



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة تكريت

كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

محاضرات في القياس والتقويم

لطلبة المرحلة الرابعة

اعداد

الأستاذ الدكتور

نضال مزاحم رشيد العزاوي

مدرس المادة

م.د. تحرير عبدالرحمن مصطفى

القياس والتقويم

م

الملاحظات	الموضوع
	المقدمة
	الفصل الاول
	تأصيل عن القياس والتقوي م
	مفهوم القياس والتقويم والاختبار والعلاقة بينه م
	اهمية التقويم والقياس في العملية التربوية
	العلاقة بين التقويم والمنهج
	انواع التقويم
	الفصل الثاني
	التخطيط والاعداد للاختبار التحصيلي
	الخارطة الاختبارية
	أنواع الاختبارات التحصيلية
	الفصل الثالث
	بناء الاختبارات التحصيلية المقننة
	مقدمه عن الاختبارات التحصيلية المقننة

	انواع الاختبارات التحصيلية المقننة
	التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار
	الفصل الرابع ع
	شروط ومواصفات الاختبار المقنن الجي د
	الفصل الخامس
	الوسائل الاختبارية -
	المصادر

تأصيل عن القياس التقويم :-

ان القياس قديم قدم اول محاولة بدأها الانسان لتعلم شيء لآخر من بني جنسه ؛ فالانسان القديم اعتمد على تجربه في تعلمه واستطاع ان يقوم سلوكه استناداً على نتائج ذلك السلوك.

ففي المجتمعات البدائية القديمة كان معلم الحرف او الصنعة يقوم بعملية التقويم عندما يقوم بأصدار حكم على مدى اتقان المتعلم اداء عمل مهاري ومدى نجاحه في ذلك العمل.

وعند ظهور الكتابه بدأت بواذر عملية التعليم فأن القياس كان يقوم اساسا على التسميع الشفهي حي كان الهدف الاساس للتعلم هو تدريب المتعلم على حفظ الحقائق او المقطوعات الادبيه واعادتها من الذاكرة وكان من الطبيعي ان يقوم القياس على هذا النوع لان المواد الكتابيه لم تكن متوفرة كما في هذا اليوم وظل هذا النوع من القياس قائماً على الاسئلة الشفوية والملاحظة والحكم الشخصي سائداً في معظم الحضارات القديمه.

الا ان بعض المجتمعات القديمه استخدمت وسائل من التقويم والقياس على درجة معقولة من التطور فقد دأب الصينيون القدامى على استعمال القياس والتقويم الموضوعي لأختيار الحكام والاداريين لمختلف مقاطعات ومدن الصين حيث كانت تجري لهم اختبارات تحريره للمتقدمين وتكون فيها الاسماء سريه ويتولى تصحيح اجابات الامتقدمين اكثر من مصحح واحد . وكانت الامتحانات تجري بشكل متتابع من القرية الى المدينة الى المقاطعه يشترك فيها الاف من المتقدمين ويمتحنون في موضوعات شتى تتضمن اللغة والحساب والشعر والتاريخ والفروسيه والرمايه , اي ان الامتحانات كانت على نوعين نظريه وعملية.

اما المجتمع اليوناني فقد كان المعلمون الاوائل مثل سقراط وافلاطون يستعملون وسائل تقويم شفوية (حواريه) وفي نفس الوقت يشير البعض الى وجود دلائل على استخدام الاختبارات التحريره.

اما العرب المسلمون فأن للأختبارات كان لها الدور المهم في التاريخ العربي والاسلامي وخاصة في المجال التعليمي والمهني واستعمل العرب المسلمون الاختبارات على شكل اختبارات شفويه وتحريرية ففي (الكتاتيب) وهي تقابل المدرسه الابتدائية بشكل عام , حيث كان يجتمع الاطفالعلى

شكل حلقات د ارسيه صغيرة لتعلم القرآن الكريم وبعض القواعد النحويه ومنتها خمس سنوات وعند انتهاء هذه المده يمنح المعلم شهادة لمعرفة مدى حفظ القرآن الكريم وكان الاختبار يجري بشكل فردي , وكانت تعطي ثلاث تقدي ارت هي : ممتاز وتعطى للطالب الذي يحفظ القرآن من اوله الى اخره مع ضبطه بالشكل والاع ارب والفهم وحسن الخط.

اما المتوسط فتعطى لمن يق أر القرآن نظراً في المصحف مع ضبط الشكل والهجاء ؛ واما الضعيف فهو الذي يق أر القرآن بدون ضبط الحروف .

ويختار الطالب الذي يرغب في ان يكون شيخاً (مدرساً) وتكون له حلقة د ارسية فتجرب له عدة اختبا ارت على شكل جلسات ؛ تطرح فيها الاسئلة من قبل المدرس والطلبة وتتم المناقشة الى ان تتكون لدى الجميع بأنه يمكن ان يكون مدرساً ويدير حلقة د ارسيه .

وتدل الشواهد التاريخيه بأن العرب المسلمين كانوا يهتمون اهتماماً كبيراً في الاختبا ارت المهنيه وخاصه اختبا ارت الاطباء والصيدلة والجر ارحين وغيرهم . فقد روي ان الخليفة المقتدر كان اول من شرع امتحان الاطباء وكان رئيس الاطباء هو الذي يمتحن زملائه وينال بعد الامتحان الشهادة التي تحدد له الام ارض التي يمكن ان يعالجها . أما الصيدلة فكان لاختبارهم تجمع بين الطب والكيمياء فقد يكون الخليفه المأمون أول من اهتم بأختبار الصيدله . أن الشواهد التاريخيه كثيرة ومتنوعه تؤكد بأن للعرب المسلمين دور فعال في تطور التقويم والقياس شأنهم

شأن بقية الأمم والحضارات ، ولكن بعد أن عم الضلال المعرفي واهملت المعارف في زمن القرون الوسطى فقد كان التقويم يقتصر فقط على مجرد عدد من الاسئلة الشفوية ويعتمد على الذاتية واستمر هذا الحال حتى القرن التاسع عشر .

ففي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ المربون يدركون مساوئ الاعتماد كلياً على التسميع الشفهي وظهر من يدعو الى استخدام الاختبار التحريري بدلاً من الشفوية كأساس للالتحاق بالكليات والجامعات وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية . ثم استخدم الامتحان التحريري الى زيادة الاعتماد على هذا النوع نتيجة لسهولة الحصول على المواد الكتابية وان هذا النوع من الاختبار ارت غالبى مايتألف من مجموعة من الاسئلة تتطلب أجابات من نوع المقال وان هذه الاسئلة تسمح للطلبة بالتفكير بالأجابة في وقت واحد طما تسمح لهم بالتطبيق دون ان يشعر بالتوتر والخل . كما تسمح هذه الاختبار بمقارنة تحصيل الطلبة بعضهم بالبعض الآخر لأن يجيبون على الاسئلة ذاتها في زمن محدود ولجميع الطلبة .

وعلى الرغم من الجوانب الايجابية التي تتمتع بها الاختبار التحريري ألا انها تحمل بعض القصور منها عدم الشمول ، وعدم الموضوعية ، وضعف صياغة بعض اسئلتها . غير ان هذه النقلة في الاختبار لم تؤد الى الاستغناء كلياً عن الاختبار الشفوية فالأختبار الشفوي ما ازل من الاختبار المهمة التي تستعمل على نطاق واسع في قياس انواع مختلفه من التحصيل .

ففي اوائل القرن العشرين شهدت ظهور حدث هام هو ادخال اول وسيله من الوسائل الشائعه في قياس الذكاء على يد (بينيه وسيمون) (حيث وضع) (الفريد بينيه) (بالاشتراك مع

زميل له (سيمون) بوضع اول اختبار للذكاء عام (1905 م) وكان لهذا الحدث الاثر الكبير في تطور القياس والتقويم التربوي حيث فتح الباب امام الباحثين والعلماء لبناء العديد من ادوات القياس . فقد (اريس) اول اختبار تحصيلي في الهجاء واج اراء على جميع المدن المختلفه التي شملتھا الد ارسه وقد اثار هذا الاختبار اهتماماً كبيراً في الاوساط التربويه لأنه اتاح الفرصه لكل منطقه تعليميه لان تقارن بين مستوى طلابها وبين مستوى اداء الطلبة في المناطق الاخرى .

أن ابحاث بينيه ارين وغيرهم من الباحثين الرواد ادت الى ظهور حركة تعرف بـ (حركة القياس والاختبار) (التي استمرت قائمة خلال الربع الأول من القرن العشرين ومن المظاهر الاساسية بهذه الحركة تطور ونشر عدد كبير من الاختبارت التحصيليه المقننه واختبارت الذكاء ومن المظاهر الجانبية التي ارفقت هذه الحركة ظهور مجموعة من النظريات والاساليب التي تدور حول موضوعات مختلفه مثل ثبات الاختبار وصدقه وتقدير النتائج بالعلامات . وفي العد ال اربع من القرن العشرين ظهرت) حركة التقويم التربوي (وتميزت هه المرحله بظهور العديد من المجالات التربويه والنش ارت الخاصة بأج اراء الاختبارت . واخذ بعض الباحثين بفضل استخدام فكرة التقويم التربوي بدلاً من القياس التربوي بأعتبارت التقويم أكثر شمولاً أذ أنه يركز على تقدير وقياس كل العوامل المتداخلة في العملية التربويه ولا تقيس على عدد محدد منها. لقد تميزت حركة التقويم التربوي بجملة من الاعتبارة ارت اضافت الاختبارت المز يد من التطور ويمكن ايجاز ما يخص عن هذه الحركة بالآتي: -

1. أن الاختبار لا يمكن بأي حال من الاحوال اعتباره غاية في ذاته ، وان لاقيمة حقيقية له ألا اذا اعتبر جزءاً متكاملأ من العملية التربوية.
 2. استخدام مصطلح التقويم بدلاً من القياس بأعتبار ان التقويم التربوي أكثر شمولاً .
 3. الخطوة الاولى من تخطيط أي ب ارمج يجب أن يبدأ أولاً بتحديد دقيق للأهداف التعليمية.
 4. لكي يكون البرنامج التعليمي أكثر شمولاً يجب أن يستخدم اساليب متنوعه وهذا يعني أن هنالك مهمه يمكن تقويمها بأستخدام الاختبارت وهنالك سمه يتطلب تقويمها بأستخدام الملاحظة وثمة سمة أخرى يجب استخدام اساليب مختلفه .
 5. يجب على المدرس أن يتوصل الى فهم تام للعلاقة بين الاهداف التعليمية وطرق التقويم وأن يلم بعدد كبير من الوسائل والاساليب المتنوعه .
- وبعد الحرب العالمية الثانية ظهر علم الاحصاء الوصفي والاستدلالي الذي أثر في تطور التقويم والقياس التربوي وجعله أكثر دقة وعملية وشمول وخلاصة القول فأن (ثورندايك) قد لخص تظر القياس بمقولته الشهيرة (أن القياس في العصور القديمة يمثل ظاهرة وفي العصور الوسطى يمثل كطريقة وفي العصور الحديثة علم قائم بذاته .

التقويم والقياس والاختبار والعلاقة بينهم

في الميدان التربوي والنفسي تستخدم مصطلحات التقويم والقياس والاختبار ، وكثيراً ما تستعمل هذه المصطلحات على انها مت اردفات كما لو ان كلاً منها يمكن ان تحل محل الآخر او انها معنى واحد ولايوجد فروق بينها ، ولتوضيح هذه المفاهيم الثلاثة لابد من د ارستها بشكل مفصل لتحديد ما هذه المصطلحات وماهو الفرق بينها .

- القياس :

يتضمن القياس على اقل تقدير تعيين دليل عددي او كمي لأي شيء ي ارد تقديره ، ولكن هناك فرق كبير بين نوع القياس الذي تحصل عليه حين تستخدم أحد اختبا ارت لأيجاد العمر العقلي لأحد الاطفال غير ان كلا النوعين يعد قياساً نظراً لأنه يؤدي في النهاية الى نسبة عددية أو كمية ويكاد يتفق معظم الباحثين على أن أقياس : هو العملية التي يتم فيها تحويل التقدي ارت النوعيه الى تقدي ارت كمية . أي انه يتضمن تحديد أرقام والأرقام اكثر دقة من الوصف بالكلمات.

- وقد عرف القياس بتعريفات عديدة نورد منها الآتي: **تعريف جلفورد** : وهو وصف ال بيانات بأستخدام الأرقام.

تعريف أيبيل : عملية مقارنة بعض خصائص الشيء بوسيلة مقننة سلفاً لقياس الخصائص. **تعريف أهمان وكلوك (التعريف التربوي)** : وهو عملية الحصول على تمثيل كمي للدرجة التي تعكس فيها وجود سمة معينة عند التلاميذ .

- وعند تحليل التعاريف اعلاه نرى ان قياس يتضمن الامور التالية:

ـ **التكميم** : أي وجود كمية بأستخدام الأرقام.

_ وجود سمة معينة يارد قياسها بأستخدام مقياس.

_ المقارنة : أي مقارنة الشيء الم ارد قياسه بالمقياس .

وبطبيعة الحال فأن القياس هو عملية تكميم أو تعبير بلغة كمية أو حسابية عن صفات أو عوامل او ضواهر لموضوعات نوعية او معنوية اوسلوكية .

فالطلبة الذين حصلوا على درجات في درس القياس والتقويم 90، 75، 60 فأن الدرجات التي حصلوا عليها هي كميات عددية وهذه الكميات حصلوا عليها في اختبار القياس والتقويم ويمكن مقارنة الدرجات ونقول درجة) 90(هي اكثر من درجة) 75(وأن درجة) 659 ه أقل من 75.

الا ان التعابير الكمية نسبية في تعبيرها ، فحينما يحصل الطالب على درجة) 50(في اختبار القياس والتقويم فأن درجة) 50(لايعني أنه يعرف نصف المادة . وكذلك الذي يحصل (صفرآ) لايعني أنه لايعرف أي شيء في مادة القياس والتقويم فالصفر هنا نسبي وليس مطلق .

وللقياس نوعان اما ان يكون مباشر وهو قياس الخصائص أو الصفات دون النظر الى الآثار الناجمة عنها ، كما يحدث عند قياس طول شخص ما أو قياس طول قاعدة الدرس ففي هذه الحالة فأن القياس في مثل هذه الاشياء يكون بسيطاً ودقيقاً .اما القياس غير المباشر فهو يتحدد عندما تكون الصفة او الخاصية عند الشخص داخلية لايمكن قياسها بشكل مباشر فنلجأ الى قياس اثارها الظاهرة على سلوك الشخص ، كما يحدث

عندما نقيس درجة الح اررة يكون عن طريق تأثير الزئبق الموجود داخل المح ارر بالح اررة ويتمدد ، وكذلك للقياس في المجال التربوي والنفسي فهو من النوع غير المباشر أذ يتم هذا القياس بواسطة مقياس يفترض انه يقيس سمة أو قدرة معينة لدى الفرد وذلك من خلال مجموعه من المواقف يستدل منها على وجود تلك السمة والقدرة الم ارد قياسها .ومن هنا نلاحظ ان القياس في المجال التربوي يختلف عن القياس في العلوم الطبيعية بجملة من الاسباب اهمها طبيعة السلوك الانساني وطبيعة الموضوعات التربوية كالتحصيل والذكاء وغيرها فأن هذه الموضوعات أكثر تعقيداً من الظواهر الطبيعية ولايسهل قياسها كما هو الحال في العلوم الطبيعية وبذلك تصبح اغلب القياسات التربوية نسبية وليس مطلقة ومعرضة للخطأ ومن أهم العوامل المسببة للخطأ في القياس هي: -

1_ **نوع المقياس** : تختلف المقاييس في ما بينها من حيث درجة الدقة والثقة في صدقها وثباتها.

2_ **الخصائص والسمات المارد قياسها**: فهناك موضوعات يسهل قياسها بشكل بسيط وطليق وهناك موضوعات يصعب قياسها كالتحصيل والقد ارت والاستعدادات العقلية والشخصية . كما أن طبيعة هذه الخصائص المعقدة تجعل الادوات المستخدمة في قياسها هي الأخرى معقدة ايضاً وبالتالي تكون نتائجها أقل درجة من النوع الاول .

3_ **الغرض من القياس**: فعندما يكون الغرض من القياس عمل تقويم سريع لتحصيل الطلبة في جانب من جوانب المادة الد ارسية فأن اختبار الاداة تكون بطريقة مبسطة كما هو الحال عندما يطلب المدرس من طلبته اج ارء اختبار الا أن نتائج هذا الاختبار

لاتؤثر على درجة الطالب ففي مثل هذه الحالة فأن اداء الطلبة سيكون ليس بالمستوى المطلوب .

4_ **اخطاء التصحيح وشخصية المصحح:** هنالك فروق فردية بين الاشخاص في قدرتهم على القياس فلو اعاد المدرس تصحيح الاوراق الامتحانية وهو في م ازج معين يجد أن الدرجات ستختلف عما لو كان في م ازج اخر .

ومع هذا فأن اي مقياس مهماً أعد له من اج اراءات ضبط وسيطرة فأن هنالك دائماً احتمال للخطأ وهو ما يدعى ب الخطأ المعياري للقياس .

- الاختبار

هو اداة القياس فالقياس هو العملية التي يتم بها تجديد السمة أو الخاصية ، والاختبار هو الاداة التي تستخدم للحصول الى هذا الى هذا التحديد او التكتيم .

فالاختبار هو مجموعة من الاسئلة أو المواقف التي ي ارد من الطالب الاستجابة لها ، وقد تتطلب هذه الاسئلة من الطالب اعطاء معنى الكلمات او رياضية (حسابية) أو التعرف على أج ازع متعددة من رسم أو صورة معينة وتسمى هذه الاسئلة أو المواقف فق ارت او بنود الاختيار.

مما يجدر الاشارة اليه ان المواقف التي يتضمنها الاختبار لقياس سمة معينة عند الفرد لاتشمل كل الدلالات التي تشير الى وجود هذه السمة عند الفرد وانما هي عبارة عن عينه يفترض أن تكون ممثلة لهذه الدلالات أو السلوك فالأختبار التحصيلي او النفسي مثلاً هو عينه ولكنه لابد أن يكون مثل السمة أو الخاصية الم ارد قياسها .

- التقويم

هو عملية شاملة تستخدم في تقدير قيمة الشيء وهو اعم واشمل من القياس ، فالتقويم أج اراء تقدير في ضوء قيمة معينة لمعرفة جوانب الضعف أو القوة بغية تصحيح الضعف وعلاجه ، فالتقويم يستخدم القياس في جمع المعلومات عن السمة السباسبه ثم يستخدم هذه المعلومات في اصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً أي ان القياس جزء من التقويم، فالتقويم هو عملية تشخيصيه او علاجيه في نفس الوقت ، والتقويم في المجال التربوي يعني العملية المنهجيه التي تتضمن جمع معلومات عن سمه معينه (بالقياس الكمي أو غيره) ويتم استخدام هذه المعلومات في اصدار حكم عن هذه السمه في ضوء اهداف محددة سلفاً لمعرفة كفايتها وهذا يعني ان مفهوم التقويم : هو عملية توفير معلومات موضوعية وصادقة وثابته لأجل إصدار حكم.

ولاجل توضيح هذا المفهوم لابد من ذكر بعض التعاريف ومنها :

تعريف جاين : هي عملية تحديد الأهمية النسبيه الظاهرة ما.

تعريف انكلش : تقدير الاهمية النسبيه للسمة المقاسه في ضوء معيار ما .

تعريف ثورندايك : هو اصدار مجموعه من الاحكام لمدى نجاح الطالب وتقدمه . ومن خلال تحليل مضامين التعاريف اعلاه يتضح ان التقويم يتضمن الامور الآتية:

1 - وجود معيار او محك .

2_ إصدار حكم قيمي

3 _ اتخاذ قرار ارت.

ويلاحظ مما سبق أن مفهوم التقويم أكثر حداثة وشمول من القياس فهو يتضمن في جوهره مفهوم القياس وهو يسبق التقويم ، ولكن ليس من الضروري أن يعتمد التقويم على القياس دائماً فقد يكون التقويم معتمداً على التقديرات كمية ثم الحصول عليها بواسطة اختبار معينه ، او قد يعتمد على تقديرات نوعية (غير كمية) يتم الحصول عليها من وسائل أي مثل أن يصدر المدرس حكماً على أحد طلبته بأن (نشيط) ، (خامل) ، (ضعيف) على أساس ملاحظته في الضعف.

فالقياس وسيلة تخدم عملية التقويم فإذا حصل طالب على درجة (75) مثلاً في اختبار القياس والتقويم فهذه الدرجة تقيس مستوى الطالب وإذا اردنا ان نحكم على هذه الدرجة هل جيدة أم لا أي تحديد قيمتها النوعية فأنا نقوم بعملية التقويم ولتحديد القيمة النوعية هذه الدرجة هل هي جيدة ، متوسطة ، ضعيفة ، أي أن الأحكام التي تصدر يجب ان تكون بموجب معيار معين فمثلاً المعيار قد يكون استخارج متوسط درجات جميع الطلبة الذين طبقت اختبار القياس والتقويم أي أن إصدار القيمة النوعية للدرجة يتم مقارنتها مع بعض الطلبة في نفس الضعف . أو قد يتم مقارنة الدرجة في مادة الفيزياء للصف / الثاني متوسط في مدرسة ما مع مدرسة أخرى .

ويلاحظ مما سبق أن العلاقة بين التقويم والقياس والاختبار هي علاقة متداخلة بالرغم من الفروق الواضحة بينهما ألا أن جميعها متداخلة في علاقة متكاملة بعضها البعض الآخر .

