثم يرسم منحنى لتحديد النقطة و يرمز لها بالرمز (l) و التي تمثل الحد الأدنى لمستوى النجاح، بحيث توفق بشكل أمثل بين المستويات المطلقة (التحكيم) و المستويات النسبية (الأداء الفعلي للأفراد في الاختبار). (مجيد، 2007، ص / ص: 200/198).

ثالثاً: الطرق التي تعتمد على البيانات التجريبية وتسترشد بالتحكيم :

1- طريقة المجموعات المحكة: تتطلب هذه الطريقة التي إقترحها Berk (1976) أن ينتقي المحكمون مجموعة من الأفراد المتمكنون ومجموعة من أخرى من غير المتمكنين استناداً إلى المعلومات المتاحة لديهم على مستويات الكفاية المطلوبة لديهم، ويطبق الاختبار مرجعي المحك على كل من المجموعتين، وعليه نحصل على التوزيع التكراري لدرجات كل منهما. والدرجة التي تميز بدرجة أفضل بين المجموعتين تعد بمثابة الدرجة الفاصلة. (علام، 2001، ص ص: 267-268).

2- طريقة المجموعات المتغايرة (المتناقضة) (Contrasting Groups Method): اقترح ليفنجستون Livingston وزايكي (Zikey) (1977) طريقة مماثلة لطريقة المجموعات المحكة ولكنها تختلف في كيفية تحديد مستوى الأداء المطلوب في الاختبار. ففي هذه الطريقة يطلب من المحكمين الذين يكونون على دراية كافية بأفراد المجتمع المستهدف وبالكفاية التي يقيسها الاختبار أن يقوموا بتحديد مجموعتين من الطلاب (ليس بالضرورة متساويين في العدد) إحداهما متمكنة والأخرى غير متمكنة من الكفاية المطلوبة. ثم يطبق الاختبار على كل من المجموعتين، ويرسم منحنيان يمثلان عدد طلاب كل المجموعتين الذين حصلوا على درجات كلية مختلفة في الاختبار. ويمكن اعتبار نقطة تقاطع المنحنيين بمثابة قيمة تقديرية لمستوى الأداء المطلوب. (علام، 2001، ص: 269) والمثال الموالي يوضح ذلك:-
(عبانة، 2009، ص/ص: 134/133).

فهذه الطريقة تقدم بيانات كمية عن مستويات الأداء التي تفضل بدرجة أفضل بين التلاميذ الذين رأى المحكمون أنهم متمكنون والذين رأوا أنهم غير متمكنين، وتزاعي الأخطاء المحتملة للتصنيف
(علام، 2001، ص: 269).

3- طريقة المجموعات الحدية:

اقترح أيضاً كل من ليفنجستون وزايكي طريقة أخرى تسمى المجموعة الحدية، يقوم المحكمون بانتقاء عينة من المختبرين الذين يرون أن كفاياتهم التي يقيسها الاختبار تقع عند الحد الفاصل بين التمكن وعدم. ومن ثم يطبق على أفراد عينة الاختبار المطلوب، ويوجد وسيط درجات هذه المجموعة ليكون بمثابة مستوى الأداء المطلوب. وتتميز هذه الطريقة ببساطة تطبيقها، غير أنها ربما تحتاج إلى عدد كافي من التلاميذ يمثل المجموعة الحدية لكي نحصل على تقديرات مستقرة نسبياً.

(علام، 2001، ص ص: 267-268)

إنّ أساس الاختبارات محكية المرجع هو ما يسمى بدرجة القطع، وأن تعدد تسمياتها يعود على تعدد تعاريف العلماء، حيث تعددت الطرق المعتمدة في استخراج أو تقدير درجة القطع لاختبار محكي المرجع، وتصنيفها من حيث تقسيمها إلى طرق تعتمد على تقديرات المحكمين من جهة وطرق تعتمد على التجريب وطرق تجاوز بين الطريقتين، غير أن اعتماد الباحث على طريقة من هذه الطرق يعود بالضرورة إلى إمكانية وسهولة تطبيقها من جهة وكذا مصداقية النتائج المتحصل عليها اعتمادا على واحدة من بين هذه الطرق.

خلاصة

الاختبارات التشخيصية محكية المرجع تعتمد في بنائها على خطوات علمية متفق عليها من طرف علماء التقويم والقياس النفسي والتربوي، وإن كل خطوة من هذه الخطوات تبنى على أساسها الخطوة الموالية ولا يمكن إغفال خطوة من هذه الخطوات، فتحديد المهارات أو الكفايات المراد قياسها في محتوى الاختبار لا يكتمل إلا من خلال العمل على تحليل تلك المهارات أو الكفايات، وكما إن صياغة الأهداف السلوكية يتم بإتباع خطوات وشروط محددة ومضبوطة، وبناء المفردات العلمية وفق المواصفات التفصيلية لصياغة مفردة اختبارية محكية المرجع؛ وإن مصداقية الاختبار المعد اعتماداً على هذه الخطوات ترتبط بتحديد الخصائص السيكومترية للاختبار من صدق وثبات وأخيراً تحديد درجة قطع الاختبار التي تفسر على أساسها الدرجات.

وعليه ركزت هذه الدراسة على بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك الذي يعتمد على تحديد أداء الفرد بمستويات أداء محددة مسبقاً، والذي يعتمد على كفايات المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والتي سيتم التفصيل فيها في الفصل الموالي من هذه الدراسة.

الفصل الثالث:

- كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

تمهيد:

أولاً: الكفاية

1- تعريف الكفاية.

2- المفاهيم المتداخلة مع مصطلح الكفاية.

3- مصادر اشتقاق الكفايات.

4- تصنيف الكفايات.

ثانياً: الاختبارات التحصيلية الموضوعية

1- تعريف الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

2- المبادئ الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

3- شروط بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية

4- أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

ثالثاً: خطوات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية

1- التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

2- بناء فقرات الاختبارات الموضوعية لقياس التحصيل.

3- معايير صلاحية الفقرات.

4- إخراج الاختبار وتصحيحه وتطبيقه.

5- التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار وتفسيره.

- خلاصة.

تمهيد:

لقد شغل موضوع كفايات المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية بصفة عامة اهتمام جميع المختصين سواء في مجال التقويم والقياس التربوي، والمختصين التربويين كالمشرفين وغيرهم، وانطلاقاً من أهداف الدراسة الحالية، وعليه لابد من طرح أرضية نظرية لهذا الموضوع من خلال التطرق إلى الكفاية من خلال تعريفها وتحديد مصادر اشتقاق هذه الكفايات، وكذا تحديد أنواع هذه الكفايات، والتركيز على كفايات المعلم التقويمية والتمثلية في تحديد كفايات المعلم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية من حيث تحديد مفهوميها وأنواعها ومبادئ بنائها، والتركيز على أهم عنصر وهو تحديد خطوات بنائها بشكل مفصل ودقيق.

أولاً: الكفاية:

1- تعريف الكفاية:

1-1- الكفاية لغة:

لقد ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف: (من قرأ الآتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه) أي أغنتاه عن قيام الليل. (ابراهيم مصطفى، 2000، ص: 10)

ويقول الله تعالى في سورة الإخلاص: « لم يلد ولم يولد، ولم يكن له كفواً أحد»

سورة الإخلاص (3- 4)

ومعنى الكفاية في قوله تعالى: «أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد» فصلت، 53.

أنه قد بين لهم ما فيه كفاية الدلالة على توحيده، والكفية بالضم ما يكفيه من العيش، وقيل الكفية: القوت، والكفي: بطن الوادي والجمع الأكفاء. (الفتلاوي، 2003، ص: 27)

1-2- الكفاية اصطلاحاً:

رغم تعدد الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الكفايات (Competencies)، إلا أن تحديد مصطلح الكفاية لم يتفق عليه، وذلك راجع إلى ترجمة المصطلح من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، وعليه تعددت التعريفات واختلفت تبعاً لكل باحث أو دراسة، واختلفت معانيها، وسنحاول عرض العديد من التعريفات المختلفة لكي نكون نظرة شاملة حول هذا المصطلح.

فيعرفها **دوكتال (Dektele 1996)** بأنها: « مجموعة منتظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات، لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات» * كما يعرفها **في موطن آخر بقوله: « هي القدرة على حشد وإدماج مجموعة لا بأس بها من المعارف والمهارات، ومعارف الكيان لحل عائلة من الوضعيات المشكلة[†] الجيدة والدالة والمألوفة.** (البرجاوي، 2015/01/17، www.alukah.net). وتعرف أيضا على أنها: « مجموعة من السلوكيات الكامنة التي تسمح للفرد بممارسة وفعالية وظيفية تعتبر بصفة عامة معقدة، كما أن الكفاية وثيقة الصلة بمهنة، ووظيفة، مكانة، وضعية اجتماعية أو مهنية، تعد مرجعية و لذلك فهي تضم كل من المعارف، الخبرات، المهارات، القدرات المترابطة بشدة فيما بينها والتي تسمح بإبراز الكفايات الكامنة » (**Françoise Raynal et Alain**) (Rieunier, 2001, P 76). كما يأتي تعريف "دوكتيل" ورويجيرز (2000) (Dektel et Roegiers) ليؤكد بأن الكفاية هي: إمكانية تعبئة - بكيفية باطنية - المجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل صنف وضعيات - مسألة - أي أن الكفاية تسعى إلى ترسيخ بعد التعلم الذاتي - البنائي - لدى المتعلم، من خلال تعبئة وتوظيف ما تلقاه في الفصل (معارف ومهارات، ومواقف، ومنهجية) وما اكتسبه في حياته اليومية لحل وضعية مشكلة في إطار عملية التقويم. (البرجاوي، 2015/01/17، www.alukah.net)

كما يعرفها أيضا **لوپترف (Leborterf)**: بكونها القدرة على التحويل، فالكفاية لا يمكن أن تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة ومتكررة بالنسبة للمعتاد، إنها تفترض من القدرة على التعلم والتفوق، كما أنها تلائم لحل قسم من المشاكل، أو لمواجهة فئة من الوضعيات، وليس فقط مشكل معين ووضعية بعينها. **فالكفاية هي القدرة على تكيف التصرف مع الوضعية، ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن، دون هدر للمجهود، وكذلك هي القدرة والاستعداد التلقائي.** (Leborterf G, 1995 , P22)

* **الوضعيات:** الوضعية في معناها العام جدا، مصطلح شائع، يدل على العلاقات التي يقيمها الشخص أو مجموعة من الأشخاص مع سياق محدد، وهذا السياق يتميز بصورة جوهرية بالمحيط الذي يتخذ في الأفراد موقعهم: مجموعة من الملابس في لحظة معين.

الوضعية المشكلة: حسب كزافي روجيرس: هي، بكيفية عامة، وضعية تطابق المشكلة -الوضعيات- المشكلات في الحياة اليومية تملها الأحداث التي يواجهها كل منا يوميا نتحدث عن وضعيات الحياة ونتحدث أيضا عن الوضعيات المهنية.

† **déstabilisation constructive (2000)** "زعزعة بناء" Hubert وDal6ngeville أما الوضعيات: المشكلة في الإطار المدرسي، فهي الوضعية التي تتسم بما يسميه ** والزعزعة ليست بناء فحسب، بل غالبا ما تكون مبنية أو مستحدثة.

في حين يرى مرعي بأن الكفاية هي: القدرة على عمل الشيء أو إحداث نتائج متوقعة بمعنى قدرة يستخدمها الفرد بعينه لتحقيق نتائج مرغوب فيها. (مرعي، 1983، ص: 21)

كما يعرفها التومي على أنها: « عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات سلوكيات، استراتيجيات تقويمات) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة، وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم ». (التومي، 2005، ص: 36) وفي نفس السياق يعرف روجرز (Roegiers): الكفاية بأنها: « إمكانية حشد مجموعة من المصادر المندمجة والمتوافقة، من أجل مواجهة مجموعة من الوضعيات. (Roegiers, 2001, p90). في حين يعرفها محمد الدريج على أساس أنها: « قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات، وقدرات، واتجاهات، مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها، قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. » (الدريج، أكتوبر 2000، ص: 39) وتعرف من جهة أخرى على أنها: « مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية بإدراك وضعية معينة وفهمها والاستجابة لها بشكل أقل وأكثر ملائمة ». (بوسمان وآخرون، 2005، ص: 10). وتعرف في سياق آخر بأنها: مستوى تحميل المعلومات وكتساب المهارات والاتجاهات اللازمة والضرورية لأداء مهمة معينة أو عمل معين. (المفتي، 1987، ص: 127). كما وقد وردت تعريفات أخرى لمفهوم الكفاية نذكر منها ما يلي: (الناقفة، 1987، ص ص: 12-13)

- أنها وصف لنوع من السلوك أو الأداء الذي نود من الفرد أن يظهره.
- أنها المهارات الأساسية التي ينبغي أن يمارسها الفرد، وتظهر من خلال سلوكه في المواقف المتصلة بمهنته.
- أنها مجموعة من المطالب التي تكوّن الأداء، وتصاغ في شكل إجرائي لما يستطيع المتعلم عمله.
- وانطلاقاً من التعريفات التي تم عرضها نستخلص أنها جميعها إتفقت على كون الكفاية:
- مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والسلوكيات التي لا بد للفرد (المتعلم) اكتسابها.
- أنها مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعيات مشكلة معينة ومتعددة.
- كما أنّها عبارة عن توظيف كل ما تلقاه المتعلم واكتسبه من معارف ومهارات ومواقف وتوظيفه في حل مشكلة معينة.
- أنّ الكفاية تتعدى إلى قدرة الفرد على حل عدّة مشاكل، ومواجهة فئة من الوضعيات وليس فقط مشكل معين أو وضعية واحدة.

2- المفاهيم المتداخلة مع مصطلح الكفاية:

هناك خلط بين مفهوم الكفاية وبعض المفاهيم المرتبطة أو القريبة منها ومن بينها: **الكفاءة**، الأداء، الاستعداد، القدرة والمهارة، وفي محاولة للفرقة أو توضيح وجه العلاقة بينهم، سنقوم بتحديد هذه المفاهيم وتقديم تعريفات لها وإجراء مقارنة بين كل مفهومين.

2-1- الكفاءة:

الكفاءة في رأي ميدلي (Medly) هي: « تحقيق مستوى الجدارة أو الحد الأقصى، وليس الحد الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية، والكفاءة هي القدرة الذهنية والفيزيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منتظمة من المعلومات والمعارف، والمهارات والسلوكيات والأداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي و بأقل الأخطاء. » (قندوز أحمد، دس، ص: 488). **وسنعرض ثلاث أطروحات قدمت تفسيراً واضحاً لمفهوم الكفاءة: - (يوسف، 2015، ص ص: 185-180)**

فالأطروحة الأولى ترى بأن:

الكفاءة: هي مجموعة القدرات والمعارف المحددة إجتماعياً واللازمة لإنجاز عمل معين، ويتم وفقاً لهذه الأطروحة تحديد المؤهلات المطلوبة للقيام بمهمة ما تحديداً قلياً، أي أنها تحدد ما ينبغي أن يفعله شخص ما لكي يمارس مهنة معينة.

أما الأطروحة الثانية: فتحدد الكفاءة بأنها: قدرة الفرد على التحكم في وضعية معينة من وضعيات الشغل أو العمل، وذلك عن طريق تجنيد طاقاته وإمكاناته، وهنا نلاحظ الإقتراب من مفهوم الكفاية.

أما الأطروحة الثالثة: الكفاءة هي ما يصاحب بنية الفعل بحيث تتيح الكفاءة هنا تحديد هدف الفعل وفضاءه وترتبط باستقلالية الفرد وتفيد في مراقبة سيرورة الفعل على حد سواء.

فالكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية، حيث أنّ الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف جهد ومال ووقت، كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي في مجال التعليم، في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي. (الفتلاوي، 2003، ص: 29)

2-2- الاستعداد:

هو حالة يكون فيها الكائن جاهزاً وقادراً على تعلم سلوك جديد وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار.

يمكن اعتبار الإستعداد قدرة موجودة لدى الفرد لكنها كامنة عن طريق التدريب والممارسة يصبح الفرد قادر على القيام أداء هذه المقدرة، والإستعداد يظهر في أنواع نذكر منها: الإستعداد العددي، اللغوي، القرائي، الكتابي، الفني والميكانيكي. (فاتح، 2013، ص ص: 71-72)

3-2- الأداء أو الإنجاز:

يشير الأداء إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم بحيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم. ويعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفاً بيداغوجياً يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيه السلوك النهائي الملاحظ. (فاتح، 2013، ص ص: 71-72)

فلكي يكون الأداء لكي يكون فعالاً يجب أن يكون ذا كفاية عالية وأن الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء، كما ترتبط بسلوك أدائي مرض للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال التي يتطلبها التدريس. (الفتلاوي، 2003، ص: 30). ويشير (Good) للأداء على أنه: «الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارة. « (الفتلاوي، 2003، ص: 24). ونوضح في هذا الجدول الفارق بين الأداء و الكفاية

جدول رقم (3-1)

يوضح الفارق بين الأداء والكفاية:- (بن يحيى ومسعود، 2006، ص: 81)

الأداء	الكفاية
الأداء نفسه متغير في المواقف المتشابهة، وفي الموقف نفسه مكرراً أي أنها رهن العوامل النسبية والموضوعية.	1- إمتلاك آلية الأداء ثابتة لا تتغير. 2- ضمنية. 3- لا يمكن قياسها مباشرة. 4- ليس شرطاً كافياً للأداء لكنّها ضرورية.
2- ظاهر. 3- يمكن قياسها مباشرة.	

2-4- القدرة:

القدرة هي نشاط فكري ذهني وهي الحالة التي يكون الفرد فيها متمكناً من النجاح في إنجاز معين، كالقدرة على التحليل والتركيب والمقارنة والتأليف وتدعى مثلاً: التحليل (تحليل نص جغرافي، تحليل نص أدبي، تحليل نص تاريخي). (البرجاوي، 2015/01/17، www.alukah.net)

كما تعرف أيضا على أنها: «القدرة على إمكانية أداء نشاط معين، وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الداخل على الوجود بالفعل، كما تشير القدرة على القوة على أداء فعل ما جسديا كان أو عقليا، وسواء كان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعليم والتدريب»*. (فرج عبد القادر، دس، ص 124)

كما تعتبر القدرة إستعدادا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني أو المهني وتترجم القدرة من خلال القيام بنشاط، ولا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها، ويمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكنها أن تكون مكتسبة تنمى من خلال الخبرة و من خلال التعلّات الخاصة. (فاتح، 2013، ص: 72)

وتختلف الكفاءة عن القدرة من حيث كون الأخير هيكلية و مهارة بنائية يمكن تطويرها من خلال الأنشطة المختلفة، في حين أن الكفاءة هي القدرة الذهنية التي تهيكّل هذه القدرة وتسمح لها بالتطور فهي أكثر شمولية و تنوعا. (قندوز أحمد، دس، ص: 489)

2-5- المهارة:

يعرفها توفيق أحمد مرعي (1981) بأنها: السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال على التكيف مع المواقف المتغيرة. (بن يحي ومسعود، 2000، ص: 82)

ويمكن اعتبار المهارة إذا السرعة والسهولة والدقة في الإنجاز عمل سواء كان في المجال المعرفي أو الحسيّ أو الحركي. وللمهارة عدة خصائص نذكر منها: - (فاتح، 2013، ص 70)

- أنها تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية مشكلة.
- تخضع للملاحظة والقياس من خلال السلوك في وضعية محددة.
- أنها تدمج المعرفة المكتسبة في المجالات الثلاثة.
- أنها مرتبطة بمضامين مادة ما.

وعندما نميز بين الكفاءة والمهارة نخرج بالنقاط التالية: - (الفتلاوي، 2003، ص: 25)

- نطاق الكفاية أشمل وأعم من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.
- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، أما الكفاية أقل التكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

* التدريب: يقصد به البرامج التي تهدف إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات التي تتطلبها مجموعة من المهن المتصلة ببعضها البعض، وإعداد الشخص للاستخدام أو الرقي، في أي فرع من فروع النشاط، ومساعدته في الإفادة من قدراته، حتى يحقق لنفسه وللمجتمع أكثر ما يمكن من مزايا.

- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما، فهي تعني تحقق الكفاية له.
- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحققت المهارة به.
- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، في حين تركز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.
- نطاق الكفاية أشمل وأعم من المهارة فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية. (الفتلاوي، 2003، ص: 25)

3- مصادر اشتقاق الكفايات:

يستعمل الباحثون في مجال كفايات التدريس أساليب متعددة لتحديد الكفايات واشتقاق قوائم لها، وعليه فإن كل باحث يستخدم الأسلوب الذي يراه مناسباً ويخدم بحثه، وكما يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب وذلك بهدف الوصول إلى الدقة والموضوعية.

ويعتقد هوستن (Houston 1973): أن مصادر اشتقاق الكفايات نوجزها فيما يلي:

- 1- ترجمة محتوى المقررات الدراسية الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلم يضطلع بمسؤولية تدريسها.
- 2- تحليل المهمة: ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.
- 3- دراسة حاجات التلاميذ: وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوفر عند المعلم الذي يتصل بهم.
- 4- تقدير الاحتياجات: ويقصد بذلك دراسة المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات اللازمة توافرها عند المتخرجين من هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي المؤسسات التعليمية.
- 5- التحليل النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور، وفي هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة إفتراضات حول مهنة التدريس وما ينبغي أن يكون عليه المعلم، ومنها تحديد الكفايات المناسبة. (يوسف، 2015، ص ص: 20-21)

4- تصنيف الكفايات:

أكدت العديد من الدراسات والأبحاث على تعدد تصنيفات الكفايات، وسيتم عرض مختلف التصنيفات للباحثين، إلا أننا سنركز على التصنيف الذي يخدم البحث الحالي (الدراسة) ويتفق ومتطلباتها وأهدافه

أشارت يسرى مصطفى السيد كما ورد عن رضوان (1014/2013) إلى أن هناك أربعة أنواع من الكفايات المهنية.

أ- **الكفايات الوجدانية:** تشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وتمس هذه الكفايات جانب اتجاهات المعلم نحو مهنته.

ب- **الكفايات الأدائية:** وهي الكفايات التي تركز على الأداء، وتشمل المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل تعليمية، وأداء هذه المهارات يعتمد على كفايات المعلم المعرفية.

ج- **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والمعارف والمهارات العلمية الضرورية لأداء المعلم لمهامه في شتى مجالات عمله.

د- **الكفايات الإنتاجية:** وتشير إلى أثر أداء المعلم للكفايات السابقة في مجال التعليم، أي ناتج كفايات المعلم في المتعلمين ومدى تفهم المستقبل. (رضوان، 2014، ص: 104).

كما يضيف رضوان بواب 2013 تصنيف آخر للكفايات والمتمثل في:- (كفايات تخطيط الدرس- كفايات تنفيذ الدرس- كفايات إدارة الصف- كفاية التفاعل في العلاقات -كفاية التقويم) وهذه الأخيرة تلعب دورا كبيرا في مجال التعليم لان بواسطتها نصل إلى تقييم مدى تحقق الأهداف التعليمية التي وضعتها المؤسسات التعليمية من خلال تقويم نتائج الطلاب باستخدام أدوات والمتمثلة فغي الاختبارات التحصيلية.

وعليه نستخلص من أن الكفاية تشمل مجموع القدرات والمهارات والمعارف والأداء والانجازات التي يجب أن يمتلكها معلم الصف أو يحققها، وان تحديد كفايات المعلم تستند إلى مصادر متعددة من تحليل المهمة التعليمية أو تحليل النظري لمهمة التدريس وغيرها، وبين أهم الكفايات التي يسعى المختصين في المجال التربوي إلى إكسابها لدى المعلمين في جميع الأطوار التعليمية الكفايات التقويمية والمتمثلة في تقويم نتائج المتعلمين الدراسية، وتقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية، وهذا لا يتحقق إلا باستخدام أدوات ووسائل والمتمثلة في الاختبارات بمختلف أنواعها، وعليه سنركز في العنصر الموالي على كفايات المعلم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية ونخص بالذكر الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

ثانياً: الاختبارات التحصيلية الموضوعية

لقد تم التطرق في الفصل النظري الأول من هذه الدراسة إلى الاختبار التحصيلي بصفة عامة وعليه لا داعي لإعادة تكراره بحيث سيتم التركيز على الاختبارات التحصيلية الموضوعية بمختلف أشكالها، مع إشارة بسيطة للأنواع الأخرى.

1- تعريف الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

الاختبارات الموضوعية: يقصد بها: "الاختبارات التي تكون إجابتها محددة، بمعنى أنّ هنالك إجابة صحيحة واحدة لكل فقرة فيها، وعرفت بالموضوعية لأنّ تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجة، وإنّما تعتمد على نموذج التصحيح كمعيار يلتزم به جميع المصححين للمادة أو الوحدة." (المحاسنة والمهيدات، 2009، ص ص: 87-88). ولذلك سميت بالموضوعية لأنها تخرج رأي المصحح أو حكمه من عملية التصحيح وذلك بجعل الجواب محددًا تمامًا، بحيث لا يختلف عليه أو في تصحيحه إثنان، كما يمكننا أن نعتبر هذا النوع من الامتحانات موضوعيًا لأنه يسمح بأن تكون الأسئلة عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة، مما يمكننا من قياس قدرة الطالب بدقة و من ثم الوقوف على نقاط قوة وضعف التلميذ. (أبو لبد، 2008، ص: 249). ومن بين مميزات الاختبارات التحصيلية الموضوعية بما يلي:- (أبو لبد، 2008، ص: 249)

1- توفر الموضوعية ويتم هذا بالطرق التالية:

- تحدد سلفًا بحيث لا يختلف عليه اثنان.

- إخراج رأي المصحح كله من عملية التصحيح.

- إعطاء تعليمات واضحة محددة تتعلق بكيفية إجراء الامتحان مع وجود عينة أو أمثلة في مقدمة

كراسة الأسئلة مما يلغي الذاتية أو الاختلاف في طريقة التطبيق.

تكون الإجابة سهلة بوضع إشارة لأن الجواب محدد، وعليه لا حاجة للكتابة مطلقًا مما يلغي أثر العوامل

الخارجية كحسن الحظ والترتيب وجودة الإملاء وسلاسة الأسلوب وغير ذلك من العوامل.

إن وجود مفتاح أو دليل الإجابة الصحيحة، فأى شخص بغض النظر عن تخصصه يستطيع تصحيح

امتحانات متعددة.

2- كثرة عدد الأسئلة مما يمكنها من تمثيل مختلف أجزاء المادة.

3- تتصف بثبات وصدق عاليين نتيجة للتصحيح الموضوعي وكثرة عدد الأسئلة.

4- تشعر التلميذ بعدالة التصحيح من جهة، وتشعر المعلم بعدم ظلمه للمتعلمين.

5- تمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

كما يضيف كماش ومحمد (2013) مميزات أخرى كما يلي:-

- يقيس قدرات متنوعة أهمها القدرة على التصرف وإدارة العلامات.
- توفر الكثير من الوقت والجهد من حيث الإجابة عن أسئلتها أو من حيث تصحيحها.
- تعطي معظم المفردات محتوى المادة الدراسية وهذا يلغي محض الصدفة.
- تساعد على تحقيق مبدأ الشمول في عملية التقويم. (كماش ومحمد، 2013، ص: 52)

أما يضيف عبد الحميد منصور وآخرون (2014) أضافوا مجموعة من مميزات الاختبارات الموضوعية منها:-

- 1- **سرعة التقدير والإجابة:** تختلف سرعة الإجابة في الاختبارات الموضوعية من الاختبارات المقالية وتشمل الاختبارات الموضوعية على عدد كبير من مفردات الاختبار.
- 2- **ثبات التقدير:** الاختبارات المقالية تتقصها الموضوعية عند تقدير إجابات الطلاب، بينما أسئلة الاختبارات الموضوعية لها إجابة واحدة مقبولة، مما يقلل من الذاتية، كما أن ثبات التقدير في الاختبارات الموضوعية عند تقدير الدرجات لا يقل إلا إذا كان هناك خطأ في رصد الدرجات.
- 3- **سهولة التقدير:** يتم تقدير الإجابة في الاختبار الموضوعي باستخدام مفتاح الإجابة الصحيحة، لذلك لا يحتاج التصحيح إلى خبرة فنية.
- 4- **التعرف على سهولة أو صعوبة أجزاء المنهج:** الاختبارات الموضوعية تمكن المعلم من معرفة مواطن الضعف في المنهج وذلك بإحصاء الأخطاء الواردة في كل سؤال، يعرف المعلم الأجزاء والمواضيع الصعبة في المنهج، وبذلك يستطيع المعلم اتخاذ التدابير اللازمة.

(منصور والشربيني والحشاش، 2014، ص: 182-184)

ورغم ما تتميز به هذه الاختبارات إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب والتي ذكرها كل من منصور والشربيني و الحشاش (2014) والمتمثلة في:-

- **التخمين:** فصيغة السؤال الموضوعي هو الطالب من الممتحن اختيار إجابة من بين عدة إجابات، وقد يستعمل الطالب الحدس في الإجابة، وعليه لا يكون مستواه العلمي دليلاً على التقدير العالي الذي يحصل عليه.

- صعوبة صياغة أمثلة الاختبار: تحتاج الاختبارات الموضوعية إلى جهد كبير في صياغة الأسئلة بعكس الحال في اختبارات المقال، إذ أن الاختبارات الموضوعية فيها تعدد في أنواع الأسئلة وصياغة معينة، وقد يسهل على المعلم استخدام هذه الاختبارات.

- اختبار عمليات مركبة: تحتاج بعض المواقف التعليمية، عدم اكتفاء المعلم بصحة إجابة الطالب عن سؤال معين، بل يعينه بدرجة أخرى صحة أسلوب التفكير، وكيفية الوصول إلى الإجابة الصحيحة، وقد تطورت الاختبارات الموضوعية بدرجة أمكن معها قياس التفكير عند الطلاب.

(منصور وآخرون، 2014، ص: 175-176)

2- المبادئ الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

للتأكد من أن الاختبار الذي تم إعداده يتصف بالموضوعية والصدق والثبات (مواصفات الاختبار الجيد) لابد لمعد الاختبار المعلم على وجه الخصوص أن يكون على دراية بالمبادئ الأساسية في بنائها والمتمثلة فيما يلي: - (عدس، 1999، ص: 17 والبغدادي، 1998، ص: 112-120)

- يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية بوضوح المعطيات التعليمية المتوافقة مع الأهداف التعليمية:

فتحديد النواتج التعليمية المطلوبة وتحديد بدقتها، تعد من الخطوات الأولى في بناء الاختبارات التحصيلية، ويجب أن تتبع هذه النواتج من الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية التي سيعطيها الاختبار. - يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية عينة ممثلة من النواتج التعليمية والمادة التعليمية المتضمنة في التدريس: لا يمكن لمعد الاختبار أن يضع جميع الأسئلة المتضمنة في الاختبار، وعليه لابد من انتقاء عينة ممثلة من السلوك تكون ممثلة بقدر الإمكان المجتمع السلوكي الذي تحدده المادة الدراسية، والطريقة المعتمدة في ذلك هي جدول المواصفات (سيتم عرضه بالتفسير في المراحل الموالية من العرض النظري).

- أن تتلاءم نوعية الأسئلة المتضمنة في اختبارات التحصيل لقياس الناتج التعليمي المرغوب: إن عملية قياس التحصيل الفعال تعتمد على الاختبار الجيد لنوعية الأسئلة التي تستثير الاستجابة المرغوبة ويحول دون الاستجابات غير المرغوبة، فالدليل على مدى تحقق التعلم والأهداف التعليمية يعود إلى جدوى الاختبار في تحقيق المرغوب.

- يجب أن تصاغ اختبارات التحصيل لتلائم الاستخدامات المعنية بنتائجها: تستخدم اختبارات التحصيل لأغراض متعددة، فيمكن استخدامها لقياس:

أ- السلوك التمهيدي عند بداية التعلم (الاختبارات القبالية).

- ب- تقدم المفحوص خلال فترة التعلم (الاختبارات التكوينية).
- ج - الكشف عن صعوبات التعلم أثناء التعلم (الاختبارات التشخيصية).
- د - التحصيل العام في نهاية التعلم (الاختبارات الختامية).
- يجب أن تتصف الاختبارات التحصيلية بالثبات عند إعادة الاختبار أو مقارنة باختبار آخر مكافئ له.
- يجب أن تكون الاختبارات التحصيلية صادقة في تحقيق التعلم، ومساعدة المعلمين في تحقيق التقدم في التحصيل.

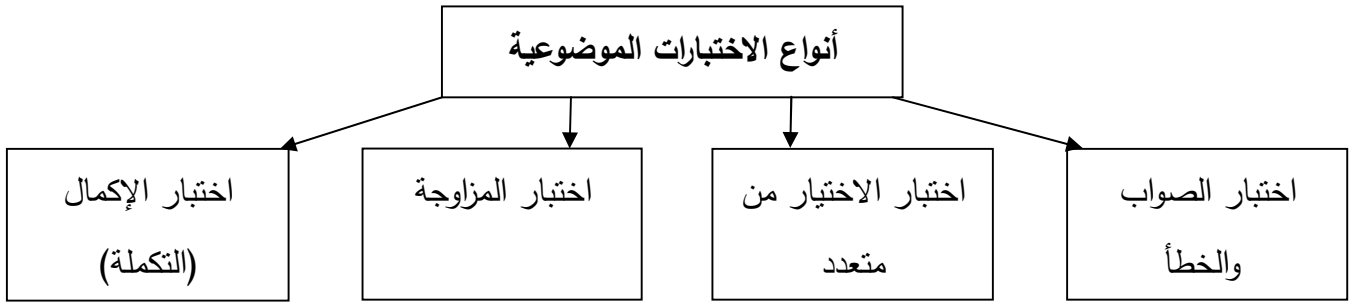
3- شروط بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

- لكي تحقق الاختبارات التحصيلية الموضوعية الغرض الذي أعدت من أجله، وجب التقيد ببعض الشروط العامة في بنائها من بينها ما يلي:
- يجب أن تتناول جميع أهداف المنهج الدراسي.
 - يجب أن تتعدى هذه الاختبارات قياس القدرة على الحفظ فقط، إلى قياس مستويات مختلفة من التفكير
- مثل:

- أن نغطي جميع أهداف المقرر الدراسي.
- أن تصاغ الأسئلة بشكل واضح ودقيق.
- أن تكون الإجابة محددة لا تحتل التأويلات.
- أن تكون الطباعة واضحة ومكان الإجابة واضح ومناسب.
- أن تكون تعليمات الاختبار واضحة.
- أن تحدد الإجابة النموذجية، قبل إجراء الامتحان، بإعداد مفتاح تصحيح لها.

4- أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

- تتعدد أنواع الاختبارات الموضوعية، ورغم ذلك التعدد إلا أنها تشترك جميعاً في المميزات التي سبق الإشارة إليها بشأن سهولة التصحيح، وموضوعية النتائج، ومن أهم أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية ما يلي:-



مخطط رقم (3-أ): يوضح أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية: (من اعداد الباحثة)

إنّ هذه الأنواع التي تم ذكرها هي أهم وأشهر الأنواع والأكثر استخداماً وسيتم التطرق إلى كل نوع من هذه الأنواع بشيء من التفصيل والدقة ضمن خطوات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية (في الخطوة رقم (2) بناء فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي)

ثالثاً: خطوات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

إنّ إعداد اختبار تحصيلي بشكل جيّد، يوفر جميع الشروط اللازمة لذلك، ليست بالعمل السهل، وتقع مهمة إعداده على عاتق المعلمين، وعليه لا بدّ للمعلم أن يكون واعياً وعلى دراية كافية بمختلف الخطوات الأساسية لتصميم الاختبار، وسيتم عرض خطوات بناء الاختبار بداية بالتخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي وما يتضمنه من خطوات فرعية، والخطوة الثانية والمتمثلة في بناء الفقرات الإختبارية الموضوعية.

- وعليه سيتم التطرق إلى كل خطوة من هذه الخطوات بشيء من التفصيل.

1- التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

الاختبار التحصيلي الجيد هو ناتج عن تخطيط مسبق ودقيق، ولفهم هذه الخطوة نطرح الأسئلة التالية:

- ما الوظيفة التي نتوخى أن يؤديها الاختبار؟
- ما الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها في المجال الذي يغطيه الاختبار؟ وما المحتوى الذي يتناوله المجال الذي يغطيه الاختبار؟ ما نسبة التركيز في كل موضوع من مواضيع المحتوى؟ ما أنواع الفقرات في الاختبار التي يمكن أن تكون عملية وفعالة في تقييم مدى تحقيق الأهداف؟

ولعل الوقت الملائم للتخطيط لإعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي هو قبل بدء في تدريس المادة التي سيغطيها الاختبار، ويوضح جرولاندر (Groulund, 1997) أن أهم اعتبار للتخطيط للاختبار هو تحديد ما

ينبغي أن يقاس بدقة. (القدمي، 2008، ص: 15)

1-1- تحديد الغرض من الاختبار:

إن تحديد الغرض من الاختبار من شأنه تحديد الإجراءات اللاحقة في بناء الاختبار بشكل الفقرات وصياغتها بشكل تحقيق الهدف من الاختبار، وكذلك إجراءات الإخراج و الترتيب والتصحيح والتحليل والتفسير. (المحاسنة والمهيدات، 2009، ص: 112). ولشرح هذا الإجراء نطرح الأسئلة التالية:

هل الغرض من الاختبار هو قياس التحصيل فقط؟ هل الغرض هو التشخيص (نقاط القوة والضعف)؟ هل الغرض هو تحديد المنطلق؟

فالاختبارات التحصيلية تستخدم لأغراض متعددة منها: - (البغدادى، 1998، ص: 120)

- قياس الخبرة السابقة للمفحوص من قبل البدء بالتعلم الجديد.
- تقدم المفحوص خلال فترة التعلم (تكويني).
- صعوبات التعلم خلال فترة التعلم (تشخيصي).
- التحصيل العام في نهاية التعلم (ختامي، نهائي).

