وزارة التعليـــم العالي و البحـــث العلمـــــي
جامعــة عمار ثليجي – بالأغـــــواط -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي

الاختبارات التحصيلية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات

دراسة تحليلية لإختبارات مادة اللغة العربية السنة الرابعة متوسط

إعداد الطالب : فوحمة خالد

لجنـــــة المناقشـــة:

د. داودي محمـــد	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي– الأغواط	رئيسا
أ د. بورقيبة داود	أستـــــــاذ	جامعة عمار ثليجي– الأغواط	مشرفا ومقررا
أ د. بوداود حسين	أستـــــــاذ	جامعة عمار ثليجي – الأغواط	مناقشا
د. بوفاتح محمـــد	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي – الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية:2016/2015

﴿ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾

[البقرة: 282]

إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتاباً في يومه إلا قال في غده لو غير هذا لكان أحسن ، ولو زيد لكان يستحسن ، ولو قدم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل ، وهذا من أعظم العبر ، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر .

عماد الدين الأصفهاني

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد :

إلى من اجتهدا في تربيتي و غمراني بالرعاية و الحب و سهلا لي طريق النجاح و غرسا في قلبي بذرة العلم :

والدتي رحمة الله عليها

ووالدي الكريم أطال الله عمره

إلى من وقفت بجانبي و كرست وقتها و جهدها كي تعينني من أجل إتمام هذا العمل

الزوجة المخلصة سهيلة

إلى أبنائي

إلى اخوتي

إلى جميع الأصدقاء و أخص منهم بالذكر: عبد اللطيف، عبد الباسط، عقبة . . .

و إلى كل من قدم لي يد العون و المساعدة لإنجاز هذا البحث .

كلمة شكر . . .

أتقدم بخالص الشكر إلى السيد المشرف الأستاذ الدكتور بورقيبة داود الذي قدم لي توجيهات علمية و منهجية قيّمة، و ساعدني في تخطي الصعاب التي واجهتني حين إنجاز هذا البحث .

و أتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة الأساتذة و الدكاترة الذين أفادوني بعلمهم الغزير .

كما أشكر كل من قدم لي يد العون وساعدني من أجل إنجاح هذا البحث .

شكرا لكم . .

وإن كان الشكر الذي أعارني رداءه، وقلدني طوقه وسناءه، لا يعجز عندما يعجز البيان عن تبيانه

خالد فوحمة

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الاختبارات التحصيلية ومعرفة مدى احترامها لمواصفات الاختبار الجيد من حيث الخصائص السيكومترية ومعاملات التمييز وكذا الشمولية والموضوعية ولقد اخترنا الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات نموذجا للدراسة .

وسوف نحاول معرفة ما إذا كانت هذه الاختبارات التحصيلية تتوفر على مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، حيث اختير لهذه الدراسة ولاية الوادي مكانا لتطبيقها، كما استخدمنا المنهج الوصفي حيث أنه الأكثر ملائمة لمثل هاته الدراسات، وتم اختيار عينة ممثلة من الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية، وشملت هذه العينة 25 اختبارا مع نتائج 28 تلميذا والإجابة النموذجية لكل اختبار، وقمنا بتوزيع نسخ من هذه الاختبارات على أساتذة اللغة العربية ليعطونا نسبة الشمولية، كما وزعنا أوراق الإجابات على بعضهم الآخر ليعيدوا تصحيح الاختبار بناء على الإجابة النموذجية.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تحصلنا على النتائج التالية:

- الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الشمولية بدرجة عالية.
- الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية.
- الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الثبات لكن بدرجة منخفضة.
- الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الصدق التمييزي بدرجة عالية

Abstract:

This study aims to highlight the achievement tests and know how to respect the specification of the good test in terms of psychometric properties and transactions discrimination as well as the universality and objectivity and we chose the achievement tests for Arabic language In light of the teaching competencies as a model for study. And we will try to find out whether these achievement tests are available on the achievement test good specifications.

It was chosen for this study the state of ELOUED as a place to be applied, Was chosen for this study the state of the valley as a place to apply it, We also used the descriptive method as it is most suitable for such as these circumstances studies, It was chosen as a representative sample of the achievement of the Arabic language tests, This sample included 25 test With the results of 28 students and model answer for each test, We have distributed copies of these tests to a professor of Arabic language To give us a percentage of totalitarianism, As we distributed answers papers on each other to keep the correct test based on the typical answer.

After statistical treatment of the data we have acquired the following results:

• achievement of the Arabic language tests under the proactive approach of teaching competencies available on a high degree of universality.

• achievement of the Arabic language tests under the proactive approach competencies are available on the substantive high degree.

• achievement of the Arabic language tests under the proactive approach competencies available on stability but low-grade.

• achievement of the Arabic language tests under the proactive approach competencies are available on honesty highly discriminatory.

الفهرس

الفهرس

الإهداء	أ
الشكر	ب
الملخص باللغة العربية	ج
الملخص باللغة الإنجليزية	د
الفهرس	هـ
فهرس الجداول والأشكال البيانية	ط
المقدمة	1
الفصـل الأول **مشكلة الدراسة واعتباراتها**	
تمهيد الفصل الأول	5
1. مشكلة الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	7
3. أهداف الدراسة	7
4. أسباب وأهمية اختيار الموضوع	8
5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	8
6. حدود الدراسة	9
7. الدراسات السابقة	9
خلاصة الفصل الأول	15
الفصـل الثاني **التقويم التربوي**	
تمهيد الفصل الثاني	17
1. نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي	17
2. مفهوم التقويم التربوي	19
3. أنواع التقويم التربوي	20
4. علاقة التقويم التربوي ببعض المصطلحات الأخرى	21
5. خصائص التقويم التربوي	23
6. وسائل التقويم التربوي	23
7. خطوات التقويم التربوي	24
8. أهداف التقويم التربوي	25

9. عملية تقويم أعمال التلاميذ في المنظومة التربوية الجزائرية	26
خلاصة الفصل	28
الفصـل الثالث **الاختبارات التحصيلية**	
تمهيد الفصل الثالث	29
1. تعريف الاختبار التحصيلي	29
2. الأهداف التعليمية وتصنيفاتها	31
3. أنواع الاختبارات التحصيلية	38
4. خطوات بناء الاختبارات التحصيلية	43
5. أهمية الاختبارات التحصيلية	44
6. مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد	46
خلاصة الفصل الثالث	61
الفصـل الرابع **المقاربة بالكفاءات**	
تمهيد الفصل الرابع	63
1. الكفاءة	64
2. المقاربة بالكفاءات	72
3. تقويم الكفاءات	85
خلاصة الفصل الرابع	93
الفصـل الخامس **الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**	
تمهيد الفصل الخامس	95
1. الإطار المكاني والزماني	95
2. المنهج	95
3. الدراسة الاستطلاعية	96
4. مجتمع وعينة الدراسة	96
5. أدوات الدراسة	101
6. إجراءات تطبيق الدراسة	103
7. الأساليب الإحصائية	103
خلاصة الفصل الثالث	104

الفصـــل السادس
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد الفصل السادس	106
1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	106
2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	108
3. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	110
4. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	122
5. خلاصة النتائج العامة للدراسة	126
الخاتمة	129
توصيات واقتراحات	131
قائمة المراجع	133
ملاحق	148

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

الجدول (1)	المقارنة بين الانواع الثلاثة للتقويم التربوي
الجدول (2)	تصنيف القدرة
الجدول (3)	الفرق بين القدرة والكفاءة
الجدول (4)	مراحل تحليل الوضعية المشكلة
الجدول (5)	الفرق بين منطق التعليم ومنطق التكوين
الجدول (6)	الفرق بين بيداغوجية الأهداف والكفاءات
الجدول (7)	عدد المتوسطات في الولاية حسب الدوائر
الجدول (8)	المتوسطات في دائرة الوادي
الجدول (9)	المتوسطات في دائرة الرباح
الجدول (10)	المتوسطات في دائرة البياضة
الجدول (11)	توزيع العينة على الدوائر
الجدول (12)	متوسط نسب الشمولية في الاختبارات
الجدول (13)	الصدق التمييزي من خلال دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في درجات التلاميذ على الاختبار
الجدول (14)	نسبة موضوعية الاختبارات التحصيلية في محور البناء الفكري
الجدول (15)	متوسط الفروق في التصحيح في الاختبارات التحصيلية في محور البناء
الجدول (16)	متوسط الفروق في التصحيح في الاختبارات التحصيلية في محور البناء
الجدول (17)	متوسط الفروق في التصحيح في الاختبارات التحصيلية في الوضعية الإدماجية
الجدول (18)	متوسط الفروق في التصحيح في الاختبارات التحصيلية
الجدول (19)	درجات الثبات في الاختبارات التحصيلية بمعامل ألفا كرونباخ
الجدول (20)	درجات الثبات في الاختبارات التحصيلية بمعامل التجزئة النصفية

فهرس الأشكال

الشكل (1)	خصائص الكفاءة
الشكل (2)	موقع المتعلم في المقاربة بالكفاءات
الشكل (3)	مرحلة بناء التعلمات الأساسية
الشكل (4)	مرحلة اكتساب الكفاءات

المقدمة

مُقَدِّمَة

يمثل التدريس عملية تفاعل بين معلم ومتعلم ومحتوى تعليمي، بغرض تحقيق نواتج تعلم محددة مسبقا، ولا يمكن أن نقف أو نحكم على عملية التدريس ومدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة إلا من خلال التقويم التربوي الذي يهدف إلى التطوير والارتقاء بالعمل التربوي.

وعليه فإن عملية التدريس تقوم على عمليتين أساسيتين: تتمثل الأولى في تقديم المعلومات والمهارات الجديدة للمتعلم، والثانية تتمثل في معرفة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم في ضوء تلك المعلومات والمهارات الجديدة المقدمة له، وهو ما يعرف بعملية التقويم، والتي تعتمد في إجرائها على عدة وسائل، ونجد الاختبارات التحصيلية التي تعتبر أكثرها تداولا واستعمالا، فهي الوسيلة المعتمدة في معظم الأنظمة التربوية لإصدار أحكام تتعلق بمستوى تحصيل الطلاب ومدى نجاح عملية التعليم، وتشخيص نواحي ضعف الطلاب، ووضع العلاج المناسب وتصنيف الطلبة والتمييز بينهم.

ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية الاهتمام بعملية بناء الاختبارات التحصيلية، وذلك بغرض استيفائها الشروط الواجب توافرها، لتكون أداة لضمان دقة نتائجها، فالاختبارات الجيدة يجب أن تتصف بالموضوعية وبالصدق والثبات لتكون أداة صالحة للاستعمال يوثق بنتائجها، وان تلائم فقرات هذه الاختبارات مختلف مستويات الطلاب، كما يجب أن تتمتع أسئلة هذه الاختبارات بقدرة تمييزية جيدة، تمكن من إبراز الطلبة الذين تمكنوا من المعلومات المقدمة لهم عن غيرهم الذين لم يستطيعوا التمكن من ذلك.

وعلى هذا الأساس كان ميدان الاختبارات التحصيلية ميدانا ومجالا خصبا للدارسين لإجراء عديد البحوث والدراسات.

وانطلاقا مما سبق كان مشروع الدراسة الحالية محاولة لتسليط الضوء لتقويم الاختبارات التحصيلية من خلال مدى مطابقتها لمواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.

وقد تناولنا في الفصل الأول إشكالية الدراسة، وبيان ابعادها، و الفرضيات الأساسية والجزئية، وأهداف الدراسة وأهميتها، وتناولنا في الفصل الثاني التقويم التربوي مفهومه، وأنواعه وخصائصه ووسائله وخطواته وأهدافه، واما الفصل الثالث، فتناولنا الاختبارات التحصيلية التي تعد الوسيلة الاكثر استخداما في مجال التقويم التربوي من خلال تعريفها وأهدافها التعليمية وتصنيفها وأنواعها وخطوات بنائها، ومواصفات الاختبار الجيد. وتناولنا المقاربة بالكفاءات في الفصل الرابع من خلال التطرق لمفهومها ونشأتها والمفاهيم المرتبطة بها. وفي الفصل الخامس تناولنا الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من حيث الإطار المكاني والزماني والمنهج المتبع والأدوات التي سوف تطبق والعينة المعتمدة وكذا المعالجة الإحصائية للبيانات، وأما في الفصل السادس فتناولنا عرض وتحليل البيانات الميدانية من خلال تحليل ومناقشة الفرضيات ونتائجها انتهاء بالنتائج العامة للدراسة.

الفصل الأول

«مشكلة الدراسة واعتباراتها»

تمهيد.

1- مشكلة الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4-أسباب وأهمية اختيار الموضوع

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

6- حدود الدراسة.

7- الدراسات السابقة

خلاصة الفصل.

تمهيد

يتمكن الباحث من التحكم في بحثه جيدا، إذا استطاع أن يحدد المشكلة التي سيدرسها تحديدا دقيقا، وذلك بوصفها وصفا جيدا وتمييزها عن غيرها، ثم صياغتها صياغة علمية تمكنه من تحديد متغيرات الدراسة بدقة، وتعريفها إجرائيا، ووضع الفرضيات المناسبة لها، لذلك سنحاول من خلال هذا الفصل الوقوف على مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهداف وأهمية الدراسة وحدودها الزمانية والمكانية.

1ـ مشكلة الدراسة

باعتبار أن المدرسة هي المؤسسة التربوية التي تعنى بتربية الأفراد تربية مقصودة، وتسعى إلى نمو شخصياتهم نموا سليما، بهدف إنشاء أجيال صالحة تنهض بأوطانها، فهي تهتم بالتحضير للعملية التربوية التعليمية، وتعمل على تسطير الأهداف المراد تحقيقها، وذلك لا يتأتى إلا بتخطيط البرنامج التعليمي والمنهج بقصد تعديل سلوك الفرد المتعلم وإكسابه أنماط سلوكية مرغوبة من خلال المعلومات المفيدة وإكسابه اتجاهات وميولا مرغوبة وتفكيرا علميا سليما.(قلادة، 2005، 09)

ولمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف في العملية التعليمية التعلمية كان من الضروري إجراء العمل التقويمي كونه محورا وركنا أساسيا في هذه العملية ويسهم بشكل كبير في تطورها من خلال وقوفه على مواطن القوة للعمل على إثرائها وكشفه لمواطن الضعف قصد علاجها. والتقويم ليس عملا عشوائيا وإنما هو نتاج تخطيط واع لأنه يسعى في النهاية إلى إعطاء نتائج يمكن الاستناد إليها في إصدار الأحكام واتخاذ الإجراءات المناسبة في كل ما يتعلق بالعملية التربوية من متعلمين ومناهج دراسية وطرائق التدريس وأداء المعلم نفسه. (علام، 70،2007)

ونظرا لأهمية التقويم فقد تعددت وسائله وأدواته، ولعل أبرزها الاختبارات التحصيلية على اعتبار أنه المعيار الأكثر تداولا واستعمالا في معظم الدول لتقويم التلاميذ ومعرفة قدراتهم ومدى كفاءتهم واتخاذ قرارات في حقهم أو ملاحظة مدى تقدمهم وتطورهم في البرامج المسطرة كما أنها تلعب دورا

محفزا نحو الدراسة والاهتمام بها، خاصة في مراحل التعليم الأولى لأنهم لا يدركون فكرة طلب العلم من أجل العلم فالدرجة والجائزة والثواب بأشكاله المختلفة تدفعهم للانتباه أكثر وبالتالي التحصيل أفضل.

وتستخدم الاختبارات التحصيلية في أغراض متعددة فهي التي تزود المعلم ببيانات يسترشد بها في تحديد احتياجات تلاميذه وتشخيص الصعوبات والعوائق التي تعترضهم أثناء عملية التعلم وكذلك في وضع تقديرات تعبر عن المستوى التحصيلي العام للتلميذ.