اذ ان التقويم اكثر شمولاً من المفهومين الآخرين فالتقويم يتضمن ف جوهره القياس والقياس لايتحقق ألا بوجود الاداة التي هي الاختبار فضلاً عن ذلك فأن التقويم يتضمن إصدار احكام قيمة حول السمة المقاسة بينما يتحدد القياس بالأوصاف الكمية فقط.

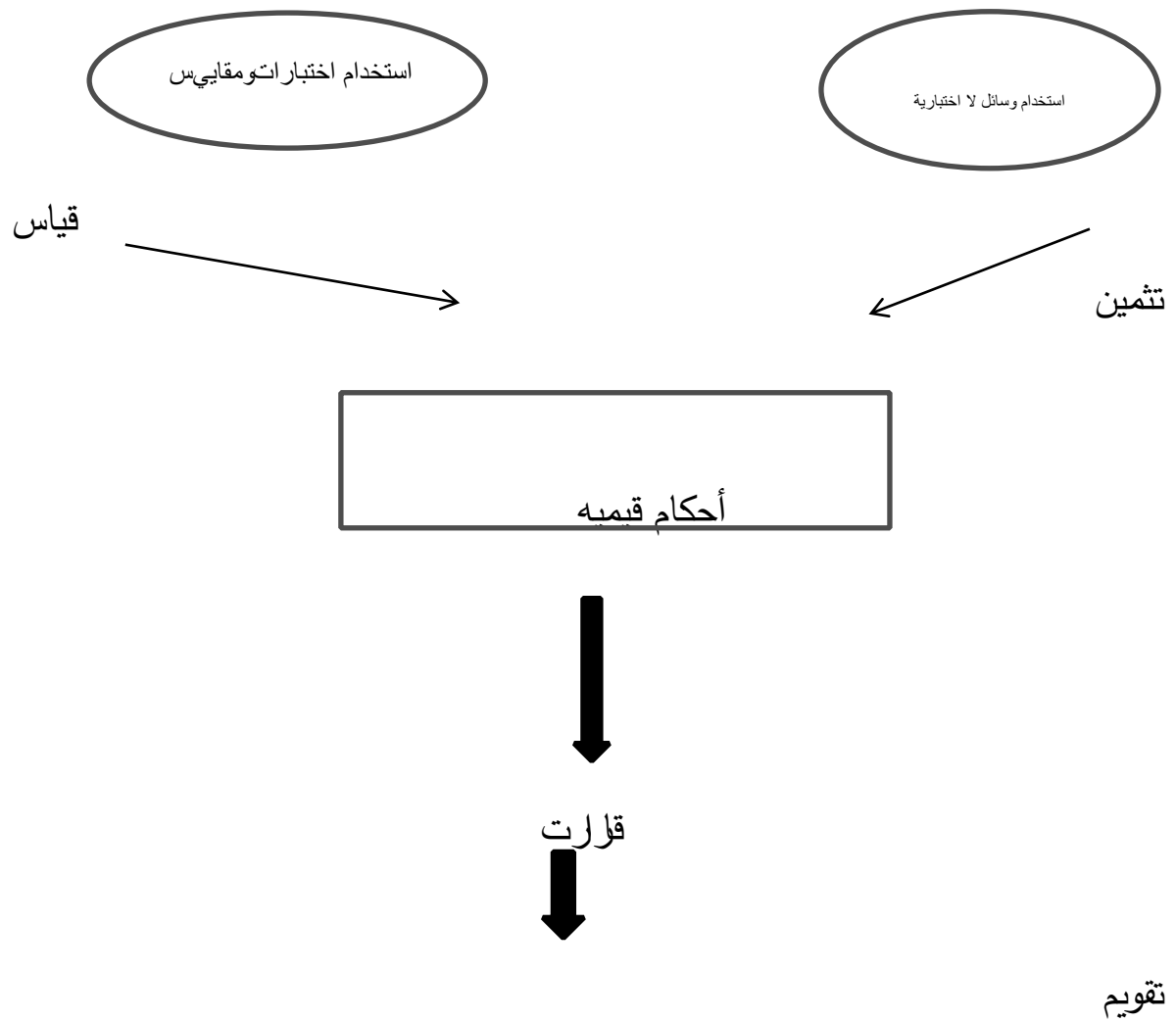
والمخطط لآتي يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: -

وصف نوعي



وصف كمي





مخطط العلاقة بين التقويم والقياس ولأختبار

اهمية القياس والتقويم في العملية التربوية :

كثيراً مانعرف التربية بأنها عملية تستهدف أحداث تغي ارت مرغوبة في سلوك المتعلم . وهذا يعني انه لايمكن الافت ارض بأن التعلم قد وقع فعلاً مالم يجر نوع من التقويم لعض التغي ارت المستجدة. ويترتب على هذا ان تقويم التحصيل يجب ان يكون الخطوة النهائية في كل عملية تعليميه.

ومن هذا نجد أن المعنيين أصبحوا يولون أهمية التقويم التربوي بوصفه جزءاً أساسياً للعملية التربويه ذاتها فبدون اج اراء عملية التقويم لايمكن معرفة مدى ماحققته العملية التربوية من أهداف .

وبناءً على هذا فإن المدرس اليوم يجب أن يكون مطلعاً على الاساليب المختلفة في التقويم -يقرر ايها اكثر ملائمة لحاجاته الخاصه وان يكون مؤهلاً بتطبيق هذه الاساليب الغنية الخاصه بأعداد بنود الاختبا ارت وكيفية تركيبها لأن ذلك يساعده على أعداد أختبار متاز ب الصحة ، الثبات ، الموضوعية.

ويمكن اجمال أهمية القاس والتقويم في العملية التعليمية بما يأتي: -

أ. معرفة مدى ماتحقق من الاهداف :

أن تحديد اهداف التعلم هي الخطوة الاولى في عملية التعلم وما الموقف التعليمي لعناصره المختلفه الا لوسيلة التي تسعى التربية بواسطتها الى تحقيق أهداف

التعلم عند الطلبة حتى يتسنى لنا ان نحكم على مدى ما تحقق من هذه الاهداف فلا بد من استخدام اساليب التقويم والقياس المناسبة.

ب . تحسين مستوى التعلم :

ان القياس ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق غاية ابعد عندما يسهم في تحسين تعلم الطلبة من جوانب مختلفة فالقياس يساعد الطالب والمدرس والمعنيين بالعملية التربوية في توضيح الامور التي يرغب فيها الطالب ان يتعلمها وتساعد في تزويده بمعلومات عن مدى تقدمه فيما تعلمه ويعرفه بالمجالات والجوانب التي يحتاج فيها الى المزيد من التعلم.

ج. التشخيص والعلاج:

تعد عملية القياس والتقويم في تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى الطلبة ومعرفة مدى استعدادات الطلبة لتعلم الخب ارت التعليميه الجديدة والاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لاسلوب التدريس والمناهج والعناصر . التعليميه المختلفه ، كما يمكن أن يساعد التشخيص في معرفة مدى استعدادات الطلبة لتعلم الخب ارت التعليميه الجديدة لتحديد نقطة البدء في البرنامج التعليمي .

د. التصنيف: -

أي تصنف الطلبة الى تخصصات مختلفة علمي ، ادبي ، تجاري ، صناعي
وما الى ذلك وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكناً الا بالاعتماد على نتائج
الطلبة القائمة على الاختبار التحصيلي.

هـ. التوجيه والأرشاد:

تساعد عملية القياس والتقويم على مساعدة المرشد التربوي والطالب في
الوصول الى ق ا ر ارت تربوية ومهنية تتعلق في اختبار المواد الد ارسية أو النشاطات
المختلفة أو اختبار المهنة المناسبة لأن عملية القياس والتقويم تعطي للمرشد التربوي
صورة عن جوانب قوة الطالب وضعفه وبالتالي ستكون العملية الارشادية أفضل وأنجح
.

و. تزود المدرس والطالب بتغذية ارجعة :

عملية القياس والتقويم تزود الطالب بمدى تقدمه في التعلم كما انها تزود
المدارس بتغذية ارجعه عن مدى كفاءة المواد الد ارسية و اساليب التدريس التي
استخدمها والنشاطات التربوية وكل ماله علاقة وتأثير في العملية التربوية .

العلاقة بين التقويم والمنهج :

ان مفهوم المنهج الحديث يتضمن مجموع المعرفة والمهارات والاتجاهات
المقصودة والمخطط لها قبل المدرسة لأحداث النمو الشامل لجميع الطلبة وتوجيه
سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية في ضوء حاجاتهم وحاجات المجتمع.

وإذا حللنا هذا المفهوم نجد انه يشمل على تحديد الاهداف ثم تحديد الخب
ارت كما يشمل الطريقة واساليب التقويم ومن هنا نرى الادوار التي يصطلح فيها التقويم
وهي وثيقة الصلة بالمنهج فالتقويم يصدر حكم على فاعلية المنهج أو المحتوى الد
ارسي فالتقويم يوضح كفاية منهج معين في تحقق الأهداف التربوية فالتقويم عملية
اساسية وجوهرية في وضع وتطور المناهج فهو يتضمن اصجار حكم نهائي على
مدى جودة ونجاح المنهج وفي ضوء هذا الحكم تجري عملية تحسين وتطوير المنهج.
اذ ان التقويم يوضح مواطن الضعف والقوة في المنهج إضافة الى اقتراح
بعض البدائل التي يمكن استخدامها لتحسين المنهج وأصلاحه.

ان عملية التقويم لا تنتهي عند اصدار الحكم على المنهج سواء أكان جيد
أمضعيف بل هي عملية أعم وأشمل أذ انها تتعدى أصدار حكم بل اقتراح حلول
واتخاذ افضل الوسائل والسبل الكفيلة لأصلاح المنهج وجعله أكثر تحقيقاً لأهداف
لنمو الفرد والمجتمع .

أن التطور الحاصل على مفهوم المنهج الحديث أدى الى تغير النظرة ألى التقويم تشمل
على جميع العناصر المادية وغير المادية وكذلك طرق التدريس والكتب والأبنية
المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية وغيرها.

وبهذا أصبحت عملية التقويم مع المفهوم الحديث للمنهج مع الأتجاه الجديد ألى النظرة
الى تقويم منهجي وهي تركيزها على البعد الزمني في التقويم واصبح بذلك نوعان من
التقويم :

النوع الأول :

هو التقييم التكويني للمنهج والذي يجري عادة على م ارجل متعددة وأثناء تطبيق المنهج أو في أثناء تنفيذه أو في م ارجل الاعداد والتجريب بهدف تعديله أو تغيير مساره .

النوع الثاني:

هو التقييم الختامي وهو التقييم الأخير للنتائج بعد التطبيق أو التغير أو التعديلات فهو يقدر مدى نجاح المنهج فهو يأتي في النهاية أو بعد الانتهاء من تطبيق المنهج.

أنواع التقييم:

1- التقييم التمهيدي

يستخدم عادة قبل البدء بالبرنامج التعليمي لغرض التعرف على مقدار ما يمتلكه الطالب من معلومات عند المادة التي ي ارد تقويمها ولهذا النمط من التقييم اغ ارض متعددة يمكن ايجازها بالآتي:

أ_ تحديد نقطة البدء بالبرنامج التعليمي الجديد وفي ضوء تحديد ما يمتلكه الطالب من معلومات سابقة .

ب. قياس مدى التقدم الذي أظهره الطالب من خلال مقارنة نتائج اج اراءات التقييم التي حصل عليها أثناء البرنامج أو في نهايته أو في نهاية نتائج اج اراء التقييم الأول.

ج. تحديد الجوانب التي هي بحاجة الى تحديد أكثر من غيرها.

2- التقويم البنائي) التكويني(

ان هذا النمط من التكوين هو عملية منظمة في اثناء التدريس وطوال الفصل الد ارسى فهو يواكب العملية التعليمية اذ يقوم المدرس بأج اراءات تقويميه كثيرة في فت ارت ارهنة قصيرة ويقسم المقرر الد ارسى الى عدد من الوحدات ويوضع لكل وحدة اهداف معينه ثم يصاغ لكل وحدة د ارسيه عدد من الامثلة في ضوء الاهداف ويتم اج اراء تقويم في ضوء تلك الامثلة وعلى فت ارت زمنيه مختلفه فقد يكون التقويم بعد الانتهاء من حصه د ارسية او ربما بعد اكمال عدد من الوحدات ويحقق هذا النمو من التقويم الاغ ارض التالية :

1- الوقوف على مدى ماتحقق من الاهداف السلوكية بعد الانتهاء من حصه د ارسية او وحدة د ارسية.

2- تشخيص الموضوعات التي يتمكن الطلبة من السيطرة عليها والوقوف على اسباب ذلك.

3- رسم الاج اراءات العلاجية المناسبة قبل الانتقال الى الوحدة التالية.

4- تعديل ط اريق التدريس من قبل المدرس لكي تصبح ملائمة ومستوى الطلبة .

3- التقويم المعيارى

عملية اصدار الحكم على الطالب عن طريق مقارنة ادائه بأداء الآخرين على نفس الاختبار او المقياس المستخدم وبهذا فأن درجة الطاب تفسر في حساب متوسط اداء الجماعه ثم حساب معايير الزيادة او النقصان على هذا المتوسط .

اي ان هذا النوع من التقويم يعتمد على مقارنة اداء الطالب باداء المجموعه التي ينتسب اليها للحصول على معنى للدرجة التي حصل عليها.

مثلاً : اذا حصل طالب على درجة (55) في اختبار التقويم والقياس فإن هذه الدرجة لاتعني شيئاً محدداً من حيث مدى تفوق الطالب او مدى تقدمه في التحصيل في هذه المادة فقد تعني هذه الدرجة ان الطالب متفوق اذا كان متوسط صفة أدنى من الدرجة التي حصل عليها الطالب ، وقد تكون درجته ضعيفه اذا كان متوسط درجات صفه (80) .

4_ التقويم المحكي

هو عملية تحديد مستوى الطالب بالنسبة الى محك (مستوى) ثابت دون الرجوع النادة فرد آخر وهذا يعني اننا نقارن اداء الطالب بمستوى محك معين ثابت نحدده مسبقاً وهذا المستوى يرتبط عادة بالاهداف السلوكية للمادة الد ارسية .

ولقد شاع استخدام هذا النوع من التقويم حديثاً في مجال التربية والتعليم لما له من فائدة كبيرة في الموضوعية عند الحكم على مستوى المتعلم ومعرفة مدى التحصيل .ان نقطة الارتكاز في التقويم المحكي تتحدد عادة عند الطرفين فالدرجة التي تتكون في أعلى الاختبار تدل على مستوى التمكن الكامل اما الدرجة التي تتكون عند اسفل الاختبار فهي تدل على ادنى مستوى بهذه القدرة .

ان هذا النوع من التقويم يحقق قيمة تربوية كبرى تتجلى في الحكم على سلوك الطالب بالنسبة الى نفسه اي بالنسبة الى قدرته وامكانياته لا بالنسبة لقدارته وامكانيات الآخرين كما انه يعالج مشكلة الفروق الفردية التي قد توجد بين الطلبة في مجالات التحصيل والقدرات العقلية لأنه يعتمد في التقويم على أداء الطلبة وكل حسب قدرته واستعداداته .

الفصل

الثاني

خطوات

الاعداد

للاختبار

التحصيلي

أولاً: تحديد مستويات الطلبة العقلية: -

أ- المعرفة او التذكر

تعد المعرفة الاساس الذي يجب ان يملكه الطالب حتى يتمكن من تحقيق الاهداف الأكثر تعقيداً لذا من الضروري أن نولي بعض الاهتمام الى هذه الفئة ونعني بها قدرة الطالب على تذكر واسترجاع انواع مختلفة

من المادة الد ارسية التي سبق أن تعلمها وتشتمل المادة الد ارسية على معلومات بسيطة نسبياً كالأسماء والتواريخ والمصطلحات والتعاريف الى الافكار الاساسية الأكثر تعقيداً كالطرق المتبعة لمعالجة مشكلات معينة.

ب. الاستيعاب

تعني اهداف هذا المستوى بقياس قدرة الطالب على تفسير وصياغة المعلومات والمعارف التي تعلمها الطالب بأشكال وصياغات تختلف عما درسها في صورتها الاصلية ، أي ترجمة الافكار من شكل لفظي أو رمزي الى شكل آخر كأن يعيد الطالب بلغته الخاصة فكرة ق أرها أو سمعها ، أو ان يس تعمل الطالب معادلة او عبارة رمزية اخرى للتعبير عن مضمون مسألة حسابية معروضة بأسلوب قصصي .

ج. التطبيق

ويقاس بقدرة الطالب على توظيف ماتعلمه من مفاهيم ومبادئ في مواقف جديدة متصلة بجوانب التعلم الاصيليه ، كأن يكون قادراً لى تحضير بعض المركبات الكيميائية من خلال معرفته واستيعابه للمبادئ التي تحكم التفاعلات الكيميائية.

د. التحليل

اي فتييت المادة التعليميه اى مكوناتها الجزئية واكتشاف العلاقات القائمة بين هذه الاج ازه حتى تبين فهم البناء التنظيمي لتلك المادة وقد يشمل تحليل العناصر أي التعرف على العناصر التي تتضمنها فكرة ما او تحليل العلاقات أو تحليل المبادئ التنظيمية أي تنظيم وترتيب وتنسيق ما الذي يربط اج ازه فكرة ما بعضها الى البعض الاخر .

هـ. التركيبي

هو القدرة على الخلق والابداع والانتاج ، أي قدرة الطالب على تجميع الاج ازه واعادة بنائها وفق تصور مسبق أو نحو كليات جديدة تختلف عن الصورة الاصلية للموضوع .

و. التقويم :

وهو تنمية القدرة على الحكم واتخاذ الق ار ارت استناداً الى تفاصيل ومعلومات أولية تخص موضوعاً ما ويمثل اعقد فئات هذا المجال .

ثانياً : صياغة الاهداف التعليمية بصورة سلوكية :-

- _ الأهداف التربوية العامة وهي أهداف النظام التربوي أو أهداف مرحلة د ارسية .
- _ الأهداف التعليمية وهي أهداف متوسطة التحديد يتوقع ان يحققها الطلبة في نهاية برنامج ارسى معين لسنة او لفصل د ارسى.
- _ أهداف محددة على مستوى وحدة د ارسية أو حصة د ارسية معينه واحدة . وهي ما يصطلح عليها بالأهداف السلوكية.
- _ أهداف تفصيلية جداً وهي التي يتم اشتقاقها من الأهداف السلوكية لأغراض التعلم المبرمج.
- ومن هنا نلاحظ أن المستوى الثاني من الأهداف (وهذا ما يهمننا) وهي الأهداف التعليمية والتي تكون عادة قليلة نسبياً وفيها نوع من العمومية .
- فالهدف التعليمي مثلاً (فهم مفهوم التقويم والقياس) فهو يشير الى نمط سلوكي هو الفهم كذلك يشير المحتوى المتعلق بهذا الفهم وهو (مفهوم التقويم والقياس) .
- وهنا نلاحظ ان الفهم غير محدد وبالتالي لا يمكن قياسه أو تقديره بهذه الصورة ولكن عند تحويل هذا الهدف التعليمي الى اهداف اكثر تحديداً وهي ما يطلق عليها بالأهداف السلوكية . وتشتق هذه الأهداف التعليمية والتي تكون عادة قابلة للملاحظة والقياس لذا فإنها تكون أكثر تحديداً ووضوحاً فالهدف (فهم مفهوم التقويم والقياس) الذي مر ذكره آنفاً ويمكن صياغته كهدف سلوكي وعلى النحو الآتي : -

1_ ان يعرف الطالب التقويم وبأسلوبه الخاص.

2_ ان يميز الطالب بين القياس والتقويم.

ولكي يستطيع المدرس كيفية تحويل الاهداف التعليمية الى اهداف سلوكية لابد ان يتبع الخطوات الآتية:

- 1_ اكتب الاهداف التعليمية كنواتج تعليمية يتوقعها الطالب.
- 2_ ضع تحت كل هدف تعليمي عام قائمة بنواتج تعليمية محددة لتصف السلوك النهائي.
- 3_ ابدأ كل نتاج تعليمي محدد بفعل سلوكي يدل على سلوك ملاحظ.
- 4_ ضع قائمة ذات طول كاف من النواتج التعليمية المحددة لكل هدف لوصف سلوك الطالب.
- 5_ حذر من حذف الاهداف المعقدة لكونها صعبة التعريف بعبارات سلوكية.
- 6_ أن يصاغ الهدف بطريقة بسيطة ومركبة.
- 7_ ان يكون السلوك الموصوف بالعبارات الهدفية قابلاً للملاحظة والقياس .
- 8_ ينبغي أن يشير الهدف السلوكي الى تنمية التعلم لا الى عملية التعلم نفسها.
- 9_ ان يصاغ الهدف لغة سلوك يقوم به الطالب.
- 10_ ان يكون مناسباً لحاجات الطلبة وقد ارتهم .

ثالثاً : تحليل محتوى المادة الدارسية

ان الاختبار التحصيلي يرتبط عادة بمادة د ارسية معينه تم تدريسها بالفعل ومعنى ذلك ان الاختبار لابد ان يتمثل كل ماحظي بأهتمام المدرسين أثناء عملية التدريس وعلية

وعليه فأن المدرس لابد ان يعد قائمة بالموضوعات التي تتضمنها المادة الد ارسية أي مايسمى بالخطّة التفصيلية للمادة الد ارسية التي يقوم بتدريسها وأن هذه الخطّة تعد دليلاً عملياً يترشد بها المدرس في تحديد مواصفات محتوى المادة كما يمكن ان يتحدد محتوى المادة من خلال دليل مفردات الكتاب المدرسي او المنهج.

