الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../ 2024

رقم التسجيل: 28012023230751159998

رقم التسجيل: 28012023230751131000

معايير بناء الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية ببعض مدارس مقاطعة ونوغة

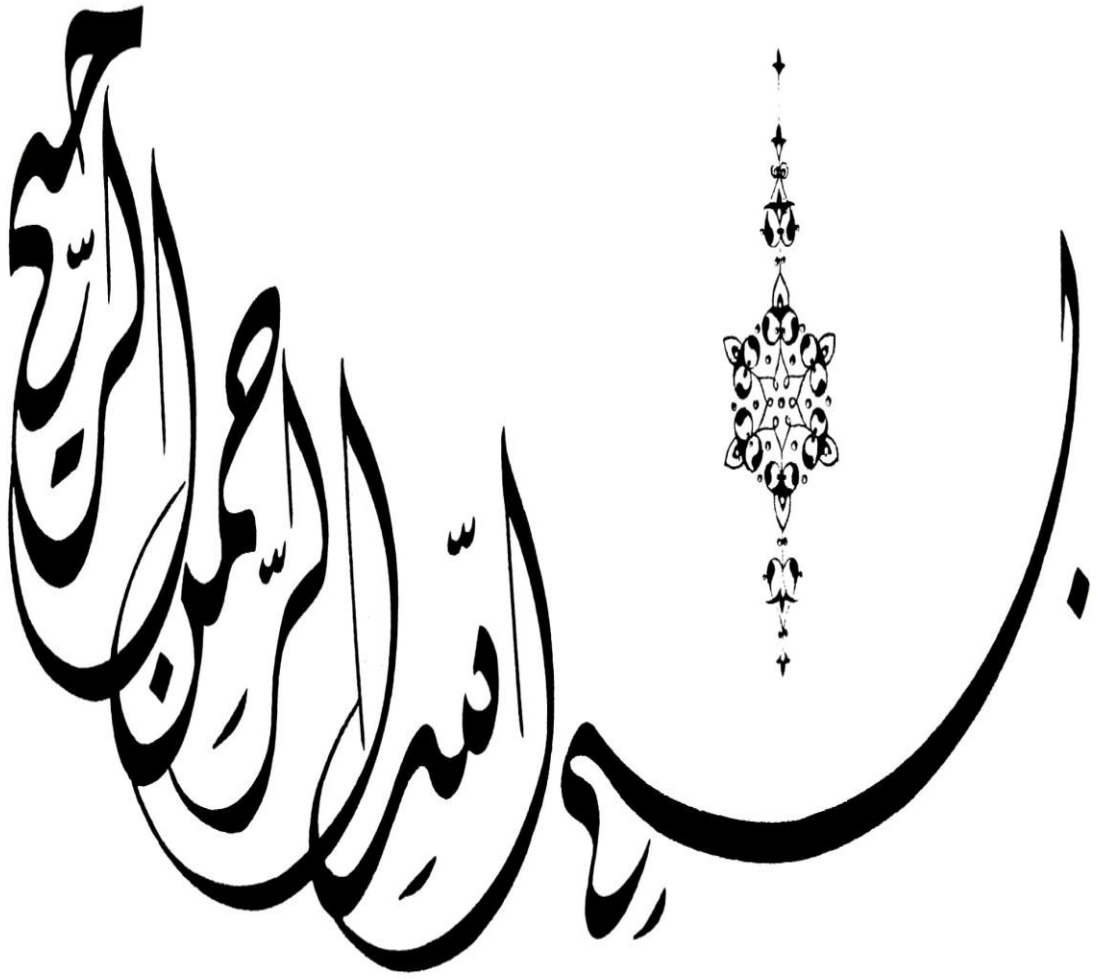
مذكّرة مكملة لنيل شهادة الماستر LMD في شعبة: علوم التّربية
تخصّص: القياس النّفسي والتّقويم التربوي

من اعداد الطالبتين
- سعاد خضراوي
- حنان دوشة

إشراف:
- د/ جميلة عزوق

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د/ فتيحة صاهد	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
د/ جميلة عزوق	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
د/ شفيقة ياحي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مناقشا

السّنة الجامعيّة: 2024/2023م



ملخّص الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى معرفة مدى توافر "**معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة الجيدة في الاختبارات المعدّة من طرف أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم**"، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ إتباع خطوات المنهج الوصفي التّحليلي، حيث تمّ استخدام استبيان معايير بناء الاختبارات التحصيلية المكون من **(30)** عبارة قسمت إلى أربعة **(4)** أبعاد، تمت الإجابة عليه من طرف عيّنة من أساتذة التّعليم الابتدائي بلغ عددها **(55)** معلم ومعلمة اختيرت بطريقة العينة المتاحة. بعدها تم تحليل النتائج إحصائيًا باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة. وقد تمّ التّوصل إلى النتائج التّالية:

- تتوافر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات الّتي يعدها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.
- يتوافر معيار الأهداف والكفاءات المستهدفة في الاختبارات الّتي يعدها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.
- يتوافر معيار محتوى المادة العلميّة في الاختبارات الّتي يعدها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجه نظرهم بدرجة متوسطة.
- يتوافر معيار طبيعة الأسئلة في الاختبارات الّتي يعدها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.
- يتوافر معيار المواصفات الشكليّة والفنيّة في الاختبارات الّتي يعدها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الأقدمية).

وتأسيسًا على النتائج المتوصل إليها نقترح:

- مواصلة البحث وفتح آفاق جديدة في موضوع معايير بناء الاختبارات التحصيلية من طرف الطلبة والباحثين.
- الأخذ بعين الاعتبار معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد والّذي يستمد مشروعيته من نظريات القياس النّفسي والتّقويم التّربوي.

الكلمات المفتاحيّة: المعايير– الاختبار التّحصيلي– أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract:

The current study seeks to find out how far the standards for a good achievement test are available in tests prepared by primary education teachers from their perspective. In order to attain the objectives of the study we employed a descriptive analytical approach where a questionnaire on standards for constructing achievement tests was used. This questionnaire consists of thirty **(30)** statements devided into four **(04)** dimensions answered by a sample of fifty five **(55)** primary schoolteachers who are selected using the available sampling method.

With a view to a statistical analysis of the outcomes, we used the appropriate statistical method. Thus, the stady revealed that standards for constructing a good achievement test (the established objectives and competencies, the scientific material content, the question mature as well as the formal and technical specifications) are available to moderate degree in tests prepared by primary school teachers from their viewpoint. Also, the study demonstrated that depending on study's variables (gender, academic qualifications and seniority) there are no statistically significant differencesa in the sample member's réponses.

Finally, in accordance with the obtained results we suggest that professors, students as well as researchers should continue the research and open new horizons on the subject of achievement tests standards. Also, we propose to take into consideration standards for constructing achievement tests which drive their legitimacy from the theories of psychometrics and educational evaluation.

Keywords: standards, achievement tests, primary education teachers.

شكر وتقدير

الحمد لله سبحانه وتعالى على منته وفضله وعظيم عطائه وكرمه، أن وفقني وأعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع، وأصلي وأبارك على خير الأنام محمد صلى الله عليه وسلم.

بعد أن انتهى بفضل الله تعالى هذا العمل المتواضع، فإنني أجد من الواجب عليّ أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان ووافر التّقدير وعظيم الامتنان إلى أستاذتنا المشرفة "**جميلة عزوق**" التي أشرفت على هذه المذكرة ورعتها منذ أن كانت فكرة حتى ظهرت بهذا الشكل، والذي تمثلت فيها قيم العطاء والوفاء، حيث كان لتوجيهاتها وإرشاداتها القيمة الأثر الكبير في إنجاز هذه المذكرة فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما نتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة والّذي سيكون لملاحظاتهم وآرائهم كل الاهتمام والاعتبار.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى قسم علم النفس وبالأخص أساتذة القياس النفسي والتقويم التربوي.

كما نتوجه بالشكر إلى كل من ساهم من قريب أوبعيد في إخراج هذا العمل المتواضع إلى حيز الوجود .

إهداء

إلهي لا يطيب اللّيل إلّا بشكرك، ولا يطيب النّهار إلّا بطاعتك، ولا تطيب اللّحظات إلّا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلّا بعفوك، ولا تطيب الجنّة إلّا برؤيتك الله جل جلالك.

إلى من بلغ الرّسالة وأدى الأمانة ونصح الأمّة، إلى نبيّ الرّحمة ونور العالمين محمد صلى الله وعليه وسلم.

إلى من كان سر نجاحي وبلسم جراحي إلى أغلى الحبائب **"والدتي المحبوبة"**.

إلى من علمني العطاء بدون انتظار إلى من أحمل اسمه بكل افتخار **"والدي العزيز"**.

إلى كل العائلة الكريمة الّتي ساندتني في كل خطوة.

إلى رفيقات المشوار اللاتي قاسمنني لحظاته.

إلى الذين مهدو لنا طريق العلم والمعرفة.

إلى جميع أساتذتي الأفاضل.

إلى كل من كان لهم أثر في حياتي.

الطالبتان:

سعاد خضراوي ❋ حنان دوشة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة	
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدّمة	**أ- ب**
الفصل الأول: الإطار العام للدّراسة	
1- إشكالية الدّراسة	**04**
2- فرضيّات الدّراسة	**06**
3- أهداف الدّراسة	**07**
4- أهميّة الدّراسة	**08**
5- التعريفات الإجرائيّة للدّراسة	**08**
6- الدّراسات السّابقة	**09**
7- الخلفيّة النظريّة	**15**
الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدّراسة	
تمهيد	**30**
1- منهج الدّراسة	**30**
2- حدود الدّراسة	**30**
3- مجتمع وعينة الدّراسة	**30**
4- أداة الدّراسة	**32**
5- الخصائص السّيكومتريّة للأداة في الدّراسة الأصليّة	**32**
6- الأساليب الإحصائيّة المستخدمة	**33**
الفصل الثالث: عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها	
تمهيد	**35**
1- عرض وتفسير النتائج	**35**
1-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى	**35**
1-2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**37**
1-3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	**39**

1-4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	**41**
1-5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	**43**
1-6- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	**45**
2- استنتاج عام	**54**
3- اقتراحات الدّراسة	**56**
خاتمة	**58**
قائمة المراجع	**60**
الملاحق	

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا لمتغيرات الجنس	31
02	يوضح مصفوفة ارتباطات لمحاور استبيان دور التقويم المستمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية للدرجة الكلية للاستبيان	33
03	يوضح قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبيان معايير بناء الاختبارات التحصيلية	33
04	يوضح الفئة المنوالية	35
05	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول "الكفاءات والأهداف المستهدفة"	35
06	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني "محتوى المادة العلمية"	37
07	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث "طبيعة الأسئلة"	39
08	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الرابع "المواصفات الشكلية والفنية"	41
09	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الاستبيان "معايير بناء الاختبار التحصيلي"	43
10	يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء اختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التحصيلية لمرحلة التعليم الابتدائي تعزى إلى الجنس	45
11	يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء اختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التحصيلية لمرحلة التعليم الابتدائي تعزى إلى المؤهل العلمي	48
12	يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء اختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التحصيلية لمرحلة التعليم الابتدائي تعزى إلى الخبرة المهنية	52

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل الأشكال الّتي تتخذها الأسئلة الموضوعيّة	21

مقدمة

مقـدمة:

يعدّ بناء الاختبارات جزء أساسيّا في عملية التّعليم والتّعلم، وأحد أهم المهام الرّئيسيّة للمعلم نظرا لما تكتسبه من أهميّة في تحديد مقدار ما يتحقق من الكفاءات التّعلميّة المبرمجة والغايات التّربويّة المنشودة الّتي رسمتها الدّولة الجزائرية في ذلك، والّتي يجب أن تنعكس إيجابا على الفرد المتعلم، وعلى العمليّة التّربويّة ككل، كما يعدّ إجادة بناء الاختبارات بالطّريقة الصحيحة نوع من تقويم التّلميذ وبدوره للمعلم داخل القسم، والّذي يعد ركنا مهما في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة.

وإنّ تطوّر عمليّة التّقويم تزامن مع تطور أهداف التّعليم، فلم يعد غرض التّقويم ترتيب التّلاميذ كل حسب مستواه التّحصيلي وتصنيفهم في أقسام وإصدار حكم الانتقال أو الرسوب كما جاء ذلك في تعريف "عبد الله زيد الكيلاني" الذّي قال عن التقويم بأنه "عملية تجمع فيها البيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم من خلالها التّوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التّربويّ استنادًا إلى معايير الفاعليّة وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطّلبة أو الأساليب أو البرامج.

إنّ التّقويم يكشف عن قدرات المتعلمين ويقيس مستوى تحصيلهم في المباحث الّتي يدرسونها، وتحديد جوانب القوة والضّعف عندهم ويقيس المّهارات التّفكيريّة المختلفة لديهم حتّى يتم صناعة القرار المناسب لهم، وللامتحانات التّحصيليّة دور بالغ في العمل التّربوي والعمليّة التّدريسيّة، خاصة عند إدراك العلاقة بين أهداف العملية الاختبارية وأهداف العمليّة التّدريسيّة إذ يجب إعداد اختبارات تشمل مفردات ومهام متنوعة، لتصبح قادرة على قياس درجة التقدم لكل طالب نحو المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لخبرات التّعلم.

وبناء الاختبارات التّحصيليّة عبارة عن إجراءات معيارية تستخدم لقياس عينة من السلوك بشكل منهجي من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، ولكن هذه العمليّة بمثابة منظومة متكاملة تنطوي على جملة من السلوكات والممارسات التّقويميّة الدّقيقة، بما في ذلك تحديد شكل الاختبار واختيار نمط بنود الاختبار وتعليماته، وإخراجهم بشكل واضح ودقيق

فإن ثمة ضرورة لتقويم المدخلات التّخطيطيّة لهذه المنظومة في ضوء ما يعرف بمعايير الاختبار الجيد، والّتي تشير إلى مجموعة من العبارات الّتي تحدد ما ينبغي أن تكون عليه أسئلة الاختبارات.

ولأهمية الاختبارات التّحصيليّة في تقويم التّلاميذ بمختلف أطوارهم، والطور الابتدائي خاصة، اخترنا هذا الموضوع بعنوان "**معايير بناء الاختبارات في المرحلة الابتدائية**" رغبة منا في معرفة كيفية بنائها وأهميتها وكذا المعايير الّتي يجب أن تبنى عليها، ومن هذا شمل بحثنا ثلاث فصول، توزعت على جانب نظري وآخر تطبيقي، بحيث جاء في **الفصل الأول** الاطار العام للدراسة والذي يحتوي على إشكالية الدراسة وفرضياتها والأهداف الخاصة بها وأيضا أهميتها والتعريفات الإجرائية وأخذنا أيضا بعض الدراسات السابقة المشابهة أو ذات العلاقة، وكذلك بعض المفاهيم النظريّة، أما **الفصل الثاني** تمثل في الإطار المنهجي للدراسة احتوى على منهج وحدود الدراسة وكذا العينة وأداة الدراسة والخصائص السيكومترية للأداة في وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، أما **الفصل الثالث** فخصص لعرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدّراسة
2- فرضيّات الدّراسة
3- أهداف الدّراسة
4- أهمية الدّراسة
5- تحديد المفاهيم إجرائيًا
6- الدّراسات السابقة
7- الخلفية النظرية للدراسة

1- إشكاليّة الدّراسة:

شهد ميدان التّربيّة والتّعليم تطوّرات متصاعدة، كما أفرزت البحوث والدّراسات نتائج جمّة يترتّب عليها تطوير عدّة جوانب في العمليّة التّعليميّة، وازداد البحث في نظريّات التّعلّم ومحاولة إعطاء تفسيرات لكيفيّة حدوث التّعلم وكيفيّة تقويمه، وازداد الاهتمام بالتّقويم التّربوي بوصفه جزء أساسيًا من العمليّة التّعليميّة، وأصبحت عمليّة التّقويم للتّحصيل الدّراسي خاضعة لمعايير، ومحددات مضبوطة تسمح بالحكم على مستوى الطّالب بأسلوب موضوعي وشفّاف.

وممّا لاشكّ فيه أنّه لا يوجد تدريس دون اختبارات تحصيليّة، حيث أنّ التّدريس جزء مهم لا ينفصل عن عمل المعلّم في المدرسة كذلك حال الاختبارات التّحصيليّة فهي جزء مهم وجوهري لا ينفصل عن عمل المعلّم، كما أنّ هذا الأخير يسعى لإتقان التّدريس عليه أيضا أن يكون على درايّة بكيفيّة بناء الاختبارات التّحصيليّة وإتقانها.

ويرى **(علام، 2005)** أنّ الاختبارات التّحصيليّة تلعب دورًا رئيسيًا في توفّر مقاييس جيّدة لكثير من مخرجات التّعلم، كما تساعد على قياس المتغيّرات المرغوبة في سلوك التّلاميذ، إلى أنّ صدق المعلومات الّتي نحصل عليها من هذه الاختبارات التّحصيليّة يتوقف على العناية والاهتمام المتوفر لإعداد الاختبار، وهذا قصد تقديم نتائج ومعلومات موضوعيّة واقعيّة يمكن اعتمادها في صنع القرارات وتقديم خطط تربويّة ملائمة.

