

الاختبارات التحصيلية

أ/ عبد الغني جديدي
أ/ عبد الرحمان محمدي

مقدمة:

يعتبر بناء الاختبار التحصيلي من مهام المعلم الأساسية، وكفايته فيها هي من الضروريات التي تحتتمها مهنة التدريس وذلك لدورها الأساسي في عملية التقويم والتي تسمح بتحديد مواطن القوة والضعف في المنظومة التربوية ككل؛ من خلال تقويم عناصرها ومدخلاتها سواء كانت المناهج وطرق واستراتيجيات التدريس أو الوسائل الموظفة؛ اعتمادا على نواتج التعلم التي تظهر من خلال تحصيل التلميذ ونتائجه التي تترجمها الاختبارات التحصيلية.

ومن خلال هذا المقال سنتعرض إلى الجوانب الهامة بموضوع الدراسة وهي: التطور التاريخي لتقييم التعلم والتحصيل في التربية ومن ثم مفهوم التقويم التربوي ووسائله، ثم تعريف الاختبارات التحصيلية.

التطور التاريخي لتقييم التعلم والتحصيل في التربية:

كان تقييم التحصيل شخيصيا وغير منظم في أهدافه وتطبيقاته عند ظهور الكتابة في العصور التاريخية المبكرة، وفي عام 2200 قبل الميلاد سجلت أول حادثة للتقييم الرسمي في التربية الصينية، واعتاد الرسمىون الصينيون إجراء اختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية، وقد مارست هذه الاختبارات ونتائجها دورا واضحا في توجيه الحياة اليومية ووظائفها وحاجاتها المختلفة. وقد استمرت الاختبارات العامة الصينية الشفوية والعملية حتى عام 202-200 ق.م ثم ظهرت الاختبارات الكتابية والذي يعد أول تسجيل لها في التاريخ.

وكانت الامتحانات الصينية تأتي بدرجات متنوعة في مستوياتها وشهادتها. حيث كان الذين يعينون في مناصب الدولة الصينية الكبرى يتعرضون لنوع أقصى من الامتحانات والذي كان يتطلب من الموظف البقاء في غرفة يصطحب معه فيها غذاءه وشرابه لمدة ثلاثة أيام متواصلة ، حيث يعطى الموظف الأسئلة بعد دخوله الغرفة ويبقى فيها حتى ينهي المطلوب منه في مواضيع الفلسفة ، الأدب ، الأخلاق ، الحساب ، الزراعة ، الفروسية ، التراث وعظماء التاريخ الصيني . من هنا نستطيع أن نقول أن الصينيون كانوا مولعين بالامتحانات لحد الهلوسة ، أين كانت هذه الأخيرة شغلهم الشاغل نظرا لما يصرفونه من وقت وجهد يفوق الوصف مما جعل الامتحان في حد ذاته غاية وليس وسيلة (عقل، 2001، 20)

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

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

وفي عام 1824: كانت أول بادرة مقننة لتقييم التحصيل على يد "جورج فيشر" الذي ألف "كتاب الميزان" الذي يحتوي على مقياس للكتابة اليدوية يمكن به تبويب مهارات التلاميذ الكتابية كما يحتوي على قائمة قياسية للمفردات في التهجئة ومجموعات من الأسئلة في علوم الرياضيات والملاحة والكتاب المقدس والقواعد والتعبير. (الحمدان، 2002، ص 10، 9).

وجاء التطور التالي الهام على يد العالم الانجليزي "فرانسيس غالتون" الذي أكد على مبدأ الفروق الفردية في المواصفات الإنسانية الجسمية والنفسية على السواء كما طرح عدد من اختبارات الذكاء، وابتكر طريقة فهرس العلاقات الثنائية لمعالجة البيانات الإحصائية التي

اعتاد جمعها خلال أبحاثه، والتي تركها لتلميذه "كارل بيرسون" لتطويرها فيما يسمى الآن "بمعامل ارتباط بيرسون".

حوالي عام 1845: ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية أول بوادر الاهتمام بتقييم التحصيل حين كان "هوربس مان" سكرتيرا لمجلس التربية في ولاية "ماساشوسيتس" الأمريكية حيث بدأ حملة انتقادية للممارسات التربوية الجارية مشككا في جدواها لتحصيل التلاميذ وقد أدى ذلك إلى الأخذ والرد من طرف المعلمين لتطوير اختبارات مكتوبة في التاريخ والجغرافيا والحساب والقواعد والمصطلحات اللغوية وغيرها، وكان مجموع أسئلة هذه الاختبارات حوالي 154 وأجريت على عينة تتكون من 530، تلميذا اختبروا من مجموع 17536، وكانت هذه الاختبارات غير مشجعة وهذا ما برر مبدئيا انتقادات "مان" السابقة. (الحمدان، 2002، ص10).

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

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

وفي القرن العشرين: أدى التقدم العلمي وتعدد المدارس وزيادة عدد التلاميذ إلى تطورات جذرية في تقييم التعلم والتحصيل ثم بلورته إلى علم تربوي متخصص وقد تعذر على المعلم لوجود أعداد كبيرة من التلاميذ استخدام الاختبارات الشفوية الفردية المعتادة لتقييم مدى معرفة أو تعلم الواحد منهم، وبدى من الضروري توفر وسائل بديلة أخرى كتابية وجماعية للاستعانة بها. (الحمدان، 2002، ص11).

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

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

ومع بداية العقد الثاني من القرن الحالي ظهر نوع جديد من الاختبارات ركز على التوجيه والإرشاد المهني والتربوي للتلاميذ وفي العقد الرابع من الحرب العالمية الثانية أصبحت هذه الاختبارات تمارس، وأصبح من الضروري تسخير وسائل تحليلية تبين مواطن القوة والضعف لدى كل متعلم لتوجيهه لتعلم مهنة حسب قدراته واستعداداته. وخلال التطور الجديد في الاختبارات شجع المختصين باستعمال تقييم التحصيل وما يتطلبه من استخدام المواقف الاختبارية المتنوعة.