- أعداد جدول المواصفات:

يتكون جدول المواصفات من مخطط تفصيلي يحتوي على مجالات المادة اي محتوى المادة الد ارسية التي يريد المدرس تقويمها لدى الطلبة . ويحتوي على الاهمية النسبية لكل فقرة من المفردات المحتوى وكذلك على انماط السلوكية الم ارد قياسها فالجدول المواصفات يشمل على :-

1_الاهداف السلوكية للمادة الد ارسية التي يسعى المدرس لمعرفة مدى تحقيقها أي ماهي الاهداف التي يريد معرفتها في مادته الد ارسية وهل يريد معرفة الحقائق والمصطلحات ؟ أم يريد معرفة قدرة الطلبة على وصف العلاقات بين الحقائق وهكذا . ولأجل توضيح عمل جدول المواصفات نورد المثال الآتي:-

- مث ال:

صمم جدول مواصفات لاختبار تحصيلي يقيس مستويات (المعرفة 30 % ، الفهم 25% ، التطبيق 25% ، التحليل 20%) في مادة التقويم والقياس تتضمن خمس موضوعات وأن الاهمية النسبية لكل موضوع هي على التوالي (14 % ، 28% ، 14 % ، 23 % ، 21%) . علماً بأن عدد اسئلة الاختبار 50 سؤال.

خ طوات الح ل :

تخطيط جدول تفصيلي يشمل على مجالات المستوى والاهمية النسبية والاهداف السلوكية.. 1

1- نستخرج عدد الاسئلة لكل مفردة من مفردات المحتوى ويتم ذلك باستخدام المعادلة الآتية:-

$$\text{عدد الاسئلة لكل مفردة} = \frac{\text{العدد الكلي للاسئلة} \times \text{الاهمية النسبية}}{100}$$

100

نستخرج عدد الاسئلة لكل نمط أو خلية في الجدول ويتم ذلك باستخدام المعادلة الآتية

-:

عدد الاسئلة لكل خلية = مجموع الاسئلة للمجال الواحد × نسبة الهدف السلوكي

100

4- يجب ان يكون الاسئلة لكل مفردة من مجالات المحتوى مع مجموع الاسئلة في الخلايا لينتج عنه عدد الاسئلة الكلي .

لغرض الدقة في استخارج عدد الاسئلة للمجالات والخلايا فلا بد من الاجراء دو تقريبها حسابياً. 5- الح ل:

الح ل: -

مجالات المحتوى	الاهمية النسبية	الأهداف السلوكية			
التطور التاريخي للتقويم والقياس	14%	1ر2	1ر75	4ر1	7
مفهوم التقويم والقياس والاختبار	28%	2ر4	5ر3	8ر2	4ر1
انواع التقويم	14%	1ر2	1ر75	4ر1	7
التخطيط والاعداد للاختبار	23%	5ر3	1ر75	3ر2	5ر11

الاختبار الشفوية	21%	15ر3	25ر2	1ر2	5ر10
المجموع	100%	15	5ر12	10	50

1_ استخراج عدد الاسئلة لكل مجال =

$$\begin{aligned} 7 &= \frac{50 \times 14}{100} \\ 14 &= \frac{50 \times 28}{100} \\ 7 &= \frac{50 \times 28}{100} \\ 11.5 &= \frac{50 \times 23}{100} \\ 10.5 &= \frac{50 \times 21}{100} \end{aligned}$$

2_ استخراج عدد الاسئلة لكل خلية :

$$7 - 1.4 = \frac{20 \times 7}{100} \quad 1.75 = \frac{25 \times 7}{100} \quad 1.75 = \frac{25}{100} \times 7 - 1$$

$$14 - 2.8 = \frac{20 \times 7}{100} = 1.4 \quad \frac{25 \times 7}{100} = 1.75 = 25100 \div 14 \quad 3.5 = 25100 \div 14 \quad 4.2 = \frac{30 \times 7}{100} = 2.1$$

$$7 - 1.4 = \frac{20 \times 11.5}{100} = 2.3 \quad \frac{25 \times 11.5}{100} = 2.875 = 25100 \div 7 \quad 2.1 = 30100 \div 7 \quad -3$$

$$11.5 = 2.1 = \frac{20 \times 11.5}{100} = 2.3 \quad \frac{25 \times 11.5}{100} = 2.875 = \frac{30 \times 11.5}{100} = 3.45 = -4$$

أنواع الاختبارات التحصيلية

يمكن ان نشبه الاختبار التي يجريها المدر بالاج اراء التي يقوم بها الطبيب حين يحس نبض المريض وقيس درجة ح ارته او يتحرى عدد الكريات الحم اء او البيضاء في دمه ، هذه الاساليب لاتطلع الطبيب على كل مايريد ان يعرفه عن المريض ولكنها تزوده ببعض المعلومات المهمة في وقت قصير نسبياً .

وكذلك المدرس يستخدم طرق متنوعة لتحديد استعداد الطلبة وتقويم مستوى تحصيلهم ويترتب على هذا ان يكون المدرس مؤهلاً تربوياً ولديه معرفة مسبقة في استخدام الاختبار التحصيلية اذ ان معظم مجالات المواد التدريسية تنطوي على انواع مختلفة

من الأهداف وهذا يعني ان طرق القياس يجب ان تتنوع تبعاً لتنوع الاهداف ففي حالات يستخدم المدرس اساليب بسيطة لاتقوم على قياس الكمي كالتسميع الشفهي أو قد يكون من الضروري استخدام اختبار عملي لمعرفة قدرة الطالب على رسم الخريطة او انه يستخدم الاختبار المقالي اذا كان الهدف هو تنمية قدرة الطالب على الانشاء والتعبير الكتابي. فهناك انواع كثيرة من اختبارات التحصيل تصلح لأن تكون ادوات ممتازة للتقويم اذا أعدت بعناية ، او اظهرت لقياس أهداف تعليمية محددة.

ويمكن أجمال ثلاثة انواع من الاختبارات التحصيلية يمكن للمدرس أن يستخدمها في تقويم تحصيل الطلبة.

أولاً_ الاختبارات الشفهية :-

تعد الاختبارات الشفهية من أقدم الطرق المتبعة التي استخدمت في تحديد استيعاب المتعلم للمادة المتعلمة ولا ازلت من اشيع الطرق المستخدمة في تقويم الطلبة وخاصة في م ارحل الد ارساة الأولية فالأختبار الشفوي هو الاختبار الذي يوجه فيهاالمدرس الى الطالب اسئلة شفوية ويستجيب لها الطالب بأجابات شفوية غير مكتوبة ويكون فيها المدرس والطالب وجهاً لوجه وغالباً ماتكون فردية .

مجالات استخدامها :

تهدف الاختبارات الشفهية الى التعرف على مدى اتقان الطلبة للمادة الد ارسية بمعزل عن القدرات الكتابية ، فهي تستخدم في قياس الجوانب اللغوية وبيان حسن التلفظ وتركيب الجمل وقد تكون فب بعض الاحيان الوسيلة الوحيدة في بعض المجالات مثل

قياس تحصيل الأطفال الذين لا يعرفون القراءة والكتابة كما يستخدم في تشخيص بعض صعوبات التعلم او اضطرابات الكلام .

مازيا وعيوب الاختبارات الشفوية

تعد الاختبارات الشفوية الاساس في تقويم بعض المواد التي لا يمكن تقويمها الا بها مثل جوانب التعبير اللغوي في اللغات فالاختبارات الشفوية لا تحتاج الى وقت وجهد في أعدادها ولا تسمح بالغش فيها وأنها توفر فرصة للمدرس أن يتعامل مع الطالب مباشرة بدلاً من أن يتعامل من خلال الاسئلة المكتوبة فهو يلاحظ انفعالاته ومشاعره أثناء الأجابة كما انها تنمي لدى الطالب القدرة التعبيرية والجرأة الادبية لديه.

وبالرغم من المازيا التي تتمتع بها الاختبارات الشفوية الا انها لاتخلو من عيوب فهي تحتاج الى وقت كبير في تنفيذها كما ان المدرس يتأثر بالفكرة السابقة عن الطالب وأن استجابة الطالب تتأثر بالموقف الاختباري فقد يرتبك كما أن الاسئلة التي يطرحها المدرس لاتشمل جميع المواقف التي يمكن من خلالها الحكم على قدرات الطالب اضافة الى ان تقدير الدرجة فيها يتسم بالذاتية وعدم الموضوعية. ولاتمنح الطالب الوقت الكافي للتفكير بالسؤال.

بعض الاساليب والطرق لتحسين الاختبارات الشفوية :

- 1_ الاعتماد على أكثر من مدرس واحد في تقييم الطالب ويفضل أن يضع كل مدرس درجة بمعزل عن الآخر ويجب أن تتوفر بالمدرس دقة الانتباه والابتعاد عن التأثير والتحييز عند اعطاء الدرجة.
- 2_ يمكن كتابة أكثر من سؤال على قصاصات ورقية بقدر عدد الطلبة ويطلب من الطالب سحب احدى الاوراق ليحب على احد الاسئلة المكتوبة في الورقة.
- 3_ تحديد الاجابة النموذجيه لكل سؤال مع تحديد الدرجة لكل فقرة من السؤال.
- 4_ محاولة ازالة التوتر والارتباك اثناء الاختبار وذلك من خلال أظهار الثقيل من قبل المدرس ولجميع الطلبة دون استثناء .
- 5_ لابد لكل مدرس أن يستخدم الاختبار الشفوي خلال اليوم المدرسي لكي يألف الطلبة الموقف الاختياري وبالتالي ستساعد هذه الممارسة على ازالة بعض الخجل والتوتر لدى الطالب.
- 6_ يجب الا تعتمد على نمط واحد في الاجابة بحيث تشمل الاسئلة الشفوية على اجابات قصيرة وأخرى تحتاج الى التعبير اللغوي الامر الذي يترتب عن تنوع اساليب التعلم لدى الطلبة.

ثانياً : أختبارات الأداء)العملية (

يتم هذا النوع من الاختبارات لقياس الأهداف التعليمية التي لا يمكن قياسها الا عن طريق الملاحظة المباشرة والتي لاتعتمد في بعض في جوانبها على الاختبارات الشفوية أو التحريرية إنما تعتمد على مايقدمه الطالب من اداء عملي في الواقع الفعلي.

وتستخدم أختبارت الأداء في التحقق من إتقان الطالب للمهارات المرتبطة بالعلوم الطبيعية كالكيمياء والفيزياء والأحياء وفي برامج التدريب المهني (الصناعة ، الزراعة ، التجارة) وتعليم الموسيقى والرسم والنحت والتمثيل والرياضة وغيرها. وتعد اختبارات الأداء جزءاً مهماً في التقويم النهائي لبعض المدارس والكلية ونخص منها كليات الطب والهندسة والتمريض وكلية التربية فمثلاً الطالب في كلية الطب يأخذ ما لا يقل عن 25% من دروسه (عملياً وبالتالي يتم اختياره ادائياً في نهاية الدارسة وكذلك كليات التربية والمعلمين أذ يعد أختبار التربية العملية الأساسية في تخرج. **قواعد صياغة الاختبارات:**

بما ان اختبارت الأداء تعد الأساس في بعض المواد الدارسية وأن نجاح الطالب وفشله يعتمد على ادائها فهي تعد جزءاً مهماً من الاختبار النهائي اذ ان بعض المدارس والكلية تعتمد عليها اعتماداً كلياً وتعدّها شرطاً لأستكمال متطلبات التخرج فلا بد أن يكون أجراؤها أو أعدادها على وفق أسس ومعايير وشروط يجب مراعاتها قبل القيام بالاختبار ومن هذه الشروط والأسس هي: -

- 1_ تحديد أهداف الاختبار الادائي اذ ينبغي للمدرس القائم بالاختبار العملي أن يحدد مسبقاً الجوانب المارد ملاحظتها وما هو معيار النجاح فيه.
- 2_ تقويم الطالب من قبل لجنة من المدرسين يتم الاتفاق فيما بينهم حول أداء الطالب وان يعطي كل واحد منهم درجة بمعزل عن الآخر.
- 3_ تحليل المهارة أو العمل الذي ارد فيه أختبار الطالب الى مكونات لتسهيل قياسها.

4_ تقويم الطالب بناءً على بطاقة مصممه مسبقاً تشمل كافة الجوانب الم ارد قياسها ومثبت فيها الدرجة.

5_ تقسيم الاختبار الى وحدات متساوية أي المساواة في مهارت وعدد الدرجات.

6_ استخدام الارقام (الدرجات) (او العلامات) جيد ، جيد جداً (في بطاقة الاختبار بعد تحديد جواب المهارة ، والنموذج التالي يوضح ذلك: -

استمارة تقويم الطالب المطبق من قبل المشرف التربوي

توزع الدرجات ولكل فقرة كما يأتي: -

ضعيف ، صفر ، متوسط : 1/2 ، جيد جداً 2/11 ، ممتاز 2

ت	الفقرات	ال درج ة		المع دل
		الزيادة الاولى	الزيادة الثانية	
1	المظهر العام			
2	الات ازن الانفعالي			
3	وضوح الصوت وسلامة اللغة			
4	أعداد خطة الدرس وتنظيمها			
5	التحقق من تنفيذ خطة			

			الدرس	
			عرض المادة العلمية بصورة متكاملة وامت اربطة	6
			مدى ائت ارك الطلبة في انشطة الدرس	7
			مهارة استخدام طرق تدريسية مناسبة	8
			مهارته في صياغة اسئلة مثيرة للتفكير	9
			م اراعة الفروق الفردية بين الطلبة	10
			اهتمامه بالواجبات والانشطة البيئية	11
			كفائته في توزيع الوقت على فعاليات الدرس	12
			الاستخدام الفعال او وسائل وتقنيات التعليم	13
			الحفاظ على النظام وادارة الصف	14

15	كفائته في استخدام اساليب متنوعة لتقويم اداء الطلبة		
	الدرجة الكلية : 3 درجة المجموع :		

أنواع اختبارات الاداء (العملية):

- صنف جرونلاند اختبارات الاداء الى اربعة اصناف هي:

1_ اختبار الورقة والقلم: - يمثل الغرض من هذه الاختبارات بتطبيق بعض المواقف التعليمية على مقدار ما يمتلكه الطالب من مهارة في الاداء باستخدام الورقة والقلم كأن يطلب من الطالب المتعلم رسم خريطة جغرافية أو رسم مخطط لدائرة كهربائية أو تصميم تجربة عملية أو مخطط يوضح كيفية انتقال المعلومات من ذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة طويلة أن اهتمام هذه الاختبارات ينصب بشكل خاص على النتائج وليس على العمليات.

- 2_ اختبار التعرف (التحديد او المقابلة):

هي الاختبارات التي تربط بين المعرفة النظرية والواقع ولا تتطلب أداء شاملاً في خطوات متسلسلة لهذا الواقع . ويأرد من هذه الاختبارات التحقق من مدى تمكن المتعلم من التعرف على جوانب الاداء أي أنها تمثل مرحلة تسبق الاداء الفعلي لنعرف على بعض الاشياء مثل العينات ال جيولوجية أو عزف قطعة موسيقية على احدى الآلات ، ويطلب

من المتعلم بيان الاخطاء الموجودة في تلك القطعه أو كأن يكتفي بأن يشير المتعلم على
أجزاء أو قطع من جهاز ما ويحدد استخداماته ووظائفه وموقعه.

- 3_ اختبار تمثيل الادوار:

تتطلب بعض المواقف التربوية التأكيد على خطوات معينة أثناء القيام بأداء
الاعمال كاملة ، فيطلب من المتعلم القيام بأداء الاعمال كاملة ، فيطلب من المتعلم القيام
بهذه الحركات عندما يؤدي العمل بشكل كامل ويستخدم هذا الاسلوب بشكل خاص في
التربية الرياضية لتأدية حركات معينة أو في موضوع التربية الفنية والأسرية لمسك الادوات
أو مزج الكميات كما يستخدم في تدريب المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة أو اثائها لأتقان
مهارة التدريب مثل القيام بالسلوك الفعلي في المواقف الصفية الحقيقية وتستخدم في
حالات كثيرة عندما يصعب أخضاع المتعلم لاختبار فعلي لذا يخضع المتعلم لاختبار في
مواقف شبيهة بالموقف الحقيقي مثل الاختبار التي تجري مثلاً على نماذج من الطائر
ارت تعمل بنفس مواصفات الطائر ارت الاعتيادية دون أن تحلق فعلاً بالجو.

- 4_ اختبار عينة العمل:

يعد هذا النوع تجسيدا لآعلى درجات الواقعية في أداء المهمات وأتقان المها ارت حتى
تتطلب من التعلم أداء نشاطات واقعية متمثلة بالأداء الكلي الذي يخضع للقياس كما هو
الحال مثلاً في قيادة المركبة اذ يطلب من السائق القيادة في ظروف تمثل معظم المواقف
والمشكلات التي يمكن أن يصادفها ، وهنالك نوعان رئيسان من اختبار عينة العمل:

1_ الاختبار التي يسهل فيها التمييز بين الصواب والخطأ في الاداء والذي يمكن
تصحيحه مثل التصويب ، الكتابة على الطابعة.

2_ الاختبار التي تعتمد على حكم المراقبين والفاحصين لتقويم الاداء وتعطي مثل رسم لوحة قيادة سيارة.

ثالثاً : الاختبارات التحريرية

يتطلب من الطالب في هذا النوع من الاختبار ان يكتب الاجابة كتابة اي ان يستخدم الورقة والقلم عند الأجابة فهو لا يستخدم النطق كما هو في الاختبار الشفوي ولا يستخدم المهارة اليدوية كما في الاختبار الادائي فهذه الاختبار تمنح الطالب الوقت الكافي لان يعيد ويضيف دون اثاره او احارج .

وقد تكون الاجابة حرة او مقيدة ويمكن تصنيفها الى قسمين هما :

1_ الاختبارات القائمة على اساس اعطاء أجابة من الطالب:

ان الصفة المميزة لهذا النوع من الاختبار هو أن الطالب ينتج أو ينشأ الاجابة في ضوء ما يملكه من معلومات أو يمارس عمليات تفكير وفقاً لما يقتضيه نوع السؤال فهي تسمح للطالب لأن ينظم ويتأمل افكاره بحرية ولكن هذه الحرية تتفاوت تفاوتاً بينياً من سؤال الى آخر حسب صياغة السؤال أو المشكلة المطروحة فقد تتطلب الاجابة انتاج كمية واسعة من المعلومات وقد يتطلب ذلك كتابة صفحات عديدة و قد تتحدد الأجابة بسطر او شبه جملة أو كلمة او رقم.

ويمكن تقسيم هذا النوع من الاختبارات بحسب نوع السؤال الى:

أ- المقالى غير المحدد:

وهو من اقدم الاختبارات التحريرية وأكثرها شيوعاً في تقييم تحصيل الطلبة ويكاد يكون هذا النوع من الاختبارات يستخدم في جميع المجالات الدراسية وفي جميع الصفوف فالطلبة مثلاً يكتبون موضوعات انشائية في دروس اللغة ويحلون مسائل كتابية في الرياضيات ويدونون نتائج التجارب التي يجرونها في دروس العلوم ويعدون تقارير فصلية في مختلف المواد المقررة .

فالاختبار المقالى غير المحدد عبارة عن مجموعة من الاسئلة غالباً ماتبدأ بكلمات (مثل اشرح ، صف ، استعرض ، ناقش وغيرها) ويتطلب من الطالب بما يدلي بما عنده معلومات بشيء من الاسباب فقد تتطلب الاجابة كتابة صفحة او صفحات عديدة . أن استخدام المدرس لأي نوع من الاختبارات يجب أن يخضع لمعايير واسس فعندما يكون هدف المدرس تنمية القدرة التعبيرية الكتابية لدى الطالب فمن الطبيعي أن يكون الاختبار المقالى هو أصلح الطرق للوصول الى هذا الهدف .

الاهداف التي يقيسها:

يستخدم هذا النوع من الاختبارات لتقويم جوانب مهمة كثيرة من التحصيل بل أنه يكون في بعض الاحيان الوسيلة الوحيدة عندما نريد أن نعرف القدرة الكتابية للطلاب أو مقدرة الطالب على تنظيم الافكار وايجاد العلاقات فهو يستخدم لقياس القدرة

العقلية العليا كالقدرة على تحصيل الافكار والربط بينهما وتقييمها القدرة على أنتاج افكار جديدة.

الم مازيا:

1_ تنمي القدرة الفكرية للطالب على التعبير الكتابي وتنظيم الافكار وتحقيق التفكير الابداعي.

2_ تساعد الطلبة على فهم عام وشامل للمادة الد ارسية وتشجيعهم على أكتساب عادات جيدة في الق ارة والتحضر للأختبار.

3_ تستخدم في تقويم الاهداف التي تدخل ضمن العمليات العقلية العليا)كالتحليل والتركيب والتقويم. (

4_ للطالب حرية الاجابة بحسب نوع السؤال فالطالب حر في تنظيم الاجابة وتركيبها وتوفر له الوقت لان يعدل ويضيف.

5_ عدم تأثيرها بعامل الحدس والتخمين وتقل حالات الغش فيها.

العبي وب :

1_ ذاتية التصحيح : يتسم تقويم الدرجة في الاختبارت المقالية بالذاتية وعدم الدقة والثبات فالدرجة تتأثر بأسلوب الطالب وخطة وكذلك تتأثر بالحالة النفسية للمدرس أثناء التصحيح وبما يملكه من معرفة سابقة عن الطالب.