إن كل غرض من أغراض بناء الاختبار التحصيلي الموضوعي تتوافق مع نوع من أنواع التقييم القبلي، والتكويني والتشخيصي والختامي، فالتقويم المكتسبات القبلية بهدف تحديد المستوى الفعلي للتلاميذ لينطلق من خلاله ، في حين التكويني فهو يساير الفعل التعليمي ويهدف إلى التحقق المستمر من مكتسبات التلاميذ أثناء الأنشطة التي يندمجون فيها، في حين يهدف التقويم التشخيصي إلى تحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد تعثرات المتعلمين وتحديد صعوبات التعلم، أما التقويم النهائي فيكون شامل لجميع محتويات المقرر ويهدف إلى قياس التحصيلي النهائي للمتعلمين. (الظاهر وآخرون ، 2002 ، ص: 21)

إن تحديد أغراض إعداد وتصميم الاختبار من طرف المعلم، يساعد في تحديد الهدف الأساسي من اجراء الاختبار بدقة وعليه لا بد أن يكون المعلم على دراية كافية بطريقة تحديده.

1-2- تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها:

إن عملية تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية دورا رئيسيا في بناء الاختبار التحصيلي، وتعد الخطوة الثانية بعد تحديد الغرض من الاختبار.

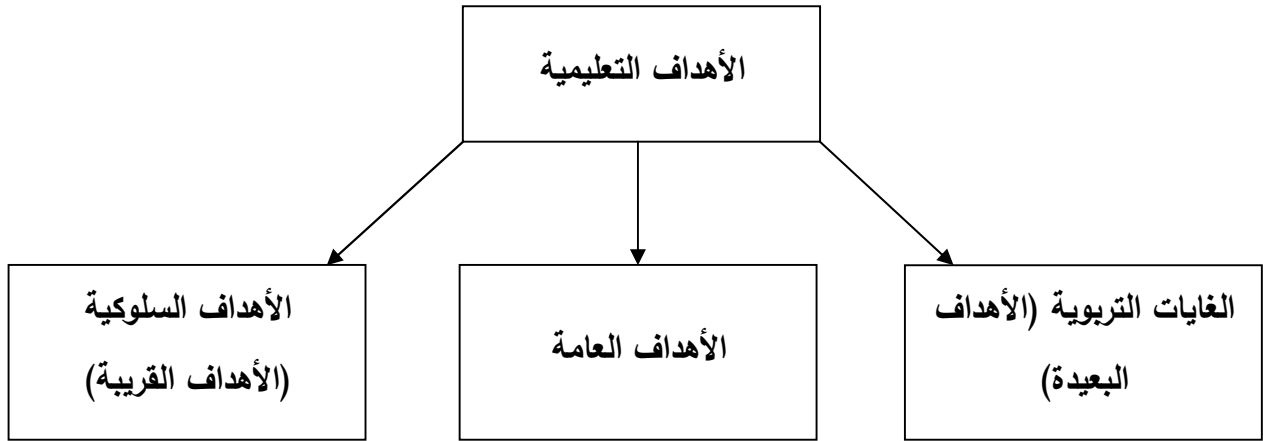
وتصنف الأهداف التعليمية في ثلاث مستويات:

المستوى الأول: الغايات التربوية*

* هي أهداف عامة وبعيدة المدى تحقق في فترة طويلة، وهي تتوافق مع غايات التربية وفلسفتها العامة

المستوى الثاني: الأهداف العامة **

المستوى الثالث: الأهداف الخاصة (السلوكية)*** ، وهي على درجة عالية من الخصوصية، وذات فائدة كبيرة في بناء الاختبار التحصيلي. (عمرو وآخرون، 2010، ص: 384) والشكل التالي يوضح مستويات هذه الأهداف



(أكثر عمومية) ← (أكثر خصوصية)

مخطط رقم (3-ب): يوضح مستويات الأهداف التعليمية

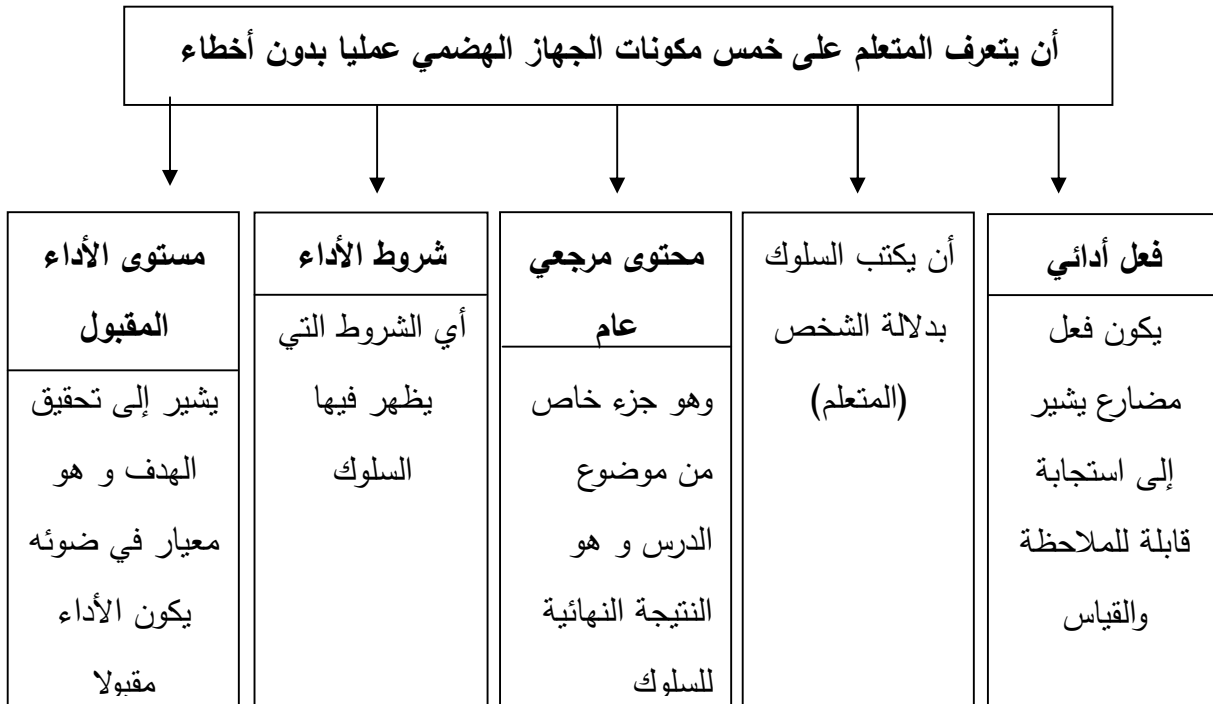
بعد تحديد الأهداف التدريسية (التعليمية) لمختلف مستويات التحصيل، تأتي مرحلة ترجمة هذه الأهداف إلى صيغ سلوكية أو على شكل نتائج تعليمية. (عثمان، 2011، ص: 77)

والهدف السلوكي: هو وصف دقيق وواضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس. فالأهداف السلوكية العامة على درجة من العمومية والتجريد وتتضمن عمليات عقلية غير ملاحظة، يصعب قياسها مباشرة، لذلك يتم تحديد نواتج التعلم الخاصة (الأهداف السلوكية) المعبرة عن كل منها.

ولابد من الإشارة إلى ما اقترحه بلوم (Bloom) وزملاؤه كراثوول (Krathwohl) وهارو (Harrow) لتحديد تصنيف الأهداف تبعاً لثلاث مجالات والمتمثلة في: المجال المعرفي (الادراكي) ويشمل هذا المجال كل ما يتوقع أن يعرفه المتعلم من **حقائق ومبادئ** ومستوياته هي: (التذكر أو المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، والمجال الانفعالي والوجداني ويشمل مضمون هذه الأهداف نواتج تعليمية ترتبط بالمواقف والاتجاهات والقيم والميول والعادات والأحاسيس والمشاعر والتذوق

** هي أكثر شمولاً من الأهداف السلوكية، وتحقق في نهاية الوحدة الدراسية أو الفصل الدراسي أو السنة الدراسية
*** هي سلوكيات تصاغ لتمثل نتائج تعليمية ينتظر تحقيقها، وهي قابلة للملاحظة والقياس

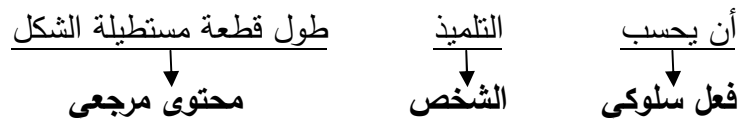
والتقدير*. ومستوياته هي: (التقبل، الاستجابة، التقييم، التنظيم) وآخر مجال هو المجال المهاري (النفس حركي) ترتبط الأهداف بتطوير المهارة وتعلمها (البغدادي، 1998، ص: 121-125) (البدوي، دس، ص 3). ولتوضيح كيفية صياغة الأهداف السلوكية في مختلف المستويات سيتم عرض مثال توضيحي لذلك يقيس المجال المعرفي.



شكل رقم (3-ج) يوضح العبارة التي تصف الهدف السلوكي (عمرو وآخرون، 2010، ص: 407)

- وهذا الشكل يوضح لنا مكونات الهدف السلوكي، التي تصف لنا الأهداف السلوكية بدقة ووضوح، والتي تخضع للقاعدة التالية: (البدوي، دس، ص: 3)

أن + الفعل السلوكي (أدائي) + المتعلم + المحتوى التعليمي + شروط الأداء + مستوى الأداء وليس بالضرورة أن يشتمل الهدف السلوكي على جميع المكونات سالفة الذكر، فقد يمكن أن تستغني على شروط الأداء ومستوى الأداء. ومثال على ذلك:**



* يعتبر هذا المجال من بين أصعب المجالات، من حيث صعوبة صياغة الأهداف السلوكية صياغة قابلة للملاحظة والقياس، ويتم تقويم هذا السلوك بالملاحظة وبأسئلة المواقف أحيانا.

** من إعداد الباحثة

ولابد من توفر بعض الشروط والمواصفات في الهدف السلوكي (الإجرائي) والمتمثلة فيما يلي:

- يجب أن تصف عبارة الهدف سلوك المتعلم وأدائه وليس سلوك المعلم.
 - أن تصف عبارة الهدف السلوكي نواتج التعلم لا النشاطات التعليمية.
 - أن تكون عبارة الهدف السلوكي واضحة الصياغة لا تقبل إلا تفسيراً واحداً.
 - أن يكون الهدف واقعياً، ومعنى ذلك أن يكون قابل للملاحظة والقياس.
- ومثال لهدف غير واقعي: (أن يزرع الطالب بعض النباتات ويراقب نموها خلال الحصة)*. (مراد وسليمان، 2005، ص: 137)
- يجب أن يكون الهدف السلوكي بسيطاً "غير مركب" (القدومي، 2008، ص: 12)
- والجدول الموالي يوضح مجموعة أمثلة لكتاب أهداف سلوكية في كل مستوى من مستويات تصنيف بلوم للأهداف.

الجدول رقم (2-3)

يوضح: أمثلة لكتابة لأهداف سلوكية في كل مستوى. - (مركز نون للتأليف والترجمة، 2011، ص: 41)

أي عنصر من العناصر التي يحتويها الموضوع	كتابة كلمة تلميذ أو معلم	من بين الأفعال السلوكية	يبدأ الهدف ب: أن	مثال لكتابة هدف سلوكي
الفاعل مع ضبطه بالشكل أو تحديد علامة إعرابه	المتعلم	يستخرج	أن	هدف معرفي
خريطة الجزائر مع كتابة البيانات عليها	المتعلم	يرسم	أن	هدف نفس حركي (مهاري)
فنية العلماء في تطوير العلوم	المتعلم	يقدر	أن	هدف وجداني

* هدف غير واقعي لأن الفعل الأدائي (السلوكي) غير قابل للملاحظة والقياس.

إنّ عملية تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها صياغة سلوكية وتحديد مستوياتها، بشكل دقيق يساعد المعلم على تحديد النواتج التعليمية المراد قياس تحققها لدى المعلمين، وإنّ الوقوع في بعض الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية تؤثر على الخطوات المولوية لبناء الاختبار التحصيلي، باعتبار أن كل خطوة من هذه الخطوات تساهم في تحقيق الأخرى.

1-2- تحليل محتوى المقرر الدراسي (Centent analysis)

تصمم أسئلة الاختبارات على أساس هذا المحتوى للتحقق من إنجاز التلميذ لهذه الأهداف، لذا على المعلم أن يفكر مليا في مكونات المحتوى الذي سوف نضع فيه أسئلة الاختبار بغرض تحديدها. (عمرو وآخرون، 2010، ص: 408). ويتم إعداد قائمة بالموضوعات الرئيسية التي يتضمنها المقرر الدراسي، وكذلك الموضوعات الفرعية المتضمنة داخل كل موضوع رئيسي على حدا، ثم يتم تحديد الأهمية النسبية لعناصر المحتوى الرئيسية والفرعية من خلال إحدى المحكات التالية: عدد الصفحات التي يشغلها كل موضوع على حدا بالنسبة لعدد صفحات الكتاب كلاً، أو الزمن المستغرق أثناء عملية التدريس لكل موضوع على حدا. (مراد وسليمان، 2005، ص 144)

ويعرف تحليل المحتوى على أنه: " مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية، ثم تجزئتها إلى أهداف قابلة للقياس". وعبارة أخرى هو استقصاء المعلومات والمهارات والقيم والحقائق والمفاهيم والمصطلحات والقواعد للمادة العلمية وكتابتها وتعيينها. ومن المعلوم أنّ لكل مادة دراسية بنية معرفية خاصة بها، وبالتالي فإن تحليل المحتوى يمكن أن يتم بطريقتين:

الطريقة الأولى: استخدام قائمة الموضوعات الرئيسية والفرعية:

بتقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئة هذه الموضوعات الرئيسية إلى موضوعات فرعية. (عمرو وآخرون، 2010، ص: 409)

فلو أخذنا على سبيل المثال مادة التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الخامسة ابتدائي واخترنا مجال التغذية عند النباتات فإنّ:

أ- الموضوع الرئيسي الأول: (الماء والأملاح المعدنية)

الموضوع الفرعي الأول للموضوع الرئيسي الأول (الماء)

الموضوع الفرعي الثاني للموضوع الرئيسي الأول (الأملاح المعدنية)

الموضوع الفرعي الثالث للموضوع الفرعي الثاني (مصادر الأملاح المعدنية)

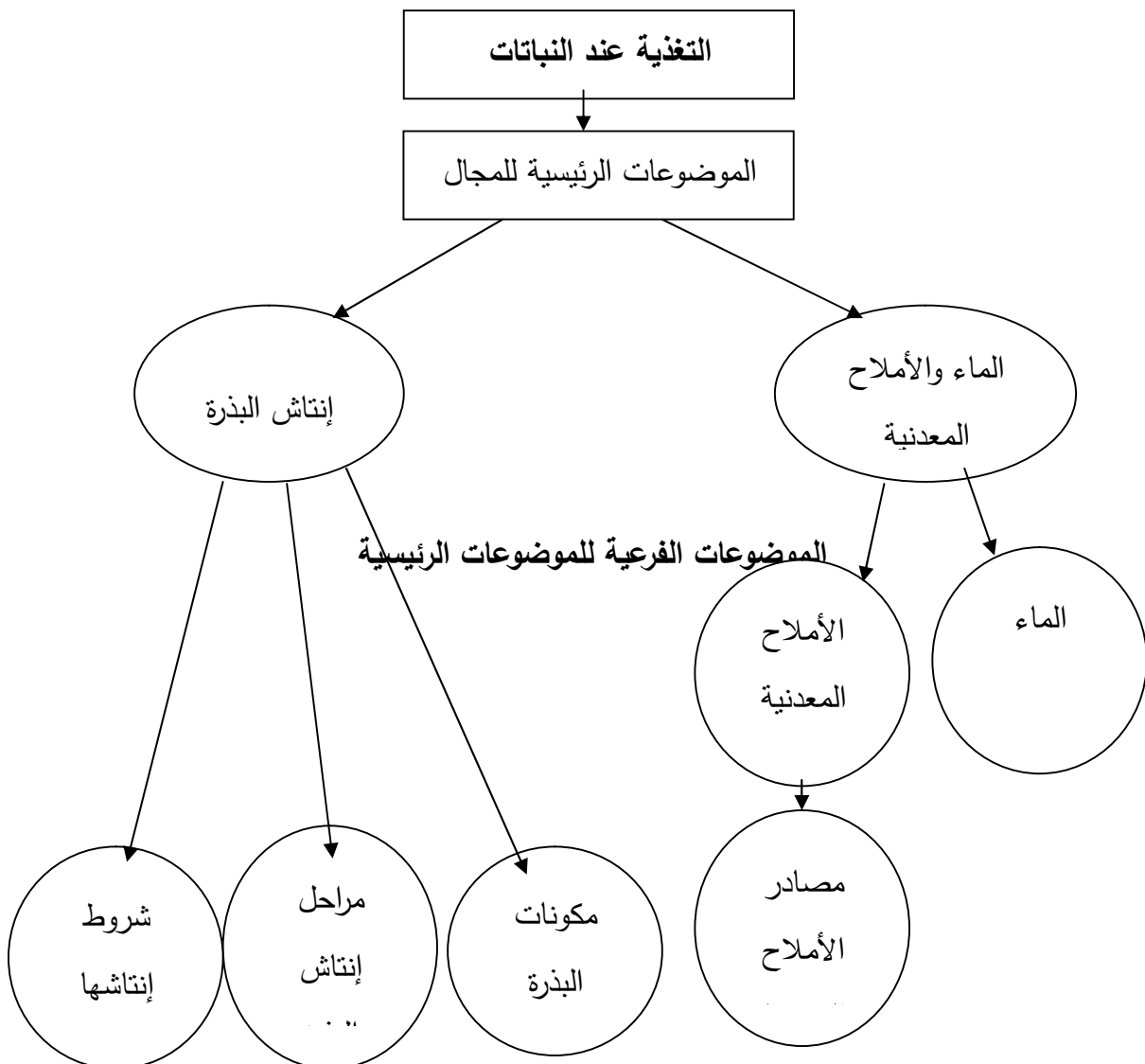
ب- الموضوع الرئيسي الثاني: (الإنتاش البذرة)

-الموضوع الفرعي الأول للموضوع الرئيسي الثاني (مكونات البذرة)

- الموضوع الفرعي الثاني للموضوع الرئيسي الثاني (شروط إنتاش البذرة)

- الموضوع الفرعي الثالث للموضوع الرئيسي الثاني (مراحل إنتاشها)

والمخطط الموالي يوضح طريقة تحليل المحتوى عن طريق تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئتها إلى موضوعات فرعية.



المخطط رقم (3-د)

يوضح طريقة تحليل محتوى وحدة دراسية باستخدام طريقة تقسيم المادة الدراسية

أما الطريقة الثانية تسمى بالطريقة الإجمالية: تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة من (المفاهيم، مجموع الرموز، مجموع التعميمات، مجموعة القواعد، مجموعة المسائل). وتكون بنية المادة غير محددة بوضوح.

ومن بين فوائد تحليل محتوى المقرر الدراسي:- (الحويان، دس، ص 6)

- إعداد الخطط التعليمية.

- اختيار الإستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة.

- الكشف عن نقاط القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

- اشتقاق الأهداف التدريسية.

- تحقيق الشمول والتوازن في الاختبارات التحصيلية.

ليحقق الاختبار التحصيلي شمولاً للمحتوى الدراسي، لابد من تحليل هذا المحتوى وتحديد الموضوعات المتضمنة فيه وعليه لابد من تحليل هذا المحتوى باستخدام طريقتين (طريقة تقسم المادة إلى موضوعات رئيسية وأخرى فرعية، أو طريقة تحديد المفاهيم والمبادئ والقواعد والتعميمات المتضمنة فيه) واعتماد طريقة من بين هاتين الطريقتين يعتمد على طبيعة المادة وخصوصيتها. وإن عملية التحليل تمهد لبناء جدول مواصفات المادة.

1-4- إعداد جدول المواصفات (Table of specification)

لكي نضمن أن الاختبار التحصيلي صادق في قياسه لكل من الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية، وشاملاً لجميع محتوى المقرر الدراسي، علينا أن نستخدم إجراء منظم للحصول على عينة ممثلة* من المعطيات المرتبطة بموضوعات متضمنة في المحتوى، وجدول المواصفات يحقق لنا ذلك، بحيث يعرف جدول المواصفات على أنه: " مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى التعليمي الذي يقيسه الاختبار بمجالات التقييم و مهاراتها الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها ".

(المحاسبة والمهيدات، 2009، ص: 113)

ومن أهم الأهداف التي يجب أن يمتلكها المعلم والمدير والمشرف التربوي، بناء جدول مواصفات المادة التي تقع ضمن نطاق تخصصاتهم.

* إن الأساس في بناء جدول المواصفات هو إعداد اختبار يكون شاملاً لجوانب المحتوى الدراسي ويقيس مختلف المستويات المعرفية (معرفة، فهم، تذكر، تصنيف، تحليل، تركيب). ويكون الاختبار بذلك صادقا.

- ويعني مفهوم جدول المواصفات هو تحقيق الاختبار صدق المحتوى، والصدق يحتوي على عنصرين أساسيين هما: الشمولية* والتمثيل. (المحاسبة والمهيدات، 2009، ص: 113)
- كما يعرفه رضا البغدادي بأنه: " المرشد لكتابة فقرات الاختبار وإذا أعدت قائمة المواصفات إعدادا صحيحا فإن نوعية الاختبار تعتمد كثيرا على قدرة واضع الاختبار في تطبيق هذه المواصفات".(نقلا عن الفجال، 2011، ص: 24). ويتكون جدول المواصفات من: (المحاسبة والمهيدات، 2009، ص: 129)
- عناصر المحتوى (موضوعات أو محتوى).
 - المستويات المعرفية (الأهداف).
 - خلايا ناتجة من تقاطع الصفوف مع الأعمدة تمثل عدد الفقرات في كل مستوى معرفي.
- ويحقق جدول المواصفات عدة فوائد منها:** - (المحاسبة والمهيدات، 2009، ص 113)
- يحقق خاصية الشمولية مما يضمن تغطية جميع مكونات محتوى المقرر.
 - يحقق الاختبار صدق المحتوى الذي تقتضيه مواصفات اختبارات التحصيل الجيدة.
 - يعطي لكل موضوع وزنه الفعلي، عندما توزع الفقرات في الجدول حسب الأهمية النسبية لها.
 - يجعل الاختبار أداة تشخيصية علاوة على كونه أداة لقياس التحصيل.
 - يوزع الزمن على الموضوعات وأهميتها فيعطي الوزن الحقيقي لكل جزء من أجزاء المادة.
- ولعرض خطوات إعداد جدول المواصفات، سيتم تقديم نموذج لجدول مواصفات في مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية (المتوسطة)، والجدول الموالي يوضح ذلك:-

**تغطية فقرات الاختبار لجميع مكونات أو موضوعات المحتوى التعليمي

تغطية فقرات الاختبار لجميع مكونات أو موضوعات المحتوى التعليمي

جدول رقم (3-3)

جدول مواصفات لاختبار مكون من (50) فقرة من نوع اختيار من متعدد في مادة الرياضيات للمرحلة

المتوسطة. (المحاسبة والمهيدات، 2009، ص: 122)

المجموع 100%	حل المشكلات 20%	المعرفة الإجرائية 50%	المعرفة المفاهيمية 30%	القدرة الرياضية المحتوى
فقرة 16	3 فقرات	8 فقرات	5 فقرات	الأعداد والعمليات عليها 30%
فقرة 14	3 فقرات	8 فقرات	4 فقرات	الهندسة 30%
فقرة 15	3 فقرات	7 فقرات	5 فقرات	الجبر 30%
5 فقرات	فقرة واحدة	7 فقرات	فقرة واحدة	الإحصاء 10%
فقرة 50	10 فقرات	25 فقرة	15 فقرة	المجموع 100%

فالتداول السابق يوضح بأنّ لجدول المواصفات محوران، أحدهما أفقي يمثل الأهداف السلوكية، والآخر يمثل المحتوى، والخلايا في الوسط تمثل عدد الفقرات الموزعة على المادة الدراسية، ولحساب الوزن النسبي أو الأهمية النسبية لكل موضوع في المادة، الذي يشمل الاختبار، باستخدام المعادلة التالية: (الجاغوب، 2002، ص: 248)

ولتحديد الوزن النسبي وعدد الفقرات في جدول المواصفات ينبغي مراعاة الآتي:- (المحاسبة والمهيدات، 2009، ص: 114)

- طبيعة المادة الدراسية والأهداف التعليمية التي تم تحديدها.
- المدة الزمنية التي سيستغرقها تدريس كل موضوع دراسي.
- خصائص المتعلمين فيما يتعلق بالمستوى الدراسي و المرحلة العمرية.
- نوع الفقرات الإختبارية التي تستخدم لقياس الأهداف.
- المستوى المعرفي للأهداف.
- ترتيب الموضوعات حسب أهميتها.

2- بناء الفقرات الإختبارية الموضوعية لقياس التحصيل:

إنّ عملية بناء اختبار تحصيلي تحتاج إلى أن يكون المعلم لديه القدرة على تحديد نوع الفقرات التي تناسب الموقف، وهذا يتطلب معرفة خصائص كل نوع من أنواع الفقرات، ودرجة فعاليتها في قياس الأهداف التعليمية للموضوعات المختلفة لتتناسب مع جدول المواصفات، ولقد تعددت أنواع هذه الفقرات و أشهرها: الفقرات الإختبارية الموضوعية بمختلف أنواعها: فقرات الصواب والخطأ، فقرات الإختيار من متعدد، فقرات المزوجة (المطابقة، المقابلة، التكملة).

وسيتّم التعرض لكل نوع منها بشيء من التفصيل، وإنّ التطرق لها جاء متوافقاً مع متطلبات الدراسة.

2-1-1- بناء فقرات الصواب والخطأ: تعد فرعا من فروع الأسئلة الموضوعية، تتكون من عدد من العبارات بعضها صحيح والبعض الآخر خطأ، ويكلف الطالب بوضع صح أو خطأ وتكون الجملة مفهومة لا توجي بالإجابة.(الشاف، 2010، ص: 105)

فالفقرة من نوع الصواب والخطأ تعرف بأنّها: " عبارة عن جملة إخبارية تتضمن معلومات معينة، ويطلب من المجيب عليها تحديد ما إذا كانت المعلومات صحيحة أو خاطئة وذلك بوضع إشارة معينة في المكان المعد للجواب. وغالبا ما يستخدم هذا النوع من الاختبارات (الأسئلة) لقياس مدى إستيعاب الطلاب للمعارف التي سبق لهم دراستها، سواء كانت حقائق أم مفاهيم أم مبادئ، نظريات عامة." (موسى، 2015، ص: 169)

2-1-1- أشكال أسئلة الصواب والخطأ:

هناك ثلاث أشكال (أنماط) لأسئلة الصواب والخطأ منها:

أ- النمط العام: وهو أكثرها انتشارا، ويتألف عامة من جملة إخبارية، حيث يطلب من المفحوص أن يحكم على هذه الجملة بأنها صحيحة أو خاطئة.

مثال: ضع إشارة ✓ أو x ، أو ضع كلمة نعم أو لا بين قوسين فيما يلي:

أو ضع دائرة حول (ص) إذا كانت العبارة صحيحة أو (خ) إذا كانت العبارة خاطئة.

() : تدور الشمس حول الأرض. (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 94)

ب- نمط لماذا: يختلف هذا النمط عن النمط السابق بأن على المفحوص أن يبين في فراغ يتبع الجملة لماذا هي خاطئة إذا كانت كذلك. (أبو ليدة، 2008، ص: 264)

ج - نمط التصحيح: يطلب من المفحوص تصحيح إذا كانت خاطئة، مثال:
ضع بين قوسين علامة (✓) إذا كانت العبارة صحيحة وعلامة (x) إذا كانت العبارة خاطئة، ثم صحح العبارة الخاطئة.

() يكون القياس كمياً أو كيفياً للسمة المقاسة.

د- النمط العقودي: في هذا النمط تقع في كل سؤال عدة جمل تدور حول موضوع واحد، و يطلب من المفحوص أن يضع إشارة ✓ أو x أو كلمة صح أو خطأ، نعم أو لا، أو حرف ص أو خ في الفراغ
مثال: ضع دائرة حول (ص) إذا كانت العبارة صحيحة أو حول (خ) إذا كانت خاطئة. (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 94)

2-1-2- مميزات فقرات الصواب والخطأ: تتصف فقرات الصواب والخطأ بعدة مميزات نذكر منها ما يلي:

- سهولة إعدادها وتصحيحها.
- الموضوعية في التصحيح وتقدير الدرجات.
- لا تتطلب جهداً في التصحيح. بالرغم من المميزات المتعددة لهذا النوع من الاختبارات إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب.

2-1-3- عيوب فقرات الصواب والخطأ:

- تشجع على الحفظ والاستظهار.
- تقيس هدفاً تعليمياً واحداً، هو إلمام الطالب بالحقائق والمبادئ، ولا يتعدى إلى أكثر من ذلك.
- النجاح بالصدفة أو بالتخمين (ارتفاع نسبة التخمين).
- انخفاض معامل ثباتها.
- تمتاز بالغموض. وللعمل على تفادي هذه العيوب لا بد من معرفة الخصائص (الأسس) الواجب مراعاتها عند كتابة فقرات الصواب والخطأ.

وفيما يلي عرض لخصائص كتابة فقرات الصواب والخطأ: - (عدس، 1999، ص: 85)

- أن تتضمن العبارة فكرة واحدة.
- أن يتساوى عدد العبارات الصحيحة بعدد العبارات الخاطئة.
- تجنب استخدام عبارات النفي ونفي النفي.
- كتابة الفقرة بلغة واضحة وقصيرة.

وأضاف علام (2007) بعض الخصائص والتمثلة في:- (علام، 2007، ص: 109).

- تجنب أخذ العبارات حرفياً من الكتاب حتى لا تشجع على الحفظ الآلي.
- من الضروري استخدام عدد كاف من المفردات، لكي تكون بمثابة عينة ممثلة للمادة التعليمية.
- ينبغي العمل على قياس أهداف من مستويات أعلى من مستوى التذكر، وذلك بتقديم رسم بياني يبين توزيع ظاهرة معينة أو خريطة، أو تجربة مخبرية بسيطة، وبعض النتائج التي أدت إليها ويطلب الحكم على بعض العبارات المتعلقة بأي منها، كلما كان ذلك ممكناً.

2-2- بناء فقرات الاختبار من متعدد:

يعد اختبار الاختيار من متعدد من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية أهمية واستخداماً وملائمة لقياس معارف ومهارات تعليمية متنوعة من مستويات معرفية مختلفة، كما تناسب طلاب جميع المراحل التعليمية (علام، 2006، ص: 143)

تتكون فقرة الاختيار من متعدد من الدعامة (المقدمة) والبدائل (الاستجابات). الدعامة هي: التي تقدم المشكلة، أما البدائل هي الحلول المقترحة.

وتكون الدعامة سؤالاً أو إفادة غير كاملة، أما البدائل فتتألف من الإجابة الصحيحة وعدد من الإجابات الخاطئة تعرف بالمشتتات* (وظيفتها هو صرف انتباه المتعلمين غير المتأكدين من اختيارهم للإجابة الصحيحة). (البغادي، 1998، ص: 136).

- كما تشير بعض الدراسات إلى أنها تقيس أهدافاً عقلية علياً، يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها ويمكن القول أنها تلائم جميع الأهداف التي يمكن تقويمها.

(الظاهر وآخرون، 2002، ص: 101).

- ويرى موزير (Mosier 1954) وآخرون أن أمثلة الإختيار من متعدد يمكن استخدامها لتحقيق الأغراض التالية:-

** المشتتات: فيها نوعان النوع الأول يحتوي على إجابة صحيحة واحدة و مجموعة من الإجابات الخاطئة، والنوع الثاني هو اختيار أفضل إجابة من بين عدة بدائل كلها صحيحة، ولكن من بينها واحد أفضل من الأخرى.

1- التعريف: ويقصد به تعريف المفاهيم والمصطلحات.

مثال (1): تسمى القيمة التي تحصل عليها من جمع الأعداد ثم قسمتها على عددها.

أ- الانحراف المعياري.

ب- المنوال.

ج- الوسط الحسابي.

د- الوسيط الحسابي.

2- الغرض: يقصد به أن يستطيع المفحوص تحديد العلاقات بين المفاهيم.

مثال (2): الغرض الأساسي من تحليل فقرات الاختبار إحصائياً هو:

أ- وصف لمستوى تحصيل الطالب ج- التأكد من صلاحية الاختبار

ب- تحديد الموقع النسبي للطالب د- تشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل الطالب

(الظاهر وآخرون، 2002، ص: 109) (أبو لبدة، 2008، ص: 279)

3- السبب: يحدد المفحوص من خلال الإجابة الأسباب بشكل دقيق، مثال:

أي الغدد التالية إذا حدث خلل في وظيفة يؤدي إلى القماءة والبلاهة؟.

*أ- الدرقية ج- الصنوبرية

ب- جارات الدرقية د- النخامية

4- النتيجة: وهي عكس ما سبق.

إذا حذفنا فيتامين (ج) من الغذاء فإنَّ الإنسان يصاب بمرض؟

*أ- الأسقربوط ج- البلاجرا

ب- البري بري د- الكساح (أبو لبدة، 2008، ص: 279)

- وكما يمكن استخدام فقرات الاختيار من متعدد في قياس الأهداف المختلفة من تصنيف بلوم وهي:

المعرفة، الفهم، التصنيف، التحليل، التركيب، والتقويم.*

1- مستوى التعرف:

معرفة المصطلحات: أي العبارات التالية تقدم أفضل تعريف لمصطلح...

*هذا النوع من الفقرات يقيس المستويات العليا من تصنيف بلوم للمستويات المعرفية مثل التحليل والتركيب وهذا ما يميز هذا

النوع على باقي انواع الاختبارات الموضوعية.

معرفة الحقائق:

معرفة التصنيفات والفئات: ما الأنماط الرئيسية لـ:

معرفة المعايير أو المحكات: أي مما يلي يعد معيارا للحكم على ...

معرفة طرق العمل وأساليبه: ماهي أفضل طريقة للقيام بـ

2- مستوى الإستيعاب: تفسر معنى الفكرة.

3- مستوى التطبيق: تطبيق قوانين ومبادئ وحقائق معينة.

4- مستوى التحليل: يميز علاقات السبب والنتيجة - استنتاج افتراضات - تحديد العلاقات بين الأجزاء و العناصر.

5- مستوى التركيب: إعادة ترتيب أفكار و خطوات.

6- مستوى التقويم: إصدار حكم على. (الظاهر وآخرون، 2002، ص ص: 106-107)

- لفقرات الاختيار من متعدد العديد من المميزات والمحاسن، التي تجعل منها أفضل أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية لقياس التحصيل.

2-2-1- مميزات فقرات الاختيار من متعدد:- (الصراف، 2002، ص: 135)

تتميز فقرات الاختيار من متعدد بالمميزات التالية:

- تغطي أجزاء كثيرة من المنهج المقرر.

- تقدير موضوعي للدرجات.

- يمكن استخدامها لأغراض متعددة

- تمتعها بصدق وثبات عاليين.

- تقيس مختلف مستويات الأهداف التعليمية.

- السهولة والدقة في التصحيح.

- يقل فيها عامل التخمين إلى درجة (25%) في حالة الفقرة المؤلفة من أربعة بدائل، (20%) في حالة الفقرة المؤلفة من 5 بدائل*.

*إن عدد البدائل في فقرات الإختيار من متعدد يؤثر بدرجة كبيرة و لذلك يستحسن زيادة عدد البدائل لأن زيادة عدد البدائل يقلل من نسبة التخمين في الإجابة والعكس، وأفضل أنواع البدائل ما يزيد على 4 فما فوق.

- تعتبر فقرات الاختبار من متعدد من بين أحسن وأفضل أنواع الاختبارات الموضوعية لما يتصف به من محاسن تمّ ذكرها، إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب والتمثلة في:

2-2-2- سلبيات فقرات الاختيار من متعدد:- (الخياط، 2010، ص: 190) و(الظاهر وآخرون، 2002، ص: 112)

من بين سلبيات فقرات الاختيار من متعدد ما يلي:

- صعوبة إعدادها.
- تحتاج إلى وقت طويل لإعدادها.
- صعوبة إيجاد بدائل جذابة ومموهة في نفس الوقت.
- مكلفة ماديا، حيث تتطلب كمية أكبر من الورق علاوة على أجور الطباعة.
- زيادة فرصة الغش.
- تتطلب وقتا في قراءة المفردات والإجابة عنها.
- يعاب عليها عدم قدرتها على قياس القدرة التعبيرية والإبتكارية والتقويمية.

2-3- بناء فقرات المقابلة:

لهذا النوع من الاختبارات عدة أسماء منها: المزوجة، المطابقة، التوفيق، كما تسمى أيضا باختبارات الربط. تستخدم أسئلة المزوجة بكثرة في مرحلة التعليم الابتدائي* وذلك لقياس قدرة التلاميذ في تذكر الأشياء التي بينها علاقة (ما) مثل: الأحداث وتواريخ حدوثها، المصطلحات ومعانيها أو دلالاتها، الآلات واستعمالاتها. (مراد و سليمان، 2005، ص: 162)

وتعد مفردات المزوجة صورة خاصة من صور مفردات الاختيار من متعدد، والفرق بينهما يكمن في أن فقرة الاختيار من متعدد تتألف من أرومة واحدة، في حين أنه في اختبارات المقابلة تكون هناك عدة أرومات للفقرة الواحدة تقابلها قائمة واحدة من البدائل. (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 120)

ويتكون كل سؤال من قائمتين (أ،ب) في عمودين متقابلين بينهما علاقة ما إحداهما تعرف بقائمة المقدمات أو القضايا والأخرى تعرف بقائمة الإجابات. ويطلب من المتعلم (المفحوص) قراءة كل عبارة من عبارات القائمة الأولى ثم يختار ما يناسبها من عبارات القائمة الثانية والتي تربطها بها علاقة ما، وتجري عملية التوفيق بين القائمتين، وذلك باختيار البند في القائمة الثانية الذي يربط مع كل بند من القائمة الأولى. (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 120)

- ويمكن أن تتنوع المثيرات والإجابات في مفردات المزوجة فمثلا يمكن مزوجة بين المصطلحات والمفاهيم وتعريفها أو المفاهيم المختلفة ورموزها أو المفردات اللغوية ومرادفاتها، أو معانيها أو القواعد والمبادئ وأمثلة توضيحها. (علام، 2006، ص: 153). ولفقرات المقابلة مجموعة من المميزات

2-3-1- مميزات فقرات المقابلة :

ويتصف هذا النوع من الفقرات بما يلي:- (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 123)

- تقل فيه نسبة التخمين.
 - سهل الإعداد، واقتصادي في الجهد والتكاليف.
 - مناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - لا تتأثر بذاتية المصحح، تتصف بالموضوعية.
 - مناسبة لقدرات الطلبة المتعلقة بذكر الحقائق، والتعميمات والمفاهيم العلمية.
 - تستخدم للربط بين العلاقات. (الرواشدة وآخرون، 2000، ص: 5)
- بالرغم من مختلف المميزات لهذا النوع من الفقرات هي مثل غيرها من الفقرات لا تخلو من بعض العيوب.