فمن هذا المنطلق يفترض الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية لأنها ليست عملية عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار، بل تمر في خطوات علمية محددة ومنظمة ومتتالية على المعلم إتباعها(كاظم، 2001، 81)، والاختبارات التحصيلية الجيدة يجب أن تتقيد بشروط معينة، وتتوفر على مواصفات محددة، لتكون صالحة للاستعمال في العملية التقويمية، من خلال موضوعية ودقة نتائجها، وان تتوفر على درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية وقدرتها على التمييز بين مختلف مستويات المتعلمين وتبرز المتفوق من غيره.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة لتبحث الواقع الحقيقي لتقويم الاختبارات التحصيلية في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال إخضاع عينة الدراسة للتحليل قصد الإجابة على مدى توفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد من خلال طرح تساؤلات الدراسة.

1. ما مدى توفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على صدق المحتوى (الشمولية).
2. ما مدى توفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الصدق التمييزي.
3. ما مدى توفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الموضوعية.
4. ما مدى توفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الثبات.

2ـ فرضيات الدراسة

1. تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على صدق المحتوى (الشمولية) بدرجة منخفضة.
2. تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الصدق التمييزي بدرجة منخفضة.
3. تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الموضوعية بدرجة منخفضة.
4. تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الثبات بدرجة منخفضة.

3ـ أهداف الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على ما إذا كانت الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.
2. التعرف على ما إذا كانت الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على صدق المحتوى (الشمولية).
3. التعرف على ما إذا كانت الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الصدق التمييزي.
4. التعرف على ما إذا كانت الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية.
5. التعرف على ما إذا كانت الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات تتوفر على الثبات.

4ـ أسباب وأهمية اختيار الموضوع

وقع اختيارنا على هذا الموضوع نظرا لاهتمامنا بموضوع التقويم التربوي الذي هو عنصر مهم في العملية التربوية، وعلى الاختبارات التحصيلية لأنها الأداة الأكثر اعتمادا في المنظومة التربوية، وبالتالي نتوقع أن تسهم هذه الدراسة في الكشف عن واقع الاختبارات التحصيلية ومدى احترامها لمواصفات الاختبار الجيد وما لذلك من أهمية في عملية بنائها، وأن تطوير العملية التعليمية يكون في ضوء الأحكام الصادرة عن هذه الاختبارات خصوصا إذا تعلق الأمر بمادة اللغة العربية لأقسام مستوى السنة الرابعة متوسط نظرا لما تحتله هذه المادة من أهمية في هذا المستوى...

هذا وبالإضافة إلى أن هذه الدراسة قد تسهم في لفت انتباه التربويين تجاه موضوع الاختبارات التحصيلية، وتحاول إزالة الغموض حول عملية إعدادها وتوعية الأساتذة بأهمية الحرص على مراعاة المبادئ الصحيحة أثناء بنائها وهذا بعد اكتشاف بعض الأخطاء التي قد يقعون فيها من خلال تحليل الاختبارات التي أعدوها - العينة المدروسة - وذلك من اجل مساعدتهم على تجنبها لاحقا.

لذلك كانت الدراسة محاولة للوقوف على نقاط القوة لإثرائها، ونقاط الضعف للسعي نحو علاجها في عملية بناء الاختبارات التحصيلية، وقد تفتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا الميدان للأهمية البالغة التي يكتسيها في العملية التعلمية.

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

الاختبارات التحصيلية: هي عبارة على مجموعة الأسئلة المقدمة التي تستهدف معرفة مدى تمكن الطلاب من المعارف والخبرات المقدمة لهم أثناء العملية التعليمية -التعلمية. وهي في دراستنا اختبارات مادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط للثلاثي الأول للسنة الدراسية 2014/2013.

مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد: الاختبار التحصيلي الجيد في دراستنا هو الاختبار الذي يتوفر على مواصفات الشمولية والموضوعية والثبات والصدق التمييزي ويتم قياسها باستعمال الأدوات المطبقة في الدراسة.

6ـ حدود الدراسة

تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الزمنية :** الموسم الدراسي 2014/2013.
- **الحدود المكانية :**متوسطات ولاية الوادي وعددها 127.
- **حدود مجتمع الدراسة :**الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية سنة رابعة متوسط.
- **الحدود الأدائية :** هي ادوات جمع البيانات المطبقة في هذه الدراسة.

7ـ الدراسات السابقة:

استرعى مجال الاختبارات التحصيلية اهتمام العديد من الدارسين والباحثين فنتج عن ذلك مجموعة من الدراسات في هذا المجال ، فمنها التي هدفت إلى تقييم هذه الاختبارات من جهة ، ومنها التي هدفت إلى تقييم كفايات معديها من جهة أخرى ، وفي هذا الصدد سنحاول أن نستعرض بعض هذه الدراسات السابقة على النحو التالي :

7ـ1الدراسة الأولى:

دراسة الباحث راشد حماد الدوسري(2003/2002) بعنوان: "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية "، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في دولة البحرين .

واستخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة، مكون من 28 فقرة موزعة على 03 محاور، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 600 معلما ومعلمة من المدارس الثانوية بالبحرين.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية :

- اغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها.
- أكثر أساليب التقويم ممارسة من قبل المعلمين هي وضع أهداف محددة لتعلم الطالب في المقرر.
- يستخدم المعلمون الاختبارات القصيرة فقط في عملية التقويم .
- 50% من المعلمين لا يستخدمون مقياس تقدير أداء الطالب .

2.7 الدراسة الثانية :

دراسة الطالب الباحث طه صالح حمود (2003/2002) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة الجزائر) بعنوان : " واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي " وكانت هذه الدراسة تهدف إلى الوقوف على واقع التقويم التربوي المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي .

واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على 04 محاور، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 210 أستاذا للتعليم الثانوي بولاية البويرة .

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية :

- أستاذ التعليم الثانوي ليس له الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه.
- غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على انه تقويم التلميذ من النتائج المحصل عليها .
- اغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي (التحصيلي) .
- يستخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم .

3.7 الدراسة الثالثة :

دراسة الطالب الباحث يوسف خنيش (2006/2005) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة باتنة) بعنوان : " صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها " ، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى الاطلاع على واقع التقويم السائد في مرحلي التعليم المتوسط من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها وكذلك تهدف إلى تشخيص واقع العملية التعليمية .

و استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 88 أستاذا للتعليم المتوسط بولاية سطيف.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية:

- مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تؤخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات .

- وجود صعوبات عالية في التقويم لدى الأساتذة من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم.

4.7 الدراسة الرابعة :

دراسة الطالبة الباحثة لبنى بن سي مسعود(2008/2007) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان : " واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات " ، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزعا على 04 محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج:

- تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين ، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ، كثافة المناهج التعليمية ، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

5.7 الدراسة الخامسة:

دراسة احمد مصطفى عبد الرزاق الجنازرة 1999، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد بفلسطين ، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود انخفاض في مستوى جودة الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون ، كما بينت هذه الدراسة كذلك أن النسبة العظمى من أوراق الاختبار لم تحتوي على تعليمات عامة أو خاصة وان فقرات الاختبار لم تشمل سوى اقل من نصف المهارات الأساسية للمقرر الدراسي ، كما لوحظ انخفاض كبير في نسبة الأسئلة المقالية التي تقيس المهارات العقلية العليا.

6.7 الدراسة السادسة :

دراسة خالد بن إبراهيم الصبحي 2000، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمدربين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن كفاءة العاملين في وزارة المعارف السعودية ومعرفتهم بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي جاءت متوسطة ، وتوفرت هذه المعرفة بشكل اكبر لدى أصحاب المؤهلات العلمية الأعلى.

7.7 الدراسة السابعة :

دراسة سلمى محروس مصطفى سيبيه 2002، هدفت هذه الدراسة المقدمة في رسالة ماجستير إلى تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة " بنات " بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة ، وأوضحت نتائج هذه الدراسة ما يلي :

- اهتمت اختبارات العلوم الشرعية للثانوية العامة " بنات " حلال سنوات الدراسة (1415هـ - 1419هـ) بالأسئلة المقالية المقيدة بنسبة كبيرة وكان الاهتمام بالأسئلة الموضوعية متدنيا وركزت فقط على ملء الفراغ والاختيار من متعدد والمطابقة.

- اهتمت أسئلة هذه الاختبارات بالأسئلة التي تقيس مستوى التذكر بشكل كبير ثم مستوى الفهم ثم مستوى التطبيق بنسب قليلة ، وخلت تماما من أسئلة تقيس المستويات العليا من الأهداف.

- راعت أسئلة هذه الاختبارات الشمول لموضوعات المنهج المقرر في المادتين بينما أهملت التوازن في إيراد العناصر حسب نسبة التركيز المطلوبة من كل عنصر.

8.7 الدراسة الثامنة :

دراسة سوسن فريد الشياب 2003، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الاختبار الجيد ، وقد بينت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا.

9.7 الدراسة التاسعة:

دراسة نجاة عربيات 2005، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى التعرف عللا مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بالأردن بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم فأظهرت الدراسة ضعف الحصيلة المعرفية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم.

10.7الدراسة العاشرة:

دراسة ابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي 2007، هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل رسالة الماجستير، إلى تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة وتوصلت هذه الدراسة إلى تدني درجة ومعرفة وممارسة معلمات العلوم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية .

11.7 الدراسة الحادية عشر:

دراسة رائد محمد إبراهيم السطري 2009، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود مع معايير بناء وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد ، وهدفت أيضا إلى التعرف على الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس بهذه الكلية ، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود تتوافق مع معايير بناء وتصميم وإخراج البناء التحصيلي الجيد بنسبة 74.13% وتوصلت كذلك إلى أن الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة كانت كما يلي : الأسئلة المقالية واحتلت اكبر نسبة بـ (14 %) وأخيرا أسئلة المطابقة بنسبة (2 %) .

أما في البيئة الأجنبية فأجريت عديد الدراسات في مجال الاختبارات التحصيلية لكن لم يتح منها للباحث إلا الموجز الآتي :

12.7 الدراسة الثانية عشر:

توصلت دراسة أجراها هورن (Horn) سنة 2003 إلى أن النسبة العظمى عن الأسئلة التي يستخدمها المعلمون لا ينسجم مع معايير بناء الاختبارات المدرسية ، وأنها تركز على مستويات الحفظ و الفهم والتطبيق حسب تصنيف "بلوم " .

13.7 الدراسة الثالثة عشر:

دراسات كل من ستالين نيومان (STTALLING NEWMAN) 1982 وهايين (HAYINE) 1992 وسميث (SMITH) 2001 فقد توصلت إلى وجود ضعف في مهارات المعلمين الخاصة بإعداد وبناء الاختبارات المدرسية لا سيما ما يتعلق منها بأسئلة الاختيار من متعدد .

وفي المجال الجامعي قام موسلي(MOUSSELLI)1997 بدراسة هدفت إلى تقييم اختبارات اللغة الانجليزية – كلية أجنبية – في جامعة حلب السورية ، وقد توصلت إلى أن هذه الاختبارات كانت في المستوى الجيد من الإعداد والإخراج.

14.7 التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أن بعض الدراسات اهتمت بمعرفة مدى اكتساب المعلمين للمهارات والمعارف التي تمكن من بناء الاختبارات التحصيلية بشكل جيد ، وهذا ما اتضح في دراسة كل من خالد إبراهيم الصبحي 2000 التي أظهرت مستوى متوسطا في كفاءة ومعرفة المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم ودراسات كل من سوسن فريد الشياب (2003) و نجاة عربيات 2005 ، وكذلك دراسة ابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي 2007 ، وفي البيئة الأجنبية دراسات كل من ستالين ونيومان 1982 ودراسة هايين 1992 ودراسة سميث 2001 ، والتي أظهرت كلها تدني كفايات معدي الاختبارات التحصيلية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى هناك من الدراسات التي اهتمت بتقييم الاختبارات التحصيلية حد ذاتها ، والتي من بينها دراسة كل من لحمد مصطفى عبد الرزاق الجنازرة 1999 وسلمى بنت فهد الحارثي 2007 وهورن 2003، ومنها التي توصلت إلى توافق هذه الاختبارات مع معايير إعداد الاختبار

التحصيلي الجيد كدراسة كل من رائد السطري 2009، وموسلي 1997 ، وهذا ما اتفقت فيه هذه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الإهتمام بموضوع تقييم الاختبارات التحصيلية في حد ذاتها ، لكن نجد أن جميع هذه الدراسات السابقة أغفلت جانب الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية ومعاملات الصعوبة والتمييز لفقراتها ، وهذا ما نحاول اكتشافه لدى عينة من الدراسة الحالية .

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل إشكالية الدراسة وبيان أبعادها وكذا الفرضيات الأساسية والجزئية للدراسة ثم تحدثنا عن أهداف البحث المتنوعة و أهميته وخصوصيته باعتباره يتحدث عن تجربة مازالت في بدايتها وحاولنا تحديد جملة من المفاهيم الأساسية للبحث، ثم أشرنا إلى الحدود المكانية و الزمانية و الموضوعية للدراسة وأخيرا تناولنا الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

«التقويم التربوي»

- تمهيد.

1- نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي.

2- مفهوم التقويم التربوي.

3- أنواع التقويم التربوي.

4- علاقة التقويم التربوي ببعض المصطلحات الأخرى.

5- خصائص التقويم التربوي.

6- وسائل التقويم التربوي.

7- خطوات التقويم التربوي.

8- أهداف التقويم التربوي.

9- عملية تقييم أعمال التلاميذ في المنظومة التربوية الجزائرية.

-خلاصة الفصل

تمهيد

تتطلب عملية اتخاذ القرار في أي مجال من مجالات الحياة أن تبنى على أساس دقيق من المعلومات قدر المستطاع، ومجال التربية شأنه شأن ذلك ،أي أن اتخاذ القرارات في الميدان التربوي وخصوصا ما يتعلق منها بالعملية التعليمية التي تتطلب الإلمام بجميع المعلومات و البيانات المطلوب الحصول عليها بشكل سليم ودقيق وهذا من خلال أدوات القياس المستعملة في عملية التقويم باعتبار هذه الأخيرة " بمثابة عملية نقد موضوعي وأسلوب تصحيحي لجوانب القوة وجوانب الخلل، ونواحي القصور والاستفادة من كل ذلك في الخطط المستقبلية"(دندش وبوبكر، 2003، 228) أي التمكن من معرفة نقاط القوة للعمل على إثرائها و الكشف عن نقاط الضعف لتصحيحها وتجنبها مستقبلا في وضع الخطط إذن التقويم التربوي إجراء ضروري في التعليمية لضمان تحقيق أهدافها بشكل يضمن السير الحسن لها ويعمل على تطويرها وسيتم التطرق لمحاولة معالجة هذا الموضوع " التقويم التربوي " بمختلف جوانبه في هذا الفصل .

1. نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي :

تعود عملية التقويم إلى عصور ما قبل التاريخ، حيث كان الإنسان في العصر الحجري، يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته، فيدرك مثلا انه أكبر حجما من ابنه أو أن هذا قوي وآخر ضعيف وغير ذلك من الأحكام التي يصدرها ويرى بوفام popham " أن معظم العلماء أوضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاولة الإنسان للعمليات التقويمية وممارسة تقويم ما يقومون به، أو ما يقوم به غيرهم من أعمال ""(شعلة، 2000، 24).