وعلى الرّغم من أنّ هذه الاختبارات تمثل دورا مهما في عمليّة التّقويم وتعكس في جانب هام منها جهود المعلّم كونها تعبّر بدرجة ما عن مدى فعاليّة أدائه التّعليمي ودوره في تحقيق الأهداف التّعليميّة المرسومة **(إمطانيوس ميخائيل، 2006)** إلا أنّ العديد من المهتمّين بمجال التّربيّة والتّعليم وكذا المختصّين في القيّاس والتّقويم بدأوا يثيرون الشّكوك حول فعاليّة الممارسات الّتي تتم في الميدان لقيّاس التّحصيل المدرسي، من خلال أنّ الممارسات الّتي تتم في الواقع تؤكّد المبالغة في تركيز المدرسين على الاختبارات كأساس لتحديد النّاجحين والرّاسبين أثّر بشكل كبير على طبيعة مخرجات العمليّة التّعليميّة، حتى أضحت عمليّات

القيّاس والتّقويم في مدارسنا هدفًا لا وسيلة، أمر جعل معظم الأساتذة والمعلّمين يركّزون في نشاطاتهم التّدريسيّة على تهيّئة التّلاميذ للنّجاح في الاختبار الّذي يركز فيه على مستوى تذكّر المعلومات واسترجاعها بشكل حرفي **(علي محمد، 2016).**

ولكي تحقق الاختبارات التّحصيليّة الهدف الّذي وضعت من أجله، بكفاءة عاليّة يشترط أن يتم التّخطيط لها، وبنائها وفق أسّس علميّة، وقواعد وشروط معيّنة، سواء كانت اختبارات شفويّة، أو مقاليّة أو موضوعيّة. حيث تعدّ هذه الأخيرة من بين أهمّ الاختبارات الّتي تسعى إلى قيّاس الجانب المعرفي للمتعلّم، وإعطاء معنى حقيقي لعمليّة التّقويم، كوّنها تغطي جانب كبير من المقرّر الدّراسي فهي:" على العموم تقيس معلومات المتعلّم في المادة الدّراسيّة وإلمامه بالمصطلحات وتحليل الموضوعات والرّبط بين العناصر ومدى فهمه لها. وما وصل إليه من مهارات نتيجة تعلّمها ومدى انتفاعه بالمعلومات في حلّ المشكلات" **(الدّامغ، 2011، ص. 93).** والمعايير اللّازمة والمتبّعة في بنائه من وجهة نظر المعلّمين في جميع الأطوار وخاصّة الطّور الابتدائي ومن بينهم: "**السّطري**" **(2009)**، "**ساعد**" **(2012)** "**الثّبيتي**" **(2014)**، هذه الدّراسات بيّنت أن معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية بإتقان بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة لم تصل إلى المستوى المطلوب وغياب الانتظام في توزيع الأسئلة.

وأيضا دراسة **(عدائكة وبن موسى، 2017)** هذه الدّراسة أظهرت أنّه وجب على المعلّمين أن يتعرّفوا على معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة والتّأكد من مدى مطابقتها للنّتائج المتحصّل عليها مع وجود رغبة في تطوّير أنفسهم مهنيا، وهو ما من شأنه أن يعمل على تقويّة ودعم العمليّة التّدريسيّة. ومن هذا ظهرت الكثير من المشكلات الفنيّة في عمليّة بناء الاختبارات التّحصيليّة، مما ترتّب عن ذلك أثر سلبي في مصداقيّة النّتائج المتحصّل عليها، وقد تفقد هذه الاختبارات قدرتها الموضوعيّة في التّحكم في مستوى المتعلّم، وفي أحيان كثيرة تؤدّي أساليب التّقويم الغير صحيحة إلى فشل التّلاميذ دراسيّا وقد يكون السبب في ذلك بناء الاختبارات التّحصيليّة.

وعليه تعدّ قضيّة إلمام أساتذة التّعليم بمختلف مستوياته بصفة عامّة، وأساتذة التّعليم الابتدائي بصفةّ خاصّة، بمعايير إعداد وبناء الاختبارات التّحصيليّة ضرورة ملحّة، لما لها من أهميّة كبيرة في عمليّة التّكوين العلمي والعملي. وما هذه الدّراسة سوى محاولة للوقوف على واقع بناء الاختبارات التّحصيليّة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي من خلال الإجابة على التساؤلات التّاليّة:

1– ما درجة توافر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيّد في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم؟

1-1– ما درجة توافر معيار الأهداف والكفاءات المستهدفة في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم؟

1-2– ما درجة توافر معيار محتوى المادة العلميّة في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجه نظرهم؟

1-3– ما درجة توافر معيار طبيعة الأسئلة في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم من وجهة نظرهم؟

1-4–ما درجة توافر معيار المواصفات الشّكليّة والفنيّة في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم؟

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيّد تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلّمي، سنوات الأقدميّة)؟

2– فرضيّات الدّراسة:

1– تتوافر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيّد في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسّطة.

1-1– يتوافر معيار الأهداف والكفاءات المستهدفة في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسّطة.

1-2-يتوافر معيار محتوى المادة العلميّة في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعلّيم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسّطة.

1-3- يتوافر معيار طبيعة الأسئلة في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسّطة.

1-4- يتوافر معيار المواصفات الشّكليّة والفنيّة في الاختبارات الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي من وجهة نظرهم بدرجة متوسّطة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات أفراد العيّنة حول درجة توافر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيّد تعزي لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الأقدميّة).

3- أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى تحقيق جملة من النّقاط هي كالآتي:

1- معرفة مدى توافر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيّد في الاختبارات التّحصيليّة المعتمدة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي.

2- معرفة مدى توافر معيار الأهداف والكفاءات المستهدفة في الاختبارات التّحصيليّة الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي.

3- معرفة مدى توافر معيار محتوى المادة العلميّة في الاختبارات التّحصيليّة الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي.

4- معرفة مدى توافر معيار المواصفات الشّكليّة والفنيّة في الاختبارات التّحصيليّة الّتي يعدّها أساتذة التّعليم الابتدائي.

5- معرفة الفروق بين وجهات نظر أساتذة التّعليم الابتدائي في توافر معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة تبعا لمتغيّر (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الأقدميّة).

4- أهميّة الدّراسة:

إنّ موضوع الدّراسة يتّفق مع التّطوّرات التّربويّة الحاصلة في ميدان التّعليم بالجزائر في كل مستوياته والمستوى الابتدائي بالأخصّ، وهو ما يفرض ضرورة ملحّة لتناول القضايا المختلفة ذات الصّلة بهذا الشّأن.

وما للمرحلة الابتدائية من دور وأهميّة في سلّم التّعليم باعتبارها مرحلة تأسيسيّة لكل مراحل التّعليم اللّاحقة، وهو ما يفرض الحاجة لتطبيق أدوات تقويميّة تتمتع بمعايير الاختبار التّحصيلي الجيّد والمتقن، بما يضمن سلامة القرارات العلاجيّة المتّخذة.

وهذه الدّراسة تساهم نتائجها في تقديم قائمة محكمة بمعايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيّد لأساتذة التّعليم الابتدائي، والّتي ينبغي على ضوئها تقوّيم الاختبارات المدرسيّة لهذه المرحلة، وهو ما يوفّر لهم أداة يمكن توظيفها في تقييّم وتحسين جودة بناء الاختبارات الّتي يقومون بإعدادها.

أيضا تقدّم الدّراسة مجموعة من التّوصيات المبنيّة على نتائج واقعيّة، والّتي من شأنها الإسهام الفعّال في تطوّير المنظومة التّعليميّة من خلال الارتقاء بمستوى الاختبارات المدرسيّة لمعايير الاختبار الجيّد من طرف أساتذة التّعلّيم الابتدائي، كذلك تفتح المجال أمام الباحثين في مجال التّقويم التّربوي لإجراء دراسات علميّة تعنى بتقويم الاختبارات التّحصيليّة المدرسيّة في ضوء معايير الاختبار الجيّد.

5- التّعريفات الإجرائيّة للدّراسة:

1- الاختبار التّحصيلي: هو وسيلة أساسيّة يعتمد عليها في قياس مستوّى تحصيل التّلاميذ والتّعرف على مدى تحقيق المنهج الدّراسي للأهداف المرسومة له.

2- معايير بناء الاختبار التّحصيلي: هي مجموعة الأسس والمبادئ الّتي يستخدمها الأساتذة في تصميم الاختبارات التّحصيليّة والّتي تعطي للاختبار الصّفة العلميّة والجوّدة وتمثّلت في الدّراسة الحاليّة في المعايير التّاليّة:

2-1- الأهداف والكفاءات المستهدفة: هي أن يكون هناك تطابق بين المعارف المقدّمة للمتعلّم مع المنهاج الدّراسي وشمولها للأهداف المعرفيّة والسّلوكيّة بالإضافة إلى التّدرج في القدرات والتّوازن بين التّعلم والحجم السّاعي المخصّص لكل درس والتّوازن النّسبي بين قدرات التّلميذ (عمر المتعلّم).

2-2- محتوى المادة العلميّة: يقصد بها تحليل المعارف والمهارات الّتي تتضمنها الدّروس ومراعاة التّرتيب فيها ومواكبة التّجديد والابتكار.

2-3- طبيعة الأسئلة: هي أن يكون تطابق مع دليل بناء الاختبارات وبناء الأسئلة وفق جدول مواصفات اختبار مع التّنوع والتّوزيع والشّموليّة ووضوح الأسئلة ومباشرة المطلوب وعدم القابليّة للتّأويل وتقيّيم السّؤال حسب الأهميّة النّسبيّة والحجم السّاعي وعدد الكفاءات المستهدفة وقدرة الأسئلة على اختبار نواتج التّعلم.

2-4- المواصفات الشّكليّة والفنيّة: وتضم نوع الورقة والطّباعة ووضوح الدّعائم والجداول وكذلك الحجم الزّمني الملائم من حيث زمن القراءة والفهم والإجابة.

3-أساتذة التعليم الإبتدائي: هم الأشخاص المتحصلين على شهادات علمية تسمح لهم بمزاولة مهنة التدريس داخل المدارس الإبتدائية والقيام بالعملية التربوية التعليمية.

6- الدّراسات السّابقة:

ينطلق أي بحث علمي من النّتائج والمقترحات الّتي توصّل إليها الباحثون التّربويّون وعليه لابد من التّركيز على ما تمّ التّوصل إليه في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة، وعليه تمّ البحث في الدّراسات السّابقة عن الدّراسات الّتي تناولت بناء الاختبارات التّحصيليّة، لذا أخذنا بعض الدّراسات الّتي تناولت نفس موضوع دراستنا أو تقريبا مثلها.

1/ دراسة "جخراب" (2010) الموسومة بعنوان: **"التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية- دراسة تطبيقية سنة خامسة ابتدائي".**

هدفت الدّراسة إلى التّحدث عن التّقويم اللّغوي وطرقه، ومعاييره في المدرسة الجزائريّة وأخذوا كدراسة ميدانيّة عيّنة من السّنة الخامسة من التّعلّيم الابتدائي، وتمثلت في تحليل

الواقع الّذي أدّى إلى تدنّي المستوى وتدهوّر التّدريس في المدرسة الابتدائية حاليًا، واستعمل لدّراسة هذا الموضوع المنهج الوصفي التّحليلي، ومن نتائج هذه الدّراسة أن غياب التّقويم السّليم في المنظومة التّربويّة كان من أهمّ العوامل الّتي لم تمكن العمليّة التّعليميّة من تحقيق أهدافها المنشودة، وأن التّدريب اكتساب مهارات اللّغة وعناصرها يتطلّب تقويم المتعلّمين من خلال تدريبات بنيويّة وتواصلية إضافة إلى تدريبات ترفيهيّة.

2/ دراسة "مصبح" (2013) الموسومة بعنوان: **"تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية".**

استهدفت الدّراسة تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللّغة العربيّة في مدارس المرحلة الابتدائية بوكالة الغوث بغزة في ضوء المعايير العالميّة. وفي ضوء هذه الأهداف استخدم المنهج الوصفي التّحليلي، وشملت العيّنة كافة الاختبارات الموحدة لمبحث اللّغة العربيّة في الصفوف من الرّابع إلى التّاسعة لمدّة خمس سنوات متعاقبة، والبالغ عددها 54 اختبارًا واستخدم نموذج تحليل الاختبار وفق معايير الاختبار الجيّد كأداة للدّراسة، والّذي يضمن 16 معيار. وقد أوضحت نتائج الدّراسة أن مستوى توافر معايير الاختبار العالميّة في الاختبارات الموّحدة لمبحث اللّغة العربيّة في مدارس المرحلة الابتدائية بوكالة الغوث ككل جاء بنسبة 65%، حيث جاء معيار البيانات الأوّليّة (الجانب الشّكلي) في المرتبة الأولى تلاه معيار الجانب الفنّي في المرتبة الثّانيّة، فيما جاء معيار تقييم الإجابة النّموذجيّة، ومعيار أسئلة المزاوجة والمقابلة في المرتبة الأخيرة.

3/ دراسة "ضيف وبن زاهي وشنه" (2016) الموسومة بعنوان: **"بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط".**

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى بناء اختبار تحصيلي موضوعي مقنّن لقياس تحصيل تلاميذ السّنة الرّابعة متوسط في وحدة الأعداد الطّبيعيّة النّاطقة المقررة ضمن منهاج الريّاضيّات، والتّحقق من خصائصه السّيكومتريّة. وقد أنتجت الدّراسة اختبارًا تحصيليّا مقننا في مادة الرّياضيّات يتمتّع بالصّدق الّذي تم التّأكد منه عن طريق صدق المحتوى وصدق

المقارنة الطّرفيّة، كما يتمتّع الاختبار الّذي تم بناؤه بمعاملات مقبولة للسّهولة والصّعوبة والتّمييز، كما أنّ الاختبار يتوفّر على خاصّية الشّموليّة الّتي تمّ التّأكد منها عن طريق مقاييس النّزعة المركزيّة ومنحنى التّوزيع الاعتدالي، وفي الأخير تمّ استخدام معايير تمكن من تفسير أداء التلّاميذ والّتي تتمثل في اليمينيات والدّرجات المعياريّة.

4/ دراسة "عدائكة وبن موسى" (2017) الموسومة بعنوان: **"معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة".**

استهدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على معايير جودة بناء الاختبارات التّحصيليّة الجيّدة على الخصائص السّيكومتريّة التي وجب على القائم ببنائها والالتزام بها أثناء إعدادها وتنفيذها بشكل منّظم وفعال بحيث يعكس الصّورة الحقيقيّة لجودة العمليّة التّعليميّة برمّتها لذا تمّ طرح السّؤال وهو ما معايير جودة بناء الاختبارات التّحصيليّة الجيّدة، وأظهرت النّتائج بعد دراسة الميدانيّة أن وجب على المعلّمون أن يتعرّفوا على معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة والتّأكد من مدى مطابقتها للنّتائج المتحصّل عليها مع وجود رغبة في تطوّير أنفسهم مهنيا، وهو ما من شأنه يعمل على تقوّية العمليّة التّدريسيّة ويدعمها، وبقدر ما تكون الاختبارات التّحصيليّة ذات جودة بقدر ما تكون نتائجها صالحة وموثوقة فيها وفعّالة في توجيه التّربية وتحسينها دائما نحو الأفضل.

5/ دراسة "قارة" (2018) الموسومة بعنوان: **"بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية".**

هدفت الدّراسة إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحّك كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة ببلديّة طولقة ولاية بسكرة، واتبع المنّهج الوصفي التّحليلي بحيث اختارت عيّنة عشوائية بلغت 140 معلّم بين معلّمي ومعلّمات المرحلة الابتدائية، ومن النّتائج الدّراسة تبين الاختبار التّشخيصي مرجعي المحّك الّذي تمّ بنائه يتوّفر على خصائص الاختبار الجيّد وتوفّر فيه دلالات صدق وثبات الاختبار، حيث أظهرت النّتائج أن درجة إتقان المعلّمين لهذه الكفايّة جاءت بدرجة متوسّطة، وأيضا أظهرت

نقاط قوّة معلّمي المرحلة الابتدائية في مجال الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة أقل من نقاط ضعفهم وكانت نقاط ضعفهم حول تحديد الغرض من الاختبار التّحصيلي وصياغة الأهداف السّلوكية لمادة الدّراسة كذلك الّطريقة المعتمدة في ترتيب الأسئلة الموضوعيّة وكذا تصحيح الاختبارات الموضوعيّة وكذا تفسير نتائج المتحصّل عليها.

6/ دراسة "بركات" (2019) الموسومة بعنوان: **"معايير اختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية في المدراس الحكومية في محافظة طولكرم".**

هدفت الدّراسة إلى تحديد مدى الالتزام بمعايير الاختبار الجيّد لدى معلّمي المرحلتين الأساسيّة والثّانوية بمحافظة طولكرم في فلسطين كتبت استبانة مكونة من (36) فقرة لقياس مدى التزام المعلّمين بهذه المعايير على عيّنة طبقيّة وفق متغيّر الجنس والمرحلة التّعليميّة وتكشف النّتائج عن مستوى مرتفع لالتزام المعلّمين بمعايير بناء الاختبار الجيّد كانت المعايير العشرة الأكثر التزامًا لديهم على التّرتيب الآتي:

درجة وضوح الأسئلة وسهولة لغة الاختبار، طريقة توزيع الدّرجات على أسئلة الاختبار مناسبة، والتّنوع في صعوبة الأسئلة لمراعاة الفروق على أسئلة الاختبار متوافقة مع ما تم شرحه، وتطابق الاختبارات مع وصف ومفردات المقرّر ويشمل الاختبار على أسئلة تميّز الطّلبة المتفوّقين ويغطي الاختبار المستويات المعرفيّة المختلفة، ويكتب الاختبار بصيغة تناسب المرحلة الأكاديميّة للّطالب، وتطابق الاختبار مع الوقت المخصّص وتوزيع أسئلة الاختبار على المادة العلميّة، يحقق شموليّة ومن جهة أخرى أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى التزام المعلّمين بمعايير الاختبار الجيّد وفق متغيّر الجنس لصالح المعلّمات وفق متغيّر المرحلة التّعليميّة لصالح معلّمي المرحلة الثّانويّة، بينما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في هذا المستوى وفق متغيّرات: التّخصّص، المؤهّل العلمي، سنوات الخبرة

7/ دراسة "علّي" (2020): الموسومة بعنوان: **"مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك لثانويات ولاية تيارت".**

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مدى استخدام أساتذة التّعليم الثّانوي للمعايير العلميّة في بناء الاختبارات التّحصيليّة مرجعيّة المحّك وقياسها لمختلف المستويات المعرفيّة إلى الجانب المتعلّق بشكل الفقرات و55 مضمونها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشملت عيّنة البحث (130) أستاذ، وأستاذة في ثانويّات ولاية تيارت إلى جانب تحليل (23) اختبارًا تحصيليًا في المواد العلميّة والأدبيّة.