- 2_ عدم الشمولية أن الاختبار المقالي تتكون عادة من عدد قليل من الاسئلة ويصبح بذلك الاختبار عينة من عدد قليل من الاسئلة ويصبح بذلك الاختبار عينة غير ممثلة لجوانب المادة الد ارسية المارد قياسها.
- 3_ بعض الاسئلة يكتنفها الغموض والعمومية الأمر الذي يجعلها قابله لتغيي ارت مختلفة من قبل الطلبة.
- 4_ يتطلب تصحيحها وقتاً وجهداً كبيراً.

مقترحات وقواعد لتحسين الاختبار المقالي غير المحدد: -

- 1_ يجب أن يتأكد المدرس جيداً من أن التحصيل الذي يريد تقويمه لايمكن قياسه ألا عند طريق الاختبار المقالي غير المحدد.
- 2_ يجب أن تكون صياغة السؤال واضحة وغير غامضة وأن تكون المشكلة التي يطرحها السؤال واضحة في اذهان الطلبة.

مثال رديء : تكلم عن التقويم والقياس.

3. يجب تحديد العناصر الاساسية للمشكلة المطروحه في السؤال مع تحديد درجة لكل عنصر من العناصر التي تتضمنها الأجابة على السؤال وتتحدد الدرجة في ضوء مايطلبه الطالب أجابه.

مثال رديء : أكتب مقالاً عن التقويم والقياس.

يمكن أن يكون السؤال بشكل أفضل .

أكتب مقالاً عن تطور التقويم والقياس من حيث:

أ_ المرحلة الابتدائية (2 درجة).

ب_ المجتمع الصيني واليوناني (3 درجة.) ج_

المجتمع العربي قبل وبعد الاسلام (3 درجة.) د

_ ظهور أختبارت الذكاء (2 درجة.)

4. يجب الا يجعل المدرس مجالاً للترك من بين الاسئلة لأن افساح المجال لترك

سؤال أو أكثر من اسئلة الاختبار تجعل الطلبة يركزون على بعض الموضوعات

ويتركون البعض الآخر مما يفقد اساس المقارنه بينهم .

5_ يجب أعداد الاسئلة قبل الموعد أو في أثناء وقت الأختبار.

قواعد تصحيح الأختبار المقالي غير المحددة :

1_ وضع أجوبه نموذجية لكل سؤال مع تحديد الدرجة قبل البدء بالتصحيح وتوزيع

الدرجة المخصصه للسؤال على كل عنصر من عناصر السؤال.

2_ تصحيح كل سؤال على حدة.

يجب على المدرس أن يصحح السؤال الواحد لجميع الطلبة قبل الشروع تصحيح

أجابات السؤال الذي يليه وهذا يساعد الأبناء على معيار أكثر اتساقاً للحكم على أجوبه

السؤال الواحد ويقلل من أثر الهالة.

3_ يجب الا يتأثر تقدير الدرجة بخصائص لا علاقة لها بالاهداف الم ارد قياس مدى تحققها فمثلاً اذا كانت الاهداف المحدده لاتشمل جودة الخط فيجب أن يتأثر تقدير الدرجة بهذه الناحية.

4_ يفضل تغير ترتيب دفاتر الاجابة بعد تصحيح كل سؤال كي لا تتأثر درجة الطالب لكون دفتره يأتي بأستم ارر بعد دفتر ممتاز او رديء .

5_ ينبغي تصحيح أجابات الطلبة دون معرفة اسمائهم ويمكن استعمال الأرقام وقد يطلب من الطالب أن يكتب الرقم في أي مكان في ورقة الاجابة.

(ب) الاختبارات القصيرة:

يتطلب هذا النوع ان يعطي الطالب جواباً موجزاً ومحددآ فالاسئلة في مثل هذا النوع من الاختبارت تحدد نوع الاجابة مثل (أجب بما لايزيد عن سطرين ، حدد أجابتك في خمس اسطر ، عدد ، عرف ، علل ، غيرها) . أن هذه الصيغة من الاسئلة هي صيغة مشتقة من الاختبار المقالي غير المحدد ولكنها بصورة متطورة لأنها تساعد أن يحقق الشمولية للمادة ويمكن تحديد درجة الاجابة بنوع من الموضوعيه.

(ج) اختبارات التكمي ل :

وتكون الاجابة عنها في جملة أو شبه جملة أو عبارة قصيرة وتبدأ الاسئلة في مثل هذا النوع مثل (أكمل ما تاره ناقصاً من العبارات الآتية) وتستخدم هذه الاختبارات

عندما توجد كمية من المادة الد ارسية تشمل على نقاط عديدة ويمكن للمدرس أن يشمل جميع هذه النقاط المتعددة بسؤال واحد مثل :

- أكمل مات اره ناقصاً من العبا ارت الآتية:

- 1_ من اهم عيوب الاختبار المقالي غير المحدد هي:أ.

ب. ج.

- 2_ للاختبا ارت الموضوعية م ازيا عديدة منها:

أ. ب. ج.

(د) اختبار املاً الفارغات: -

ان هذا النوع من الاختبا ارت لا يتطلب اجابة مطولة بل اجابة محددة وبدقة وتكون الاجابة اما بكلمة أو رمز أو عدد . ويصنف هذا الاختبار من فئة الاختبا ارت الموضوعية لأن تقدير الدرجة منه يتسم بالموضوعية الا انه ينتمي الى نوع الاختبا ارت القائمة على اساس اعطاء اجابة من الطالب فالتالب هو الذي يملئ الممل ومات المطلوبة بنفسه كتابة . ويتحقق هذا النوع من الاختبا ارت اهداف محددة تتصل القدرة على تذكر المعلومات.

قواعد ومقترحات لأعداد اختبار املاء الف ارغات:

1_ يجب ان تصاغ كل عبارة (سؤال) بصورة محددة بحيث لا تحتتمل سوى جواب صحيح واحد.

م ثال رديء:

* وضع الفرد بينيه أول اختبار للذكاء. _____ ففي

هذا النوع يمكن ان تكون الاجابة (1905) (أو في) فرنسا. (والافضل

ان يكون السؤال :-

* وضع الفرد بينيه اول اختبار للذكاء في عام. _____

2_ يفضل صياغة الاسئلة في مثل هذا النوع من الاختبار على شكل اسئلة وليس على شكل عبا ارت ناقصة لأن صياغة السؤال تدفع الطالب لأن يفكر بالسؤال ومن ثم الف ارغ.

اما العبارة الناقصة فأنها تجعل الطالب يفكر بمليء الف ارغ.

مثال رديء: -

واضع أول اختبار للذكاء

هو. _____

مثال جيد: -

ما اسم اول واضع اختبار للذكاء. _____

3- يفضل وضع الف ارغ في نهاية العبارة وليس في بدايتها لكي يلم الطالب بموضوع العبارة وتتحدد المشكلة المطولة لديه .

مثال رديء - هو وصف البيانات بأستخدام الارقام.

مثال جيد - وصف البيانات بأستخدام الارقام يدعى بـ. _____

4- يجب ان لاتحتوي عبارة السؤال الواحد على عدد كبير من الف ارغات لأن ذلك يؤدي الى غموضها واحتمال وجود كلمات كثيرة تصلح لأكمال العبارة الناقصة.

مثال رديء: -

يتكون	المجال	الذهني	لبلوم	من
أ	ب	ج	د	هـ
_____	_____	_____	_____	_____

.

5- يفضل تجنب اقتباس عبا ارت الاختبار مباشرة من الكتاب لأن ذلك يشجع الطالب على الحفظ والاستظهار.

- هـ. الاختبارات القائمة على أساس الاختيار:

أن هذا النوع من الاختبار يتطلب من الطالب أن يختار الجواب الصحيح من بين عدد من الاجابات المحددة ، فالسؤال يحتوي على عدد من الأجابات البديلة أو المحتملة ويطلب من الطالب اج اراء مقارنة دقيقة بين هذه الأجابات . فالطالب في مثل هذه الأختبار ارت يختار الاجابة الصحيحة او المناسبة وذلك بوضع اشارة أو دائرة على الاجابة الصحيحة وبهذه الميزة الاساسية التي تمتاز بها هذه الاختبار ارت فأن

تقدير الدرجة يتم بموضوعية ولهذا السبب تسمى هذه الاختبارت بالاختبارت الموضوعية لأن تقدير الدرجة يتم بموضوعية تامة وبعيداً عن الذاتية.

من الملاحظ ان السمة الاساسية لوجود مثل هذه الاختبارت هي تلافي عيوب الاختبارت المقالية التقليدية أذ ان الاختبارت القائمة على اساس الاختبارت والتي تسمى بالموضوعية تسد النقص الكبير التي تعاني منه الاختبارت المقالية وهي ذاتية في اعطاء وعدم الشمول فهذه الاختبارت وجدت لهذا السبب كما أن تصحيحها سهل مما استهوت عدد غير قليل من المدرسين لأستخدام هذه الاختبارت بحجة انها حديثة وموضوعية مما شاع استعمالها بشكل كبير بكافة الاختصاصات متناسين ان لكل نوع من الاختبارت م ازيا وعيوب وان السمة او الخاصية او الهدف (المقاس) له نوع من الاختبارت يصلح لقياسه هذا الاختبارت ولا يصلح للآخر.

- الاهداف التي يقيسها:

تستخدم الاختبارت القائمة على اساس الاختبارت بشكل عام لقياس اهداف معرفية من فئة التذكر والحفظ ويمكن بعض انواع قياس القدرة على الفهم والتطبيق والتحليل ولاستطيع هذه الاختبارت قياس مباشر لبعض القدرات الاخرى كالقدرة على التفسير او التسمية او استعادة معلومات محددة.

- الم ازيا:

- 1- موضوعية التصحيح - تتصف هذه الاختبارات بصفة موضوعية والتي أخذت منها أسمها فهي بعيدة عن التأثير بالعوامل الذاتية التي قد يتأثر فيها المدرس عند تصحيح الاجابة كالخط والأسلوب وغيرها.
 - 2- الشمولية - تتكون عادة هذه الاختبارات من عدد كبير مكون من الاسئلة وهذا يوفر الفرصة لتغطية جزء كبير من المادة الدراسية التي ي ارد قياسها مما يجعلها ممثلة لكل لمهمات التي تشملها المادة الدراسية.
 - 3- صياغة فقراتها اكثر دقة ووضوحاً للطالب.
 - 4- السهولة في تصحيحها من قبل المدرس وسهولة الاجابة من قبل الطالب.
- العيوب: -**

- 1- لا تقيس الاهداف العقلية العليا بل ان معظمها تقتصر على التذكر.
- 2- تخضع للحدس والتخمين - بما ان الطالب لا يعطي اجابة من عنده وإنما يختارها فإنه سيلجأ أحياناً الى التخمين عند عدم معرفته للأجابة الصحيحة وبذلك يحصل الطالب زيادة في الدرجة للصدفة ليس ألاً.
- 3- يتطلب اعدادها بشكل جيد معرفة مسبقة بالجوانب الفنية للاعداد وصياغة الاختبارات من قبل المدرس.
- 4- لا تكشف طريقة اجابة الطلبة نقاط الضعف والقوة لديهم.
- 5- لا تشجع الطلبة على المذاكرة الموسعة الشاملة وسهولة أنتقال الغش فيها.

- أنواع الاختبارات القائمة على اساس الاختيار:

هنالك انواع عديدة من الاختبارات قائمة على اساس الاختيار فهي تشمل الصواب والخطأ المتعدد ، المطابقة ، الترتيب ، الحذف ، وغيرها كما أن للمدرس المكانية في خلق وايداع انواع عديدة من الاختبارات وسوف نتعرض لهذه الانواع من التفصيل: -

- 1- اختبار الصواب والخطأ:

يتكون اختبار الصواب والخطأ من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ ويطلب من الطالب ان يذكر فيما اذا كانت العبارة صواباً ام خطأ وذلك بوضع كلمة (نعم) او الصواب او (او دائرة حول الحرف)ص(أو)خ(وذلك حسب مايطلب منه في السؤال

(□ او × اشارة)

ان هذا النوع من الاختبارات من اشيع الاختبارات في قياس التحصيل الدراسي في الوقت الحاضر اذ ان هناك عدد كثير من المدرسين يستخدمون هذا الاختبار في قياس الطلبة وبعدد قليل من الفقرات (تتراوح ما بين 5-6) فقرات في اكثر الاحيان وتحدد لكل فقرة (خمس) درجات وبهذا فأنهم يبتعدون عن الهدف الحقيقي

لهذا النوع من الاختبار الذي صمم اصلاً لأن يضم مجموعه كبيرة من الفق ارت بحيث تغطي مادة بكاملها وان تعطي الدرجات بقدر ما يقدمه الطالب من قدرة عقلية في الاجابة . أضافة الى ان اختبار الصواب والخطأ لا يستخدم مع كل مجالات المواد الد ارسية المختلفه بل ان هنالك مواد د ارسية لا يمكن استخدام الصواب والخطأ معها.

- مجالات استخدام الصواب والخطأ:

1_ تميز التعاريف الصحيحة والحقائق البسيطة التي يفترض ان يكون الطالب قد تعلمها أو حفظها.

2_ يستعمل مع المواد الد ارسية المكتوبة والخ ارئط والرسوم والبيانات والجداول وذلك بأن تعرض مادة غير مألوفة في احد هذه الاشكال المختلفه وتعد قسماً من الاختبار ويطلب من الطالب بوضع علامه سواء اكانت صحيحة ام خاطئة.

3_ تستعمل مع المواد الد ارسية التي تتضمن اصلاح بعض المفاهيم الخاطئة.

- الاهداف التي يقيسها:

ان الاهداف التي يقيسها اختبار الصواب والخطأ هي اهداف معرفية محددة وبسيطة من فئة التذكر والحفظ ولكن تقيس اهداف أكثر تعقيداً اذا أعدت أعداداً جيداً .

- قواعد صياغة اختبار الصواب والخطأ:

1- ينبغي ان تصاغ كل عبارة في الاختبار بكل دقة فأما أن يكون صحيحه تماماً أو خاطئة تماماً وأن يجمع الخب اراء على مفتاح الاجابة عليها.

مثال: -

رديء : لا يمكن قياس الاهداف الخاصة بالتذكر بالاختبار المقالي.

2- تجنب استخدام كلمات التصميم والتخصيص ، فإن استعمال كلمات مثل (كل ، جميع ، قطعاً ، دائماً ، حتماً ، وغيرها (فإنها تعطي مؤش ارت للحل على أنها خطأ .

اما العبا ارت من نوع (في المادة ، في بعض الاحيان ، تحت ظروف معينه ، ربما (فإنها تعطي المؤشر الصحيح للحل.

مثال رديء: -

في المادة الاختبار الموضوعيه يمكن قياس التذكر فيها.

جيد: - الاختبار الموضوعيه تقيس القدرة على التذكر.

3- تجنب استخدام مصطلحات غير محددة للدلالة على الدرجة أو الكم فأن التعابير

مثل (تك ارر ، الى حد ما ، في كثير من الاحيان ، في معظم الحالات (فإنها

تأخذ تقسي ارت بأختلاف الطالب الذي يق أرها.

مثال رديء: - يستخدم الطلبة في كثير من الاحيان الحدس في الاختبار الموضوعيه.

مثال جيد: - تسمح الاختبار ارت الموضوعيه للحدس .

4- تجنب عبا ارت النفي وخاصة النفي المزدوج ، اذا ان العبارة من نوع النفي تتطلب تفكير معقد ومقلوب لكي يستنبط الطالب معناها كما أنها من حيث التركيز اللغوي اصعب من العبا ارت غير المنفيه ومن المحتمل ان يغفل الطالب علامة النفي في داخل العبارة.

مثال: - لا تستخدم العبا ارت المقالية لقياس القدرات العقلية العليا.

5- تجنب استخدام الجمل الطويلة والغامضة وان ينصب السؤال على الاجازة ذات الاهمية في المادة الدراسية.

مثال: -

رديء: - يستخدم الطالب في الاختبار الشفوي اللغة فقط .

جيد - يعد الاختبار الشفوي الوسيلة الوحيدة لتشخيص اختبا ارت الكلام .

6- ينبغي ان تكون العبا ارت الصحيحة مماثلة في الطول تقريباً للعبا ارت الخاطئة ، أذ أن من الملاحظ أن هنالك ميلاً لأن تكون العبا ارت الصحيحة أطول من الخاطئة .

7- ينبغي أن تكون عدد الاسئلة في الاختبار كافياً ليضمن شمولية المادة الم ارد قياسها .

8- ينبغي أن تتضمن العبارة الواحدة حقيقة واحدة وأن تحتل معنى واحد فقط لأن استعمال افكار متعددة في العبارة الواحدة يجعلها مركبة للطالب.

مثال رديء :- الاختبا ارت المقالية تمتاز بالشمولية وتقيس الاهداف العقلية العليا.

جي د - تمتاز الاختبارت المقالة بالشمولية.

9- ينبغي ان لا تترتب العبارات في الاختبار على نمط معين يكشفه الطالب كأن تكون العبارة صحيحة وثم الخاطئة أو بالعكس أو أن تأتي عبارة صحيحة بعد كل خطأين وهكذا دع الترتيب يكون عشوائياً .

10- لغرض الحد من ظاهر التخمين يمكن استخدام معادله التصحيح من اثر التخمين.

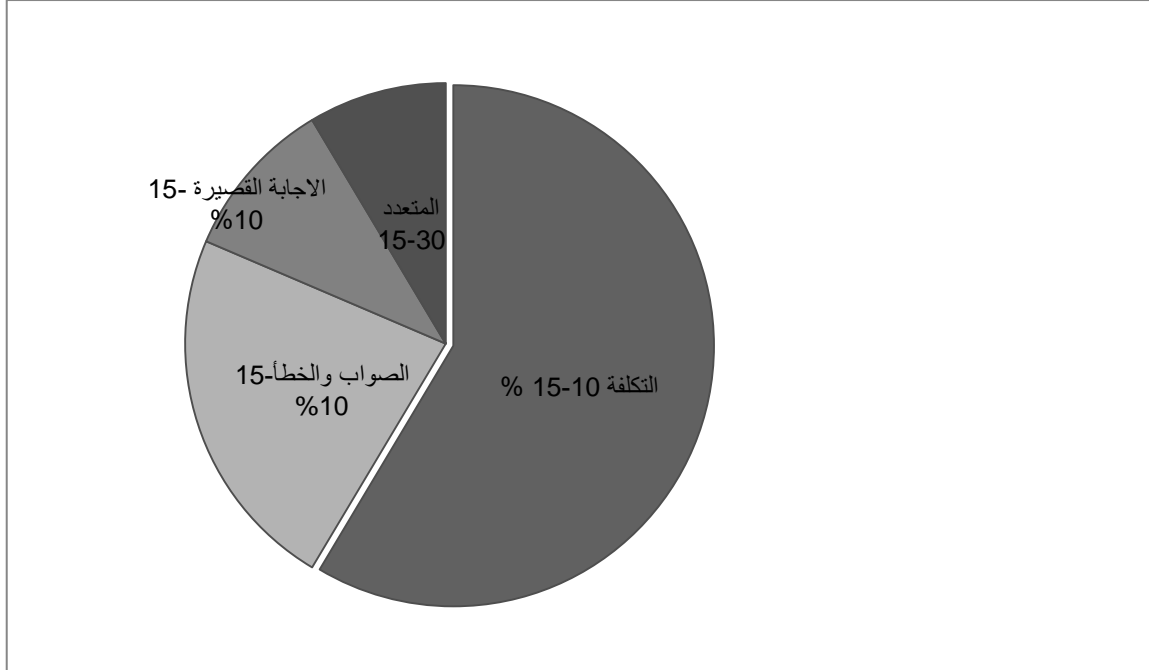
التعديلات التي ادخلت على اختبار الصواب والخطا:-

1- وضع خط تحت الكلمة او جزء من العبارة ويطلب من الطالب اجازة التصحيح للكلمة او الجزء الذي تحته خط

2- يمكن أن تكون عبارات الصواب والخطأ ذات فعاليتها كبيره عندما تبني على اساس مادة مرجعية كرسمة خريطة او شكل بياني او جدول او فقرة قارئة ، وفي مثل هذه الحالة يطلب من الطالب ان يستجيب الى الفقرة بالرجوع الى مادة المقدمة له.

مثال: -

تمثل القطاعات الدائرية المبينه في الشكل النسبة التقريبية كما تفضل ان تحتوي عليه الاختبارت.



5- يمكن ان نجمع مجموعه من الفقا ارت الاختبار لمادة معينة تحت صيغة سؤال واحد

.

مثال: - ضع الحرف (ص) امام البديل الذي يمثل الاجابة الصحيحة والحرف (خ) امام العبارة الخاطئة.

* أي نوع من انواع الاختبارت نستطيع ان نقيس التذكر .

1- المقالي. ()

2- الشفوي () .

3- المنفرد. ()

4- الصواب والخطأ. ()

5 - المطابقة. ()

6- يمكن ان تكون فق ارت اختبار الصواب والخطأ على شكل فق ارت عنقوديه متكاملة لمادة معينه ويطلب من الطالب ان يوضح مافيه من عبا ارت صحيحة او خاطئة.

مثال: - ان الفرق بين التقويم المحكي والمعياري هو : -

1- التقويم المحكي يعتمد في تحديد مستوى الطالب على محك ثابت .

2- فهو يقارن اداء الطالب الم ارد تقويمه بأداء طلبة آخرين .

3- بينما التقويم المعياري عتمد في تحديد الدرجة على معيار موضعي .

4- وهو قائم على اساس نظرية التوزيع الطبيعي.