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية: ازداد توظيف الاختبارات التحصيلية المقننة في تقييم التحصيل بشكل ملحوظ، ومن التطورات الجديدة التي دخلت مجالي القياس والتقييم ما يعرف بعلمي الإحصاء الوصفي والتحليلي اللذان استعملت فيهما الأجهزة الحاسبة الآلية (كمبيوتر) للسهولة والدقة والعلمية والشمول. (الحمدان، 2002، ص 11، 12).

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

1- مفهوم التقويم التربوي ووسائله:

1.2. مفهوم التقويم التربوي:

لغة: التقويم لغة هو مصدر لفعل " قوم " وقوم الشيء يعني عدله وأزال اعوجاجه ويقال: قوم المتاع بكذا دينار أي قدر قيمته، ويقال قومته فتقوم أي عدلته فتعدل.
(المنجد في اللغة والأعلام 1988، ص 663، 664).

اصطلاحاً: للتقويم التربوي عدة تعاريف نورد منها:

يعرفه عبد الحليم منسي بأنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها. (حثروبي، 2002، ص 117). ويعرف التقويم أيضاً بأنه عملية التوصل إلى بيانات ومعلومات صحيحة لاتخاذ القرارات السليمة. (دياب، 2001، ص 443).

ويعرفه جرونلند Gronland (1976) بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا إضافة إلى حكم على القيمة. (ملحم، 2001، ص 428). ويعرف بلوم التقويم بأنه مجموعة من العمليات المنظمة التي تتبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين، مع تحديد المقررات ودرجة ذلك التغيير. (سريـر وخالدي، 1995، ص 87).

من خلال التعاريف السابقة الذكر يتضح لنا أنه كلما تم تحديد مجموعة من الأهداف للعمل على تحقيقها فإننا لا نستطيع معرفة مدى تحققها ورصد التغير الذي حدث إلا من خلال معلومات وبيانات صحيحة نتوصل لها عن طريق عملية التقويم لنتمكن من إصدار الأحكام الصحيحة واتخاذ القرارات المناسبة.

وذكرت "أنا بندورا" في كتابها منهجية الاختبارات في البيداغوجيا أن التقويم هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددنا فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات.

ويعرف إبراهيم وجيه وآخرون التقويم بأنه إصدار حكم على أداء المتعلمين باستخدام بعض أدوات القياس كالاختبار التحصيلي بقصد تشخيص نواحي القوة والضعف في هذا الأداء على ضوء محك مرجعي (كالأسس العلمية للمادة الدراسية) حتى يتمكن الباحث أو المعلم من علاج جوانب الضعف التي يسفر عنها التقويم لتحقيق تطوير هذا الأداء أو السلوك (وجيه ومنسي، 2002، ص 244).

وفي التعريفين السالفي الذكر إشارة إلى أن التقويم يتم باستخدام أدوات كالاختبارات وهذا للوصول إلى أحكام متعلقة بالعملية التعليمية للعمل على تعديل مسارها والسعي إلى تطويرها.

إذن من خلال جميع التعاريف السابقة الذكر نستنتج أن التقويم التربوي عبارة عن إجراء منظم ومخطط وهادف، يمكن من خلاله معرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة في العملية التربوية من خلال استخدام أدوات معينة كالاختبارات التحصيلية، لإصدار أحكام صحيحة واتخاذ قرارات بشأنها.

2.2. وسائله:

للقيام بعملية التقويم التربوي هناك مجموعة من الوسائل يمكن من خلالها أداء ذلك ولعل أبرزها ما يلي:

1.2.2: الاختبارات:

وتصنف حسب الوظيفة التي تؤديها إلى :

- اختبارات القدرة العقلية كاختبار الذكاء
 - اختبارات الاستعداد : وتستخدم للتنبؤ بنجاح الطالب في تعلم لاحق
كاختبارات الاستعداد الحسابي واللغوي والميكانيكي. (عبد الهادي، 2002، ص 432)
 - اختبارات الميول والاتجاهات والاهتمامات نحو الأنشطة والمهن المعينة .
 - اختبارات الشخصية .
 - اختبارات التحصيل: وتمكن من معرفة مدى تمكن الطلاب .من معارف ومهارات معينة بعد التعلم. (حثروبي، 1997، ص 103)
- وسيتم التفصيل أكثر في هذا العنصر لاحقا باعتباره محور الدراسة الحالية .

2.2.2. الملاحظة :

وتعتبر من أكثر أدوات التقويم شيوعا بعد الاختبارات ويذكر جودة أحمد سعادة في كتابه مناهج الدراسات الاجتماعية أن الملاحظة اليومية للمعلم تعطي صورة جيدة على نمو التلاميذ يتعذر على أي وسيلة أخرى تقديمها، لكن الملاحظة تتطلب تحديد الهدف الذي يبحث عنه وأن يكون موضوعيا، كما يتطلب تسجيلها أيضا لغة وصفية دقيقة.

3.2.2.: إجراء المقابلات الشخصية وتطبيق الاستبيانات المختلفة:

فذلك يساعد المعلم في الحصول على معلومات دقيقة عن تلاميذه.
(دياب 2001، ص 446، 447).

4.2.2 السجل التراكمي:

ويقصد به ملفات التلاميذ، التي تشتمل على السيرة الشخصية لهم، ومستوى تحصيلهم الأكاديمي والحال الصحية والاجتماعية لهم وهواياتهم وميولهم، ليستعان بهذه المعلومات في دراسة حياتهم بشكل تام. (عبد الهادي، 2002، ص 85).

2- تعريف الاختبار التحصيلي:

1.3. تعريف الاختبار النفسي

يعرف تايلور الاختبار النفسي بأنه " موقف صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد ، وهذا ما أكدته أيضا أنستازي في تعريفها للاختبار النفسي بأنه " مقياس موضوعي مقنن لعينه من السلوك " حيث أكدت في نفس السياق السابق أن الاختبار أداة قياس توضع للحكم على عينة من السلوك ، بحيث يجب أن تتوفر هذه الأداة على الموضوعية لتمكن من إعطاء الحكم الصحيح . (قطامي، 2009 ص 354).