خلصت الدّراسة إلى وجود ضعف في اهتمام الأساتذة بمعايير بناء الاختبارات في جانبها المتعلّق بتحديد الهدف وتحليل المحتوى وعدم الاعتماد على المواصفات والتّركيز في إعداد الاختبارات على الأسئلة المقاليّة.

8/ دراسة "ضيف والأسود" (2021) الموسومة بعنوان: **"كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراس ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي".**

هذه الدّراسة تهدف إلى التّعرف على مستوى كفايات بناء الاختبارات التّحصيليّة لدى أساتذة التّعليم الابتدائي ومقارنتها بحد الإتقان والمحدد بـ 75 %، وبالاعتماد على المنهج الوصفي وأجريت الدّراسة على أساتذة التّعليم الابتدائي بالمقاطعة التّربويّة رقم 05 بالوادي ومن نتائجها أن مستوى كفايات بناء الاختبارات التّحصيليّة الجيّدة لدى أساتذة التّعليم الابتدائي منخفض ولم يصل إلى حد الإتقان والمحددة بـ 75% أيضًا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أساتذة التّعليم الابتدائي في كفايات بناء الاختبارات التّحصيليّة الجيّدة تبعا لمتغيّر الجنس، كذلك لا توجد فروق بين أساتذة التّعليم الابتدائي في كفايات بناء الاختبارات التّحصيليّة الجيّدة تبعا لمتغيّر الأقدميّة في التّدريس.

9/ دراسة "غرايسة" (2022) الموسومة بعنوان: **"قياس مدى جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال بناء الاختبارات التحصيلية (امتحانات التعليم المتوسط نموذجا)".**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توافر معايير جودة بناء الاختبارات التّحصيليّة لامتحانات شهادة التّعليم المتوسط لسنوات 2015 على غاية 2019، حيث قام الباحث ببناء استمارة تحليل مكونة من ثمانية محاور لـ54 فقرة في صورتها النّهائيّة بعد التّحكيم، تتضمن أهم معايير وتصميم الاختبار التّحصيلي الجيد، وبعد التّحقق من صدق وثبات الأداة تمّ تطبيقها على عينة عشوائيّة مكونة من 40 ورقة امتحانية، معتمدا على المنهج الوّصفي التّحليلي، وتوصلت الدّراسة إلى أهم النّتائج التّاليّة : – أنّ مستوى جودة التّقويم في المدرسة الجزائريّة من خلال الاختبارات التّحصيليّة في مرحلة التّعليم المتّوسط مرتفع.– تتوفر في الاختبارات التّحصيليّة لشهادة التّعليم المتّوسط (الشّمولية، السّهولة الصّعوبة).– تتوفر في الاختبارات التّحصيليّة لشهادة التّعليم المتوسط المعايير التّقنية للاختبار المتعلقة بعمليّة التّقنين.– تتوفر في الاختبارات التّحصيليّة لشهادة التّعليم المتّوسط المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار.– تتدرج فقرات الاختبار التّحصيليّة لامتحانات شهادة التّعليم المتوسط حسب مستويات الأهداف المعرفيّة.– تتوفر في الاختبار التحصّيليّة في شهادة التعلّيم المتوسط المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصّيلي الجيّد.

***القيمة المضافة للدّراسة بالمقارنة مع الدّراسات السّابقة:**

مثلما تمّت الإشارة إليه فأغلب الدّراسات الّتي تناولت الاختبارات التّحصيليّة والمعايير الّتي تبنى عليها، والّتي تمّ الوصول إليها هي دراسات تحاول حل مختلف المشاكل الّتي صاحبت عمليّة تطبيق معايير بناء الاختبار التّحصيلي في المدارس الابتدائية من طرف معلّميها، كما تناولت هذه الدّراسات على مدى ضرورة تطبيق ووجود هذه المعايير من مواصفات الشّكليّة والفنيّة وكيفيّة إعدادها وأهميّة دورها في تحديد مستوى المتعلّمين، إذ لم نجد دراسات ترتبط مباشرة بمعايير بناء الاختبارات التّحصيليّة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الابتدائية، ويمكن توضيح أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

1. من حيث العينة:

ترتكز الدراسات السابقة على المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائي، المتوسط

الثانوي).

واتفقت من خلال المرحلة الابتدائية مع كل من دراسة "**جخراب**" **(2010)**، ودراسة "**مصبح**" **(2013)**، ودراسة "**قارة**" **(2018)**، ودراسة "**ضيف والأسود**" **(2021)**، واختلفت في المرحلة التعليمية (متوسط، ثانوي) مع كل من دراسة "**ضيف وبن زاهي وشنه**" **(2016)**، ودراسة "**بركات**" **(2019)**، ودراسة "**علّي**" **(2020)**، ودراسة "**غرايسة**" **(2022)**.

2. من حيث الأدوات:

اشتركت هذه الدّراسة مع الدّراسات السابقة في الأدوات المستخدمة حيث أنّه تمّ بناء اختبارات تحصيليّة في دراساتهم، ماعدا دراسة "**جخراب**" **(2010)** فقد قام بتحليل الواقع الذي أدى إلى تدني التدريس في المدرسة الابتدائية.

3. من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج، فاعتمدت على المنهج الوصفي.

1- من حيث الأهداف:

من حيث الهدف اتفقت الدراسة مع كل الدراسات من حيث الهدف وهو معرفة معايير تقويم الاختبارات في مختلف المراحل التعليمية، والتعرف على معايير جودة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة وفق الخصائص السيكومترية.

أما بالنسبة لتموقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة، والتي تم الاستفادة منها من حيث الاطلاع على الجانب النظري والمقاييس المستخدمة، فإن ما يميّز هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة، أنها تهدف من جهة وبدرجة أولى إلى إبراز الدّور المهم للمعايير الّتي يعتمد عليها في بناء وإعداد الاختبار التّحصيلي من طرف أساتذة التّعليم الابتدائي في المدارس، ومن جهة أخرى إلى الوقوف على مستوى معلّمي الابتدائي وعلمهم بطرق إعداد

الاختبار التّحصيلي الكل حسب الجنس ومؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم، فهي امتداد لما أتت به أغلب الدّراسات السّابقة، وجامعة لأهم الأوراق البحثيّة المنشورة في هذا المجال.

كذلك ميّزتها واختلافها عن الدّراسات السّابقة يكمن في الدّراسة الميدانيّة، والّتي تعالج أبعاد مختلفة تؤخذ في بناء الاختبار التّحصيلي، عن طريق تطبيق استبيان يعكس متغيّرات الدّراسة ويبنى على أساس الإطار النّظري لها.

7- الخلفيّة النّظريّة للدّراسة:

1. التّطوّر التّاريخي للاختبارات التّحصيليّة:

تعود عمليّة التّقويم إلى أقدم عصور ما قبل التّاريخ إذ كان الإنسان يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته، ويحدد المربون ظهور مفهوم التّقويم بطريقة رسميّة بالعهد الصّيني، أين عرفت وسائل التّقويم التّحريريّة وعقد للطلبة امتحانات تحريريّة كانت على درجة كبيرة من الصّعوبة، كما كانت تتم على ثلاث مراحل، تنتهي في المرحلة الثّالثة باختبار الفئة الممتازة الّتي كان يعهد إليها بالوظائف الراقيّة في الدّولة، وكانت مدة الامتحانات التّحريريّة تتراوح بين 18 إلى 24 سا في المرحلة الأوّلى والثّانيّة وتمتد إلى 13 يوما في المرحلة الثّالثة.

يؤكد بول منور "أن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من تصفيات، كوسيلة لملء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع منذ حوالي 617 ق.م عند اعتلاء أسرة "**تانج**" العرش الصّيني، أما في أثينا وإسبرطا فكان النّشء يتعرض لاختبارات بدنيّة وعقليّة في غاية القسوة وبناء على تلك الامتحانات يتحدد مصير الفرد ويحكم عليه بالبقاء أو الفناء.

وقد حدث تطوّر في المجتمعات نتيجة ظهور الكتابة وتراكم الخبرات وهذا ما حدث في التّربيّة كذلك، وبمرور الزمن أخذ الأوربيّون عن الصّينيين أفكارهم وخبراتهم وطوّروها فاعتمدوا على كتابة ما يسمّى بالرّسالة أو الأطروحة لكل طالب جامعي كشرط لنجاحه في الدّراسة.

أما في العصور الوسطى فكانت الامتحانات شفهيّة، وظلت كذلك وقتا كبيرا من الزّمن في إيطاليا وفرنسا، أما الامتحانات الكتابيّة فيعود تاريخها إلى سنة 1800م عندما ظهرت في جامعة أكسفورد ثم في جامعة بوسطن في أمريكا سنة 1845 وقد شهدت عمليّة التّقويم في العصور الحديثة تطوّرا كبيرا بسبب التّقدم العلمي وتراكم المعرفة أدى ذلك إلى تصنيف ذكاء التّلاميذ ودراسة الفروق الفرديّة.

ومنذ تأسيس المدارس في العصور الاستعماريّة كان على الطّلاب الأمريكيّين أن يظهروا مستوى تعلّيمهم بطرق منظّمة، فقد كان "**هوراس مان**" من أشدّ المؤمنين بالاختبارات التّحريريّة، ومع بزوغ 1845 دعا "**مان**" لاستخدام الاختبارات التّحريريّة الّتي تضم عددا من الأسئلة والإجابات لتقويم أداء الطّلاب.

وقد زادت البحوث المبكرة في مجال التّقويم من الاهتمام بالاختبارات ففي دراسة أجريت عام 1900 أعطيت نسخ من ورقة لامتحان الهندسةّ لعدد 116 مدرس لكي يقموا بتصحيحها، وأسفرت النّتائج على تفاوّت الدّرجات الّتي أعطيت لنفس الورقة حيث تراوحت بين 28، 92 درجة، وقد أدّت هذه التّجربة إلى إثارة قضيّة مدى الموضوعيّة في التّصحيح ما دفع بالمربين إلى البحث عن أشكال من التّقويم أكثر صدقا وثباتا وموضوعيّة، وأدّى هذا البحث إلى ظهور الحركة العلميّة للاختبارات في وقت مبكر من القرن 20.

فقد عرفت الفترة من 1900 إلى 1930 فترة ازدهار الاختبارات من خلال الجهود الكبيرة في تطوير التّقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التّحصيليّة وبطاريّات الاختبارات المقننة، وكان "**روبيرت توردنيك**" أحد أهم قيادات حركة التّقويم التّربوي، فقد جعل للاختبارات فائدة عمليّة كبيرة حيث أعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيّا في عمليّة اتخاذ القرار التّربوي مثل تحديد مستويات النّجاح والرّسوب، ونقل التّلاميذ في مستوى دراسي أعلى منه والمقارنة بين البرامج التّعليميّة المختلفة ثمّ تلى ذلك أعمال "رالف تيلر" الّذي يعتبر الأب الرّوحي للتّقويم التّربوي حيث ركز على الأهداف التّربويّة المنشودة للبرامج التّعليميّة عند

تقويم تعلّم التّلاميذ وقد أدّى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يسمّى بالمقاييس المرجعيّة إلى المحك.

وقد تطوّرت وازدهرت عمليّة بناء الاختبارات النفّسيّة والتّربويّة في الفترة من (1945-1972) واعتبرت الاختبارات عناصر أساسيّة في بناء النّظم التّعليميّة والتّربويّة الحديثة، وفي بناء المناهج وتلى ذلك بروز التّقويم التّربوي كتخصّص دراسي مستقل، حيث أدرك خبراء التّربيّة بأن التّقويم الجيّد يشتّق من عدد من النّماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمّي والكيفي.

وتوالت الجهود في هذه الميدان وظهرت بطاريّة (ستانفورد) المعدّلة 1973 للمرحلة الابتدائية، وقد صمّمت هذه الأخيرة لقياس الفروق الدّراسيّة من الّسنة الأولى إلى نهاية المرحلة المتوسّطة في صيغة ستّة بطاريّات يستغرق تطبيقها من أربعة إلى خمسة ساعات.

وفي السّبعينات أخذت الاختبارات منحنى جديدا وتحوّل الاهتمام لبناء الاختبارات المقنّنة ومع مطلع الثّمانينات أدرك المربون أن معظم الاختبارات الّتي تبنى وتطبق في معظم الفصول الدّراسيّة، أدّت إلى ظاهرة عرفت بـ (what you test is what you get)، يعني ما تختبره هو ما تحصل عليه. وقد أعطت هذه المقولة انطلاقةً جديدة لنوع آخر من الاختبارات وهو النّوع الأدائي.

2.تعريف الاختبارات:

"الاختبار عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدّت لتقيس بطريقة كميّة أو كيفيّة بعض المعطيات العقليّة والخصائص النّفسيّة، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهيّة أو تصويريّة أوقد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسيّة أو النغمات الموسيقيّة أو صورًا أو رسوما، أما المدرس فيكاد يمارس عليه الاختبار في كل لحظة، إذ تقع عينه على طلابه وهو يتكلّم، ثم وهم يتكلّمون فيصدر أحكاما على أدائهم، ويزودهم بما يرفع من قدرتهم" **(جخراب، 2010، ص. 199).**

كما تعرف على أنها: "إجراء منظم لقياس تحصيل المتعلّمين لأهداف تعليميّة محددة أو أنه إجراء منظم لقياس ما أكتسبه المتعلّمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليميّة معينة" **(السيد، 1998، ص. 219).**

يعرفها "**الرّيماوي**" **(2017)** بأنها: "أدوات للدّراسة العلميّة للفروق الفرديّة، وهي تسعى إلى المقارنة بين الأفراد في ضوء المعيار يتحدد من خلال الخصائص الواقعيّة للأداء الفعلي للأفراد، ويستخدم المتوسّط الحسابي لدرجات عينة التّقنين معيارا لوصف الأداء العادي في الاختبار، وبالتّالي تتحدد الأوضاع النّسبيّة للأفراد" **(الرحيمي، 2022، ص. 302).**

والاختبار التّحصيلي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلّمه الطّلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التّعلم، ويسهم في إجادة التّخطيط وضبط التّنفيذ وتقويم الإنجاز **(Gronlund, 1977).** أما "**سعادة**" **(1984)** فيرى أن الاختبار التّحصيلي إجراء منظّم تتم فيه ملاحظة سلوك الطّلبة والتّأكيد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة، وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عديدة" **(القدومي، 2008، ص. 05).**

ويعرف على أنه هو: "الاختبار الّذي يراعي في تصميمه المعايير والأسّس التّربويّة الخاصّة بإعداد وتصميم وإخراج الاختبار التّحصيلي النّموذجي والّذي تتوافر في معايير الاختبار الجيّد الّتي حدّدها معيار بناء الاختبارات التّحصيليّة الجيّدة" **(ساعد، وبن عامر 2017، ص. 82).**

ومن هذه التّعريفات يمكن أن نستنتج أنّ الاختبار التّحصيلي هو عمليّة منهجيّة منظمة، ووسيلة تقويم فعّالة هادفة، تهدف إلى تحسين مستوى عمليّة التّعلم بكل جوانبها وأبعادها.

3. أنواع الاختبارات:

للاختبارات التّحصيليّة هناك عدة أنواع منها وفق الفترة الزّمنيّة (يومي أو أسبوعي نصف، شهري، ربع سنوي، نصف سنوي، سنوي) وأخر وفق الهدف من الاختبار (الكفاءة

التّنبؤيّة، السّرعة والقوة، الشّخصيّة) وهناك نوع أخر وهو وفق الصّورة المستخدمة، وهو ما سوف نتطرق إليه:

3-1- الاختبارات الموضوعيّة:

"اختبار يتطلب إجابة قصيرة محدّدة وموحدة، فقد تكون الإجابات "بنعم" أم "لا" وقد تكون الإجابة بالصّواب أو الخطأ وقد تكون إضافة كلمة محذوفة، أو اختبار الإجابات الصّحيحة ومن بين عدة إجابات، وفي مثل هذه الاختبارات لا يختلف المصحّحون في وضع الدّرجة على الورقة، وهي الاختبارات الّتي لا يتأثر تصحيحها بالحكم الذّاتي للمصحّح وأخذ هذا النوع من الاختبارات اسمه من طريقة التّصحيح" **(محامدية، وميهوبي، وخيضر، 2022، ص. 21)**.

3-2- الاختبارات المقاليّة:

تعدّ الاختبارات المقاليّة من أكثر أنواع الاختبارات شيوعًا، ويقصد بها الاختبارات الّتي تحتوي على أسئلة يكون الإجابة عليها من خلال الشّرح الوافي، أو بالحل المفصل في حال كان الاختبار رياضيّا، وقد يتراوح طول الإجابة بين فقرتين إلى عدّة صفحات.

ولا يسمح هذا النّوع من الاختبارات باستخدام الكتاب أو الملاحظات، فهي لا تختبر الفهم فقط بل تختبر قوّة الذّاكرة ومقدار الإبداع أيضا.

3-3- الاختبارات العمليّة:

"تتضمن الاختبارات العلميّة مهمة محدد أو أكثر، إذ يطلب من المتقدم لاختبار انجاز هذه المهام بصورة عمليّة تتضمن منهجيّة معينة، وملاحظة دقيقة، وتخطيط سليم للوقت.

ويعتبر هذا النّوع من الاختبارات المهارات والتّقنيات العمليّة لدى المتقدم لها، وعادة ما تستخدم في المواد المختبرية، والسّريريّة والميدانيّة وفي المراسم" **(https://mawdoo3.com)**.