فالإنسان دوما يسعى إلى تقويم ما تم انجازه من اعمال "، رغبة منه في التعرف على مدى نجاح جهوده ،ففي ميدان التربية شعر العاملون فيه بالحاجة الماسة إلى معرفة مقدار التقدم أو التأخر في التحصيل الدراسي للطلبة ،و التعرف على مدى نجاحهم في العملية التعليمية - التعلمية فنجد أن الصينيين كانوا يستخدمون الامتحانات الشفوية منذ عام 2000 قبل الميلاد (مراد وسليمان، 2005، 11) وعلى الرغم من قدم التقويم، إلا انه لم يتخذ صورة مجال تخصصي واضح إلا مع ظهور الثورة الصناعية، وفيما يلي نبذة مختصرة عن مراحل تطوير التقديم التربوي.

1.1 **عصر الإصلاح** "1800-1900"

وتميز هذا العصر بظهور الاختبارات العقلية و أساليب التعليم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية .

2.1 **عصر الكفاية والاختبارات** "1900 -1930 ".

كنتيجة للاهتمام الذي حظيت به المشكلات التعليمية في عصر الإصلاح ظهرت في هذه الفترة مشروعات للتقويم التربوي واهتمت بتطوير واستخدام الاختبارات التحصيلية، حيث قام في ذلك الوقت مجموعة من العلماء منهم روبرت ثورندايك بمحاولة جعل الاختبارات عملية أكثر لتتم الاستفادة من درجاتها ، واعتبارها عاملا مهما في اتخاذ القرارات التعليمية.

3.1 **عصر تايلور** "1930 -1945 "

إضافة إلى انجازات ثورندايك ومجموعة أخرى من العلماء في تطوير العملية التقويمية ،اعتبر رالف تايلور رائد التقويم التربوي في هذا العصر لارتباط هذا الأخير بأعماله وفكره فقد أكد على أهمية دراسة البرامج و المناهج التعليمية وأهدافها واخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم عمليتي التعليم و التعلم، وأكد ايضا على تحديد غايات البرامج و المناهج ونواتجها، مما أتاح الفرصة لوضع مقاييس تقويمية مرجعية المحك، وأسهمت كذلك جهود تايلور في المساعدة على مقارنة أهداف البرامج و المناهج، بما يؤدي إليه نواتج فعلية .

4.1 **الفترة ما بين** "1946 -1956 "

بعد الاهتمام الذي لقيه التقويم التربوي في العصور السابقة، واتضحت في أدبياتها ملامح هذا الموضوع وتحددت ، فأصبح في هذه الفترة التقويم التربوي من المقررات الأساسية في كليات التربية كما أبدى المربون اهتمامهم باستخدام عمليات التقويم واعتبارها عنصرا رئيسيا يقوم عليه بناء نظم تعليمية جديدة وبرامج ومناهج فعالة .

5.1 **عصر التوسع** "1957 -1972 "

باعتبار التقويم عملية أساسية في بناء البرامج و المناهج الجيدة ، اتسعت دائرته لتشمل العاملين في الحقل التربوي فتميز هذا العصر بالتأكيد على أهمية تقويم العاملين في المجال التربوي ،وأيضا تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج كما ظهرت كذلك نماذج تقويم الجودة التعليمية "(شعلة، 2000، 24).

ونظرا للتطورات التي شملت عملية التقويم التربوي على مر العصور السابقة، برز في الآونة الأخيرة التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل ،كما أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في

السبعينات و الثمانينات أبرزت دورة في تخطيط المشروعات المهمة، و العمل على تنفيذها، سعيا لتطوير التعليم من خلال تطوير سياساته ومناهجه وبرامجه، وفي الوقت الراهن أصبح التقويم من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له .

2. **مفهوم التقويم التربوي** :

لغة : التقويم هو مصدر لفعل "قوم" وقوم الشيء يعني عدله وأزاله اعوجاجا ويقال : قوم المتاع بكذا دينار أي قدر قيمته، ويقال قومته فتقوم أي عدلته فتعدل.

اصطلاحا للتقويم التربوي عدة تعاريف نورد منها :

- يعرفه عبد الحليم منسي بأنه " الأسلوب العلم الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها ""(حثروبي، 2002، 117)
- ويعرف التقويم ايضا بأنه عملية التوصل إلى بيانات ومعلومات صحيحة لاتخاذ القرارات السليمة "(دياب، 2001، 443).
- ويعرفه جرونلند gronland 1976 بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وانه يتضمن وصفيا كميا وكيفيا إضافة إلى حكم على القيمة "(ملحم، 2001، 428)
- ويعرف بلوم bloom التقويم بأنه " مجموعة من العمليات المنظمة التي تتبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعاملين، مع تحديد المقررات ودرجة ذلك التغيير"(سريروخالدي، 1995، 87).

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

- وذكرت أنا بندوار Anna Bondoir في كتابها " le méthode des textes en pédagogie " أن التقويم هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددناها فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات "(نفس المرجع ، 87).

ويعرف إبراهيم وجيه وآخرون التقويم بأنه إصدار حكم على أداء المتعلمين باستخدام بعض أدوات القياس كالاختبار التحصيلي بقصد تشخيص نواحي القوة و الضعف في هذا الأداء على ضوء

محك مرجعي " كالأسس العلمية للمادة الدراسية " حتى يتمكن الباحث أو المعلم عن علاج جوانب الضعف التي يسفر عنها التقويم لتحقيق تطوير هذا الأداء أو السلوك(وجيه ومنسي ، 2002، 244)

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

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

3. أنواع التقويم التربوي :

تتعدد أنواع التقويم التربوي وهذا تبعا للغرض المتوخى منه، وعليه نميز ثلاثة أنواع كالتالي :

1.3 التقويم التشخيصي :

ويستخدم هذا النوع من التقويم في الكشف عن قدرات الطلبة المعرفية قبل بدء المعلم بعملية التعلم، فمن خلاله يتم تحديد مستوى معرفة التلاميذ بالموضوع المراد تدريسه وتحديد مواطن الضعف والقوة لديهم، ويعمل أيضا على استثارة دافعيتهم لهذا الموضوع، ويمكن المعلم من تحديد استراتيجيات تعليمية تناسب مستويات التلاميذ وقدراتهم المعرفية للإلمام بالموضوع المطروح (عبد الهادي ، 2001، 86).

إذن من خلال التقويم التشخيصي يمكن تحديد نقطة البدء في العملية التعليمية ويستطيع المعلم اختيار الطرائق والاستراتيجيات الأنسب لمعالجة الموضوع .

2.3 التقويم التكويني " البنائي "

يعرف نادوnadow التقويم التكويني بأنه نظام يقتضي مناسبات متعددة أثناء سير الدرس أو جزء منه وجمع معلومات مفيدة فيما يتعلق بنوعية التعلم المحقق من قبل الطالب من اجل تحديد فيما إذا كان ينبغي أن يعيد الدرس أو يواصل(بن تريدي ، 1999، 13).

أي أن هذا التقويم يستخدم أثناء تقديم الدرس للتعرف على مدى استيعاب الطلبة لما تم تقديمه من معارف وخبرات ،وباستخدام هذا النوع من التقويم يصل كل من المعلم و التلميذ على تغذية راجعة يتعرفون من خلالها على أخطائهم لتلافيها لاحقا .

3.3 التقويم النهائي "الختامي "

ويكون هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية معينة أو فصل دراسي، أو مقرر دراسي أو مرحلة دراسية، بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر في نهاية العملية التعليمية(منسي وآخرون، 2002، 31).

ويكون هذا عن طريق أسئلة تغطي مجموع الدروس المقررة في الفصول من خلال الفروض المحروسة و الاختبارات التحصيلية و النهائية (حثروبي ، 2002، 90).

الجدول رقم 01 يبين المقارنة بين الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي

وجه المقارنة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم النهائي
الهدف	الكشف عن النقائص واستثارة الدافعية	الكشف عن الأخطاء وتوفير التغذية الراجعة	إعطاء تقديرات للتلاميذ تبين مدى تحقق الأهداف
الوقت	في بداية العملية التعليمية	أثناء العملية التعليمية	عند نهاية درس وحدة تعليمية أو فصل دراسي
القرار المتخذ	تحديد الانطلاقة واختيار الطرائق الأنسب	تكييف الأنشطة البيداغوجية حسب المعطيات المتجمعة	إعطاء شهادة للمتعلم لإثبات المستوى أو الانتقال من مستوى لآخـــــــر

إذا يمكن القول أن عملية التقويم لصيقة بالعملية التعليمية فكل مرحلة فيها تتطلب نوعا خاصا بها من أنواع التقويم، ولتحديد البداية والانطلاقة الصحيحة للدرس لكن لابد من إجراء التقويم التشخيصي، وفي أثناء الدرس يكون من الضروري إجراء التقويم التكويني بغرض تحقيق التغذية الراجعة ومعالجة حال وقوعها ،أما التقويم النهائي فيستخدم في نهاية العملية التعليمية لتحديد ما يتم تحصيله من طرف التلاميذ وإصدار الأحكام بشأن العملية التعليمية .

4. علاقة التقويم ببعض المصطلحات الأخرى :

1.4 التقويم و القياس :

يعرف القياس بأنه عملية إعطاء تقدير كمي –رقمي - للخصائص أو الصفات موضوع الاهتمام بوحدات معيارية متفق عليها(مراد وسليمان ، 2005، 13)

أي أن عملية القياس تهدف للوصول إلى تعبير كمي عن الصفة أو الخاصية موضع القياس، وهذا من خلال استخدام أدوات قياس معينة ويعرفه جيلفورد guilford 1973 أيضا بأنه " نسب مقادير عددية " أرقام" إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد منطقية " (بوسنة وحداب، 2004، 47)

أي أن القياس مجموعة الإجراءات التي تم بواسطتها التعبير عن سلوك الفرد بأعداد أو رموز وفق قواعد محددة (مصطفى ، 2001، 133). أما في الشأن التربوي فيعنى القياس بالتحقق الكمي من مدى اكتساب المتعلم للخبرات ونتاجات التعلم وامتلاكه لخصائص أو صفات معينة، إضافة إلى التحقق من مدى فعالية الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة من خلال الدرجات أو العلامات التي تعكس أداء المتعلم على واحدة أو أكثر من أدوات القياس المستخدمة، ولا سيما الاختبارات التحصيلية (الزغول، 2009، 315) أي أن القياس في العملية التربوية يهتم بإعطاء تقديرات كمية متمثلة في الدرجات أو العلامات التي يحصل عليها الطلبة من خلال أدائهم على أداة القياس المستعملة .

إذا من خلال التعاريف السابقة للقياس وما تم ذكره في العنصر السابق في تعريف التقويم يتضح أن " التقويم يشمل القياس، و القياس أساس التقويم وإصدار الحكم " (قطامي ، 2009، 347) فالتقويم يتضمن القياس ويشكل هذا الأخير الركيزة له .

2.4 التقويم و التقييم

لقد سبق وان تطرقنا لتعريف عملية التقويم التي يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التقويم والاستفادة من هذه الأحكام في اتخاذ قرارات مناسبة حول السبل و الوسائل التي يمكن إتباعها في علاج أوجه القصور وتلافي السلبيات وتذليل الصعوبات (الطناوي ، 2009، 227).

أما التقييم فيعرفه سكانلي هول scanlyhoull بأنه " عملية تلخيصية أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ وترقيمهم " (عبد الهادي ، 2001، 68) ويرى أيضا الخميسي زرواق أن التقييم عملية ترتكز أساسا على إصدار حكم قيمة على شيء ما أو شخص ما أو حدث ما (زرواق ، 2000، 53)، أي أن التقييم يهتم فقط بتحديد قيم الأشياء قصد إصدار حكم عليها، ويعرف التقييم أيضا بأنه عملية ملاحظة عينة من سلوك التلاميذ و التوصل إلى استنتاجات عن معرفتهم وقدراتهم (جابر، 2007، 18). أي من خلال التقييم يمكن التوصل إلى معرفة كم المعارف و القدرات التي اكتسبها التلاميذ أثناء تعلمهم بعد ملاحظة أدائهم في مواقف معينة .

ومن خلال التعريفات المذكورة أعلاه يتضح لنا أن مفهوم التقويم أعم وأشمل من مصطلح التقييم، فهذا الأخير يمكن بواسطته تحديد قيمة ما يحدث حسب ما أكده ترافورز travers (عبد الهادي، 2001، 68) وعليه يتضح أن عملية التقويم تتضمن كلا من القياس و التقييم فهما جانبان أساسيان تعتمد عليها في جمع البيانات وإصدار الأحكام لاتخاذ القرارات المناسبة ، وهذا من خلال التقديرات الكمية التي يتم الحصول عليها بعد إجراء عملية القياس فتتمكن بذلك من تقييم العمل المقصود بإصدار حكم معين عليه ومن ثم اتخاذ قرارا ملائم بشأنه.

5. خصائص التقويم التربوي

لتؤدي عملية التقويم التربوي الهدف المرجو منها في تحسين وتطوير العملية التعليمية كان من الضروري توفره على مجموعة من الخصائص التي تضمن أداء دوره بشكل فعال وهذه الخصائص كما يلي:

- أن يكون التقويم شاملا لا يقتصر على جانب واحد من جوانب المتعلم، وأن يشمل كل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية (الطناوي ، 2009، 229).
- أن يكون مستمرا وملازما للعملية التعليمية كجزء لا يتجزأ من المنهج التربوي .
- أن يكون عملية تعاونية يشترك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية كجزء لا يتجزأ من المنهج التربوي .
- أن يكون عملية تعاونية يشترك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها كالتلميذ والمدرس، والمشرفين التربويين والآباء وكل من له علاقة بذلك(ملحم ، 2001، 429)
- أن يميز بين مستويات الأداء المختلفة ويكشف عن الفروق الفردية و القدرات المتنوعة للطلاب .
- أن يكون تشخيصيا أو علاجيا بحث يكشف عن نواحي الضعف و القوة في الأداء .
- أن تتنوع أساليبه وأدواته حتى يتم الحصول على تقويم بشكل وافي وأن تكون هذه الأدوات متقنة التصميم والإعداد ومناسبة لتقويم الأهداف التربوية المراد تحقيقها (أبو حويج، 2002، 24).

6. وسائل التقويم التربوي :

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

1.6 الاختبارات :

وتصنف حسب الوظيفة التي تؤديها إلى :

- اختبارات القدرة العقلية كاختبار الذكاء.

◆ اختبارات الاستعداد : وتستخدم للتنبؤ بنجاح الطالب في تعلم لاحق كاختبارات الاستعداد الحسابي و اللغوي و الميكانيكي (عبد الهادي، 2001، 432).

◆اختبارات الميول والاتجاهات والاهتمامات نحو الأنشطة و المهن المعينة .

◆اختبارات الشخصية .

◆اختبارات التحصيل : وتمكن من معرفة مدى تمكن الطلاب من معارف ومهارات معينة بعد التعلم (حثروبي ، 2002، 103). وسيتم التفصيل أكثر في هذا العنصر لاحقا باعتباره محور الدراسة الحالية .

2.6 **الملاحظة**:

◆ وتعتبر من أكثر أدوات التقويم شيوعا بعد الاختبارات ويذكر جودة احمد سعادة في كتابه مناهج الدراسات الاجتماعية أن الملاحظة اليومية للمعلم تعطي صورة على نمو التلاميذ، يتعذر على أي وسيلة أخرى تقديمها، لكن الملاحظ تتطلب تحديد الهدف الذي يبحث عنه وان يكون موضوعيا ،كما يتطلب تسجيلها ايضا لغة وصفية دقيقة من مستخدميها (حثروبي ، 2002، 103).

3.6 **إجراء المقابلات الشخصية وتطبيق الاستبيانات المختلفة**

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

4.6 **السجل التراكمي**

ويقصد به ملفات التلاميذ، التي تشتمل على السيرة الشخصية لهم، ومستوى تحصيلهم الأكاديمي و الحالة الصحية والاجتماعية لهم وهواياتهم وميولهم، ليستعان بهذه المعلومات في دراسة حياتهم بشكل تام (عبد الهادي ، 2001، 85).