وترى آري وآخرون (ARY & all 1999) أن الاختبار " مجموعة من المثيرات التي تقدم إلى الفرد لاستثارة استجابات تكون أساسا لإعطاء الفرد درجة رقمية وهذه الدرجة القائمة على عينة ممثلة لسلوك الفرد تعتبر مؤشرا للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها الاختبار" (أبو علام، 2004، ص 336)

كذلك يعرف سعد عبد الرحمن: الاختبار بأنه " عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو البنود لكل منها إجابة واحدة صحيحة فقط، مثل اختبارات التحصيل أو اختبارات الذكاء والقدرات العقلية وغير ذلك من الاختبارات التي تقيس مجموعة من الحقائق " (عبد الرحمن، 1998، ص 159)

يتضح من هذا التعريف أن الاختبار مكون من أسئلة ترمي لقياس بعض الخصائص المراد التحقق من وجوها من خلال استجابات المفحوصين لها، وكأمثلة على ذلك ذكر سعد عبد الرحمن اختبارات الذكاء والقدرات العقلية، واختبارات التحصيل وهذه الأخيرة هي المقصودة بالدراسة

2.3 تعريف الاختبار التحصيلي

عرف الحلبي وسالم (1996) الاختبار على أنه " : مجموعة من الأسئلة التي تقدم للتلميذ للإجابة عنها ، ثم وصف هذه الإجابات بمقاييس عددية . ويجب أن توجه أسئلة أي اختبار إلى سلوكيات محددة في ضوء الغرض المراد قياسه"

ويعرف الظاهر وآخرون (1999) الاختبار الصفي ، بأنه : " عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسها ، لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك ، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله ، من خلال مقارنة أدائه بتحصيل زملائه ، وهذا التفسير للأداء ، يسمى معياري المرجع (Norm-referenced)، أو تحديد المعارف والمهارات التي يستطيع الطالب القيام بها ، وتلك التي لا يستطيع القيام بها ، ومثل هذا التفسير يسمى محكي المرجع (Criterion-referenced) . (العنزي، 2007، 22)

وعرفه الفقي بأنه "الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة ، أو مجموعة من المواد". (الفقي ، 2005 ، ص 464)

ومن هذه التعاريف يمكن الوصول إلى التعريف التالي للاختبار التحصيلي: هو مجموعة من الأسئلة المحددة حسب الغرض منها والتي نحدد من خلال استجابة المتعلمين لها مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المطلوبة بعد مرورهم بالخبرات التعليمية في مدة زمنية معينة.

3- أهمية الاختبارات التحصيلية:

تقوم الاختبارات التحصيلية بصفتها وسيلة تقويمية بمجموعة من الوظائف أشار إلى عدد منها بعض التربويين ومنهم العبيدي والجبوري (1981) ، وجلال (1985)

وأبو علام (1987) ، وعبيدات (1998) ومن بين تلك الوظائف ما يلي :

1- توفير نوع من الدافعية لدى المتعلمين نحو الإنجاز ، وتفيدهم عندما تكون ²معدّة بشكل جيد في معرفة نواحي القوة والضعف لديهم .

2- المساعدة على معرفة مدى التقدم الذي أحرزه الطالب فيما يقدم له من خبرات .

3- ترفيع الطلاب إلى صفوف دراسية أعلى أو إلى مراحل تعليمية أخرى .

4- تزود المعلم بالتغذية الراجعة ، فمن خلال اختبار الطلاب وتحليل نتائجهم يمكنه أن يكشف عن أشياء كثيرة منها :

أ - قد تكون طريقة التدريس التي اتبعها غير ملائمة .

ب- قد تكون الوسيلة التعليمية التي اختارها لا تتفق مع الأهداف المطروحة .

ج- قد تكون طريقة التقويم التي اتبعها ليست ملائمة .

د - قد تكون الأهداف التي طرحها أعلى من مستوى التلاميذ .

فعلى ضوء نتائج الاختبار يمكن للمعلم أن يتلافى نقاط الضعف في الاستراتيجية التي رسمها فيقوم بتطويرها أو تغييرها أو تعديلها، وبالتالي يمكن أن يعيد النظر في كل المؤثرات التي تؤثر في سير العملية التعليمية.

4- توفر التغذية الراجعة للمتعلم ، كما تعتبر موقفاً تعليمياً جديداً للطلاب يسترجع فيه

المعلومات والمعارف التي درسها سابقاً ، ويوظفها أثناء استجابته للاختبار .

5- تعطي المعلم مؤشراً على قدرات كل طالب على حدة فيوجهه التوجيه الصحيح .

6- تفيد خبراء المناهج من خلال نتائجها في عملية تطوير المناهج .

7- تساعد الطالب على تحديد المجالات التي يمكن أن يتخصص فيها مستقبلاً .

ولعله من الواضح أن فاعلية الاختبارات التحصيلية في قيامها بهذه الوظائف مرتبط

بمستوى الجودة التي يتمتع هذا الاختبار، أو بمعنى آخر بمستوى الثقة التي يتم تعليقها على ذلك الاختبار. (الزهراني، 2002، 23)

5- أنواع الاختبارات التحصيلية:

يمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية حسب الأسس التالية:

1.5: على أساس درجة التقنين: وتنقسم إلى:

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

2.1.5: اختبارات غير مقننة: وتمثل هذه الاختبارات الغالبية العظمى في مجال التربية والتعليم، وهذا النوع من الاختبارات يعدها المعلمون بحيث تتلاءم والأهداف المحددة لعينة من التلاميذ لقياس قدراتهم في موضوع دراسي ما (ملحم، 2001، ص 437، 438).