2-3-2- سلبيات فقرات المقابلة:-. (الظاهر وآخرون، 2002، ص 123)

- تركز على حفظ المعلومات واستظهارها.
 - لا تقيس القدرات العقلية العليا.
 - مجال استخدامها ضيق (تستخدم إلا في حالة المطابقة بين شيء وآخر)
- وهناك العديد من الشروط والخصائص الواجب مراعاتها وتوفرها في هذا النوع عند إعدادها (بنائها) لتفادي مختلف السلبيات والمتمثلة في:- (الخياط، 2010، ص: 194)
- يجب أن تكون قائمة الإجابة أطول من قائمة الأسئلة.
 - وضوح التعليمات، وتحديد أساس المزوجة.
 - يجب توضيح ما المقصود بالسؤال بدقة، وصيغة الإجابة عليه
 - يجب أن ترتب الاستجابات ترتيبا منطقيا: ترتيب البنود في الإجابة هجائيا حتى لا تكون هناك دلالة تمييزية.
 - يجب أن يكون عدد البنود كبيرا بحيث لا يزيد عن 10.
 - يجب وضع المفردة كاملة في صفحة واحدة، وعدم تجزئتها. (علام، 2007، ص: 112)

- اجعل القائمة موجزة إلى حد ما.
- ربما تستخدم الاستجابات مرة واحدة، أو أكثر أو لا تستخدم على الإطلاق، فإنه يقلل أيضا تأثير التخمين (لاينزلد ولورينفستون ترجمة علام، 2013، ص: 279)

2-4- بناء فقرات التكملة:

وهي عبارة عن جملة خبرية غير مكتملة المعنى، ويطلب إلى المتعلم أن يكملها بوضع الكلمة المناسبة، أو شبه الجملة أو الرمز أو الرقم، ويعتبر هذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية تقييد حرية المتعلم في صياغة الإجابة.

- يتضمن هذا عددا من الفقرات أو الجمل الصحيحة، وقد حذف مكمّل، ويطلب من الممتحنين إكمال ما هو ناقص بكلمة أو عبارة مناسبة. (الشاف، 2010، ص: 105)

يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس مستويات بسيطة من الأهداف مثل: تذكر الرموز أو المصطلحات والأسماء والتواريخ و حل المسائل العددية، ويغلب استعماله في المرحلة الابتدائية أكثر من غيرها، ويمكن استخدامه في قياس الفهم. (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 121)

2-4-1- مميزات فقرات التكملة:- (الرواشدة وآخرون، 2000، ص: 06)

- سهولة الصياغة
 - تشجع الطالب على حفظ المعلومات
 - شمولية نسبية
 - الاختلاف على الإجابة في بعض الأحيان
 - فرصة التخمين في هذا النوع أقل من الاختبارات الموضوعية الأخرى
 - تتمتع بموضوعية
 - يمكن أن تغطي جزءا كبيرا من محتوى المادة
- #### 2-4-2- عيوب فقرات التكملة:- (عميرة، 1991، ص 283) و(الظاهر وآخرون، 2002، ص 125)
- احتمال وجود أكثر من جواب واحد لإكمال العبارة.
 - قد يخرج التلميذ عن الإجابة النموذجية.
 - قد يصعب تفسير السؤال من قبل المتعلم، وبالتالي تكون الإجابة غير دقيقة.
 - تشجع على الحفظ واستظهار المعلومات
 - ينفذ تصحيحها بذاتية المصحح.

وهناك مجموعة من الخصائص أو الأسس المعتمدة في بناء فقرات التكملة تزيد من موضوعيتها ودقة مفرداتها وسلامتهم من جميع الجوانب:(عدس، 1999، ص: 95، والظاهر وآخرون، 2002، ص: 126)

- يجب أن يكون المطلوب من الفقرة محددا.
- من الأفضل أن تشمل كل فقرة على فراغ واحد يقيس هدفا.
- يمكن أن يكون أكثر من فراغ، مع اعتبارات كل فراغ يقيس هدفا واحدا.
- يفضل أن يقع الفراغ في آخر الفقرة.
- تجنب استعمال عبارات الكتاب المدرسي حرفيا، لكي تحقق فهم الطالب للفكرة وليس حفظها.
- يجب أن تكون العلاقة بين الكلمات المحذوفة والكلمات الموجودة علاقة قوية
- إن المعرفة الكافية بكيفية بناء كل نوع من أنواع الفقرات الاختبارية، يساعد على تحقيق الدقة في بناء الاختبار تتوفر فيه جميع المواصفات الضرورية لذلك، وإن عملية بناء فقرات الاختبارية الموضوعية بشكل جيد كل على حدا.

إرشادات عامة في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

- 1- يجب أن يقيس الاختبار نتائج المقرر الدراسي لذا على المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب المهمة في المقرر الدراسي.
- 2- يجب أن يحدد الهدف من الاختبار والظروف التي سوف يستخدم في ظلها.
- 3- يجب أن يكون الاختبار متوسط الصعوبة، حتى يتمكن الجميع من فهم الأسئلة.
- 4- يجب أن تأتي جميع الأسئلة الخاصة بجانب آخر متلاحقة.
- 5- يجب أن يكون ترتيب الإجابات الصحيحة في الاختبار عشوائيا.
- 6- يجب أن تكون تعليمات الإجابة وإرشاداتها واضحة والأمثلة على ذلك واضحة حتى يعرف بشكل مؤكد المطلوب منه. (القدومي، 2008، ص: 25، 26). وهناك من يضيف بعض المقترحات والقواعد الواجب مراعاتها عند إعداد اختبار تحصيلي موضوعي:- (الطريحي، 2011-2012، ص: 18)

- 1- يجب أن تكون صيغة السؤال واضحة خالية من الغموض والتأويلات.
- 2- تجنب اقتباس فقرات بنصها من الكتاب المدرسي.
- 3- يجب أن تكون الموضوعات التي تغطيها الأسئلة ممثلة للمحتوي، وهذا يحققه جدول المواصفات.
- 4- تحديد وتحضير دليل الإجابة النموذجية مسبقا.

وملخص القول: أنّ إعداد فقرات إختبارية جيدة والتعرف على كيفية إعدادها وكيفية كتابة كل نوع منها ومميزاتها وعيوبها، وخصائص كتابتها أمر في بالغ الأهمية، إذ الهدف من كل ما سبق هو بناء اختبار تحصيلي وفق أسس علمية سليمة ودقيقة. وعليه بعد الانتهاء من توضيح طريقة بناء كل نوع من أنواع الاختبارية التحصيلية الموضوعية، لابد من التعرف على المعايير الواجب مراعاتها للتأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق من خلال تحليل فقراته بالتعرف على معامل الصعوبة والسهولة والتميز وفعالية البدائل وكذا التحقق من صدق وثبات وموضوعية الاختبار التحصيلي الموضوعي،

3- معايير صلاحية الاختبار:

تعتبر المعايير المعتمدة في تحديد صلاحية الاختبار للاستخدام، من بين الخطوات ذات الأهمية البالغة في إخراج اختبار تحصيلي يتوفر على جميع الخصائص الأساسية التي تحقق مصداقية الاختبار وصلاحيته للتطبيق النهائي، ومن بين هذه المعايير نجد: تحليل الفقرات للتحقق من مستوى صعوبتها وتميزها وفعالية البدائل، وكذا التحقق من صدقه وثباته وموضوعيته، وكذا وتوفر الاختبار على هذه المعايير يدل على صلاحيته وأنّ الاختبار يقيس الخاصية المعد من أجلها، في حين غياب هذه المعايير يؤثر على صلاحيته، وتنقسم هذه المعايير إل قسمين:

أولاً: تحليل مفردات الاختبار التحصيلي الموضوعي:

تتكون عملية تحليل فقرات الاختبار من مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها معد الاختبار بعد تطبيق الاختبار الأول مرة على عينة استطلاعيه، وذلك بغرض معرفة خصائصها، أو حذف وتعديل أو الإبدال والإضافة، ليصل بذلك إلى إعداد اختبار مناسب من حيث معياري السهولة والصعوبة، وكذا القدرة التمييزية للفقرات ليخرج في صورته النهائية بشكل جيد. ويمكن تحديد الأهداف (الأغراض) الأساسية من تحليل فقرات الاختبار في:

1- التعرف على الفقرات الضعيفة، بهدف تحسينها.

2- التعرف على درجة صعوبة الاختبار، بغرض تصميم الاختبار الملائم وعليه إذا كان الهدف من الاختبار هو تصنيف المتعلمين حسب مركزهم النسبي، فيجب الاعتماد على اختبار معياري المرجع، بحيث تكون مفردات الاختبار متوسطة الصعوبة، أمّا إذا كان الهدف هو التحقق من درجة إتقان المتعلمين لمهارة معينة، فيجب الاعتماد على اختبار محكي المرجع ويكون الاختبار في غاية الصعوبة، لأنّ الهدف هو الوصول إلى الإتقان

3- تحديد زمن إجراء الاختبار بصورته النهائية.

4- التعرف على درجة تمييز الفقرات (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 128)

ومن الجوانب التي لا بد من تحليلها هو دراسة صعوبة الفقرة وسهولتها، وكذا دراسة دلالة تمييز الفقرة، وفعالية البدائل والمشتتات.

1- صعوبة وسهولة الفقرة: (Item Differeulty)

يقصد بمعامل صعوبة الفقرة: مدى تجاوز مستواها قدرة المفحوصين عن الإجابة. (ساعد، 2013، ص: 177) وإنّ دراسة مستوى صعوبة الفقرة تحقق ثلاث أهداف أساسية هي: - (مقدم، 1993، ص: 134)

- مدى مناسبة الفقرة

- وضع الفقرة في المكان المناسب لها بين وحدات الاختبار

- ضمان تساوي فارق مستوى الصعوبة بين الوحدة التي قبلها، والتي يعدها حتى نضمن تدرج الاختبار بدرجات متساوية المسافات تقريبا وأبسط مثال ما يحدث في المسطرة.

ويمكن حساب معامل صعوبة الفقرة بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن السؤال}}{100 \times \text{عدد الذين حاولوا الإجابة}}$$

$$\text{ومعامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{100 \times \text{عدد الذين حاولوا الإجابة}}$$

ويتراوح معامل السهولة المقبول بين (0,25، 0,50) (القدمي، 2008، ص: 19)

وللتأكد من مستوى الصعوبة والسهولة نقوم بتطبيق الفقرات التي وضعت مبدئيا للاختبار على عينة التقنين ثم نحسب نسبة النجاح في هذه العينة لكل فقرة من فقرات الاختبار، فكلما كانت نسبة النجاح مرتفعة كلما دل ذلك على عدم صعوبة الفقرة أو على سهولتها، كلما كانت النسبة منخفضة دل ذلك على صعوبتها أو على عدم سهولتها فمثلا: إذا كانت نسبة النجاح * على فقرة ما هي 100% فإنّ هذا يعني أن الفقرة بالغة السهولة بينما إذا كانت نسبة النجاح صفرا دل ذلك على صعوبة الفقرة (بالغة الصعوبة). والاختبار الجيد هو الذي يسمح بمتوسط صعوبة فقراته بنجاح 50% من أفراد العينة المختبرة.

(مقدم، 1993، ص: 137)

2- معامل تمييز الفقرة (المفردة):

يقصد به قدرة السؤال على التمييز بين التلاميذ طبقا للقدرات العقلية والمعارف التي يمتلكونها، وتعني به قدرة الفقرة على التمييز بين التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات أكبر من المعارف والتلاميذ الذين أقل قدرة في مجال معين من المعارف، وعلى سبيل المثال:

إذا كان معامل سهولة السؤال معين (45%) فإن هذا السؤال يبدو ممتازا، نظرا لقرب معامل السهولة من 50، ولكن قبل أن نحكم بأن السؤال جيد نحاول التعرف على نوع التلاميذ الذين أجابوا عليه، فإذا كان (15%) منهم ينتمون إلى فئة الممتازين و15% إلى فئة المتوسطين و15% فئة الضعفاء، معنى ان السؤال لم يقم بوظيفته، وهي التمييز بين التلاميذ الجيدين وغيرهم (القدومي، 2008، ص: 20).

وطبعا يعتمد تحديد معامل تمييز الفقرة في الاختبارات معيارية المرجع التي تهدف إلى مقارنة نتائج التلاميذ ببعضهم البعض في خاصية أو قدرة معينة.

ولحساب معامل تمييز الفقرة من خلال:

$$\text{درجة تمييز الفقرة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة الفقرة} - \text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة الفقرة}}{\text{عدد المفحوصين في إحدى المجموعتين}} \times 100$$

والمؤشر الدال على تمييز الفقرات موضح كما يلي: (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 131)

3- تحليل المشتتات: فعالية البدائل (المموهات): (Distracter Analysis)

يسمح تحليل المشتتات بفحص عدد المختبرين في المجموعتين العليا والدنيا الذين اختاروا كل بديل

في مفردة الاختيار من متعدد وتكون المشتتات أي (البدائل) غير فعالة، ولا قيمة لها إذا كانت:-

- نسبة اختيارها في المجموعة الدنيا قليلة

- نسبة اختيارها في المجموعة العليا مساوية لنسبة اختيارها في المجموعة الدنيا

- نسبة اختيارها في المجموعة الدنيا أكبر من نسبة اختيارها في المجموعة العليا.

والمشتتات الفاعلة هي التي ينبغي أن تجذب عددا من المختبرين في المجموعة الدنيا أكثر من المختبرين

في المجموعة العليا. والجدول الموالي يوضح ذلك:

إذا كانت الإجابة على إحدى الفقرات على النحو التالي:- (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 132)

جدول (3-4)

يوضح طريقة تحليل البدائل لفقرة اختبارية

بدائل الإجابة الصحيحة					
أ	ب	ج	د	هـ	
2	15	0	3-	0	عدد أفراد الفئة العليا 20
3	10	5	2	0	عدد أفراد الفئة الدنيا 20

في هذا المثال مفتاح الإجابة الصحيحة هو البديل "ب" وقد جذب عدد من المجيبين عليه من كلتا المجموعتين، وعدد الأفراد المجيبين عليه في الفئة العليا أكثر من عدد المجيبين عليه في الفئة الدنيا والبديل هـ لم يجب عليه احد ولا بد من حذفه وبالنسبة للبديل "د"، فهذا خالف القاعدة وجذب H أفرادا من المجموعة العليا أكثر من عدد أفراد المجموعة الدنيا فيجب تعديله، للبديل ج يعتبر ممتازا/ لأنه تميز بالقاعدتين السابقتين، في حين البديل "أ" فهو مناسب نوعا ما.

ثانيا: المعاملات العلمية:

1- الصدق:

إنّ صدق الاختبار من بين الطرق المعتمدة في التأكد من صلاحية الاختبار، فالصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، فالاختبار يكون صادقا إذا قاس الوظيفة التي وضع لأجلها.

(أحمد، 1960، ص: 232)

كما يعرفه إيبيل (Ebel) بأنه: "الدقة التي يقيس فيها الاختبار الغرض الذي وضع هذا الاختبار من أجله". ويعرفه فريديريك براون (Frederirick Brown) مدى تأدية الاختبار للوظيفة المعد لأجلها (الظاهر وآخرون، 2002، ص: 133)

فمثلا: اختبار لقياس تحصيل المرحلة الابتدائية للقدرة على إجراء العمليات الحسابية، يجب أن يقيس قدرتهم في إجراء العمليات الحسابية وأن لا يقيس شيء آخر، وعليه نقول أن الاختبار صادقا. وللتحقق من صدق الاختبار لابد من توفر مجموعة من المفاهيم الأساسية والمتمثلة في: (معمرية، 2002، ص: 159)

- أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه: أن تكون مفردات الاختبار تقيس خاصية أو سمة معينة، فاختبار معد لقياس القدرة العددية يجب أن يقيس هذه القدرة

- أن يكون قادرة على قياس ما وضع لقياسه فقط: يجب أن يقيس الاختبار خاصية محددة لا غير.

- أن يميز الاختبار بين طرفي الخاصية التي يقيسها: أن يميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف.

1- أنواع الصدق وطرق حسابه:

هناك العديد من الأنواع المعتمدة في حساب صدق الاختبار، ومن بين هذه الأنواع نجد (صدق المحتوى، الصدق المرتبط بمحك، الصدق التكويني، والصدق الظاهري، والصدق العاملي) وسنتبع تصنيف الجمعية الأمريكية لعلم النفس 1960 بحيث صنفت الصدق إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

أ- صدق المحتوى:

يطلق على هذا النوع من الصدق بصدق المضمون بحيث يقوم معد الاختبار بفحص مضمون الاختبار فحصا دقيقا لتحديد ما إذا كان الاختبار يشتمل على عينة ممثلة لميدان السلوك الذي يقيسه، بحيث يتم تحليل محتوى الاختبار تحليلا دقيقا للتحقق من مدى تغطية مفردات الاختبار لجميع جوانبه الأساسية، ويعتمد صدق المحتوى على معامل الارتباط بين استجابات المفحوصين على مفردات الاختبار وجوانب السلوك التي يقيسه الاختبار. **وصدق المحتوى لاختبار تحصيلي يقدر بتحديد تمثيل مفردات الاختبار للأهداف الإجرائية للوحدة الدراسية موضع القياس.** (منسي، 2009، ص: 202)

ويعتمد في حساب محتوى الاختبار على طريقة تقديرات الخبراء والمحكمين: بإعداد الاختبار في شكل استبيان، وإعداد نسخ ويتم توزيعها على عينة من المحكمين المتخصصين في المجال، ويطلب منهم تحديد مدى قياس الفقرة للسمة المراد قياسه وكذا تحديد الأخطاء واقتراح التعديلات المناسبة .

ب- الصدق المرتبط بمحك: (Griterion related validity)

يدل الصدق المرتبط بالمحك على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك المفحوصين في مواقف محددة أو تشخيص هذا السلوك. فالمحك عبارة عن مقياس موضوعي مستقل عن الاختبار، يقاس به صدق الاختبار أو ميزان يحدد به صلاحية الاختبار (مقدم، 1993، ص: 147)

والصدق المرتبط بالمحك قد يكون صدقا تنبئيا أو صدقا تلازميا، وعليه هناك نوعين من الصدق المرتبط بمحك هما: (الصدق التنبؤي، الصدق التلازمي)

ب-1- الصدق التنبؤي: (Redictive Validity) يقصد به قدرة الاختبار وفعاليتيه في التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل، ويتصل هذا النوع من الصدق بالاختبارات التي تستخدم لأغراض الانتقاء والتصنيف، فمثلا نستعمل نتائج توجيه التلاميذ بطريقة غير مباشرة للتنبؤ بالنجاح في الدراسة الجامعية، فالجامعة تقبل الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة فإنها تتنبأ بنجاحهم بناء على علاماته المرتفعة والعكس.

ويحسب الصدق التنبؤي لأي اختبار بإيجاد معامل الارتباط بين علامات الفرد على الاختبار وعلاماته على محك آخر تجمع عنه المعلومات فيما بعد، مثل معدل الفصل الأول، أو معدل التخرج فمثلا: فإذا كان اختبار القبول في الجامعة فإننا نطبقه على الطلبة عند تسجيلهم وتأخذ محك هو معدل السنة الأولى وفي نهاية العام نحسب معامل الارتباط بين نتيجة اختبار القبول ومعدل السنة.

(الظاهر وآخرون، 2002، ص: 135)

ب-2- الصدق التلازمي: (Concurrent Validity): يستعمل للكشف على العلاقة بين الاختبار ومحك تجمع البيانات عليه وقت أو قبل إجراء الاختبار، بحيث يتم مقارنة درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على مقياس آخر بحسب مركزهم فيما يقيسه الاختبار، على أن يعطي الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي نطبق فيه الاختبار. (أحمد، 1960، ص: 191). ولحساب الصدق المرتبط بمحك خارجي تلازمياً وتبئياً: في حالة الصدق التلازمي نطبق الاختبار الجديد كمحك ونستخرج درجاته من عينة التطبيق مع تطبيق الاختبار المعبر بأنه محك متزامناً معه وبحسب معامل الارتباط بين الاختبارين. أو في حالة الصدق التنبؤي نرجئ حتى تظهر النتائج المتعلقة بالمحك ثم نحسب معامل الارتباط بين الاختبارين لكن ليس في نفس الوقت.

ج- الصدق التكويني: ويسمى أيضاً **الصدق الفرضي أو صدق المفهوم** ويقصد به مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي معين أو سمة معينة. (كوافحة، 2010، ص: 116). وهناك معايير أو محكات تكشف عن صدق المفهوم أو الصدق التكويني أهمها:

- ازدياد النسبة المئوية للنجاح في ذلك الاختبار بازدياد السن فإذا لم تكن نسبة نجاح تلاميذ الثانية عشر أعلى من نسبة نجاح تلاميذ الحادية عشرة في اختبار نفسه فإننا نشك بصدقه.
- قدرة الفحص على إظهار الفروق في الصفة التي نقيسها لدى جماعات متضادة أو متباعدة كالفروق بين أعلى 15% من الصف وأدنى 15% من الصف. (كوافحة، 2010، ص: 116)
- ومن بين العوامل التي تؤثر في الصدق نجد:- (الطائي، 2005)**
- **طول الاختبار:** يزداد صدق الاختبار بزيادة مكوناته سواء عبارات أو أسئلة أو اختبارات... الخ
- **ثبات الاختبار:** يتأثر الصدق بقيمة الثبات، لذلك فالنهاية العظمى للصدق لا تزيد عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات للاختبار.
- **ثبات الميزان أو المحك:** يزداد الصدق تبعاً لزيادة ثبات المحك ويتأثر بالقيمة العددية للمحك.
- **التباين:** يتأثر الصدق بتباين درجات الاختبار فزيادة أو نقصان الفروق الفردية تؤثر على الصدق.

2- الثبات:

يقصد بـ**الثبات** أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريباً، فيما أعيد استخدامه مرة أخرى في أوقات مختلفة (عبد الهادي، 1999، ص: 110)

والثبات (Reliability) قد يعني الاستقرار (Stability) يعني أنه لو كررنا عملية قياس الفرد الواحد لأظهرت شيئاً من الاستقرار. كما قد يعني الثبات الموضوعية Objectivity بأن الفرد يحصل على نفس الدرجة كائناً من كان الفرد الذي يطبق عليه الاختبار أو الذي يصححه.

ومعامل الثبات هو معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار وبين مرات الإجراء المختلفة أو بين تقديرات مصححي الاختبار في المرات المختلفة أو من نتائج إجراء الاختبار على مجموعة واحدة من الأفراد أي أن معامل الثبات هو معامل الارتباط بين الاختبار ونفسه. (أحمد، 1960، ص: 221)

هناك العديد من الطرق المعتمدة في حساب الثبات، وسنركز على أكثرها شيوعاً واستخداماً على

النحو التالي:

2-1- أنواع الثبات وطرق حسابه:

أ- طريقة إعادة الاختبار:

يعد من بين أهم أساليب حساب الثبات، وأبسطها في تعيين معامل ثبات الاختبار، بحيث يتم تطبيق الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع أو العينة التي سيتم تطبيق الاختبار على أفرادها وتسجل نتائج هذا التطبيق ثم يعاد تطبيق نفس الاختبار بعد فترة زمنية تؤدي إلى عدم ألفة المفحوصين بالاختبار أو انتقال أثر التدريب بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وبعد الانتهاء من تدوين نتائج التطبيق الثاني، يتم حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيقين باستخدام معامل الارتباط بيرسون. (إسماعيل، 2001، ص: 73) فإذا كان معامل الارتباط بين درجات المفحوصين مرتفعاً دل ذلك على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات. أما إذا كان منخفضاً أو ضعيفاً دل ذلك على أن الاختبار غير ثابت ولا يمكن الاعتماد عليه. (كراجة، 1997، ص: 121)

ب- طريقة الصور المتكافئة: يطلق جلكسون (Gullikson) إسم الاختبارات المتوازية* على الصور المتكافئة، وعليه تعتمد هذه الطريقة على تطبيق صورتين متوازيتين والصور المتوازية للاختبار هي اختبارات متشابهة، ولكنهما متماثلان أو متكافئان في الشكل العام وعدد الأسئلة والصياغة ومستوى الصعوبة وزمن تطبيق الاختبار والتعليمات، ثم يتم تطبيقها على نفس المجموعتين في نفس الوقت، ويطلق عليها معامل التكافؤ أو التساوي. (كراجة، 1997، ص: 121)

ويقدر معامل الثبات بتطبيق صورتين الاختبار في نفس الوقت أو بعد مرور وقت على نفس الأفراد، ثم يحسب معامل الثبات بين درجات المفحوصين في الاختبارين. (إسماعيل، 2004، ص: 75)

* الاختبارات بالمتوازية هي الاختبارات التي يكون لها نفس المتوسط ونفس الثبات وترتبط فيما بينها بنفس القدر.

ج- **طريقة الاتساق الداخلي:** تعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل والمعروف أنّ التناسق بين الوحدات أو البنود يتأثر بمصدر تباين الأخطاء وهما: أخطاء محتوى البنود، وأخطاء عدم تجانسهما فكلما كانت البنود متجانسة فيما تقيس كان التناسق عاليا فيما بينهما والعكس.

ولتوضيح المعنى لنفترض أن اختبارا في القدرة الرياضية يتألف من عدة بنود جميعها تقيس عملية الضرب والقسمة، فإن التناسق بينها يكون أعلى من التناسق بين وحدات اختبار آخر في القدرة الرياضية يتألف من عدة بنود تقيس الضرب والقسمة والطرح والجمع... الخ (عبد الرحمن، 2008، ص: 184) تتضمن هذه المجموعة طرق تعتمد في جوهرها على تطبيق الاختبار مرة واحدة على مجموعة من الأفراد ومن بين هذه الطرق:

ج-1- **الثبات بالتجزئة النصفية:** تستخدم هذه الطريقة في حالة تكون طريقة إعادة الاختبار مكلفة، أو تكون نتائجه مظللة، ولحساب الثبات بالتجزئة النصفية، يطبق الاختبار على مجموعة من الأفراد في جلسة واحدة ثم نصحه فيحصل الأفراد على مجموعتين من الدرجات إحداها عن القسم الأول والأخرى عن القسم الثاني وهكذا يصبح كل نصف وكأنه صورة متكافئة ثم يقسم الاختبار إلى المفردات الفردية (5،3،1،...) والمفردات الزوجية (6،4،2،...) ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات النصفين، وتعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعا واستخداما والأكثر ملائمة للحصول على النصفين من خلال مقارنة درجات الأسئلة الفردية للاختبار ودرجات الأسئلة الزوجية. ومعامل الارتباط بين نصفي الاختبار هو معامل ثبات نصف الاختبار فقط ويصحح من أثر الطول ويستخرج باستخدام معادلة سبيرمان براون. (أحمد عمر وآخرون، 2010، ص: 226 وأبو ناهية، 1994، ص: 232)

ج-2- **طريقة كيودر ريتشاردسون 20:** يتطلب استخدام هذه الطريقة معرفة عدد التلاميذ الذين أجابوا عن كل سؤال بطريقة صحيحة، وعدد الذين أجابوا عن نفس السؤال بطريقة خاطئة وهي تصلح لاختبارات تتمتع أسئلتها بالثنائية الكل أو لا شيء مثل الصواب أو الخطأ واختبارات يجاب عنها بنعم أو لا. وتعتمد على حساب نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة على كل فقرة أو جزء من أجزاء الاختبار وعلى مدى تباين درجات هذه الفقرات أو الأجزاء.

ج-3- **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتبر طريقة معامل ألفا حالة خاصة من قانون كيودر ريتشاردسون، وقد اقترحه كرونباخ عام 1951، ويمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار

إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك يمثل معامل الارتباط بين أي جزء من إجراء الاختبار. (عبد الرحمن، 2008، ص: 185)

ويعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ويرتبط ثبات الارتباط بتباين بنوده فازدياد نسبة تباين البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات ويرتبط معامل ألفا بالخطأ المعياري للقياس. (مقدم، 1993، ص: 165)

ويتضح الفرق بين طريقة كيودر ريتشاردسون وطريقة ألفا كرونباخ في كون كيودر يستخدم في حالة الإجابات الثنائية (0,1) في حين يستخدم معامل ألفا كرونباخ في حالة وجود الإجابة غير الثنائية (1,2,3) مع أن كلا الطريقتين من بين الطرق التي تستخرج ثبات الاختبار من خلال البحث على التناسق الداخلي لبنود الاختبار من خلال ارتباط بنود الاختبار بالاختبار ككل .

ومن العوامل التي تؤثر على ثبات الاختبار نجد: - (عوض، 1998، ص ص: 57-58)

- زمن تطبيق الاختبار: يزداد معامل ثبات الاختبار بزيادة المدة الزمنية، فالزيادة الزمنية للاختبار تساعد على ظهور الفروق الفردية القائمة بين أفراد عينة التطبيق، إلا أن الثبات يتناقص عندما تتجاوز المدة الزمنية حدها المناسب.

- عدد أسئلة الاختبار: كلما زاد عدد أسئلة الاختبار زاد معامل ثباته، والعكس صحيح. ذلك لأن الثبات يتأثر بخطأ القياس، لأن زيادة عدد الأسئلة يجعل الاختبار ممثلاً للسمة المقاسة، إلا أن عدد الأسئلة الكثير يؤدي إلى ملل المفحوصين من الإجابة.

تجانس العينة: يقل ثبات الاختبار عندما تكون عينة التطبيق متجانسة في الصفة التي يقيسها الاختبار ويزيد الثبات بزيادة عم التجانس بين الأفراد في الصفة.

3- الموضوعية:

من أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون موضوعياً لقياس الظاهرة التي اعد أصلاً لقياسها والموضوعية هي التحرر من التحيز أو التعصب وعدم إدخال العوامل الشخصية للمختبر كأرائه وميوله الشخصية وحتى تحيزه، فالموضوعية تعني بوصف قدرات الفرد كما هي موجودة فعلاً لا كما نريدها أن تكون. وهي عدم اختلاف المقدرين في الحكم على شيء ما أو على موضوع معين، وأن يكون هناك تفسير واحد للجميع.

إن موضوعية إجراءات تطبيق أي اختبار يحكم عليها بواسطة درجة الاتفاق بين الدرجة النهائية التي يقدمها ملاحظان مستقلان أو أكثر، وكلما كانت الملاحظة والتقويم ذاتيين كلما انخفضت درجة الاتفاق

بين المحكمين. (الطائي، 2005). <https://Kenanaonline.com>, 06-06-2016, 15: 30.

إنّ تحديد دقة قياس الاختبار لسمة أو محتوى معين يرتبط ارتباط كبير بمدى الوثوق في النتائج المتحصل عليها، وكذا مدى مصداقيته موضوعيته. وكذا مدى مناسبة محتوى الاختبار للمستوى العقلي والمعرفي أي مستوى صعوبة وسهولة وكذا تمييز الاختبار للسمة أو القدرة المقاسة، وعليه يرتبط الاختبار الجيد بتوفره على هذه المعايير. فهذه الأخيرة تسهل على معد الاختبار عملية تطبيق الاختبار وتصحيحه والحصول على نتائج حقيقية تمثل المستوى الحقيقي والفعلي للمتعلمين.

4- إخراج الاختبار وتطبيقه وتصحيحه:

4-1- إخراج الاختبار: يقصد بالإخراج تجميع الفقرات وترتيبها وفق آلية معينة، حيث تسمى كراس

الاختبار أو الورقة الاختبارية من خلال: - (المحاسبة والمهيدات، 2009، ص ص: 140/134)

- مكونات الاختبار

- عدد صفحات

- أنواع الفقرات

- ورقة الإجابة وتتم إجراءات إخراج الاختبار حسب الخطوات التالية:

أولاً: تجميع وترتيب الفقرات بعد انتهاء المعلم من إعداد فقرات الاختبار وفقاً لجدول المواصفات، يجب عليه ترتيب هذه الفقرات، وهناك عدة طرق لترتيب فقرات الاختبار من أهمها:

- حسب شكل الفقرة

- حسب صعوبة الفقرة

يعتمد المعلم على ترتيب فقرات الاختبار وفقاً لنوع الفقرة ومستوى صعوبتها، إلا أن الاعتماد على ترتيب

الفقرات وفق نوع الفقرة يعتبر أفضل الطرق وأكثرها استخداماً وشيوعاً، فيعمل المعلم على ترتيب الفقرات

من نفس النوع في مجموعة واحدة فهذا الترتيب يساعد واضع الاختبار في وضع تعليمات موحدة وواضحة

وكذا تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه بسهولة، ويرتب الفقرات ضمن مجموع النوع الواحد بحيث تتدرج من

السهل إلى الصعب. (أبو ناهية، 1994، ص: 283)

ثانياً: إعداد تعليمات الاختبار:

ينبغي أن تحتوي الورقة على تعليمات كاملة قدر الإمكان ويشير البغدادي (1998) إلى أنه من

الأفضل أن تكون التعليمات واضحة وبسيطة وموجزة تتضمن معارف متعلقة ب:

- الغرض من الاختبار

- الزمن المسموح به لأداء الاختبار

- طريقة تسجيل الإجابات. ويؤكد سمارة وآخرون (1989) على أن ذلك يساعد على رفع معامل صدق

الاختبار وموضوعيته. كما يساعد وضع تعليمات الاختبار بشكل مناسب على فهم المختبرين للهدف من

الاختبار، وكذا الوقت الملائم للإجابة بشكل دقيق، وطريقة الإجابة على كل فقرة من فقرات الاختبار.

والمثال التالي يوضح تعليمات اختبار تحصيلي: - (البغدادي، 1989، ص: 218)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستواك التحصيلي في مادة الجغرافيا ويتضمن الاختبار 40 سؤالاً

موضوعياً، يجب عنها بطريقة الاختيار من متعدد، حيث أن لكل سؤال أربع إجابات أو بدائل، يجب

اختيار إجابة واحدة صحيحة من بين الإجابات المقدمة بوضع علامة (X) في الخانة المقابلة للحرف

الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة.

- اقرأ كل عبارة جيداً وأجب بالطريقة الموضحة .

- حاول أن تفهم المطلوب من السؤال جيداً، وحاول أن تجيب على جميع الأسئلة.

- تذكر أن لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة.

- تذكر أنك تحصل على نصف درجة على كل إجابة صحيحة. الدرجة الكلية هي: 20 لأن

$$20=40 \times 0.5$$

4-2- تطبيق الاختبار:

تعتبر خطوة تطبيق الاختبار من بين الخطوات المهمة التي تأتي بعد عملية إخراج الاختبار وترتيب

فقراتها وإعداد تعليماته، وعليه لا بد من توفر مجموعة من الشروط الضرورية لتطبيقه.

فيجب على معد الاختبار توفير الظروف الملائمة لإجراءات تطبيق الاختبار، لأن إجراء الاختبار في

الظروف المناسبة يزيد من مصداقية غير السليمة تقلل من مصداقية الاختبار والدرجات التي حصل

عليها، فمن جهة أخرى إجراءات التطبيق غير السليمة تقلل من مصداقية الاختبار.

ومن أهم الإجراءات والقواعد اللازم اتباعها أثناء تطبيق الاختبار مايلي: - (أبو ناهية، 1994، ص: 295)

- أن تكون قاعة الاختبار مجهزة وملائمة: توفر الشروط الضرورية لإجراء الاختبار كالإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة، والهدوء وعدم التشويش.
- اختيار الزمن المناسب لإجراء الاختبار
- عدم طرح أفكار تشوش المفحوصين قبل الاختبار.
- يجب إشعار المفحوصين بالوقت المتبقي للاختبار: يفضل ألا يزيد ذلك على مرتين مرة في منتصف الوقت، والمرة الثانية قبل انتهاء الاختبار بربع ساعة تقريباً.

4-3- تصحيح الاختبار:

تعد مرحلة التصحيح تقديرًا لإجابات المتعلمين على فقرات الاختبار مقارنة بنموذج التصحيح الذي أعده المعلم مسبقاً، والتي لا بد أن يكون على وعي بمواصفاته وفوائده.

الإجابة النموذجية: لا بد من إعداد الإجابة النموذجية لفقرات الاختبار وكذا الإجابات المتوقعة والصحيحة، وتوزيع العلامات عليها، وتوضيح الإجابات الصحيحة، وقد تكون طريقة التصحيح يدوياً أو آلياً.

تعتمد إجراءات التصحيح على نوعية الفقرات، أو على نفس ورقة الإجابة أو على نموذج إجابة منفصل، وهناك عدة طرق معتمدة في تصحيح الاختبارات التحصيلية الموضوعية وهي: (التصحيح عن طريق مفتاح مثقب، التصحيح الآلي، التصحيح من أثر التخمين)

التصحيح من أثر التخمين:

حتى يتم التقليل من عوامل التخمين إقترح الأخصائيون بعض الطرق التي تقلل من التخمين في الإجابات والتي منها تتطلب إجابة خاطئة مقابل إجابة صحيحة. إن منطلق الحصول على درجة خالية أو مصححة من أثر التخمين جاء بأن المفحوص حينما يلجأ إلى العشوائية في اختيار إجابة صحيحة من بين إجابتين أو أكثر قد يحصل على بعض الدرجات حيث أننا لا نعرف عدد التخمينات الصحيحة، فإننا نستطيع التوصل إلى هذا العدد من عدد التخمينات الخاطئة، ويطرحها من عدد الإجابات الصحيحة، نحصل على درجة مصححة من أثر التخمين بالمعادلة التالية:

حيث:

د: الدرجة المصححة من أثر التخمين.