7. **خطوات التقويم التربوي** :

تمر عملية التقويم التربوي في خطوات على النحو التالي .

◆تحديد الأهداف في عبارات واضحة بحيث تصف السلوك الذي ينبغي أن يكون قد تحقق لدى المتعلم .

◆تحديد الطرق والوسائل والاختبارات التي سوف تستخدم لجمع البيانات حول التغيرات في سلوك التلاميذ(محمد العبيدي، 2004، 175).

◆ تحديد المصطلحات من حيث معانيها بدقة وتحديد الأفكار مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ(عبد الهادي ، 2001، 81).

◆جمع البيانات المطلوبة و العمل على تحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج منها

◆التعديل وفق نتائج التقويم وذلك بتقديم حلول ومقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة في عملية التقويم .

◆تجريب الحلول المقترحة بهدف التأكد من سلامتها ودراسة مشكلات تطبيقها واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها(ملحم، 2001، 432).

وعليه لتحقيق عملية التقويم التربوي أهدافها كان لابد من مرورها في خطوات متتالية بداية بتحديد الأهداف بدقة ووضوح ،وصولا إلى اقتراح الحلول وتجريب مدى نجاعتها لتطبيقها.

8. **أهداف التقويم التربوي** :

للتقويم التربوي عدة أهداف ويمكن تقسيمها إلى أهداف عامة وأخرى خاصة كما يلي:

1.8 **الأهداف العامة**: (إبراهيم، 2008، 42)

وتتمثل فيما يلي :

◆معرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة .

◆الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي لمختلف المؤسسات و البرامج .

◆الاطمئنان إلى الجهات المسؤولة في تقديمها للخبرات اللازمة للتلميذ .

◆الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير للجهات المعينة وتوضيح نقاط الضعف و القوة في العملية التعليمية التربوية .

◆يوضح لنا أسباب النجاح أو الإخفاق .

◆يساعد في انتقاء التلاميذ و الطلاب للالتحاق بالكليات و المعاهد ومراكز التدريب المهني وغيرها

◆يعطي صورة عن نمو المتعلم في جميع النواحي

◆ يستخدم التقويم في أغراض البحث العلمي ،كمعرفة مدى ملاءمة طريقة تدريس معينة لمجموعة من الطلاب(غانم، 2002، 202) .

2.8 **الأهداف الخاصة** :

وتتمثل فيمايلي :

◆وضع درجات للتلاميذ و الحكم على مدى كفايتهم لترفيعهم أو ترسيبهم بموجبها .

◆تشخيص تعلم التلميذ واكتشاف ما يعتريه من مشكلات وعقبات ليتم تقديم العلاج المناسب لتحسين العملية التربوية .

◆تقديم المدرسة ككل لمعرفة نواحي القوة و الضعف في المناهج و أوجه النشاط المدرسي وتحديد أين يجب أن يحدث التحسين و التطور(النور، 2007، 26).

- توفير معلومات تساعد في عملية الإرشاد و التوجيه المدرسي
- يساعد المعلم على كشف حقيقة عمله مع التلاميذ ومدى ما تحقق على يديه من أهداف وغايات (هني، 1997، 258).
- يزود المفحوص بمعرفة واضحة في استكشاف ذاته واستبصار نفسه(عباس، 1996، 51).

إذن من خلال ما تم عرضه سابقا حول أهداف التقويم التربوي نجد انه متعدد الجوانب و المجالات خصوصا فيما يتعلق بتحسين المناهج وأساليب التدريس وأهدافه، وتحسين أداء المعلمين وخدمات الإرشاد و التوجيه المدرسي، وكل ما له علاقة بتطوير العملية التربوية وترفيع مستواها .

9- عملية تقييم أعمال التلاميذ في المنظومة التربوية الجزائرية

سبق وان تم في هذا الفصل ذكر أن العمل التقويمي ركيزة أساسية في العملية التعليمة فمن خلاله يمكن التعرف على الثغرات فيها ومواطن الخلل ،للعمل على تداركها فلا يمكن التأكد من أن الأهداف التعليمية تحققت أم لم تحقق ،إلا من خلال إجراء عملية التقييم، وقد حرص المعنيون على إصلاح نظامنا التربوي في الجزائر على تطويرها وربطها بسيرورة العملية التعليمية وهذا ما يظهر في قول بوبكر بن بوزيد -وزير التربية الوطنية السابق - "الإصلاح التربوي في الجزائر رهانات وانجازات " التالي :" ففي إطار تطبيق الإصلاح التربوي ينبغي أن يكون التقييم من بين الأركان الأساسية التي ترتكز عليها مساعي تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة، وينبغي ألا نكتفي باعتبار التقييم أداة مساعدة على اتخاذ القرار أو كوسيلة تسيير فحسب ،بل ننظر إليه كثقافة ينبغي تطويرها ونشرها بين جميع المتدخلين في المسعى التربوي" (بن بوزيد، 2009، 131) .... لقد ركز وزير التربية على تفعيل عملية التقييم ونشرها بين الأطراف المعنية بالعمل التربوي لتعطي صورة واضحة عن مردود العملية التعليمية لتحسينه وتوجيه مساره الوجهة الصحيحة بما يضمن نمو المتعلمين بصورة متكاملة بوظيفتين أساسيتين هما : المساهمة في إدخال التعديل الضروري على عملية التعليم وإتاحة إمكانية اكتشاف كفاءات التلميذ، أي التقييم معنى بتصحيح وتدارك الخلل أثناء سيرورة العمل التعليمي ومعنى أيضا بتحديد مستوى أداءان المتعلمين التي وصلوا إليها بعد تعليمهم .

أما عن إجراءات عملية تقييم أعمال التلاميذ فقد ورد في الكتاب السابق الذكر لبوبكر بن بوزيد ما نصه :" قبل الشروع في تطبيق برامج العام الدراسي يتوجب على الفريق التربوي، على مستوى المؤسسة، القيام بتحليل واستغلال النتائج المحققة خلال العام الدراسي السابق وكذا نتائج التقييم التشخيصي الذي أجرى في مستهل العام الدراسي، حينئذ يتم على مستوى مجلس التعليم

إعداد المخطط السنوي للتقييم بناء على توزيع سنوي يأخذ في الحسبان وتيرة التقييم وخطط التعديل و التصحيح التي أعدها مدرسو مختلف المواد "(بن بوزيد، 2009، 137).

فمن خلال هذا النص نستنتج أنه يؤكد على ضرورة الرجوع لنتائج التقييم العام الدراسي السابق وإجراء تقييم تشخيصي بداية العام الدراسي للاستفادة منهما في الوقوف على مكتبات التلاميذ القبلية لتحديدها واكتشاف مواطن الخلل فيها، وأخذت بعين الاعتبار قبل الانطلاق في تدريس البرنامج الدراسي المسطر لأن العمل على بينة مستويات التلاميذ الحقيقية يساهم بشكل كبير في تحديد الانطلاقة الصحيحة، وبعد القيام بالتقييم التشخيصي يؤكد وزير التربية على ضرورة تزامن الإجراء ألتقييمي بصورة مستمرة مع العملية التعليمية وتنوع أساليبه وهذا ما نجده في قوله :" ينبغي تنويع أساليب وطرق التقييم على مدار العام المدرسي، ويجب إجراؤها عبر مراقبة التعلمات بصورة مستمرة ومنتظمة وذلك في صورة أسئلة كتابية وشفاهية وواجبات منزلية وفروض محروسة واختبارات ،كما يجب اقتطاع أوقات بين فترات التعلم لحوصلة وإدماج مكتسبات التلاميذ" (بن بوزيد، 2009، 137) إذن هذا يؤكد على وجوب تماشي التقييم مع التعليم فأثناء الحصص التعليمية على المعلم التأكد من تحقق أهدافه من خلال الأمثلة التي يطرحها على تلاميذه سواء كان ذلك كتابيا أو شفاهيا أو بإجراء فرض محروس في نهاية الحصة التعليمية لتشخيص الصعوبات فور حدوثها و العمل على تداركها، لكي لا يتم الانتقال بخطورة لاحقة و التمكن من السابقة بشكل جيد. أما في نهاية مجموعة من الحصص أو ثلاثي فيتم تقييمه باختبار تحصيلي يبين مدى التحكم في التعلمات المكتسبة، على أن يكون هذا الاختبار موضوعي، وهذا ما أكده قائلا: " اختبارات التقييم يجب أن تجري وفق عدد من المبادئ الكفيلة بضمان المصداقية و الموضوعية و النزاهة " (بن بوزيد، 2009، 138) ... ففي هذا دعوة لأن تبني هذه الاختبارات على قواعد وأسس علمية صحيحة، لتكون صادقة موضوعية تؤدي الغرض المنشود - سنوضح ذلك في الفصول اللاحقة .

وعليه يمكن القول أن التقييم في منظومتنا التربوية يستخدم بأنواعه الثلاثة هذا حسب ما يستهدفه ،في بداية العام الدراسي ولضمان بداية سليمة يتم إجراء تقييم تشخيصي للوقوف على نقاط الضعف و الثغرات الموجودة في مكتسبات التلاميذ السابقة ،ونجد أن التقييم يستمر مع العمل التعليمي وهو ما يعرف بالتقييم البنائي أو التكويني ليوفر ذلك تغذية راجعة لكل من المعلم و المتعلم ويمكن المعلم من تدارك الأخطاء وقت وقوعها، اما في نهاية وحدة تعليمية معينة أو فصل دراسي فيجري ما يعرف بالتقييم النهائي لمعرفة مدى ما حققه المعلم مع تلاميذه، لأي مستوى من الأداء وصلوا، ويلاحظ أن أكثر الأدوات استعمالا في عملية التقييم هي الاختبارات سواء كان الغرض

منها تشخيصيا فتكون في شكل فرض محروس أو الغرض منها تحديد مستويات التلاميذ وهذا من خلال الاختبارات التي تجرى نهاية كل ثلاثي، ويضيف أيضا وزير التربية الوطنية انه ينبغي الاستفادة من نتائج التقييم و العمل في ضوئها على تنظيم نشاطات الاستدراك وتدارك الخلل البيداغوجي

أي من خلال هذه النتائج يستطيع المعلم أن يكتشف ما لم يستطع تحقيقه مع تلاميذه .

خلاصة الفصل :

من خلال ما تم التطرق له في الفصل تتضح لنا عدة نقاط، إذ نجد أن عملية التقويم قديمة قدم البشرية رغم ما كانت عليه من بساطة، وبحلول عصر الثورة الصناعية اتخذ التقويم صورة مجال تخصصي، واستمر في التطور ما أدى إلى ازدهاره في مختلف مجالات العملية التعليمية والتربوية، وذلك لرقي هذه الأخيرة والعمل على إنجاحها، كما تمكنا من معرفة أنواع التقويم المختلفة إذ يستخدم كل منها في الغرض المرجو من ذلك، كما أنه يتميز بخصائص معينة ويمر بخطوات ترمي من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة .

الفصل الثالث

«الاختبارات التحصيلية»

- تمهيد.

1. تعريف الاختبار التحصيلي

2. الأهداف التعليمية وتصنيفها

3. أنواع الاختبارات التحصيلية

4. خطوات بناء الاختبارات التحصيلية

5. أهمية الاختبارات التحصيلية.

6. مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد

- خلاصة الفصل.

تمهيد

ازداد الاهتمام باختبارات التحصيل منذ ظهور تصنيف بلوم الأهداف التعليمية عام 1956 وتشير علاونة "2005 " إلى أن " إعداد الاختبارات التحصيلية هي إحدى مهمات المدرس الرئيسية التي ينبغي أن يقوم بها إذا ما أراد أن يؤدي دوره كمنظم لتعليم الطلبة على نحو سليم"(السطري، 2010، 118) فالمعلم الذي يريد الوقوف على مواطن الخلل للعمل على تداركها من خلال العمل على تحسين وتطوير طريقة تدريسه، ينبغي عليه ' إعداد الاختبارات التحصيلية التي تسمح له بذلك، فهي الأداة التي تمكنه من القياس ومن العمل على التقويم.

لذا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى تعريف الاختبارات التحصيلية وتعديد أنواعها وتوضيح عملية بنائها، مبررين أهميتها والغرض منها.

1- تعريف الاختبار التحصيلي :

يعتبر التعلم عملية فرضية يمكن الاستدلال عليها من خلال الأثر إلي تتركه في المتعلمين، أي من خلال التحصيل الدراسي لهم، ويتم التأكد من وجود هذا الأخير والوقوف على قدرات المتعلمين المعرفية والنهارية، من خلال عملية القياس والتقويم التربوي، الذي تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدواته شيوعا واستخداما في المؤسسات التعليمية، وقبل التطرق لتعريف الاختبارات التحصيلية، تجدر الإشارة إلى تعريف الاختبار النفسي، وفي هذا الصدد نورد التعريفات التالية:

- يعرف كرونباخ: الاختبار النفسي بأنه " أداة محددة لملاحظة السلوك ووصفه وذلك باستخدام التقدير الكمي أو لغة الأرقام " (ربيع، 2009، 68)أي أن الاختبار مقياس نتمكن من خلاله من إعطاء تقديرات كمية بعد ملاحظة السلوك محل القياس، وهذا ما أكدته ايضا انستازي في تعريفها للاختبار النفسي بأنه مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك(قطامي، 2009، 354) حيث أكدت في نفس السياق السابق ان الاختبار أداة قياس توضع للحكم على عينة من السلوك، بحيث يجب ان تتوفر هذه الأداة على الموضوعية لتمكن من إعطاء الحكم الصحيح.
- ويعرف بين Bean الاختبار بأنه " عبارة عن مجموعة متعاقبة من المثيرات نظمت لقياس بعض العمليات العقلية أو سمات الشخصية كميا أو كيفيا"(رضوان، 2006، 21).

- وترى اري وآخرون Ary& All "1999" ان الاختبار " مجموعة من المستثمرات التي تقدم إلى الفرد لاستشارة استجابات تكون اساسا لإعطاء الفرد درجة رقمية وهذه الدرجة القائمة على عينة ممثلة لسلوك الفرد تعتبر مؤشرا للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها الاختبار "(أبو علام، 2004، 336).
- إذن تتفق التعريفات السابقة على ان الاختبار مجموعة منظمة من المثيرات التي تهدف لقياس مقدار وجود خاصية معينة لدى الفرد من خلال بعض السلوكيات الممثلة لها والتي تدل على وجودها، وهذا يتفق ايضا مع ما يراه عباس محمود عوض بأن الاختبار النفسي عبارة عن " موقف مقنن مصمم لإظهار عينة من سلوك الفرد "(عوض، 1998، 32) أي انه من خلال الاختبار يمكن ملاحظة عينة من سلوك المفحوص تعتبر عن مدى تواجد الخاصية موضع القياس.
- كذلك يعرف سعد عبد الرحمان: الاختبار بأنه " عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو البنود لكل منها إجابة واحدة صحيحة فقط، مثل اختبارات التحصيل أو اختبارات الذكاء والقدرات العقلية وغير من الاختبارات التي تقيس مجموعة من الحقائق(عبد الرحمان، 1998، 159).
- فمن خلال هذا التعريف يتضح ان الاختبار مكون من أسئلة ترمي لقياس بعض الخصائص المراد التحقق من وجودها من خلال استجابات المفحوصين لها، وكأمثلة على ذلك ذكر سعد عبد الرحمن اختبارات الذكاء والقدرات العقلية، واختبارات التحصيل، وهذه الأخيرة هي المقصودة بالدراسة في هذا البحث لذا سنحاول تناول تعريفاتها على النحو التالي :
- يعرف الاختبار التحصيلي بأنه " الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد(الفقي، 2005، 464). أي حسب هذا التعريف ان الاختبار التحصيلي عبارة عن أداة يتم استعمالها لتقييم مدى تمكن الأفراد من كم المعرفة
- و المعلومات المقدمة لهم في برنامج تدريبي أو دراسي معين ومدى فهمهم واستيعابهم لها فمثلا كلما تم تقديم مقرر دراسي لمجموعة من الأفراد ولكي يتم التأكد من مدى تحصيلهم لما تم تقيمه يطبق عليهم اختبار لهذا الغرض.
- ويعرف الاختبار التحصيلي أيضا بأنه " إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب "(ملحم، 2001، 433) فبعد أن يتم تعليم الطلاب يخضعون لإجراء منظم المتمثل في

الاختبار وهذا لتقدير مدى تحصيلهم من المادة المتعلمة ،وهذا ما يراه ايضا "1997" Airasian من خلال قوله بأن الاختبار التحصيلي " طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات كان قد تعلمها "(قطامي، 2009، 354) أي أن هذه الطريقة تهدف لقياس تحصيل الطلاب بعد تعلمهم ويقصد بالتحصيل "مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف التعلم نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية " (جلال، 2008، 101) فعملية التعليم يرجى من خلالها تحقق أهداف معينة لدى التلميذ ومؤشر تحصيل التلميذ هو مدى ما استطاع تحقيقه من هذه الأهداف المرجوة.