2-5: على أساس الاهتمام المعطى لعامل الوقت: وتنقسم إلى:

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

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

3.5: على أساس الأسلوب المستخدم: وتقسم إلى:

1.3.5: الاختبارات الشفوية: وفي هذا النوع من الاختبارات يقدم الممتحن للممتحن أسئلة ويجب عليها هذا الأخير شفويا، حيث توفر هذه الطريقة فرصة التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، ومن خلالها تسهل عملية قياس بعض جوانب شخصية المتعلم، لكن هذا لا ينفي وجود بعض المساوئ لهذا النوع من الاختبارات كأن يكون التلميذ في موقف مربك وفي حالة من الخوف والقلق، كذلك عند تطبيقه على مجموعة كبيرة من المتعلمين فإن تنفيذه يتطلب وقتا طويلا، كما تتأثر هذا الاختبارات بذاتية المعلم. (وزارة التربية الوطنية، 2000، ص 171).

2.3.5: الاختبارات الأدائية: يرى فخري خضر (2003) أن هذا النوع من الاختبارات يقوم على تقويم الأداء العملي وليس على التحليل النظري البحث فهذه الاختبارات تركز على إجراءات العمل أو على الإنتاج أو على الاثنين معا أي أنها تهتم بطريقة الأداء أثناء إنجاز عمل معين، أو تهتم بالنتيجة النهائية مباشرة لهذا العمل والتركيز على كيفية تأديته معا وتقسم الاختبارات التحصيلية الأدائية إلى الأنواع التالية (النور، 2007، ص 157، 162):

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

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

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

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

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

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

1.3.3.5: الاختبارات المقالية: ويعرف ستالناكر(1951) أسئلة هذا النوع من الاختبارات بأنها مفردات تتطلب استجابات مركبة من المفحوصين، وعادة تكون هذه الاستجابات في صورة جملة أو عدة جمل ليس لها إجابة صحيحة واحدة ولكن تحكم دقتها وجودتها بواسطة شخص ذو خبرة ومهارة في المادة العلمية موضع الاختبار (منسي وآخرون، 2003، ص196) أي أنه في هذه الاختبارات يطلب من الفرد الممتحن كتابة موضوع إنشائي للإجابة عن المشكلة التي يطرحها السؤال المقصود بالإجابة، حيث تتيح للطالب فرصة التعبير عن أفكاره وانتقاء المعلومات التي يراها أنسب للموضوع، مع مراعاة سلامة التعبير والدقة في استخدام المفاهيم والمصطلحات والقواعد العلمية وسلامة العرض والقدرة على الشرح والتحليل وربط الأفكار ببعضها البعض، لكن تصحيح مثل هذه الاختبارات المقالية بدورها ينقسم إلى نوعين هما :

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

2.1.3.3.5: أسئلة المقال ذات الإجابات الحرة: وهذا النوع من الأسئلة يتطلب القدرة على الابتكار والتنظيم وإيجاد موضوع متكامل في الإجابة عليها وعادة ما يبدأ السؤال ب: تكلم عن ناقش... ومثال ذلك: ناقش أسباب ضمور خلايا المخ ؟ (النور 2007، ص155)، عموما فالاختبارات المقالية يمكن بفضلها قياس القدرات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم كما يمكنها الكشف عن بعض المهارات كالإبداع والتفكير الناقد الذي يبديه الفرد أثناء الطرح في إجابته، فهذا النوع من الأسئلة لديه القدرة على التمييز بين مستويات الأفراد من خلال إجاباتهم، كما أن هذه الأخيرة تخلو من فرص التخمين، إلا أن رغم الإيجابيات التي تتوفر عليها اختبارات المقال، فلها عيوب يمكن تلخيصها فيما يلي :

- لا تغطي أسئلة اختبار المقال جزء كبيرا من محتوى المقرر الدراسي .
 - تستغرق وقتا طويلا عند تصحيحها وتتأثر بذاتية المصحح .
 - انخفاض مستوى صدق وثبات هذه الاختبارات .
 - للصدفة دور كبير في الإجابة عن هذه الأسئلة فإذا كانت من الموضوعات التي راجعها الطالب فقط ينجح، وقد يرسب إذا كانت الأسئلة من الموضوعات التي أهملها.
- (مراد و سليمان، 2005، ص55).

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

- تحديد أسئلة المقال ووضوحها ليسهل على المتعلم معرفة المطلوب فيها و تجنب الأسئلة المفتوحة قدر الإمكان .
- تجنب استخدام الأسئلة الاختيارية .

- وضع إجابات نموذجية محددة لكل سؤال لاعتمادها في تصحيح كافة الإجابات .

- تصحيح نفس السؤال لجميع الأوراق في نفس الجلسة الواحدة .

- إخفاء اسم الطالب عند تصحيح ورقة الاختبار. (الزغلول، 2009، ص 321).

ويمكن إضافة بعض المقترحات الأخرى كالآتي :

- يفضل وضع الدرجات على كل سؤال قبل أن يبدأ الطلاب في الإجابة عليها مما يعطيهم مجالا لتنظيم الوقت والجهد المناسب لكل سؤال. (كراجة، 1997، ص 158).

- مراعاة شمول الأسئلة لمحتوى المجال التحصيلي المراد قياسه مع مراعاة الزمن المتاح للإجابة عليها .

- البدء في السؤال بعبارات كالآتي: قارن من حيث، بين الفرق، وضح كيف، انتقد، ميز بين ... وعدم البدء بكلمات مثل : ماذا، كيف، متى .. الخ . لأنه مثل هذه المفردات يمكن قياسها في الأسئلة الموضوعية (النور، 2007، ص 157).