3- اختبار الاختيار المتعدد

يعد الاختيار المتعدد من أكثر أنواع الاختبار القائمة على أساس الاختيار مرونة وأقل
تأثيراً على عامل التخمين من اختبار الصواب والخطأ .

يتكون الاختبار المتعدد من ج أزين :-

1- المقدمة التي تطرح المشكلة وهي معروضه في جملة او اكثر وتسمى اصل الفقرة
فهي أما أن تكون بصيغه استفهاميه او على شكل عبارة ناقصه وفي بعض الحالات تكون
أصل الفقرة كلمه واحدة في الكلمه معناها او تكون على شكل عبارة عن مخطط أو شكل
أو رسم بياني

2- قائمه من الاجابات أو البدائل الممكنه للاجابة والقاعدة العامة أن يكون هناك بديل
واحد صحيح أو افضل الاجابات وبدائل أخرى خطأ او مضللة ويطلب من الطلبة اختبار
الاجابة من بين البدائل عدد البدائل قد تختلف من اختبار الى اخر وليس هناك من يمنع
ان يختلف العدد ضمن الاختبار الواحد ، الا ان عدد البدائل في الفقرة الواحدة يج ان
لا يقل عن ثلاثه حتى يمكن ان نصف الفقرة من نوع متعدد والمتبع في معظم الاختبار
من متعدد ان يكون عدد البدائل (4-5) لتقليل احتمالات التخمين.

- مجالات استخدام الاختبار المتعدد:

ان مجال استخدام فق ارت الاختبار المتعدد اوسع في اي من الاختبار القائمة
على اساس الاختبار الاخرى وما يدعم هذا القول أن الاختبار التحصيليه المقننه
اغلبها تقوم على الاختبار المتعدد.

فهي تستخدم مقياس انواع المعارف من مصطلحات وحقائق ومفاهيم والقدر ارتوالمها
ارت العضل به التي يمكن تقويمها عن طريق الاختبار التحريرية.

- الاهداف التي يقيسها:

يصلح هذا الاختبار لقياس القدر ارت على تذكر المعلومات والقدر ارت على الفهم
وتطبيق المبادئ والقدر ارت على التحليل.

وبصفة عامة فإنه يمكن ان يقيس اعقد الاهداف العقلية الادراكية والخاصة عندما
يستخدم البدائل التي تحمل جميعها نوع من الصحة ولكن درجة الصحة مختلفة ويطلب
من الطالب ان يختار (الجواب الاصح او الافضل او الاحسن) ففي مثل هذا فإن الهدف
يكون القياس مستوى اكثر تعقيداً .

- قواعد صيغة الاختبار المتعدد:

اولاً: - القواعد المتعلقة بأصل الفقرة -

1- يجب ان تطرح اصل الفقرة مشكلة واضحة ومحددة : .

مثال رديء : ان جدول الصفات:

أ. يحتوي على المجال الذهني .

ب . يستخدم في تصنيف الاحداث.

ج . يستخدم في تقييم الاختبار ارت.

مثال جيد :

يستخدم جدول المواصفات في:

أ. تصنيف الاهداف.

ب . تصميم الاختبار.

ج. قياس الفهم.

2- يجب ان تقتصر اصل الفقرة على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحددة فقط.

- الفقرة المحشوة بمادة ليس ذات صلة بالمشكلة تقلل من فعالية السؤال.

مثال ردئ : ان المجتمع الذي كان يجري اختبارا للمتقدمين تكون فيها الاسماء سرية ويتولى تصحيح الاجابات أكثر من مصحح وأن تعطى للمتقدمين موضوعات شاملة ومتنوعة هو المجتمع.

1- الصيني.

2 - اليوناني.

3- العربي.

مثال:

جيد - من المجتمعات القديمة التي مارست الاختبار بشكل متطور:

1- اليوناني.

2- الصيني.

3- العربي.

3- يجب ان يكون معظم الفقرة متضمناً في أصل الفقرة اذ أن في بعض الفقرات تتكرر كلمة أو أكثر في جميع البدائل او معظمها فمن الضروري وضع مثل هذه الكلمة نهاية اصل الفقرة.

مثال ردئ: -

اختيار الصواب والخطأ بقياس

1- الاهداف بالتذكر.

2- الاهداف الخاصه بالتحليل.

3- الاهداف الخاصة بالتركيب.

مثال جيد:-

يقيس اختبار الصواب والخطأ الاهداف الخاصة ب:-

1- التذكر.

2. التحليل.

3. التركيب.

4- يارعي عدم وجود اي تلميح او اشارة) دون قصد (في اصل الفقرة دون ان تشير الى جواب او تدل عليه.

- مثال

ردئ:

نقيس الاختبار المقاليه والقدرات العقلية العليا.

- مثال: أ

تحليل.

.

ب.التذكير.

ج . المعرفي.

5- يفضل أن تكون كل فقرة مستقلة عن الفقرات الأخرى من الاختبار فأحياناً قد

تساعد المعلومات المعطاة في أصل الفقرة في الإجابة عن الفقرة الأخرى .

6- ينبغي عدم وجود اتفاق أو تشابه لفظي بين أصل الفقرة والإجابة الصحيحة .

- مثال ردئ:

- أن الاختبار الذي يتطلب من المتعلم التعرف على الخصائص الأساسية للاداء

هو: 1- النماذج المصغرة . 2- التعرف 3- عينة العمل .

7- يفضل أن تصاغ الفقرة لقياس الفهم والقدرة على تطبيق المبادئ.

مثال :-

لقياس الأهداف المتعلقة بالتذكر يفضل استخدام اختبار : -

1- الصواب والخطأ.

2- المقالي.

3- المتعدد.

ث ماني آ: - القواعد المتعلقة بالبدائل: -

1- يجب أن تكون هناك أجابة صحيحة واحدة فقط من بين البدائل أو اجابة افضل او احسن من غيرها وبشكل واضح .

مثال ردئ:

تستخدم اختبا ارت الاداء لقياس الاهداف المتعلقة:

1- المها ارت.

2- تصميم الخ ارئط.

3- تنظيم الافكار.

مثال جيد: - تستخدم اختبا ارت الاداء لقياس المها ارت:

1- العملية.

2- اللغوية.

3- الكتابية.

2- يجب أن كون جميع البدائل متجانسة في محتواها وترتبط كليها بمجال المشلة كأن تكون من نفس الفترة التاريخية أو نفس المكان الجع ارفي ا و نفس المجال العلمي.

مثال ردئ: -

تستخدم لقياس القدرة على تحليل الافكار والربط بينهما وتقويهما الاختبار:

1- المقالي غير المحدد.

2- عينة العمل.

3- الشفوي .

مثال جيد: -

تستخدم لقياس القدرة على تحليل الافكار والربط بينهما وتقويهما الاختبار.

1- المقالي غير المحدد.

2- المقالي القصير.

3- التكميل.

4- املاً الف ارغات.

3- يجب أن يكون البديل الخاطئ فعال جاذباً للطلبة الضعاف الذين ينقصهم المعلومات الكافية للأجابة بصورة صحيحة.

مثال رديء: -

وضع الفرد بينيه اختبار للذكاء عام:

1905 . 1-

1970 . 2-

1888 . 3-

- مث

مال

جيد:

- وضع الفرد

بينيه أول

اختبار

للذكاء

عام:

1- 1905 .

2- 1904 .

3- 1906 .

4- يجب أن تكون

المصطلحات

المستخدمة في

البدائل الخاطئة

معروفة لدى

الطلبة

كالمصطلحات

المستخدمة في

الاجابة

الصحيحة وليست

غريبة أو بعيدة

عن موضوع عن

موضوع

الاختصاص.

مثال: -

ردى: - أن الاهداف التي يتوقع ان يحققها الطلبة في نهاية برنامج د ارسى هي الاهداف
:-

1- السلوكية.

2- التربوية.

3- الاسقاطية.

- جى د:

- ان الاهداف التي يتوقع ان يحققها الطلبة في نهاية برنامج د ارسى هي الاهداف:

1- السلوكية.

2- التربوية.

التفصيلية.

5- يفضل ان تكون البدائل متساوية قدر الامكان .

6- تجنب استخدام عبارات مثل (جميع ماذكر (او) كل ماذكر اعلاه (أو) جميع ماسبق ذكره (وما مائل ذلك من البدائل.

- مث ال ردئ:

- أي العوامل التالية تؤخذ بالاعتبار حتى يتحقق مفهوم القياس: 1- التكميم.

2- وجود مقياس.

3- المقارنه.

4- جميع ماسبق ذكره.

مثال ردئ : اي العوامل تؤخذ بالاعتبار حتى يتحقق مفهوم القياس:

1- التكميم فقط 2- وجود مقياس فقط 3- المقارنة فقط 4- التكميم وو جود المقياس والمقارنة .

ثالثاً - اختبار المطابقة او المقابلة:

ان هذا النوع من الاختبار هو صورة معبرة عن الاختبار المتعدد الا ان الفرق بينهما ان اختبار المطابقة يتكون من قائمتين الاولى فيها عناصر او مشكلات وتسمى هذه القائمة بالمقدمات

والثانية بالاستجابات او الاجابات وترتب في عمودين متوازيين الا ان للمقدمات والايسر للاستجابات وتعطي لبنود المقدمات ارقاماً متسلسلة اما الاجابات فتعطي رموز (أ . ب .

ج (ويطلب من الطالب ان يطابق القائمة الاولى مع الثانية ويأتي السؤال بأي صيغة

كانت حسب تعليمات فقد تكون الصيغة مثلاً :-

صل ما بين الكلمة في العمود الاول وما يناسبها في العمود الثاني او ضع امام كل كلمة ما يناسبها من القائمة الثانية:

مثال: - ضع امام كل نوع لقياس القدرة حرفاً يناسبه من الاختبار المناسب

ب نوع قياس القدرة الاختيار المناسب

أ - الورقة والقلم	1 - تعلم الطباعة
2 -	التعبير اللغوي
ب - عينة العمل	
3 - تنظيم الافكار وتقويمها	
ج - الشفوي	
4 - تذكر المعلومات	
د - المقال	
5 - رسم الخريطة	
هـ الصواب والخطأ	
و - النماذج المصغرة	

- مجالات استخدام المطابقة:

تستخدم مع المعلومات والحقائق التي تربط بعضهما البعض مثل معاني الكلمات والتوايح والاحداث وانسب الكتب الى مؤلفيها والاكتشافات الى مكتشفيها والعلماء ونظرياتهم ، القادة والمعارك ، الدول وعواصمها ، المركبات ورموزها الكيمياوية ، الالات واستخدامها وتستعمل شكل خاص امع المواد التي تتناول مها ارت الد ارسات في العلوم ، التكنولوجيا ، ويمكن بناء فق ارت المطابقة بأسناد مجموعة الفق ارت الى خارطة او شكل بياني أو جدول.

- الاله داف التي تقيسه ل:

ان القد ارت التي يقيسها اختبار محدد فهي تصلح لقياس الاهداف المتعلقة بالتذكر ويمكن أن نقيس عمليات عقلية عليا في حالات نادرة من خلال صيغ متطورة للاختبار .

- قواعد صيغة واعداد اختبار المطابقة:

1- يجب أن تكون جميع المقدمات والاستجابات متجانسه أي انها تشير الى اشياء من صنف واحد اذ ان عدم التجانس يزود الطالب بدلالات للحل ويضعف من صحة الاختبار.

2- يفضل أن يكون لكل قائمة عنواناً يصف محتوياتها بدقة والعنوان الوصفي يفيد فيالتوضيح المهم المطلوب.

3- يجب ان يكون عدد الاستجابات كثر من عدد المقدمات تجنباً للمطابقة التامة فأن الطالب الذي يعرف جميع الاجابات بأستثناء احدة يستطيع الاهتداء الى اجابة دون عناء.

4- يفضل تنظيم عبا ارت الاستجابات في نوع من الترتيب المنطقي اذا امكن ذلك. (مثل) ترتيب الاسماء حسب الاحرف الهجائية والتواريخ ، حسب التسلسل (وهذا يقلل الوقت في الاجابة.

5- اذا كانت البنود في القائمتين في الطول فبفضل أن نختار قائمة ذات عبا ارت قصيرة حتى توفر للطالب وقت اكثر.

6- يفضل ان يكون اختبار المطابقة قصيراً في فق ارت نسبية ويفضل ان لا تتجاوز فق ارته عن 10 فق ارت من المقدمات لان طول الاختبار لاتمكن مصمم الاختبار من الحصول على مقدمات او استجابات متجانسة لمحدودية استخدامه مع المواد المت اربطة كما أن طول الاختبار تضطر الطالب اعادة ق ارة القائمة أكثر من مرة ينفق خلاله وقت طويل في البحث عن الاجابة مما قد يؤدي الى ارباكه.

قواعد تصحيح الاختبارات القائمة على اساس الاختبار (الموضوعية:) -

الخطوة التي تلي تطبيق الاختبار هي تصحيح الاجابات على الاختبار وتتوقف طريقة تصحيح الاختبار على نوع الاختبار وعلى نوع الفقرة فيما اذا كانت فق ارت الاختبار لها نفس الوزن بالنسبة للدرجة الكلية أم أن بعض الفق ارت اكثر وزناً من البعض الاخر مما يجعل الدرجات التي تحصل عليها الفق ارت تختلف بسبب اختلاف اهميتها وقوتها في قياس الظاهرة

ومن المعروف ان طريقة التصحيح تلعب دور بارز في النتائج النهائية للدارجات
بغض النظر عن نوع الاختبار

فان طريقته تصحيح الاختبار القائمة على اساس الاختبار (الموضوعية) تعتمد على
طريقه الاجابه على الاختبار نفسه أو اذا كانت الاجابه على ورقه منفصله فعندما تكون
الاجابه على ورقه الاسئلة فان التصحيح قد يكون يدويا أما اذا كانت الاجابه على ورقه
منفصلة فان التصحيح قد يكون يدويا أو اليا ويكون أفضل وأكثر اقتصاديه من الاجابه
على الاختبار وفي مثل هذه الحاله يمكن استخدام أنواع مختلفة من مفاتيح التصحيح
ومنها:

أ- المفتاح ذو الثقوب :-

يتم تحضير قطعة من المقوى بنفس حجم ورقة الاجابة وتثقب الاجابات الصحيحة بحيث
يمكن وضعها فوق ورقة الاجابة وتحسب عند ذلك عدد الاجابات الصحيحة بشكل دقيق
وسريع

ب- المفتاح الشفاف:-

يتلخص بكتابة الاجابات الصحيحة على ورقة شفاف توضع فوق ورقة الاجابة وعند ذلك
يحسب عدد الاجابات الصحيحة .والفرق بينه وبين النوع الاول هو أن المفتاح الشفاف
يمكن حساب الفرق ارت الصحيحة والخطا وتلك التي تركت بدون ج- المفتاح الكربوني
:-

وهو مفتاح يوضع تحت ورقة الاجابة ويفصلة عن ورقة الاجابة نسخة كربون ومتى
ماوضع الطالب اجابته تطبع الاجابة على المفتاح مباشرة وفق مؤش ارت خاصة
يستعملهاالمصحح لحساب عدد الاجابات الصحيحة د- المفتاح الالي :-
يستخدم في هذه الطريقة الحاسبة الالكترونية اذ تعد أوراق اجابة بشكل يمكن أن تق ار
بالحاسبة وتحول الى أرقام وتدخله ضمن العمليات الاحصائية المطلوبة .

تصحيح الاختبارات الموضوعية من اثر التخمين :-

يعد التخمين مشكلة بازره عند تصحيح الاختبار وخاصة اختبا ارت السرعة والاختبا
ارت التي تتالف فق ارتها من بديلين
أن الغاية من تصحيح الاختبار من أثر التخمين هو أن هنالك هدف اساسي يفرض أن
تكون الدرجة التي يحصل عليها الطالب هي درجة لها وزن حقيقي ودقيق قدر الامكان
الاجابة الطالب وعدم تشجيع الطالب على التخمين عندما لا يكون قاد ار على الاجابة
بشكل صحيح وعليه أن يترك الفقرة دون اجابة وفي مثل هذه الحالة تستخدم معادلة
التصحيح من أثر التخمين

-بغ -

1ص= د حيث

أن: -

ص = الدرجة المصححة من أثر التخمين.

د = الدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبار.

خ = مجموع الاجابات الخاطئة.

ب = عدد البدائل.

مثال :-

حصل طالب على درجة 90 (في مادة القياس ولتقويم باختبار من متعدد ذي البدائل الاربعة وكان عدد الاجابات الخاطئة 6) (وعدد فقرات الاختبار الكلي 100) فما درجة الطالب وهي مصححة من أثر التخمين

وعلى الرغم من استخدام هذه المعادلة في تصحيح الاختبار الموضوعية فان استخدامها يقل عندما تزيد عدد البدائل في الفقرات عن اربعة او خمسة بدائل لان التخمين في مثل هذه الحالات يقل والتخمين يوجة عام فية عقاب الطالب لذا ترى بعض المدرسين يقوم بمعاقبة الطالب بعدم الاعتراف ببعض الاجابات الصحيحة وعلى الرغم من تاكيد بعض المتخصصين ضرورة أجراء التصحيح من اثر التخمين الا أن هنالك عدد اخر منهم يعارضون اجراء التصحيح الن المعادلة تخفض درجة الطالب ونفترض كل اجابه خاطئه هي تنميه التخمين.

خ

ص=د-ب-1

$$\text{ص} = 90 - 4 - 1 = 85$$

ويمكن تلخيص الاعتراضات ضد استعمال معادلة التصحيح من اثر التخمين باربغ
نقاط هي :-

1- نفترض المعادلة أن كل اجابة خاطئة حصلت نتيجة التخمين وهذا الافتراض قد
لا يكون صحيحا تماما وذلك لان الاجابة الخاطئة ربما حصلت كنتيجة لعدم المعرفة
التامة بالمادة الدراسية او ان واضع الاختبار لم يوفق في صياغة الفترة بشكل جيد .
2- يصعب في الواقع التعرف على الاجابات الصحيحة التي قام الطالب بتخمين
الاجابة عليها

3- نادرا ما نجد تخمينا عشوائيا بحتا وبكل معنى الكلمة فالطالب قد يستعمل اليات
عقلية وحدتنا ومقارنات منطقية للاجابة على السؤال لذلك لا يمكن لوم الطالب على مثل
هذه العمليات واهمال أهميتها من الناحية التربوية والعلمية .

4- أن تخفيض درجات الطالب بسبب التخمين تم نع الطلبة المترددين او الخجولين
أو المحافظين من ممارسة التخمين مما يحرمهم من بعض الدرجات فيما يستفاد بعض
الطلبة الأكثر شجاعة او حيلة.

الفصل الثالث

بناء الاختبارات التحصيلية المقننة

مقدمة عن الاختبارات المقننة :-

لقد ظهرت الحاجة الى تقنين اج اراءات القياس منذ بداية حركة القياس الاولى حيث كان يهتم القياس بأمر جسيه حركية مثل زمن الرجوع او الذاكرة وحدة الابصار فقد كانت هذه الامور تقاس في معامل علم النفس وكان لكل معمل طريقة خاصة في القياس وفي الاج اراءات لذلك كان من الصعب مقارنة هذه النتائج المستخدمة من المعامل المختلفة مما دعت الحاجة الى تقنين وسائل القياس في المجال التربوي اذ ان المدرسين يستخدمون اختبا ارت مختلفة خلال يومهم المدرسي ولكن من الصعب استخدام هذه الاختبا ارت في مقارنة نتائج هذه الاختبا ارت الفردية لأن كل مدرس يعد الاختبار لاستعماله في صفوف التي يدرسها اما الاختبا ارت التحصيلية المقننة فهي اختبا ارت تصمم وتبنى من قبل متخصصين وبشكل مركزي وتستعمل على نطاق واسع في عدة مدارس او عدة مناطق تعليمية وتستعمل ضمن ضوابط يحددها دليل خاص كل اختبار والحقيقة ان الاختبا ارت

تحصيلية المقننة تشبه بدرجة كب يرة الاختبا ارت التي يعدها المدرسون من حيث محتواها وطريقتها الا انها تختلف عنها اختلافا جوهريا في طرق تصميمه والوظائف المحدد لها.

فالاختبار التحصيلي المقنن هو خطة شاملة واضحة ومحدده لجميع خطواتالاختبار واج اراءاته وطريقة تطبيقه وتصحيحه تفسر درجاته وتحديد النشاط المطلوب منالطالب تحديدا دقيقا وتحديد الظروف المحيطة بالطالب اثناء اداء الاختبار.

وتختلف الاختبا ارت التحصيلية المقننة عن الاختبا ارت التي يصفها المدرس بالاتي

1_ اعداد الاختبا ارت التحصيلية المقننة تتطلب وقت وجهدا ومهاره فنية اذن تصميمها يشمل على م ارجعات عديده للمنهج واعداد جدول مواصفات للمحتوى والمها ارت الم ارد قياسها وكتابة الاسئلة وتنقيحها من اي غموض والتأكد من ان كل سؤال له اجابة صحيحة واحده ويجب اج اراء التحليل الاحصائي للتأكد من فاعلية فق ارت الاختبار.

2_ تستخدم الاختبا ارت التحصيلية المقننة في مناطق تعليمية متعددة لابد ان تعتمد في بنائها على الاهداف التربوية المشتركة بين انظمة تعليمية متعددة.

3_ تعطى الاختبا ارت التحصيلية المقننة دلالات للدرجات المنخفضة من الاختبار التحصيلي المقنن وبهذا يمكن استخدامها في المقارنة بين الطلبة .