3-4- الاختبارات الشفويّة:

"ويعدّ هذا النوّع أقدم نوع معروف من الاختبارات، وتمّ استخدامه من قبل سقراط في الحضارة اليونانيّة، وكونفوشيوس في الحضارة الصّينيّة، كما تم استخدام هذا النّمط في كافة

الحضارات القديمة، وبقيت له الرّيادة حتى بداية العصور الحديثة، ويتميز هذا الاختبار بعدم القدرة على الغش، وذلك لأن المعلم الّذي يجري الاختبار يقوم بطرح عدد معين من الأسئلة على الطّالب، والّذي بدوره يجيب على هذه الأسئلة ومن خلال أجوبته يتمكن المعلّم من قياس المعلومات الّتي تحصل عليها الطّالب من خلال دراسته للمقرّر، وبالتّالي يقوم بوضع العلامة الّتي يستحقها الطّالب، ويتيح هذا الاختبار الفرصة للمعلّم لمراقبة ردة فعل الطّالب حول الأسئلة، وثقته بنفسه وسلامة نطقه، لكن له بعض العيوب، فهو يحتاج لوقت طويل ولا يتيح للمعلّم معرفة مستوى الطّلاب لاختلاف الأسئلة من طالب لآخر، بالإضافة إلى أنه لا يمنح الطّالب الوقت الكافي للإجابة على الأسئلة" (https://www.bts-academy.com/en/blog_det.php?page=270).

3-5- الاختبارات التّحريريّة:

تتضمن الاختبارات التّحريريّة أنواعا مختلفة من الأسئلة، هي: الأسئلة المقاليّة والموضوعيّة.

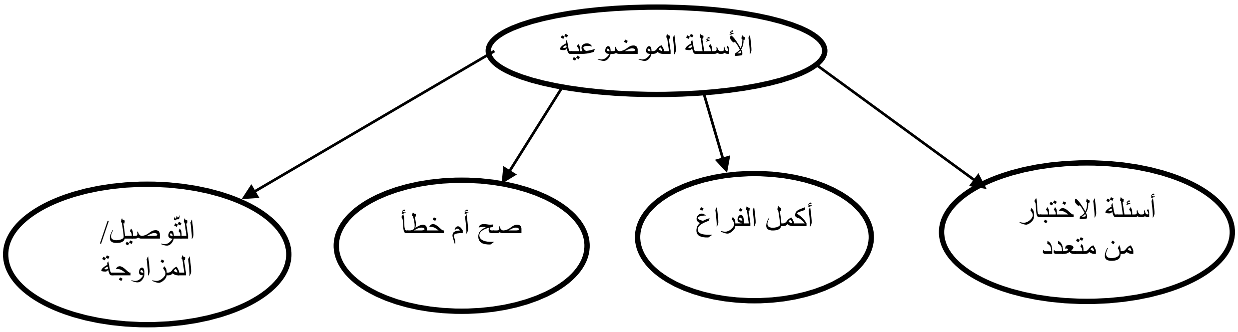
3-5-1-الأسئلة الموضوعيّة: يطلق على هذا النّوع من الأسئلة مصطلح "الموضوعيّة" لأنّها لا تقبل مدى واسع من الإجابات كما في الأسئلة المقاليّة. بل تقبل إجابة واحدة صحيحة، وبهذا الشّكل لا تفتح الباب لأي تقدير شخصي من قبل واضع الأسئلة مصححها. وتأخذ الأسئلة الموضوعيّة أكثر من شكل، لعل من أبرزها:

✓ **أسئلة الاختبار من متعدد:** وهي أسئلة مرنة تناسب أي مستوى تعليمي، وتصلح لتقييم مدى واسع من المهارات البسيطة أو المركبة، غير أنها تتطلب مجهود كبير في إعدادها حتى تشمل أكبر جزء ممكن من المقرر.

✓ **أكمل الفراغ:** هذه الأسئلة لا تأخذ مجهود كبير في وضعها، وتشمل أجزاء متنوعة ومتعددة من المقرر.

✓ **صح أم خطأ:** تستهدف تلك الأسئلة تقييم مهارة الممتحن على تمييز الحقائق وتكوين الاختبارات، غير أنها لا تغطي المقرر بصورة وافية.

✓**التّوصيل/ المزاوجة:** تعتبر من الأسئلة سهلة التّصميم، غير أنها لا تفيد في تقييم المهارات المعقدة أو المعرفة المتعمقة.



الشّكل رقم (01): يمثل الأشكال الّتي تتخذها الأسئلة الموضوعيّة

مصدر: من إعداد الطالبة.

3-5-2- الأسئلة المقاليّة: "وهذه الأسئلة سواء كانت مفتوحة أو محدودة الإجابة، فهي حيويّة للغاية. حيث تستخدم لقياس المهارات اللّغويّة والتّعبيريّة والقدرة على ربط معلومات المقرّر وسردها في تسلسل منطقي ومتوازن، بما يحقق قياسًا هامًا للنّواتج التّعليميّة المعقدة.

غير أننا قد نجد بعض المعلّمون يعزفون على استخدامها بفعل ما تشمل عليه من ذاتية في الإجابة، وما تستهلكه من وقت وجهد في التّصحيح.

ولحل مشكلة الجهد المطلوب في التّصحيح يمكن الاستعانة بنظام كوركت الّذي يدعم تصحيح الأسئلة المقاليّة المكتوبة بخط اليد.

وتجدر الإشارة إلى أن المزج بين أنواع الأسئلة، الموضوعيّة والمقاليّة، في الاختبار الواحد أمرا ينصح به لتعظيم الفائدة المرجوة من الاختبارات التّحصيليّة".

4- أهداف الاختبارات التّحصيليّة:

4-1-أهداف متعلّقة بعمليّة التّقويم:

أ-**الأهداف الخاصّة**: تتصل مباشرة بعمليّة التّقويم ونختصرها فيما يلي:

✓إظهار الدّرجة الّتي وصلت إليها المدرسة من تحصيل التّلاميذ، ومدى نجاح المعلّم في عمله.

✓إظهار نواحي القوة والضّعف في المناهج.

✓تشخيص ما يصادفه التّلميذ والمعلّم من عراقيل أثناء الدّراسة.

✓إمكانية التّشخيص ووضع الحل أو العلاج المناسب لتحسين العمليّة التّربويّة وتعديل أساليب التّدريس والمناهج وأوجه النّشاط المختلفة المتصلة بالعمليّة التّعليميّة.

✓الوصول إلى الأهداف الخاصّة بنتائج المتعلّم والإنتاج العلمي والتّربوي المستمر.

ب- الأهداف العامّة:

✓تطوّير عمليّة التّقويم وإيجاد السّبل لتحسين العمليّة التّعليميّة.

✓التّطلع على التّقدم الّذي أحرزته وما مدى ما حققه المعلّم وتحصيل التّلميذ.

✓التّعرف على أسباب النّجاح أو الإخفاق للعمليّة التّعليميّة.

✓توضيح مدى تحقيق الأهداف.

✓تمكن من الكشف على الاستعدادات وقدرات التّلاميذ وتحسين مستواهم.

4-2- أهداف متعلّقة بأسئلة الاختبار:

تستخدم الأسئلة لتحقيق أهداف وأغراض عديدة ومختلفة في عملية لتدريس، وفي هذا الصّدد يذكر عبد العزيز عبد المجيد أن من أهداف أسئلة الاختبار ما يلي:

✓تنشيط عقول التّلاميذ وإيقاظ انتباههم.

✓معرفة المستوى المعرفي للتّلاميذ.

✓معرفة قدرة تتبع التّلاميذ للمدرسة .

✓معرفة قدرة التّلاميذ على احتفاظ بالمعلومات الّتي درسوها.

كما يذكر "**كلهان**" **(Collahhan)** "أن أهداف الأسئلة في عمليّة التّدريس تتمثل فيما يلي:

✓إثارة التّفكير وتحفيز عمليّة التّفكير.

✓تشجيع التّلاميذ على التّقويم الذّاتي.

✓تشخيص صعوبات التّعلم لدى المتعلّم" **(عبد الرزاق، 2003، ص. 165).**

كما يضيف "**ويسلي**" **(Wesley)** أن أهداف أسئلة الاختبار ما يلي:

- ✓اكتشاف الأخطاء والفهم الخاطئ لدى التّلاميذ.
- ✓إثارة الاهتمام لدى التّلاميذ.
- ✓تنميّة أنواع التّفكير المختلفة.
- ✓إثارة الاهتمام لدى التّلاميذ.

أما "**كلارك**" **(Clark)** يذكر أن أهداف أسئلة الاختبار تتلخّص في:

- ✓"تنميّة القدرة على التّفكير والإدراك لدى التّلاميذ.
- ✓مساعدة التّلاميذ على تفسير وتنظيم المادة الدّراسيّة.
- ✓مساعدة التّلاميذ على توضيح العلاقات (السّبب– النّتيجة) في الدّرس.
- ✓تنمي مهارات المراجعة لدى التّلاميذ وتساعد المعلّم على تقويم تلاميذه" **(عبد الرزاق، 2003، ص. 166)**.

5- معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة:

تتم عمليّة بناء الاختبارات التّحصيليّة الجيّدة أو المقنّنة في إطار عدد من خطوات المتتابعة الّتي يلزم على المعلّم التّقيد بها، والتي يمكن إجمالها بحسب ما أورد "**الرّيماوي**" **(2017)**، و"**عبد الرّؤوف والمصري**" **(2017)**، و"**عبد القادر**" **(2020)**، و"**مامولو**" **(2021)** فيما يلي:

5-1- تحديد الأهداف التّربويّة والتّعليميّة:

في هذه المرحلة يتم تحديد الأهداف التّربويّة من بناء الاختبار في عبارات شاملة وعامة، إلى جانب تحديد الأهداف التّعليميّة في صورة سلوكات قابلة للملاحظة، وتحديد نوع الاختبار سواء كان مسحيّا أو تشخيصيّا، وتحديد نوع الدّرجات وما إذا كانت فرعيّة أو كليّة وكذلك تحديد مدى تجانس أعمار الطّلاب من عدمه.

5-2- تحليل المحتوى المراد اختباره لفظيّا في ضوء الأهداف المحددة سابقًا:

وذلك بحيث تتضمن عملية تحليل المحتوى استخراج الكفايات المضمنة في المحتوى التّعليمي وترتيبها هرميًا، واستخراج المهارات الرّئيسيّة وما يتصل بها من مهارات فرعيّة وكذلك المعلومات أو التّعليمات أو المفاهيم المندرجة في هذا المحتوى.

5-3-إعداد جدول المواصفات:

"يتم في هذه الخطوة إعداد جدول للمواصفات يتألف من بعدين، بعد الأفقي الّذي يشتمل على الأهداف، والبعد الرّأسي الّذي ينطوي على موضوعات المحتوى، ثم تحديد الأوزان النّسبيّة لهذين البعدين" **(الرّحيمي، 2022، ص. 303).**

5-4- تحديد الخطوات العريضة للاختبار:

تنطوي هذه الخطوة على تعيين عدد الأسئلة المضمنة في الاختبار تبعًا للغرض منه إلى جانب تحديد نوعيّة هذه الأسئلة.

5-5- كتابة مفردات الاختبار:

تتم في هذه المرحلة صياغة أسئلة أو مفردات الاختبار بما يتماشى مع الأهداف التّربويّة والتّعليميّة محل القياس.

5-6- إعداد ورقة الإجابة على الاختبار ومفتاح التّصحيح:

"يتم في هذه المرحلة تصميم ورقة للإجابة على الاختبار، وتقدير صدق الاختبار وثباته، وزمن الاختبار" **(الرّحيمي، 2022، ص. 303).**

6- أهميّة الاختبار التّحصيلي:

بما أن الاختبارات التّحصيليّة هي أحد أدوات التّقويم الّتي تساعد في تقييم أداء الطّلبة وفي تحقيق الأهداف التّعليميّة بشكل خاص والبرنامج التّعليمي بشكل عام، فإن لها أهميّة كبيرة كذلك بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم، وهذا ما سنوضحه في النّقاط التّاليّة:

6-1- بالنّسبة للمعلّم:

يستفيد المعلّم عند إجرائه للاختبار التّحصيلي لتّلاميذه من:

- "معرفة مستوى التّحصيل الدّراسي الّذي وصل إليه التّلاميذ وذلك بمراقبة تقدم العمليّة التّعليميّة بمعرفة مدى التّحسن أو التّأخر في التّحصيل الدّراسي.

- معرفة استعدادات تلاميذه لتعلّم المادة الّتي يقوم بتدريسها وتشخيص صعوبات التّعلم لديهم وهذا ما يجعله يعدل طريقة تدريسه من خلال التّغذية الرّاجعة لنتائج الاختبارات" **(صالح وسلميان، 2002، ص. 44).**

- "مساعدة المعلّم على إصدار أحكام موضوعيّة على مدى ملاءمة أساليب التّدريس التي استخدمها في تنظيم العمليّة التّعليميّة" **(أبو جادو، 2008، ص. 411).**

6-2- بالنّسبة للمتعلّم:

- "تعد الاختبارات التّحصيليّة وسيلة جيدة للتّعلم وتعمل نتائجها على تعزيز السّلوك ورفع مستوى الطّموح لدى المتعلّم.

- تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلّمة، الّتي تساعد في انتقال أثر التّعلم من الموقف الحالي إلى الموف اللّاحق.

- معرفة مدى تقدم أو تحسن الطّالب في التّحصيل الدّراسي.

- تحسين طريقة الاستذكار لما توفره من التّغذية الرّاجعة.

- توجه أنظار الطّلبة نحو تحقيق أهداف التّدريس المنشودة" **(صالح، وسلميان، 2002، ص ص. 44-45).**

- "تساعد على معرفة مواطن القوة والضّعف لدى الطّلبة.

- إثارة دافعية الطّلبة للتّعلم.

- تقييم طرائق التّدريس والبرنامج التّعليمي، وتقييم المناهج الدّراسيّة ومدى ملائمتها لحاجات الطّلبة" **(عبد الكريم، 2009، ص ص. 147-148).**

مما سبق يتضح أنّ الاختبار التّحصيلي هو وسيلة أو أداة من أدوات التّقويم الّتي تساعد في تقييم أداء الطّلبة وطرائق التّدريس، والبرنامج التّعليمي ككل بما فيه المناهج

الدّراسيّة، وما يتلاءم مع حاجات الطّلبة، ويتم الاختبار التّحصيلي بالإجابة على مجموعة من الأسئلة أو الفقرات في موضوع تم تعلّمه سابقا لتحديد مستوى تحصيل الطّلبة إذ نجد له أهميّة كبيرة في سير العمليّة التّعليميّة وتحقيق الأهداف المرجوّة.

7- معايير الاختبار التّحصيلي:

لكي يكون الاختبار جيّد ويقيس الأهداف التّعليميّة المسطرة، ومستوى تحصيل المتعلّم ومدى تقدم المعلّم في العمليّة التّعليميّة يجب عليه مراعاة الخصائص التّالي:

➢ **الصّدق:**

يعتبر الصّدق من أهم شروط الاختبار الجيّد، ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد.

وهناك أربع أنواع للّصدق هي كالتّالي:

1/ صدق المحتوى: عندما يصمم الاختبار ليغطي المادة الدّراسيّة الّتي درسها المتعلّم وكذلك أهداف التّدريس تلك المادة الّتي ينبغي على المتعلمين تحقيقها، أي عندما تكون الأسئلة ممثلة تمثيلا صادقا لمختلف أجزاء المادة وأهدافها.

2/ الصّدق التّنبؤي: كثيرًا ما يكون هدفنا استخدام الاختبار لأغراض التّوصل إلى قرار يتضمن التنبؤ بنتائج معينة تقع في المستقبل مثلا: التّنبؤ بمعدل المتعلّم.

3/ صدق البناء: (صدق المفهوم) ويبين مدى العلاقة بين الأساس للاختبار وبين فقرات الاختبار، أو إلى أي مدى يقيس الاختبار الفرضيات النّظرية الّتي يبني عليها الاختبار ويطلق عليه أحيانا صدق التّكوين الفرضي.

4/ صدق المحك: ويقصد به مدى التّطابق أو الارتباط بين الأداء على فقرات الاختبار الحالي والأداء على فقرات اختبار آخر ثبت صدقه في الوقت نفسه، أو خلال فترة زمنيّة قصيرة، ويمكن التّحقق من دلالة صدق الاختبار بمعامل الارتباط حيث أنه إذا كان الارتباط عاليّا كان دليلاً على صدق الاختبار الجيّد **(حمدي، 2016، ص ص. 46-47).**

➢ **الثّبات:**

يعدّ الثّبات من الخصائص السّيكومتريّة للاختبار التّحصيلي الجيّد ويعني الثبّات في القيّاس النّفسي: "ضمان الحصول على نفس النّتائج تقريبا" إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العيّنة ونفس الظّروف، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصّدفة على نتائج الاختبار.

➢ **الموضوعيّة:**

ويتضمن معيار الموضوعيّة اختيار المحتوى الدّراسي ليكون موضوعا للاختبار التّحصيلي تجنب التّحيز لأجزاء معينة من المادة الدّراسيّة وإعداد الأسئلة الموضوعيّة وطريقة التّصحيح.

والموضوعيّة صفة أساسيّة من صفات الاختبار الجيّد عليها يتوقف ثبات الاختبار ثم صدقه، وهذه الصّفة ضروريّة لجميع الاختبارات من اختبارات مقاليّة وموضوعيّة، إلا أنّ لزومها أشد بالنّسبة للاختبارات المقاليّة، والسّبب أنّها تتصف بالذّاتية أي يتأثّر تصميمها وتصحيحها بآراء وأهواء المصحّح.