ص: عدد الإجابات الصحيحة.

خ: عدد الإجابات الخاطئة.

ب: عدد البدائل الاختبارات للسؤال. (منصور وآخرون، 2014، ص: 175)

ونقدم مثال توضيحي لطريقة تصحيح الدرجة من أثر التخمين*:

- إذا أجاب أحد المفحوصين على اختبار مكون من 20 فقرة، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، وكان عدد الإجابات الصحيحة 15 سؤالاً، علماً أن المعلم طلب من التلاميذ عدم التخمين أثناء الإجابة على فقرات الاختبار. إذن درجة التلميذ المصححة من أثر التخمين تساوي بالتطبيق في المعادلة سالفة الذكر.

$$15 - \frac{5}{1-4} = 15 - 1,66 = 13,34$$

إذن درجة التلميذ المصححة من أثر التخمين تساوي: 13 تقريباً.

5- التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار وتفسير نتائجه:

بعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبار المعد من طرف المعلمين، وتصحيح نتائجه، بإعطاء كل تلميذ علامة، وتعتبر هذه العلامة درجة خام لا قيمة لها، وعليه يجد المعلم نفسه أمام ضرورة فهم النتائج التي تحصل عليها تلاميذه، ويطرح هذا المعلم عدة أسئلة حول لماذا جميع التلاميذ كانت درجاتهم فوق المعدل بدرجة أو درجتين؟ فهو لا يملك الإجابة الكافية عن ذلك، وليس لديه من الطرق والأساليب المعتمدة في استخراج أو إعطاء إجابات لاستفساراته. فعليه أن يكون على معرفة بالأساليب الإحصائية التحليلية المعتمدة في تحليل وتفسير النتائج ومن بين هذه الأساليب الإحصائية.

5-1-1- مقاييس النزعة المركزية:

من بين أكثر مقاييس النزعة المركزية واستخداماً لوصف مجموعة من البيانات ويمكن تقديره:

5-1-1- المتوسط الحسابي: يعتبر من بين أهم مقاييس النزعة المركزية، وهو القيمة التي لو أعطيت لكل مفردة من مفردات الظاهرة لكان مجموع القيم الجديدة مساوياً للمجموع الفعلي للقيم الأصلية للظاهرة. (أحمد منصور وآخرون، ص: 238). وهناك طرق لحساب المتوسط الحسابي وهي:

* مثال من إعداد الباحثة

أ- حساب المتوسط من الدرجات الخام:

عند حساب متوسط الدرجتين 8، 10 فإننا نجمع هاتين الدرجتين ونقسم على 2 فيكون المتوسط الحسابي هو $\frac{10+8}{2} = 9$. وعليه نحسب المتوسط الحسابي بالمعادلة التالية:

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عددها}} \text{ أي } \text{س} = \frac{\text{مج س}}{\text{ن}} \text{ حيث: مج س: هو مجموع الدرجات}$$

ن: هي عدد الدرجات. (منسي، 2009، ص: 56)

والمثال الموالي: يوضح طريقة حساب المتوسط الحسابي من الدرجات الخام:

طبق اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات على عينة من التلاميذ وعددهم 5 وبعد تصحيح نتائج

الاختبار تحصل التلاميذ على درجات وهي كما يلي: (18،18،12،12،17)

ومن خلال تطبيق المعادلة سالفة الذكر نجد: $15,5 = \frac{77}{5} = \frac{18+18+12+12+17}{5}$

ب- حساب المتوسط الحسابي من تكرار الدرجات:

إن عملية حساب المتوسط في حالة الأولى تعتبر عملية سهلة وبسيطة باعتبار ان عدد الدرجات قليل،

أما في حالة زيادة عدد الدرجات لا يمكن استعمال الطريقة سالفة الذكر ، وعليه يجب استعمال الطريقة

التي تعتمد على حساب المتوسط الحسابي من تكرار الدرجات

جدول رقم: (3-5)

يوضح طريقة حساب المتوسط الحسابي من تكرار الدرجات السيد، 1983، ص: 51)

الدرجة	التكرار	التكرار X الدرجة
س	ت	تXس
2	1	2X1
3	2	3X2
4	2	4X2
5	11	5X11
6	17	6X17
7	12	7X12
8	3	8X3
9	2	9X2
المجموع	مج ت: 50	مج(تXس) 299

ويتم حساب المتوسط الحسابي في هذه الحالة وفق المعادلة التالية:

$$\text{متوسط الحسابي} = \frac{\sum (X \times \text{تكرار})}{n}$$

$$\text{ومن خلال معطيات الجدول نجد أن المتوسط} = \frac{299}{50} = 5,98 \text{ (السيد، 1983، ص: 51)}$$

ج- حساب المتوسط الحسابي من فئات الدرجات:

يمكن حساب المتوسط للقيم من فئات الدرجات على منتصف الفئة، فمثلا إذا كانت لدينا البيانات التالية

الموضحة في الجدول الموالي. وسيتم شرح خطوات حساب المتوسط الحسابي

- نحسب منتصف كل فئة من الفئات ولنرمز له بالرمز (ص) وذلك بجمع الحد الأدنى للفئة مع الحد الأعلى لها وقسمته على 2.

- نضرب منتصف كل فئة في التكرار (ك) المقابل لها

- نجمع حاصل الضرب الأخير (كXص) ثم نقسمه على مجموع التكرارات (عدد أفراد العينة) لنحصل

على المتوسط المطلوب والجدول الموالي يوضح ذلك (منصور وآخرون، 2014، ص: 240)

الجدول رقم (3-6)

يوضح طريقة حساب المتوسط الحسابي من فئات الدرجات

فئات الدرجات	منتصف الفئة (ص)	التكرار (ك)	التكرار X منتصف الفئة (كXص)
5-9	7	2	14
10-14	12		28
15-19	17	5	75
20-24	22	3	66
25-29	27	1	27
		15	240

ومن خلال الجدول نلاحظ أن منتصف الفئة الأولى $= \frac{9+5}{2} = 7$. ويحسب المتوسط الحسابي وفق المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{مج ك} \times \text{ص}}{\text{مج ك}} \text{ ومن خلال معطيات الجدول نجد أن المتوسط الحسابي يساوي: } 16 = \frac{240}{15}$$

5-1-2- الوسيط:

الوسيط هو: "الدرجة التي تتوسط توزيع الدرجات بحيث يسبقها نصف الدرجات ويليهما النصف الآخر. كما يعرف على أنه: الدرجة التي تقسم توزيع الدرجات إلى قسمين متساويين، بحيث يكون أعلاها 50% من العلامات و 50% من دونها" (مقدم، 1993، ص: 68).

وللوسيط ميزتان هما:

1- أن قيمته لا تتأثر بالقيم المتطرفة كبرى أو صغرى كما هو الحال في الوسط الحسابي
2- أنه مقياس للوضع ولا يتأثر أساسا بعدد البيانات في التوزيع التكراري غير كاملة من أحد الطرفين. (منسي، 2009، ص: 69)

ويتم حساب الوسيط في حالتين حالة المفردات الفردية حيث يتم ترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا أو تصاعديا، ثم يتم استخراج العلامة التي ترتيبها: $(1+n)/2$ هي الوسيط، فوسيط الدرجات التالية: (3، 5، 7، 8، 9) يساوي $3 = 2/(1+5)$ فالوسيط هو الدرجة الثالثة وعليه يساوي الرقم 9.

أما طريقة حساب الوسيط في الحالات الزوجية يتمثل في الدرجتين اللتان تتوسطان التوزيع وإذا كان لدينا الدرجات التالية (2، 3، 5، 7، 9) فالوسيط هو القيمة الثالثة والرابعة أي $4 = 2/(3+5)$

5-1-3- المنوال:

يعرف المنوال بأنه القيمة الأكثر تكرارا أو شيوعا في مجموعة البيانات، ويمكن توضيح كيفية حساب المنوال من خلال الأمثلة التالية: (عبابنة، 2009، ص ص: 46-47)

مثال 1:

أوجد المنوال للقيم التالية: 3، 6، 4، 7، 5، 4

المنوال هو 4 كونها القيمة الأكثر تكرارا

مثال 2:

أوجد المنوال للبيانات التالية: 8، 10، 7، 2، 9، 5، 7، 2

يوجد منوالان لهذه البيانات هما 2، و 7 ويسمى التوزيع في هذه الحالة ثنائي المنوال.

مثال 3: أوجد المنوال للبيانات التالية: 5,6,3,4

في هذا المثال لا يوجد منوال

5-2 مقاييس التشتت:

تبين مقاييس التشتت مدى تقارب أو تباعد القيم عن بعضها أو عن نقطة معينة كالوسيط الحسابي. (عبابنة، 2009، ص: 47)

والتشتت في معناه التربوي والقياسي يعبر عن ما يوجد بين أفراد الجماعة من فروق فردية، وكلما قلت الفروق كلما قل التشتت، ودل ذلك على تجانس المجموعة. (هيئة التأطير بالمعهد، 2005، ص: 50)

وهناك عدة مقاييس مطلقة وأخرى نسبية مثل: المدى والتباين والانحراف المعياري وغيرها من المقاييس.

5-2-1-1 المدى:

يعتبر المدى من بين مقاييس التشتت، حيث يعرف على أنه الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة والمثال التالي يوضح طريقة حسابه

لدينا مجموع الدرجات التالية: 3,4,5,6,7,9. ويساوي $9-3=6$

المدى يحسب من خلال قيمتين فقط هما القيمة الكبرى والقيمة الصغرى داخل المجموعة ومهما تغيرت القيم الأخرى لن يؤثر على في حساب المدى، وعليه يعتبر المدى مقياسا مضللا للتشتت يعطينا صورة غير دقيقة، كما أنه يتأثر بالدرجات المتطرفة. (عبابنة، 2009، ص: 47) و (مقدم، 1993، ص: 70)

5-2-2-2 التباين:

التباين هو متوسط مربعات الانحرافات عن المتوسط أي أنه مربع الانحراف المعياري (ع²) والتباين من أهم مقاييس التشتت لأنه يعتمد على الانحراف المعياري مباشرة. (عبد الحليم منسى وحسن الشريف، 2014، ص: 114)

5-2-3-2 الانحراف المعياري:

يشير الانحراف المعياري إلى مقدار التشتت في توزيع الدرجات، كما أنه الجذر التربيعي للتباين. (أبو ناهية، 1994، ص: 374)

فالانحراف المعياري يكشف لنا عن مدى تشتت درجات الأفراد حول المتوسط. أي زيادة التباين والاختلاف بين الأفراد في السمة أو الصفة التي تعكسها هذه الدرجات. (عمر وآخرون، 2010، ص: 64)

ولحساب الانحراف المعياري من الدرجات الخام:

والمثال الموالي يوضح ذلك:-(عمر وآخرون، 2010، ص: 65)

جدول رقم(3-7)

يوضح طريقة حساب الانحراف المعياري للدرجات الخام

عدد الأفراد	الدرجات(س)	الانحراف عن المتوسط(ح)	مربع الانحرافات عن المتوسط (ح ²)
أ	8	2-	4
ب	9	1-	1
ج	4	6-	36
د	12	2+	4
هـ	20	10+	100
و	13	3+	9
ز	6	4-	16
ح	8	2-	4
ن=8	مج س=80	مج ح= صفر	مج ح ² =174

نحسب متوسط الدرجات

$$\text{المتوسط} = \text{مج ح} / \text{ن} = 80 / 8 = 10$$

- ونقوم بتربيع هذا الانحراف مثلا: الدرجة = 10-8 = -2

- ونظرا لأن مجموع الانحرافات لنصل إلى العمود الأخير (مربعات الانحرافات عن المتوسط) = -2X2 = 4. وهكذا

$$\text{الإنحراف المعياري} = \frac{\sqrt{\text{مج ح}^2}}{\text{ن}} = \frac{\sqrt{174}}{8} = \sqrt{21,75} = 4,66$$

ولتفسير نتائج الاختبار بعد عملية رصد درجات التلاميذ، بإعطاء تقديرات كمية توضح ما يستحقه المتعلم على هذا الاختبار، فالتقدير الكمي هو تعبير عن مجموعة الإجابات الصحيحة التي تحصل عليها التلاميذ، وهو ما يطلق عليه بالدرجة الخام.

فماهي الدرجة الخام؟ وهل يمكن تفسيرها؟ ولإجابة على هاذين التساولين نقدم المثال التالي:

إذا حصل أحد التلاميذ على الدرجة 50 في اختبار العلوم، فإن هذه الدرجة هي درجة خام لا يمكن فهمها وتفسيرها ولا يمكن إعطاء الدرجة الخام معنى دون إسنادها إلى إطار مرجعي معين (التفسير المحكي والتفسير المعياري). (أبو ناهية، 1994، ص: 399). وسيتم عرض بعض الطرق المعتمدة في التفسير المعياري للعلامات. لإعطاء تفسير للدرجة الخام لا بد من تقديم الطرق المعالجة للعلامة الخام وهي:

أ- الدرجة المعيارية:

الدرجة المعيارية هي العلامة التي يحصل عليها المتعلم في الامتحان (العلامة الخام) المحولة إلى درجات شكل منحنى التوزيع الإعتدالي، بحيث تكون قابلة للمقارنة. (عبد الهادي، 1999، ص: 147)

فالدرجة المعيارية تعتمد على تحويل الدرجة الخام المتحصل عليها في الاختبار إلى علامة قابلة للمقارنة. ويمكن حسابها باستخدام القانون التالي:

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{العلامة الخام} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}} \text{ وباستخدام الرموز } = \frac{س - م}{ع}$$

حيث:

د = الدرجة المعيارية

س = الدرجة الخام

م = متوسط العلامات على الاختبار

ع = الانحراف المعياري لدرجات الاختبار.

وللدرجة المعيارية استخدامات متعددة من بينها مقارنة أداء تلميذ وليكن أحمد في مواد دراسية مختلفة فعلى سبيل المثال: (أبو ناهية، 1994، ص: 394)

قام المعلم بتطبيق الاختبار الأول في اللغة العربية والثاني في العلوم على مجموعة من التلاميذ، وبعد التصحيح رصد النتائج الخاصة بأدائهم على الاختبار

وبافتراض أن أحمد هو الأفضل مع العلم أنّ البيانات الخاصة بأحمد كانت على النحو التالي:

المادة	العربية	العلوم
العلامة	65	18
المتوسط الحسابي	50	15
الانحراف المعياري	15	2

- تم حساب الدرجة المعيارية لأحمد في اختبار اللغة العربية: $1+ = \frac{50-65}{15}$

- وتم حساب الدرجة المعيارية لأحمد في اختبار العلوم: $1,5+ = \frac{15-18}{2}$

من خلال معطيات الجدول: نستنتج أن الدرجة المعيارية لأداء أحمد في اختبار العلوم أكبر من درجته المعيارية في مادة اللغة العربية، وعليه نستنتج أن أداءه في مادة العلوم أفضل من أدائه في مادة اللغة العربية لأنه حقق 1,5 بانحراف معياري فوق المتوسط في اختبار العلوم، بينما حقق درجة واحدة في اختبار اللغة العربية ومن هنا يتضح أن الدرجة المعيارية تعطينا مقارنة لدرجة التلميذ في مواد مختلفة و هذا ما يتفق مع التفسير معياري المرجع. وللدرجة المعيارية عدة عيوب نذكر منها مايلي:-

(أبو النيل، 1987، ص: 139)

- الدرجة المعيارية قد تساوي الصفر في حالة تساوي القيمة بالمتوسط

- قد تكون موجبة الإشارة إذا كانت القيمة أعلى من المتوسط

- قد تكون سالبة الإشارة إذا كانت القيمة أقل من المتوسط

وانطلاقاً مما سبق نستنتج أن من بين عيوب الدرجة المعيارية أن قد تعطي درجات سالبة أو صفراً، فالدرجات السالبة يصعب شرحها لكل من التلميذ والولي، وعليه لتلافي عيوب الدرجة المعيارية نقوم باستخراج الدرجة المعيارية المعدلة.

ب- الدرجة المعيارية المعدلة:

إنّ الهدف من استخدام الدرجة المعيارية المعدلة هو التخلص من الاشارات السالبة والكسور

العشرية، ومن هنا يتم تحويل الدرجة المعيارية إلى درجة تائية وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة التائية} = 50 + 10X(z)$$

إذن:

(ز): الدرجة المعيارية للعلامة الخام

10: الانحراف المعياري للدرجة التائية

50: الوسط الحسابي للدرجة التائية

والمثال الوالي يوضح طريقة حسابها:

إذا حصل تلميذ في ما اختبار الرياضيات على علامة 60 وكان الوسط الحسابي لهذا الامتحان 80 والانحراف المعياري يساوي 10 فما الدرجة التائية لهذا التلميذ كالتالي:-

$$\text{نحسب أولاً: } z = \frac{60 - 80}{10} = -2$$

واستنادا إلى النتيجة السابقة نحسب الدرجة التائية:

$$-2 = \frac{50 + 10 \times z}{30} \Rightarrow 30 = 50 + 10 \times (-2)$$

كما يتضح من خلال المثال أن النتيجة المتحصل عليها باستخدام الدرجة المعيارية كانت قيمة سالبة وبعد حساب الدرجة التائية أصبحت القيمة موجبة وهذا ما يفسر ضرورة استخدام الدرجة التائية.

ج- المئينيات والرتبة المئينية:

المئين هو نقطة في التوزيع تقع ضمنها وتحتها نسبة مئوية من الحالات، وتعرف أيضا بأنها مركز الفرد بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها، فلمعرفة مركز الفرد بالنسبة لمجموعته المعيارية.

(أبو النيل، 1987، ص: 141).

أما الرتبة المئينية فهي: النسبة المئوية لعدد المتعلمين الذين حصلوا على درجات أقل من هذه الدرجة في توزيع الدرجات، والرتبة المئينية لمتعلم ما هي عدد المتعلمين أو النسبة المئوية لعدد المتعلمين الذين تقل درجاتهم عن درجته. (أبو ناهية، 1994، ص: 399)

في حين يختلف المئين عن الرتبة المئينية فالرتبة المئينية لعلامة تلميذ ما في صف دراسي تدل على نسبة التلاميذ المئوية الذين حصلوا على علامة أقل من علامته، أما المئين فيمثل العلامة المقابلة للرتبة المئينية. (ساعد، 2013، ص: 198). ومن فوائد المئينيات والرتبة المئينية مايلي:-

- سهولة حسابها وسهولة تفسيرها من جانب الفاحص الذي لم يتدرب تدريباً كافياً على تفسير المعايير المختلفة والإفادة من نتائج الاختبارات.

- يمكن جمع الرتب المئينية للحصول على المستوى التحصيلي العام

- يمكن مقارنة مستويات التلاميذ كما تحدها الرتب المئينية في الاختبارات المختلفة.

خلاصة:

نستخلص من كل ما سبق أنّ عملية بناء الاختبارات التحصيلية بمختلف تصنيفاتها، وإتباع الخطوات العلمية والعملية المعتمدة في البناء يحقق فائدة لكل من المعلم من جهة والمتعلم وكذا المؤسسات التعليمية. فمعرفة المعلم بالكفايات اللازمة لأعداد اختبار بداية من التخطيط للاختبار ثم إلى بناء الفقرات الاختبارية، مروراً إلى إخراج وتطبيق وتصحيح الاختبار، وصولاً في الأخير إلى تحليل وتفسير النتائج المتحصلة عليها بعد عملية التطبيق، يحقق استثماراً للجهد المبذول في التدريس لفصل دراسي أو سنة دراسية، وينعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي للمتعلمين بتقييم نتائجهم تقييماً فعلياً يوضح نقاط القوة والضعف في تحصيلهم، ويساعد المؤسسات التعليمية إلى تحقيق أهدافها المسطرة والمنشودة. وعليه تم في هذا الفصل تحديد أهم الكفايات اللازم على المعلم اكتسابها، ليعد اختباراً تحصيلياً موضوعياً وفق الأسس والشروط اللازمة.

وانطلاقاً مما سبق سيتم بناء اختبار محكي المرجع يتضمن كفايات المعلم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية فالموضوعية بهدف التحقق من مدى إتقان عينة الدراسة لهذه الكفايات، وسيتم التفصيل في الفصل المتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- حدود الدراسة.

5- أداة الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة.

تمهيد:

يرتكز البحث العلمي على عدة إجراءات بدءاً من تحديد وصياغة مشكلة البحث، إلى تحديد الإجراءات الميدانية للدراسة، انطلاقاً من تحديد منهج الدراسة المتبع ثم مجتمع وعينة الدراسة، وتوضيح الخطوات العلمية المعتمدة في إعداد أداة الدراسة والتحقق من شروطها السيكومترية وتطبيقها على عينة الدراسة وصولاً إلى تحليل البيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق لأداة الدراسة، ومعالجة النتائج باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي. لذلك فإن قيمة البحث ونتائجه، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاختيار السليم والصحيح للمنهج الأنسب الذي يتبعه الباحث، والأدوات العلمية والتقنيات التي يستخدمها وسيتم تقديم عرض مفصل لهذه الخطوات والإجراءات.

1- منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك واستخدامه في قياس درجة اتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف على أنه: "أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد في فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك بهدف الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.(عبيدات وأبو نصار ومبييضين، 1999، ص: 176). كما يتم تحليل المعطيات تحليلاً كمياً وكيفياً.

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ببلدية طولقة ولاية بسكرة والبالغ عددهم 260 معلماً ومعلمة، حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية بسكرة للعام الدراسي 2016/2017.

3- عينة الدراسة:

يعتمد الاختيار السليم للعينة المناسبة للدراسة على طبيعة المجتمع الأصلي. وعليه تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من بين جميع الابتدائيات ببلدية طولقة ولاية بسكرة عن طريق العينة العشوائية متعددة المراحل، والتي يعتمد الباحث في اختيارها على مراحل عدة للوصول في الأخير إلى التحديد النهائي للعينة المطلوبة. ولقد مر اختيار العينة بالمرحل التالية، تم انتقاء (22) مدرسة ابتدائية من مجموع (27) مدرسة ابتدائية عن طريق القرعة ببلدية طولقة ولاية بسكرة، كمرحلة أولى حيث قدر بها عدد المعلمين

(221) تم الاختيار منهم (140) معلما ومعلمة، أي نسبة (63.34%) من معلمي المرحلة الابتدائية عن طريق العينة العشوائية وعن طريق القرعة، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم(4-1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

الرقم	ابتدائيات عينة الدراسة الأساسية	عدد المعلمين	عدد معلمي عينة الدراسة الأساسية
01	ابتدائية خير الدين محمد بن مسعود	06	04
02	ابتدائية أحمد محبوب	06	05
03	ابتدائية شريف موافي محمد لخضر	12	09
04	ابتدائية بن بلعباس محمد	06	04
05	ابتدائية سبع محمد	06	05
06	ابتدائية نعيم النعيمي	06	05
07	ابتدائية مبارك الملي	11	08
08	ابتدائية مغربي علي	10	7
09	ابتدائية حشاني فرحات	05	04
10	ابتدائية السايب معمر	07	05
11	ابتدائية حميدي عيسى	11	07
12	ابتدائية مخلوفي مخلوف	16	10
13	ابتدائية ساعد مخلوف	10	07
14	ابتدائية محمد العيد آل خليفة	12	06
15	ابتدائية حملاوي عامر	12	9
16	ابتدائية شوراب أحمد	10	07
17	ابتدائية قانة صميذة	09	07
18	ابتدائية حشاني الدراجي	17	09
19	ابتدائية شكري محمد	15	07
20	ابتدائية قيصران محمد فرفار	10	04
21	ابتدائية النهضة	12	06
22	ابتدائية السلمي محمد الصغير	12	05
	مجموع	221	140

من خلال معطيات الجدول أعلاه رقم (4-1) نستنتج أنّ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية قدر ب: (140) معلما ومعلمة من مجموع (221)، التي تم اختيارها عن طريق القرعة من 27 ابتدائية، ومع العلم أنّه تم استثناء أفراد العينة الذين تم اختيارهم في العينة الاستطلاعية من بعض الابتدائيات.

4- حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية في:

4-1- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الابتدائية، وعددهم (140) معلما ومعلمة من مجموع 260.

4-2- الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية على (22) مدرسة ابتدائية من إبتدائيات بلدية طولقة ولاية بسكرة وعددها 27 ابتدائية

4-3- الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة الحالية بالفترة الزمنية للعام الدراسي 2016 / 2017، حيث استغرقت مدة التطبيق من شهر مارس إلى شهر جوان.

5- أداة الدراسة:

5-1- خطوات بناء أداة الدراسة:

إنّ الهدف الرئيسي الذي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه هو بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، ولبناء هذا الاختبار لا بد من وضع خطة تفصيلية لما يقيسه الاختبار وما يشمل عليه من أهداف ومفردات، وعليه اعتمدت الباحثة في تصميم هذه الخطة الخطوات التفصيلية المذكورة في عدد من المراجع من بينها: (صلاح الدين محمود علام، 1995)، (صلاح الدين محمود علام 2001). وكذلك بالاستعانة ببعض الدراسات التي تناولت الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك مثل دراسة الثبتي (2014) والمهاجري والزيلغي (2014). وعليه فقد تم بناء الاختبار الحالي وفق المراحل التالية:-

أولاً- مرحلة التحليل: في هذه المرحلة تم تحليل كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بإتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الكفايات الرئيسية لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

لقد اعتمدت الباحثة في تحديدها للكفايات الأساسية لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على المراجع المتخصصة في القياس والتقويم من بينها: (عبد الحميد محمد علي ومنى إبراهيم قرشي) (2009)،

إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحميد علي مهيدات(2009)، نبيل عيد الهادي(1999)، ومحمد رضا البغدادي(1998)؛ ومن خلال نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال من أهمها دراسة صلاح الدين محمود علام: بناء اختبار محكي المرجع لقياس تمكن المعلمين من المهارات الأساسية اللازمة لتطوير الاختبارات المدرسية (1985) دراسة ساعد صباح: بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية (2012-2013)، وتوصلت الباحثة إلى تحديد أربع كفايات ينبغي أن يتقنها معلم المرحلة الابتدائية لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وهي على النحو التالي:-

1- كفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي.

2- كفاية بناء الفقرات الإختبارية الموضوعية.

3- كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه.

4- كفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسيره.

الخطوة الثانية: تحليل الكفايات أو المهارات الرئيسية إلى مكوناتها:

إنّ عملية تحديد الكفايات الرئيسية ليس كافياً لبناء الاختبار التشخيصي مرجعي المحك، لأن المعارف والمهارات الرئيسية تعتبر نواتج مركبة تتضمن معارف وعمليات عقلية ونفسية وحركية، وعليه اعتمدت الباحثة في تحليل هذه الكفايات على طريقة التحليل البنائي الهرمي التي تهتم بتحديد المعارف والمهارات المساعدة التي ينبغي تعلمها، بترتيب وتتابع بنائي هرمي لكي تتحقق الكفاية أو المهارة الرئيسية المطلوبة. والمهارات والمعارف المساعدة ربما لا تكون مهمة في حد ذاتها كنواتج من النواتج ولكنها تعتبر من المتطلبات الضرورية التي تسهم في تحقيق الكفاية أو اكتساب المهارة الرئيسية.

(علام، 1995، ص:51).

وسيتم توضيح كيفية إجراء طريقة التحليل البنائي الهرمي للكفايات الرئيسية الأربعة لبناء الاختبار التحصيلي الموضوعي من خلال استخراج الأهداف السلوكية للكفايات الأربعة وكذا الأهداف السلوكية المساعدة.

الجدول رقم (4-2)

يوضح طريقة التحليل البنائي الهرمي للكفايات الرئيسية لبناء الاختبار التحصيلي الموضوعي

الكفاية الرئيسية	الكفايات الفرعية (النهائية)	الكفايات الفرعية المساعدة	
كفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي.	1- يحدد أغراض إعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي	1- يحدد تعريفا للاختبار التحصيلي الموضوعي	
	2- يصوغ مجموعة أهداف سلوكية للمادة الدراسية التي سيقيسها الاختبار.	2- يتعرف على مفهوم الموضوعية في الاختبارات التحصيلية	2- يتعرف على مفهوم الموضوعية في الاختبارات التحصيلية
		3- يحدد المبادئ الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	3- يحدد المبادئ الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية
		4- يميز بين أغراض الاختبارات التحصيلية الموضوعية	4- يميز بين أغراض الاختبارات التحصيلية الموضوعية
		5- يميز بين مبادئ الاختبارات التحصيلية الموضوعية وأغراضها	5- يميز بين مبادئ الاختبارات التحصيلية الموضوعية وأغراضها
		6- يتعرف على مفهوم الاختبار معياري المرجع	6- يتعرف على مفهوم الاختبار معياري المرجع
		7- يحدد المعنى المرتبط بمفهوم الاختبارات معيارية المرجع	7- يحدد المعنى المرتبط بمفهوم الاختبارات معيارية المرجع
		8- يتعرف على المبدأ الذي تقوم عليه الاختبارات محكية المرجع	8- يتعرف على المبدأ الذي تقوم عليه الاختبارات محكية المرجع
		9- يتعرف على تصنيف الاختبارات محكية المرجع ضمن أنواع التقويم المختلفة	9- يتعرف على تصنيف الاختبارات محكية المرجع ضمن أنواع التقويم المختلفة
		10- يتعرف على أنواع الاختبارات محكية المرجع	10- يتعرف على أنواع الاختبارات محكية المرجع
		11- يميز بين الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع	11- يميز بين الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع
	12- يحدد خطوات التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	12- يحدد خطوات التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	
3- يحلل المعلم محتوى المقرر	13- يحدد مفهوم هدف سلوكي من بين مجموعة من التعريفات المقدمة	13- يحدد مفهوم هدف سلوكي من بين مجموعة من التعريفات المقدمة	
	14- يتعرف على مواصفات الهدف السلوكي	14- يتعرف على مواصفات الهدف السلوكي	
	15- يستنتج نوع السؤال المناسب الذي يقيس هدفا سلوكيا	15- يستنتج نوع السؤال المناسب الذي يقيس هدفا سلوكيا	
	16- يحدد المستوى المعرفي لهدف تعليمي سلوكي معين	16- يحدد المستوى المعرفي لهدف تعليمي سلوكي معين	
	17- يحدد التسلسل الهرمي لأعلى مستوى من مستويات المجال المعرفي في التعليم	17- يحدد التسلسل الهرمي لأعلى مستوى من مستويات المجال المعرفي في التعليم	
	18- يختار الكلمة المناسبة لأحد مكونات الهدف السلوكي من عبارة هدف سلوكي معطى	18- يختار الكلمة المناسبة لأحد مكونات الهدف السلوكي من عبارة هدف سلوكي معطى	
	19- يميز بين الأهداف السلوكية التي تشمل على نواتج سلوكية تلاحظ مباشرة لمجموعة من الأهداف المعطاة	19- يميز بين الأهداف السلوكية التي تشمل على نواتج سلوكية تلاحظ مباشرة لمجموعة من الأهداف المعطاة	
	20- يختار أفضل هدف سلوكي من بين مجموعة من الأهداف السلوكية المعطاة تبعا لشروط معينة	20- يختار أفضل هدف سلوكي من بين مجموعة من الأهداف السلوكية المعطاة تبعا لشروط معينة	
	21- يحدد مفهوم تحليل محتوى المقرر الدراسي من بين مجموعة من التعاريف المقدمة	21- يحدد مفهوم تحليل محتوى المقرر الدراسي من بين مجموعة من التعاريف المقدمة	

<p>22- يتعرف على أغراض تحليل محتوى المقرر الدراسي</p>	<p>الدراسي الذي سيعتمد عليه في</p>	
<p>23 يتعرف على فوائد تحليل محتوى المقرر الدراسي</p>	<p>صياغة أسئلة الاختبار</p>	
<p>24- يتعرف على أهمية تحليل محتوى المقرر الدراسي</p>	<p>التحصيلي الموضوعي</p>	
<p>25- يتعرف على مفهوم جدول المواصفات من بين مجموعة من التعاريف المقدمة</p>	<p>4-يصمم المعلم جدول</p>	
<p>26- يتعرف على أهمية استخدام جدول المواصفات لإعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	<p>مواصفات لقياس أهداف المادة</p>	
<p>27- يتعرف على خطوات إعداد جدول المواصفات</p>	<p>الدراسية.</p>	
<p>28- يتعرف على مكونات جدول المواصفات</p>		
<p>29- يتعرف على أهم استخدامات جدول المواصفات من بين استخداماته المتعددة</p>		
<p>30- يحسب الأهمية النسبية لمضامين المحتوى</p>		
<p>31- يحسب الأهمية النسبية لكل مستوى من مستويات الأهداف</p>		
<p>32- يستنتج عدد الأسئلة المناسبة لكل محور من المحاور تبعاً لأهميته النسبية</p>		
<p>33- يستنتج عدد الأسئلة المناسب لكل مستوى من مستويات الأهداف تبعاً لأهميته النسبية</p>		
<p>34- يستنتج عدد النقط المخول إعطائها لكل ميدان من الميادين حسب أهميته النسبية</p>		
<p>1- يتعرف على الأسس التي يعتمد عليها في صياغة الفقرات الإختبارية الموضوعية</p>	<p>1- يحدد نوع الفقرات الإختبارية الموضوعية لقياس الأهداف المحددة.</p>	<p>كفاية بناء الفقرات الإختبارية الموضوعية.</p>
<p>2- يتعرف على أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية</p>		
<p>3- يتعرف على أفضل أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية</p>		
<p>4- يتعرف على عيوب اختبار الاختيار من متعدد</p>		
<p>5- يتعرف على مزايا فقرات التكميل</p>		
<p>6- يتعرف على عيوب فقرات المطابقة</p>		
<p>7- يتعرف على مزايا فقرات الصواب والخطأ</p>		
<p>8- يتعرف على خصائص كتابة فقرات أسئلة الاختيار من متعدد</p>		
<p>9- يتعرف على خصائص كتابة فقرات التكميل</p>		
<p>10- يتعرف كيفية تطوير صياغة أسئلة المطابقة</p>		
<p>11- يتعرف على خصائص كتابة فقرات الصواب والخطأ</p>		

<p>12- يحدد أخطاء معينة في بناء مفردة إذا أعطى مفردة مشتملة على أخطاء.</p>	<p>2- يصوغ أسئلة إختبارية موضوعية جيدة لقياس الأهداف المحددة.</p>	
<p>13- يختار التعديل المناسب الممكن إجراءه على المفردة السابقة</p>	<p>3- يقدر صدق وثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	
<p>14- يحدد أخطاء معينة في صياغة مفردة اختيار من متعدد إذا أعطى مفردة مشتملة على أخطاء</p>	<p>4- يحلل فقرات الاختبار الموضوعي</p>	
<p>15- يختار التعديل المناسب الذي يمكن إجراءه على المفردة مفردة اختيار من متعدد غير جيدة وقائمة مشتملة بعض التعديلات</p>	<p>18- يتعرف اسم المصطلح عند إعطائه تعريفا له (صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي)</p>	
<p>16- يحدد أخطاء معينة في صياغة مفردة صواب خطأ إذا أعطى مفردة مشتملة على أخطاء</p>	<p>19- يميز بين الأنواع المختلفة لصدق الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	
<p>17- يختار التعديل المناسب الممكن إجراءه على مفردة الصواب والخطأ غير جيدة وقائمة مشتملة بعض التعديلات</p>	<p>20- يتعرف على طرق حساب صدق الاختبارات التحصيلية الموضوعية</p>	
<p>18- يتعرف اسم المصطلح عند إعطائه تعريفا له (صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي)</p>	<p>21- يحسب معامل صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	
<p>19- يميز بين الأنواع المختلفة لصدق الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	<p>22- يتعرف على الاستخدامات المناسبة لصدق الاختبارات التحصيلية الموضوعية</p>	
<p>20- يتعرف على طرق حساب صدق الاختبارات التحصيلية الموضوعية</p>	<p>23- يحدد العوامل المؤثرة في صدق الاختبارات التحصيلية الموضوعية</p>	
<p>21- يحسب معامل صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	<p>24- يتعرف على اسم المصطلح عند إعطائه تعريفا له (ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي)</p>	
<p>22- يتعرف على الاستخدامات المناسبة لصدق الاختبارات التحصيلية الموضوعية</p>	<p>25- يميز بين الأنواع المختلفة لثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	
<p>23- يحدد العوامل المؤثرة في صدق الاختبارات التحصيلية الموضوعية</p>	<p>26- يحسب معامل ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	
<p>24- يتعرف على اسم المصطلح عند إعطائه تعريفا له (ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي)</p>	<p>27- يتعرف على العوامل المؤثرة على ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	
<p>25- يميز بين الأنواع المختلفة لثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	<p>28- أن يتعرف المعلم على مميزات وعيوب الطرق المختلفة في تقدير ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	
<p>26- يحسب معامل ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	<p>29- يتعرف على الغرض من تحليل فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	

<p>30- يتعرف م على معامل صعوبة الفقرة الإختبارية الموضوعية</p> <p>31- يحسب معامل صعوبة الفقرة الإختبارية الموضوعية</p> <p>32- يتعرف على معامل سهولة الفقرة الإختبارية الموضوعية</p> <p>33-- يحسب معامل سهولة الفقرة الإختبارية الموضوعية</p> <p>34- يتعرف على اسم المصطلح عند إعطائه تعريفا له (معامل تمييز الفقرة الإختبارية الموضوعية)</p> <p>35- يحسب معامل تمييز الفقرة الإختبارية الموضوعية</p> <p>36- يتعرف على مواصفات البديل (المموه) الجيد.</p>	<p>التحصيلي الموضوعي(معامل الصعوبة والسهولة، معامل التمييز، فاعلية المموهات)</p>	
<p>1- يميز بين الطرق المختلفة في ترتيب الفقرات الإختبارية الموضوعية إذا أعطى مجموعة من الطرق المختلفة</p> <p>2- يتعرف على مكونات كراسة الاختبار التحصيلي الموضوعي</p> <p>3- يتعرف على أهمية وضع دليل الإجابة النموذجية</p> <p>4- يتعرف على طرق تصحيح الاختبار التحصيلي الموضوع</p> <p>5- يتعرف على الأمور المتحركة في استخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين</p> <p>3- يتعرف على أهمية وضع دليل الإجابة النموذجية</p> <p>6- يحسب درجة التلميذ مصححة من اثر التخمين</p>	<p>1- يخرج كراس الاختبار بالشكل المطلوب من حيث ترتيب الفقرات</p> <p>2- يعد مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي الموضوعي.</p>	<p>كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه.</p>
<p>1- يتعرف أهم استخدامات مقاييس النزعة المركزية</p> <p>2- يتعرف على مميزات مقاييس النزعة المركزية والتشتت</p> <p>3- يتعرف على أهم مقاييس النزعة المركزية الأكثر استخداما في التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي</p> <p>4. يستنتج قيمة المتوسط الحسابي من بين مجموعة من القيم المعطاة</p> <p>5- يستنتج قيمة الوسيط من بين مجموعة القيم المعطاة</p> <p>6- يستنتج قيمة الانحراف المعياري لدرجات مجموعة من التلاميذ المحصل عليها من جراء تطبيق الاختبار التحصيلي الموضوعي</p> <p>7- يستنتج قيمة المنوال لمجموع درجات تلاميذه.</p> <p>8- يتعرف على أهم ميزة من مميزات الدرجات المعيارية</p> <p>9- يتعرف على معنى الدرجة الخام</p>	<p>1- يحل نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي</p> <p>2- يفسر نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي</p>	<p>كفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه</p>

10- يحسب الدرجة الزائفة المقابلة للدرجة الخام		
11- يحسب الدرجة التائفة المقابلة للدرجة الزائفة		
12- يفسر الدرجة الزائفة		
13- يفسر الدرجة التائفة		
14- يحسب الرتبة المثنية		
15- يفسر الرتبة المثنية المناظرة لدرجة خام معينة		

الخطوة الثالثة: صياغة الأهداف السلوكية:

في هذه المرحلة تم صياغة أهداف سلوكية لكل كفاية من الكفايات الأساسية الأربعة لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. وكذلك تحليل الأهداف السلوكية لكل كفاية أساسية إلى أهداف سلوكية مساعدة وصياغتها.