- ويعرف كذلك سعادة "1948" الاختبار التحصيلي بأنه "إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية "(أبو جادو، 2005، 411)فمن خلال هذا التعريف وضع سعادة ان هذا الإجراء يتم بطرح مجموعة من الأسئلة ليجيب عليها التلاميذ وتعطي تقديرات رقمية لاستجاباتهم، تعبر هذه التقديرات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، سيتم التطرق في العنصر اللاحق لتوضيح المقصود بالأهداف التعليمية . إذن من خلال تعريفات الاختبار التحصيلي يمكن القول بأنه مجموعة من الأسئلة يطلب من التلاميذ الإجابة عليها بغية وضع تقديرات لمستوى تحصيلهم ، وهذا للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة في عملية التعلم.

2 - **الأهداف التعليمية وتصنيفها**:

تقوم العملية التعليمية كغيرها من الأنشطة الإنسانية على تسطير مجموعة منه الأهداف والسعي إلى تحقيقها، بحيث تعبر هذه الهداف عن النتائج النهائية لهذه العملية، وللأهداف التعليمية عدة تعريفات نورد منها :

- يعرفها ماجر "1969 " بأنها: اتصالية إخبار " عن نوايا، تصف تحولا مرتقبا لدى التلميذ بعد انتهائه من حصة أو جلسة دراسية "(الدريج، 1994، 85) أي ان الأهداف التربوية حسب ماجر عبارة عن افصاح عن نية الجهات المعنية بالتحضير للعملية التعليمية ، بما تستهدفه من تغيرات في سلوكات المتعلمين بعد اخضاعهم للتعليم أي بعد اكتسابهم خبرات تعليمية معينة.
- وفي نفس السياق السابق يرى بلوم ورفاقه 1973 Bloom & All ان الهدف محاولة من قبل المعلم أو اختصاص المنهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة للمتعلم بعد مروره بخبرة

تعليمية " (ملحم، 2001، 112) أي أن الهدف يعبر عن التغيرات التي يتوخاها المعلم أو واضع المنهاج الدراسي لدى المتعلمين بعد العملية التعليمية.

- كذلك يصف بشير معمرية الهدف بأنه: ذلك التغيير من المتوقع ان يحدث سلوك المتعلم معرفيا ووجدانيا وحركيا بعد تلقيه لمحتوى تعليمي معين " (معمرية، 2007، 138) فإضافة إلى التعريفين السابقين اللذين ركزا على التغيير المستهدف في سلوك المتعلمين من خلال الأهداف من الموضوعة حدد بشير معمرية المجالات التي يمكن ان يحدث فيها التغير والمتمثلة في الجانب المعرفي والجانب الحركي. وعليه يمكن القول ان الأهداف التعليمية تستهدف جوانب لدى المتعلم، وفي هذا الصدد عمل بنيامين بلوم وزملائه Bloom & All 1948 على إنجاز تصنيف للأهداف التعليمية بكلية التربية جامعة شيكاغو بأمريكا، فبعد ثماني سنوات من العمل صدر المجلد الأول سنة 1956 الذي يتضمن تصنيف الأهداف التعليمية في المجال المعرفي، وفي سنة 1964 صدر المجلد الثاني الذي يتضمن تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني ، أما في المجال النفسي الحركي فقد ظهرت عدة تصنيفات أشهرها تصنيف إليزابيث سبمبسون E.simpson سنة 1972(معمرية، 2007، 140) إذن تصنيف الأهداف التعليمية كما يلي:

2.1 المجال المعرفي:

- تعني الأهداف التعليمية في هذا المجال بالتأكيد على نواتج التعلم العقلية، فهي تسعى لتزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف التي تساعده على تطوير قدراته العقلية ، ويصنف بلوم وآخرون الأهداف التعليمية في هذا المجال إلى ستة مستويات مرتبة بشكل هرمي من أدنى مستوى في قاعدة الهرم إلى أعلاها في قمة الهرم، وهذه المستويات كما يلي:

2.1.1: المستويات المعرفية الدنيا :

وتتمثل في الآتي :

ويتضمن معرفة الأشياء والحقائق والمصطلحات والنظريات والمفاهيم، ويرى أنور عقل لأن أسئلة هذا المستوى تبدأ بأحد الأفعال التالية: عرف، حدد، بوب، حدد، اذكر، سم ،اختر(العتوم، 2005، 44).

2-1-1-2: **الفهم " الاستيعاب"**

وفي هذا المستوى يتمكن المتعلم من إدراك المادة الدراسية التي تعلمها (معمرية، 2007، 141)ويظهر هذا من خلال قدراته على ترجمة النصوص والأشكال وتفسير الأفكار، واستكمال المعلومات صنع، صف، اشرح، وضع ،حول، عبر نلخص، ناقش ،... الخ.

2-1-1-3 **التطبيق**

ويظهر هذا المستوى مدى تمكن المتعلم من استخدام ما تعلمه من خبرات في مواقف جديدة ،هذا من خلال قدرته على تطبيق القوانين والنظريات والمفاهيم والأساليب في مواقف جديدة ،بطريقة سليمة، ومن الأفعال التي تبدأ بها أسئلة هذا المستوى نجد: وظف طبق، نظم، حل، أضرب ،أمثلة ،ارسم .... الخ(معمرية، 2007، 142).

2-1 **المستويات المعرفية العليا** :

وتتمثل في الآتي :

1-2-1 **التحليل** :

يذكر نورمان جرونالند N.Groulund ان التحليل يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة المتعلمة إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي ،أي أن المتعلم في هذا المستوى يستطيع تجزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها وأجزائها المتألفة منها وأن يتمكن من تحليل العلاقات (معمرية، 2007، 141). وتبدأ أسئلة هذا المستوى بأحد الأفعال التالية: حلل ،صف، ميز ،حدد، فرق ، قارن، أحسب، استخلص. ... الخ (العتوم ،2005، 44).

2-2-1 **التركيب**:

ويشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معا لتكوين كل جديد، كأن يكون إعداد مشروع بحث أو إعداد محاضرة معينة (معمرية، 2007، 141)، ويرى جرونلند ان نتائج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الإبداعي ، ومن الأفعال التي يمكن ان تبدأ بها أسئلة هذا المستوى ما يلي:

ركب ،نسق، عدل، ضع خطة ،عمم ،اروي. .... الخ(العتوم، 2005، 44).

3-2-1 **التقويم**:

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

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

2_2 المجال الوجداني :

يذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون 2005 أن الأهداف الوجدانية تتناول تنمية الاتجاهات والقيم والعادات الصالحة والميول والاهتمامات الجيدة والمشاعر والانفعالات الإيجابية وضبطها وتوجيهها بطريقة فعالة (العتوم ،2005، 45)، فالوجدان عبارة عن مشاعر وانفعالات يعبر عنها من خلال الاتجاهات والميول والاهتمامات والتقبل والتفضيل وغير ذلك من السلوكات التي تعبر عن مشاعر الأفراد وانفعالاتهم، وبالتالي تسعى الأهداف الوجدانية إلى تنميتها وضبطها بشكل ايجابي وفعال، ويضيف ايضا عدنان يوسف العتوم وآخرون ان هذه الأهداف تتميز بعموميتها وصعوبة صياغتها بشكل محدد ،كما يصعب قياسها والتحكم في مدى تحققها، لذلك تجد المعلمين يتجاهلونها ويركزون بشكل أكبر على الأهداف المعرفية (العتوم، 2005، 45)،وقد صدر تصنيف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني سنة 1964 من إنجاز دافيد كراثوهل وآخرون B.Krathwohl ،وقد سلك نفس تصنيف بلوم المتدرج من البسيط إلى المركب وصنف المجال الوجداني تصنيفا هرميا يتضمن خمسة مستويات كما يلي:

2_1 الاستقبال:

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

2_1_1 الوعي: ويتمثل في انجذاب انتباه المتعلم نحو مثير معين يعرضه المعلم.

2_1_2 الرغبة في الاستقبال: وتتمثل في استعداد المتعلم لاستقبال ما يقدم له (معمرية ،2007، 144).

2.1.3 الانتباه المميز أو التفضيلي:

ويتمثل في اختبار المتعلم مثيرا معينا دون غيره فيوجه انتباهه إليه ويتعامل معه رغم وجود مثيرات أخرى، ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاستقبال يذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون يميز، يصغي، ينتبه، يسأل ـ يستخدم ،يطلب معلومات ويركز.

2.2.2 الاستجابة:

ويقصد بها استجابات المتعلم وردود أفعاله إتجاه المثيرات والموضوعات التي استقبلها وتتضمن ثلاث مستويات فرعية على النحو التالي(محمد غانم، 2002، 37).

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

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

3.2.2.2 الرضا في الاستجابة: وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بالاستجابة وهو اكثر حماسا ونشاطا واحساسا بالمتعة تجاه ما يقوم به، ويذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون بعض الأفعال التي يمكن ان تبدأ بها مثل هذه الأهداف كما يلي: يبادر، يوافق على، يساعد، ينافس، يقتدي، يكتب ، يرغب .

3.2.2 تكوين القيم " إعطاء قيمة الموضوع أو سلوك: وفي هذا المستوى ترتبط الأنشطة التي يقوم بها المتعلم ومواقفه ،أي ان الذي يتحكم في استجاباته هو اعتقاده الفكري وما يقبله ويفضله ويلتزم به، ويقول فؤاد أبو حطب 1979 ان هذا المستوى تندرج تحته ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في الآتي :

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

2.3.2.2 تفضيل قيمة معينة: ويفضل هذا المتعلم قيمة معينة عن غيرها من القيم ، فتظهر في سلوكه، ويصدر أحكاما على سلوك الآخرين في إطار هذه القيمة المفضلة (معمرية ،2007، 144).

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

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

2.2.4 **تنظيم القيم في نسق أو منظومة**: وفي هذا المستوى يدمج المتعلم قيما معينة في تنظيم قيمي واحد ليكون نسقا أو منظومة من القيم، ويذكر بنيامين بلوم 1983 ان هذا المستوى يندرج ضمنه مستويين فرعين هما :

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

2.2.4.2 **تنظيم البناء القيمي**: وهنا يجمع المتعلم القيم التي اكتسبها ويضمها في تنظيم نسقي واحد منظم، أي ان المتعلم هنا يتبنى نظاما قيميا معينا ويكون مستعدا للدفاع عنه.

ومن بين الأفعال التي يمكن أن تبدأ بها الأهداف في مستوى تنظيم القيم نجد: يتمسك، يشرح، يركب، يغير، يصم، يجهز، ينظم، يجمع، يبين، يكمل(مراد وسليمان ، 2005، 117).

2.2.5 **الاتصاف بمركب قيمي**: وفي هذا المستوى يكون المتعلم قد كون لنفسه نظاما قيميا ثابتا يجعله يتصرف بأسلوب معين ويكون لنفسه فلسفة ونمط حياة متميزين، فيمكن الآخرين من التنبؤ بسلوكه في مواقف معينة، وتحت هذا المستوى يندرج مستويان فرعيان هما :

2.2.5.1 **الاتجاه العام**: يكون المتعلم متجها عاما للحكم على الظواهر والأحداث وسلوك الآخرين.

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

ومن بين الأفعال التي تبدأ بها أهداف مستوى الاتصاف بمركب قيمي نجد: يقرر، يقاوم الفعل، يتابع، يمارس، ويتمثل(العتوم ، 2005، 45).

إذن من خلال كل ما سبق يتضح ان أشهر تصنيفات الأهداف التعليمية في المجال الوجداني هو تصنيف كراثوهل عام 1964 حيث صنفها حسب مدى تقبل المتعلم للقيم والميول والاتجاهات الاجتماعية السابقة إلى خمس مستويات، في تنظيم هرمي، تبدأ قاعدته باستقبال الفرد للمثيرات وحساسيته لوجودها، ثم طريقة استجاباته، ثم ينظم هذه القيم في نسق معين، إلى غاية الوصول لقمة هذا الهرم والمتمثلة في اتصاف المتعلم بالمنظومة القيمية التي كونها في نفسه فتميز شخصيته عن غيرها من الشخصيات.

3.2 **المجال النفسي الحركي**: وهذا المجال يتضمن الأهداف التعليمية التي تؤكد على المهارات التي تتطلب التنسيق والتآزر بين أعضاء الحركة والجهاز العصبي، فنجد المهارات الحركية مثل الجري والقفز والدوران. ..الخ، والمهارات اليدوية كالكتابة والرسم

والعزف، . .. الخ، وظهر في هذا المجال عدة تصنيفات أشهرها تصنيف إليزابيث سمبسون سنة 1972 التي حذت فيه حذو بلوم، فصنفت هذه الأهداف في تنظيم هرمي من السهل إلى الصعب، ويتضمن هذا التصنيف سبعة مستويات كالتالي :

2-3-1 **الإدراك**: وفي هذا المستوى يتم استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويتفاوت في درجاته من مجرد الإثارة الحسية إلى اختيار الأدوار المتعلقة بها إلى ربط الدور بالأداء(معمرية ،2007، 145)، إلى إدراك الأدوات والأشياء التي يتم بها أداء المهمة الحركية.

2-3-2**مستوى الميل أو الاستعداد**: ويقصد به استعداد المتعلم لأداء حركة معينة، ويشمل ذلك كلا من الميل الجسمي والميل العقلي والميل الوجداني حيث ان كلا من الميول الثلاثة يؤثر في النوعين الآخرين فمثلا لو كان لدى المتعلم ميل عقلي لأداء حركة ما، فالعقل يرسل إشارة إلى الطرف يأمره بعدم أداء الحركة نظرا لتأثير الميل الوجداني على الميل العقلي ومن ثم على الميل الجسمي ومستوى الميل أو الاستعداد.

2-3-3: **مستوى الاستجابة الموجهة**.

وهذا المستوى يهتم بالمراحل الأولى لأداء الحركات الصعبة، وتبدأ هذه المراحل بالتقليد، كأن يقلد المتعلم أداء حركة معينة قام بها المعلم، ومرحلة المحاولة والخطأ كأن يقوم المتعلم بأداء حركات متعددة لتحديد الحركة الصحيحة أو الأفضل من بينها، أو تجريب أداء الحركة من أجل أدائها بشكل أحسن فيما بعد.

2-3-4**مستوى الآلية أو التعود**: وفي هذا المستوى تؤدي الحركات بشكل آلي ودون عناء أو خطأ، وهذا نتيجة إتقانها في السابق.

2-3-5**مستوى الاستجابة الظاهرة المعقدة**: وفي هذا المستوى تؤدي الحركات المعقدة بدرجة عالية من الدقة والمهارة ومستوى معين من الكفاءة.