➢ **الشّموليّة:**

"نستدّل على معيار الشّمولية إذا كانت بنود الاختبار تغطي جميع نقاط الموضوعات المقرّرة والّتي يفترض أن يكون معد الاختبار قد قام بتنظيم تعلّم طلابه لها، هذا بالإضافة إلى مراعاتها لمستويات الطّلاب المختلفة، وحسب "**دياب**" **(2003)** عدم الشّمول هو عدم تناول جميع الموضوعات وعدم مراعاة المستويات المختلفة للطّلاب وذلك بسبب الحصول على نتائج لا تدل على واقع تحصيل الطّلاب" **(عدائكة، وبن موسى 2017، ص ص. 221-222).**

الفصل الثاني

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1-منهج الدّراسة

2-حدود الدّراسة

3-مجتمع وعينة الدّراسة

4-أداة الدّراسة

5-الخصائص السّيكومتريّة في الدّراسة الأصلية

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

بعد التّطرق إلى الجانب النّظري الّذي يعتبر أساس الدّراسة العلميّة، سوف يتم التحدث في هذا الفصل عن الإجراءات المنهجيّة انطلاقًا من الدراسة الأساسيّة، وما تحتوي عليه من

مراحل وخطوات منها وصف المنهج المعتمد والعينة والأدوات المناسبة وخصائصها السيكومترية، ثمّ التّطرق إلى أساليب المعالجة الإحصائية الّتي تمّ الاعتماد عليها، وأخيرًا تحليل النتائج المتوصل إليها ثم مناقشتها وتفسيرها على ضوء الفرضيات الّتي تمّ طرحها في الدّراسة الحاليّة، وأخيرًا الاستنتاج العام للدراسة، وإعطاء جملة من التّوصيات.

1- منهج الدّراسة:

يتمثل منهج الدّراسة في المنهج الوّصفي لأنه المنهج المناسب لمشكلة الدّراسة (معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي)، باعتباره المنهج الّذي يعمل على دراسة الظّواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميًا.

2- حدود الدّراسة: تتحدد الدّراسة الحاليّة بما يأتي:

- **الحدود البشريّة:** اقتصرت الدّراسة على أساتذة التّعليم الابتدائي.
- **الحدود المكانيّة:** اقتصرت هذه الدّراسة على بعض مدارس مقاطعة ونوغة.
- **الحدود الزّمانيّة:** تم تطبيق الدّراسة في الفصل الدّراسي الثالث من العام الدّراسي 2024/2023.

3- مجتمع وعينة الدّراسة: يعرف "**محمود أبو علام**" مجتمع الدّراسة بأنه: "جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الّذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها" **(أبو علام، 2004، ص. 149)**، ويتكون المجتمع في هذه الدّراسة من أساتذة التّعليم الابتدائي التابعين لمدارس مقاطعة بلدية ونوغة والبالغ عددهم (10) مدارس بها (94) أستاذًا يعملون خلال الموسم الدّراسي 2024/2023.

حيث تم تطبيق أداة الدراسة في(7) مدارس إجمالي عدد المعلمين فيها (70) أستاذًا تمّ اختيارهم بطريقة العينة المتاحة،، غير أن عدد الاستمارات المسترجعة كان (55) استمارة وبذلك أصبحت عينة الدّراسة تكونة من (55) أستاذًا بنسبة (58,51%) من مجتمع الدّراسة الكلي.

والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدّراسة (الجنس، سنوات الأقدميّة، المؤهل العلمي).

الجدول رقم (01): يبين توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقا لمتغيرات الدّراسة

المتغير	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	18	%32.10
	أنثى	37	%66.10
	المجموع	55	%100
سنوات الأقدمية	أقل من 10 سنوات	26	%46.5
	من 10الى 15 سنة	18	%32.1
	أكثر من 15 سنة	11	%11.6
	المجموع	55	%100
المؤهل العلمي	معهد تكنولوجي	9	%16.1
	شهادة جامعية	46	%82.2
	المجموع	55	%100

من خلال نتائج الجدول رقم **(01)** نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة كانوا إناثا حيث بلغ عددهن **(37)** أستاذة ما يعادل نسبة **(66.10%)**. أما بالنسبة لسنوات الأقدمية فإن أغلب عينة الدّراسة كانوا من فئة الأقل من 10 سنوات حيث بلغ عددهم **(26)** أستاذًا ما يعادل نسبة **(46.5%)**، في حين نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدّراسة كانوا من الحاصلين على شهادة جامعية حيث بلغ عددهم **(46)** أستاذًا ما يعادل **(82.2%)**.

4- أداة الدراسة:

تمّ الاعتماد في دراستنا على أداة الاستبيان والّذي هو: "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة للوصول من خلالها إلى الحقائق الّتي يهدف إليها البحث" **(السيد، 2009، ص. 211)**.

والاستبيان المستخدم في الدّراسة الحاليّة يتمثل في استبيان "**معايير بناء الاختبارات التحصيلية**"، المتحصل عليه من دراسة **بن الطاهر (2021)**، والّذي يتألف من 4 محاور مثلت معايير الاختبار التّحصيلي الجّيد، ليتكون بذلك الاستبيان من (30) عبارة في صورته النّهائيّة.

4-1- الخصائص السيكومترية للأداة في الدّراسة الأصلية:

***صدق المقياس:**

صدق الاتساق الدّاخلي: تمّ حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين المحاور والدّرجة الكليّة للاستبيان:

تمّ حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان (معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة) بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين محاور الاستبيان مع الدرجة الكليّة له كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (a=0.01) وعددها (4) محاور، وهي **(الأهداف والكفاءات المستهدفة- محتوى المادة العلميّة- طبيعة الأسئلة- المواصفات الشّكليّة والفنيّة)**، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط فيها ما بين (0.909**) كأعلى ارتباط كان بين المجال (3) والدرجة الكليّة للاستبيان ككل و(0.324**) كأدنى ارتباط كان بين المجال (2) والدرجة الكلية للاستبيان ككل، وعموما يمكن القول بأن استبيان **معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يوضح مصفوفة ارتباطات لمحاور استبيان دور التقويم المستمر في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالدرجة الكلية للاستبيان

الرقم	المحاور	معامل الارتباط
01	الأهداف والكفاءات المستهدفة	**0.735**
02	محتوى المادة العلميّة	**0.425**
03	طبيعة الأسئلة	**0.695**

04	المواصفات الشكليّة والفنيّة	**0.657** **
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) *الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)		

***ثبات المقياس:**

طريقة ألفا–كرونباخ: تمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الثّبات ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمة درجته الكليّة (0.979).

الجدول رقم (03): يمثل قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبيان معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة

الرقم	المتغير	معامل ألفا كرونباخ
01	الاستبيان ككل	0.979

يتضح من الجدول رقم **(03)** أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.979) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

5– الأساليب الإحصائيّة المستخدمة:

تمّ معالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية **(spss26)**، وتتمثل المعالجات الّتي تمت للبيانات في الإحصاءات الآتية:

- المتوسطات الحساب والانحرافات المعياريّة.
- التّكرارات والنّسب لإعطاء وصف لأفراد العينة.
- t-test لعينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي ANOVA one way.

–معامل الثّبات ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha).

– معامل الإرتباط بيرسون.

الفصل الثالث

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1- **عرض وتفسير النتائج**

1-1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

1-2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

1-3-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

1-4-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

1-5-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

1-6-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

2- **استنتاج عام**

3- **اقتراحات الدراسة**

تمهيد:

إنّ البحوث في مجال العلوم الإنسانيّة والاجتماعية لا تكتمل أهميتها العلمية إلا بالتأكد من نتائجها ميدانيا، من خلال جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة بواسطة الأدوات المناسبة الّتي تسمح بربط العلاقة بين ما هو نظري وما هو ميداني، وفي هذا الفصل تسعى الدراسة للتأكد من تحقق الفروض المقترحة لذلك، وهذه المرحلة تعد مهمة باعتبارها تكشف عن مدى صدق أو صحة الفرضيات.

1- عرض وتفسير النتائج:

لاختبار هذه الفرضيات تم تحديد درجة القطع من خلال حساب المدى **(5-1=4)** ثم قسمة الناتج على عدد المستويات للحصول على طول الفئة **(3/4=0.66)**، وإضافة هذه القيمة للحد الأدنى للبدائل وهو **(0.66)** ثم للفئة المنوالية، ويمكن ترجمة ذلك كما يلي:

الجدول رقم (04): يوضح الفئة المنوالية

الرقم	طول الخلية	الدرجة
1	2.33 - 1	منخفضة
2	3.67 -2.34	متوسطة
3	5-3.67	عالية

1-1-عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الجزئيّة الأولى:

الّتي كان نصها:" **تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معيار الأهداف والكفاءات المستهدفة من وجهة نظر أساتذة المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة**"، وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول "الأهداف والكفاءات المستهدفة".

الجدول رقم (05) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات المحور الأول "الكفاءات والأهداف المستهدفة"

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التّوافر	الرّتبة
01	التّطابق مع المنهاج المّدرسي	3.26	1.11	متوسطة	**1**
02	شمولها للأهداف المعرفيّة والسلوكيّة لبلوم: تذكر- فهم- تطبيق- تركيب- تحليل	3.08	0.93	متوسطة	**4**

03	التّدرج في القدرات المستهدفة	3.26	0.99	متوسطة	**1**
04	شموليّة القدرات المستهدفة	3.03	0.91	متوسطة	**5**
05	تغطية عمليات التّعلم	3.14	1.06	متوسطة	**3**
06	توازن في الأهميّة النّسبيّة بين البّرامج وميادين التّعلم والحجم السّاعي للتّدريس	2.19	1.27	ضعيفة	**7**
07	التّوازن النّسبي بين القدرات المستهدفة	2.78	0.96	متوسطة	**6**
	المحور الأول: الكفاءات والأهداف المستهدفة	20.78	4.91	متوسطة	

يبين الجدول رقم **(05)** أن العبارة رقم **(6)** جاءت بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي قدر بـ **(2.19)** وبانحراف معياري **(1.27)**، أما العبارات**(1، 2، 3، 4، 5، 7)** فقد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين **(3.26-2.78)** وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين **(0.99-0.96)**، كما يتضح من نتائج الجدول **(04)** أن الأهداف والكفاءات المستهدفة توفرت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي **(20.78)** وبانحراف معياري**(4.91)**.

وقد جاءت العبارتان **(1،3)** والّتي تنصان على: (التّطابق مع المنهاج المّدرسي- التّدرج في القدرات المستهدفة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي **(3.26)** وبانحراف معياري**(0.99)** ودرجة توافر متوسطة، في حين جاءت العبارة **(7)** والّتي تنص على: (التّوازن النّسبي بين القدرات المستهدفة) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي **(2.19)** وبانحراف معياري **(1.27)** ودرجة توافر منخفضة.

وبناءً على ما تقدم فانه يمكن القول أنّ الفرضيّة الجزئيّة الأولى تحققت والّتي تنص على أنّ:" **تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معيار الأهداف والكفاءات المستهدفة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة**"، وقد يعزى ذلك إلى نقص في تكوين المعلمين وإعدادهم بالشّكل المطلوب سواءً قبل أو أثناء العمل، فوزارة التّربيّة والتّعليم تؤكد على إلزاميّة التّكوين حيث نص القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة (قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير سنة 2008) المادة 78 تنص على كل أصناف المستخدمين معنين بعملية التّكوين المستمر طول مساره المهني.

ورغم هذا تبقى النّدوات التي تهدف إلى تعزيز خبرات المعلمين غير كافية، وبالتّالي عدم اكتساب الكفايات الضروريّة للتّحكم في معايير الأهداف والكفاءات المستهدفة، حيث أشار **كارول وبلوم** أنه: "بالتكوين المناسب يستطيع أكثر من 90% من الأفراد أن يتقنوا ما تدرّسه لهم..."، وإن وجد هذا التّكوين فهو لا يخضع لمعايير سليمة، فأغلب المفتشين غير متمكنين في معرفة وإدراك هذه المعايير.

ومن خلال خبرتنا المهنيّة لاحظناعدم تقبل بعض المعلمين القدامى مشاركة التّلميذ في البحث والتّخطيط والتّنفيذ للدرس وجعله محور العمليّة التّعليميّة والمعلم فقط مسير لهذه العمليّة، وكذلك انتشار ثقافة الاتكالية عند المعلمين واعتمادهم على الأسئلة الجاهزة دون تخطيط يرتكز على أسس تطبيق الاختبار، ودون النّظر إلى أنّها تقيس المعايير إضافة إلى عدم توفر الوسائل البيداغوجيّة التّكنولوجيّة الّتي تفرضها المقاربة بالكفاءات، كما أنّ نجد غياب التّقويم السليم من أهم العوامل الّتي لم تمكن العمليّة التّعليميّة من أهدافها المنشودة وهذا ما اتفق مع دراسة "**العون**" **(2016)** حيث بينت أنّ مجالات المعايير النّوعيّة في كتابة الاختبار التّحصيلي والأهداف والتّعلمات كذلك متوسطة واختلفت مع دراسة "**الدوسري**" **(1990)** حيث خلصت أنّ المعلمين توجد لهم كفاية جيدة في مجال الاختبارات التّحصيليّة.

1-2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئيّة الثانيّة:

الّتي كان نصها:" **"تتوافر الاختبارات التحصيليّة على معيار محتوى المادة العلمية من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة"**، وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات المحور الثّاني "محتوى المادة العلمية".

الجدول رقم (06) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني "محتوى المادة العلميّة"

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التّوافر	الرّتبة
01	التّرتيب المنطقي للمفاهيم والتّعاريف	3.08	1.21	متوسطة	**6**
02	نوعية الدّعائم والمرفقات المستعملة	2.64	1.29	متوسطة	**8**
03	الدّقة والموضوعيّة العلميّة في تمييز المادة العلميةّ المستعملة	3.16	1.35	متوسطة	**5**

04	التّدرج في مستوى الصعوبة والسهولة	3.33	1.56	متوسطة	2
05	المعارف العلميّة عامة ومتخصصة	3.28	1.43	متوسطة	3
06	تغطية ميادين التّعلم	3.42	1.64	متوسطة	1
07	درجة التّجديد والابتكار	2.76	1.84	متوسطة	7
08	المنهجيّة العلميّة والإرشادات التّربويّة	3.21	1.91	متوسطة	4
	المحور الثاني: محتوى المادة العلميّة	20.78	4.91	متوسطة	

يبين الجدول رقم **(06)** أنّ عبارات المحور الثّاني كلها جاءت بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابيّة تراوحت ما بين **(3.42-2.64)** وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين **(1.64-1.29)**، كما يتضح من نتائج الجدول **(05)** أنها توفرت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي **(20.78)** وبانحراف معياري**(4.91)**.

وقد جاءت العبارتان **(6)** والّتي تنص على:**(تغطية ميادين التعلم)** بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي **(3.42)** وبانحراف معياري **(1.64)**، ودرجة توافر متوسطة، في حين جاءت العبارة **(2)** والّتي تنص على: **(نوعية الدّعائم والمرفقات المستعملة)** بالمرتبة الأخيرة (المرتبة السابعة) بمتوسط حسابي **(2.64)** وبانحراف معياري **(1.29)** ودرجة توافر متوسطة.

وبناءً على ما تقدم فإنه يمكن القول أنّ الفرضيّة الجزئيّة الثّانيّة تحققت والتي تنص على أنّ:" **تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معيار محتوى المادة العلميّة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة**"، وقد يفسر ذلك بعدم إلمام المعلم بمحتوى المادة العلميّة الّتي تسمح برفع مستوى الطموح لدى التلميذ، ويساعد على انتقال أثر التعلم الموجب من موقف تعليمي لآخر، وبالتّالي ينتج عن هذا الافتقار وجود اختبار لا يمكن الوثوق بمحتواه علميا أو الاطمئنان للقرارات الّتي تتخذ عليه، كما يمكن إرجاع السبب إلى عدم تمكن المعلم من الاطلاع على استعداد المتعلم على تلقي محتوى المادة العلميّة المقدمة له وبالتّالي لا يستطيع تعديل طريقة تدريسه، وعدم قدرته على إعداد وبناء وتقويم الاختبار التّحصيلي، وهذا ما تبين في دراسة "**الزّهراني**" **(1997)** في نتائجها تدني واضح في مستوى إتقان المعلمين للمهارات الأساسيّة في إعداد الاختبارات المدرسيّة، وضعف العلاقة الموجودة

بين كمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم ودرجة ممارسته لها، ومن خلال خبرتي المهنية فإنّ عدم فهم المعلم لمحتوى المادة العلميّة شكلاً ومضمونًا يعيق تحسين العمليّة التّعليميّة وتقويم الأهداف، فتحليل المادة العلميّة والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف المادة التّعليميّة، واختلفت مع دراسة "**محمد علي**" **(2020)** الّتي خلصت إلى وجود ضعف في اهتمام الأساتذة بمعايير بناء الاختبارات في جانبها المتعلق بتحديد الهدف وتحليل المحتوى وعدم الاهتمام بتوفير المواصفات.

1-3-عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثّالثة:

الّتي كان نصها:" **تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معيار طبيعة الأسئلة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة**"، وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لعبارات المحور الثالث "طبيعة الأسئلة".