أنواع الاختبارات التحصيلية المقننة :-

أن الاختبا ارت التحصيلية المقننة هي مجموعة من الاختبا ارت المتكاملة (بطارية)قام بتصميمها فريق من الباحثين ولهذه البطارية فوائد كبيرة حيث صممت

عناصرها بشكل شمولي متكامل فيها المهارات الأكاديمية الأساسية والجوانب الرئيسة للمناهج . وهذه الاختبارات مصممة على مستوى المدرسة الابتدائية ومستوى المدرسة الثانوية – والجامعية .

وكأمر طبيعي فإن الاختبارات المصممة للمدرسة الابتدائية تميل إلى أن تكون مختلفة تماما عن تلك المستخدمة في المدرسة الثانوية والجامعية فهناك اختبارات تصلح للمستوى الأول والثاني الابتدائي أو نهاية الروضة مثل بطارية)

الميتروبوليتان metropolitan)

وهذه الاختبارات تقوم شفويا بما أن المهارة التي أريدت الأساسية لم يتم بنائها بعد في مثل هذه الأعمار فإن الكثير من هذه الأسئلة الموجودة في الاختبارات تميل إلى أن تكون مقتصرة حول القراءات المبسطة والمهارات العددية . كما أن اختبارات ستانفورد لمادة الرياضيات المستوى الثالث فهو مهم للمرحلة الابتدائية . وهنا نلاحظ الاختبارات التحصيلية المقننة على مستوى المدرسة الابتدائية تميل إلى التركيز على المهارات الأساسية التي تعنى بالكلمات والأعداد أما الاختبارات التحصيلية المقننة على مستوى المدرسة الثانوية والجامعية فإن التأكيد يغلب على أن يتجه نحو المادة الخاصة ببعض الجوانب المنهجية المعينة و نحو مفردات دراسية .

ومن الاختبارات التحصيلية المقننة المستعملة في مثل هذه المرحلة هو اختبار (ايوا) (للتطور التربوي وبما أن البطارية قد تم تصميمها بالأصل لتقويم الخبيرة التي من الممكن أن تكون مختلفة تماما في نوعها ومحتواها عن المواد الدراسية فإن هذه الاختبارات تميل إلى الاهتمام بقياس

المعلومات العامة والقدرة على الق ارة مع الفهم في مختلف حقول المعرفة وتتألف هذه البطارية من :-

- 1_ فهم المفاهيم الاجتماعية السياسية.
- 2_ خلفية عامة في العلوم الطبيعية .
- 3_ صحة التعبير وسلامته .
- 4_ القدرة على التفكير الكمي .
- القدرة على تفسير المواد الق ارة في العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية الادبية.
- 5_ مفردات عامة.
- 7_ مصادر المعرفة .

ان هذه البطارية تؤكد في قياسها على العمليات العقلية مثل الاستيعاب والتطبيق والتفسير في مختلف المواد والمصادر وهي تعطي اهمية خاصة لمها ارت الق ارة وهي في معظمها مت اربطة

وهي تزودنا بتنبؤ جديد بمستوى الاداء الاكاديمي للطالب .و تعد بطارية (النقم الاكاديمي) اكثر تمثيلا ومطابقة لما يجب ان تكون عليه البطاريات المدرسية والمصممة للمدارس الثانوية أذ يوجد فيها ستة اختبا ارت تغطي المجالات التالية :-

(الانشاء , العلوم , الق ارة , الرياضيات , الادب)

ومن ملاحظة هذه فان البطارية مزيج من المها ارت (الق ارة , الكتابة , الرياضيات , العلوم الاجتماعية , العلوم , الادب) فان تقييم هذه الاختبا ارت في هذه الكيفية

يقربها اكثر فاكثر من المحور العام للتعليم الثانوي ويجعلها قابلة للاستعمال بشكل عام
ربما اكثر فائدة في مقارنة مدارس مختلفة مع بعضها البعض.

بناء الاختبارات التحصيلية المقننة

اولاً:- تحديد الاهداف :

اوردنا في الفصل السابق وتحت عنوان التخطيط والاعداد للاختبار ,ان الخطوة
الاولى في بناء الاختبار التي يضعها المدرس هي الاهداف ,ففي الاختبار
التحصيلية المقننة يعد تحديد الاهداف من اهم خطوات البناء وتتم بصورة متكاملة ودقيقة
أذ ان تحديد الاهداف يشكل جانبا جوهريا في تصميم الاختبار التحصيلية المقننة أذ
ان القائمين على بناء هذه الاختبار يعكفون على قائمة الاهداف العامة لتلك المادة
ويحاولون ترجمتها الى اهداف سلوكية اكثر تجديدا من الاهداف العامة وتحويلها الى دليل
دقيق ومفصل يمكن من خلالها ملاحظتها وقياسها وبهذا فالاختبار التحصيلي المقنن يبنى
على اساس معرفة واقعية للاهداف السلوكية ومحددة

أن افضل طريقة لتحديد الاهداف التربوية في منهج ما وصياغتها بكل دقة وتحليلها
باستخدام جدول المواصفات والذي يكون في الاختبار التحصيلية المقننة من النوع

التفصيلي ويتضمن تحليلاً مفصلاً للأنماط السلوكية ومجالات والمحتوى قد يكون جدول المواصفات واسعاً ليشمل كل أهداف المنهج.

ثانياً :- تحديد المحتوى

تعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة في بناء الاختبار التحصيلي المقننة لأنها الأساس الذي تبنى عليه فقرات الاختبار والمجال الذي تشتق منه ، إذ تحدد الوظائف الأساسية لمحتوى المادة المدروسة المارد اختبار فيها فتعطى للموضوعات المقصودة أهميتها النسبية أي أن تشمل لكل وحدة من الوحدات التحصيلية التي يتألف منها الموضوع في فقرات التي يشملها الاختبار ولكن بحدود الزمن المسموح به أي تحديد الأهمية النسبية لكل مجال من مجالات أولاً ثم في ضوء هذا التحديد يتحدد نوع الأسئلة الذي يناسب لكل مجال.

ثالثاً :- اعداد وتجميع فقرات الاختبار :-

يتكون الاختبار عادة من عدد من فقرات (item) والفقرات هي وحدة في الاختبار وهذه الوحدة قد تكون سؤالاً واحداً أو أكثر والفقرة تقيس إحدى العمليات وتكون مادة من نوع معين وتصحح فقرات بصورة مختلفة أن اختبار نوع الفقرة يتحدد تبعاً لعدة اعتبارات أهمها :-

- 1- الوظيفة أو الوظائف التي يقيسها الاختبار .
- 2- الغرض من الاختبار.
- 3- نوع العينة المارد قياسها وخصائصها .

4- حدود الوقت والتكاليف .

5- صدق وثبات الفق ارت .

الاج اراءات التي تتبع في تصحيح الاختبار

وبالرغم من كل هذا فان فق ارت الاختبار التحصيلي المقنن يجب ان تكون اداة موضوعية مقننة لقياس جانب او جوانب من السنة الم ارد قياسها بطريقة ثابتة, كما يجب ان تشمل الفق ارت الجوانب الم ارد قياسها وبمعنى مادام الاختبار عينة من السلوك فيجب ان يمثل انواع ومستويات الجوانب المقاسة وان يتضمن كل الانواع والمستويات وان يمثلها من حيث اهمية كل نوع وكل مستوى يتضمن فق ارت يتناسب عددها مع اهمية الجانب الذي يمثله في الوظيفة المقاسة

وهكذا نجد ان هنالك انواع متعددة من الفق ارت وان كل فقرة من فق ارت للاختبار لها وزنا اكثر من البعض الاخر وهذا يعود اصلا الى الاهمية النسبية لكل مادة د ارسية .ان فق ارت الاختبار يجب ان تعد بحسب الطريقة التي درس فيها الطالب المادة الد ارسية كما ان الاختبار يجب ان يشمل على عدد كبير من الفق ارت حتى يستطيع الاختبار ان يغطي جانبا الشمولية في المادة اذ ان الاختبار القصير جدا قد يزيد احتمال تدخل عوامل التذكر والحفظ كما انه لا يشمل كل جوانب الظاهرة الم ارد قياسها .ولكن هذه المسألة ليست مطلقة في كل المجالات فأحيانا قد يكون الاختبار طويلا جدا مما يؤدي الى ان تتأثر أج ازئه الاخيرة.

تجميع فقرات الاختبار

بعد ان ننهي عملية اعداد الفق ارت وم ارجعتها وتنقيحها وتصبح معدة لتجميعها في اختبار واحد وهنالك تصنيفات تترتب وتجمع بموجبها فق ارت الاختبار ومن هذه التصنيفات هي :- 1- نوع الفقرة :-

تجمع فق ارت الاختبار بحسب نوع الفقرة فاذا احتوى الاختبار على اكثر من نوع من انواع الفق ارت فانه يتم تجميع فق ارت كل نوع على حدة مثل فق ارت الصواب والخطأ معا والتكميل معا وهكذا لان هذا التصنيف يسهل عملية التصحيح وتحليل النتائج .

2- الموضوعات المتشابهة :-

تجمع فق ارت الاختبار بحسب الموضوعات المتشابهة من محتوى المنهج المقاس .

الهدف السلوكي .

3- تجمع الفق ارت التي تقيس هدف المعرفة مثلا مع بعضها البعض وهكذا بالنسبة للاهداف الاخرة وهذا يجعل الاسئلة تتدرج من السهل الى الصعب ومما يعطي تاثيرا واقعيا للطلبة ويساعد الطلبة الضعفاء على التخلص من الارتباك عند مواجهة الفق ارت الصعبة في بداية الاختبار .

اربعا: تعليمات الاختبار

من الملاحظ ان هنالك نوعين من التعليمات النوع الخاص يقدم الى القائم بتطبيق الاختبار وهي تتعلق بتصحيح الاختبار وتفسير درجاته والزمن المحدد لأدائه النوع الثاني يقدم الى الطلبة اللذين يج ار عليهم الاختبار المقنن وتكتب التعليمات في صفحة مستقلة من صفحات الاختبار وان على القائم بالاختبار ان يتبعه واذا دعت الحاجة ان يق أرها دون تعديل او تغيير فيها ولجميع الطلبة وكما هو وارد في التعليمات.

لان تطبيق التعليمات في الاختبار المقنن اهمية لا يستهان بها فقد اثبتت الد ارسات ان التعليمات يمكن ان تلعب دورا في تغيير نتائج الاختبار والتأثير عليها وبعدها يصعب اج اره مقارنة نتائج الاختبار في المواقف المختلفة .

ان الاختبار التحصيلي المقنن تكون طريقة الاجابة مختلفة عما هو عليه في الاختبار التي يضعها المدرس فقد تكون الاسئلة في ك ارس او الاجابة تكون في ورقة مستقلة وهنالك بعض القواعد التي تتبع في وضع التعليمات وهي :-

- 1- يجب ان تكون التعليمات سهلة وواضحة ومفهومة وقصيرة وقادرة على اصال ما هو مطلوب إج اره من الطالب.
- 2- يفضل ان تحتوي التعليمات على امثلة توضيحية للإجابة وخاصة للأسئلة التي لميألفها الطالب سابقا.
- 3- يفضل ان تفسح الوقت الكافي للطالب لق اره التعليمات والانتباه الى الامثلة قبل البدء في الاختبار.

4- يفضل ان توضح التعليمات الهدف من الاختبار والوقت المحدد للإجابة وكيفية تدوين الاجابة.

يجب ان توضح تعليمات اسلوب التصحيح وخاصة اذا كان الاختبار يستخدم معادلة التصحيح من أثر التخمين .

خامسا: - شروع تطبيق الاختبار

ان الهدف الاساس من الاختبار التحصيلية المقننة هو مقارنة النتائج التي تحصل عليها في الاختبار مع عينة الطلبة ولكي تحصل على استجابة صادقة فيجب ان يخصص تطبيق الاختبار بحيث تنهيا للطلبة ظروف مناسبة للاستجابة وفي نفس الوقت تنظم العوامل التي يمكن ان تتدخل في سلامة الاج اراء ومن اهم هذه العوامل هي :-

1- ظروف بدأ الاختبار يفضل عند تطبيق الاختبار التحصيلي المقنن ضبط الظروف عند اج اراء . 2- الاختبار لا نها كثي ار ما تؤثر على اجابات الطلبة ان تكون التهوية والاضاءة ومكان الجلوس مناسباً اذ ان ذلك يؤثر تأثي ار كبي ار على اجابات الطلبة وقدتؤثر الحالة الم ازجية للطلاب وقت ضرورة الاختبار على درجة الكلية .

3- تقنين الاختبار ويقصد بتقنين الموقف الاختباري هو محاولة ضبط الظروف التي تعطى فيه التعليمات واثارة الدافعية المناسبة وذلك عن طريق الموقف الاختباري ولجميع الطلبة .

4- ملاحظة تكون التعليمات المكتوبة واضحة بما يكفي لان يكون الاختبار ذاتي مع تجنب اعطاء الطالب اية كلمة او اشارة تلمح بالإجابة .

سادسا :- تجربة الاختبار

بعد الانتهاء من اعداد وتجمع الفق ارت الاختبار تأتي الخطوة الرئيسة التالية وهي تجربة تتكون من :-

أ_ التجربة الاستطلاعية :-

يقوم الاختبار بأج ارء تجربة استطلاعية على مجموعة من الطلبة يت اروح عددها (100) طالب يمثلون نفس خصائص العينة التي سيجري عليها الاختبار وفي سيصمم الاختبار لها وان الغاية من اج ارء هذه التجربة هو :-

1- التعرف على ارئي الطلبة في التعليمات عن جوانب الضعف فيها من حيث الصياغة والمضمون وملائمة اللغة .

2- معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار.

3- تشخيص الفق ارت الغامضة او الصعبة او عدم وضوح الطباعة لغرض اعادة صياغتها وطبعها

4- معرفة الوقت الذي يستغرقه اعطاء التعليمات.

وفي ضوء هذه التجربة الاستطلاعية ت ارجع تعليمات الاختبار وفق ارته على اساس الملاحظات الثابتة خلال التجربة وتجرى التعديلات الملائمة لها .ويفضل ان

تتناقش هذه التعديلات التي اجريت على التعليمات والفق ارت مع عينة اخرى صغيرة من الطلبة للتأكد من وضوح هذه التعديلات التي اجريت بـ التجربة الاساسية :-
يطبق الاختبار على مجموعة من الطلبة يمثلون خصائص المجتمع الم ارد اعداد الاختبار له ويفضل ان يطبق الاختبار على عينة يبلغ عددها (400) طالب والغرض من هذه التجربة هو التحليل الاحصائي لفق ارت الاختبار يتم بموجبة تحديد الفق ارت الصالحة للصيغة النهائية للاختبار

التحليل الاحصائي لفقارت الاختبار

ان التحليل الاحصائي لفق ارت الاختبار هي عملية فحص أو اختبار استجابات الاف ارد عن كل فقرة من فق ارت الاختبار وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة أو سهولة كل فقرة ومدى فاعليتها وقدرتها في التمييز في الفروق الفردية للصفة الم ارد قياسها كما يكشف عن مدى فاعلية البدائل الخاطئة في الفق ارت اختبار الاجابة وخاصة في فق ارت المتعدد .

1- ايجاد معامل سهولة وصعوبة الفقرة :-

ان اي فقرة في الاختبار يجب ان تكون سهلة جدا بحيث يستطيع جميع اف ارد العينة الاجابة عليها أو ان تكون صعبة جدا فيفشل فيها الجميع وعلى وجه العموم يجب ان

تجمع الفقرة الواحدة اقصى نجاح في التمييز بين الطلبة اذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح 50% من اف ارد العينة في الاجابة عليها.

الا ان هذه النسبة لا يمكن استخدامها مع بعض اختبارات فعندما ي ارد استخدام اختبار لاختبار المرشحين للبعثات الد ارسية مثلا فان مستوى صعوبة الفقرة يجب ان تكون اكثر من المعدل الاعتيادي للصعوبة للصعوبة وهو 50% كما ان نسبة الصعوبة في بعض الاختبارات نقل مثلا فباختبار انتقاء الطلبة الضعفاء في احدى الموضوعات الد ارسية لغرض وضعهم في صفوف تقوية ففي مثل هذه الحالة تؤخذ الفقرة التي تقع صعوبتها دون المتوسط وهكذا فان اختبار مستوى الصعوبة المناسبة يعتمد على الغرض من تصميم الاختبار.

ان اهمية استخ ارج معامل الصعوبة للفقرة هو ان يمكن التعرف على نسبة اللذين يجيبون اجابة صحيحة واللذين يجيبون اجابة خاطئة فاذا افترض ان فقرة اختبار ما طبقة على 100(طالب وقد اجاب عنها) 60(طالب بشكل صحيح فان معامل سهولة الفقرة يسوى

$$0,60=100+60$$

اما صعوبة الفقرة في نسبة الاجابة الخاطئة على تلك الفقرة اعلاه يكون معامل الصعوبة

$$0,40= 10+40$$

ولما كان مجموع نسبتي الاجابات الصحيحة والخاطئة على كل فقرة يساوي 1(فأننا يمكننا حساب معامل صعوبة الفقرة من معامل السهولة وذلك بطرح معامل السهولة من 1(فبالرجوع الى المثال اعلاه يمكن حساب معامل صعوبة الفقرة كالاتي:

$$0,04= 1-0,06 \text{ معامل الصعوبة}$$

ويمكن استخ ارج معامل السهولة والصعوبة للفقرة من خلال المعادلة الاتية:

$$\begin{array}{r} \text{مجموع} \quad \text{الاجابات} \quad \text{الصحيحة} \quad \text{في} \quad \text{المجموعة} \quad \text{العليا} \\ + \text{مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا} \\ \text{معادلة} \quad \text{السهولة} \quad \text{والصعوبة} \\ = \end{array}$$

مجموع اف ارد المجموعة العليا +مجموع اف ارد المجموعة

العليا

ولغرض توضيح استخدام معامل السهولة والصعوبة بهذا الطريقة نورد المثال الاتي:

محتوى الفقرة وضع الفريد بينه او اختبار للذكاء عام

ا

190_

ب 4

190_

2

ج_19

05

د_190

6 ويعد

التصح

يح

وفرز

الاجاب

ات

للمجوع

تين

العليا

والدنيا

وكانت

الاجاب

ات

الصحيح

ة معا

البدائل

على

النحو

الآتي:

بدائل 27% من المجموعة العليا 27% من المجموعة الدنيا أ 4

8 ب 2 صفر ج 2 4

28 42

ولغرض إيجاد سهولة وصعوبة الفقرة تتبع الخطوات الآتية:

1_ترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلبة في الاختبار من أعلى درجة إلى أدنى درجة

2_تسلسل مجموع الإجابات التي حصلت عليها الفقرة من أعلى درجة إلى أدنى درجة
أي أن نبدا بالدرجة (24) (أقل من) 12)

3_نأخذ ال 27% العليا من الدرجات وال 27 % الدنيا من الدرجات ونفترض أن
مجموعة الطلبة اللذين طبق عليهم الاختبار هو (100) طالب فعندئذ يبلغ عدد أف ارد
المجموعة الدنيا (27) طالب أيضا

4_ انطبق المعادلة لاستخ ارج معامل السهولة والصعوبة للفقرة

$$\text{س. ص} = \frac{42+28}{70} - \frac{\text{السهولة}}{\text{الصعوبة}} = 0,70 \text{ معامل}$$
$$100 \quad 50 \quad +05$$

0,03 _ 0,7 _ 1معامل الصعوبة

2- ايجاد معامل تميز الفقرات:

يقصد بمعامل التميز قدرة الفقرة على تميز الفروق الفردية بين الاف ارد اللذين يعرفون الاجابة واللذين لا يعرفون الاجابة الصحيحة لكل فقرة او سؤال من الاختبار . اي قدرة الفقرة على التميز بين الطلبة الممتازين والضعاف.

اذ ان كل فقرة لابد ان تكون لها القدرة على التميز بين من يحصلون على درجات واطئة ومن يحصلون على درجات عالية.. ولغرض ايجاد الفق ارت تستخدم

مج ص ع _ مج ص د

$$ت = - \frac{2 \setminus (1}{$$

$$ع + 1)$$

حيث ان:

ت = معامل التمييز

مج ص ع = مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا

ع = عدد اف ارد المجموعة العليا مج ص د = مجموع

الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا د = عدد اف ارد

المجموعة العليا

مثال /لحساب معامل تمييز الفقرة:

لو عدنا الى المثال الذي ورد ايجاد سهولة وصعوبة الفقرة واستخدمنا معادلة تمييز الفقرة

تبين ما يلي 24_21 12

$$معامل التمييز = \frac{0,45}{$$

$$27 \setminus 1)72 + 72(2$$

0,54 ويعد هذا التمييز جيد جدا كلما كان تمييز الفقرة اعلى كلما كانت افضل وقد قدم

(ايبول) معيار لمقارنة القوة التمييزية والجدول الاتي يوضح هذا

المعيار معامل التمييز تقييم الفقرة 0,04 فأعلى فق ارت

جيده جدا

0,29 _ 0,03 جيد الى حد ما ولكن قد تخضع للتجسس

0,29 _ 0,02 فق ارت حدية تخضع عادة الى التحسين

اقل من 0,91 فق ارت ضعيفة تحذف او يتم

تحسينها

3- فعالية البدائل الخاطئة :-

تحتوي فق ارت الاختبار من متعدد على البدائل من متعدد ولهذا البدائل صفات واعتبا
ارت فنية عند اختيارها من المفروض ان تكون البدائل فعالة بما فيها لكفاية لان يعطى
البعض بها وليس الجميع فلا فائدة من بديل خاطئ يخطئ به الجميع او يعرفه الجميع.
ويسعى مصممو الاختبار الى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخاطئة لكي يكون
البديل فعال اي انه يجب ان تكون عدد الطلبة الضعفاء (المجموعة الدنيا) الذي يختارون
البدائل او الاجابات الخاطئة اكثر من عدد الطلبة المختارين (المجموعة العليا) الذين
يختارون البدائل الخاطئة.