2-3-6 **مستوى التكيف أو التعديل**: وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة ، وهنا يكون قد تعرف على الحركة وأتقن جزئياتها وذلك نتيجة ممارسته لها بدقة وبسرعة عاليتين.

2-3-7**مستوى الأصالة والإبداع**:ويركز هذا المستوى على القيام بأنماط جديدة من الحركات تناسب وضعية خاصة، ويضيف صلاح احمد مراد وآخرون أن نواتج التعلم في هذا المستوى تؤكد على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية، أي أن المتعلم يبدع حركات

جديدة متطورة لتناسب الوضعية الجديدة التي هو بصدد التعامل معها (معمرية ،2007، 146).

3 - **أنواع الاختبارات التحصيلية**: يمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية حسب الأسس التالية :

3ـ1**على أساس درجة التقنين**: وتنقسم إلى :

3ـ1ـ1**اختبارات مقننة**: وهي اختبارات تقوم ببنائها متخصصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة من اجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة ،وذلك بمراعاة إدارتها وتصحيحه أو تفسيرها تحت ظروف معينة ومحددة.

3ـ1ـ2**اختبارات غير مقننة**: وتتمثل هذه الاختبارات الغالبية العظمى في مجال التربية والتعليم، وهذا النوع من الاختبارات يعدها المعلمون بحيث تتلاءم الأهداف المحددة لعينة من التلاميذ لقياس قدراتهم في موضوع دراسي ما(ملحم، 2001، 337).

3ـ2**على أساس الاهتمام المعطى لعامل الوقت**: وتنقسم إلى :

3ـ2ـ1 **اختبارات السرعة**: وفيها يكون التركيز على أساس سرعة الإجابة وضبطها أكثر من التركيز على المحتوى أو المعرفة ،أي أن هذا النوع من الاختبارات يقيس سرعة الأداء بدرجة معينة من الضبط في مهمة ما.

3ـ2ـ2 **اختبارات الدقة**: وتهدف إلى تقدير حدود القدرة أو العمق أو التوسع المعرفي في مجال معين ، أي أنها تهتم بمضمون الإجابة.

3ـ3ـ1**اختبارات معيارية المرجع**: وهي اختبارات تصمم لتزويد الفاحص بعلامات تفسر بمقارنتها مع علامات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين فعلى هذا الأساس يمكن تفسير علامات الفرد باتجاه مجموعته معيارا ، ويمكن ايضا مقارنتها مع علامة كل فرد لتحديد موقعها النسبي أو رتبتها المئوية بين المجموعة كلها(ملحم ،2007، 325)، أي أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم لتحديد الوضع النسبي للمتعلم بين أقرانه، فالدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد لا يمكن تفسيرها أو إصدار حكم عليها إلا بعد معالجتها إحصائيا في ضوء درجات باقي أفراد المجموعة التي تم تطبيق الاختبار عليها

3ـ3ـ2**اختبارات محكية المرجع**: ويستخدم هذا النوع من الاختبارات للتأكد من وصول الطالب إلى مستوى الإتقان الذي تم تحديده من الأهداف السلوكية (قطامي، 2009، 358)أي انه في الاختبار محكي المرجع يتم الحكم على أداء الطالب في ضوء محك كان قد تحدد مسبقا ، وقد يكون المحك تعلم الطالب أي المستوى الذي حققه من خلال الاختبار بعد عملية

التعلم، أو يكون المحك مقدار ما حققه المعلم مع طلابه أي إذا جاءت نتائج الطلاب مطابقة للمحك الذي وضعه المعلم فإنه يكون قد نجح في تحقيق أغراض التعلم

3-4**على أساس الأسلوب المستخدم**: وتقسم إلى

3-4-1**الاختبارات الشفوية**: وفي هذا النوع من الاختبارات يقدم للممتحن أسئلة ويجيب عليها شفويا، حيث توفر هذه الطريقة فرصة التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، ومن خلالها تسهل عملية قياس بعض جوانب شخصية المتعلم، لكن هذا لا ينفي وجود بعض المساوئ لهذا النوع من الاختبارات كأن يكون التلميذ في موقف مربك، وفي حالة من الخوف والقلق ،كذلك عند تطبيقه على مجموعة كبيرة من المتعلمين فإن تنفيذه يتطلب وقتا طويلا، كما تتأثر هذه الاختبارات بذاتية المعلم عند التصحيح (وزارة التربية الوطنية، 2000، 171)

3-4-2: **الاختبار الأدائية**: يرى فخري خضر "2003 أن هذا النوع من الاختبارات يقوم على تقويم الأداء العلمي وليس على التحليل النظري البحث فهذه الاختبارات تركز على إجراءات العمل أو على الإنتاج أو على الاثنين معا(النور، 2007، 157).

أي أنها تهتم بطريقة الأداء أثناء إنجاز عمل معين، أو تهتم بالنتيجة النهائية مباشرة لهذا العمل والتركيز على كيفية تأديته معا، وتقسم الاختبارات التحصيلية الأدائية إلى الأنواع التالية(النور ، 2007، 161):

3-4-2-1**اختبار أدائية كتابية**: ويكون فيها أداء المهارات وذلك مثل: كتابة قصية قصيرة أو تصميم برنامج على الكمبيوتر أو رسم الجهاز العصبي.

3-4-2-2**اختبارات التعرف**: وفي هذه الاختبارات يطلب من الطالب التعرف على بعض الأشياء مثل تحديد الأدوات أو الأجهزة التي تلزم للقيام بأداء ما، أو التعرف على إجزاء بعض الأجهزة وتحديد وظائفها.

3-4-2-3**اختبارات الأداء الظاهري**: وتسمى ايضا اختبارات محاكاة الأداء ويركز هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على تأدية الحركات المطلوب أداؤها في مهمة ما، ولكن تحت ظروف مزيفة، وتؤدي هذه الحركات بشكل كما لو كانت في الموقف الحقيقي لهذه المهمة ومثال ذلك السباحة خارج الماء مع توضيح الحركات المختلفة للسباحة.

3-4-2-4**اختبارات عينة العمل**: وفي هذا النوع من الاختبارات يكون الموقف الاختباري منضبطا وموجها مشابها للواقع الذي تؤدي فيه المهارة المقصودة، ويتم فيها الحكم على أداء المفحوص في ضوء معايير أداء تتطلب درجة عالية من إتقان الفرد للأداء الكلي محل القياس، ومثال ذلك اختبار الطباعة على الكمبيوتر.

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

3.4.3: **الاختبارات المقالية**: ويعرف ستالناكار stalnaker 1951 أسئلة هذا النوع من أي الاختبارات بأنها مفردات تتطلب استجابات مركبة من المفحوصين، وعادة تكون هذه الاستجابات في صورة جملة أو عدة جمل ليس لها إجابة صحيحة واحدة ولكن تحكم دقتها وجودتها بواسطة شخص ذو خبرة ومهارة في المادة العلمية موضع الاختبار(منسي وآخرون ، 2007، 196) أي انه في هذه الاختبارات يطلب من الفرد الممتحن كتابة موضوع إنشائي للإجابة عن المشكلة التي يطرحها السؤال المقصود بالإجابة، حيث تتيح للطالب فرصة التعبير عن أفكاره وانتقاء المعلومات التي يراها أنسب للموضوع، مع مراعاة سلامة التعبير والدقة في استخدام المفاهيم والمصطلحات والقواعد العلمية وسلامة العرض والقدرة على الشرح والتحليل وربط الأفكار ببعضها البعض، لكن تصحيح مثل هذه الاختبارات المقالية بدورها إلى نوعين هما :

3.4.3_1 **أسئلة المقال ذات الإجابات المقيدة**: وفي هذه الأسئلة توضح قيود الإجابة عليها، ومثال ذلك ما المقصود بالتأكسد ؟ أو علل ما يلي: بارتفاع درجة و قلق الاختبار ينخفض أداة التلميذ ؟

3.4.3_2 **أسئلة المقال ذات الإجابات الحرة**: وهذا النوع من الأسئلة يتطلب القدرة على الابتكار والتنظيم وإيجاد موضوع متكامل في الإجابة عليها وعادة ما يبدأ السؤال ب: تكلم عن، ناقش، . .. الخ ومثال ذلك نناقش أسباب ضمور خلايا المخ؟ (النور ، 2007، 155)

عموما فالاختبارات المقالية يمكن بفضلها قياس القدرات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم كما يمكنها الكشف عن بعض المهارات كالإبداع والتفكير الناقد الذي يبديه الفرد أثناء الطرح في إجابته، فهذا النوع من الأسئلة لديه القدرة على التمييز بين مستويات الأفراد من خلال إجاباتهم ، كما ان هذه الأخيرة تخلو من فرص التخمين، إلا أنه رغم الإيجابيات التي تتوفر عليها اختبارات المقال، فلها عيوب يمكن تلخيصها في ما يلي :

- لا تغطي أسئلة اختبار المقال جزء كبيرا من محتوى المقرر الدراسي

- تستغرق وقتا طويلا عند تصحيحها وتتأثر بذاتية المصحح.
- انخفاض مستوى صدق وثبات هذه الاختبارات.
- للصدفة دور كبير في الإجابة عن هذه الأسئلة فإذا كانت من الموضوعات التي راجعها الطالب فقط ينجح، وقد يرسب إذا كانت الأسئلة من الموضوعات التي أهملها(مراد وآخرون، 2005، 55).
- لكن يمكن تلافي هذه العيوب أو بعض منها على الأقل من خلال الإجراءات التي يراها عماد عبد الرحيم الزغلول "2009" كما يلي
- تحديد أسئلة المقال، ووضوحها ليسهل على المتعلم معرفة المطلوب فيها وتجنب الأسئلة المقترحة قدر الإمكان.
- تجنب استخدام الأسئلة الاختيارية.
- وضع إجابات نموذجية محددة لكل سؤال لاعتمادها في تصحيح كافة الإجابات.
- تصحيح نفس السؤال لجميع الأوراق في نفس الجلسة الواحدة.
- إخفاء اسم الطالب عند تصحيح ورقة الاختبار(الزغلول، 2009، 321)، ويمكن إضافة بعض المقترحات الأخرى كالتالي.
- يستحسن وضع الدرجات على كل سؤال قبل ان يبدأ الطلاب في الإجابة عليها مما يعطيهم مجالا لتنظيم الوقت والجهد المناسب لكل سؤال(كراجة، 1997، 158).
- مراعاة شمول الأسئلة لمحتوى المجال التحصيلي المراد قياسه مع مراعاة الزمن المتاح للإجابة عليها.
- البدء في السؤال بعبارات كالآتي: قارن من حيث، بين الفرق ، وضع كيف ، انتقد ميز بين. .. الخ ، وعدم البدء بكلمات مثل :ماذا، كيف، متى. ... الخ لأن مثل هذه المفردات يمكن قياسها في الأسئلة الموضوعية الأمر باتخاذ قرارات صعبة بشأن الراسبين لأن ذلك يزيد من ثبات التصحيح وموضوعيته (النور، 2007، 157).
- إذن عند الأخذ بعين الاعتبار جميع الإجراءات السابقة الذكر والعمل بها، فإن ذلك يزيد من موضوعية الاختبارات المقالية، فهي كثيرا ما يعاب عليها بأنها ذاتية مونها غالبا ما تتأثر بذاتية مصححها بدرجة كبيرة.

3.4.3.2الاختبارات الموضوعية:

تعرف أسئلة الاختبارات الموضوعية بأنها " صيغ تتطلب إنجازا بسيطا في غاية التحديد " (أرزيل وحسونات ، 2009، 143) أي أن إجابات هذا النوع من الأسئلة تكون دقيقة ولا يختلف فيها اثنان، فيؤكد انستازي Anstasi 1988 ذلك بقوله ان " هذه الفئة من الاختبارات تتطلب من المتعلم التعرف على إجابات معينة لأسئلتها "(الزغلول ، 2009، 321) وحيث بالاختبارات الموضوعية لأنها تخرج ذاتية المصحح و أحكامه الخاصة من عملية التصحيح فالإجابة محددة ومعروفة وتصحح بطريقة مضبوطة وموضوعية، ويمكن ان تأخذ صياغتها الأشكال التالية.

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

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

3.4.3.2.3أسئلة المطابقة: ويسمى هذا النوع أيضا باختيارات المزاوجة، أو الربط، ويتألف هذا النوع من الأسئلة من قائمتين، الأولى وتحوي الأسئلة والمشكلات وتسمى بالمقدمات، والثانية تحتوي على الاستجابات وتسمى قائمة الاستجابات ، ويطلب من التلميذ ان يوفق أو يربط بينهما وفق المطلوب منه في السؤال.

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

إذا من خلال ما سبق ذكره نجد ان أنواع الاختبارات تتعدد وتتنوع بحسب الغرض المرجو من استخدامها، وفي مؤسساتنا التربوية يشيع استخدام اختبارات المقال بشكل واسع على عكس الاختبارات الموضوعية خصوصا في المؤسسات الثانوية وهذا ما أكد الموضوعية(قريشي ، 2002، 77)

4 - **خطوات بناء الاختبارات التحصيلية**: خطوات بناء اختبار تحصيلي جيد تتوافر فيه الشروط المطلوبة لابد من المرور في خطوات محددة تتمثل في الآتي:

ـ تحديد الغرض من الاختبار وأهدافه: وهذه الخطوة يحدد فيها الهدف المراد تحقيقه من إجراء الاختبار(إبراهيم ،2008، 56) فمثلا إذا كان الغرض منه التشخيص للوقوف على نقاط الضعف فيعد اختبار وفقا لك ،كما يجب أيضا في هذه الخطوة تحديد الموضوعات ونواتج التعلم المراد قياسها لدى المتعلمين ليغطيها الاختبار ويشملها .

ـ إعداد جدول المواصفات: ترى انستازي " Anstasi 1988 أن جدول المواصفات يتكون من بعدين يشير الأول إلى مستويات الأهداف المعرفية مثل الفهم، التطبيق، التحليل، .... ويمثل البعد الثاني وحدات أو محتوى المادة الدراسية، فمن خلال هذا الجدول يستطيع المعلم تحليل محتوى المادة الدراسية، فمن خلال هذا الجدول يستطيع المعلم تحليل محتوى المادة الدراسية إلى عناوين فرعية وتحديد مستوى الأهداف العقلية لكل جزء من المحتوى وتحديد الأهمية النسبية له، وبالتالي يتمكن المعلم من اختيار فقرات اختبار ممثلة لمحتوى المادة الدراسية والأهداف من المستويات العقلية المختلفة (الزغلول، 2009، 325)، وليكون بناء جدول المواصفات سليما كان على المعلم اتباع الخطوات التالية كما يراها أحمد يعقوب النور.

- يحدد المعلم الموضوعات الدراسية المراد قياسها.
- تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع.
- تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية من خلال المعادلة التالية :

$$\text{عدد الحصص لأهمية الموضوع} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع} \times 100}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة}}$$

-تحديد الأهداف السلوكية المراد قياس مدى تحققها لدى الطالب في المستويات المختلفة وتحديد الأوزان النسبية لها من خلال المعادلة التالية.

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

- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار على ضوء الزمن المسموح به للإجابة وغير ذلك من متغيرات خصائص الطلاب.

- بعد تحديد العدد الكلي للأسئلة، يتم تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف، ويتم ذلك من خلال المعادلة التالية.

$$\text{عدد أسئلة الموضوع} = \text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الوزن النسبي لأهداف الموضوع}$$

- تحديد درجات أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف بالاستفادة من المعادلة التالية:

درجة أسئلة الموضوع = الدرجة النهائية للاختبار x الوزن النسبي لأهمية الموضوع x الوزن النسبي لأهداف الموضوع

- وإذا تم التقيد بجميع الخطوات السابقة الذكر في إعداد جدول المواصفات، فإن ذلك يضمن صدق الاختبار من خلال التوزيع العادل للأسئلة حول المواضيع بحسب أهمية كل منها، مما يمنع التركيز على جزء بسيط من الموضوعات المدروسة، فالأسئلة تغطي كل جوانب المقرر الدراسي(النور ، 2007، 128).