الجدول رقم (07): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات المحور الثالث "طبيعة الأسئلة"

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التّوافر	الرّتبة
01	التّطابق مع دليل بناء الاختبارات	3.57	1.98	متوسطة	10
02	بناء الأسئلة وفق جدول مواصفات الاختبار	3.83	2.08	مرتفعة	8
03	التّنوع	4.10	2.17	مرتفعة	3
04	التّوزيع والشموليّة	3.83	2.34	مرتفعة	8
05	وضوح الأسئلة ومباشرة المطلوب	4.12	2.37	مرتفعة	2
06	تطابق الأسئلة مع طبيعة الامتحان	4.26	2.45	مرتفعة	1
07	ضبط وملائمة الأسئلة وعدم القابلية للتأويل	3.94	2.71	مرتفعة	5
08	دقة استعمال أفعال الإشارة	3.98	2.76	مرتفعة	4
09	ملائمة الأسئلة لشروط اختبار تحصيلي جيد الشموليّة-الموضوعيّة	3.92	2.93	مرتفعة	6
10	تقييم السؤال حسب الأهميّة النّسبيّة والحجم الساعي وعدد الكفاءات المستهدفة	3.87	3.05	مرتفعة	7
	المحور الثالث: طبيعة الأسئلة	39.48	24.00	مرتفعة	

يبين الجدول **(07)** أنّ العبارة رقم**(1)** جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدر بـ **(3.57)** وبانحراف معياري **(1.98)**، بينما جاءت بقية العبارات بدرجة مرتفعة بمتوسطات حسابيّة تراوحت ما بين **(4.26-3.57)** وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين **(2.45-1.98)**، أما محور طبيعة الأسئلة ككل فقد توفر بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي **(39.48)** وبانحراف معياري **(24.00)**.

وقد جاءت العبارتان **(6)** والّتي تنص على: (تطابق الأسئلة مع طبيعة الامتحان) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي **(4.26)** وبانحراف معياري**(1.64)**، ودرجة توافر مرتفعة في حين جاءت العبارة (1) والّتي تنص على: (التّطابق مع دليل بناء الاختبارات) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي **(3.57)** وبانحراف معياري **(1.98)** ودرجة توافر متوسطة.

وبناءً على ما تقدم فإنّه يمكن القول أنّ الفرضيّة الجزئيّة الثّالثّة تحققت والّتي تنص على أنّ:" **تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معيار طبيعة الأسئلة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة**"، ويفسر ذلك بأن المعلم يراعي ظروف الاختبار الجيد من ناحية الشمولية والموضوعية ومن حيث إعدادها وإجرائها وتصحيحها، وإقحام معامل الصعوبة والسهولة وترتيب الاختبار التّحصيلي وطبيعة الأسئلة شاملة للمقرر الدّراسي، وهذا من خلال إعطاء المعلم الوقت الكافي للتدريب وحل التّمارين المتعلقة بالمادة وبالتّالي الوصول إلى تغذيّة راجعة للتلميذ ساعدت المعلم على كشف نقاط الضعف وتوجيه نشاطهم نحو تحقيق الأهداف المسطرة باعتبارها حافزا يزيد من التّحصيل في المراحل القادمة، كما يبدو مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلمين، وجاء "**الرّيماوي**" **(2017)** في تعريفه للاختبارات: "بأنها أدوات للدّراسة العلميّة للفروق الفرديّة"، وترى "**صباح ساعد ووسيلة بن عامر**": "أن مراعاة المعايير والأسس التّربويّة الخاصة بإعداد وتصميم وإخراج الاختبار التّحصيلي النّموذجي الّذي يتوافر على معايير الاختبار الجيد"، واتفقت مع دراسة "**بركات**" **(2019)** من حيث وضوح الأسئلة وسهولة لغة الاختبار وطريقة توزيع الدرجات على الأسئلة، التّنوع في الأسئلة لمراعاة الفروق...، وكذلك مع دراسة "**قارة**" **(2018)** أظهرت

النّتائج إتقان المعلمين لهذه الكفايّة وأظهرت نقاط قوة معلمي المرحلة الابتدائية في مجال الاختبارات التّحصيليّة الموضوعيّة، ودراسة "**غرايسة**" **(2022)** واختلفت مع رأي "**خطوط وجلاب**" **(2016)** أنّ الكثير من المعلمين مازال يجد صعوبات كثيرة في بناء وإعداد اختباراته التّحصيليّة، كما أنّهم غير ملمين بقواعد وشروط بنائها، وكذلك دراسة "**العون**" **(2016)** التي بينت أنّ كفاءة المعلم في مجال كتابة بنود الاختبار ضعيفة.

1-4-عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الجزئيّة الرّابعة:

الّتي كان نصها:" **تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معيار المواصفات الشّكليّة والفنيّة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة**"، وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات المحور الرّابع "المواصفات الشّكليّة والفنيّة".

الجدول رقم (08) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات المحور الرّابع "المواصفات الشّكليّة والفنيّة"

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التّوافر	الرّتبة
01	قدرة الأسئلة على اختبار نواتج التعلم	3.66	3.21	متوسطة	**3**
2	نوع الورقة والطباعة	4.21	3.28	مرتفعة	**1**
03	وضوح الدّعائم جداول- بيانات- منحنيات- رموز- عبارات- مصطلحات- نصوص- قيم جبرية واحصائية.	4.05	3.45	مرتفعة	**2**
04	كفاية التّعليمات والبيانات العامة	3.62	3.61	متوسطة	**5**
05	الحجم الزّمني الملائم مع الوقت المخصص للاختبار من حيث: زمن القراءة- الفهم- الإجابة- الكتابة على الورق- الإجابة الرسميّة	3.64	3.82	متوسطة	**4**
	المحور الرابع: المواصفات الشّكليّة والفنيّة	19.19	17.01	متوسطة	

يبين الجدول رقم **(08)** أنّ العبارتين رقم **(2، 3)** جاءتا بدرجة مرتفعة بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين**(4.21-4.05)** وبانحرافات معيارية **(4.05-3.21)**، وأنّ العبارات **(1، 4، 5)** جاءت بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين **(3.66-3.62)** وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين **(3.12-3.61)**، كما يتضح من نتائج الجدول **(05)**

أنّ المواصفات الشّكليّة والفنيّة توفرت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي **(19.19)** وبانحراف معياري**(17.01)**.

وقد جاءت العبارة **(2)** والّتي تنص على (نوع الورقة والطباعة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي **(4.21)** وبانحراف معياري **(3.28)**، ودرجة توافر مرتفعة، في حين جاءت العبارة **(4)** والّتي تنص على: (كفاية التّعليمات والبيانات العامة) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي **(3.64)** وبانحراف معياري **(3.82)** ودرجة توافر متوسطة.

وبناءً على ما تقدم فإنه يمكن القول أنّ الفرضيّة الجزئيّة الرّابعة تحققت والّتي تنص على أنّ:" **تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معيار المواصفات الشكليّة والفنيّة من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة**"، ويفسر ذلك بأن أساتذة التّعليم الابتدائي لا يهتمون بالمواصفات الشكليّة والفنيّة للاختبار، وهذا راجع لقلة درايتهم بها، وعدم مراعاة شمول البنود للأهمية النسبيّة لكل عناصر المادة العلميّة الواردة فيه، كما يكمن إرجاع هذا القصور إلى عدم وضوح الفقرات الصغيرة الّتي تشكل بمجموعها المادة التّعليميّة، أو إلى اعتماد التّصنيف الغير مناسب.

ومن خلال خبرتنا لاحظنا عدم تناسب حجم الأسئلة مع المدة الزّمنيّة الّتي يستغرقها الموضوع، وكذلك سلم التّنقيط المعتمد غير مناسب، وعدم كفاية التّعليمات والبيانات العامة كما أنّ المعلم لا يراعي الجهود المبذولة لتدريس كل موضوع في بناء كل اختبار وإعطاء وزنه الحقيقي لكل جزء من المادة الدراسيّة، وبالتّالي كل سؤال يأخذ ما يستحق من الأهميّة النّسبيّة من أجل الوصول إلى اختبار نواتج التّعلم، في حين نجد أنّ التّطور الرّاهن ساعد على تحسين نوعية الورق وجودة الطّباعة كالطّباعة بالألوان والأشكال و...، وهذا ساعد على وضوح الدعائم (جداول، بيانات، رموز، عبارات، نصوص، مصطلحات....).

واتفقت مع دراسة "**علي**" **(2020)** في عدم الاهتمام بالمواصفات، واختلفت هذه الدّراسة مع دراسة "**مصبح**" **(2013)** حيث جاء معيار البيانات الأولية (الجانب الشّكلي) في

المرتبـة الأولـى وتـلاه الجانـب الفّنـي فـي المرحلـة الثّانيّـة. واختلفـت مـع دراسـة "**كلحـوت**" **(2004)** في اهتمام المعلّمين بالمعايير الشّكليّة أكثر من المضمون في إعدادهم للاختبارات.

1-5-عرض وتفسير نتائج الفرضيّة الأولى:

الّتي كان نصها: "**تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة**"، وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات الاستبيان "معايير بناء الاختبار التّحصيلي".

الجدول رقم (09): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات الاستبيان " معايير بناء الاختبار التّحصيلي

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التّوافر	الرّتبة
01	الأهداف والكفاءات المستهدفة	20.78	4.91	متوسطة	3
02	محتوى المادة العلميّة	28.50	12.62	متوسطة	2
03	طبيعة الأسئلة	39.48	24.00	مرتفعة	1
04	المواصفات الشّكليّة والفنيّة	19.19	17.01	متوسطة	4
	الاستبيان ككل	97.83	20.55	متوسطة	

يبين الجدول رقم **(09)** أنّ المحور رقم **(3)** جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي **(39.48)** وبانحراف معياري **(24.00)**، وأنّ العبارات **(1،2، 4)** جاءت بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابيّة تراوحت ما بين **(3.66-3.62)** وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين **(3.61-3.12)**، كما يتضح من نتائج الجدول**(04)** أنّ المواصفات الشّكليّة والفنيّة توفرت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي **(19.19)** وبانحراف معياري **(17.01)**.

وقد جاء المحور**(3)** والّتي ينص على **(طبيعة الأسئلة)** بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي **(39.48)** وبانحراف معياري **(24.00)**، ودرجة توافر مرتفعة، في حين جاء المحور **(4)** والّتي تنص على: **(المواصفات الشّكليّة والفنيّة)** بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي **(19.19)** وبانحراف معياري **(17.01)** ودرجة توافر متوسطة.

وبناءً على ما تقدم فإنّه يمكن القول أنّ الفرضيّة العامة تحققت والّتي تنص على أنّ: "**تتوافر الاختبارات التّحصيليّة على معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة من وجهة نظر**

أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة"، جاء البعد الثّالث في المرتبة الأولى ويمكن تفسير ذلك أنّ معظم الأساتذة يهتّمون في بناء الاختبارات التّحصيليّة بطبيعة الأسئلة من حيث الشموليّة للمقرر الدّراسي الوضوح، التّوزيع، عدم القابلية للتأويل، الملائمة تقييم السّؤال حسب الأهميّة النّسبيّة.

في حين البعد الأول جاء في المرتبة الثّانية ويفسر ذلك بأنّ قلة اهتمام المعلمين بالأهداف والكفاءات ويرجع ذلك إلى اكتساب الكفايات اللّازمة ونقص التّدريب والتّكوين المناسب.

بينما احتل البعد الثاني المادة العلميّة المرتبة الثّالثة فكان أقل اهتمام من طرف المعلّمين ويفسر ذلك إلى عدم إكتاب المعارف العلميّة العامّة والمتخصّصة الّتي تغطي ميادين التّعلم وعدم محاولة البحث والتّجديد والابتكار والاعتماد على الأساليب النمّطية القديمة.

أما البعد الرابع جاء في المرتبة الأخيرة ويفسر ذلك الى عدم قدرة المعلمين على بناء جدول المواصفات الشكلية والفنية وكل هذا يرجع في الأخير إلى ضعف تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة، حيث نجد أغلب الأساتذة لديهم تخصصات مختلفة وأنهم تلقوا تكوينا نظريا أكثر منه تطبيقيا في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة.

اتفقت مع دراسة "**غرايسة**" **(2022)** خلصت إلى مستوى جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال الاختبارات التحصيلية مرتفعة، وتوفر الاختبارات التحصيلية على الشمولية السهولة والصعوبة، والمعايير التقنية للاختبار المتعلقة بعملية التقنين، ومعايير طباعة اختبار وتدرج فقرات الاختبارات حسب مستويات الأهداف المعرفية، ومعايير كتابة فقرات وتعليمات الاختبار الجيد، واتفقت مع دراسة "**الزبون**" **(2013)** بينت نتائجها أن "درجة المعيقات التي تحول دون بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد كانت متوسطة، وتركزت معظمها على عدم المعرفة بطرق تفسير النتائج وكيفية إعداد بنك

الأسئلة، وعدم المعرفة الكافية بكيفية بناء جدول المواصفات، وصعوبة تحليل محتوى المادة وتحليل نتائج الاختبار إحصائيًا.

واختلفت مع دراسة "**عقيلة**" **(2015)** توصلت الى أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات المتعلقة ببناء الاختبار التحصيلي كانت متدنية" وكذلك دراسة "**مامري**" **(2022)** أظهرت نتائج دراستها أنّ درجة معرفة الأساتذة في مجال الاختبارات والمقاييس متدنية فهناك نسبة عالية من الأساتذة لم يدرسوا مساق الاختبارات والمقاييس أو مقاس التقويم التربوي.

1-6-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

1-6-1- عرض وتفسير نتائج فرضية الجنس:

الّتي نصت على أنّه: **"توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تعزى إلى الجنس".**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار **(T-test)** لتحديد دلالة الفروق وفق متغيّر الجنس، وقد تم ذلك بعد التأكد من تجانس العينتين عن طريق حساب اختبار ليفين**(F)** والنّتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم **(10).**

الجدول رقم (10): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيّد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تعزى إلى الجنس

المتغير	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التّجانس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءات	ذكر	0.000	18	21.83	4.985	53	1.261	0.213	غير دال عند 0.05
	أنثى		37	20.08	4.763				
المحتوى	ذكر	1.083	18	24.27	6.524	53	0.504	0.616	غير دال عند 0.05
	أنثى		37	23.43	5.479				
الأسئلة	ذكر	0.484	18	38.11	9.125	53	1.009	0.318	غير دال عند 0.05
	أنثى		37	35.67	8.034				
الشّكل	ذكر	1.055	18	14.38	0.754	53	0.885	0.379	غير

	أنثى		37	13.43	0.654				دال عند 0.05
الاستبيان ككل	ذكر	0.659	18	100.72	17.80	53	0.723	0.473	غير دال عند 0.05
	أنثى		37	96.43	21.85				

بالنّظر إلى المتوسطات الحسابيّة بالنّسبة للجنسين في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي في الأبعاد الأربعة وفي الدرجة الكلية للاستبيان فقد كانت النتائج كالتالي:

(بعد الأهداف والكفاءات المستهدفة) والّتي بلغت عند الذكور **(21.83)** وعند الإناث **(20.08)**، وقيمة اختبار(ت) **(T_{test})** والّتي بلغت **(1.261)** هي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**، ومنه يمكن القول بأنه: "**لا توجد فروق بين الجنسين في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار (الأهداف والكفاءات المستهدفة)**".

وبلغت المتوسطات الحسابيّة بالنّسبة للجنسين في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر البعد الثاني **(معيار محتوى المادة العلمية)** عند الذكور (24.27) وعند الإناث (23.43) وبلغت قيمة اختبار الفروق **(T_{test})** **(0.504)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**ومنه يمكن القول بأنه: "لا توجد فروق بين الجنسين في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار**(محتوى المادة العلمية)**.

كما تبين النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة المتوسطات الحسابيّة بالنسبة للجنسين في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر البعد الثّالث **(معيار طبيعة الأسئلة)** والّتي بلغت عند الذكور **(38.11)** وعند الإناث **(35.67)**، وقيمة اختبار الفروق **(T_{test})** الّتي بلغت **(1.009)** هي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**، مما يمكننا من القول بأنّه: "**لا توجد فروق بين الجنسين في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر (معيار طبيعة الأسئلة)**".

كما تطابقت النتيجة الخاصة بمعيار **(المواصفات الفنية والشكلية)** مع ما سبقها حيث جاءت قيمة اختبار الفروق **(T_{test})** بين الجنسين في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر

معيار (المواصفات الفنية والشكلية) والّتي بلغت (**0.888**)، بمتوسطات حسابية بلغت عند الذكور (**14.38**) وعند الإناث (**13.43**)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (**α=0.05**)، ومنه فإنه يمكن قبول الفرضية الصفرية "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار (المواصفات الفنية والشكلية) تعزى إلى الجنس**".

ونفس النتيجة تم التوصل إليها فيما يخص معايير بناء الاختبار التحصيلي أي الدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغت المتوسطات الحسابيّة بالنّسبة للجنسين في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي، بلغت عند الذكور (**100.72**) وعند الإناث (**96.43**)، وبلغت قيمة اختبار الفروق (**T_{test}**) (**0.723**) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا (**α=0.05**)، ومنه فإنّه يمكن رفض الفرضيّة البديلة وقبول الفرضية الصفرية، أي "**لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تبعا لمتغير الجنس**".

التفسير:

وانطلاقًا مما سبق عرضه يتبين أن متغير الجنس لم يحدث فرقًا أو أثر في وجهة نظر المعلمين حول معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة، وقد تحققت وفق الأبعاد الأربعة على التّوالي: الأهداف والكفاءات المستهدفة، محتوى المادة العلمية، طبيعة الأسئلة، وأخيرًا الشّكل، إضافة إلى الدرجة الكلية، ويمكن تفسير عدم اختلاف أداء الأساتذة الذكور عن أداء الأستاذات الإناث في بناء الاختبارات التّحصيليّة وصياغة الورقة الاختبارية بكون أنّ الكفايات المعرفيّة تكتسب بالتّعلم والتّدريب والخبرة، وهذا ما اتفق مع دراسة "**الشريم**" (**2014**) الّتي كشفت نتائجها كذلك أنّه لا يوجد أثر لكل من متغير الجنس والتّخصص على نتائج التّقييم البعدي، ولا أثر لمتغير الجنس في ذلك فكل من الجنسين يعيشون ظروف

تعليميّة ودراسيّة مماثلة تقريبًا، ويمكن القول أنّ كلاهما ينظر نظرة واحدة في بناء الاختبارات التّحصيليّة، وكلا الجنسين يرى نفس الأهمية لأدوات قياس نواتج التّعلم.