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

2.3.3.5: الاختبارات الموضوعية: تعرف أسئلة الاختبارات الموضوعية بأنها صيغ تتطلب إنجازا بسيطا في غاية التحديد (أرزيل، و حسونات، 2002، ص 143) أي أن إجابات هذا النوع من الأسئلة تكون دقيقة ولا يختلف فيها اثنان، فتؤكد "أنستازي" (1988) ذلك بقولها أن هذه الفئة من الاختبارات تتطلب من المتعلم التعرف على إجابات معينة لأسئلتها (الزغلول، 2009، ص 321) وتعتبر هذه الاختبارات موضوعية لأنها تخرج ذاتية المصحح

وأحكامه الخاصة من عملية التصحيح فالإجابة محددة ومعروفة وتصحح بطريقة مضبوطة وموضوعية، ويمكن أن تأخذ صياغتها الأشكال التالية :

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

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

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

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

إذن من خلال ما سبق ذكره نجد أن أنواع الاختبارات تتعدد وتتنوع بحسب الغرض المرجو من استخدامها، وفي مؤسساتنا التربوية يشيع استخدام اختبارات المقال بشكل واسع على عكس الاختبارات الموضوعية خصوصا في المؤسسات الثانوية وهذا ما أكده محمد قريشي في رسالة ماجستير بعنوان القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في قوله أن كلا النوعين من الاختبارات سواء منها طريقة المقال والاختبارات الموضوعية تجميع

فقراتها مطبقة بشكل متفاوت في مؤسساتنا التربوية ويغلب عليها الطابع الأول أي اختبارات المقال التي تكون مجموعة الأسئلة بنسبة كبيرة بالمؤسسات الثانوية ونسبة أقل من الاختبارات الموضوعية (قريشي، 2002، ص 77).

6- خطوات بناء الاختبارات

يوضح عدس (1997) أن السبيل الأفضل لبناء اختبارات تحصيلية جيدة وفعّالة يكمن في التخطيط السليم لذلك . وهذا التخطيط الجيد هو وحده الذي يقدم الضمانات الأكيدة على قياس النواتج التعليمية المناسبة، والحصول على البيانات الموثوقة التي سوف تبنى عليها القرارات التدريسية . (العنزي، 2007، 29) وتتمثل خطوات التخطيط في ما يلي :

1.6: تحديد الغرض من الاختبار: أي أن تكون أسئلة الاختبار محققة للغرض الذي يبنى الاختبار من أجله . يشير غانم (1997) إلى أنه ينبغي على المعلم تحديد فئة الطلاب والمادة الدراسية المراد قياس مدى تحقق أهدافها لديهم ، فمثلاً : إذا كان الغرض من الاختبار هو قياس التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة الصف السادس الابتدائي ، فإن الاختبار في هذه الحالة سوف يقيس مفاهيم ومهارات رياضية ، وليس من مهامه قياس المهارات اللغوية . فإذا صيغت الأسئلة بعبارات لغوية معقدة فإن من شأن ذلك أن يؤثر على صدق الاختبار . كذلك فعند إعداد الاختبار لصف معين فإنه لا يكون صادقاً عند تطبيقه على صف أدنى من الصف الدراسي المقرر له الاختبار . (العنزي، 2007، 29). فتحديد الغرض يعني أن نحدد ماذا نريد أن نقيس؟ وما هو المستوى التعليمي للأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار ؟ وهل هو اختبار فردي أم جماعي ؟ هل هو شفوي أو تحريري أو أدائي ...

2.6 تحديد الأهداف التعليمية: تعتبر هذه الخطوة من أهم مراحل إعداد الاختبارات التحصيلية ، لذا يستحسن التأكيد على ضرورة التزام المعلم بشرطين الأول التعرف على أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها، والثاني صياغة الأهداف التعليمية للمادة بعبارات سلوكية تعكس نواتج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها

حدد بشير معمريّة المجالات التي يمكن أن يحدث فيها التغير والمتمثلة في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الحركي . وعليه يمكن القول أن الأهداف التعليمية تستهدف جوانب لدى المتعلم، وفي هذا الصدد عمل بنيامين بلوم وزملاؤه على إنجاز تصنيف للأهداف التعليمية بكلية التربية جامعة شيكاغو بأمريكا، فبعد ثماني سنوات من العمل صدر المجلد الأول سنة 1956 الذي يتضمن تصنيف الأهداف التعليمية في المجال المعرفي وفي سنة 1964 صدر المجلد الثاني الذي يتضمن تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني، أما في المجال النفسي الحركي فقد ظهرت عدة تصنيفات أشهرها تصنيف إليزابيث سمبسون سنة 1972 (بشير معمريّة، 2007، ص144).

3.6 بناء جدول المواصفات

خطوات بناء جدول المواصفات :

ويتفق عدد من التربويين ومنهم عودة (1985) ، وسمارة وآخرون (1989)

و عدس (1997 م) ، و الظاهر وآخرون (1999) : على عددٍ من تلك الخطوات

المشار إليها ، ومنها ما يلي :

1- تحديد عناصر (موضوعات – عناوين) المحتوى موضوع القياس بشكل مناسب

2- تحديد الأهداف التعليمية للمحتوى الدراسي موضوع الاختبار .

3- تحديد النسبة المئوية لتركيز الموضوع (ن م) من خلال تطبيق أيّ من المعادلتين التاليتين:

أ - ن م = (عدد الحصص المقررة لتدريس الموضوع ÷ المجموع الكلي لعدد الحصص للمقرر الدراسي) × 100

ب - ن م = (عدد الأهداف السلوكية للموضوع ÷ مجموع الأهداف السلوكية لجميع موضوعات المقرر الدراسي) $100 \times$

4- تحديد عدد الفقرات لكل خلية تربط بين النواتج السلوكية ومستويات الأهداف المعرفية .
ولتحقيق هذا الغرض ينبغي اتباع الخطوات التالية :

1.4 تحديد العدد الكلي لفقرات الاختبار (طول الاختبار) ، وهذا يعتمد بدرجة كبيرة على خبرة المعلم وإلى العوامل التي سبقت الإشارة إليها .