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

- صياغة التعليمات بالاختبار وإخراجه بصورته الأولية ووضع إجابات نموذجية لفقراته.

- وهذه الخطوة تجري بعد الانتهاء من تصميم الاختبار فيتم فيها تطبيقه على عينة عشوائية تماثل المجموعة التي سيطبق عليها الاختيار وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للحكم على مدى سلامة الاختبار وتمتعه بالخصائص السكومترية الجيدة وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء ذلك(الزغلول ، 2009، 325).

إذا من خلال ما سبق يتضح ان عملية بناء الاختيار التحصيلي الجيد تتطلب مروره في خطوات متتالية بتحديد أهدافه والغرض منه على غاية إخراجه في صورته الأولى وتجريبه لإجراء التحليلات الإحصائية عليه، ومن تعديله إذا تبين وجود خلل، فالاعتناء بكل خطوة من الخطوات إعداده تسهم بشكل كبير في الوصول إلى اختبار تحصيلي مبني على أسس وقواعد علمية سليمة، متوفر على الشروط المطلوبة لبنائه، ومن ثم الحصول على أداة تقويمية صالحة للاستعمال، تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الصائبة.

5 - **أهمية الاختبارات التحصيلية**: من المؤكد ان البناء السليم والاستخدام الصحيح للاختبارات التحصيلية يعود على العمل التربوي من جميع جوانبه، فالاختبارات التحصيلية يمكن انجاز أهميتها في ما يلي:

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

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

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

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

- تساعد على تحديد جوانب الضعف في المنهاج الدراسي مما يساعد على تعديلها وتطويرها(منسي وآخرون ،168) فالاختبارات التحصيلية تمكن من معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة من خلال المنهاج الدراسي، ومن ثم العمل على تعديل هذا الأخير وفقا لنتائج الاختبارات من خلال النقاط المذكورة أعلاه حول أهمية الاختبارات التحصيلية يتضح أنها كلها تتفق في ان أهميتها تكمن في اتخاذ القرارات الصائبة سواء تعلق الأمر بالتلاميذ فتتخذ قرارات بشأن ترفيعهم من مستوى لأخر مثلا أو قرارات ترسيبهم، كذلك اتخاذ قرارات بشأن الطرائق والأساليب التدريسية المستعملة من خلال العملية التشخيصية التي يقوم بها الاختبار بغرض تعديل، أو حتى المناهج نفسها لم تتحقق الأهداف أو وجود خلل فيها فيتم تعديل هذه المناهج لتلافي مواطن الخلل فيها.

6ـ مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد:

تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا وتداولا في نظامنا التربوي أو تكاد تكون الوحيدة، لذا أي قصور في عملية إعدادها سيؤدي حتما إلى خلل في عملية التقويم التربوي فيؤثر بدوره على العملية التعليمية التعلمية، وعليه كان من الضروري توفر هذه الأداة على خصائص ومواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة للتقويم وهذه المواصفات كما يراها أحمد يعقوب النور تتمثل فيما يلي: الموضوعية والثبات، الصدق، الشمول، معامل التمييز، معامل السهولة والصعوبة، القابلية للاستعمال، وسنحاول في هذا الفصل توضيح ذلك.

6ـ1 الموضوعية:

ويقصد بالموضوعية استقلال النتائج التي نحصل عليها من أدوات التقويم عن الحكم الذاتي (زينب، 2009، 198)في الاختبارات التحصيلية أن يلتزم واضعها ومصححها بالحياد عند تصميمها، وأثناء تصحيحها، فيعني الالتزام بالحياد في هذه الاختبارات أن لا يضع المعلم مفردات الاختبار من الأجزاء التي يحبذها أو يميل إليها من المقرر الدراسي، أي تتدخل ذاتية هنا باختبار المفردات التي يريدها لا الذي ينبغي أن يكون، ويعني أيضا الالتزام بالحياد أثناء عملية التصحيح أن لا يتأثر المصحح بعوامل أخرى خارجية لا تعكس الأداء الحقيقي للمفحوص، كأن يتأثر برداءة الخط أو شخصية المفحوص الذي يقيمه، فموضوعية التصحيح تعني إعطاء نفس الدرجة لنفس ورقة الاختبار مهما تعدد مصححو هذه الورقة، وهذا خصوصا في الاختبارات المقالية، حيث يذكر سبع أبو لبدة (1987) أن دراسة أجريت في بريطانيا تم فيها إعطاء أوراق إجابات مادة التاريخ إلى خمسة عشرة مصححا لتصحيحها، فاختلفوا في تقدير الدرجات اختلافا كبيرا، ثم أعطيت نفس الإجابات لنفس المصححين بعد سنة ونصف فانعكس التقدير في (92) حالة من راسب إلى ناجح (النور، 2007، 172)، فهذا يدل على عدم موضوعية التصحيح لأنه لو تم الإسناد على معايير محددة وواضحة قدر الإمكان لما كان التناقض في تقدير هذه الإجابات بين المصححين، أو بيم تقدير المصحح نفسه في مناسبتين مختلفتين، إذن لتوخي الموضوعية في الاختبارات التحصيلية

هناك بعض الإجراءات التي تساعد على ذلك والتي تتعلق بتصميم الامتحان وتصحيحه وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي :

- أن تكون أسئلة الامتحان عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة، وعادة ما يكون ذلك بالالتزام بجدول المواصفات.

- أن تكون هذه الأسئلة واضحة لا لبس ولا غموض، وأن تكون لغتها في مستوى التلاميذ كي لا تحد اللغة المعقدة من قدرتهم على الإجابة.
- محاولة تصميم الأسئلة على الطريقة الموضوعية قدر الإمكان.
- عندما تكون الأسئلة مقالية يجب أن توضع إجابة نموذجية يتم في ضوئها تصحيح إجابات التلاميذ ووضع سلم تصحيح.
- يفضل قراءة عينة من إجابات التلاميذ ثم تقارن بسلم التصحيح ليتم تعديله قبل الاستعمال(أبو لبدة، 2008، 209).

على الرغم من إتباع الإجراءات السابقة الذكر إلا أنه لا يمكن إخراج ذاتية المصحح من عملية التصحيح تماما خصوصا في الأسئلة المقالية، لكن ذلك يسهم في الالتزام بالموضوعية ويخفض من عملية الذاتية، ويجنب الانحياز قدر المستطاع للآراء الشخصية والهواء والميول.

2.6 الثبات: ويقصد بثبات الاختبار إمكانية الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد هذا الاختبار على نفس العينة أكثر من مرة، أي أن يحافظ أفراد العينة التي طبق عليها الاختبار على نفس ترتيبهم إذا تم تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد فترة زمنية معينة، ويتراوح معامل الثبات للاختبار بين (صفر، 1) وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كانت درجات الاختبار أكثر ثباتا، لكن عادة لا يمكن الحصول على معامل ثبات يساوي الواحد تماما لأن هناك بعض الظروف التي تؤثر في ذلك ولا يمكن التحكم فيها، وفي هذا العنصر سنفكر الطرق التي يمكن بها حساب معامل ثبات الاختبارات التحصيلية وتحديد القيمة المقبولة له، والعوامل التي يمكن أن تؤثر على الثبات.

1.2.6 طرق حساب الثبات: يمكن تقدير معامل الثبات للاختبارات التحصيلية من خلال الطرق التالية:

1.1.2.6 طريقة إعادة الاختبار: وتعتمد هذه الطريقة على إعطاء الاختبار مرتين للمجموعة نفسها مع وجود فاصل زمني معين بين المرتين ومراعاة إجراء الاختبار في نفس الظروف لكلتا المرتين، وبعدما يتم حساب معامل ارتباط درجات الأفراد في التطبيقين، ويقبل معامل ثبات الاختبار إذا وصل معامل الارتباط (0.7) أو (0.8) أما إذا انخفض عن (0.7) فيعتبر ثباته منخفضا، وهذا يعني عدم توافر الثبات (النور، 2007، 176).

ولكن مما يعاب على هذه الطريقة أنها تطبق نفس الاختبار في أكثر من مرة مما يجعل التلاميذ يألفونه ويتذكرون إجابات التطبيق الأول يستعملونه في المرة الثانية خصوصا إذا كانت المدة الفاصلة بين التطبيقين قصيرة، أما إذا طالت المدة فإن التلاميذ يتعرضون لعوامل

النسيان، أو التذكر، أو التعلم (النور، 2007، 229)، لذلك عند حساب معامل الثبات لهذه الطريقة يجب توخي الحذر وأخذ الحيطة في تقدير زمن المدة الفاصلة بين التطبيقين بحيث لا تؤثر على النتائج بشكل كبير.

6ـ2ـ1ـ2 التجزئة النصفية: وفي هذه الطريقة بدلا من إعادة التطبيق، فإننا نحسب معامل الثبات من نتائج نفس التطبيق، وذلك بقسمة الاختبار إلى جزأين متساويين ولحساب معامل الثبات يحسب معامل الارتباط بين هذين الجزئين بعد التطبيق، قد يكون التقسيم إلى جزأين متساويين النصف الأول والنصف الثاني، وقد يكون بتقسيم الأسئلة إلى أسئلة زوجية وأسئلة فردية، بحيث يكون الجزأين المتحصل عليها "متكافئين في المحتوى ومستوى صعوبة المفردات وتباين الدرجات وعدم اعتماد إجابة المفردات على السرعة"(علام، 2007، 235)، وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات الأداء المتحصل عليها في الجزأين فإننا نتحصل على معامل ثبات نصف الاختبار لذلك لتصحيح الطول والحصول على ثبات الاختبار ككل يمكن استخدام بعض المعادلات والتي من بينها نذكر:

ـ معادلة سبيرمان– براون Spearman-Brown: وقانونها كما يلي (أبو لبدة، 2008، 231):

$$\text{ر ث ت} = \frac{\text{ن ر}}{1 + (\text{ن} - \text{ن}) \text{ ر}}$$

ر ث ت: معامل الثبات التقديري أو معامل ثبات الإختبار ككل.

ن: عدد المرات التي يجب أن يزداد بها طول الإختبار.

ر: معامل الثبات النصفي للإختبار الذي نتوصل إليه بطرق تجريبية إحصائية.

ـ معادلة رولون Rulon:هذه المعادلة كما يلي (أبو لبدة، 2008، 232):

$$\text{ر ث ت} = 1 - \frac{\text{ع}_{\text{ف}}^2}{\text{ع}^2}$$

ر ث ت: معامل ثبات الاختبار ككل.

فع^2 : تباين الفرق بين علامات الاختبارين المكون كل منهما من نصف الاختبار الكلي.

ع^2: تباين علامات الفحص الكلي.

ـمعادلة جتمان العامة: وهذه المعادلة تصلح عندما لا تتساوى الانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار، وتصلح كذلك في حال تساوي هذه الانحرافات، وهذه المعادلة كما يلي(النور، 2007، 181):

$$ر\ ث\ ت = 2 \times \frac{ع^2 + ع^2 - 1}{ع^2}$$

$ع^2$ 1 : تباين درجات الأسئلة الفردية.

$ع^2$ 2 : تباين درجات الأسئلة الزوجية.

6ـ2ـ1ـ3ـ **طريقة الاتساق الداخلي**: ترى بشرى إسماعيل (2004) أن هذه الطريقة لحساب الثبات تعتمد على الاتساق في أداء الأفراد على الاختبار من فقرة لأخرى، ففيها يقسم الاختبار إلى عدد كبير من الأجزاء، بحيث يتكون كل جزء من فقرة واحدة من فقرات الاختبار، وكلما زاد الاتساق بين هذه الفقرات زاد ثبات الاختبار ككل(النور، 2007، 184)، ومن بين الطرق المستخدمة لذلك ما يلي:

ـ**معادلة كيودر ريتشاردسون**:توصل **كيودر ريتشاردسون Kuder Richardson إلى** معادلة لحساب معامل ثبات الاختبار عن طريق تحليل الإجابات على البنود وحساب تبايناتها وسميت KR - 20 وهي(النور، 2007، 185):

$$ر\ ث\ ت = 2 \times \frac{ن\ ع^2\ ك - م\ (ن-م)}{(ن-1)\ ع^2\ ك}$$

ن: تشير إلى عدد أسئلة الاختبار.

م: تشير إلى متوسط درجات الاختبار.

$ع^2$ ك: تشير إلى تباين درجات الاختبار ككل.

كما أن كودر ريتشاردسون توصل إلى معادلة أخرى "*KP- 21*"(مراد وسليمان، 365)

$$ر\ 21 = 2 \times \frac{ن}{ن-1} [1- \frac{ن\ ع^2\ ك - م\ (ن-م)}{(ن-1)\ ع^2\ ك}]$$

ـ معامل α كرونباخ

ويعد معامل α كرونباخ حالة خاصة من قانون **كودر ريتشاردسون** وقد اقترحه **كرونباخ**1951 و**نوفاك ولويس** 1967 (النور، 2007، 365).

وتعتمد هذه المعادلة على تباينات أسئلة الاختبار، وتستعمل عندما لا تكون أسئلة الاختبار إجابتها ثنائية مثل نعم أو لا (1،0)، على عكس معادلة**كودر ريتشاردسون** التي تستعمل عندما تكون إجابة الأسئلة ثنائية، هذه المعادلة كما يلي(مراد وسليمان، ، 366):

$$ر = - \left[\frac{ن}{ن-1} - 1 \right]$$

ن : مج تباينات الأسئلة

ن -1: تباين الدرجات الكلية

6-2-2القيمة المقبولة لمعامل الثبات في الاختبارات التحصيلية:

وفي هذا الشأن يذكر **سبع محمد أبو لبدة** (2008) أن معاملات الثبات لاختبارات التحصيل المقننة تبلغ (0.50).

ومنه نجد أن الاختبارات التي يعدها المعلم أقل ثباتا إذا ما قورنت بالاختبارات التحصيلية المقننة، وهذا خصوصا إذا كانت مقالية فإن معاملات ثباتها تكون منخفضة ما لم يهتم المعلم بعملية بنائها بشكل جيد وفق معايير محددة وسلم تصحيح واضح.

6-2-3 العوامل المؤثرة في ثبات الاختبارات التحصيلية:

هناك عدة عوامل يمكن أن تؤثر على ثبات الاختبارات التحصيلية من بينها ما يلي:

- المصحح:لا تتوقف درجة الطالب على معلوماته فقط بل على من يصحح ورقته أيضا خاصة في الاختبارات المقالية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة الباحثان **ستارك وإليوت**Starchet Elliot فقد أرسلا ورقة إجابة في امتحان هندسة مستوية إلى 138 مدرس هندسة طالبين تصحيحها فتراوحت درجات بين (28 -95) (أبو لبدة، 2007، 236)،وهذا يدل على أن تصحيح الورقة لا يعكس إجابة التلميذ فقط، وإنما يتدخل في ذلك رأي المصحح وحالته النفسية وتأثره بخط التلميذ وغير ذلك من الأمور التي تؤثر على ذلك.
- بناء الاختبار: تتأثر الاختبارات التحصيلية بدرجة كبيرة بعامل الصدفة، فقط تكون أسئلة الاختبار تعكس جزءا يتقنه التلميذ فيتحصل على درجة مرتفعة، وقد تكون هذه الأسئلة من جزء لا يتقنه التلميذ فيرسب، وهذا راجع إلى عدم تمثيل الأسئلة للمادة الدراسية تمثيلا صحيحا، كما أن غموض الأسئلة فهما صحيحا يؤثر في ثبات الاختبارات.