ونجد أساتذة التّعليم الابتدائي ذكورا وإناثا يتخرجون من نفس مؤسسات التّكوين سواءً جامعات أو معاهد...، كما أنّهم يتكونون على يد نفس المشرفين التّربويين قبل وأثناء العمل مما يجعل لهم نفس المستوى في امتلاك الكفايات المعرفيّة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة "**عدائكة**" **(2019)** الّتي توصلت على أنّ مستويات الكفاية لم يصل إلى حد الإتقان المحددة بـ" **75%** إلا أنّه لا توجد فروق بين الجنسين وكذلك مع دراسة "**مسعودي**" **(2016)** ودراسة "**ضيف والأسود**" **(2021)**، جميع الدراسات توصلت على عدم وجود فروق تعزى الجنس.

واختلفت مع دراسة "**الجنازرة**" **(1999)**، ودراسة "**بركات**" **(2019)** ويرجع ذلك إلى الفرق بين الجنسين.

1-6-2- عرض وتفسير نتائج فرضية المؤهل العلمي:

الّتي نصت على أنّه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تعزى إلى المؤهل العلمي**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار **(T-test)** لتحديد دلالة الفروق وفق متغير المؤهل العلمي بعد التلأكد من تجانس العينتين، والنّتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم **(11)**.

الجدول رقم (11): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	اختبار ليفين للشف عن التجانس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءات	معهد تكنولوجي	0.544	9	22.00	4.472	53	0.906	0.369	غير دال عند 0.05
	شهادة جامعية		46	20.39	4.937				

المحتوى	معهد تكنولوجي	0.001	9	25.77	6.240	53	1.175	0.245	غير دال عند 0.05
	شهادة جامعية		46	23.30	5.687				
الأسئلة	معهد تكنولوجي	0.868	9	40.11	7.406	53	1.434	0.157	غير دال عند 0.05
	شهادة جامعية		46	35.76	8.472				
الشّكل	معهد تكنولوجي	0.5955	9	14.33	3.708	53	0.512	0.611	غير دال عند 0.05
	شهادة جامعية		46	13.63	3.779				
الاستبيان ككل	معهد تكنولوجي	0.083	9	104.60	17.80	53	1.154	0.254	غير دال عند 0.05
	شهادة جامعية		46	96.33	21.85				

بالنّظر إلى المتوسطات الحسابيّة بالنّسبة للفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي في الأبعاد الأربعة وفي الدرجة الكلية للاستبيان حسب متغير المؤهل العلمي (شهادة المعهد التكنولوجي/ الشهادة الجامعية) فقد كانت النتائج كالتالي:

(بعد الأهداف والكفاءات المستهدفة) والّتي بلغت عند أصحاب شهادة المعهد التكنولوجي **(22.00)** وعند أصحاب الشهادة الجامعية **(20,39)**، وقيمة اختبار (ت) **(Ttest)** والّتي بلغت **(0,906)** هي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**، ومنه يمكن القول بأنه: **"لا توجد فروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار (الأهداف والكفاءات المستهدفة) تبعا لمتغير المؤهل العلمي"**.

وبلغت المتوسطات الحسابيّة فيما يخص استجابات أفراد العينة حول درجة توفر البعد الثاني **(معيار محتوى المادة العلمية)** أصحاب شهادة المعهد التكنولوجي (25.77) أصحاب الشهادة الجامعية (23.30) وبلغت قيمة اختبار الفروق **(Ttest)** **(1,175)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** ومنه يمكن القول بأنه: **"لا توجد فروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار (محتوى المادة العلمية) حسب متغير المؤهل العلمي"**.

كمـا تبـين النتـائج الموضـحة فـي الجـدول أن قيمـة المتوسـطات الحسـابيّة بالنسـبة لاستجابات أفراد العينـة حول درجة توفر البعد الثّالث **(معيار طبيعة الأسئلة)** والّتي بلغت أصـحاب شـهادة المعهـد التكنولـوجي **(40,11)** أصـحاب الشـهادة الجامعيـة **(35.70)** وقيمـة اختبـار الفـروق **(T_{test})** الّتـي بلغـت **(1,434)** هـي قيمـة غيـر دالـة إحصـائيًا عنـد مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**،مما يمكننا من القول بأنّـه: "**لا توجد فروق في استجابات أفراد العينـة حول درجة توفر (معيار طبيعة الأسئلة) حسب متغير المؤهل العلمي**".

كما تطابقت النتيجة الخاصة بمعيار **(المواصفات الفنية والشكلية)** مع ما سبقها حيث جاءت قيمة اختبار الفروق **(T_{test})** بين الحاصلين على (شهادة المعهد التكنولوجي/ الشهادة الجامعية) في استجاباتهم حول درجة توفر معيار(المواصفات الفنية والشكلية) والّتي بلغت **(0.611)**، بمتوسطات حسابية بلغت عند أصـحاب شـهادة المعهد التكنولـوجي **(14.33)** وعنـد أصـحاب الشـهادة الجامعيـة **(13.63)**، وهـي قيمـة غيـر دالـة إحصـائيًا عنـد مسـتوى الدلالـة ألفـا **(α=0.05)**، ومنـه فإنـه يمكـن قبـول الفرضـية الصـفرية "**لا توجـد فـروق دالـة إحصائيا فـي استجابات أفراد العينـة حـول درجـة تـوفر معيار(المواصـفات الفنيـة والشكلية) تعزى إلى المؤهل العلمي**".

ونفس النتيجة تم التوصل إليها فيما يخص معايير بناء الاختبار التحصيلي أي الدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغت المتوسطات الحسابيّة بالنّسبة للجنسين في استجابات أفراد العينـة حول درجـة توفر معـايير بنـاء الاختبـار التّحصـيلي الجيد في الاختبـارات التّحصـيليّة لمرحلـة التّعليم الابتدائي، بلغت عند أصحاب شهادة المعهد التكنولوجي **(104.60)** وعند أصـحاب الشـهادة الجامعيـة **(96.33)**، وبلغـت قيمـة اختبـار الفـروق **(T_{test})** **(1,154)** وهـي قيمـة غيـر دالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى الدلالـة ألفـا **(α=0.05)**، ومنـه فإنّـه يمكـن رفـض الفرضـيّة البديلـة وقبـول الفرضـية الصـفرية، أي "**لا توجـد فـروق دالـة إحصـائيا فـي اسـتجابات أفـراد العينـة حـول درجـة تـوفر معـايير بنـاء الاختبـار التّحصـيلي الجيـد فـي الاختبـارات التّحصـيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تبعا لمتغير المؤهل العلمي**".

التفسير:

كما هم ملاحظ فإن المؤهل العلمي لم يحدث فرقًا أو يظهر أثرًا في وجهة نظر الأساتذة حول معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة وقد تحقق هذا وفق الأبعاد الأربعة على التّوالي الأهداف والكفاءات المستهدفة، محتوى المادة العلمية، طبيعة الأسئلة، وأخيرًا الشّكل إضافة إلى الدرجة الكلية، وقد يفسر ذلك بأنّ عامل المؤهل العلمي لا يؤثر في مجال إتقان المعلم لبناء الاختبارات التّحصيليّة، حيث نجد مستوى المعلمين خريجي مختلف الجامعات وصلت إلى نفس مستوى المعلمين خريجي المعهد التكنولوجي، وإذا لاحظنا بعض التّفاوت بينهم في الكم المعرفي المعلوماتي، لكن يبقى مستوى المعارف المكتسبة شبه متقارب ومتشابه حيث تقتصر كل من الجهتين في تأهيل ومنح خريجيها فرصة القيام بالعملية التّربويّة، وبالتّالي لا يوجد فرق بين خريجي المؤهلين في مواجهة صعوبات بناء الاختبارات التّحصيليّة لوجود الكفايات اللّازمة من حيث التّأهيل التّربوي الّذي نتج بسبب تلقي الأساتذة لدورات وندوات تدريبيّة قبل وأثناء العمل مما سمح برفع مستواهم وزيادة كفاءتهم، وبالتّالي عامل المؤهل العلمي ليس له تأثير ظاهر في بناء الاختبارات التّحصيليّة غير أنّه ما يعاب على الأساتذة عدم العنايّة الكافيّة بالمواصفات الشكليّة والفنيّة وهذا راجع إلى الاعتماد على الأسئلة النمطيّة التّقليديّة.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة "**عبد الكريم**" **(2021)**، ودراسة "**الحميضي**" **(1993)** ودراسة "**عليليش**" **(2022)**، ودراسة "**الزّهراني**" **(1997)**، الّتي توصلت نتيجتها إلى أنّه لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت مع دراسة "**الجنازرة**" **(1999)** ودراسة "**عقيلة**" **(2015)**، ودراسة "**بركات**" **(2019)**، ودراسة "**القديرات**" **(2008)**، ودراسة "**عطاء الله**" **(2018)** الّتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

1-6-3-عرض وتفسير نتائج فرضية سنوات الأقدمية:

الّتي نصت على أنّه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تعزى إلى متغير سنوات الأقدمية".**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي **(f)** لتحديد دلالة الفروق وفق متغير سنوات الأقدمية والنّتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول الموالي.

الجدول رقم (12): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير سنوات الأقدمية

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار
الأهداف والكفاءات المستهدفة	بين المجموعات	2	80,368	40,184	1,747	0,184	غير دال
	داخل المجموعات	52	1196,068	23,001			
	المجموع	54	1276,436				
محتوى المادة العلمية	بين المجموعات	2	112,168	56,084	1,714	0,190	غير دال
	داخل المجموعات	52	1701,178	32,715			
	المجموع	54	1813,345				
طبيعة الأسئلة	بين المجموعات	2	207,685	103,842	1,498	0,233	غير دال
	داخل المجموعات	52	3604,024	69,308			
	المجموع	54	3811,709				
المواصفات الفنية والشكلية	بين المجموعات	2	1,762	0,881	,061	,941	غير دال
	داخل المجموعات	52	754,674	14,513			
	المجموع	54	756,436				

من خلال الجدول أعلاه رقم **(12)** نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق **(F)** "تحليل التباين الأحادي" لاختبار الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار (الأهداف والكفاءات المستهدفة) تبعا لمتغير سنوات الأقدمية بلغت **(1.747)**، وهذه القيمة غير دالة

عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0,05)**، وبالتالي يمكن القول بأنه: "**لا توجد فروق بين أفراد العينة حول درجة توفر معيار (الأهداف والكفاءات المستهدفة) تبعا لمتغير سنوات الأقدمية**".

كما نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق **(F)** "تحليل التباين الأحادي" بالنسبة لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار (محتوى المادة العلمية قد بلغت **(1.714)** ، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0,05)**، وبالتالي يمكن القول بأنه: "**لا توجد فروق بين أفراد العينة حول درجة توفر معيار(محتوى المادة العلمية) تبعا لمتغير سنوات الأقدمية.**

كما جاءت قيمة اختبار الفرق **(F)** "تحليل التباين الأحادي" بالنسبة لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار (طبيعة الأسئلة) تبعا لمتغير سنوات الأقدمية تساوي **(1.498)** وهذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0,05)**، وبالتالي يمكن القول بأنه: "**لا توجد فروق بين أفراد العينة حول درجة توفر معيار(طبيعة الاسئلة) تبعا لمتغير سنوات الأقدمية.**

وفي نفس السياق نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق **(F)** "تحليل التباين الأحادي" بلغت **(0.061)** بالنسبة لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر معيار (المواصفات الفنية والشكلية) تبعا لمتغير سنوات الأقدمية، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0,05)**، وبالتالي يمكن القول بأنه: "**لا توجد فروق بين أفراد العينة حول درجة توفر معيار (المواصفات الفنية والشكلية) تبعا لمتغير سنوات الأقدمية.**

التفسير:

تدل النتائج السابق عرضها أنّ الخبرة المهنيّة لم تؤثر في وجهة نظر الأساتذة حول معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة، وقد تحققت وفق الأبعاد الأربعة على التّوالي: الأهداف والكفاءات المستهدفة، محتوى المادة العلمية، طبيعة الأسئلة، المواصفات الفنيّة والشكليّة.

ويفسر ذلك أنّ جلّ الأساتذة يتلقون نفس التّكوين، فتتكون لديهم نفس المعلومات والمعارف ونجد اعتماد الأساتذة لنفس البرامج والمناهج في إعداد وبناء اختبار، وكذلك تكنولوجيا الإعلام والاتصال والتّواصل الّتي أصبحت متاحة للجميع وذلك من خلال المنتديات والمجموعات التّربويّة الرّسميّة وغير الرّسميّة، ومتابعة كل ما هو جديد بمهنته وأي تطور يطرأ عليها، لذلك لا نجد فروق تعزى لمتغير الخبرة المهنية في الكفايات المعرفية والعلمية لإعداد وبناء اختبار، وإن وجد الفرق فهو نسبي من شخص لآخر حسب إمكانيات كل أستاذ وتطلعاته مع إرادته وحبه لمهنته.

ونفسر ذلك أيضًا إلى أنّ الأستاذ في بداية الالتحاق بعمله لا يجتاز امتحان التثبيت إلّا بعد عامين، مما يجعله يكتسب الخبرة من المواقف التّدريسية وأيضا الاحتكاك بأساتذة ذوي خبرة مهنية قديمة، ومروره بتجارب ميدانية والاستفادة من توجيهات المفتش والتكوين وحبه للنّجاح في بداية مهامه لاجتياز امتحان التثبيت بجدارة، وكل هذا يكسب الأستاذ الجديد في مهنته معلومات ومعارف وكفايات بناء اختبارات مثله مثل أي أستاذة زاولوا مهنة التعليم لسنوات طويلة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة "**عبد الكريم**" **(2021)**، ودراسة "**ضيف والأسود**" **(2021)** ودراسة "**الزبون**" **(2013)** ودراسة "**الحميضي**" **(1993)**، ودراسة "**عليليش**" **(2022)**، ودراسة "**الزهراني**" **(1997)**، لا توجد فروق تعزى لسنوات الخبرة المهنية.

في حين اختلفت مع نتائج كل من دراسة "**القديرات**" **(2008)** ودراسة "**بركات**" **(2019)** ودراسة "**الجنازرة**" **(1999)**، ودراسة "**الزهراني**" **(2002)** ودراسة "**جردات**" **(1988)**، ودراسة "**عطاءالله**" **(2018)** أظهرت نتائجها بأنه توجد فروق تعزى لسنوات الخبرة المهنية.

2- استنتاج العام:

وفي الختام نقول أنّ معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة من المبادئ والإرشادات الّتي يجب إتباعها لتصميم اختبار فعال يقيس تحصيل الطلاب بشكل دقيق وموضوعي، وتشمل هذه المعايير تحديد أهداف الاختبار، وتصميم الأسئلة بطريقة تتناسب مع المهارات والمعرفة المستهدفة، وضمان الصحة والموثوقيّة في الاختبار، وجاءت دراستنا هذه لدراسة درجة توافر الاختبارات التّحصيليّة على معايير الاختبار الجيد من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتّدائي ولهذا تمّ تطبيق استبيان معايير بناء الاختبارات التّحصيليّة على عينة قدرت بـ **(55)** أستاذ ابتدائي بمدارس مقاطعة ونوغة، من إعداد الباحثتان، وتمّ التّوصل إلى نتيجة مفادها أنّ:

- الاختبارات التّحصيليّة تتوافر على معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائي بدرجة متوسطة في أبعادها الأربعة الخاضعة للدراسة (الأهداف والكفاءات المستهدفة، محتوى المادة الدّراسيّة، طبيعة الأسئلة، المواصفات الشّكليّة والفنيّة) بالاضافة إى الدرجة الكلية للاداة.

- كما توصلت الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تعزى إلى الجنس.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تعزى إلى المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول درجة توفر معايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيد في الاختبارات التّحصيليّة لمرحلة التّعليم الابتدائي تعزى إلى سنوات الخبرة.

3- اقتراحات الدراسة:

في ضوء النتائج الّتي توصلنا إليها في هذه الدّراسة، نقدم مجموعة من الاقتراحات تتمثل في:

- تقديم تحفيزات مادية ومعنوية وترقيات للمعلمين ذوي الكفاءات المهنية في إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية من خلال إجراء مسابقات ذات جوائز قيّمة من أجل إثارة دافعية الأساتذة من تحسين كفاياتهم والحذو حذوهم.
- إعطاء أهمية بالغة لتحليل محتوى المادة المدرسيّة، وإعداد جدول مواصفات خاص بالدولة الجزائرية بمحدداتها وخصوصياتها دون الإعتماد على معايير خارجية مع ضرورة تدريب وتوجيه المعلمين على كيفية توظيفها حتى يكون مساير للتطورات.
- جعل عملية التّقويم مستمرة وشاملة تمس كافة الجوانب المعرفيّة والسلوكيّة والوجدانيّة.
- عقد ندوات وأيام دراسيّة تكوينيّة بالمؤسسات التّربويّة لتهيئة فرص التّأهيل اللّازمة لاكتساب الأساتذة والمفتشين الكفايات مع ضرورة وضع خطط واستراتيجيات واضحة من قبل المنظومة التّربويّة حول تكوين المعلمين نظريًا وتطبيقيًا.
- يقترح الباحث إعداد دراسات من تجارب الدول المتقدمة وكيفية إجراء عمليات التّقييم.
- إنشاء منصة رقمية ومنتديات للمعلم وتوفير الأنترنت في المؤسسات التربوية للإطلاع حول ماهو كل جديد والإحتكاك بالمعلمين من مختلف الولايات لتبادل المعلومات والخبرات عن بعد.
- إعادة إجراء دراسات مشابهة في مؤسسات تعليميّة مختلفة حول موضوع الدّراسة.