ويعد البديل الخاطئ جوابا عادة وصالحا اذا اختاره عدد من طلبة المجموعة .

الفصل الرابع

شروط ومواصفات الإختبار المقنن الجيد

_ الص دق.

_ الثب ات.

_ الشمولية.

_ الموضوعية.

ـ سهولة التطبيق.

مواصفات وشروط الإختبار المقنن

الجيد

تعد الإختبار ارت المقننة اداة مقننة تبنى من قبل متخصصين وتستعمل فيها ضوابط دقيقة وتكون لها معايير مشتقة من عينات ممثلة للمجتمع الاصلي وبهذا لابد أن يكون الإختبار صادقاً في قياس المخصص لأجله وثابتاً لا تتغير درجاته في م ارت الإج اراءات الممكنة وأن يكون الإختبار يقيس عاملاً أو صفة واحدة أي أن تكون فق ارته ممثلة لاهداف الم ارد قياسها او مستمدة من تحليل مضمون موضوع او مادة او من تحليل طبيعة اداء عمل او مهنة وبهذا فهي تعد وفق شروط منهجية متقدمة يؤدي فيها دوراً اساسيا وثمة شروط ومواصفات لهذا الاختبار المقنن ومنها: -

أولاً - الصدق:

يتضمن مفهوم الصدق الجانب الذي يقيسه الاختبار وإلى أي حد يستطيع النجاح في قياس هذا الجانب وإن يكون الاختبار قادراً على قياس ما صمم لأجله فاختبار الاستعداد المدرسي يعد صدقاً إذا كان قادراً على قياس الاستعداد المدرسي ويكون غير صادق إذا كان يقيس ضاهرة أخرى وكذلك بالنسبة للطلبة فإنه يعد صادقاً لمجموعة من الطلبة الذين وضع الإختبار لأجلهم وأقل صدقاً إذا طبق على مجموعة أخرى من الطلبة تختلف عن المجموعة الأولى فمثلاً إختبار في القياس والاستيعاب النظري للمرحلة الابتدائية يكون صادقاً لطلاب هذه المرحلة وغير صادق لطلاب المرحلة الأخرى .

وبذلك يقال الإختبار صادق إذا توفرت فيه الأدلة الكافية على أنه يقيس فعلاً العامل الذي صمم الإختبار لقياس وأنه لا يقيس به عوامل أخرى .

إن الصدق يتحدد بخصائص وطبيعة المجتمع الأصلي الذي أشتقت منه معاملات الصدق فالأختبار الذي ثبت صدقه في مجتمع آخر وبهذا المعنى فالصدق يعد نسبياً.

وللصدق مظهران هما: -

1- الثبات - في الاختبار الصادق يبقى في معظم الأحيان إلا إذا تداخلت عوامل تحول دون ذلك .

2-التعلق - ويقصد به مدى أقت ارب درجات الإختبار من الدرجات الحقيقية الخاصة بالعينة كلها.

أنواع الصدق: -

للصدق أنواع مختلفة بحسب معنى الصدق وهناك أنواع متعددة حددها المشتغلين بالقياس وسنتطرق على الأنواع الأكثر شيوعاً واستخداماً منها :

1- الصدق الظاهري :-

هو الصدق الذي يدل على ما يبدو أن الإختبار يقيسه ظاهرياً وليس ما يقيسه الإختبار بالفعل ويعتمد هذا النوع من الصدق على الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار أي بالنظر على فق ارته وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وكذلك النظر الى التعليمات ودقتها ثم مقارنة هذا الذي يبدو بالوظيفة الم ارد قياسها فإذا أقترب الإثنان كان الإختبار صادقاً ظاهرياً (سطحياً) اي بدأن فق ارته تتصل غالباً بجانب السمة الم ارد قياسها.

ويعتمد الصدق الظاهري على الخب اراء والإختصاصيين من ذوي الخبرة في تحديد صدق الإختبار وذلك من خلال الإعتماد على النسبة المئ وية لتحديد أكثر إتفاق الخب اراء على الإختبار ويمكن إستخدام (مربع كاي) لإستخ ارج صدق الإختبار وعلى الرغم من أن هذا النوع يعد أقل أنواع الصدق أهمية إلا أنه مم المرغوب أن يكون الإختبار ذا صدق ظاهري .

2- صدق المحتوى :-

يقصد به فحص مضمون أو محتوى الإختبار فحصاً دقيقاً لغرض تحديد ما إذا كان يشمل على عينة ممثلة لميدان الموضوع الد ارسى الذى يقيسه أى تحليل مواد الإختبار وفق ارته لتحديد الوظائف والجوانب والمستويات الممثلة فيه ونسبة كل فيها إلى الإختبار ككل.

ويعد صدق المحتوى من أكثر أنواع الصدق ملائمة مع الاختبار التحصيلية ولكي يتحقق يتطلب الجوانب الأساسية الآتية: -

1- تحليل محتوى المادة الد ارسية ، فالخطوة الأولى في الوصول إلى صدق المحتوى وهو بتحليل الموضوع الذى نريد قياسه فنحلله تحليلاً منتظماً لتحديد مجالاته وتقدير الوزن لكل مجال بناء على أهميته بالنسبة لبقية المجالات الأخرى . فمثلاً عندما نقوم بوضع إختبار معين لموضوع القياس والتقويم فإنه يجب أن نختار فى ارته من كل مجال من مجالات التى هي على سبيل المثال (التطور التاريخي للتقويم والقياس ، أنواع الإختبار التحصيلية ، التخطيط للإختبار ، شروط ومواصفات الإختبار الجيد) وأن تكون هذه الفج ارته متناسبة مع أهمية المجال بالنسبة للموضوع.

2- تحليل أهداف التعلم : أى انه يجب أن تكون فى ارته الاختبار ممثلة للأهداف السلوكية فإذا كانت الاهداف مثلاً المعرفة ، الإستيعاب ، التطبيق ، فيجب أن تمثل الفج ارته (الاسئلة) هذه الأهداف بناء على أهمية النسبية لكل هدف.

3- جدول المواصفات : وفيه يتم حصر المواصفات وتحديد الأهمية النسبية لكل بغية تمثيلها فى الاختبار مع مايتناسب وأهميتها.

4-تقدي ارت المحكمين : يعتمد صدق المحتوى على تقدي ارت المحكمين

لذلك يجب الاعتماد على محكمين قادرين ومختصين في مجال القياس والاختبار لكي نحصل على مؤش ارت صدق غير مزيفة.

وبما ان من صدق المحتوى يعتمد على تقدي ارت المحكمين فإنه سيكون عرضة لأخطاء التقدير ولتلافي هذه الأخطاء يمكن الإعتماد على زيادة عدد المحكمين قدر الإمكان للكشف عن مدى الاتفاق في تقدي ارتهم.

- 3- الصدق التجريبي:

معناه توفر الأدلة العملية أو التجريبية على أن الإختبار يقيس الصفة التي صمم لقياسها أو أنه صالح لغرض معين وفي مثل هذه الحالة يستعان بمحك خارجي مستقل تماماً عن الإختبار يستخدم في تقويم صدق الإختبار وهذا المحك اما ان يكون مقياساً للصفة التي يقيسها الاختبار او النشاط الذي يتناوله الاختبار بالقياس.

والمحك بصفة عامة عبارة عن عامل مستقل عن الإختبار . نعلم أو نفترض بأنه مرتبط بالعامل الذي يقيسه الاختبار أو يتنبأ به . وأن الصدق التجريبي يعتمد على صدق المحك أو المي ازن لذلك يتطلب إختبار المحك على درجة كبيرة من الصدق تقا رن به الدرجات التجريبيةللإختبار.

ويعد الصدق التجريبي من اهم انواع الصدق بالنسبة للاختبار فهو يقيس مدى نجاح الاختبار في قياس الوقائع الخارجية أو التجريبية وهي عبارة عن مؤش ارت إحصائية بين مقدار الارتباط وبين الصدق التجريبي والمحك المستخدم.

4- الصدق التنبؤي :-

قدرة الاختبار وفاعليته في التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل ويتم ذلك بمقارنة درجات الطلبة في الاختبار ودرجاتهم في إختبار آخر مباشرة للأداء اللاحق للطلاب . وهذا الاختبار الاخير يسمى من الناحية الفنية بالمحاكاة (المي ازن (مثلاً إذا أردنا معرفة صدق إختبار (الاستعداد الق ارئي (على التنبؤ بتحصيل الطلبة في موضوع الق ارة وقد أعطي لهم إختبار الاستعداد الق ارئي في بدء السنة الد ارسية وحصل كل طالب على درجة على هذا الإختبار . ثم أعطي لهم إختباراً تحصيلياً في موضوع الق ارة في نهاية السنة وحصل كذلك كل منهم على در جة أيضاً.

فإذا كان معامل الارتباط عالي بين درجات الاختبارين دل ذلك على قدرة اختبار الاستعداد الق ارئي على التنبؤ الا أنه أغلب الأحيان يكون معامل الارتباط واطئ وذلك بسبب أننا نجمع البيانات عن المحك يعد أج ارة الإختبار بفترة زمنية أي في المستقبل وقد تحدثت تغي ارت على أف ارد العينة.

أن هذا النوع من الصدق يعتمد على المعلومات التي تصبح متوافية في المستقبل منالطلبة الذي أجري عليهم الإختبار من الناحية التي يتنبأ بها الإختبار وهذه المعلومات قد تكونعلى شكل درجات أو تغي ارت أو تقادير تتخذ بشأن الطلبة فالمحاكاة هنا هي مؤش ارت للتنبؤ.

- 5 - الصدق التلازمي:

يعني الكشف عن العلاقة بين الاختبار الم ارد استخ ارج صدقه ومؤش ارت المحك التي نحصل عليها في نفس الوقت تقريباً ففيه نعطي الإختبار لمجموعة من الطلبة تتوفر لدينا عنهم معلومات وفي هذه الحالة يكون المحك المستخدم في تقويم صدق الإختبار بيانات أخرى من الصفة جمعت في نفس الوقت الذي أجري فيه الاختبار على المجموعة نفسها وقد تكون هذه البيانات مثلاً تقدي ارت المدرسين لذكاء الأطفال واستخدامهم في تقويم صدق إختبار الذكاء.

ويستخدم الصدق التلازمي في بعض الأحيان لتلافي مشكلة الصدق التنبؤي وبما يتطلبه من وقت طويل.

الفرق بين الصدق التنبؤي والصدق التلازمي :-

1- وقت الحصول على درجات المحك أو المعيار ، ففي الصدق التنبؤي نحصل عليها بعد فترة من تطبيق الإختبار الجديد وقد تصل الفترة إلى أكثر من سنة أما في الصدق التلازمي فيحصل عليها أثناء تطبيق الإختبار.

2- الفائدة من الاختبار يستفاد من صدق الاختبار في الصدق التنبؤي في التعرف على درجة انجاز الطالب في المستقبل ، أما الصدق التلازمي فيستفاد منه في الإختبار التي تقيم السلوك الحالي للطالب.

3- يكون الصدق التنبؤي أكثر ملائمة مع إختبارت الاستعداد المدرسي واختبارت الذكاء أما الصدق التلازمي فإنه يكون أكثر ملائمة مع الاختبارت التحصيلية والاختبارت الشخصية.

ثانياً : الثبات

أن لاختبار التحصيلي المتقن يجب أن يكون على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق والأطرد فيما يزودنا به من بيانات على مستوى الطالب إذا أن مفهوم الثبات يعد من المفاهيم الأساسية التي يجب أن تتوفر في الاختبار لكي يكون صالحاً للإستخدام ففي كل إختبار يوجد قدر من أخطاء القياس وقد تكون الأخطاء قليلة أو كثيرة مما تؤثر في نتائج القياس وتسمى هذه الأخطاء بأخطاء الصدفة إذ أنه لا يوجد اختبار سواء أكان تحصيلياً أو عقلياً أو نفسياً يحصل على درجة ثبات كاملة لأن من غير الممكن التخلص من الأخطاء والشوائب في الاختبار لأننا عندما نريد أستخارج معامل الثبات نحسبه بناءً على إرتباط درجات مجموعة من الاف ارد نفسها أي درجاتهم في المرة الاولى مقارنة بدرجاتهم في المرة الثانية بنفس الصورة أو بصورة مكافئة من الاختبار وهنا لابد أن تكون معرض للخطأ وهذا الخطأ هو أن هؤلاء الاف ارد أنفسهم يتغيرون وعلينا أن نعرف مدى تغيرهم حتى نعرف سبب تغير درجاتهم في المارت المختلفة فقد لا يكون التغير في الاختبار بل فيمن يطبق عليهم الاختبار إذ أن الدرجة التي يحصل عليها الفرد في أي إختبار لاتعبر عن الأداء الحقيقي فقط وإنما تمثل الأداء الحقيقي للفرد مع عوامل الخطأ (الشوائب الداخلية) أي بمعنى أن درجة الفرد على الاختبار تعبر عن التباين الحقيقي للفرد وتباين الخطأ وبذلك فإن درجة الاختبار تتضمن قدراً من الخطأ قد يؤدي الى زيادة في الدرجة الحقيقية أو الى

نقصان في الدرجة عن ما يستحقه الفرد المقاس مما يؤدي الى تقدير اداء الفرد أقل أو أكثر من الواقع الذي يستحقه وافضل طريقة لمقارنة هذه الدرجات هي حساب معامل ارتباط درجات الاختبار في المرة الاولى بدرجات نفس الاختبار في المرة الثانية بنفس الأف ارد وعندما تكون درجات المرتين نفسها متسقة فأن ذلك يدل على ثبات إجاباتهم ويستخدم في حساب معامل الثبات . معامل الارتباط بين درجات الاف ارد في المرتين ويطلق على النتيجة التي نحصل عليها بمصطلح (معامل الثبات (ويت اروح معامل الثبات بين درجتين) صفر + 1 (ويعد الصفر أدنى معامل ثبات أما الدرجة 1(فتمثل أعلى معامل ثبات ومن الصعب الوصول إلى معامل ثبات يساوي 1(وذلك بسبب الأخطاء العديدة التي تتعلق بنتائج الإختبار والتي لاتخضع للضبط العلمي والتحكم الدقيق وكذلك للحالة النفسية أو الجسمية للفرد والحالة الفيزيكية وغيرها مما تؤثر بصورة مباشرة في نتائج الثبات.

- م معنى الثبات:

أن ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار نفس النتائج اذا ما أعيد على نفس المجموعة في نفس الظروف ، وبمعنى لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجة شيئاً من الإتساق أي أن درجته لا تتغير جوهرياً بتك ارر اج اره الاختبار .

ويعني الثبات الاستق ارر بمعنى أن لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستق ارر كما ويعني الثبات ايضاً الموضوعية بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة أي ا كان المطبق أو المصحح . أي ان مفهوم الثبات يعني ان يكون الاختبار قاد ار على ان يحقق دائماً النتائج نفسياً في حالة تطبيقية مرتين على نفس المجموعة فثبات الاختبار

لمستوى دقة الاختبار في قياس الصفة التي يقيسها ويتحدد مستوى الدقة في أمرين أولهما احتفاظ الاف ارد بم اركزهم بالنسبة لبعضهم البعض اذا ماطبق عليهم مرتين وثانيهما مدى تقارب درجات نفس الفرد اذا ما أجري عليه الاختبار عدة م ارت ويكون الاختبار ثابتاً ودقيقاً كلما كانت هذه الدرجات متقاربة مع بعضها.

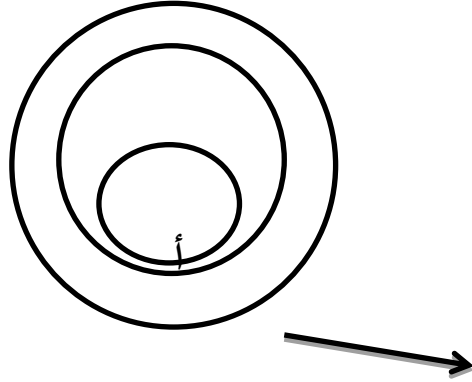
- العلاقة بين الصدق والثبات:

ان الصدق يتضمن الثبات وهو مظهر من مظاهره كما ان الصدق اعم واشمل من الثبات ذا ان الثبات ودقة الاختبار لاتدل على صدقه بل من الممكن أن يكون الاختبار ثابتاً ودقيقاً وأن درجة الفرد عليه لاتتغير كثيراً من اج اراء الى آخر ولكنه ليس صادقاً بمعنى ان يقيس دقة وثبات عاملاً آخر غير العامل الذي صمم الاختبار لقياسه

ومن جهة اخرى فإن كل اختبار صادق هو ثابت بالضرورة ولكن لايمكن القول ان كل اختبار ثابت هو صادق بالضرورة اذ ان الاختبار الصادق يقيس فعلا ما اعد لقياسه فإن درجته معبرة عن الاداء الحقيقي أو القدرة الفعلية للفرد وتعبّر عن الوظيفة المقاسة بكل دقة وبالتالي ستكون ثابتة في الوقت نفسه.

أي ان الاختبار الثابت ليس بالضرورة أن يكون صادقاً ذلك أنه قد يقيس وظيفة أخرى عدا الوظيفة المخصص لقياسها أو يقيس وظيفة أخرى الى جانب الوظيفة التي خصص لها ، ولتوضيح ذلك نفترض أن هنالك نقطة هدف ولتكن (أ)،

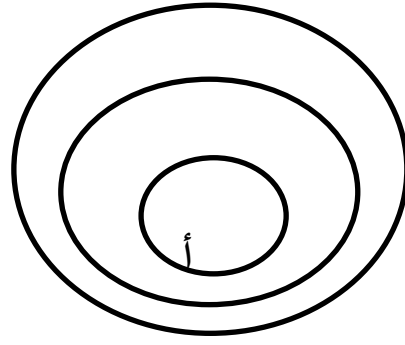
في الاشكال الثلاثة التالية وأن هنالك تصويماً عليها وأن الاصابات وقعت كما يظهر في هذه الاشكال.



الشكل

الاول

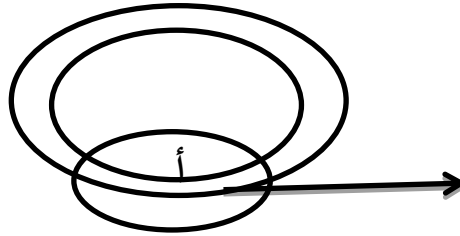
يتضح من الشكل اعلاه ان الاصابات كلها وقعت بجانب بعضها - الثابت - ولكنها لم تصب الهدف - الصدق اي انه يوجد هنا ثبات ولا يوجد صدق.



أما الشكل الثاني فنجد فيه أن الاصابات لم تقع بجانب بعضها وأنها متشتتة أي أنها لا يوجد

تصب الهدف الذي صوبت

صدق ولا ثبات.



فيها ثبات كما انه لم

عليه بمعنى لا يوجد

يتضح من الشكل أعلاه أن الاصابات تجمعت كلها في الهدف (أ) وبذلك توفر فيه

الصدق والثبات معاً .

طرق حساب الثبات :-

يقاس الثبات احصائياً عن طريق معاملات الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المرة الاولى بدرجات نفس الاختبار في المرة الثانية ولنفس الطلبة. وان معامل الثبات يقاس بأساليب متعددة ويختص كل أسلوب فيها بتقدير نوعية محددة من تباين الخطأ وهو التباين الذي يؤثر في ثبات الاختبار ولعل تباين وجود هذه الاساليب المتنوعة في حساب الثبات يعود الى تقويم الإختبار لأن بعض الإختبارت تتميز بأمكانية حساب ثباتها بأسلوب دون الآخر وعدم صلاحية بعض الاساليب بالنسبة لها كما يمكن استخدام أكثر من طريقة واحدة للإختبار الواحد بهدف التعرف على مصادر تباين الخطأ الذي يؤثر في استقارر أو إتساق الدرجة التي يحصل عليها الإختبار. وهناك طرق مختلفة لحساب معامل ثبات الإختبار منها :-

1- طريقة الصور المتكافئة: -

تعد هذه الطريقة من افضل الطرق ملائمة مع الإختبارت التحصيلية ويفترض تكوين صورتين متكافئتين من الإختبار الواحد بحيث تكون هذه الصور متكافئة وتتوفر فيها نفس مواصفات الاختبار الذي نريد التحقق من ثباته بحيث يحتوي على نفس العدد من الاسئلة وأن تكون صياغة الاسئلة متماثلة ودرجة الصعوبة واحدة وأن ت تضمن محتوى واحد وأن يتفق معه في جميع المظاهر الاخرى مثل التعليمات والامثلة والشكل العام.

فمثلا وجود صورتين من الاختبارين للقاء اربعة فيجب أن يتضمنا نصوصاً وأسئلة لها نفس الصعوبة ويسأل فيها نفس النوع من الاسئلة أي أن يكون هنالك توازن واحد بين الاسئلة وكذلك يجب أن تمثل فيها نفس نوع النصوص سواء كانت وصفية أو حوارية أو تدويقية ولكن النصوص الخاصة ومضامين الأسئلة يجب أن تكون مختلفة فإذا أصبحت

لدينا صورتان من الإختبار فيمكن أن نطبق للصورتين فأما أن يعطي الواحد بعد الآخر مباشرة في نفس الوقت إذا لم يكن اهتمام بالإستقار عبر الزمن وبعد ذلك يحسب معامل الارتباط بين درجات الاختبارين فيكون بذلك معامل ثبات تكافؤ .