أولاً- صياغة الأهداف السلوكية لكل كفاية من كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

1-الأهداف السلوكية المتعلقة بالكفاية الأساسية الأولى:(كفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي

- أن يحدد المعلم أغراض إعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي
- أن يصوغ المعلم مجموعة أهداف سلوكية للمادة الدراسية التي سيقسها الاختبار
- أن يحلل المعلم محتوى المقرر الدراسي الذي سيعتمد عليه في صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي.

- أن يصمم المعلم جدول مواصفات لقياس أهداف المادة الدراسية.

2- الأهداف السلوكية المتعلقة بالكفاية الأساسية الثانية: كفاية بناء الفقرات الاختبارية التحصيلية الموضوعية:

- أن يحدد المعلم نوع الفقرات الاختبارية الموضوعية لقياس الأهداف المحددة.
- أن يصوغ المعلم أسئلة إختبارية موضوعية جيدة لقياس الأهداف المحددة.
- أن يحدد المعلم طرق حساب صدق وثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي
- أن يحلل المعلم فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي(معامل صعوبة، معامل التمييز، فعالية

(المشتتات)

3- الأهداف السلوكية المتعلقة بالكفاية الأساسية الثالثة: (كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتطبيقه وتصحيحه):

- أن يخرج المعلم كراس الاختبار بالشكل المطلوب من حيث ترتيب الفقرات
- أن يعد المعلم مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي الموضوعي.

4- الأهداف السلوكية المتعلقة بالكفاية الأساسية الرابعة: (كفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه):

- أن يحلل المعلم نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي.
- أن يفسر المعلم نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي.

ثانياً: تحليل الأهداف السلوكية لكل كفاية إلى أهداف سلوكية مساعدة:

إنّ إتقان كفاية رئيسية معينة عملية تراكمية تتطلب تحليلاً هرمياً للتوصل إلى المعارف والمهارات الفرعية المساعدة، التي تسهم في تحقيق هذه الكفاية. وإنّ عملية صياغة الأهداف السلوكية النهائية لكل كفاية من الكفايات الأربعة صعبة القياس نظراً لأنها عبارة على نواتج مركبة وعليه اعتمدت الباحثة على أسلوب جانيه (في تحليل المهام Gagné) في تحليل الأهداف السلوكية النهائية إلى أهداف سلوكية مساعدة، باعتبار أنّ هذه الأخيرة من المتطلبات الضرورية لاكتساب الكفاية الأساسية بتحديد المعارف لتحقيق الأهداف النهائية، وسيتم عرض نتائج التحليل من خلال عرض الصياغة النهائية للأهداف السلوكية المساعدة الموضحة على النحو التالي:-

1- الأهداف السلوكية النهائية المتعلقة بالكفاية الرئيسية الأولى

- ❖ أن يحدد المعلم أغراض إعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي
- ❖ أن يصوغ المعلم مجموعة أهداف سلوكية للمادة الدراسية التي سيقوم بها الاختبار
- ❖ أن يحلل المعلم محتوى المقرر الدراسي الذي سيعتمد عليه في صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي.

❖ أن يصمم المعلم جدول مواصفات لقياس أهداف المادة الدراسية

1-1- الأهداف السلوكية المساعدة المتعلقة بالأهداف السلوكية النهائية للكفاية الرئيسية الأولى:

- أن يحدد المعلم مفهوم الاختبارات التحصيلية الموضوعية
- أن يتعرف المعلم على مفهوم الموضوعية في الاختبارات التحصيلية الموضوعية

- أن يحدد المعلم المبادئ الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية
- أن يميز المعلم بين مبادئ الاختبارات التحصيلية الموضوعية
- أن يميز المعلم بين مبادئ الاختبارات التحصيلية الموضوعية وأغراضها
- أن يتعرف المعلم على مفهوم الاختبار معياري المرجع
- أن يحدد المعلم مفهوم الاختبارات معيارية المرجع
- أن يتعرف المعلم على المبدأ الذي تقوم عليه الاختبارات محكية المرجع
- أن يتعرف المعلم على تصنيف الاختبارات محكية المرجع ضمن أنواع التقويم المختلفة
- أن يتعرف المعلم على أنواع الاختبارات محكية المرجع.
- أن يميز المعلم بين الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع.
- أن يحدد المعلم خطوات التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي.
- أن يحدد المعلم مفهوم هدف سلوكي من مجموعة من التعاريف المقدمة.
- أن يتعرف المعلم على مواصفات الهدف السلوكي.
- أن يستنتج المعلم نوع السؤال المناسب الذي يقيس هدفا سلوكيا.
- أن يحدد المعلم المستوى المعرفي لهدف تعليمي سلوكي معين.
- أن يحدد المعلم التسلسل الهرمي لأعلى مستوى من مستويات المجال المعرفي في التعليم.
- أن يختار المعلم الكلمة المناسبة لأحد مكونات الهدف السلوكي من عبارة هدف سلوكي معطى.
- أن يميز المعلم بين الأهداف السلوكية التي تشمل على نواتج سلوكية تلاحظ مباشرة لمجموعة من الأهداف المعطاة.
- أن يختار المعلم أفضل هدف سلوكي من بين مجموعة من الأهداف السلوكية المعطاة تبعا لشروط معينة.
- أن يحدد المعلم مفهوم تحليل محتوى المقرر الدراسي من بين مجموعة من التعاريف المقدمة.
- أن يتعرف المعلم على أغراض تحليل محتوى المقرر الدراسي.
- إن يتعرف المعلم على فوائد تحليل محتوى المقرر الدراسي.
- أن يتعرف المعلم على أهمية تحليل محتوى المقرر الدراسي.
- أن يتعرف على مفهوم جدول المواصفات من بين مجموعة من التعاريف المقدمة

- أن يتعرف على أهمية جدول المواصفات لإعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي
 - أن يتعرف المعلم على خطوات إعداد جدول المواصفات
 - أن يتعرف على مكونات جدول المواصفات
 - أن يتعرف المعلم على أهم استخدامات جدول المواصفات من بين استخداماته المتعددة
 - أن يحسب المعلم الأهمية النسبية لمضامين المحتوى
 - أن يحسب الأهمية النسبية لكل مستوى من مستويات الأهداف
 - أن يستنتج عدد الأسئلة المناسبة لكل محور من المحاور تبعاً لأهميته النسبية
 - أن يستنتج عدد الأسئلة المناسب لهدف من الأهداف تبعاً لأهميته النسبية.
 - أن يستنتج عدد النقاط المخولة إعطائها لكل ميدان من الميادين حسب أهميته النسبية.
- 2- الأهداف السلوكية النهائية المتعلقة بالكفاية الأساسية الثانية:**

- ❖ أن يحدد المعلم نوع الفقرات الاختبارية الموضوعية لقياس الأهداف.
- ❖ أن يصوغ المعلم أسئلة إخبارية موضوعية جيدة لقياس الأهداف الموضوعية
- ❖ أن يحسب المعلم صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي
- ❖ أن يحسب المعلم ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي
- ❖ أن يحلل المعلم فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي (معامل الصعوبة، معامل سهولة معامل التمييز، فعالية المشتتات)

2-1- الأهداف السلوكية المساعدة المتعلقة بالأهداف السلوكية النهائية للكفاية الأساسية الثانية:

- أن يتعرف المعلم على الأسس التي يعتمد عليها في صياغة الفقرات الإخبارية الموضوعية
- أن يتعرف المعلم على أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية
- أن يتعرف المعلم على أفضل أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية
- أن يتعرف على عيوب اختبار الاختيار من متعدد
- أن يتعرف المعلم على مزايا فقرات التكميل
- أن يتعرف المعلم على عيوب فقرات المطابقة
- أن يتعرف المعلم على مزايا فقرات الصواب والخطأ
- أن يتعرف على خصائص كتابة فقرات أسئلة الاختيار من متعدد.

- أن يتعرف المعلم على خصائص كتابة فقرات التكميل
- أن يتعرف المعلم كيفية تطوير صياغة أسئلة المطابقة
- أن يتعرف المعلم على خصائص كتابة فقرات الصواب والخطأ
- أن يحدد المعلم أخطاء معينة في بناء مفردة إذا أعطى مفردة مشتملة على أخطاء
- أن يختار المعلم التعديل المناسب الممكن إجراءه على المفردة السابقة
- أن يحدد المعلم أخطاء معينة في صياغة مفردة اختيار من متعدد إذا أعطى مفردة مشتملة على أخطاء
- أن يختار المعلم التعديل المناسب الممكن إجراءه على مفردة اختيار من متعدد غير جيدة
- أن يحدد المعلم أخطاء معينة في صياغة مفردة صواب وخطأ إذا أعطى مفردة مشتملة على أخطاء
- أن يختار المعلم التعديل المناسب الممكن إجراءه على المفردة الصواب والخطأ غير جيدة وقائمة مشتملة بعض التعديلات
- أن يتعرف المعلم على تعريف صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي.
- أن يميز المعلم بين الأنواع المختلفة لصدق الاختبار
- أن يتعرف المعلم على طرق حساب صدق الاختبارات التحصيلية الموضوعية
- أن يحسب معامل صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي
- أن يتعرف المعلم على الاستخدامات المناسبة لصدق الاختبارات
- أن يحدد العوامل المؤثرة في صدق الاختبارات التحصيلية الموضوعية
- أن يتعرف المعلم على تعريف ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي.
- أن يميز المعلم بين الأنواع المختلفة لثبات الاختبار
- أن يحسب معامل ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي
- أن يتعرف المعلم على العوامل التي تؤثر على ثبات الاختبار
- أن يتعرف المعلم على مميزات وعيوب الطرق المختلفة في تقدير ثبات الاختبار
- أن يتعرف المعلم على الغرض من تحليل فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي
- أن يتعرف المعلم على معامل صعوبة الفقرة الاختبارية الموضوعية
- أن يحسب المعلم على قيمة معامل صعوبة الفقرة الاختبارية الموضوعية
- أن يتعرف المعلم على معامل سهولة الفقرة الاختبارية الموضوعية

- أن يحسب المعلم على قيمة معامل سهولة الفقرة الإختبارية
- 3- أن يتعرف المعلم على تعريف معامل تمييز الفقرة الإختبارية الموضوعية
- أن يحسب المعلم قيمة معامل تمييز الفقرة الإختبارية الموضوعية
- أن يحدد مواصفات (البديل) المشتت الجيد
- 3- الأهداف السلوكية المتعلقة بالكفاية الرئيسة الثالثة:
- ❖ أن يخرج المعلم كراسة الاختبار بالشكل المطلوب من حيث ترتيب الفقرات
- ❖ أن يحدد المعلم كيفية تصحيح الاختبار التحصيلي الموضوعي.
- 3-1- الأهداف السلوكية المساعدة المتعلقة بالأهداف النهائية للكفاية الأساسية الثالثة:
- أن يميز المعلم بين الطرق المختلفة في ترتيب الفقرات الإختبارية الموضوعية
- أن يتعرف المعلم على مكونات كراسة الاختبار التحصيلي الموضوعي
- أن يتعرف المعلم على أهمية وضع دليل الإجابة النموذجية
- أن يتعرف المعلم على طرق تصحيح الاختبار التحصيلي الموضوعي
- أن يتعرف المعلم على الأمور المتحكمة في استخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين
- أن يحسب المعلم درجة التلميذ مصححة من اثر التخمين
- 4- الأهداف السلوكية النهائية المتعلقة بالكفاية الرئيسية الرابعة
- ❖ أن يحلل المعلم نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي.
- ❖ أن يفسر المعلم نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي
- 4-1- الأهداف السلوكية المساعدة المتعلقة بالأهداف السلوكية المتعلقة للكفاية الأساسية

الرابعة:

- أن يتعرف المعلم على أهم استخدامات مقاييس النزعة المركزية
- أن يتعرف المعلم على مميزات وعيوب مقاييس النزعة المركزية والتشتت
- أن يتعرف على أهم مقاييس النزعة المركزية الذي يناسب بدرجة أفضل التوزيعات التي تشمل على درجات متطرفة
- أن يستنتج المعلم قيمة المتوسط الحسابي من بين مجموعة من القيم المعطاة
- أن يستنتج المعلم قيمة الوسيط من بين مجموعة القيم المعطاة

- أن يستنتج المعلم قيمة الانحراف المعياري لدرجات مجموعة من التلاميذ المحصل عليها من جراء تطبيق الاختبار التحصيلي الموضوعي
- أن يستنتج المعلم قيمة المنوال لمجموع درجات تلاميذه
- أن يتعرف المعلم على أهم ميزة من مميزات الدرجات المعيارية
- أن يتعرف على معنى الدرجة الخام
- أن يحسب الدرجة الزائفة المقابلة للدرجة الخام
- أن يحسب الدرجة التائفة المقابلة للدرجة الزائفة
- أن يفسر الدرجة الزائفة
- أن يفسر الدرجة التائفة
- أن يفسر الرتبة المئينية المناظرة لدرجة خام معينة
- أن يميز بين الدرجة الزائفة والدرجة التائفة.

بعد الانتهاء من خطوة (مرحلة) صياغة الأهداف السلوكية، حيث اعتمدت في صياغتها على نتيجة التحليل البنائي الهرمي من خلال الإطلاع على العديد من المراجع والأدبيات التي تم ذكرها سابقاً، وعليه قامت الباحثة بتحديد الكفايات الرئيسية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وتحليلها إلى أهداف سلوكية نهائية تسهم في تحقيق الكفايات الرئيسية، ومن ثم العمل على تحليل الكفايات النهائية السلوكية إلى أهداف سلوكية فرعية مساعدة تسهم في تحقيق الأهداف السلوكية النهائية، وعليه توصلت الباحثة إلى صياغة (91) هدفا سلوكيا. كما تم توضيحها في الخطوات سالفه الذكر.

وعليه قامت الباحثة بتصميم استمارة تقييم تضمنت الكفايات الرئيسية، والأهداف السلوكية النهائية، والأهداف السلوكية المساعدة ويقابلها خانتين الأولى للتحقق من مدى ارتباط الأهداف السلوكية النهائية مع الكفاية الرئيسية والثانية مدى ارتباط الأهداف السلوكية المساعدة مع الأهداف السلوكية النهائية. **أنظر الملحق رقم (01)** وتم توزيع الاستمارة على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد خيضر بسكرة. **(أنظر الملحق رقم 02).** وذلك بهدف التحقق من:

- مدى ارتباط الأهداف السلوكية النهائية بالكفاية الرئيسية
- مدى ارتباط الأهداف السلوكية الفرعية (المساعدة) بالأهداف السلوكية النهائية لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

- وبعد ما تم استرجاع جميع الاستثمارات جاءت ملاحظات الخبراء كالتالي:
- كل هدف سلوكي من الأهداف السلوكية النهائية والذي تم صياغته ينتمي ويرتبط ارتباطا وثيقا مع الكفاية الرئيسية التي يقيسها. وعليه لم يتم حذف أي هدف.
- كل هدف سلوكي من الأهداف السلوكية المساعدة ينتمي ويرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف السلوكية النهائية.
- وبالأخذ بآراء المحكمين وذوي الخبرة في هذا المجال، تم الإبقاء على جميع الأهداف التي قامت الباحثة بإعدادها والمتمثلة في (91) هدفا سلوكيا والاعتماد عليها لاحقا في بناء المفردات الاختبارية الموضوعية المناسبة.

ثانيا - مرحلة البناء:

في هذه المرحلة يتم تحديد المواصفات التفصيلية للاختبار ومن ثم بناء المفردات الاختبارية التي تقيس كل هدف من الأهداف السلوكية المتعلقة بالكفايات الأساسية الأربعة والكفايات الفرعية.

الخطوة الأولى: إعداد المواصفات التفصيلية للاختبار

لصياغة المفردات الاختبارية بشكل جيد، وتكون متفقة مع الأهداف السلوكية المساعدة لكل كفاية من الكفايات الفرعية، وإعطاء توضيح أكثر لما يقيسه الاختبار، اتبعت الباحثة الطريقة التي اقترحتها بابام وذلك بإعداد المواصفات التفصيلية لكل مفردة من المفردات الاختبارية لأنها من بين الطرق المستخدمة في مجال بناء الاختبارات مرجعية المحك. وعليه اتبعت الباحثة الخطوات التالية في كتابة المفردات والمتكونة من ثلاث عناصر وهي (الهدف السلوكي، عناصر المثير، عناصر الاستجابة) وتم تحديد المواصفات التفصيلية للاختبار التشخيصي مرجعي المحك والملحق رقم (03) يوضح المواصفات التفصيلية للاختبارات الفرعية الأربعة كل على حدا.

الخطوة الثانية: بناء المفردات الاختبارية

تتطلب هذه الخطوة دراية تامة من جانب الباحث بكيفية انتقاء أنسب أنواع المفردات التي تقيس الأهداف السلوكية المحددة قياساً مباشراً، كما تتطلب التمكن من محتوى البرنامج التدريبي المعين وفهم خصائص الفئة المستهدفة، وذلك لأنّ هذه المفردات تستخدم في التمييز بين الذين استطاعوا تحقيق الأهداف المحددة والذين واجهتهم صعوبات وتشخيص أخطاء وفجوات التدريب. (علام، 1985، ص: 63)

واعتمدت الباحثة في صياغة المفردات الإختبارية على المواصفات التفصيلية للاختبار التي تم ذكرها في الخطوة الأولى وذلك بصياغة كل هدف من الأهداف المتعلقة بكل كفاية أساسية على حدا، وعليه اعتمدت الباحثة على مفردات اختيار من متعدد ذات البدائل الأربعة* لقياس الهدف السلوكي بشكل دقيق وواضح، وهي تتطلب أن يختار المعلم إجابة صحيحة من بين عدة إجابات مختلفة.

ولقد تم إعداد أربع اختبارات فرعية كل اختبار يقيس كفاية رئيسية من كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. وفي إعداد هذه المفردات الإختبارية تم الاستعانة بالتراث الأدبي حول خطوات أو كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية من جهة، وكذا الإطلاع على بعض الدراسات التي هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبار وكذا التي تطرقت إلى معرفة كفايات المعلمين في مجال بناء الاختبارات والتي عملت على بناء إستبانات لقياس ذلك.

حيث تكون الاختبار الكلي في صورته الأولية من أربعة اختبارات فرعية كل اختبار يقيس كفاية أساسية من كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، نجد أن الاختبار الفرعي الأول المتعلق بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي تكون من (34) مفردة في حين تكون الاختبار الفرعي الثاني المتعلق بكفاية إعداد الفقرات الاختبارية التحصيلية الموضوعية من (36) مفردة، أما الاختبار الفرعي الثالث المتعلق بكفاية إخراج الاختبار وتصحيحه تكون من (6) مفردات في حين تكون الاختبار الفرعي الرابع المتعلق بكفاية التحليل الاحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسيره من (15) مفردة وتم صياغة هذه الكفايات من نوع مفردات الاختيار من متعدد ذات البدائل الأربعة حيث يختار المفحوص اجابة صحيحة من بين أربعة اجابات مقدمة، وعليه تكون الاختبار الكلي من (91) مفردة والملحق رقم (04) يوضح الاختبارات الفرعية الأربعة في صورتها الأولية

* تم الاعتماد في بناء المفردات على مفردات الاختيار من متعدد نظرا لإتفاق أغلب الدراسات التربوية التي تناولت موضوع بناء الاختبارات محكية المرجع على هذا النوع من المفردات وأولى الدراسات في هذا المجال هي دراسة صلاح الدين علام الذي عمل على بناء مجموعة من الاختبارات محكية المرجع كل اختبار موضوع معين (الاحصاء التربوي وبالنفسي اساسيات التقويم التربوي والنفسي وكذا كفايات المعلمين في بناء الاختبار بالإضافة إلى قياس معارف إعداد خطة البحوث التربوية والنفسية ..) كما تم الاعتماد على البدائل الأربعة نظرا لأن أفضل الاختبارات هي التي يزيد عدد بدائلها على ثلاث بدائل.

ثالثاً- مرحلة التجريب:

1- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية عن طريق العينة العشوائية متعددة المراحل، حيث تم في المرحلة الاولى اختيار (10) مدارس ابتدائية من مجموع (27) مدرسة؛ حيث قدر عدد المعلمين بالمدارس العشر (105) معلماً ومعلمة تم الاختيار منهم عن طريق القرعة (40) معلماً ومعلمة كعينة للدراسة الاستطلاعية للأداة أي نسبة (38.09%) والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (4-3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	ابتدائيات عينة الدراسة الاستطلاعية	عدد المعلمين	عدد معلمي عينة الدراسة الاستطلاعية
01	ابتدائية حشاني الدراجي	17	07
02	ابتدائية قيصران محمد فرفار	10	04
03	ابتدائية النهضة	12	05
04	ابتدائية السلمي محمد الصغير	12	06
05	ابتدائية بوشامي محمد رشيد	10	04
06	ابتدائية قريد عبد القادر	06	02
07	ابتدائية حمود مسعود	12	04
08	ابتدائية قرندي إبراهيم	06	01
09	ابتدائية حسين علي	05	02
10	ابتدائية شكري محمد	15	05
	مجموع	105	40

من خلال معطيات الجدول رقم (4-4) نستنتج أنّ عدد أفراد عينة الدّراسة الاستطلاعية يقدر ب:(40) معلماً ومعلمة من مجموع (105). والهدف من تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكد من:

- مدى فهم عينة الدراسة للمصطلحات الواردة في الاختبار.
- تحليل مفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

- التحقق من صدق وثبات الاختبار

وعليه قامت الباحثة بشرح بعض المفاهيم غير المفهومة بالنسبة لعينة الدراسة، لأنه لا يمكن تغيير المصطلحات لأنها مصطلحات. علمية دقيقة لمفاهيم متعارف عليها، وبعد التطبيق تم القيام بمايلي:-
أولاً- تحليل مفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك:

يعتمد تحليل مفردات الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك على إيجاد معامل الصعوبة والتمييز لكل مفردة، حيث أن هذين المعاملين هما بارامتر المفردة ونظرا لإطلاع الباحثة على الطرق المعتمدة في تحديد هذين المعاملين بالنسبة للاختبارات التشخيصية مرجعية المحك، توصلت إلى أن الطريقة المعتمدة في تحديدهما تختلف اختلافا ملحوظا عن نظيرتها في الاختبارات مرجعية المحك.
 وعليه لاستخراج معامل صعوبة المفردة بالاعتماد على المعادلة الموضحة في الهامش ولاستخراج معامل تمييز المفردة هناك العديد من المعاملات من بينها: (مقياس كوكستك وفارجاس، مقياس رودايوش ومعامل بابام وكذا معامل برينان).

ونظرا لمتطلبات الدراسة الحالية تم الاعتماد على معامل برينان (1972Brennan)* معامل حساسية المفردات (التمييز) حيث يعتمد على تصنيف المفردات إلى مجموعتين يصنفون إلى متمكنين وغير متمكنين في ضوء درجة قطع والتي تم تحديدها في هذه الدراسة. ولحساب معامل تمييز الفقرة الاختبارية لمفردات الاختبار التشخيصي مرجعي لا بد من تحديد درجة القطع الخاصة بكل اختبار فرعي في صورته الأولية وعليه نجد ان درجة قطع الاختبار الفرعي الاول قدرت ب:(47,36) في حين قدرت درجة قطع الاختبار الفرعي الثاني ب:(43,87) وكما قدرت درجة قطع الاختبار الفرعي الثالث ب:(37,13) في حين قدرت درجة قطع الاختبار الفرعي الرابع ب:(43,33) اعتمد عليها في تصنيف

* معامل الحساسية للتعليم (معامل التمييز) معامل برينان يكون كالآتي:

$$S = \frac{U}{n1} - \frac{L}{n2}$$

إذ تشير:

N1: إلى عدد الذين درجاتهم الكلية فوق درجة القطع

N2: عدد الذين درجاتهم الكلية تحت درجة القطع

U: عدد الذين اجابوا إجابة صحيحة على الفقرة ممن درجاتهم الكلية فوق درجة القطع

L: عدد الذين اجابوا إجابة صحيحة على الفقرة ممن درجاتهم الكلية تحت درجة القطع ويستخرج من خلال

طرح نسبة عدد من أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة من المتمكنين من نسبة عدد من أجابوا إجابة صحيحة على المفردة من غير المتمكنين. (علام، 2001، ص: 184).

المعلمين إلى متقنين وغير متقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية واستعمالها في حساب معامل تميز فقرات كل اختبار فرعي.

وقد تم حساب واستخراج معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الخاصة بكل اختبار فرعي، والموضحة في الجداول الموالية:-

جدول رقم (4-4):

يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الفرعي الاول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم المفردة
0,20	0,30	18	0,40	0,48	01
0,33	0,34	19	0,68	0,75	02
0,36	0,55	20	0,2	0,48	03
0,33	0,63	21	0,31	0,45	04
0,23	0,40	22	0,33	0,50	05
0,1-	0,58	23	0,24	0,35	06
0,09-	0,33	24	0	0,75	07
0,20	0,48	25	0,26	0,40	08
0,38	0,40	26	0,09	0,40	09
0,25	0,48	27	0,38	0,40	10
0,54	0,63	28	0,24	0,55	11
0,50	0,40	29	0,47	0,68	12
0,49	0,58	30	0,01-	0,43	13
0,33	0,60	31	0,16	0,80	14
0,51	48'0	32	0,03-	0,30	15
0,33	0,28	33	0,21	0,53	16
0,27	0,48	34	0,23	0,43	17

جدول رقم (4-5):

يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التشخيص مرجعي المحك الفرعي الثاني الخاص بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم المفردة
0.06	0,38	19	0,49	0,58	01
0.36	0,50	20	0.30	0,38	02
0,04	0.23	21	0.20	0,28	03
0.25	0,83	22	0.50	0,65	04
0.04	0.32	23	0.39	0,43	05
0,61	0,58	24	0.13	0,83	06
0.11	0,43	25	0.06	0,38	07
0.24	0,18	26	0.20	0,25	08
0.38	0,40	27	0.05-	0,20	09
0,30	0,13	28	0.58	0,30	10
0,40	0,43	29	0.25	0,33	11
0.20	0,35	30	0.34	0,68	12
0	0,25	31	0.50	0,65	13
0.58	0,43	32	0.49	0,83	14
0,25	0,58	33	0,17-	0,45	15
0,25	0,33	34	0.41	0,68	16
0,16	0,53	35	0.22	0,40	17
0,27	0,37	36	0.58	0,35	18

جدول رقم (4-6):

يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التشخيص مرجعي المحك الفرعي الثالث والرابع المتعلقين بكفاية اخراج الاختبار وتصحيحه والتحليل الاحصائي لنتائج الاختبار الموضوعي وتفسير نتائجه

رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
01	0,45	0,41	06	0,33	0,38
02	0,65	0,09	07	0,38	0,28
03	0,68	0,34	08	0,30	0,26
04	0,60	0,26	09	0,53	0,08
05	0,43	0,20	10	0,25	0,20
06	0,35	0,20	11	0,3	0,03
01	0,35	0,33	12	0,13	0,06
02	0,30	0,34	13	0,75	0,24
03	0,33	0,01	14	0,63	0,30
04	0,65	0,02	15	0,38	0,20
05	0,68	0,23			

من خلال بيانات الجداول سالفة الذكر نجد أن معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار الموضوعي نجد أ تراوحت بين (0,3 و 0,75)، كما تراوحت معاملات التمييز بين (- 0,01 و 0,68) ولقد تم الإبقاء على جميع الفقرات التي تراوحت معاملات صعوبتها ما بين (0,30 و 0,75)*، وكذا الفقرات التي تراوح معامل تمييزها بين (0,20 و 0,68)*. وتم حذف الفقرات التي حازت على معاملات أقل من المجال المحدد، تم (7) فقرات في الاختبار الفرعي الاول من مجموع (34) فقرة، كما تم حذف (8) فقرات للاختبار الفرعي الثاني من مجموع (36) فقرة وحذف (فقرة واحدة) للاختبار الفرعي الثالث من مجموع

* أن معاملات الصعوبة المقبولة تتراوح ما بين (0,30 و 0,75)

** أن معاملات التمييز أعلى من 0,20 مقبولة

6 فقرات، وأيضا تم حذف (5) فقرات للاختبار الفرعي الرابع من مجموع (15) فقرة وعليه أصبح الاختبار ككل يتكون من 68 فقرة بعدما كان يحتوي على 91 فقرة. والجدول الموالي يوضح المفردات التي تم حذفها بعد حساب كل من معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز للاختبار.

جدول رقم (4-7)

يوضح البنود التي تم حذفها عند حساب معامل التمييز والصعوبة لكل اختبار فرعي

الاختبار الفرعي الأول	3 ، 7 ، 9 ، 13 ، 15 ، 23 ، 24
الاختبار الفرعي الثاني	6 ، 7 ، 9 ، 15 ، 19 ، 21 ، 23 ، 25 ، 31 ، 35
الاختبار الفرعي الثالث	2
الاختبار الفرعي الرابع	3 ، 4 ، 9 ، 11 ، 12
الاختبار الكلي	68 - 23 - 91 بندا

من خلال الجدول نلاحظ أنّ العدد النهائي لمفردات الاختبار أصبح يساوي (68) مفردة من مجموع 91 مفردة، بعدما تم حذف (23) مفردة موزعة على أربعة اختبارات فرعية. حيث أن الاختبار الفرعي الأول أصبح يقيسه (27) مفردة بعدما تم حذف (7) مفردات. والاختبار الفرعي الثاني يقيسه (26) مفردة بعد حذف 10 مفردات، في حين نجد أن الاختبار الفرعي الثالث أصبح يقيسه خمسة مفردات بعد ما تم حذف (مفردة واحدة)، والاختبار الفرعي الرابع تم حذف 5 مفردات من مجموع (15) مفردة اختبارية ليصبح عدد المفردات له يساوي (10) مفردات. والجدول الموالي يوضح معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التشخيصي مرجعي المحك في صورته النهائية.

جدول رقم (4-8)

يوضح معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التشخيصي مرجعي المحك في صورته النهائية

رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
01	0,48	0,40	24	0,24	0,60	47	0,13	0,30
02	0,75	0,68	25	0,48	0,51	48	0,43	0,40
03	0,45	0,31	26	0,28	0,33	49	0,35	0,20
04	0,50	0,33	27	0,48	0,27	50	0,43	0,58
05	0,35	0,24	28	0,58	0,49	51	0,58	0,25
06	0,40	0,26	29	0,38	0,30	52	0,33	0,25
07	0,40	0,38	30	0,28	0,20	53	0,37	0,27
08	0,55	0,24	31	0,65	0,50	54	0,45	0,41
09	0,68	0,47	32	0,43	0,39	55	0,68	0,34
10	0,80	0,16	33	0,25	0,20	56	0,60	0,26
11	0,53	0,21	34	0,30	0,58	57	0,43	0,20
12	0,43	0,23	35	0,33	0,25	58	0,35	0,20
13	0,30	0,20	36	0,68	0,34	59	0,35	0,33
14	0,34	0,33	37	0,65	0,50	60	0,30	0,34
15	0,55	0,36	38	0,83	0,49	61	0,68	0,23
16	0,63	0,33	39	0,68	0,41	62	0,33	0,38
17	0,40	0,23	40	0,40	0,22	63	0,38	0,28
18	0,48	0,20	41	0,35	0,58	64	0,30	0,26
19	0,40	0,38	42	0,50	0,36	65	0,25	0,20
20	0,48	0,25	43	0,83	0,25	66	0,75	0,24
21	0,63	0,54	44	0,58	0,61	67	0,63	0,30
22	0,40	0,50	45	0,18	0,24	68	0,38	0,20
23	0,58	0,49	46	0,40	0,38			

ثانياً: التحقق من صدق وثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك:

نظراً لإطلاع الباحثة على المراجع المتخصصة في الاختبارات محكية المرجع، والتي تطرقت إلى مختلف الطرق المعتمدة في تقدير صدق وثبات الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك، توصلت الباحثة إلى أن هناك من يرى بأن طرق تقدير الثبات والصدق للاختبارات المحكية لا يختلف عن الطرق المعتمدة في تقديره بالنسبة للاختبارات معيارية المرجع والعكس، وعليه توصلت الباحثة إلى التحقق من صدق وثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك باعتماد الطريقتين سواء التي تعتمد على الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع.

1- تقدير صدق الاختبار التشخيصي مرجعي المحك:

تم حساب صدق الاختبار التشخيصي مرجعي المحك من خلال الطرق التالية: ((الصدق الوصفي صدق التمايز اللغوي، الصدق التمييزي، والصدق البنائي)

1-1-الصدق الوصفي (صدق التمايز اللغوي):

تم التأكد من الصدق الوصفي (صدق التمايز اللغوي) لمفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك ومدى ملائمة كل مفردة للهدف الذي تنتمي إليه، من خلال إيجاد متوسط استجابات المحكمين على درجة مدى اتفاق المفردة مع الهدف السلوكي من خلال ميزان مدرج من 5 إلى 1 حيث يشير العدد 5 إلى أعلى اتفاق في حين العدد 1 إلى أدنى اتفاق، حيث قامت الباحثة ببناء استبيان يشمل على الأهداف السلوكية المساعدة والمفردات الاختبارية التي تقابل كل هدف سلوكي وميزان مدرج من 5 إلى 1

متفقة إلى حد كبير متفقة غير متأكد غير متفقة غير متفقة على الإطلاق

(1) (2) (3) (4) (5)

--	--	--	--	--

وتم عرض الاستبيان أنظر الملحق رقم (04) على السادة المحكمين وعددهم (7) أساتذة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين وذوي الخبرة في التقويم والقياس أنظر الملحق رقم (02)، ثم طلب من كل منهم أن يحدد من وجهة نظره الاختيار المناسب لارتباط الهدف بالمفردة المعدة لقياسه.

وعليه تم حساب صدق التمايز اللغوي: عن طريق استخراج متوسط تقديرات المحكمين حيث تراوح المتوسط الحسابي للمفردات بين (4,5 و 5)، وعليه اعتبرت الباحثة أن المفردات التي يزيد متوسط

تقديرات المحكمين لها على 4,5 تعتبر مقبولة، وعليه لم يتم حذف أي مفردة من مفردات الاختبار نظرًا متوسطاتها الحسابية أكبر أو يساوي 4.5.

1-2-الصدق التمييزي:

من بين المفاهيم الخاصة بصدق أدوات القياس هي أن تكون الأداة قادرة على التمييز بين طرفي الخاصة، أي أن تميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف لدى أفراد العينة، وعليه تم التحقق من نوع آخر الصدق التمييزي، حيث تم توزيع الاختبار على عينة قوامها 40 معلما ومعلمة تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية متعددة المراحل من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ببلدية طولقة ولاية بسكرة. وللتأكد من دلالات الصدق التمييزي للاختبار التشخيصي مرجعي المحك، تم حساب الصدق التمييزي للاختبار بواسطة اختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، حيث تم اعتماد نسبة 33 % كما هو موضح في الجدول الموالي:-

جدول رقم(4-9)

يوضح معامل الصدق التمييزي للاختبار التشخيصي مرجعي المحك

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	13	42,71	4,24	15,92	24	0,000
المجموعة الدنيا	13	31,71	2,77			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن متوسط الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في الكفايات الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية قدر ب: (12.60)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قدر ب:(42,71) والمجموعة الدنيا والمقدرة ب: (31,71)، وبالرجوع إلى قيمة "ت" والمقدرة ب: (15.92) وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.000). وعليه فإن الاختبار يميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف للمعلمين في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

1-3-الصدق البنائي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار التشخيصي مرجعي المحك تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل اختبار فرعي بالدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح بالجدول الموالي:-

جدول رقم (4-10)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل اختبار فرعي والدرجة الكلية للاختبار

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	الكفاية	الاختبارات الفرعية
0.01	**0.80	التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	الاختبار الفرعي الأول
0.01	**0.77	بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية	الاختبار الفرعي الثاني
0.01	**0.55	اخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه	الاختبار الفرعي الثالث
0.05	*0.39	تحليل الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه	الاختبار الفرعي الرابع

من خلال الجدول أعلاه نجد أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار التشخيصي مرجعي المحك ودرجة الاختبار الفرعي الأول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي قدرت ب(0.80) وكما قدر معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية للاختبار الفرعي الثاني الخاص بكفاية بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية ب(0.77) في حين قدر معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية للاختبار الفرعي الثالث الخاص بكفاية اخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه ب (0.55) كما قدر معامل ارتباط الاختبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه مع درجة الاختبار ككل ب(0.39) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) إلا معامل ارتباط الاختبار الفرعي الرابع فهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه يتضح أن الدرجات الكلية للاختبارات الفرعية جاءت متسقة مع الدرجة الكلية للاختبار ككل.