خاتمة

خاتمة:

الاختبارات التّحصيليّة عملية لا غنى عنها في سير المنظومة التّعليميّة وتطورها، إلاّ أنّها مثل كل شيء تحظى بمميزات وتكتنفها عيوب، والاهتمام برفع معايير جودة بناء الاختبارات التّحصيليّة شأنه من شأن تغيير مسار التّعليم بأكمله، وإعادة توظيف القدرات الباهرة الكامنة لدى كل من المتعلم والمعلم بشكل صحيح، فالمعلم هو المسؤول عن عملية تقويم نتائج المتعلمين، لذلك لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات والمهارات اللّازمة للقيام بعملية التّقويم بالشّكل المطلوب، وخاصة كفاية معايير بناء الاختبارات التّحصيلية بمختلف خطواتها فلا يكمن الاستهانة بها، ويجب على الأستاذ أن يعطيها الأهميّة الّتي تستحقها، كما يجب التّركيز على جدول المواصفات في بناء الاختبار التّحصيلي، وحتى يكون الأستاذ مساير للتّطورات يجب عليه الاطلاع على نظريات القياس الحديثة في بناء اختبار ويستفيد منها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. أبو جادو، صالح محمد علي. **(2008)**. علم النفس التربوي. ط6. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2. أبو علام، رجاء محمود. **(2004)**. مناهج البحث في العلوم النفسية والاجتماعية. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.

3. أبو مديغم، عبد الكريم سالم عوده، والعطاونة، ماجد منور سليم سلامة. **(2021)**. فاعلية الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير بناء الاختبار الجيد. مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، المجلد 67، العدد 67، ص ص. 145-165.

4. بركات، زيادة. **(2019)**. معايير اختبار الجيد من وجهة نظر معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية في المدراس الحكومية في محافظة طولكرم. مجلة الروائز، المجلد 04، العدد01، ص ص. 05-34.

5. بوزياني، عائشة. **(20176)**. كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 05، العدد 02، ديسمبر، ص ص. 127-129.

6. جخراب، سعاد. **(210)**. التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية- دراسة تطبيقية سنة خامسة ابتدائي. مذكرة لنيل شهادة ماجستير في اللغة العربية وآدابها تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها. غير منشورة. كلية الآداب واللغات. قسم اللغة والأدب العربي. ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.

7. الجنازرة، أحمد مصطفى. **(1999)**، تقويم الاختبارات التحصيلية في مادة الكيمياء لطلبة الصف العاشر وفق معايير الاختبار الجيد، رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة القدس فلسطين.

8. حمدي، سليمة.**(2016)**. مستوى كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية- دراسة تطبيقية. مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس تخصص تعليمية

العلوم. غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. شعبة علم النفس. مستغانم: جامعة عبد الحميد بن باديس.

9. الحميضي، فاطمة بنت عبد الله بن محمد. **(1993)**. تقويم الكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. غير منشورة. السعودية: جامعة الملك سعود.

10. حنيان، العون إسماعيل سعد. **(2016)**. مدى كفاءة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في المدارس والتعليم البادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق الاختبار الجيد. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق كلية التربية، ص ص. 176-213.

11. خطوط، رمضان، وجلاب، مصباح. **(2016)**. شروط وكيفية بناء الاختبار الجيد في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الوطني الثالث حول "كيفية بناء تقنين وتكييف الاختبارات التحصيلية – بناء السؤال يومي 29، 30 نوفمبر 2016. مخبر تعليم تكوين تعليمية المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة.

12. الرّحيمي، حصة صمدان غبيش. **(2022)**. تقويم الاختبارات المدرسية لمعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد في مدارس إدارة التعليم بالمعهد. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في القياس والتقويم. غير منشورة. كلية الآداب قسم علم نفس التعلم. السعودية: جامعة الطائف.

13. الزبون، حابس سعد. **(2013)**. مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات وفق معايير الاختبار الجيد. مجلة الكلية التربية بورسعيد، المجلد 14، العدد 14، ص ص. 92- 130.

14. الزبيدي، محمد حسن يحي. **(2018)**. بناء أداة لتقويم الاختبارات التحصيلية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب. مجلة كلية التربية (أميوط)، المجلد 34، العدد 02، ص ص. 485-497.

15. الزهراني، شهوان سعيد أحمد. **(1997)**. مدى إتقان وممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات المدرسة في منطقة مكة المكرمة- جامعة أم القرى- مكة المكرمة كلية التربية. رسالة ماجستير. غير منشورة.

16. الزهراني، محمد بن مفرح بن على. **(2002)**. واقع امتلاك معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير. غير منشورة. السعودية: جامعة الملك سعود.

17. ساعد، صباح، وبن عامر وسيلة. **(2017)**. تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد- دراسة تطبيقية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 09، العدد 28، مارس، ص ص. 81-90.

18. السيد، محمد علي. **(1998)**. علم المناهج- الأسس والتنظيمات في ضوء المديولات. د.ط. المنصورة، مصر: عامر للطباعة والنشر.

19. الشريم، أحمد علي محمد. **(2015)**. فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 03، العدد 11، ص ص. 335-364.

20. ضيف، حسن، والأسود، الزهرة. **(2021)**. كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراس ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 07، العدد 02، الجزائر جامعة الوادي، ص ص. 127-139.

21. ضيف، حسن، وبن زاهي منصور، وشنه، محمد رضا. **(2016)**. بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 04، العدد 01، ص ص. 128-148.

22. طارط، كريمة، ومامري، فاطمة. **(2022)**. اقتراح نشرة إعلامية برنامج تكويني حول كيفية بناء الاختبارات التحصيلية موجه لأساتذة التعليم الثانوي وفق احتياجاتهم التكوينية. مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر الطور الثاني ل.م.د في علم النفس المدرسي. غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ابن خلدون تيارت.

23. عبد الرزاق، صلاح عبد السميع. **(2003)**. تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية ووضع أسئلة الامتحانات. د.ط. مصر: دار القاهرة للطباعة والنشر.

24. عبد الكريم، زينب. **(2009)**. علم النفس التربوي. ط2. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

25. عدائكة، دنيا، وبن موسى يمينة. **(2017)**. معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد 01، العدد 01، مارس، ص ص. 216-227.

26. عطاء الله، بشير أحمد. **(2018)**. أثر الخبرة والمؤهل العلمي على كفاءة مدرس التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية في اخراج الدرس. المجلة العلمية العلوم التكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، العدد 15، الجزء 01، ص ص. 111-129.

27. علي، محمد. **(2016)**. واقع بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي- دراسة ميدانية بولايات (تيارت تسمسيلت سيدي بلعباس). مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي. غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية- مسار علم النفس. تيارت: جامعة ابن خلدون.

28. علي، محمد. **(2020)**. مدى استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك لثانويات ولاية تيارت، الجزائر، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات مج 06، العدد 02، ص ص. 174-193.

29. عليليش، فلة. **(2022)**. مستوى إدراك أساتذة التعليم المتوسط لأسس بناء الاختبارات التحصيلية في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة (دراسة ميدانية لبعض المتوسطات بولاية مستغانم). مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 07، العدد 01، ص ص. 1427-1447.

30. غرايسة، أحمد، وعواريب، لخضر. **(2022)**. قياس مدى جودة التقويم في المدرسة الجزائرية من خلال بناء الاختبارات التحصيلية (امتحانات التعليم المتوسط نموذجا). مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 08، العدد01، ص ص. 163-172.

31. الفرجات، هشام عقيلة على. **(2015)**. مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة العقبة في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد. مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. المجلد 34، العدد 164، الجزء 02، ص ص. 567-600.

32. فرجات، هشام عقيلة على. **(2015)**. مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية الاختبار الجيد، مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، المجلد 34، العدد 164، الجزء 02، ص ص. 567- 600.

33. قارة، مريم. **(2018)**. بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية- دراسة ميدانية. مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس المدرسي. غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية. بسكرة: جامعة محمد خيضر.

34. القدومي، عبد الناصر. **(2008)**. الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها، عميد كلية التربية الرياضية، دورة تحقيق الأهداف.

35. القديرات، رائد محمد جمعة. **(2008)**. تقويم أسئلة الامتحانات المدرسية النهائية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء تصنيف بلوم تبعا لمستوى خبرة المعلم ومؤهله العلمي. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية. قسم علم النفس والإرشاد والتوجيه الخاصة.

36. كلحوت، إيمان احمد إسماعيل. **(2004)**. تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد– دراسة ميدانية تحليلية. مكتبة العتبة العباسية المقدسة مركز المعلومات الرقمية. الجامعة الإسلامية.

37. محامدية، أحلام، وميهوبي، زهية. **(2022)**. بناء الاختبارات في المرحلة المتوسط، مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات تطبيقية. غير منشورة. كلية الآداب واللغات. قسم الآداب واللغة العربية. بسكرة: جامعة محمد خيضر.

38. مراد، صالح أحمد، وسليمان، أمين علي. **(2002)**. الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية. د.ط. الجزائر: دار الكتب الحديثة.

39. مسعودي، أمحمد. **(2016)**. صعوبات تقويم المتعلمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم. دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد17، ص ص. 87–98.

40. منور، سالم إبراهيم مصبح. **(2013)**. تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية. أطروحة دكتوراه. غير منشورة. الجامعة الأردنية عمان.

41. ورقة بحثية، شوهد بتاريخ 2024/05/10 على الساعة 09:15 على الرابط:
https://www.bts-academy.com/en/blog_det.php?page=270

42. ورقة بحثية، شوهد بتاريخ 2024/05/10 على ساعة 09:00 على الرابط:
https://mawdoo3.com/

43. ورقة بحثية، شوهد بتاريخ 2024/05/11 على الساعة 10:00 على الرابط:
https://qorrectassess.com/ar/blog/achievement-tests/

44. وزارة التربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04/ المؤرخ 23 يناير 2008.

الملاحق

الملحق رقم (01): الاستبيان

أخي المعلم..

إليك بعض العبارات التي تهدف إلى معرفة المعايير المستخدمة في بناء الاختبار التحصيلي المعد لتلاميذ المرحلة الابتدائية لذلك يرجى منك وضع علامة **(X)** أمام العبارة المناسبة لما تقوم به أثناء عملية تحضير الاختبار.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

عدد سنوات الأقدمية: أقل من 5 سنوات ☐

من 05 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

المؤهل العلمي: معهد تكنولوجي ☐ شهادة جامعية ☐

الرقم	العبارات	تتوفر بدرجة كبيرة جدا	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة ضعيفة
01	التطابق مع المنهاج				
02	شمولها للأهداف المعرفية والسلوكية لبلوم: تذكر– فهم– تطبيق– تحليل– تركيب				
03	التدرج في القدرات المستهدفة				
04	شمولية القدرات المستهدفة				
05	تغطية عمليات التعلم				
06	التوازن في الأهمية النسبية بين البرامج وميادين التعلم والحجم الساعي للتدريس				
07	التوازن النسبي بين القدرات المستهدفة				
08	الترتيب المنطقي للمفاهيم والتعاريف				

09	نوعية الدعائم والمرفقات المستعملة				
10	الدقة والموضوعية العلمية في تميز المادة العلمية المستعملة				
11	التدرج في مستوى الصعوبة والسهولة				
12	المعارف العلمية عامة ومتخصصة				
13	تغطية ميادين التعلم				
14	درجة التجديد والابتكار				
15	المنهجية العلمية والإرشادات التربوية				
16	التطابق مع دليل بناء الاختبارات				
17	بناء الأسئلة وفق جدول مواصفات اختبار				
18	التنوع				
19	التوزيع والشمولية				
20	وضوح الأسئلة وعدم القابلية للتأويل				
21	تطابق الأسئلة مع طبيعة الامتحان				
22	ضبط وملائمة الأسئلة على اختبار نواتج العلم				
23	دقة استعمال أفعال الإشارة				
24	ملائمة الأسئلة لشروط اختبار تحصيلي جيد المعيارية – الصدق – الثبات				
25	تقييم السؤال حسب الأهمية النسبية والحجم الساعي وعدد الكفاءات المستهدفة				
26	قدرة الأسئلة على اختبار نواتج التعلم				
27	نوع الورقة والطباعة				
28	وضوح الدعائم جداول. بيانات. منحنيات. رموز. عبارات. مصطلحات. نصوص. قيم جبرية وإحصائية				
29	كفاية التعلمات والبيانات العامة				
30	الحجم الزمني الملائمة مع الوقت المخصص للاختبار				

	من حيث: زمن القراءة. الفهم. الإجابة. الكتابة على الورق الإجابة الرسمية				

الملحق رقم (02): نتائج (Spss)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	18	32,1	32,7	32,7
	انثى	37	66,1	67,3	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Manquant	Système	1	1,8		
Total		56	100,0		

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية:

الأقدمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنوات 5 ممن اقل	3	5,4	5,5	5,5
	سنوات 10 الى 5 من	23	41,1	41,8	47,3
	15 لى سنواتا 10 من سنة	18	32,1	32,7	80,0
	سنة 15 من اكثر	11	19,6	20,0	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Manquant	Système	1	1,8		
Total		56	100,0		

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

العلمي_المؤهل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معهد تكنولوجي	9	16,1	16,4	16,4
	جامعية شهادة	45	80,4	81,8	98,2
	5,00	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Manquant	Système	1	1,8		
Total		56	100,0		

حساب الخصائص السيكومترية:

- صدق الاتساق الداخلي:

Corrélations

		مج	1_مج	2_مج	3_مج	4_مج
مج	Corrélation de Pearson	1	,859**	,907**	,925**	,800**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	55	55	55	55	55
1_مج	Corrélation de Pearson	,859**	1	,585**	,426**	,324*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001	,015
	N	55	56	56	56	56
2_مج	Corrélation de Pearson	,907**	,585**	1	,936**	,909**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	55	56	56	56	56
3_مج	Corrélation de Pearson	,925**	,426**	,936**	1	,972**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000		,000
	N	55	56	56	56	56
4_مج	Corrélation de Pearson	,800**	,324*	,909**	,972**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,000	,000	
	N	55	56	56	56	56

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الثبات: معامل ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,979	30

الفرضية الجزئية الأولى:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
س1	56	1,00	5,00	3,2679	1,11992
س2	56	2,00	5,00	3,0893	,93957
س3	56	1,00	5,00	3,2679	,99984
س4	56	1,00	5,00	3,0357	,91382
س5	56	1,00	5,00	3,1429	1,06904
س6	56	1,00	6,00	2,1964	1,27093
س7	56	1,00	7,00	2,7857	,96699
1_مج	56	12,00	30,00	20,7857	4,91644

N valide (liste)	56				

الفرضية الجزئية الثانية:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
س8	56	1,00	8,00	3,0893	1,21021
س9	56	1,00	9,00	2,6429	1,29935
س10	56	1,00	10,00	3,1607	1,35883
س11	56	1,00	11,00	3,3393	1,56411
س12	56	1,00	12,00	3,2857	1,43608
س13	56	1,00	13,00	3,4286	1,64987
س14	56	1,00	14,00	2,7679	1,84874
س15	56	1,00	15,00	3,2143	1,91372
مج_2	56	13,00	108,00	28,5000	12,62321
N valide (liste)	56				

الفرضية الجزئية الثالثة:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
س16	56	2,00	16,00	3,5714	1,98958
س17	56	1,00	17,00	3,8393	2,08699
س18	56	2,00	18,00	4,1071	2,17990
س19	56	1,00	19,00	3,8393	2,34154
س20	56	2,00	20,00	4,1250	2,37458
س21	56	2,00	21,00	4,2679	2,45313
س22	56	1,00	22,00	3,9464	2,71306
س23	56	2,00	23,00	3,9821	2,76005
س24	56	1,00	24,00	3,9286	2,93479
س25	56	2,00	25,00	3,8750	3,05741
مج_3	56	17,00	205,00	39,4821	24,00984
N valide (liste)	56				

الفرضية الجزئية الرابعة:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
س26	56	1,00	26,00	3,6607	3,21517
س27	56	1,00	27,00	4,2143	3,28475
س28	56	1,00	28,00	4,0536	3,45580
س29	56	1,00	29,00	3,6250	3,61594

30س	56	1,00	30,00	3,6429	3,82065
4_مج	56	7,00	140,00	19,1964	17,01274
N valide (liste)	56				

الفرضية العامة:

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
مج	55	51,00	137,00	97,8364	20,55234
1_مج	56	12,00	30,00	20,7857	4,91644
2_مج	56	13,00	108,00	28,5000	12,62321
3_مج	56	17,00	205,00	39,4821	24,00984
4_مج	56	7,00	140,00	19,1964	17,01274
N valide (liste)	55				

فرضية فروق الجنس:

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مج	ذكر	18	100,7222	17,80550	4,19680
	انثى	37	96,4324	21,85627	3,59315

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances				Te
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
مج	Hypothèse de variances égales	,659	,421	,723	53	,473
	Hypothèse de variances inégales			,776	40,724	,442

فرضية فروق المؤهل العلمي:

Statistiques de groupe

	المؤهل_العلمي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مج	معهد تكنولوجي	10	104,6000	22,62349	7,15418
	جامعية شهادة	45	96,3333	20,02498	2,98515

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des m			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenn
مج	Hypothèse de variances égales	,083	,775	1,154	53	,254	

Hypothèse de variances inégales			1,066	12,330	,307	

الملحق رقم (03): تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: .....

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): حصراوي سعاد

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 200198023

والصادرة بتاريخ: 2017/10/30

عن دائرة: وتوغة المسيلة

المسجل (ة) بكلية العلوم الانسانيه والاجتماعيه قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها: معايير بناء الاختبارات المتصلة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية - دراسة ميدانية ببعض مدارس مقاطعة وتوغة

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2020/06/20

إمضاء المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: .....

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): دونتنة حنان

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 206828457

والصادرة بتاريخ: 2021/07/01

عن دائرة: وتوغة - المسيلة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها: معايير بناء الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية - دراسة ميدانية ببعض مدارس مقاطعة وتوغة

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2021/06/20

إمضاء المعني