أو أن يطبق الاختبارين بعد فترة زمنية أي أن تكون هنالك فترة مناسبة بين اجازة صورتين وعند ذلك يكون معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة هو معامل التكافؤ واستقارار، وان طريقة الصور المتكافئة تقدم اساسا سليماً جداً لتقدير الدقة في الاختبار الا ان هذه الطريقة تثير عدد من المشكلات العملية اذا انها تتطلب توفر صورتين متكافئتين في بعض الاختبار لا يمكن اعداد صورة للاختبار أو قد لا توفر الوقت للأجاء الثاني. كما أن عامل اثر التدريب والألفة بالاختبار يزداد كلما أقتربت الصورة من الأصل مما يؤثر على ثبات الاختبار.

2- طريقة إعادة الإختبار: -

تتطلب هذه الطريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة اخرى على افارد المجموعة نفسها بعد فترة زمنية ملائمة ثم تحسب بعد ذلك معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفارد العينة في المرة الاولى والثانية ويسمى معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة بمعامل استقارار أي استقارار نتائج الاختبار خلال الفترة بين التطبيقين للإختبار.

ومن الضروري عند حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار تقدير الوقت بين التطبيقين فأن هنالك إحتمال كبير من تدخل عامل التذكر إذا كانت الفترة قصيرة جداً . اما اذا كانت الفترة طويلة جداً فقد يدخل احتمال تدخل عامل النمو الجسمي والعقلي لدى الاف ارد المقاس وعموماً فليس هنالك اتفاق على طول الفترة الزمنية بين تطبيقي الاختبار ولكن يمكن القول بصورة عامة أن الفترة القصيرة تعتمد على نوع الظاهرة المقاسة أي عدم تأثر الاستجابات في التطبيق الثاني يتذكر الاستجابات في التطبيق الاول وأن اف ارد العينة من الاطفال حتى لايدخل عامل النمو الجسمي والعقلي.

أما اذا كانت السمة المقاسة لاتتأثر بالنمو واف ارد العينة من الكبار ففي مثل هذه الحالة فان الفترة الطويلة تكون ملائمة لها . ان طريقة اعادة الاختبار لاتصلح لحساب ثبات الاختبار التحصيلية وتكون اكثر ملائمة مع الاختبار الشخصية كما ان معاملالثبات لهذه الطريقة يتم بين درجتي التطبيق الاول والثاني وبحسب البيانات وتستخدم المعادلة الاتية :

1_ معادلة بيرس ون تستخدم مع البيانات المتصلة.

2_ معادلة سبيرمان مع البيانات المنفصلة.

3_ معادلة كاندل مع البيانات مماناة كبيرة.

ومن المأخذ على هذه الطريقة ان الدرجات التي يحصل عليها الاف ارد في المرة الثانية من تطبيق الاختبار تك ون اعلى بقليل من درجاتهم في التطبيق الاول وذلك بسبب الالفه وتذكر الاجابة كما ان الموقف التجريبي قد يختلف في المرة الاولى عن المرة الثانية مما تتأثر النتائج

النهائية بالشوائب التي يصعب اخضاعها للضروف التجريبية كما ان هذه الطريقة تكلف جهد ووقت

التجزئة النصفية .

تعتمد هذه الطريقة اساسا على تقسيم فق ارت الاختبار الى قسمين اي تجزئة الاختبار الى نصفين يحصل كل فرد على درجة عن كل قسم وهكذا يصبح كل قسم وكأنه اختبار مستقل ولكن يتم اج اء الاختبار مرة واحدة اي ان الفترة الزمنية بين اج اء القسمية معدومه وبعد التصحيح يحسب احدهما على النصف الاختبار الاول والثاني ثم يستخرج معامل الارتباط بين درجات الاف ارد وبين هذين التسمية وهناك عدة طرق لتقسيم الاختبار منها :

أ_ القسمه النصفية . وذلك بقسمة الاختبار الى نصفين متساويين فمثلا لو كان لدينا اختباريتكون من (60) (فقرة فسيبكون النصف الاول من) 1---30 (فقرة والثاني من) 31---60 (فقرة)

ب_ الفردي والزوجي ك يتم ذلك بقسمة فق ارت الاختبار الى نصفين بحسب ارقام الفق ارت فالفق ارت ذات الارقام الفردية مثلا تعد قسما والفق ارت ذات الارقام الزوجية قسما اخر .

ج _ التقسيم الجزئي :تشمل بعض الاختبا ارت على اخت با ارت فرعية وفي مثل هذه الحالة لايمكن استخدام اي نوع من الانواع اعلاه لذلك يقسم الاختبار الى جزئين او ثلاثة اج اء بحسب مايتوية الاختبار من جوانب فرعية فمثلا اذا كان الاختبار متكون من (6) اختبا ارت فرعية فيكون القسم الاول من الفروع (1-3-5) (والقسم الثاني من الفروع) 2-4-6 (وهكذا).

ان معامل الارتباط المستخرج بين نصفي الاختبار يفسر بانه معامل الاتساق الداخلي ولما كانت معامل الثبات لا يقيس التجانس الكلي للاختبار لانه ثبات لنصف الاختبار فهناك طرق متعددة لتلافي هذا النقص وذلك باستخدام معامل سبيرمان-ب ارون - ومعادلة رولون ,ومعادلة كتمان ومعادلة جاكسون .

- ثالثا_الموضوعية:

وهي عملية تقويم مدى استقلال النتائج عن الحكم الذاتي للمصحح بالرغم من ان معظم طرقالتقويم تنطوي على درجة من الذاتية ولكن هناك تفاوت كبير بين درجات الموضوعية التي يمكن ان تتوفر في اساليب التقويم المختلفة فالاختبار ارت التي يختبر فيها الطالب البديل الصحيح او الافضل من بين عده بدائل والتي تسمى بالاختبار المتعدد فيمكن للمصححين استخدام مفاتيح التصحيح والاتفاق على النتائج اتفاقا كاملا على العكس من ذلك فالاختبار المقال غير المحدد تفسح المجال اما الاختلاف الواسع بين المصححين ولكن يمكن بواسطة التعليمات الدقيقة تصبح هذه الاجابة محدده وموضوعية الى الحد المقبول.

ان الموضوعية ترتبط بطريقة التصحيح الاختبار اكثر من ارتباطهما بالاختبار نفسه ولا بد لأي اختبار ان تحدد طريقة التصحيح والاجابة الصحيحة والخاطئة والتي يطلق عليها دليل تصحيح الاخطاء حيث تثبت الاجابة الصحيحه لكل سؤال ومن شروط الاختبار الجديد ان تكون نتائج التقدير واحدة تقريبا حينما يصححها عدد من المصححين.

- اربعا_ الشمولية:

نعني بالشمولية ان تكون السمة المقاسة ممثلة بشكل جيد اي ان تكون فق اريت الاختبار قد رسمت بصورة متكاملة ودقة لقياس السمة الم ارد قياسها .اذ ان درجة الشمولة تؤثر عادة في مدى ثباتها وصدقها فاذا وجه سؤال شفوي واحد الى احد الطلبة واجاب عليه اجابة صحيحة فانه يحصل على درجة كاملة واذا اعيد الاختبار ذاته ووجه اليه سؤال اخر جديد زعجز عن الاجابة فانه يحصل على درجة دنيا.

ان مثل هذه المواقف متوقعة الحدوث نتيجة لعوامل الصدمة فأن معيار الشمول يلعب دور في الوصول الى نتائج منسجمه وثابته.

خامسا_سهولة الاجاء والتطبيق :-

تعد من اهم العوامل التي تحدد ما اذا كان القائم بالاختبار يستطيع في المواقف العملية الانتفاع بأسلوب معين من اساليب التقويم المختلفة فمثلا في حالة تساوي طرق التقويم من حيث الموضوعية فان القائم على الاخبار يستطيع ان يختار الطريقة التي تظمن لنا اكبر قسط ممكن من المعلومات في اقصر مده ممكنه من الوقت ان سهولة اج اراء الاختبار وتطبيقه هو ان الاختبار لابد ان يتظمن تعليمات وافية وواضحة عن كيفية الاجابة مع تضمينه بعض الامثلة

التوضيحية لكيفية الاجابة وخاصة اذا كانت بعض الاسئلة من النوع الجديد على الطالب كما نع
ني بالسهولة ,سهولة تقدير الدرجات والاقتصاد في الجهد عند اج ارء الاختبار.....

الفصل الخامس

الوسائل الاختبارية

نحتاج في تقويم الطالب لصفاته الاخرى غير صفة التحصيل الى ادوات قياس اخرى
تسمى الوسائل اللاختبارية وهي على ثلاثة انواع هي: (الاستبيان - المقابلة - الملاحظة)
أولاً : الاستبيان:

تعريفه: يعتبر الاستبيان احد وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع من اجل الحصول على بيانات او معلومات تتعلق بأحوال الناس او ميولهم ا و اتجاهاتهم ، وتأتي أهمية الاستبيان كأدوات لجمع المعلومات بالرغم مما يتعرض له من انتقادات من انه اقتصادي ف ي الجهد والوقت اذا ما قور ن بالمقابلة والملاحظة، فالاستبيان يتألف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات يقوم كل مشارك بالإجابة عليها بنفسه دون مساعدة ا و تدخل من احد .

ويمكن تصنيف الاستبيان بحسب نوعية الإجابة المطلوبة الى أربعة أنواع هي :

1-الاستبيان المغلق :

وفيه تكون الإجابة مقيدة ، حيث يحتوي الاستبيان على أسئلة تليها إجابات محددة ، وما على المشارك إلا اختيار الإجابة بوضع إشارة عليها كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية، من حسن ان هذا النوع انه يشجع المشاركين على الإجابة عليه لأنه لا يطلب وقتا وجهدا كبيرين ، كما انه سهل في تصنيف البيانات وتحليلها إحصائيا ، ومن عيوبه إن المشارك قد لا يجد بين الإجابات الجاهزة ما يريد .

2-الاستبيان المفتوح :

وفيه تكون الإجابة حرة مفتوحة ، حيث يحتوي الاستبيان على عدد من الأسئلة يجيب عليها المشارك بطريقته ولغته الخاصة ، كما هو الحال في الأسئلة المقالية ، فيهدف هذا النوع إلى إعطاء المشارك فرصة لان يكتب أريه ويذكر تيري ارته للإجابة بشكل كامل وصريح .ومن

عيوبه انه يتطلب جهدا ووقتا وتفكي ار جادا من المشارك مما قد لا يشجعه على المشاركة بالإجابة .

3-الاستبيان المغلق المفتوح :

ويحتوي على عدد من الأسئلة ذات إجابات جاهزة ومحددة وعلى عدد آخر من الأسئلة ذات إجابات حرة مفتوحة أو أسئلة ذات إجابات محددة متبوعة بطلب تفسير سبب الاختيار ، ويعتبر هذا النوع أفضل من النوعين السابقين لأنه يتخلص من عيوب كل منهما .

4-الاستبيان المصور:

وتقدم فيه أسئلة على شكل رسوم اوصور بدلا من العبارات المكتوبة . ويقدم هذا النوع من الاستبيانات إلى الأطفال أو الأميين ، وقد تكون تعليمات شفوية .

إيجابيات الاستبيان :

- يعطي المشارك فرصة كافية للتفكير دون ضغوط نفسية عليه كما هو الحال في المقابلة أو الاختبار .
- الاستبيان أكثر تمثيلا للمشاركة المدروسة لأنه يمكن توزيع فقراته على جوانبها ، كما هو الحال في استفتاءات الرأي العام .
- تتوفر للاستبيان ظروف التقنين المناسب ، فالألفاظ يمكن تخيرها والأسئلة يمكن ترتيبها والإجابات يمكن تسجيلها .

- يساعد الاستبيان في الحصول على بيانات حساسة أو محرجة لا يستطيع المشارك الحصول عليها في المقابلة .

عيوب الاستبيان :

- 1- يعتمد الاستبيان على القدرة اللفظية في الإجابة عليها لهذا فهو لا يصلح للأشخاص غير ملمين بالقراءة والكتابة إلا إذا كان الاستبيان مصور .
- 2- التأخر عن إعادة الاستبيان إلى الباحث يقلل من تمثيل العينة لمجتمع الدراسة وينتج عن ذلك عدم صلاحية النتائج للتعميم .
- 3- يتأثر المشارك في الاستبيان بطريقة وضع الأسئلة، ويكتشف هدف الباحث فيميل إلى الإجابة التي ترضي الباحث .
- 4- عدم جدية المشاركين في الإجابة أو اللجوء إلى الإجابة العشوائية .
- 5- قد يفسر المشارك بعض الأسئلة تفسي خاطئاً فتأتي أجابته غير دقيقة .
- 6- أن كثير من عيوب الاستبيان يمكن تلافيها إذا كان الاتصال مباشر بين الباحث والمشارك .

كيف يبني الاستبيان ؟ :

حتى تصمم استبياناً سليماً جاز للتطبيق لابد أن تقوم بالخطوات التالية :

- تحديد الموضوع العام للبحث .
- تقسيم الموضوع العام إلى عدد من الموضوعات الفرعية حتى يتسنى للباحث تغطية كل فرع بمجموعة من الأسئلة التي تشكل في مجموعها العام الأسئلة التي يتألف منها الاستبيان عند التطبيق .
- تقويم الأسئلة ويتم ذلك بمراجعة أولية للأسئلة والتأكد من تغطية الأسئلة لكافة الموضوعات الفرعية والعامة وعرض الأسئلة على مجموعة من الأف ارد لتلقي المزيد من الملاحظات .
- طباعة الأسئلة بشكلها النهائي في نموذج خاص ثم توزيعها على المشاركين في البحث
- جمع الاستبيان والبدء بتحليل المعلومات الموجودة به وتصنيفها وتفسير نتائجها للخروج بتوصيات مناسبة تتعلق بمشكلة البحث.

بعض الخصائص التي تجعل من الاستبانة مؤدية للغرض منها بدقة:

وتتلخص تلك الخصائص فيما يلي:

- 1- أن تتعامل مع موضوع مميز يعرف المستجيب . الشخص الموجهة إليه . أنه مهم بدرجة تبرر قضاء وقته في الإجابة على أسئلتها .
- 2- أن تبحث الاستبانة فقط في المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها من مصادر أخرى .
- 3- أن تتضمن الاستبانة على إرشادات واضحة وكاملة تبين الغرض منها بدقة .

4- تحديد المصطلحات المستخدمة وثباتها ووضوحها .

5- أن تكون الاستبانة سهلة الجدولة والمقارنة والتحليل والتفسير ، لاستخلاص النتائج بدقة .

أما بالنسبة للأسئلة التي تحويها الاستبانة ، فيجب م اعاة :

1- أن تكون قصيرة قدر الإمكان .

2- أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً ومتدرجة من العام إلى الأكثر تخصصاً .

3- أن تكون واضحة الكتابة مع حسن التنسيق .

4- أن يتناول كل سؤال بها فكرة واحدة فقط .

5- أن تصاغ الأسئلة بكلمات بسيطة واضحة لا غموض فيها ، ولا تحتل أى معنى آخر غير المقصود منها.

6- أن تكون الأسئلة موضوعية ، بمعنى خلوها من الاقت ارحات الموحية بالإجابة المطلوب ذكرها .

ثاني أ: المقابلة :

تعريفها : هي استبيان شفوي يتم فيه التبادل اللفظي بين القائم بالمقابلة وبين فرد أ و عدة أف ار د للحصول على معلومات ترتبط بأ اراء أ و اتجاهات أ و مشاعر أ و دوافع أ و سلوك، وتستخدم

المقابلة مع معظم أنواع البحوث التربوية إلا أنها تختلف في أهميتها حسب المنهج المتبع في الدراسة، فعلى سبيل المثال تعتبر من أنسب الأدوات استخداماً في المنهج الوصفي ولا سيما فيها يتعلق ببحوث الدراسة الحالة، إلا أن أهميتها تقل في الدراسات المنهج التاريخي والمنهج التجريبي.

أنواع المقابلة :

- 1- مقابلة مسحية : وتهدف الحصول على قدر معين من المعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة ويستخدم هذا النوع بكثرة في الدراسات التي أرى العام أو الدراسات الاتجاهات .
- 2- مقابلة علاجية (إكلينيكية) : ويستخدم في العلاج النفسي حيث يقوم المعالج بأجرائها بقصد التأثير على من الاضطرابات السلوكية لدى المرضى النفسيين بهدف العلاج .

تصنيف أسئلة المقابلة :

- 1- أسئلة مقيدة وفيها يستتبع كل سؤال مجموعة من الاختيارات وما على المفحوص إلا الإشارة إلى الاختيار الذي يتفق مع أريه .
- 2- أسئلة شبه مقيدة : وتصاغ فيها الأسئلة بشكل يسمح بالإجابات الفردية ولكن بشكل محدود للغاية .

3- الأسئلة المفتوحة : وفيها يقوم المقابل بتوجيه أسئلة واسعة غير محددة إلى المفحوص مما يؤدي إلى تكوين نوع من العلاقات بين المقابلة والمفحوص .

خطوات إجراء المقابلة :

1- التخطيط للمقابلة : وفيه يتم :

-تحديد أهداف المقابلة .

-تحديد الأشخاص الذين سيتم مقابلتهم .

-تحديد أسئلة المقابلة .

- تحديد المكان المناسب لإجراء المقابلة .

2 - تنفيذ المقابلة : وهو يرتبط بعاملين :

- تسجيل المقابلة : يرتبط أسلوب تسجيل المقابلة بنوع الأسئلة المطروحة فهل هي مقيدة أم مفتوحة ويلاحظ أن تسجيل المقابلة يعتبر من العمليات البالغة الأهمية وذلك لارتباطها بموضوع البحث وأهدافه ومستوى المفحوصين، وتتخذ عملية التسجيل عدة أشكال منها التسجيل الكتابي للمعلومات أثناء المقابلة أو استخدام المسجلات الصوتية .

- توجيه المقابلة : تتوقف البيانات التي تسفر عنها المقابلة على الأسلوب الذي يوجه به الباحث المقابلة . وتلعب شخصية الباحث ومهارته دوار هام في هذا الصدد . ومن المهمات التي ينبغي توفرها في الباحث قدرته على استهلال الحديث وتوجيهه وكذلك مهارته في إثارة

عوامل التشويق التي تجعل التفاعل بينه وبين المفحوص أم ار سهلا يؤدي إلى سهولة الحصول على الاستجابات المطلوبة .

ثالثاً: الملاحظة :

تعريفها : الملاحظة المنهجية المقصودة التي توجه الانتباه والحواس والعقل إلى طائفة خاصة من الظواهر والوقائع لإدراك ما بينها من علاقات وروابط .

خطوات إجراء الملاحظة :

- 1- التحديد الدقيق والواضح لأهداف الملاحظة وفقاً لأهداف البحث .
- 2- تحديد أنواع السلوك المراد ملاحظته بصورة إجرائية لا لبس فيها ولا غموض بحيث يمكن تسجيله بسهولة ويسر .
- 3- إعداد الأداة المناسبة للملاحظة .

شروط الملاحظة العلمية :

- 1- موضوعية الملاحظة أي البعد عن الذاتية وحتى يتحقق ذلك ينبغي أن يبتعد الملاحظ عن أهوائه وميوله وأفكاره لكي يلاحظ الظواهر أو السلوك كما تبدو .
- 2- كلية الملاحظة أي عدم إهمال أي عنصر من عناصر الموقف الملاحظ .
- 3- استخدام الأدوات العلمية في الملاحظة بعد التأكد من سلامتها وكفاءتها .

4- تمسك الملاحظ بالروح العلمية والصفات العقلية والخلقية من حيث التحلي بروح النقد والتدقيق والشجاعة مع الإيمان بالمبادئ العلمية .

الفرق بين الملاحظة والمقابلة :

على الرغم من التشابه الظاهر بين الملاحظة والمقابلة إلا إن بينهما فروق ففي الوقت الذي تظهر الملاحظة حقيقة السلوك الملاحظ فإن المقابلة قد لا تظهر ذلك حيث إنها تعتمد على السلوك اللفظي الذي يعتمد في أحيان كثيرة إلى إخفاء الحقائق أو تزييفها، بينما يبذل المفحوص جهدا كبيرا ل سرد وقائع معينة ترتبط به شخصيا أو بغيره فإن الأمر يختلف في الملاحظة التي لا تحتاج من المفحوص أي مجهود، وتكون الملاحظة في بعض المواقف أفضل من المقابلة ولا سيما في الموقف التي تتسم بالانفعالية إذ أن المفحوص في حالة المقابلة قد لا يتذكر الأشياء التي حدثت نتيجة لشدة انفعاله أما في موقف الملاحظة فإن الأمر يختلف حيث يستطيع الملاحظ أن يلاحظ الموقف بكل تفاصيله.

المصادر

1- أحمد محمد الطيب: التقويم والقياس والنفسي والتربوي، المكتب الجامعي

الحديث الإسكندرية- مصر، ط1، 1999.

2- زيد الهويدي: أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي

العين - الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.

3- سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة

للنشر والتوزيع الأردن، ط2، 2002.

4- د. صباح العجيلي، مبادئ القياس والتقويم، مطبعة جامعة بغداد، ط1، بغداد

،

1998

5- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسيته

وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي القاهرة- مصر، 1999

6- د. عبد الحسين رزوقي ، وآخرون ، القياس والتقويم في التعليم الجامعي،

بغداد ،

2006

7- محمد محمود الحيلة: تقييم التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان

الأردن، ط2، 2003.