2.4 تحديد النسبة المئوية لأهمية كل مستوى للأهداف المعرفية لبلوم (المعرفة ، الفهم التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) . ويمكن للمعلم أن يحدد ذلك بالاستعانة ببعض الخبراء المتخصصين في هذا المجال ، أو بالاستعانة ببعض الزملاء ، ذوي الخبرة ، أو من خلال المعادلة التي أوردها القرني (1990) وهي :

النسبة المئوية لأهمية مستوى معين للأهداف (ن ل) :

ن ل = (عدد أهداف المادة الدراسية في ذلك المستوى ÷ عدد أهداف المادة كاملة) $100 \times$

3.4 تحديد عدد الفقرات لكل خلية من خلال إيجاد نسبة التركيز لكل خلية تربط بين الناتج السلوكي المراد قياسه والمستوى المعرفي للهدف في ضوء التصنيف المعرفي لبلوم ويقترح بعض التربويين ومنهم عودة (1985) ، وسمارة وآخرون (1989) ، والقرني (1990) تحديد نسبة تركيز كل خلية في جدول المواصفات ، من خلال تطبيق المعادلة التالية :

ت = ن م $\times$ ن ل $\times$ مج (ع)

حيث : ت : نسبة تركيز الخلية التي تربط بين الناتج السلوكي المراد قياسه والمستوى المعرفي للهدف .

ن م : النسبة المئوية لتركيز (أهمية) الموضوع .

ن ل : النسبة المئوية لتركيز (أهمية) المستوى المحدد للهدف المعرفي في ضوء تصنيف بلوم .

مج (ع): المجموع الكلي لفقرات الاختبار .

وعند حساب قيمة (ت) يكون ناتج العملية الحسابية غالباً عدد عشري ، يتم تقريبه إلى أقرب عدد صحيح ، ليمثل عدد الفقرات التي يمكن أن تقيس ذلك الهدف ضمن المستوى المتعلق به (الزهراني,2002, 53).

4.6 صياغة فقرات الاختبار : قبل البدء بكتابة فقرات الاختبار ينبغي تحديد نوع الفقرات (مقالية , موضوعية) وذلك بناء على عدة عوامل منها:

- مستويات الأهداف التي تريد تحقيقها .

- طبيعة المادة الدراسية.

- الزمن المخصص للاختبار .

- الامكانيات المادية المتاحة للمعلم من أوراق و آلات النسخ .

- المستوى العمري والتحصيلي للطلبة .

- مهارة المعلم في وضع الأسئلة .

- الزمن المتوفر لكتابة الاختبار

ويعتمد عدد الفقرات وعدد الأهداف ومستوياتها على نوع الفقرات , فإذا كانت الفقرات مقالية فإن عدد الفقرات والأهداف يكون قليلا بينما مستوى الأهداف يكون مرتفعا أما إذا كانت الفقرات من النوع الموضوعي فإن عدد الفقرات يكون أكبر وكذلك الأهداف.

عند صياغة فقرات الاختبار يجب مراعاة ما يلي:

- صياغة عدد من الأسئلة أكثر من المفترضة تحسبا لاستبعاد بعض من الفقرات التي تؤثر في صدق الاختبار.
- عرض أسئلة الاختبار على معلمي المبحث للمناقشة والإثراء لتحسين عملية الصياغة وإثراء الخبرة.
- تجنب نقل الأسئلة حرفيا من الكتاب، لأن ذلك يشجع الطلبة على الحفظ دون الفهم.
- الابتعاد عن التعقيد اللغوي وغموض المفردات، وتصاغ الأسئلة بطريقة مفهومة وتتطلب إجابة واحدة.
- مراجعة مسودة الاختبار، ثم إخراج الاختبار بصورته النهائية.

(المحمد، 2009، 34، 35)

5.6. ترتيب أسئلة الاختبار: يمكن للمعلم ترتيب الفقرات في ورقة الاختبار وفق ما يلي:

- حسب شكل الفقرة: بمعنى ان تظهر الفقرات من نفس الشكل كمجموعة جزئية لعدة مزايا يحددها عبيدات (1998) في الآتي:
 - سهولة وضع تعليمات خاصة بكل نوع
 - سهولة التصحيح
 - المحافظة على التهيؤ العقلي للتلميذ للإجابة على فقرات كل مجموعة
- حسب تسلسل موضوعات المحتوى: أي حسب ورود المحتوى الذي يتناوله المقرر الدراسي.
- حسب درجة الصعوبة: حيث يفضل البدء بالأسئلة السهلة، ومن ثم التدرج بالفقرات وفقا لتزايد صعوبتها.

- حسب التدرج المنهجي :يشير حمدان (1985) إلى أن هذه الطريقة تبدو في الرياضيات مثلاً؛ على النحوالتالي :
- أسئلة المصطلحات والحقائق الخاصة .
- أسئلة المبادئ والنظريات .
- الأسئلة والتمارين التطبيقية .(الزهراني,2002, 91, 92)

6.6 إعداد تعليمات الاختبار: حيث يساعد وجود تعليمات واضحة للاختبار على رفع معامل الصدق والموضوعية والثبات. وهذه التعليمات يجب أن تكون بسيطة وواضحة وتتضمن المعلومات الآتية:

- هدف الاختبار.

- الوقت المحدد للاختبار.

- تاريخ الاختبار.

- كيفية كتابة الأجوبة.

- اسم المقرر الدراسي.

وعندما يتضمن الاختبار الواحد أكثر من فقرة، يتطلب الأمر وضع تعليمات عامة للاختبار الكلي، ثم وضع تعليمات خاصة بكل جزء، وعادة تُبين التعليمات الخاصة طريقة تدوين الإجابة الخاصة بالجزء المعني .

7.6 إخراج الاختبار وطباعته:

ويجب أن يشتمل على الآتي:

- وضوح الطباعة وخلوها من الأخطاء.

- السؤال لابد أن يكون واضحا ويطرح مشكلة.

- تكتب الفقرة على الصفحة نفسها، ولا يجوز تقسيم فقرة السؤال إلى صفحتين.