2- التحقق من ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك:

للتحقق من ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها 40 معلماً ومعلمة، تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية متعددة المراحل من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ببلدية طولقة ولاية بسكرة . ولقد تم تقدير ثبات الاختبار بالاعتماد على الطرق التالية: (ثبات التناسق الداخلي بالتجزئة النصفية، الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، الثبات بطريقة كيودر تشاردن 20، معامل هاريس، ومعامل ليفنجستون،)

2-1- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

إنّ الثبات ليس صفة تتعلق بالاختبار بحد ذاته، بل هي صفة تتعلّق بثبات الدّرجات أو النتائج التي نحصل عليها عند تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد ولقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ لكل اختبار فرعي والاختبار الكلي للاختبار التشخيصي مرجعي المحك كما يأتي:

جدول رقم (4-11)

يبين معامل ثبات كل اختبار فرعي من اختبارات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بطريقة ألفا

كرونباخ

الاختبار الفرعي	الكفاية	قيمة ألفا كرونباخ	القرار
الأول	التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	0,70	مقبول
الثاني	بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية	0.69	مقبول
الثالث	إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه	0,56	مقبول
الرابع	تحليل الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه	0.55	مقبول
الاختبار الكلي	بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	0.69	مقبول

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:- **الاختبار الفرعي الأول** الخاص بالتخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي: قدر معامل الثبات لهذا الاختبار الفرعي بواسطة ألفا كرونباخ ب(0.70) وهي قريبة من الواحد الصحيح وبذلك يمكن القول أن الاختبار الفرعي الأول يتمتع بالاتساق الداخلي لبنوده. أمّا فيما يخص **الاختبار الفرعي الثاني** حول بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية: نجد معامل الثبات قدر ب(0,69) وهي قيمة مرتفعة وعليه فإنّ بنود الاختبار الفرعي الثاني متسقة داخليا. في حين نجد معامل ثبات **الاختبار الفرعي الثالث** الخاص بإخراج الاختبار وتصحيحه قدر ب(0.56) في حين قدر معامل ثبات ب(0.55) بالنسبة للاختبار الفرعي الرابع الخاص بتحليل الاختبار وتفسير نتائجه. وهي جميعها

معاملات ثبات جد مقبولة وبالرجوع إلى قيمة معامل الثبات الكلي والمقدرة بـ(0.69) يدل على وجود اتساق كبير بين بنود الاختبار والبعد الذي ينتمي إليه.

2-2- حساب ثبات التناسق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية:

كما تم حساب التناسق الداخلي للبنود وذلك بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود الاختبار إلى قسمين وتم حساب معامل الارتباط لسبيرمان وبراون لكل اختبار فرعي من الاختبار التشخيصي مرجعي المحك، والجدول الموالي يبين ذلك:-

جدول رقم(4-12)

يبين معامل ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بطريقة التجزئة النصفية (التناسق الداخلي)

الاختبار الفرعي	الكفاية	قيمة معامل الارتباط سبيرمان وبراون	القرار
الأول	التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	0.69	دال
الثاني	بناء الاختبارات الموضوعية	0.76	دال
الثالث	إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه	0.48	دال
الرابع	تحليل الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه	0.68	دال
الاختبار الكلي	بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	0.72	دال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط سبيرمان براون لجميع الاختبارات الفرعية تراوحت ما بين (0,48 و 0.76) وهي معاملات ثبات مقبولة، وأن معامل الثبات الكلي قدر بـ (0.72) وهو معامل ثبات دالة إحصائياً وجميعها معاملات مرتفعة لاقتربها من الواحد الصحيح . مما يمكن القول أن مفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية متناسقة داخليا.

2-3- معامل ثبات هاريس:

تم حساب ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك باستخدام طريقة هاريس التي تعتمد على تقسم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين مجموعة منقنة لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ومجموعة

غير متقنة عن طريق درجة قطع الاختبار (درجة النجاح أو درجة الفصل) المحددة، وتم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق معادلة هاريس ونصها كما يلي:

والجدول الموالي قيمة معامل ثبات هاريس لكل اختبار فرعي وللاختبار ككل

جدول رقم (4-13)

يوضح معاملات ثبات الاختبارات الفرعية والاختبار ككل بطريقة هاريس

الاختبار الفرعي	الكفاية	معامل ثبات هاريس	القرار
الأول	التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	0.77	دال
الثاني	بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية	0.72	دال
الثالث	اخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه	0.68	دال
الرابع	تحليل الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه	0.58	دال
الاختبار ككل	بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	0.68	دال

من خلال معطيات الجدول رقم (4_10) نجد أن الاختبار الفرعي الأول الخاص بالتخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي قدر معامل ثباته بواسطة معامل هاريس ب: (0.77). وهي قيمة مرتفعة أما فيما يخص الاختبار الفرعي الثاني والمتعلق بكفاية بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية: نجد معامل الثبات قدر ب(0.72) وهي قيمة مرتفعة. في حين نجد معامل ثبات الاختبار الفرعي الثالث الخاص بإخراج

* حيث:

SSM: معامل هاريس

SSB و ssw: عبارة عن مجموع المربعات داخلي بين المجموعات

الاختبار وتصحيحه قدر ب(0.68)، في حين قدر معامل ثبات ب(0,58) بالنسبة للاختبار الفرعي الرابع الخاص بتحليل الاختبار وتفسير نتائجه. وهي جميعها معاملات ثبات تتراوح بين المرتفعة والمتوسطة وجميعها قيم مقبولة وبالرجوع إلى قيمة معامل الثبات الكلي والمقدرة ب(0.68) يدل على توفر الاختبار على ثبات عال.

2-4- ثبات كيودر ريتشارد سن:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق استخراج معامل الاتساق الداخلي، باستخدام طريقة كيودر ريتشاردسن، وعليه تم الحصول على معامل الثبات باستخدام المعادلة التالية:

$$K R_{20} = \left(\frac{n}{n-1} \right) \frac{s^2 - \epsilon t . f}{s^2}$$

حيث:

n: عدد مفردات الاختبار

S²: تباين الدرجات الكلية للاختبار

f . εt: نسبة الإجابات الصحيحة في نسبة الإجابات الخاطئة

وبالتطبيق في المعادلة تم الحصول على معامل الثبات للاختبار الكلي المقدر ب(0.85)، وعليه يتضح أن الاختبار التشخيصي مرجعي المحك يتصف بالاتساق الداخلي لبنوده.

2-4- معامل ثبات ليفنجستون:

لحساب معامل ليفنجستون تم أولاً حساب معامل الثبات لكيودر وريتشاردسن 20. وعليه تم حساب معامل الثبات بمعامل ليفنجستون وفق الصيغة الرياضية التالية:

* حيث أن:

K² (x, t) : ترمز إلى معامل ليفنجستون

6² : الانحراف المعياري

U_x : ترمز إلى متوسط درجات الطلاب في النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار.

N : ترمز إلى عدد الأسئلة.

C : ترمز إلى درجة القطع.

وبالتطبيق في المعادلة السابقة تم التوصل إلى: أنّ معامل الثبات بطريقة ليفنجستون للاختبار التشخيصي مرجعي المحك قدر ب: (0.86) وهو معامل ثبات مرتفع يدل على أن الاختبار التشخيصي مرجعي المحك يتصف بالثبات

3- تحديد درجة القطع:

بعد إطلاع الباحثة على مختلف الطرق المعتمدة في تحديد درجة القطع (الحد الفاصل، مستوى الاجتياز) للاختبارات محكية المرجع تم الاعتماد على طريقة أنجوف لأنها من بين الطرق التي تعتمد على تقديرات المحكمين، وذلك للأسباب التالية:

- ملائمة طريقة أنجوف لمتطلبات هذه الدراسة من جهة، وسهولة تطبيقها من جهة أخرى.
- سهولة استجابة المحكمين لها.
- اتفاق أغلب الدراسات التربوية على أفضلية طريقة أنجوف في تحديد درجة القطع ومن بين الدراسات نجد: (دراسة أحمد الشريم ويوسف سوالمة* 2006)
- وإتبعت الباحثة الخطوات التالية في تحديد درجة القطع (طريقة أنجوف) لكل اختبار فرعي وكذا للاختبار ككل.

أولاً: قامت الباحثة بإعداد الاختبار وتوزيعه بفروعه الأربعة في شكل استبيان. أنظر الملحق رقم (05) على (7) محكمين من بينهم 3 أساتذة متخصصين في مجال القياس والتقويم ولديهم خبرة كافية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وكذا (4) مشرفين تربويين متخصصين بمفتشية التربية والتعليم الابتدائي لولاية بسكرة. أنظر الملحق رقم (06)

ثانياً: طلبت الباحثة من كل محكم قراءة كل مفردة بعناية، وأن يتصور مجموعة من الأفراد الذين يحتمل أن يجيبوا إجابة صحيحة على كل مفردة من مفرداته، ويمثل متوسط هذه النسب الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار.

ثالثاً: حساب متوسط تقديرات المحكمين لكل مفردة من مفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك، وتم استخراج درجات القطع للاختبار من خلال مجموع نسب تقديرات المحكمين على عدد مفردات الاختبار. وعليه تم استخراج درجة القطع لكل اختبار فرعي وكذا للاختبار ككل كما هي موضحة في الجدول أسفله:

* حيث هدفت الدراسة إلى تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع في الرياضيات باستخدام نموذجي أنجوف وندلسكي وتوصلت إلى أن درجة القطع الناتجة عن استخدام نموذج أنجوف تعد أعلى من درجة القطع الناتجة عن استخدام إجراءات نموذج ندلسكي.

الجدول رقم (4-14)

يوضح درجات قطع للاختبار التشخيصي مرجعي المحك واختباراته الفرعية

الاجتبار	الكفاية	درجات القطع
الاجتبار الفرعي الأول	التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	43.54
الاجتبار الفرعي الثاني	بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية	40.25
الاجتبار الفرعي الثالث	إخراج الاجتبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه	35.42
الاجتبار الفرعي الرابع	تحليل الاجتبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه	34.22
الاجتبار الكلي	بناء الاجتبارات التحصيلية الموضوعية	39.43

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أنّ درجة القطع للاختبار الفرعي الأول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي مرجعي المحك قدرت ب(43.54) ومعنى ذلك أن المعلمين الذين درجاتهم فوق أو تساوي هذه القيمة يعدون متقنين لكفاية التخطيط للاختبار ومن يقعون دون هذه القيمة يعدون غير متقنين. في حين قدرت درجة القطع للاختبار الفرعي الثاني الخاص بكفاية بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية ب(40.25) وعليه كل درجة من درجات المعلمين التي تقع فوق أو تساوي هذه القيمة يعدون متقنين لكفاية بناء الفقرات الاختبارية الموضوعية والذين هم دونها هذه القيمة يعدون غير متقنين، في حين نجد أن درجة قطع الاجتبار الفرعي الثالث الخاص بكفاية إخراج الاجتبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه قدرت ب(35.42) وعليه أيضا يصنف المعلمين فوق أو يساوي هذه الدرجة إلى متقنين لهذه الكفاية وتحتها غير متقنين. كما قدرت درجة قطع الاجتبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية تحليل الاجتبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه ب (34.22)، وعليه يصنف المعلمين فوق هذه الدرجة متقنين لهذه الكفاية ودون هذه القيمة غير متقنين. كما قدرت درجة القطع للاختبار الكلي الخاص بكفاية بناء الاجتبارات التحصيلية الموضوعية ب (39.43) وعليه يصنف المعلمين بناء على درجاتهم فوق أو تساوي هذه القيمة بأنهم متقنين لكفاية بناء الاجتبارات التحصيلية الموضوعية وباقي الدرجات دونها غير متقنين.

4- التطبيق النهائي للاختبار على العينة الأساسية:

بعد تحليل مفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بهدف استخراج معاملات الصعوبة والتمييز وكذا التحقق من صدق وثبات الاختبار بأغلبية الطرق المعتمدة في ذلك والتأكد من صلاحيته والحصول على الاختبارات الفرعية والاختبار الكلي في صورته النهائية (انظر الملحق رقم 07) قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات لإخراج الاختبار في صورته النهائية كالتالي

4-1- إعداد تعليمات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك: وعليه تكون كل اختبار فرعي من مجموعة من المفردات من نوع الاختيار من متعدد ذات البدائل الأربعة حيث يختار إجابة واحدة من بين أربعة إجابات، إذ يحصل على درجة واحدة مقابل اختياره للإجابة الصحيحة و(0) حينما يختار إجابة خاطئة.

4-2- إعداد ورقة إجابة الاختبار التشخيصي مرجعي المحك (أنظر الملحق رقم 08): حيث تم إعداد ورقة الإجابة وتقديمها للمفحوصين مع كراس الاختبار المكون من أربع اختبارات فرعية

4-3- إعداد مفتاح التصحيح الخاص بالاختبار التشخيصي مرجعي المحك (أنظر الملحق رقم 09): حيث تم إعداد مفتاح التصحيح الذي اعتمد عليه في تصحيح إجابات عينة الدراسة على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك فروع الأربعة.

4-4- إعداد البطاقة التشخيصية للاختبار التشخيصي مرجعي المحك (أنظر الملحق رقم 10): حيث تساعد هذه البطاقة التشخيصية في تحديد عدد الأهداف المحققة ونسبتها المئوية ومن ثم تحديد واطن القوة والضعف لديهم بعد الانتهاء من تقييم الاختبار والتأكد من صلاحيته وكذا إعداد تعليماته.

وتم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية المتمثلة في من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ببلدية طولقة ولاية بسكرة، تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية متعددة المراحل، وذلك بهدف التعرف على درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية بناء الاختبار التحصيلية الموضوعية وكذا التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية. بحيث طلبت الباحثة منهم الإجابة بصدق وأمانة، كما أكدت على ضرورة أن يتقيدوا بتعليمات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك والإجابة على جميع الفقرات الخاصة بكل اختبار فرعي، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار بفروعه الأربعة على عينة الدراسة الأساسية تم استخراج جميع الاختبارات وتفرغها وتصحيحها بناءً على مفتاح التصحيح الخاص بأداة الدراسة.

ثم تصنيف أفراد الدراسة استنادًا إلى درجة القطع المحددة إلى متقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية للاختبارات الفرعية وكذا الاختبار الكلي وغير متقنين لهذه الكفايات.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها، تم الاعتماد على الإجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي كاستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وسيتم عرض هذه الأساليب كما يلي:

- 1- التكرارات، النسب المئوية، لمعرفة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية
- 2- معامل بريمان لاستخراج معامل التمييز
- 3- معادلة الخاصة بحساب معامل الصعوبة
- 4- معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك
- 5- معامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك
- 6- معامل ثبات كيودر وريتشاردسن لحساب ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك
- 7- معامل ثبات هاريس لحساب ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك
- 8- معامل ثبات ليفنجستون لحساب ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك
- 9- طريقة أنجوف لتحديد درجة القطع.
- 10- اختبار "ت" للعينة الواحدة
- 11- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ومتساويتين في عدد أفرادها لحساب الصدق التمييزي

خلاصة:

إنّ تحديد الخطوات المنهجية المعتمدة في الدراسة الحالية يساهم في الحصول على نتائج تتصف بالمصداقية والموضوعية إلى حد ما، وعليه تم في هذا الفصل من الدراسة تحديد المنهج المعتمد والمناسب وكذا تحديد مجتمع الدراسة بشكل دقيق حيث أتاح ذلك للباحثة الاختيار السليم والدقيق لعينة الدراسة من جهة وكذا تحديد الإطار المكاني والزمني والبشري.

ومنه العمل على بناء أداة الدراسة والمتمثلة في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية وفق الخطوات المطلوبة والعمل على تحليل

مفرداتها للتحقق من معاملات التمييز والصعوبة كذا التحقق من صدق وثبات الاختبار وإخراجه في صورته النهائية بفروعه الأربعة وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية ومن ثم عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة. التي تسعى الباحثة إلى تحقيقها في الفصل الأخير من هذه الدراسة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

أولاً: عرض نتائج الدراسة

- 1- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الأول
- 2- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الثاني
- 1-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول
- 2-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني
- 3-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث
- 4-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الرابع
- 3- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الثالث

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

- 1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الأول
- 2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الثاني
- 1-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول
- 2-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني
- 3-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث
- 4-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الرابع
- 3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الثالث

خاتمة

تمهيد

يشتمل هذا الفصل على عرض نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بهدف الإجابات على تساؤلات الدراسة وتفسيرها ومناقشتها علمياً وإحصائياً. أولاً: عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الأول:

الذي ينص على - ما درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك المقترح لقياس كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية؟ ولقد تم الإجابة على هذا التساؤل المتعلق بالتحقق من درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية حيث تم استخراج جميع هذه الخصائص (معاملات صعوبة فقرات الاختبار، معاملات التمييز، مؤشرات أو دلالات صدق وثبات الاختبار) في الفصل السابق من الدراسة الحالية المتعلق بالإجراءات الميدانية للدراسة، تحت مسمى أداة الدراسة وهذه المنهجية المعتمدة في مثل هذه النوع من الدراسات التي تهدف إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك. وعليه سيتم تلخيص النتائج المتوصل- نظرا لعرضها بشكل مفصل في الفصل السابق- كما يلي:-

أ- عرض نتائج التساؤل على أساس مؤشرات الصعوبة والتمييز:

لتحديد خصائص الفقرات الخاصة بالاختبار التشخيصي مرجعي المحك: تم التحقق من مدى مناسبة الفقرات للسمة المراد قياسها وكذا الفئة المستهدفة من خلال استخراج معاملات صعوبة وتمييز الاختبار كما يلخصها الجدول الموالي:-

جدول رقم (5-1) يوضح درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي

المحك (معاملات الصعوبة والتمييز)

معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
[0.75 ، 0.30]	[0.68 ، 0.20]

أ-1 معامل صعوبة الفقرات: حيث دلت النتائج الخاصة باستخراج معاملات صعوبة الفقرات أنها تتراوح ما بين (0,3 و 0,75)، وهي القيم تدل على توفر فقرات الاختبار على معاملات صعوبة متوسطة.

أ-2- معامل تمييز الفقرات:

اما فيما يخص النتائج الخاصة باستخراج معاملات تمييز فقرات الاختبار فقد تراوحت ما بين (0,20 و0,68) وتدل هذه النتيجة على توفر الاختبار على قدرات تمييزية مقبولة تتفق والمتعارف عليه لدى علماء القياس التربوي .

ب- عرض نتائج التساؤل على أساس مؤشرات الصدق:

للتحقق من صدق الاختبار التشخيصي مرجعي المحك تم التحقق من مؤشرات (دلالات) الصدق باستخراج المعاملات التالية كما يلخصها الجدول الموالي:-

جدول رقم(5-2) يوضح درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي

المحك(مؤشرات الصدق)

الصدق البنائي	الصدق التمييزي قيمة"ت" المحسوبة	صدق التمايز اللغوي
[0.88 ، 0.38]	[15,92]	[5 ، 4.5]

ب-1- صدق التمايز اللغوي:

لقد تم التحقق من صدق التمايز اللغوي أو ما يقابل الصدق الوصفي في الاختبارات معيارية المرجع، وذلك من خلال تحديد متوسط اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك، وذلك من خلال التحقق من قياس الفقرات للسمة المراد قياسها في الاختبار والمتعلقة بكفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ولقد تم التوصل إلى أنّ اتفاق جميع المحكمين على قياس كل فقرة للسمة وكذا ارتباطها بالهدف المعد لذلك، وعليه تراوحت متوسطات تقديرات المحكمين للمفردات، بين (4,5 و5)، وعليه اعتبرت الباحثة أنّ المفردات التي يزيد متوسطات تقديرات المحكمين لها على 4,5 تعتبر جد مقبولة.

ب-2- الصدق التمييزي:

تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. وهذا يدل على أن الاختبار يميز بين المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وطبعا هذه النتيجة مؤشر على توفر الاختبار على الصدق التمييزي.

ب- 3- الصدق البنائي(الاتساق الداخلي):

تشير النتائج المتحصل عليها على أن معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل اختبار فرعي بالدرجة الكلية للاختبار التشخيصي مرجعي المحك تراوحت بين (0,38 و 0,88)، وهي معاملات دالة إحصائياً وعليه فأن الدرجات الكلية للاختبارات الفرعية جاءت متسقة مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذا مؤشر على توفر الاختبار على صدق الاتساق الداخلي.

ج- عرض نتائج التساؤل على أساس معاملات الثبات:

للتحقق من ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك تم التحقق من معاملات الثبات كما يوضحها الجدول الموالي:-

جدول رقم(3-5) يوضح درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي

المحك(معاملات الثبات)

معامل ليفنجستون	معامل هاريس	كيودر رتشاردسن	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
[0.86]	[0.77 ، 0.58]	[0.85]	[0.76 ، 0.48]	[0.70 ، 0.55]

ج- 1- ثبات ألفا كرونباخ:

تشير النتائج المتحصل عليها إلى أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات باستخدام الثبات بألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والاختبار الكلي ما بين (0,55 و 0,70) وان جميع هذه المعاملات مقبولة مما يدل على وجود اتساق كبير بين درجات الاختبارات الفرعية الأربعة وينود كل اختبار فرعي وكذا الاختبار الكلي وجميع البنود.

ج- 2- ثبات التجزئة النصفية:

توصلت النتائج إلى أن جميع معاملات الاتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون) تراوحت ما بين (0,48 و 0,76) وهي جميعها معاملات مرتفعة مما يمكن القول أن مفردات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك متناسقة داخليا.

ج- 3- ثبات كيودر ورتشارد سون :

تشير النتائج إلى أن معامل ثبات كيودر ورتشاردسن للاختبار التشخيصي مرجعي المحك قدر ب(0,85) وهو معامل ثبات مرتفع، يدل على توفر الاختبار إلى اتساق داخلي بين فقراته .

ج- 4- ثبات معامل هاريس:

توصلت النتائج المتحصل عليها باستخدام معامل هاريس على معاملات ثبات تراوحت ما بين (0,58 و 0,77) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، تدل على توفر الاختبار التشخيصي مرجعي المحك على ثبات عال.

ج- 5- ثبات معامل ليفنجستون:

كما تشير النتائج المتحصل عليها باستخدام معامل ليفنجستون أن معامل ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك قدر ب: (0,86) وهو معامل ثبات مرتفع يدل على توفر الاختبار على ثبات عال.

من خلال عرض نتائج التساؤل العام الأول المتعلق بدرجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك من خلال حساب كل من معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار، وكذا محاولة اعتماد معظم الطرق المعتمدة في التحقق من صدق وثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك، وعليه يمكن القول أن الاختبار التشخيصي مرجعي المحك المعد لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية يتوافر على خصائص الاختبار الجيد.

2- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الثاني:

الذي ينص على: ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك المعد في هذه الدراسة؟ وللإجابة على هذا التساؤل طبقت الباحثة الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بعد ضبط مؤشرات الإحصائية على عينة الدراسة المتمثلة في 140 معلماً ومعلمة. حيث طلبت منهم الإجابة على أسئلة الاختبار بصدق وأمانة، كما أكدت على ضرورة أن يتقيدوا بتعليمات الاختبار والإجابة على جميع الفقرات الخاصة بكل اختبار فرعي. وبعد استرجاع الاختبارات من أفراد العينة، وتفريغها وتصحيحها بناء على مفتاح التصحيح تم تصنيف المعلمين استناداً إلى درجة القطع التي تم تحديدها إلى متقنين وغير متقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بفروعها. والجدول الموالي يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة المتقنين وغير المتقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

جدول رقم: (4-5):

يوضح التكرارات والنسب المئوية للمعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

الكفاية	عدد المعلمين	درجة القطع	عدد المعلمين المتقنين	نسبتهم المئوية	عدد المعلمين غير المتقنين	نسبتهم المئوية
كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية	140	39.43 %	38	27,14 %	102	72,85 %

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أنّ: عدد المعلمين المتقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية قدر ب: 38 معلما ومعلمة، بنسبة مئوية قدرت ب (27,14%) في حين قدر عدد المعلمين غير المتقنين ب: 102 معلما ومعلمة، أي بنسبة مئوية قدرت ب: (72,85%) وعليه يتضح أن هناك انخفاض في درجة إتقان المعلمين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

وللتحقق أكثر من دقة البيانات المحصل عليها بواسطة أساليب الإحصاء الوصفي تم الاعتماد على أساليب الإحصاء الاستدلالي من خلال حساب اختبار (ت) للعينة الواحدة لمقارنة متوسط درجات إتقان أفراد عينة الدراسة في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بدرجة القطع المحددة، حيث قدرت درجة قطع الاختبار الكلي الخاص بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ب: (39,43%) والتي تقابل (تعادل) الدرجة الخام المقدرة ب: (28) درجة، وعليه تم حساب قيمة (ت) للعينة الواحدة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS20). كما تم حساب مربع ايتا لتحديد حجم الفرق* وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

$$\text{مربع ايتا}^* = \frac{2\text{ت}}{\text{ت} + 2 \text{الحرية درجة}}$$

جدول رقم (5-5):

يوضح نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات أفراد العينة للاختبار الكلي الخاصة بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ودرجة القطع

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الخام	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	معامل ايتا	حجم الفرق
140	23,38	6,37	28	-8,57	139	0.000	-4,61	34%	كبير

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الخاص بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ودرجة القطع المحددة للاختبار الكلي والمقدرة ب: (39,43%) والمقابلة للدرجة الخام (28) درجة، وأن متوسط الفرق قدر ب(-4,61)، حيث قدر المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة ب: (23,38) بانحراف معياري يساوي (6,37)، حيث بلغت قيمة (ت) ب: (-8,57) عند درجة حرية (139)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,000) لدلالة الطرف الواحد. وقد بلغ حجم الفرق من خلال حساب مربع معامل إيتا (34%) وهو حجم فرق كبير*. وعليه تؤكد هذه النتيجة على أن هناك فرق كبير بين متوسطي درجات المعلمين ودرجة القطع المحددة لإتقان كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لصالح عينة غير المتقنين من المعلمين. وهذه النتيجة إذن تؤكد انخفاض نسبة المتقنين من المعلمين لهذه الكفاية والتي يقيسها الاختبار التشخيصي مرجعي المحك. وهذا ما يتوافق مع النتيجة المتحصل عليها من خلال معطيات الجدول رقم (5-4) السابق والذي تم التوصل فيه إلى أن نسبة المعلمين الذين حققوا وتجاوزوا درجة القطع نسبة قليلة قدرت ب(39.43%) وفي المقابل نجد أن

* - محكات كوهن لتفسير حجم الفرق

نسبة التباين المفسر أكبر من 1% ضعيفة

نسبة التباين المفسر أكبر من 5% متوسطة

نسبة التباين المفسر تساوي أو أكبر من 15% كبيرة

نسبة المعلمين غير المتقنين للكفاية المذكورة (70.85%) وهذا يدل على أن درجة إتقان المعلمين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ضعيفة.

2-1- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول:

والذي ينص على: ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخراج درجات عينة الدراسة الذين درجاتهم تفوق درجة القطع وكذا أفراد عينة الدراسة الذين درجاتهم تحت درجة القطع ومن ثم تم تحديد عينة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لهذه الكفاية وكذا نسبتهم المئوية.

والجدول الموالي يوضح عدد نسبة أفراد عينة الدراسة المتقنين وغير المتقنين لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

جدول رقم: (5-6):

يوضح عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية

بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

الكفاية	عدد المعلمين	درجة القطع	عدد المعلمين المتقنين	نسبتهم المئوية	عدد المعلمين غير المتقنين	نسبتهم المئوية
كفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية	140	43.54 %	27	19.28 %	113	80.71 %

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أن: عدد المعلمين المتقنين لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية قدر بـ: 27 معلماً ومعلمة، بنسبة مئوية قدرت بـ (19.28%) في حين يقدر عدد المعلمين غير المتقنين بـ: 113 معلماً ومعلمة، أي بنسبة مئوية قدرت بـ: (80,71%) وعليه يتضح أن هناك انخفاض في درجة إتقان المعلمين لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية. لتدعيم هذه النتيجة تم حساب اختبار(ت) للعينة الواحدة لمقارنة متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبار

التشخيصي مرجعي المحك الخاص بكفاية التخطيط للاختبار الموضوعي بدرجة القطع المحددة، حيث قدرت درجة قطع الاختبار الفرعي الأول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي ب: (43,45%) والتي تقابل (تعادل) الدرجة الخام المقدرة ب: (12) درجة، وعليه تم حساب قيمة (ت) للعينة الواحدة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS20). ثم تم حساب مربع ايتا لتحديد حجم الفرق وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (5-7):

يوضح نتائج اختبار (T test) لمتوسط درجات افراد العينة للاختبار الفرعي الأول الخاصة بكفاية التخطيط الاختبارية التحصيلية الموضوعية ودرجة القطع

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الخام	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	معامل ايتا	حجم الفرق
140	8,95	2,97	12	-12,09	139	0.000	-3,04	51%	كبير

من خلال معطيات الجدول أعلاه نجد أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي بدرجة القطع المحددة للاختبار الفرعي الأول والمقدرة ب: (43,54%) والمقابلة للدرجة الخام (12) درجة، وأن متوسط الفرق قدر ب(-3,04)، حيث قدر المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة ب:(8,95) بانحراف معياري يساوي (2,97) ، حيث بلغت قيمة (ت): (-12,09) عند درجة حرية (139) ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,000) لدلالة الطرف الواحد، وقد بلغ حجم الفرق بمربع ايتا (51%) وهو حجم فرق كبير. وعليه تؤكد هذه النتيجة على أنّ هناك فرق بين المعلمين المتقنين لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية وغير المتقنين لها، وهذا ما يدعم النتيجة المتحصل عليها من خلال معطيات الجدول السابق والذي تم التوصل فيه إلى أنّ نسبة المعلمين الذين حققوا درجة قطع نسبة قليلة. وهذه النتيجة تؤكد نسبة انخفاض المتقنين من المعلمين لهذه الكفاية والتي يقيسها الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

2-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

والذي ينص على: - ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي

الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخراج درجات عينة الدراسة الذين درجاتهم أعلى أو تساوي درجة القطع وكذا أفراد عينة الدراسة الذين درجاتهم أدنى من درجة القطع ومن ثم تم تحديد عينة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لهذه الكفاية وكذا نسبتهم المئوية.

والجدول الموالي يوضح عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

جدول رقم: (5 - 8):

يوضح عدد ونسبة أفراد عينة الدراسة المتقنين وغير المتقنين لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي

الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

الكفاية	عدد المعلمين	درجة القطع	عدد الأفراد المتقنين	نسبتهم المئوية	عدد المعلمين غير المتقنين	نسبتهم المئوية
كفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي	140	40.25%	56	40%	84	60%

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أن: عدد المعلمين المتقنين لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي قدر ب: 56 معلماً ومعلمة، بنسبة مئوية قدرت ب (40%) في حين يقدر عدد المعلمين غير المتقنين ب: 84 معلماً ومعلمة، أي بنسبة مئوية قدرت ب: (60%) وعليه يتضح أن هناك انخفاض في درجة إتقان المعلمين لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي .

لتدعيم هذه النتيجة تم حساب اختبار (ت) للعينة الواحدة لمقارنة متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بدرجة القطع المحددة، حيث قدرت درجة قطع الاختبار الفرعي

الثاني الخاص بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي ب:(% 40,25) والتي تقابل (تعادل) الدرجة الخام المقدره ب:(11) درجة، وعليه تم حساب قيمة (ت) للعينه الواحدة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS20). كما تم حساب مربع ايتا لتحديد حجم الفرق وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (5-9):

يوضح نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات المعلمين للاختبار الفرعي الثاني الخاصة بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي ودرجة القطع

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الخام	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	معامل ايتا	حجم الفرق
140	9,59	3,15	11	- 5,26	139	0.000	-1,40	16%	كبير

يتضح من خلال معطيات الجدول اعلاه نجد أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمين في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الخاص بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بدرجة القطع المحددة للاختبار الفرعي الثاني والمقدرة ب:(% 40,25) والمقابلة للدرجة الخام (11) درجة. وأن متوسط الفرق قدر ب(-1,40) حيث قدر المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة ب:(9,59)، حيث بلغت قيمة (ت): (-5,26) عند درجة حرية (139)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0,000) لدلالة الطرف الواحد، وقد بلغ حجم الفرق بمربع ايتا (16%) وهو حجم فرق كبير. وعليه تؤكد هذه النتيجة على ان هناك فرق بين المعلمين المتقنين لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي وغير المتقنين لها، وهذا ما يدعم النتيجة المتحصل عليها من خلال معطيات الجدول السابق والذي تم التوصل فيه إلى أن نسبة المعلمين الذين حققوا درجة القطع نسبة قليلة وهذه النتيجة تؤكد نسبة انخفاض المتقنين من المعلمين لهذه الكفاية والتي يقيسها الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

2-3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث

والذي ينص على - ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخراج درجات عينة الدراسة الذين درجاتهم أعلى أو تساوي درجة القطع وكذا أفراد عينة الدراسة الذين درجاتهم أدنى من درجة القطع ومن ثم تم تحديد عينة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لهذه الكفاية وكذا نسبتهم المئوية.

والجدول الموالي يوضح عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

جدول رقم: (5-10):

يوضح عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

الكفاية	عدد المعلمين	درجة القطع	عدد المعلمين المتقنين	نسبتهم المئوية	عدد المعلمين غير المتقنين	نسبتهم المئوية
كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه	140	35.42%	79	56.42%	61	43.57%

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أن: عدد المعلمين المتقنين لكفاية بناء الاختبارات

التحصيلية الموضوعية قدر ب: 79 معلما ومعلمة، بنسبة مئوية قدرت ب (56,42%) في حين يقدر

عدد المعلمين غير المتقنين ب: 61 معلما ومعلمة، أي بنسبة مئوية قدرت ب: (43,57%) وعليه يتضح

أن المعلمين يتقنون كفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بدرجة متوسطة.

لتدعيم هذه النتيجة تم حساب اختبار **t test** للعينة الواحدة لمقارنة متوسط درجات أفراد عينة الدراسة

في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الخاص بإخراج الاختبار بدرجة القطع المحددة، حيث قدرت

درجة قطع الاختبار الفرعي الثالث ب: (35,42%)، والتي تقابل (تعاادل) الدرجة الخام المقدرة ب: (2)

درجة، وعليه تم حساب قيمة (ت) للعينة الواحدة باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية (SPSS). كما تم حساب مربع ايتا لتحديد حجم الفرق وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (5-11):

يوضح نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات المعلمين للاختبار الفرعي الثالث الخاصة بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه ودرجة القطع

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الخام	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	معامل ايتا	حجم الفرق
140	1,67	1.15	2	-3,28	139	0.001	-3,21	7%	متوسط

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه نجد أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بدرجة القطع المحددة للاختبار الفرعي الثالث والمقدرة ب: (35,42%) والمقابلة للدرجة الخام (2) درجة. وأنّ متوسط الفرق قدر ب: (-3,21) حيث قدر المتوسط الحسابي للمعلمين ب: (1.67) بانحراف معياري يساوي (1,67)، حيث بلغت قيمة (ت) ب: (-3,28) عند درجة حرية (139)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,001) لدلالة الطرف الواحد، وقد بلغ حجم الفرق بمربع ايتا (7%) وهو حجم فرق متوسط. وعليه تؤكد هذه النتيجة على أنّ هناك فرق بين المعلمين المتقنين لكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وغير المتقنين لها، وهذا ما يدعم النتيجة المتحصل عليها من خلال معطيات الجدول السابق والذي تم التوصل فيه إلى أنّ نسبة المعلمين الذين حققوا درجة القطع نسبة متوسطة، وهذه النتيجة تؤكد أنّ نسبة المعلمين الذين أُنقنوا هذه الكفاية أكثر من نسبة غير المتقنين لها والتي يقيسها الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

2-3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الرابع

والذي ينص على (- ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟) وللإجابة على هذا التساؤل تم استخراج درجات عينة الدراسة الذين درجاتهم أعلى أو تساوي درجة القطع وكذا أفراد عينة الدراسة الذين درجاتهم أدنى من درجة القطع ومن تم تحديد عينة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لهذه الكفاية وكذا نسبتهم المئوية. والجدول الموالي يوضح عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه

جدول رقم: (5-12):

يوضح عدد ونسبة المعلمين المتقنين وغير المتقنين لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

الكفاية	عدد المعلمين	درجة القطع	عدد المعلمين المتقنين	نسبتهم المئوية	عدد المعلمين غير المتقنين	نسبتهم المئوية
كفاية تحليل الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه	140	34.22%	58	41,42%	82	58,57%

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أنّ: عدد المعلمين المتقنين لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه قدر ب: 58 معلما ومعلمة، بنسبة مئوية قدرت ب (41,42%) في حيث نجد عدد المعلمين غير المتقنين 82 معلما ومعلمة، أي بنسبة مئوية قدرت ب: (58,57%) وعليه يتضح أنّ هناك انخفاضا في درجة إتقان المعلمين لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه .

لتدعيم هذه النتيجة تم حساب اختبار للعينة الواحدة لمقارنة متوسط درجات المعلمين في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بدرجة القطع المحددة، حيث قدرت درجة قطع الاختبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه

ب: (34,22%) والتي تقابل (تعادل) الدرجة الخام المقدرة ب: (4) درجة، وعليه تم حساب (قيمة ت) للعينه الواحدة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS 20). كما تم حساب مربع ايتا لتحديد حجم الفرق وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (5-13):

يوضح نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات المعلمين للاختبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه ودرجة القطع

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الخام	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	معامل ايتا	حجم الفرق
140	3,17	1,74	4	- 5,57	139	0.000	-0,82	18%	كبير

من خلال معطيات الجدول أعلاه نجد أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه، بدرجة القطع المحددة للاختبار الفرعي الرابع والمقدرة ب: (34,22%) والمقابلة للدرجة الخام (4) درجة. وأن متوسط الفرق قدر ب(-0,82)، حيث قدر المتوسط الحسابي للمعلمين ب:(3,17) بانحراف معياري يساوي (1,74)، حيث بلغت قيمة (ت) ب:(-5,57) عند درجة حرية (139)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,000) لدلالة الطرف الواحد، وقد بلغ حجم الفرق بمربع ايتا (18%) وهو حجم فرق كبير. وعليه تؤكد هذه النتيجة على أنّ هناك فرق بين المعلمين المتقنين لكفاية تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها وغير المتقنين لها، وهذا ما يدعم النتيجة المتحصل عليها من خلال معطيات الجدول السابق والذي تم التوصل فيه إلى أن نسبة المعلمين الذين حققوا درجة القطع نسبة قليلة وهذه النتيجة تؤكد نسبة انخفاض المتقنين من المعلمين لهذه الكفاية والتي يقيسها الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

3- عرض نتائج التساؤل الرئيسي الثالث:

والذي ينص على: ماهي جوانب القوة والضعف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

لتحديد البنود المتقنة والبنود غير المتقنة بالنسبة لعينة الدراسة والمتعلقة بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، تم تحديد البنود المتقنة (نقاط القوة) والبنود غير المتقنة (نقاط الضعف) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة لكل اختبار فرعي وعليه سيتم عرض نسبة اتقان عينة الدراسة لكل بند من بنود كل اختبار فرعي ونسبة عدد اتقانهم وكذا تحديد عدد البنود المتقنة والغير متقنة على النحو التالي:-

3-1- البنود المتقنة للاختبار الفرعي الاول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي:

تم تحديد البنود المتقنة للاختبار الفرعي الاول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك. والجدول الموالي يوضح ذلك

جدول رقم (5-14)

يوضح البنود المتقنة الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي

المحك

رقم البند	العبارة	درجة القطع	النسبة المئوية
09	- أن يحدد المعلم خطوات التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي	47,28%	55%
10	- أن يتعرف المعلم على مواصفات الهدف السلوكي	63,57%	71,42%
11	- أن يحدد المعلم المستوى المعرفي لهدف تعليمي سلوكي معين	50%	55,71%
16	- أن يحدد المعلم مفهوم تحليل محتوى المقرر الدراسي من بين مجموعة من التعاريف المقدمة	44,28%	52,14%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان عدد البنود المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الأول المتعلقة بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي 4 بنود، وأرقامها على التوالي(09-11-10-16)، حيث قدر النسبة المئوية للإتقان لهذه البنود على التوالي:(55%، 71,42%، 55,71%، 52,14%)، حيث نسبة الاجابة عليها اعلى من درجة القطع وهي على التوالي:(47,28%، 63,57%، 50%، 44,28%)

3-2- البنود غير المتقنة للاختبار الفرعي الأول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي: تم تحديد البنود غير المتقنة للاختبار الفرعي الأول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك. والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5- 15):

يوضح البنود غير المتقنة المتعلقة بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

رقم البند	الهدف	درجة القطع	النسبة المئوية
01	- أي مما يلي يعد تعريفا للاختبارات التحصيلية الموضوعية:-	%42,14	%18,57
02	يقصد بالموضوعية في الاختبارات التحصيلية:-	%50	%48,57
03	- أي مما يلي يعد من مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية التكوينية:-	%39,28	%16,42
04	- أي مما يلي يعد من بين مبادئ الاختبارات التحصيلية الموضوعية:	%44.28	%8,57
05	- يراعي في الاختبارات معيارية المرجع أنها:-	%32,85	%30
06	- الاختبارات التي تعتمد على مبدأ إتقان التعلم هي:-	41,42%	%36,42
07	- عندما يقارن المعلم نتائج تلاميذ القسم بشكل جماعي بمحك، يعتبر المحك هنا دليلا على أن الاختبار هو:-	%50,71	%31,42
08	- الفرق الأساسي بين الاختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع هو:-	50,71%	%45
12	- أي من المستويات الآتية يعتبر المستوى العالي من مستويات المجال المعرفي في التعليم:-	%55,71	%34,28
13	- في الهدف السلوكي التالي حدد المكون السلوكي (الفعل السلوكي):- «أن يقرأ التلميذ عدد مكون من ثلاثة أرقام قراءة صحيحة بدون أخطاء»	%50	%30
14	- أي من الأهداف السلوكية التالية يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة:-	%57,85	%21,42
15	- أي من الأهداف السلوكية التالية يظهر فيها السلوك النهائي للتلميذ:-	%65,71	%40,71
17	- أي مما يلي يعتبر من بين أعراض تحليل محتوى المقرر فالدراسي	%47,14	%19,28
18	- أي مما يلي يعد تعريفا لجدول المواصفات:-	%45	%44,28
19	- أي مما يلي يعتبر من بين أهمية استخدام جدول المواصفات:-	%45,71	%22,14
20	- أي من الخطوات التالية تعتبر بداية إعداد جدول المواصفات:-	%50	%35
21	- أي من الخيارات التالية تعد من بين مكونات جدول المواصفات:-	%47,14	%29,28
22	- أي مما يلي يعتبر من بين أهم استخدامات جدول المواصفات:-	%41,42	%14,28

رقم البند	العبارة	درجة القطع	النسبة المئوية
23	- إذا كان لديك محورين في تدريس الرياضيات هما محور العمليات و يتطلب 16 حصة لإنجازه ومحور العمليات الحسابية ويتطلب 23 حصة فإن الأهمية النسبية للمحورين هي على التوالي:	%50,71	%33,57
24	- أي مما يلي يمثل الأهمية النسبية لمستويات الأهداف لمحتوى مادة الرياضيات مكون من أربعة مستويات(الفهم، التذكر، التطبيق، التحليل)، وعدد الأهداف المراد تحققها في كل مستوى على التوالي (20، 15، 10، 5):-	%41,42	%35
25	- طبق اختبار تحصيلي على مجموعة من التلاميذ يتضمن 15 سؤالاً، إذا علمت أن الأهمية النسبية لمحور الأعداد(45%) والأهمية النسبية لمحور العمليات والحساب (55%) فيقدر عدد الأسئلة المناسبة للوحدتين(الأعداد، العمليات والحساب)على التوالي:-	% 35,14	22,14 %
26	- إذا كنت تريد بناء اختبار تحصيلي مكون من 10 أسئلة، وأن الأهمية النسبية للميدان تساوي 50 بالمائة ووجدت أن الأهمية النسبية لمستوى التعرف المراد قياسه تساوي 35 بالمائة فما عدد الأسئلة اللازم لقياس مستوى التعرف:-	33,57%	16,42 %
27	- إذا كانت الأهمية النسبية لميدان الأعداد 40% والأهمية النسبية لميدان القياس 20%، وإذا علمت أن التنقيط على (20) نقطة فكم عدد النقاط المخولة لهذين الميدانيين على الترتيب:-	%47,14	32,14 %

من خلال معطيات الجدول أعلاه نجد أن: عدد البنود غير المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الأول المتعلقة بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي 23 بنداً ، وأرقامها على التوالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27) حيث قدرت النسبة المئوية للاتقان لهذه البنود على التوالي:(14,42%، 50%، 39,28%، 44,28%، 32,85%، 41,42%، 50,71%، 50,71%، 50%، 57,85%، 65، 71، 47,14%، 45%، 45,71%، 50%، 47,14%، 41,42%، 50,71%، 41,42%، 33,57%، 47,14%) ، حيث نسبة الاجابة عليها أدنى من درجة القطع وهي على التوالي:

18,57%، 48,57%، 16,42%، 8,57%، 30%، 36,42%، 31,42%، 45%، 34,28%، 30%، 21,42%، 40,71%، 19,28%، 44,28%، 22,14%، 35%، 29,28%، 14,28%، 33,57%، 35%، 22,14%، 16,42%، 32,14%، 33,57%، 35%)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان عدد البنود المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الثاني المتعلقة بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي وعددها 9 من مجموع 26، وأرقامها على التوالي (4، 5، 9، 10، 11، 16، 17، 23، 24)، حيث قدر النسبة المئوية للإتقان لهذه البنود على التوالي: (40، 45، 42، 62، 85، 57، 85، 60، 71، 30، 71، 37، 85، 32، 85، 30، 71) ، حيث نسبة الاجابة عليها اعلى من درجة القطع وهي على التوالي: (. 84، 28 ، % 83.57 ، %57، 14 ، %73، 57 ، %65، 71 ، %60 ، %56، 42 ، %33، 57 ، %50، 71 .

3-4- البنود غير المتقنة للاختبار الفرعي الثاني الخاص بكفاية إعداد فقرات للاختبار التحصيلي الموضوعي:

سيتم تحديد البنود المتقنة وغير المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الثاني الخاص بكفاية إعداد فقرات للاختبار التحصيلي الموضوعي بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك. والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5-17)

يوضح البنود غير المتقنة الخاص بكفاية اعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

رقم البند	العبارة	درجة القطع	النسبة المئوية
01	- أي مما يلي يعتبر من بين أسس صياغة الفقرات الإختبارية الموضوعية:-	%48,57	%34,28
02	- كل مما يلي يعد من بين أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية، فيما عدا-	%35,71	%32,14
03	- من أفضل أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية:-	%43,57	%29,28
06	- أي من العبارات التالية لا تعد من خصائص كتابة فقرات الاختيار من متعدد:-	%44,28	%24,28
7	- لتفادي عيوب أسئلة المطابقة ينبغي القيام بالاتي فيما عدا:-	%32,85	%12,85
08	- أي مما يلي يعتبر خصائص كتابة فقرات الصواب والخطأ:-	% 35,71	%24,28
12	- اختر الخطأ الوارد في مفردة الصواب والخطأ التالية:-	%50	%36,42

عناية تعد أهم مدينة في الجزائر، صح أو خطأ

رقم البند	العبارة	درجة القطع	النسبة المئوية
13	- حدد التعديل الممكن إجراؤه على مفردة الصواب والخطأ السابقة:-	40 %	27,14%
14	- إذا كان الاختبار يقيس ما أعد لقياسه فإنه يمثل:-	42,85%	12,85%
15	- أي مما يلي يعد من بين طرق حساب صدق الاختبار التحصيلي الموضوعي	45%	29,28%
18	- طبق اختبار تحصيلي على 10 تلاميذ، وأعيد تطبيقه بعد مرور 15 يوماً على نفس-التلاميذ فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول: - فمعامل ثبات هذا الاختبار يساوي؟-	39,28%	20%
19	- أي مما يلي لا يؤثر على ثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي:-	31,42%	24,38%
20	- أي الطرق الآتية المستخدمة في تقدير ثبات درجات الاختبار تأخذ بعين الاعتبار أخطاء التباين التي ترجع إلى اختلاف كل من عينات المختبرين، وظروف تطبيق الاختبار:-	45,14%	6,42%
21	- أي مما يلي يعتبر من بين أغراض تحليل فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي:	32,14%	21,42%
22	- تتراوح معاملات السهولة والصعوبة المقبولة في إعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي	23,42%	12,85%
25	- المعامل الإحصائي الذي يستعمل للتعرف على قدرة الفقرة على التفرقة بين التلاميذ الأقوياء والضعفاء هو	31,42%	21,42%
26	- البديل المموه الجيد هو الذي يختاره:-	26,42%	25%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان عدد البنود غير المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الثاني المتعلقة بكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي ، وأرقامها على التوالي(1، 2، 3، 6، 7، 8، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 22، 25، 26)، حيث قدر النسبة المئوية للإتقان لهذه البنود على التوالي: (48,57% ، 35,71% ، 43,57% ، 44,28% ، 32,85% ، 35,71% ، 50% ، 40% ، 42,85% ، 39,28% ، 31,42% ، 45,14% ، 32,14% ، 23,42% ، 31,42% ، 26,42%) حيث قدرت نسبة الاجابة عليها أقل من درجة القطع وهي على التوالي: (34,28% ، 32,14% ، 29,28% ، 24,28% ، 12,85% ، 24,28% ، 24,28% ، 36,42% ، 27,14% ، 12,85% ، 20% ، 24,38% ، 6,42% ، 21,42% ، 12,85% ، 21,42% ، 25%) .

3-5- البنود المتقنة للاختبار الفرعي الثالث الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه: سيتم تحديد البنود المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الاول الخاص بكفاية إخراج الاختبار

التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك. والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5-18)

يوضح البنود المتقنة الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي

مرجعي المحك

رقم البند	العبارة	درجة القطع	النسبة المئوية
02	- من العوامل الإيجابية التي تدعم موضوعية التصحيح للاختبارات التحصيلية الموضوعية هي:	%54,28	%62,88
03	- أي مما يلي يعتبر من أفضل طرق تصحيح الاختبار التحصيلي الموضوعي	%24,28	%44,28

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان عدد البنود المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الثالث المتعلقة بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بندين ، وأرقامها على التوالي (2، 3)، حيث قدر النسبة المئوية للإتقان لهذه البنود على التوالي: (62,88 %، 44,28 %)، حيث أن نسبة الإجابة عليها أعلى من درجة القطع وهي على التوالي (24,28 %، 24,28 %).

3-6- البنود غير المتقنة للاختبار الفرعي الثالث الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه: تم تحديد البنود غير المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الثالث الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك. والجدول الموالي يوضح ذلك

الجدول رقم (5-19)

يوضح البنود غير المتقنة الخاص بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناءً على الاختبار

التشخيصي مرجعي المحك

رقم البند	العبارة	درجة القطع	النسبة المئوية
01	- اختبار تحصيلي يحتوي على ثلاث أنواع من المفردات (مفردة اختيار من متعدد، مفردة صواب وخطا مفردة مزاجية) الطريقة المتفق عليها من قبل خبراء القياس لترتيبها هي	%41,42	%15
04	- من العوامل المتحكمة في استخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين	%28,57	%25
05	- إذا أجاب أحد المفحوصين على اختبار مكون من 20 فقرة، من نوع الاختبار من متعدد بأربعة بدائل، وكان عدد الإجابات الصحيحة 15 سؤالاً، علماً أن المعلم طلب من التلاميذ عدم التخمين أثناء الإجابة على فقرات الاختبار. إذن درجة التلميذ المصححة من أثر التخمين تساوي:	%28,57	%15

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان عدد البنود غير المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الثالث المتعلقة بكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه 3 بنود، وأرقامها على التوالي (1، 4، 5)، حيث قدر النسبة المئوية للإتقان لهذه البنود على التوالي: (15%، 25%، 15%)، حيث نسبة الإجابة عليها أقل من درجة القطع وهي على التوالي: (28,57%، 28,57%، 41,42%).

3-7- البنود المتقنة للاختبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية تحليل نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه

تم تحديد البنود المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية تحليل نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك. والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5-20)

يوضح البنود المتقنة الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه بناء

على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

رقم البند	العبارة	درجة القطع	النسبة المئوية
01	- أي مما يلي يعتبر من بين أهم استخدامات مقاييس النزعة المركزية		
03	- قيمة الوسيط الحسابي لدرجات مجموعة من التلاميذ التالية (4، 5، 6، 7، 8) يساوي:	25,71%	34,28%
04	- طبق اختبار تحصيلي على مجموعة من التلاميذ، فحصلوا على الدرجات التالية (18، 19، 15، 3، 20، 12)، فالانحراف المعياري لدرجاتهم يساوي:	27,14%	42,85%
08	- إذا حصل تلميذ على درجة ثانية قدرت ب: 52 مقابلة لدرجة خام 13 ومتوسط حسابي قدر ب: 50 وانحراف معياري 10، فهذا يدل على أن متوسط التلميذ-	26,85%	60,71%
09	- طبق إختبار تحصيلي في مادة الرياضيات على 45 تلميذ وتم تصنيف درجات التلاميذ إلى فئات، فالرتبة المئينية المناظرة للمئين 90 هي:	24%	44,28%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد البنود المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الرابع المتعلقة بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار وتفسير نتائجه 5 بنود، وأرقامها على التوالي (1، 3، 4، 8، 9)، حيث قدرت النسبة المئوية للإتقان لهذه البنود على التوالي: (25,71%، 27,14%، 26,85%، 24%) حيث نجد نسبة الإجابة عليها أعلى من درجة القطع وهي على التوالي: (42,85%، 34,28%، 60,71%، 44,28%)

3-8- البنود غير المتقنة للاختبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية تحليل نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه:

يتم تحديد البنود غير المتقنة الخاصة للاختبار الفرعي الرابع الخاص بكفاية تحليل نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك) والجدول الموالي يوضح ذلك

الجدول رقم (5-21)

يوضح البنود غير المتقنة الخاص بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

رقم البند	العبرة	درجة القطع	النسبة المئوية
02	مقاييس النزعة المركزية التي تناسب بدرجة أفضل التوزيعات التي تشمل على درجات متطرفة هو -	40%	17,85%
05	قيمة المنوال لدرجات مجموعة من التلاميذ التالية (3، 5، 7، 12، 15، 4) يساوي:-	47,14%	36,42%
06	- أي مما يلي يعتبر ميزة من مميزات الدرجات المعيارية	37,14%	36,42%
07	7- طبق اختبار تحصيلي على 35 تلميذا وقدر متوسط درجاتهم ب 12. بانحراف معياري قدرت ب:2.5، فما قيمة الدرجة المعيارية المناظرة للدرجة الخام 12,5 التي حصل عليها أخذ هؤلاء التلاميذ :-	28,57%	17,14%
10	10- إذا حصل تلميذ في اختبار تحصيلي موضوعي على درجة خام تناظر المئين 70 فهذا يعني أن:	44,28%	06%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد البنود المتقنة الخاصة بالاختبار الفرعي الرابع المتعلقة بكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي تفسير نتائجه 5 بنود، وأرقامها على التوالي(2، 5، 10، 6)، حيث قدر النسبة المئوية للإتقان لهذه البنود على التوالي:(55%)، (71,42%، 55,71%، 52,14%)، حيث نسبة الإجابة عليها أقل من درجة القطع وهي على التوالي: (47,28%، 63,57%، 50%، 44,28%).

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الأول

الذي ينص على: (ما درجة توافر خصائص الاختبار الجيد في الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية)؟

أظهرت النتائج المتحصل عليها أن الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية يتوفر على خصائص الاختبار الجيد المتمثل في من حساب معاملات الصعوبة والتميز، وكذا مؤشرات الصدق ومعاملات الثبات، والتي يمكن توضيحها كما يلي: توصلت الدراسة إلى ان معاملات الصعوبة تراوحت ما بين (0,3 و 0,75)، وهذه القيم تدل على توفر فقرات الاختبار على معاملات صعوبة مناسبة وجيدة. حيث ان اقتراب معامل الصعوبة من الواحد الصحيح يدل على صعوبة الاختبار واقترابه من الصفر يدل على سهولته، وعليه اتفقت اغلب المراجع والأدبيات في مجال القياس والتقويم التربوي على أن معاملات الصعوبة تكون بين (0,3 0,80) وهذا ما تم اعتماده في الدراسة الحالية.

وتفيد معاملات الصعوبة في ترتيب الفقرات حسب مستويات صعوبتها، أي من الأسهل إلى الأصعب إذا كان الاختبار مؤلفا من نوع واحد من الفقرات، مثل هذا الاختبار المصمم في الدراسة الحالية ولما كان ترتيب الفقرات حسب مستويات صعوبتها مهما أيضا، يمكن أن ترتب الفقرات حسب محتوى المادة التدريبية أو التكوينية للمعلم في مجال الاختبارات التحصيلية الموضوعية، كما يمكن أن ترتب حسب المستوى العقلي الذي تقيسه، كأن توضع فقرات المعرفة في مجموعة فرعية وفقرات الاستيعاب في مجموعة ثانية وفقرات التطبيق في مجموعة ثالثة وهكذا.

وبتمتع هذا الاختبار التشخيصي بالمعاملات المقبولة من الصعوبة والمتدرجة من 0.3 إلى 0.8 من شأنه ان يساعد على الوقوف على مدى تحقيق المعلم للأهداف المسطرة في مجال اكتسابه لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. وكذا يسمح لكل واحد منهم اكتسابها وفقا لقدراتهم وسرعتهم الذاتية، وهذا هو الهدف الرئيسي للتعلم من أجل الإتقان. حيث افترض بلوم في هذا الصدد أنه: "باستطاعة كل المتعلمين وعلى الأقل 95% منهم بلوغ وتحقيق اهداف التعلّم، شريطة ان تكون ظروف تعلّمهم ملائمة". (Hubermann.M ,1988 , p13) لذلك يكاد يتفق أغلب التربويين بمختلف مدارسهم وتصوراتهم على مبدأ أساسي وهدف استراتيجي مهم، تسعى العملية التكوينية إلى تحقيقه ألا وهو الوصول بالمتكون

إلى حالة التعلم المنشودة (محك التعلم للإتقان). وعليه فإن التدرج في معاملات السهولة في بناء الاختبار التشخيصي من شأنه ان يشخص لنا الأهداف التي لم يتم إتقانها من طرف المعلم ومن ثم اتخاذ الإجراءات والوسائل التدريبية اللازمة حتى يتم اكتسابها بنجاح وتحقيق التعلم للإتقان.

كما اظهرت النتائج أن معاملات تمييز فقرات الاختبار تراوحت ما بين (0,20 و 0,68) وتدل هذه النتيجة على توفر الاختبار على قدرات تمييزية مقبولة تتفق والمتعارف عليه لدى علماء القياس التربوي، وهذا ما وضحه ايبل وفرسبل (Ebel and Frisble 1991) أن معاملات التمييز الجيدة في الاختبارات محكية المرجع تساوي (0.20) فما فوق.

إن مراعاة القوة التمييزية للاختبار التشخيصي له فوائده حيث أنه يمدهنا بمعلومات تصنيفية للأداء القوي والأداء الضعيف. أو بمعنى آخر يميز لنا بين مجموعتين متطرفتين في الأداء على الاختبار بين الذين تحصلوا على درجات مرتفعة وبين نظرائهم الذين تحصلوا على درجات منخفضة، وهذا من شأنه مساعدة القائم على العملية التكوينية أن يأخذ الفئة المنخفضة بعين الاعتبار من حيث تبسيط محتوى المادة التكوينية، اختيار الوسائل التكوينية المناسبة لها والتنوع فيها، ناهيك عن اختيار الاستراتيجية التكوينية المناسبة، وهذا من أجل تحقيق المبدأ الذي تسعى إلى تحقيقه الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك وهي السعي نحو تحقيق مبدأ التعلم للإتقان.

كما توصلت الدراسة إلى توفر الاختبار التشخيصي مرجعي المحك على مواصفات صدق جيدة بالاعتماد على كل من الصدق الوصفي (صدق التمايز اللغوي، الصدق البنائي والصدق التمييزي) حيث قدر معامل التمايز اللغوي للفقرات بين (4,5 و 5) والصدق التمييزي كان دالا إحصائيا أي أن هناك فرق بين المتقنين وغير المتقنين لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية وأخيرا الصدق البنائي حيث تراوح بين (0,38 و 0,88)، وهي معاملات دالة إحصائيا وهذا أن دل فهو يدل على أهمية التحقق من الصدق الذي اعتبره كل من كرونباخ (Cronbach 1971) وميسيك (Messik 1975) من بين عمليات الاستدلال في القياس التربوي والنفسي، فمفهوم صدق الاختبار يرتبط بمحتوى الاختبار أثناء عملية بنائه وتفسير نتائجه، وهذا ما حقق في هذه الدراسة الحالية من خلال التحقق من الصدق الوصفي (صدق التمايز اللغوي)، حيث يعتبره كل من يالو (Yallow) و بوبام (Popham) من بين أفضل الأنواع كما لا يمكن الاعتماد عليه في التحقق من صدق الاختبار منفردا فوجب التحقق من صدق تفسيرات

درجات الاختبار في مواقف مختلفة.(علام، 2001، ص: 280 - 281) وهذا ما حقق في هذه الدراسة من خلال استخراج الصدق التمييزي والبنائي (الاتساق الداخلي) كما تم التحقق من ثبات الاختبار التشخيصي مرجعي المحك بالاعتماد على عدة طرق من بينها الطرق المعتمدة في الاختبارات المعيارية المرجع وهي (ثبات التجزئة النصفية، ثبات الفا كرونباخ، ثبات كيودر وريتشارد سون) وكذا الطرق المعتمدة في الاختبارات محكية المرجع وهي : (ثبات معامل هاريس، ثبات ليفنجستون)، وقد اوضح بابام (Popham) وهاسك (Husik 1969) أهمية هذه الطرق في التحقق من ثبات الاختبار (نقادي، 1998، ص: 162) فالثبات ليس صفة تتعلق بالاختبار بحد ذاته، بل هي صفة تتعلق بثبات الدرجات أو النتائج التي نحصل عليها عند تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد. وعليه يمكن القول ان الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية يتوفر على خصائص الاختبار الجيد .

2- مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي الثاني:

والذي ينص على: (ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك والمعد في هذه الدراسة؟

ومن خلال البيانات والنتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-1) يتضح أن نسبة الافراد المتقنين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية قدرت ب:(14,27%) أي ان 38 من المعلمين حققوا مستوى الإتقان (درجة القطع) من مجموع 140 معلما. في حين قدرت نسبة المعلمين غير المتقنين لها ب: (85,72%) أي أن 102 معلما لم يستطيعوا تحقيق مستوى الإتقان المطلوب المتعلق بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

كما تدعم هذه النتيجة المعطيات والنتائج الموضحة في الجدول رقم(5-2) من خلال إيجاد متوسط درجات إتقان عينة الدراسة لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ودرجة القطع المحددة ب(39,43%) والمقابلة للدرجة الخام المقدره ب:(28) درجة. حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب8.57- دالة عند مستوى دلالة(0.000) لدلالة الطرف الواحد، وعند درجة حرية 139، وعليه فان الفرق دال. أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إتقان عينة الدراسة لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ودرجة القطع الخاص بالاختبار الكلي والمحددة سلفا. كما قدر حجم الفرق بمربع

إبتا (34%) وهو حجم فرق كبير، وهذا ما توضحه النتيجة سالفة الذكر أن نسبة كبيرة من المعلمين غير المتقنين تقع تحت درجة القطع المحددة.

وتدل هذه النتيجة على أن هناك انخفاض واضح في درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك. وهذا ما يتفق مع النتيجة التي توصلت إليها (ليلي ناصر الزرعة 2016) * أن مستوى معرفة المتدربات من أعضاء هيئة التدريس بمبادئ بناء الاختبارات متدن ولم يصل إلى المستوى المطلوب تريوبا والمحدد ب(80%) في مجال التخطيط والبناء والتحليل للاختبار. كما توصلت دراسة (الثبتي 2002) * إلى أن الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون تركز على قياس المستويات الدنيا من المعرفة على حساب العمليات العقلية العليا، وأن جميع الاختبارات التي تم تحليلها لا تمثل أهداف المادة العلمية، وهذا يفسر على ضعف كفاية معلمي المرحلة الابتدائية وعدم اتقانهم لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية مما يؤثر سلبا على إعدادها، فنجد أغلبها تركز على جانب دون الجوانب الأخرى حيث تركز على الأهداف التعليمية للمادة وحتى في تركيزها على هذه الأهداف لا تقيسها بالمستوى المطلوب وكما توصلت دراسة الزبون 2013** إلى أن درجة معرفة المعلمين في مجال الاختبارات كانت متدنية وهذا ما يفسر قصور الاختبارات التي يعدها المعلمين.

حيث حدد (محمد فضل 2011**) أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية والمتمثلة في أن تختلف الاختبارات الموضوعية لا تحقق النواتج التعليمية وتقتصر على قياس الأهداف المعرفية في أدنى مجال

* بناء برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، كما هدفت الى التعرف على مستوى معرفة المتدربات بمبادئ بناء الاختبارات بلغت (30) متدربة من تخصصات مختلفة وسنوات خبرة متنوعة وتم بناء اختبار لقياس كفايات اعضاء الهيئة التدريسية في بناء الاختبارات التحصيلية تم تطبيقه قبل البرنامج ويعدده.

* دراسة بعنوان واقع الاختبارات المدرسية ومدى ملاءمتها لقياس الاهداف التعليمية، حيث تم استخدام مجموعة من نماذج اسئلة الاختبارات التحصيلية من 15 مدرسة ابتدائية ومتوسطة والعمل على تحليلها

** هدفت الدراسة الى التعرف على مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الإختبارات التحصيلية وفق المعايير الاختبار الجيد والوقوف على مستوى كفاءتهم في هذا المجال، حيث تكونت عينة الدراسة من (280) معلما تم اختيارهم عن طريقة العينة العشوائية العنقودية وتم بناء اختبار تحصيلي في مجال الاختبارات واعتماد قائمة معايير الكفاءة لتحديد درجة ممارسة المعلمين لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية كما هي في الواقع

** في دراسة هدفت الى تحديد اوجه القصور التي تعترى الاختبارات التحصيلية الموضوعية والتعرف على اكثر الاختبارات التحصيلية الموضوعية استخداما وكذا تحديد ما مستويات الاهداف المعرفية التي تقيسها الاختبارات الموضوعية وهل تحقق هذه الاختبارات النواتج التعليمية المفترض

من مجالات المستويات المعرفية (الفهم ،التذكر) وأحيانا مستوى التطبيق كما أنها لا تقيس مستوى التحليل والتركيب والتقويم وهذا راجع إلى عدم التزام معدي الاختبارات بالمعايير العلمية التي وضعها الخبراء التربويين في القياس التربوي والتعليمي، وهذا ما اكدته اغلب الدراسات ايضا من بينها دراسة (Boss Mcdonald and Bol2006) التي أكدت على قصور معظم الاختبارات التي يعدها المعلمين وعدم كفاءتها في قياس التحصيل الدراسي بسبب قصور امتلاك المعلم للكفايات التدريسية، وهذا أن دل على شيء فهو يدل على ضعف إتقان المعلمين لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية ومن خلال عرض مختلف هذه النتائج التي جاءت متوافقة مع نتائج الدراسة الحالية التي توصلت إلى انخفاض درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية وتعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب والعوامل المتمثلة في:

الاسباب الذاتية المتعلقة بالمعلم والمتمثلة في:

- غياب الرغبة والدافعية والسعي وراء تحقيق التكوين الذاتي
- غياب حب الاطلاع والميل إلى الروتين
- عدم الميل إلى التطوير وترقية الأداء

الاسباب والعوامل المتعلقة بالمكون (المشرفين التربويين):

- ضعف التكوين
- عدم مواكبة التطورات في مجال التقويم التربوي
- عدم توحيد الوضعيات بين جميع المكونين وبذلك لا يتلقى المتكويين التكوين الجيد والمطلوب
- عدم تكوين المكون في حد ذاته (المشرفين التربويين) في المستجدات ومع متطلبات الوضع الراهن.
- كما تعزى الباحثة النتائج المتوصل إليها إلى النتيجة هذه النتيجة إلى:
- عدم كفاية وشمولية الدورات التكوينية التي يشرف عليها المكونون(المشرفون) واقتصارها فقط على التعرف على الغرض من الاختبار ورصد الدرجات دون السعي لبناء أسئلة اختبارية تتصف بالشمولية وحتى في تفسير الدرجات تفسر تفسيراً معيارياً المرجع من خلال تحديد نسبة المتعلمين الذين تحصلوا على المعدل والنسبة المتوسطة .

قياسها واخيرا مدى التزام الاختبارات الموضوعية بالمعايير العلمية الموضوعية لها. حيث تم تحليل الاختبارات التي تضم الاختبارات الموضوعية فقط

- ضعف عملية التكوين الجامعي وتركيزها على المعارف النظرية دون الجانب الميداني
- غياب التنسيق بين التكوين الجامعي والمعارف التي يتلقاها وربطها بالجانب العملي اثناء التطبيق
الفعلي.

- قلة الدورات التدريبية المخصصة في القياس والتقويم وبناء الاختبارات واعتقاد الكثير من المعلمين ان
الخبرة والمهارة كافيين لبنا الاختبارات التحصيلية.

2-1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول :

والذي ينص على: (ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية
الموضوعية بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك ؟

ومن خلال البيانات والنتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-3) يتضح ان نسبة الافراد المتقنين
لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية قدرت ب:(19,28%) أي ان 27 من المعلمين وصلوا
إلى تحقيق مستوى الإتقان(درجة القطع)، في حين قدرت نسبة المعلمين غير المتقنين لها ب:
(80,71%) أي أن 103 معلما لم يستطيعوا تحقيق مستوى الإتقان المطلوب المتعلق بكفاية التخطيط
للاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

كما تدعم هذه النتيجة المعطيات والنتائج الموضحة في الجدول رقم (5-4) من خلال ايجاد
متوسط درجات إتقان عينة الدراسة لكفاية بناء التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية ودرجة
القطع المحددة ب(43,54%) والمقابلة للدرجة الخام المقدره ب: (12) درجة.

حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب:(-12,09) دالة عند مستوى دلالة(0.000) لدلالة الطرف الواحد،
وعند درجة حرية 139، وعليه فان الفرق دال. أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط
درجات إتقان عينة الدراسة لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية ودرجة القطع الخاص
بالاختبار الفرعي الأول والمحددة سلفا. كما قدر حجم الفرق ب: مربع ايتا (51%) وهو حجم فرق
كبير، وهذا ما توضحه النتيجة سالفه الذكر أن نسبة المتقنين اقل من نسبة غير المتقنين . وتدل هذه
النتيجة على ان هناك انخفاض واضح في درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط
للاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

وهذا ما توصلت اليه دراسة صباح ساعد (2005)* في دراستها حول علاقة التكوين الاولي للمعلمين باكسابهم الكفايات الأساسية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، حيث سعت الى تحديد كفايات المعلمين في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، وتوصلت الى انخفاض قدرات المعلمين في مجال التخطيط الجيد خاصة من حيث تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الدراسي. كما يمكن ان تفسر هذه النتيجة استنادا إلى واقع إعداد الاختبارات التحصيلية، في المنظومة التربوية الجزائرية حيث يستنتج أن اغلب الاختبارات التي يعدها المعلمون لا تتوافق و الشروط والخطوات العلمية المحددة، إذ لا يعتمد المعلمون على تحديد خطة مفصلة لإعداد اختبار تحصيلي بل يعتمد على نماذج سابقة تستخرج من مواقع الانترنت أو بالرجوع إلى معلمين ذوي الخبرة الطويلة في مجال التدريس اعتقادا منهم أن الخبرة الطويلة كافية لكي يتمكن المعلمون تحديد خطة الاختبار وبنائه.

ويؤكد جراب وآخرون (2015) * في دراسته إلى أن معظم الأساتذة لا يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، ويفتقدون لها ومن بين هذه الكفايات نجد كفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي؛ وعليه أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطوير كفايات أساتذة التعليم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة خاصة في ضوء المتطلبات المهنية والأدوار الجديدة لهم. وهذا ما أوضحته (Linda Darling-Hammond , 2010) حول ضرورة تكوين المعلمين في مجال القياس التربوي وبناء الاختبارات

* علاقة التكوين الاولي للمعلمين باكسابهم الكفايات الاساسية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية تم تطبيق هذه الدراسة على من الطلبة المعلمين: الذين انهوا تكوينهم بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، ويقدر عددهم ب(70) معلما منهم: ذكور(10) و(60) إناث اختياريهم بطريقة عشوائية بسيطة. ويهدف قياس مدى اكتساب هؤلاء الطلبة المعلمين للكفاية المعرفية التي تؤهلهم لبناء الاختبارات التحصيلية، تم تصميم اختبار كأداة قياس لهذا الغرض تتكون من (50) مفردة من نوع الاختيار من متعدد لكل منها ثلاثة بدائل أحدها الإجابة الصحيحة. ويقاس الاختبار(31) هدفا سلوكيا يتعلق بموضوعات محددة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

والذي ينص على: (ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك)

ومن خلال النتائج والبيانات المتحصل عليها من الجدول رقم (5-5) يتضح أن نسبة الأفراد المتقنين لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي قدرت ب: (40%) أي أن 56 من المعلمين حققوا مستوى الإتقان المطلوب، في حين قدر نسبة غير المتقنين لها ب(60%) أي أن 84 من المعلمين لم يحققوا مستوى الإتقان المطلوب، وهذه النتيجة توضح أن نسبة المتقنين اقل من نسبة غير المتقنين كما تدعم هذه النتيجة المعطيات والنتائج الموضحة في الجدول رقم (5-6) من خلال إيجاد متوسط درجات إتقان عينة الدراسة لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي ودرجة القطع المقدر ب: (40,25%) والتي تقابل الدرجة الخام (11) درجة. أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة ب: (-5,26) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.000) لدلالة الطرف الواحد عند درجة حرية (139) وعليه فان الفرق دال. كما قدر حجم هذا الفرق بمعامل ايتا ب: (16%) وهو حجم فرق كبير. وهذا ما توضحه النتيجة سالفة الذكر ان نسبة المتقنين اقل من نسبة غير المتقنين .

مما يدل على الانخفاض واضح في درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الثبتي (2014) والتي توصلت إلى أن هناك تدني كبير في إتقان المعلمين لمهارات بناء مفردات الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي.