- إعطاء أرقام متسلسلة لفقرات الاختبار. (النور، 2014، 06)

8.6 تجريب الاختبار: يؤكد اللحياني (2009) على أن تقويم كل سؤال من أسئلة الاختبار ومدى ملاءمته لمواصفات الاختبار يعتمد على التطبيق التجريبي المحدود للاختبار على عينة صغيرة من التلاميذ وجمع ملاحظاتهم على الأسئلة.

9.6 تطبيق الاختبار: حدّد الملياني (2003) أهم الأمور الواجب مراعاتها عند تطبيق الاختبار ما يلي :

- اختيار المكان المناسب لإجراء الاختبار بحيث يكون جيدا من حيث التهوية والإضاءة، وأن يكون هادئا بعيدا عن الضوضاء .
- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار .
- عدم إشعار التلاميذ بأهمية الاختبار أكثر مما يستحق خوفا من رفع مستوى القلق لديهم.(جراية، 2015، 64)

10.6- تصحيح الاختبار: وهذه المرحلة تكتسي أهمية كبيرة وتتطلب من المعلم الدقة والابتعاد عن الذاتية في التصحيح بتدخل معايير خارجية في وضع العلامة بعيدة عن الإجابات النموذجية المحددة لكل سؤال كرداء الخط أو جودته، الانطباع الذي يحمله المصحح عن المفحوص أو الظروف النفسية له أثناء عملية التصحيح أو العلامات الجيدة أو الرديئة للطلاب في اختبارات سابقة أو التأثير بمستوى علامات الأوراق المصححة قبل الورقة الحالية... (الزهراني، 2002، 58). ولذا يجب أن يراعي المعلم عند تصحيح اختبار التحصيل المبادئ والإجراءات التالية :

- تجنب التصحيح في الحالات النفسية غير العادية .

- محاولة تجنب الاطلاع على اسم التلميذ. لإعطائه استحقاقه لا أكثر ولا أقل.
 - محاولة رصد العلامات المستحقة للتلاميذ حال الانتهاء من تصحيح أوراق إجاباتهم.
 - تصحيح سؤال واحد لكل التلاميذ في المرة الواحدة ثم الانتقال إلى سؤال آخر.
- (مختار 2009, 163, 164)

11.6 تحليل فقرات الاختبار: ويتضمن هذا التحليل تحليلا على مستوى الفقرة الواحدة وتحليلا إجماليا، وتحديد مستويات الصعوبة والسهولة لكل فقرة، و القدرة التمييزية للاختبار، وتحديد أدق للزمن اللازم لتطبيق الاختبار. (السويدي، 1997، 221)

إن عملية تحليل أسئلة الاختبارات لها العديد من الفوائد ، نذكر منها :

- من خلال تحليل فقرات الاختبار يستطيع المعلم أن يحدد مواطن الضعف والقوة عند الطلاب .
- يستطيع المعلم أن يحصل على فقرات متوازنة من حيث الصعوبة والتمييز فيحتفظ بها ويستفيد منها في الاختبارات القادمة .
- يساعد تحليل فقرات الاختبار في تقليص عدد فقراته دون أن يؤثر ذلك على ثبات الاختبار وصدقه.
- اعتمادها كتغذية راجعة تمكن معد الاختبار من التخلص من الأخطاء التي وقع فيها.
- يحدد مواقع الفقرات في الاختبار من حيث التدرج في السهولة والصعوبة وهكذا توضع كل فقرة في الاختبار في المكان المناسب لها. (الرواحي، 2011، 6)

7. مرجعية تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية:

عند إجراء الاختبارات الصفية وتصحيحها سواء أكانت كتابية أم شفوية أم أدائية، فلا بدّ من تفسير نتائجها بالاعتماد على معايير تعتبر مرجعية يعتمد عليها في تحليلها . وذلك حتى

يمكن المعلم من إعطاء الحكم المناسب على العلامات التي حصل عليها المفحوصون في هذه الاختبارات. وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية يستخدم نوعان من الاختبارات هما:

1. اختبارات محكية المرجع criterion –referenced tests.

2. اختبارات معيارية المرجع norm – referenced tests.

1.7 الاختبارات محكية المرجع:

ويستخدم هذا النوع من الاختبارات للتأكد من وصول الطالب إلى مستوى الإتقان الذي تم تحديده من الأهداف السلوكية (قطامي، 2009، ص 358) أي أنه في الاختبار محكي المرجع يتم الحكم على أداء الطالب في ضوء محك كان قد تحدد مسبقا، وقد يكون المحك مدى تعلم الطالب أي المستوى الذي حققه من خلال الاختبار بعد عملية التعلم، أو يكون المحك مقدار ما حققه المعلم مع طلابه أي إذا جاءت نتائج الطلاب مطابقة للمحك الذي وضعه المعلم فإنه يكون قد نجح في تحقيق أغراض التعلم، وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات حديثا في مجال التربية والتعليم، لما لها من فائدة كبيرة في الموضوعية عند الحكم على مستوى المتعلم ومعرفة مدى تحصيله في مجال من المجالات التحصيلية. وتعود هذه الاختبارات إلى العالم الأمريكي جيلزر. وتتصف هذه الاختبارات بعدد من الخصائص أهمها:

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

- تقسم الاختبارات المحكية المرجع إلى قسمين هما:

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

2. 1. 7 الاختبارات المحكية للطالب: وفي هذا النوع من الاختبارات المحكية يقارن أداء الطالب بهذا المحك للتعرف إلى مدى تحقيقه للأهداف، فهذا النوع بعكس النوع السابق الذي يتم فيه مقارنة أداء مجموع الطلاب بالمحك.

يمكن للمعلم أن يحدد درجات لهذه الاختبارات، مثلا إذا حل الطالب خمسة أسئلة من بين ثمانية أسئلة حلا صحيحا فهو متوسط وإذا حل ستة أسئلة فهو جيد، وإذا حل سبعة أسئلة فهو ممتاز. (العبيسي 2010، 149، 151).

2. 7 . الاختبارات معيارية المرجع:

وهي اختبارات تصمم لتزويد الفاحص بعلامات تفسر بمقارنتها مع علامات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين، فعلى هذا الأساس يمكن تفسير علامات الفرد باتجاه مجموعته معيارا، ويمكن أيضا مقارنتها مع علامة كل فرد لتحديد موقعها النسبي أو رتبتها المئوية بين المجموعة كلها (ملحم، 2007، ص 225، 226)، أي أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم لتحديد الوضع النسبي للمتعلّم بين أقرانه، فالدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد لا يمكن تفسيرها أو إصدار حكم عليها إلا بعد معالجتها إحصائيا في ضوء درجات باقي أفراد المجموعة التي تم تطبيق الاختبار عليها، ولهذه الاختبارات مجموعة من الخصائص منها:

- تحدد هذه الاختبارات بواسطة لجان متخصصة، بحيث تكون عامة على مستوى الدولة.
 - يمكن من خلال هذه الاختبارات مقارنة أداء الطلاب ببعضهم البعض.
 - يعتبر هذا النوع من الاختبارات من وسائل التقويم الختامي، وبالتالي تجرى مرة واحدة سنويا أو كل فصل دراسي، وتشمل المادة كلها في الغالب.
 - في هذه الاختبارات ينظر للمادة الدراسية ككل لا كأجزاء.
 - في هذه الاختبارات تحدد في العادة علامة النجاح والعلامة العليا، فمثلاً لو كانت العلامة الكلية (100) تكون علامة النجاح (50) وهي متوسط العلامة والحد الأعلى (100).
- (العبيسي 2010، 151، 152).

الخلاصة:

تعد اختبارات التحصيل الوسيلة الأكثر استخداما في مجال التقويم التربوي منذ ظهور تصنيف بلوم للأهداف التعليمية عام 1956 ، و إعدادها هو إحدى مهمات المدرس الرئيسية التي ينبغي أن يقوم بها إذا ما أراد أن يؤدي دوره كمنظم لتعليم الطلبة على نحو سليم، فالمعلم الذي يريد الوقوف على مواطن الخلل للعمل على تداركها من خلال العمل على تحسين وتطوير طريقة تدريسه، ينبغي عليه إعداد الاختبارات التحصيلية التي تسمح له بذلك فهي الأداة التي تمكنه من القياس ومن ثم العمل على التعديل والتطوير، فهي تستهدف معرفة مدى تمكن المتعلمين من المعارف والمهارات المقدمة لهم عن طريق العملية التعليمية، لذا تتعدد أنواعها وفق الأغراض التي تخدم ما يتوخى منها وتمر عملية بنائها في خطوات معينة من الضروري الالتزام بها، لضمان مصداقيتها لأن ذلك يعطي مستوى أكبر في دقة نتائجها وخصوصا إذا قام المعلم بتحليل اختباراته ليتمكن من تحديد صلاحيتها من جانب وتفسيرها بما يمكنه من ضبط عمليات التدخل المختلفة لتحقيق القيادة الصحيحة للممارسة البيداغوجية.

قائمة المراجع

الكتب:

- أبوعلام ,رجاء محمود (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، دار النشر للجامعات, مصر ، الطبعة الرابعة.
- أرزيل, رمضان و حسونات محمد(2002) نحو إستراتيجية التعليم بمقارنة الكفاءات ، ج 2 دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، تيزي وزو
- . حثروبي، محمد الصالح (1997). نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته. الجزائر
- حثروبي محمد الصالح (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى للطباعة والنشر و التوزيع ، الجزائر .
- الحمدان، محمد زياد(2002). تقييم التعلم والتحصيل ، د.دن، دب، دط .
- الزغلول ،عماد عبد الرحيم(2009). مبادئ علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ، الطبعة الأولى
- سرير ,محمد شارف وخالدي, نور الدين (1995). التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم الجزائر، الطبعة الثانية .
- السويدي ,خليفة ,الخليلي ,خليل (1997).المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته ,دار القلم للنشر والتوزيع , دبي , الطبعة الأولى
- العنزي، سلطان طخطيخ .(2007). حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة

عبد الهادي، نبيل (2002). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي دار وائل للنشر، الأردن، الطبعة الثانية.

العبيسي، محمد مصطفى (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، الطبعة الأولى

عبيدات ، محمد و أبونصار، عقلة والبيضين ،محمد (1998). منهجية البحث العلمي ،الجامعة الأردنية ،دار وائل للطباعة ،الأردن، الطبعة الأولى

عقل ،أنور(2001). دورة تدريبية للمعلومات في أساليب التقويم الحديثة، دار النهضة العربية لبنان ،الطبعة الأولى . علام ،صلاح الدين محمود(2007).

الاختبارات التشخيصية، مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية، القاهرة

عليوة، السيد (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية ، إتراك للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، الطبعة الأولى.

القواميس

المنجد في اللغة و الأعلام (1988). دار المشرق ، بيروت ، الطبعة الأربعون

الرسائل الجامعية

جراية، فتيحة، بن عمر، مروة (2015). تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، مذكرة ماستر، جامعة حمة لخضر بالوادي، الجزائر

قريشي، محمد (2002). القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي وللتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة ،الجزائر

الزهراني, محمد بن مفرح, (2002), واقع امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية, رسالة ماجستير منشورة, كلية التربية بجامعة أم القرى, السعودية

النور, أحمد يعقوب. (2014), تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى, كلية التربية- جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – جامعة جازان, المجلة الدولية التربوية المتخصصة, المجلد (03), العدد (05), السودان

بحوث ودراسات متنوعة

الرواحي, منصور بن ياسر (2011). تحليل الورقة الامتحانية باستخدام برنامج Spss. قسم العلوم التطبيقية. وحدة الرياضيات. عمان.