وتعود هذه النتيجة إلى أن الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلمين لا تبنى على أسس وشروط عامية محددة وهذا لا تتوافق مع معايير إعداد الاختبار الجيد حيث توصل على حماد الثبتي(2002) ودراسة بوستن وكارول (2003) إلى الأسئلة التي يعدها المعلمون لا تتوافق مع المعايير المطلوبة لإعداد فقرة اختبارية معينة أو سؤال معين فجميع الأسئلة تركز في اغلبها على قياس المستويات المعرفية الدنيا، المعرفة أي تقيس تذكر الحقائق لا غير. ولا بد للمعلم أن يكون على دراية كافية بجميع القواعد والشروط المتعلقة ببناء فقرة اختبارية سواء كانت من نوع صواب أو خطأ اختيار من متعدد، مزوجة و تكملة ككل نوع من هذه الأنواع قواعد مضبوطة لصياغتها ليعد بذلك المعلم متقنا لها، وحيث توصل القرشي في دراسته (2011) إلى عدم التزام معلمي المرحلة الابتدائية بالقواعد الأساسية لبناء

أسئلة الاختبارات التحصيلية الموضوعية، كما أن المعلمين لا يعتمدون في صياغة الأسئلة الاختبارية على جدول مواصفات المادة الذي يساعد المعلم على تحديد عدد الأسئلة المناسبة لقياس كل مستوى من مستويات الأهداف التعليمية وكذا نسبة تركيزها وعملية توزيعها، حيث يرى الناقة (2016) أن هناك عدم انتظام في نسبة توزيع الأسئلة على الاختبار، حيث نجد أن أعلى نسبة من أسئلة الاختبار التحصيلي الموضوعي تكون لمستوى التذكر في حين يحصل مستوى التقويم على أقل نسبة. حيث يؤكد هذه النتيجة (السطري 2009) في دراسته إلى إن الأهمية النسبية لأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية كانت على النحو التالي: الأسئلة القالية 59%، أسئلة التكميل 9%، أسئلة الصواب والخطأ 14%، أسئلة الاختيار من متعدد 16%، أسئلة المطابقة 2%.

ولقد أثبتت الدراسة الحالية انخفاض درجة إتقان المعلمين لكفاية إعداد الفقرات الاختبارية الموضوعية من تحديد نوع الأسئلة الملائمة لقياس الهدف أو وصياغتها بالشكل المطلوب وكذا من ناحية وتحديد معاملات صعوبة وسهولة فقرات الاختبار الملائمة لمستوى تلاميذه الدراسي، وكذا من صدق وثبات الاختبار التحصيلي الموضوعي .

ويعزى انخفاض درجة اتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك

- قلة الاهتمام من قبل المؤطرون في تكوين المعلمين في كيفية بناء أسئلة اختباريه تتوافق وأهداف المادة التعليمية وكذا اهداف الدرس

- عدم شمولية برامج التكوين التي يوظرها المشرفين، وعدم تركيزها على النقاط الأساسية الواجب التركيز عليها فأغلبها شكلية وسطحية .

- عدم الاعتماد على جدول مواصفات المادة في بناء اسئلة الاختبار لذلك نجد ان هناك عدم انتظام في توزيع اسئلة الاختبار على محتوى المادة العلمية، وكذا الاهمية النسبية للمحتوى.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث:

والذي ينص على: (ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك ؟

ومن خلال البيانات والنتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-7) يتضح ان نسبة الافراد المتقنين لكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه قدرت ب:(56,42%) من المعلمين الذين

وصلوا الى تحقيق مستوى الاتقان (درجة القطع)، في حين قدرت نسبة المعلمين غير المتقنين لها ب: (43,57%) أي ان معلما لم يستطيعوا تحقيق مستوى الاتقان المطلوب المتعلق بكفاية اخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

كما تدعم هذه النتيجة المعطيات والنتائج الموضحة في الجدول رقم (5-8) من خلال ايجاد متوسط درجات اتقان عينة الدراسة لكفاية إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه ودرجة القطع المحددة ب(35.42%) والمقابلة للدرجة الخام المقدرة ب: (2) درجة

حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب: (-3,28) دالة عند مستوى دلالة (0.001) لدلالة الطرف الواحد، وعند درجة حرية 139، وعليه فان الفرق دال. أي انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات اتقان عينة الدراسة إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي ودرجة القطع الخاص بالاختبار الفرعي الثالث والمحددة سلفا. كما قدر حجم الفرق بمربع ايتا (7%) وهو حجم فرق متوسط، وهذا ما توضحه النتيجة سالفة الذكر ان نسبة المتقنين اكبر من نسبة غير المتقنين .

وتدل هذه النتيجة على ان معلمي المرحلة الابتدائية أتقنوا كفاية اخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

حيث تدعم هذه النتيجة دراسة السطري (2009) التي توصلت نتائج إلى: إن الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود، تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة 74.13%

حيث اختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلنا اليه ساعد و بن عامر (2012-2013): إلى أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسبة متوسطة

وعليه يتضح ان معلمي المرحلة الابتدائية اتقنوا كفاية اخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه

2-4- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الرابع:

والذي ينص على: (ما درجة إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار

التحصيلي الموضوعي بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك؟

ومن خلال البيانات والنتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (5-9) يتضح ان نسبة الافراد المتقنين

لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه قدرت ب: (41,42%)

أي ان المعلمين وصلوا الى تحقيق مستوى الاتقان (درجة القطع)، في حين قدرت نسبة المعلمين غير

المتقنين لها ب: (58,57%) معلما لم يستطيعوا تحقيق مستوى الاتقان المطلوب المتعلق بكفاية تحليل

نتائج الاختبار وتفسير نتائجه بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

كما تدعم هذه النتيجة المعطيات والنتائج الموضحة في الجدول رقم (5-2) من خلال ايجاد متوسط

درجات اتقان عينة الدراسة لكفاية تحليل نتائج الاختبار وتفسير نتائجه ودرجة القطع المحددة ب:

(34,22%) والمقابلة للدرجة الخام المقدرة ب: (4) درجة

حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب: (-5,57) دالة عند مستوى دلالة (0.000) لدلالة الطرف الواحد،

وعند درجة حرية (139)، وعليه فان الفرق دال. أي انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط

درجات اتقان عينة الدراسة لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي ودرجة

القطع الخاص بالاختبار الفرعي الرابع والمحددة سلفا. كما قدر حجم الفرق بمربع ايتا (18%) وهو

حجم فرق كبير، وهذا ما توضحه النتيجة سالفة الذكر ان نسبة المتقنين اقل من نسبة غير المتقنين .

وتدل هذه النتيجة على ان هناك انخفاض واضح في درجة اتقان معلمي المرحلة الابتدائية لهذه الكفاية

بناءً على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (يونس 2011)* التي توصلت إلى أن هناك إلى ضعف واضح في

ممارسة المعلمين لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية. حيث قدم (الزيون 2011) بعض المعوقات التي

تحول دون بناء اختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد والمتمثلة في عدم معرفة المعلمين بطرق

تحليل وتفسير نتائج الاختبار إحصائياً.

* هدفت الدراسة إلى معرفة مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق هدف الدراسة، تم

توزيع مقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية ومقياس الممارسات الإحصائية على عينة مكونة من 249 (معلما ومعلمة من

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية التربية والتعليم في غزة

وعليه تتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسة الحالية في انخفاض اتقان معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتفسير نتائجه بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة الى:

- عدم إدراك المعلمين بضرورة تحليل النتائج المتحصل عليها من خلال الاختبارات التي يعدونها. والتي تؤثر تأثيرا سلبيا على نتائج تلاميذهم الدراسية والعمل على تطويرها .

- ضعف معرفتهم بالمفاهيم الإحصائية المعتمدة في تحليل وتفسير نتائج التلاميذ

3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الثالث:

والذي ينص على: (ماهي جوانب القوة والضعف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك.نش

إن عملية تحديد البنود المتقنة وغير المتقنة تقدم فائدة كبيرة من خلال تحديد العجز أو النقص في كفاية المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية من جهة وكذا يساعدنا في تحديد نقاط قوتهم في هذا المجال ومحاولة تدارك أوجه القصور وتعزيز نقاط القوة بتقديم المقترحات

وعليه تم تحديد نقاط قوة وضعف معلمي المرحلة الابتدائية في كل اختبار فرعي من الاختبارات المتعلقة بكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي مرجعي المحك وعليه نجد أن الاختبار الفرعي الأول الخاص بكفاية التخطيط للاختبار التحصيلي الموضوعي المكون من (26) مفردة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد نجد ان المعلمين لديهم نقاط قوة ونقاط ضعف في هذا المجال فنقاط قوتهم تمثلت في المفردات التالية :

- أي مما يلي يعد أولى خطوات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية:-

- أي مما يلي يعتبر من بين مواصفات الهدف السلوكي:-

- المستوى المعرفي للهدف التعليمي السلوكي» أن يحسب التلميذ مساحة قطعة أرض مستطيلة الشكل»

- أي مما يلي يعد مفهوما لتحليل محتوى المقرر الدراسي:-

وهذا ان دل على شيء فهو يدل على ان المعلمين لديهم نقاط قوة في ما يخص صياغة أهداف سلوكية للمادة وتحديد مواصفات الهدف السلوكي وكذا تحليل محتوى المقرر الدراسي وتحديد الغرض من الاختبار الذي يعتبر أولى خطوات بناء الاختبارات الموضوعية، وطبعاً تفسر هذه النتيجة بالرجوع الى " دليل بناء

الاختبار الصادر في 2017، حيث يعتمد عليه المشرفين التربويين في تكوين المعلمين في كيفية بناء الاختبارات وطريقة هيكلتها. وكذا خبرة المعلمين بما يعرف ببيداغوجيا الأهداف مع العلم انه حتى مع تبنى بيداغوجيا الكفاءات لم تلغى بيداغوجيا الأهداف وتعزى هذه النتيجة أيضا إلى الخبرة الطويلة .

إلا أن منهم يواجهون صعوبات في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية ونقاط ضعفهم أكثر بكثير من نقاط قوتهم حيث نجد أن لديهم (22) مفردة غير متقنة وتمحورت جميع هذه المفردات في تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي الموضوعي من جهة وبعض النقاط فيما يخص صياغة الأهداف السلوكية وبالتحديد مرحلة بناء جدول مواصفات المادة ؛ حيث اتضح أنهم لا يملكون ادني فكرة عنه وعن طريقة اعداء واستخراج الأهمية النسبية للمحتوى الدراسي وتحديد عدد الأسئلة المناسبة لقياس الاهداف وكذا تحديد النقاط المخولة تحديدها في الاختبار. وهذا أن دل فهو يدل على غياب التكوين في هذا المجال ومن خلال ما استنتج من الاتصال بالمشرفين التربويين توصلت الباحثة الى انهم لا يعتمدون عليه في تكوين المعلمين بل يحددون لهم فقط عدد الأسئلة أو الوضعيات التي لابد من شموليتها في الاختبار . وعليه فنستنتج أنهم يحتاجون إلى مساعدة تربوية فيما يتعلق بنقاط ضعفهم المذكورة .

أما في ما يخص نقاط قوتهم وضعفهم في مجال إعداد الفقرات الاختبارية الموضوعية لقياس التحصيل فنجد أنهم: لديهم نقاط قوة (09) مفردات اختيار من متعدد وتمحورت حول التعرف على مميزات وعيوب بعض الاختبارات الموضوعية دون الأخرى وكذا التعرف على معنى الصدق وأنواعه التي تتلاءم مع الاختبارات التحصيلية، ومعنى معامل السهولة والصعوبة وتفسر طبعا هذه النتيجة أيضا بالرجوع إلى " دليل بناء الاختبار الصادر في اكتوبر 2017 حيث يحدد مواصفات وشروط بناء الاختبار من صدق وشمولية وتمييز .

إلا أن نقاط ضعفهم أكثر طبعا من نقاط قوتهم حيث نجد انه (17) مفردة غير متقنة والمتعلقة ب: الأسس والشروط الواجب إتباعها في كتابة كل نوع من أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية وكذا تحديد الأخطاء الواردة في صياغة بعض الأسئلة وتقديم التعديلات المناسبة.

وهذا أن دل على شيء فهو يدا على ضعف قدرة المعلمين في صياغة أسئلة اختباريه موضوعية وفق شروط كل نوع، وكذا التحقق من الأخطاء التي لابد من عدم الوقوف فيها أثناء صياغة هذه الأسئلة وتعزى هذه النتيجة بالرجوع إلى واقع الممارسات التربوية للمعلمين نجد أن اغلب المعلمين إذا لم نقل جميعهم يعتمدون في تصميم أسئلة الاختبار، وذلك بأخذها حرفيا من الكتاب المدرسي دون السعي

والاجتهاد الشخصي لصياغة أسئلة ملائمة. وعليه فنستنتج أنهم يحتاجون إلى مساعدة تربوية فيما يتعلق بنقاط ضعفهم المذكورة

كما نجد نقاط قوتهم وضعفهم في مجال إخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه المكون من (05) مفردات اختباريه اختيار من متعدد، حيث اتقنوا مفردتين من مجموع خمسة مفردات والمتمثلة في:

- من العوامل الإيجابية التي تدعم موضوعية التصحيح للاختبارات التحصيلية الموضوعية هي:

- أي مما يلي يعتبر من أفضل طرق تصحيح الاختبار التحصيلي الموضوعي

وطبعا تعزى هذه النتيجة إلى:

التعود والتكرار المستمر واعتمادهم على طريقة التصحيح الآلي وهي الطريقة الوحيدة المعتمدة لديهم .

في حين نجد أنهم لم يتقنوا (03) مفردات من مجموع (05) والمتمثلة في المفردات التالية:

- اختبار تحصيلي يحتوي على ثلاث أنواع من المفردات (مفردة اختيار من متعدد، مفردة صواب وخطأ

مفردة مزاجية) الطريقة المتفق عليها من قبل خبراء القياس لترتيبها هي

- من العوامل المتحكمة في استخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين

إذا أجاب أحد المفحوصين على اختبار مكون من 20 فقرة، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل،

وكان عدد الإجابات الصحيحة 15 سؤالاً، علماً أن المعلم طلب من التلاميذ عدم التخمين أثناء الإجابة

على فقرات الاختبار. إذن درجة التلميذ المصححة من أثر التخمين تساوي:

وتفسر الباحثة عدم اتقانهم لهذه المفردات الى :

- اعتماد المعلمين في اعداد الورقة الاختبارية وترتيب الاسئلة على نماذج جاهزة.

- يركزون فقط على طريقة التصحيح الالي واعتمادها في تصحيح جميع انواع الاختبارات بغض النظر

على نوع هذه الاختبارات. وعليه فنستنتج أنهم يحتاجون الى مساعدة تربوية فيما يتعلق بنقاط ضعفهم

المذكورة

أما فيما يخص نقاط قوتهم وضعفهم في مجال تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها المكون من (10)

مفردات اختيار من متعدد، حيث تمكن المعلمين من اتقان 5 مفردات من بين مفردات هذا المجال

والمتمثلة في:

- أي مما يلي يعتبر من بين أهم استخدامات مقاييس النزعة المركزية

- قيمة الوسيط الحسابي لدرجات مجموعة من التلاميذ التالية: (4، 5، 6، 7، 8)

- طبق اختبار تحصيلي على مجموعة من التلاميذ، فتحصلوا على الدرجات التالية (18، 19، 15، 3، 20، 12)، فالانحراف المعياري لدرجاتهم يساوي:
- إذا حصل تلميذ على درجة ثانية قدرت ب:52 مقابلة لدرجة خام 13 ومتوسط حسابي قدر ب: 50 وانحراف معياري 10، فهذا يدل على أنّ متوسط التلميذ-
- طبق اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات على 45 تلميذ وتم تصنيف درجات التلاميذ إلى فئات، فالرتبة المثبتة المناظرة للمئين 90 .
- وعليه نجد أن المعلمين يتقنون استخراج الوسيط لدرجات مجموعة من التلاميذ وكذا تحديد انحراف الدرجات المتحصل عليها عن المتوسط وعلى تفسير الدرجة التائية وتفسير الرتبة المثبتة.
- ومن جهة أخرى نستنتج أنّ لديهم نقاط ضعف لخمس مفردات من مفردات هذا المجال والمتمثل في:
- مقاييس النزعة المركزية التي تتناسب بدرجة أفضل التوزيعات التي تشمل على درجات منطرفة
- قيمة المنوال لدرجات مجموعة من التلاميذ التالية (3، 5، 12، 7، 5، 15، 4)
- أي مما يلي يعتبر ميزة من مميزات الدرجات المعيارية
- طبق اختبار تحصيلي على 35 تلميذا وقدر متوسط درجاتهم ب 12. بانحراف معياري قدرت ب:2.5، فما قيمة الدرجة المعيارية المناظرة للدرجة الخام 12,5 التي حصل عليها أخذ هؤلاء التلاميذ إذا حصل تلميذ في اختبار تحصيلي موضوعي على درجة خام تناظر المئين 70.
- وتفسر الباحثة عدم اتقانهم لهذه المفردات: اعتقاد أغلب المعلمين أنه تنتهي مهمته بعد عملية رصد الدرجات واستخراج الدرجات الخام التي حصل عليها تلاميذهم في الاختبار وإبلاغهم بها، وحتى لو كان هناك تحليل لهذه العلامات المتحصل عليها وإعطائها تأويلات وتفسيرات لا يتعدى استخراج النسبة المئوية للمتعلمين الذين حصل على المعدل، والنسبة المئوية لمن لم يتحصلوا عليه؛ بهدف التحقق من مدى بلوغهم للأهداف المسطرة . وهذا ما اثبت في هذه الدراسة الحالية حيث تمحور البنود غير المقنة جميعها حول التعرف على توزيع البيانات التي حصل عليها جراء تطبيق الاختبار وتحديد الدرجة المعيارية أي بعد تحويلها إلى درجة خام وكذا تحديد مميزات الدرجات المعيارية وإعطاء تفسير لها.
- وعليه فنستنتج أنّهم يحتاجون إلى مساعدة تربوية فيما يتعلق بنقاط ضعفهم المذكورة.

خاتمة:

لقد احتل موضوع الاختبارات التحصيلية مركز الصدارة في البحوث النفسية والتربوية، باعتباره أحد الوسائل الأساسية المعتمدة في تقويم التلاميذ في مختلف مراحل حياتهم التعليمية. هذه الأخيرة من بين أهم الأدوات التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية التعليمية، في مختلف مراحل التعلم. وتعد الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها المقالية، الشفوية، أو الموضوعية.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية إحدى أهم أدوات التقويم التي تقيس التحصيل المعرفي للمتعلمين فهي تحتل مكانة خاصة من بين أدوات القياس والتقويم والوسيلة الأكثر استخداما في مؤسساتنا التعليمية التي يسهر المعلم على إعدادها للكشف على مدى النجاح والفشل وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ والعمل على تدعيم نقاط القوة وتعديل نقاط الضعف من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم والتعلم. حيث يعتبر المعلم المسؤول على عملية تقويم نتائج المتعلمين التحصيلية، وتثمين المردود التربوي، وعليه لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات والمهارات اللازمة للقيام بعملية التقويم بالشكل المطلوب ومن بين هذه الكفايات نجد كفاية بناء الاختبارات التحصيلية بمختلف خطواتها

وعليه سعت الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية الموضوعية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وكذا التحقق من درجة اتقانهم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم في هذا المجال. وتوصلت الدراسة الحالية للنتائج التالية:-

- الاختبار التشخيصي المرجعي المحك الذي تم بنائه يتوفر على خصائص الاختبار الجيد. حيث اتصفت فقرات الاختبار بمعاملات صعوبة جيدة ومعاملات تمييز مقبولة، وكذا توفر دلالات صدق وثبات الاختبار.

- انخفاض درجة اتقان معلمي المرحلة الابتدائية ببلدية طولقة ولاية بسكرة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية بناء على الاختبار التشخيصي المرجعي المحك. على فروع الاختبار التشخيصي مرجعي المحك والاختبار الكلي فيما عدا الاختبار الفرعي الثالث الخاص بكفاية اخراج الاختبار التحصيلي الموضوعي وتصحيحه حيث اظهرت النتائج أن درجة اتقان المعلمين لهذه الكفاية جاءت بدرجة متوسطة. وأن نقاط ضعفهم أكثر من نقاط قوتهم.

4- توصيات ومقترحات الدراسة:

4-1- توصيات الدراسة:

انطلاقاً من النتائج المتحصل عليها توصي الدراسة الحالية بما يلي:-

- تفعيل تكوين المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية كون هذه الخبرة من بين المحددات الأساسية التي تستخدم في اتخاذ قرارات مصيرية بشأن التلاميذ.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تصميم المحتوى والبرامج التكوينية للمعلمين في مجال نموهم المهني وخصوصاً ما تعلق منه ببناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.
- استخدام الاختبار في أغراض بحثية التي تهدف إلى الكشف عن درجة إتقان المعلمين لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية وتشخيص نقاط قوتهم وضعفهم في هذا المجال.

4-2- مقترحات الدراسة:

انطلاقاً من النتائج المتحصل عليها تقترح الدراسة الحالية ما يلي:

- استغلال الاختبار التشخيصي مرجعي المحك المعد من طرف المشرفين التربويين واستغلاله في تكوين معلمهم تكويناً معمقاً شاملاً.
- الاستفادة من الاختبار التشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وتطبيقه على عينات أخرى للتحقق من درجة اتقانهم لهذه الكفايات.
- بناء اختبارات تشخيصية مماثلة لتدعيم صدق الاختبار محل الدراسة حتى يكون تشخيص كفايات المعلمين على جانب كبير من الموثوقية، خاصة إذا تقاربت معطيات الاختبارين.

المراجع

قائمة المراجع:

- القرآن الكريم

- 1- أبو النيل، محمود السيد(1987): الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، القاهرة(مصر)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- 2- أبو جراد ، حمدي يونس (2011): مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 2، ص ص 89-106.
- 3- أبو علام، رجاء محمود(2014): تقويم التعلم، عمان(الأردن)، دار المسيرة.
- 4- أبو فودة، باسل خميس وبني يونس، نجاتي أحمد(2012): الاختبارات التحصيلية(مفهومها، كيفية إعدادها، أسس بنائها تكوينها، وتطبيقات ميدانية، عمان(الأردن)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 5- أبو لبدة، سبع محمد(2008): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان (الأردن)، دار الفكر العربي.
- 6- أبو ناهية، صلاح الدين محمد (1994): القياس التربوي، القاهرة(مصر)، مكتب الاجلو المصرية.
- 7- الأجرى، نائلة أحمد(2009): الاختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي، القاهرة (مصر)، دار الكتاب الحديث.
- 8- أحمد، محمد عبد السلام (1960): القياس النفسي والتربوي التعريف بالقياس ومفاهيم وأدواته بناء المقاييس ومميزاتها القياس التربوي، القاهرة(مصر)، مكتبة النهضة المصرية للطبع والنشر.
- 9- إسماعيل، بشرى (2004): المرجع في القياس النفسي، القاهرة (مصر)، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.
- 10- البدوي، توفيق بن ابراهيم (دس): الاهداف السلوكية.
- 11- البرجاوي ،مولاي المصطفى(2015): بيداغوجيا الكفايات (المفهوم، المرجعية، التيارات التربوية)- قندور أحمد (دس): وسائل قياس الكفايات التدريسية لدى المدرسين، مجلة العلوم الانسانية الاجتماعية ، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
- 12- البغدادي، محمد رضا(1998): الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، القاهرة (مصر)، دار الفكر العربي.

- 13-البداوي ،عبد المجيد عبد الحميد(2007):أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا وباستخدام برنامج، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان (الأردن).
- 14- بن يحيى زكريا ومسعود عباد (2006): التدريس عن طريق المقاربة بالاهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات.
- 15- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواها التربوية والتعليم، في بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية،المجلد 17، العدد 2، ص ص 277-304.
- 16-التميمي، خالد بن حسن (1999): أثر كل من المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع بقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الاعداد بالصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، جامعة أم القرى(جدة)
- 17- الثبتي، سالم عبد الله (2014): بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- 18-الثبتي، علي حامد (2002): واقع الاختبارات المدرسية ومدى ملائمتها لقياس الأهداف التعليمية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية(2)، مجلد 14، جامعة الملك سعود، ص ص 430/397.
- 19-إبراهيم مصطفى، وآخرون (2000): المعجم الوسيط معجم اللغة العربية، ج 1، د ب، دار التراث العربي
- 20- الجاغوب محمد عبد الرحمن(2002): النهج القويم في مهنة التعلم، عمان(الأردن)، دار وائل.
- 21-الجبوري، رشيد صالح مهدي(2012): بناء اختبار لمادة الإدارة والإشراف التربوي على وفق نظرية السمات الكامنة لطلبة معاهد إعداد المعلمين، العدد(203)، ص ص 1420-1392.
- 22- جزارب محمد عرفات وآخرون(ديسمبر 2015): كفايات اعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى استاذ التعليم الثانوي، مجلة العلوم الانسانية، مجلدأ، العدد 44، ص ص 540-515.
- 23-هيئة التأطير بالمعهد (2005): الإحصاء التربوي (ستند تكويني موجه لجميع الأسلاك)، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش (الجزائر).
- 24-جرادات، محمد عبد الرحمان(1988): مدى معرفة وممارسة معلمي المرحلة الاعدادية لكفايات بناء الاختبارات المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك (الأردن)

25- حافظ، فوري حبيب (1425): القياس وتطبيقاته في البحوث الميدانية، جدة(مكة)، مكتبة فهد الوطنية للنشر .

26- الحسن اللحية (2009 / 2010): علوم التربية ، المركز التربوي والجهوي الرباط .

<http://www.hassanlahia.com> 12/04/2017 15:30

27- حماد، شريف علي(2011): جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس

المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان، ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي "جودة الامتحانات

الجامعية بين الواقع والمأمول" المنعقد بتاريخ (2011/04/28).

28- الحويان، أحمد محمد(دس): نشرة تربوية في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، حقيبة برنامج

تطوير تقييم التحصيل الدراسي في ثانوية قرطبة بالقريات وزارة التربية والتعليم، السعودية.

29- خليفة، أحمد علي (دس): التقويم والاختبارات، قسم التربية البدنية، كلية الجامعة بالقنفذة، جامعة

أم القرى.

30- الخولي، زياد ومحرز، هناء ودالاتي، محمد ياسر(2014): تصميم اختبار محكي المرجع لوحد

دراسية من مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة البعث، المجلد 36، العدد 13،

ص ص 9-44.

31- الخياط، ماجد محمد(2010): أساسيات القياس والتقويم في التربية، عمان (الأردن)، دار الراجحة

للنشر والتوزيع.

32- الدامغ، خالد عبد العزيز(2011): معجم الاختبارات(معجم موسوعي)، الرياض، مدار الوطن

للنشر. -إبراهيم الرواشدة وآخرون(2000): مرشد المعلم في بناء الاختبارات، عمان(الأردن).

33- الدريج، محمد(2000): الكفايات في التعليم ، سلسلة المعرفة المجتمع، عدد16 مطبعة النجاح

الجديدة (المغرب).

34- الزبون، حابس سعد (2013): مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة

35- الزرعة ليلي ناصر(2016): فاعلية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية

لدى أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 17، العدد 2، ص ص 277-

304.

36- الزهراني، محمد بن مفرج بن علي(1423): واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.

37- الزيلغي، محمد بن علي بن عمر(2014): بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

38- الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر(1998): مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان(الأردن)، دار الفكر للطباعة والنشر.

39- ساعد، صباح (2005): علاقة التكوين الاولي للمعلمين باكتسابهم الكفايات الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، رسالة ماجستير غير منشور ، كلية الاداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

40- ساعد، صباح وبن عامر، وسيلة(2013/2012): تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى استاذ التعليم الجامعي زفق معايير الاختبار الجيد (دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلية للسداسيين الاول والثاني، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 28 مارس.

41- ساعد، صباح (2013): بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لدى المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

42- السامرائي، محمد أنور محمود والخفاجي، أحمد محمد شاكر(2012): بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم النفس الخواص لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية، العدد(203)، ص ص 964-1002.

43- سمارة، عزيز واخرون(1989): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط 2، عمان (الأردن)، دار الفكر العربي.

44- السيد، فؤاد البهي(1983): علم النفس الاجتماعي وقياس العقل البشري، ب ط، القاهرة(مصر)، دار الفكر العربي.

45- الشريم، أحمد وسوالمه، يوسف(2006): تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع في الرياضيات باستخدام نموذجي أنجوف وندلسكي دراسة مقارنة صعوبية الفقرات وعدم معرفتها، مجلة الجامعة الأردنية، المجلد(2)، العدد(1)، ص ص 1-10.

- 46- الشناف، عبد السلام(2010): دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (دراسة نوعية)، ط1، عمان (الأردن)، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 47- الصرايرة ، آيات جعفر (2011): دراسة تحليلية لانماط اسئلة الاختبارات التحصيلية لد معلم التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الاساسيين، رسالة ماجستير غير منشورة في أساليب عامة ، جامعة مؤتة.
- 47- الطائي، إيمان حسين (2005): محاضرات التقويم والقياس في التربية والرياضة. صلاحية الاختبارات والقياسات والمعاملات العلمية، الاكاديمية الرياضية العراقية
- 48- الطراونة، صبري حسن (2016): بناء اختبار محكي المرجع في الاحصاء التحليلي لطلبة الدراسات العليا في كليات العلوم التربوية في الجامعة الاردنية الحكومية باستخدام نظرية استجابة الفقرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 17، العدد 1، ص ص 515-542.
- 49- عبابنة، عماد غضاب(2009): الاختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها، عمان(الأردن)، دار المسيرة
- 50- عبد الرحمن، سعد(2008): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة (مصر)، هيئة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- 51- عبد القادر، فرح طه واخرون (دس): معجم علم النفس والتحليل النفسي، ب ط، بيروت، النهضة العربية للنشر والتوزيع .
- 52- عبد القادر، فرح طه واخرون (دس): معجم علم النفس التحليل النفسي، ب د، بيروت، النهضة العربية للنشر.
- 53- عبد الهادي، نبيل (2001): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، عمان(الأردن)، دار وائل.
- 54- عبد الهادي، نبيل (2002): مدخل إلى القياس والتقويم التربوي وإستخداماته في مجال التدريس، عمان(الأردن)، دار وائل.
- 55- عبيات محمد وأبو نصار محمد ومبيضيين مقلّة (1999): منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، الأردن(عمان)، دار وائل للطباعة والنشر
- 56- عثمان، محمد (2011): أساليب التقويم التربوي، عمان (الأردن)، دار أسامة.

- 57- عدس، عبد الرحمن (1999): دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، ط2، عمان (الأردن)، دار الفكر للطباعة.
- 58- العزاوي، كرو رحيم يونس (2007): المنهل في العلوم التربوية، القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان (الأردن)، دار دجلة للنشر والتوزيع.
- 59- علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة (مصر)، دار الفكر العربي .
- 60- علام، صلاح الدين محمود (1985): الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، القاهرة (مصر)، دار الفكر العربي.
- 61- علام، صلاح الدين محمود (2001): الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، القاهرة (مصر)، دار الفكر العربي للطبع والنشر.
- 62- علام، صلاح الدين محمود (2006): القياس والتقويم التربوي والنفسي أسسه وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة (مصر) دار الفكر العربي.
- 63- علام، صلاح الدين محمود (2007): القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان (الأردن)، دار المسيرة.
- 64- علام، صلاح الدين محمود (2010): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ط3، عمان (الأردن)، دار المسيرة..
- 65- عمرو، محمود أحمد و فخرو، حصة عبد الرحمن وآخرون (2010): القياس النفسي والتربوي، عمان (الأردن)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 66- عميرة، إبراهيم بسيوني (1991): المنهج وعناصره، ط3، القاهرة (مصر)، دار المعارف.
- 67- عوض، عباس محمود (1998): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة (مصر)، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
- 68- غريب، عبد الكريم (2003): إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، الرباط، عالم التربية.
- 69- فاتح، لعزلي (2013): التدريس بالكفايات وتقويمها، مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 14.

- 70- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2003): سلسلة طرائق التدريس الكفايات التدريسية المفهوم - التدريب الأداء ، ط 1، عمان (الأردن)، دار النشر الشروق والتوزيع .
- 71- فتیان، أمل محمد ذيب(2011): بناء اختبارات محكية المرجع في العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن وفق أسلوب جتمان والتحقق من فاعليتها في ضوء معاملات استرجاعها، رسالة ماجستير غير منشورة في القياس والتقويم، جامعة مؤتة.
- 72- الفجال، سعاد(2011): نظريات حديثة في التقويم التربوي، القاهرة(مصر)، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- 73- القدومي، عبد الناصر(2008): الاختبارات التحصيلية وطرق اعدادها. عميد كلية التربية الرياضية، المدير السابق لمركز القياس والتقويم.
- 74- القرشي، فيصل عبيد الله مشيلح (1995): مدى توافر القواعد الاساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.
- 75- قرشي، منى إبراهيم وعلي، عبد الحميد محمد وعامر، طارق عبد الرؤوف(2009): الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي التقويم التربوي، القاهرة(مصر)،
- 76- كراجة، عبد القادر (1998): القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة)، عمان (الأردن)، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- 77- كماش، يوسف ومحمد، رائد(2013): القياس والاختبارات والتقويم في المجال التربوي والرياضي، عمان(الأردن)، دار دجلة.
- 78- الصراف، قاسم علي (2002): القياس والتقويم في التربية والتعليم، القاهرة(مصر)، دار الكتاب الحديث.
- 79- مجيد، سوسن شاكر(2007): أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، عمان(الأردن)، مركز دبينو.
- 80- المحاسنة، ابراهيم محمد ومهيدات، عبد الحكيم علي(2009): القياس والتقويم الصفي، عمان (الأردن)، دار جرير للنشر والتوزيع.

- 81- محمد فضل، محمد عبد الخالق (2011): أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد 11، ص ص 1-46.
- 82- محمد، السهلي (دس): الاختبارات التشخيصية قراءات في كتاب الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك، في المحالات التربوية والنفسية والتدريبية، قسم تطوير واعداد المناهج ، الادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.
- 83-مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي (2005): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، القاهرة(مصر)، دار الكتاب الحديث.
- 84-مرعي، توفيق (1983):الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، اعمان (الأردن)، دار الفرقان للنشر
- 85- مركز نون للتأليف والترجمة(2011): التدريس طرائق واستراتيجيات، بيروت (لبنان)، شبكة المعارف الاسلامية.
- 86- معمريه، بشير (2009): مدخل لدراسة القياس النفسي(بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس)، القاهرة(مصر)، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- 87-معمريه، بشير (2002): القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، ط2، الجزائر، منشورات الحبر.
- 88- معمريه، بشير(2009): مدخل لدراسة القياس النفسي-بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، (الجزء السابع)، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- 89-المفتي، محمد أمين (1987):مصطلحات تربوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثاني، ص ص 94- 127.
- 90-مقدم، عبد الحفيظ (1993): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، بن عكنون (الجزائر)، ديوان المطبوعات الجامعية
- 91-المنزلي، عبد الله فلاح وغرابية عايش موسى(دس):الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 92-منسي، محمود عبد الحليم (2009): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية، السعودية، دار المعرفة الجامعية.

- 93- منسي، محمود عبد الحليم والشريف، خالد حسن (2014): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج spss، الجزء الأول، الاسكندرية (مصر)، دار الجامعة الجديدة .
- 94- منسي، محمود عبد الحليم (دس): التقويم التربوي، ب ب ، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
- 95- منصور، عبد المجيد أحمد والشربيني، زكريا أحمد والحشاش، عبد اللطيف بن جاسم (2014): التقويم التربوي الاسس والتطبيقات، الرياض، دار الزهراء
- 96- المهاجري، ميرفت عبد الهادي (2007): بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى (بمتغير واحد ومتغيرين) لطالبات المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، جامعة أم القرى.
- 97- موسى، حسن حسين (2015): القياس والتقويم والتطوير وبناء مناهج الدراسات الاجتماعية، القاهرة (مصر)، دراسات الكتاب الحديث.
- 98- المياحي، جعفر عبد كاظم (2010): القياس النفسي والتقويم التربوي، عمان (الأردن)، دار كنوز للمعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- 99- الناقة، محمود كامل (1987): البرنامج القائم على الكفاءات، ب ط، القاهرة (مصر)، مطابع الطريحي.
- 100- نقادي، محمد (1998): قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرواسي 1، ط2، باتنة الجزائر .
- 101- يوسف، حديد (2015): إعداد المعلم وتقويم كفاياته، (الجزائر عين مليلة)، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- 102- دعمس، مصطفى نمر (2008): استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان (الأردن)، دار غباء للنشر والتوزيع.
- 103- رضوان، بواب (2014): الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، أطروحة لنيل دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تنظيم وعمل، جامعة سطيف.
- 104- رينولد جيسيل و ليفنجنس رونالد ترجمة علام صلاح الدين محمود (2013): إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق، عمان (الأردن)، دار الفكر ناشرون وموزعون.

105- بوسمان وآخرون(2005): أي مستقبل للكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، الدار البيضاء.

106-Anjoff ,W .H (1971)SCALES ,NORMS AND Equivalent Scors .ENR .L .THorndik (ed) Educational measurmnt Waxhington ,DC:AMERICAN Council on education macmillan .

107- Canada's testing company(2014) :the angoff Method of standard setting .

108-Francoise Rayale et ALIN Rieunier(2001):pedagogie cognitive.2eme ,edition , ESF Editeur, Pris

109-Hammond,Linda Darling (October 2010):Evaluating Teacher Effectiveness How Teacher performance assesements can measure and improve teaching , center for American progress.

110-Huberman ,M(1988)Assures les apprentissage ,paris,ED .ESF .

111-Jaejer ,RM(1989) Certification of student competence ,jinn,RL(EDS) educational measurment,new,york.

112-Lebortorf,G (1995):,la competence:Essai Sur un attracteur etrange ,les editions dorganisation , Paris.

113- Roegiers X.,(2006):LA Pedagogie de l'integration en bref ,Rabat,Ma

الملاحق