- اشتمال الاختبار على عدد قليل من المفردات أو الأسئلة يحتمل أن يكون ثبات درجاته منخفضا، وهذا يتضح عند تطبيق معادلة **سبيرمان– براون** في التجزئة النصفية للاختبار، حيث تزداد القيمة التقديرية لثبات درجات الاختبار ككل عن قيمته باستخدام نصف عدد مفرداته فقط، لذا كلما زاد عدد المفردات في الاختبار كلما ازداد ثبات الاختبار، لكن الزيادة في عدد المفردات تتطلب وقتا أطول في الإجابة مما يشعر الطلاب بالإجهاد فيقلل ذلك من ميزات إطالة الاختبار، إذن من المرغوب فيه عادة كتابة عدد من الأسئلة يمكن الإجابة عليها في وقت قصير، لكن هنا يعتمد على طبيعة المادة الدراسية والأهداف التعليمية والصف الدراسي، إذ أنه في بعض الأحيان ربما يشتمل الاختبار على عدد أقل من الأسئلة التي تتطلب إجابة مطولة (علام، 2007، 243).
- تباين قدرات المفحوصين يؤثر على ثبات الاختبار، فإذا كانت مجموعة الطلاب الذين أجري عليهم الاختبار متجانسة يؤدي ذلك إلى انخفاض ثبات الاختبار، ويفسر ذلك بأنه عندما تكون علاماتهم أقل انتشارا أي تكون متقاربة فإن احتمال تغير مركز الفرد بين جماعته إذا أعيد تطبيق الاختبار عليهم احتمال كبير، مما يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الذي سبق وأن أسلفنا محافظة الفرد على مركزه وترتيبه بين أفراد مجموعته، أما إذا كانت هذه الدرجات مختلفة اختلافا كبيرا فإن ذلك يزيد من معامل ثبات الاختبار.
- مدى صعوبة الأسئلة يؤثر بدوره على معامل ثبات الاختبار، فإذا كانت معظم أسئلة الاختبار صعبة جدا فإن الصدفة تلعب دورا كبيرا في إجابات الطلاب، مما يؤثر على معامل الثبات هذا الاختبار.
- الحالة الصحية والنفسية للفرد تؤثر على معامل الثبات فإذا كان متعبا أو مريضا أو متوترا فإن معامل الثبات يقل(مراد وسليمان، 2005 ، 369).
- صدق الاختبار يؤثر على ثباته هذا لأن الاختبار الصادق ثابت وليس بالضرورة أن الاختبار الثابت صادق (المنسي وآخرون، ،150).

إذن من خلال ما سبق يتضح أن هناك عديد العوامل التي تتدخل وتؤثر على معامل ثبات الاختبار، لذلك للحفاظ على ثبات الاختبار ويفضل أخذ التدابير اللازمة في ضوء العوامل المؤثرة المذكورة أعلاه.

3.6- الصدق :

يعتبر الصدق ضروري كأداة للقياس لذا فهو شرط أساسي من شروط الاختبار التحصيلي الجيد، ويعني الصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، حيث يرى **جيه**

Gay(1990) أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها (ملحم، 2007، 334)، أي أن يحقق الاختبار الأهداف التي وضع من أجلها فمثلا إذا وضع معلم مادة العلوم اختبار تحصيلي في مادة العلوم الطبيعية، فيجب أن يقيس هذا الاختبار تحصيل الطلاب في مادة العلوم وألا يقيس شيئا آخر معها كحسن الخط، أو إجادة التعبير، لأن هذا يقاس باختبارات تحصيلية أخرى في اللغة.

للصدق عدة أنواع وعدة طرق يقاس بها كما أنه يتأثر بعدة عوامل وسنحاول في هذا العنصر توضيح ذلك على النحو التالي :

6-3-1 أنواع الصدق: للصدق عدة أنواع نذكرها كما يلي :

6-3-1-1صدق المحتوى:

ويشير صدق المحتوى إلى مدى تمثيل الاختبار التحصيلي تمثيلا صادقا لمختلف أهداف وأجزاء المادة المدروسة، حيث كلما مثل الاختبار محتوى المقرر تمثيلا كلما كانت درجة صدقه مرتفعة، حيث يذكر **صلاح مراد وآخر** (2005) أن "صدق المحتوى دليل على شمول الأداة ودرجة تمثيلها للمحتوى "(علام، 2007، 351)، ولتحقيق هذا النوع من أنواع الصدق يجب الاعتناء ببناء جدول المواصفات للمحتوى المراد إجراء اختبار عليه لأن ذلك يسهم بشكل كبير المواصفات للمحتوى المراد إجراء اختبار عليه لأن ذلك يسهم بشكل كبير في التوزيع العادل للأسئلة الموضوعة حول الأهداف التعليمية وذلك بحسب الأهمية النسبية لكل منها، ويطلق على صدق المحتوى أيضا صدق المضمون، والمقصود بالمضمون هو المحتوى، وللتأكد من صدق المحتوى للاختبار لا بد من عرضه على عدد من المتخصصين في المجال المعني وألا يقل عددهم عن خمسة لتحكيمه، حيث يرى **أحمد يعقوب النور** أنه إذا كانت درجة الاتفاق بين المحكمين عالية بحيث لا يقل عن 75 ٪ فإن معامل صدق المحتوى يعد مقبولا، أما إذا قلت نسبة الاتفاق عن 50٪ فينبغي تعديل فقرات أداة القياس، إلا أنه كلما زاد اتفاق المحكمين ارتفع صدق المحتوى.

6-3-1-2الصدق المرتبط بالمحك:

ويعتمد هذا النوع من أنواع الصدق على مدة ارتباط علامات الاختبار المراد الكشف عن صدقه وعلامات فحص آخر أعده المعلم، أو معدل الطالب الفصلي أو السنوي ويسمى في هذه الحالة فحص المعلم أو معدل الطالب بالمحك، حيث يشترط في هذا الأخير أن يكون موضوعيا، صادقا، وثابتا(أبو لبدة، 2007، 218)،والصدق المرتبط بالمحك ينقسم إلى نوعين :

3.1.3.6 الصدق التنبؤي:

يعتمد الصدق التنبؤي لأداة القياس على حساب القيمة التنبؤية لهذه الأداة على أساس أن السلوك يتضح بدرجة عالية من الثبات في المستقبل(دروزة، 2005، 175)، وهذا يعني أن الفرد الذي نجح في أداء اختبار تحصيلي مادة معينة فإنه يتوقع له أن ينجح في دراسته الجامعية إذا تخصص هذه المادة الدراسية، ويحسب معامل صدق هذا الاختبار ودرجات محك تجمع عنه المعلومات لاحقا كأن يكون هذا المحك هو معدل الفصل الأول أو العام الأول من الدراسة الجامعية.

4.1.3.6 الصدق التلازمي:

ويحسب هذا النوع من الصدق بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار المراد الكشف عن صدقه، ودرجات اختبار آخر، على أن يطبقا في فترات متقاربة، كذلك يمكن استخدام معدلات التلاميذ كمحك لحساب صدق هذا الاختبار(أبو لبدة، 2007، 219)، ويكون هذا عندما يريد المعلم استبدال اختبار جديد مكان اختبار كأن يستغله ويستغرق له الكثير من الوقت عند عملية التطبيق أو التصحيح، وبالتالي الاختبار الجديد يوفر له الوقت، ويكون هذا الاختبار صادقا إذا اقتربت معامل الارتباط بين نتائجه ونتائج المحك إلى الواحد الصحيح.

5.1.3.6 الصدق العاملي:

ويهتم الصدق العاملي بمعرفة مدى تشبع بنود الاختبار بعوامل معينة (مكونات) سواء كانت عاملا عاما أو عوامل طائفية(مراد و سليمان، 2005، 355)، ويعتمد هذا النوع من الصدق على أسلوب التحليل العاملي الذي يقوم على تحليل معاملات الارتباط بين الاختبار والمحكات المختلفة من أجل الوصول إلى العوامل التي أدت إلى إياد هذه المعاملات (النور، 2007، 201).

5.1.3.6 صدق التكوين الفرضي:

ويشير هذا النوع من أنواع الصدق إلى مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي أو سمة، وهذا مثل الذكاء، الرياضيات... إلخ (النور، 2007، 201)، وقد وضع **ثرستون** اختبار للقدرات العقلية الأولية ترجمة **أحمد زكي** يقيس أربع قدرات هي: معاني الكلمات، والإدراك المكاني، والتفكير، والقدرة العددية، بحيث تستخدم كل هذه القدرات في حساب نسبة الذكاء وواضع الاختبار هنا يقوم بإعداد أسئلة تقيس تلك المكونات ويتأكد من صدقها بعد تجريبها على عينة، ويتم إجراء تحليل عاملي لتحديد مدى قياسه للمكونات المفترضة.

6.3.2 طرق حساب معامل الصدق

من الطرق المستخدمة لحساب معامل الصدق يذكر **النور** (2007) ما يلي:

6.3.2.1 استخدام معامل الارتباط للدلالة على صدق الاختبار

وهنا مثلا إذا تم استخدام طريقة المحك الخارجي، فإنه لا بد من إيجاد معامل الارتباط بين درجات الاختبار موضع التطبيق ودرجات المحك الخارجي الذي ثبت صدقه سابقا، ويدل هذا المعامل على صدق الاختبار، ويمكن استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لإيجاد درجة الصدق، والتي نصها كما يلي:

$$ر = \frac{\text{مج ف1 ف2}}{\sqrt{\text{مج ف1}^2 \text{ ف2}^2}}$$

حيث :

ر: معامل ارتباط بيرسون.

ف1: فرق درجات الاختبار الأول عن متوسطها.

ف2: فرق درجات الاختبار الثاني عن متوسطها.

6.3.2.2 طريقة استطلاع أراء المحكمين:

وفي هذه الطريقة يقدر المحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الاختبار بالسمة أو القدرة المقاسة، وذلك بعد توضيح المعنى الإجرائي لهذه السمة، ويمكن استخدام المعادلة التالية لحساب صدق المحتوى عن طريق التحكيم:

$$\text{س}_م = \frac{\text{س}_1 - \text{س}_2}{\text{ك}}$$

حيث :

$\text{س}_م$: مؤشر صدق المحتوى.

س1: عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها تقيس الهدف.

س2: عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها لا تقيس الهدف.

ك: العدد الكلي للأسئلة الاختبار.

3.2.3.6 طريقة جدول التوقع:

وتعتمد هذه الطريقة على مقارنة التوزيع التكراري لدرجات الأفراد على الاختبار بالتوزيع التكراري لدرجاتهم على محك خارجي، ويتم ذلك بعمل جدول تكراري مزدوج لفئات درجات الاختبار والمحك وهذا الجدول يساعد على تقدير مدى صدق الاختبار بالنسبة لكل مستوى من مستويات المحك الخارجي.

4.2.3.6 طريقة المقارنة الطرفية:

وفي هذه الطريقة يتم التعرف على مدى قدرة الاختبار على إبراز الفروق الفردية لدى أفراد العينة، حيث ترى **رجاء أبو علام** 1987 أن "الاختبارات محكية المرجع يجب أن تزيد الفروق بين المجموعات التي أتقنت المقرر" (ابوعلام، 2004، 426)، ولمعرفة ذلك يجب إتباع الخطوات التي يذكرها **معمرية** 2007 كما يلي:

- ترتب نتائج الاختبار التي حصل عليها أفراد العينة ترتيبا تنازليا أو تصاعديا.
- يحسب 27 ٪ من طرفي التوزيع، فنحصل على مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها ومجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها في الاختبار.
- يقارن بين أداء المجموعتين باستعمال الأسلوب الإحصائي ملائم وهو اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين حسابين (معمرية، 2007، 158).

وفي الأخير وبعد الحصول على (ت) المحسوبة يتم مقارنتها مع (ت) المجدولة لنستطيع الحكم على صدق الاختبار، بحيث إذا كانت قيمة (ت) المحسوبة دالة يمكن القول أن الاختبار صادق.

3.3.6 تفسير معامل الصدق:

كلما اقترب معامل الصدق من الواحد الصحيح، كلما كان صدق الاختبار عاليا وكلما اقترب من الصفر كان الصدق منخفضا، ولا يوجد خط فاصل إذا تعداه معامل الصدق المقدر نعتبر الاختبار صادقا، وإذا انخفض عنه نعتبره غير صادق، ويذكر **سبع محمد أبو لبدة** أن معامل صدق اختبار يؤلفه المدرس ونتائج الاختبار ذكاء يتراوح بين(0.30) إلى (0.50) وهذا الانخفاض راجع إلى أن الاختبار الذي يعده المدرس يتأثر بعوامل أخرى كاجتهاد التلميذ، وذاتية المصحح وغير ذلك من الأمور التي يمكن أن تؤثر فيه، أما إذا كان معامل الصدق المحسوب بين نتائج الاختبار تحصيلي وضعه المدرس ونتائج اختبار تحصيلي آخر مقنن، يكون أعلى مما سبق كذلك معامل الصدق بين بطارية اختبارات تحصيل ومعدل التلميذ أو رتبته في الصف فإنه يتراوح على الأغلب بين (0.60) إلى (0.70)، أما إذا حسب

معامل الصدق بين اختبارين تحصيليين مقننين فإنه يتراوح بين (0.60) إلى (0.80) (أبو لبدة، 2007، 223).

6.3.4 العوامل المؤثرة على صدق الاختبار:

هناك العديد من العوامل التي قد تقلل من صدق الاختبار وتجعله غير مناسب للاستعمال الذي خطط من أجله، ويمكن تقسيم هذه العوامل كما يلي:

6.3.4.1 عوامل متعلقة بالتلميذ:

وتتمثل فيما يلي :

- اضطراب التلميذ أو خوفه عند أدائه للاختبار، وقد يشل قدرته على الإجابة وبالتالي يحصل على درجة لا تمثل قدراته الحقيقية.
- لجوء التلميذ للتخمين أو الغش، أو يخادع المصحح بأسلوبه في التعبير ويؤثر عليه (ملحم، 2007، 336).

6.3.4.2 عوامل متعلقة بالاختبار: وتتمثل فيما يلي

- صعوبة لغة أسئلة الاختبار تجعل التلميذ يعجز عن الإجابة، وكذلك غموضها تجعل التلاميذ يفسرونها خلافا للمعنى المقصود وبالتالي تكون إجاباتهم خاطئة.
- صياغة الأسئلة التي تحمل في طياتها الإجابة تمكن التلاميذ من الحصول على علامات مرتفعة.
- سهولة الأسئلة أو صعوبتها تجعلنا نحكم حكما خاطئا على التلاميذ، فإذا كانت سهلة دون مستواهم العقلي تجعلهم يحصلون على درجات مرتفعة فنحكم عليهم بالتفوق والعكس صحيح، لذا في الحالتين لن تتصف درجة التلميذ بالصدق، لأنها لا تمثل قدرته الحقيقية.
- علاقة الأسئلة بما تعلمه التلميذ يؤثر على صدق الاختبار، فإذا كانت هذه الأسئلة الجيدة وتقيس المعرفة والفهم والتحليل والتطبيق لكن المعلم علم التلاميذ الإجابة عنها وطريقة حلها، فتصبح هذه الأسئلة تقيس تذكر الحقائق فقط، كذلك إذا وضع المعلم أسئلته من موضوع لم يدرسه التلاميذ فإن هذا يؤدي على تدني درجاتهم وهذا التدين لا يمثل قدراتهم الحقيقية (النور، 2007، 196).

6.3.4.3 عوامل متعلقة بإدارة الإختبار:

وتتمثل فيما يلي :

- تؤثر العوامل البيئية تأثيرا سلبيا على إجابة التلميذ، وهذا مثل شدة الحرارة أو البرودة أو الضوضاء المحيطة.

- عدم وضوح طباعة الأسئلة ووجود أخطاء مطبعية أو سوء ترتيب الأسئلة.
- عدم وضوح تعليمات الاختبار.
- استعمال الاختبار في غير ما وضع له، كأن يوضع اختبار قواعد لقياس المقدرة اللغوية لدى التلميذ.
- عدم استعمال الاختبار مع الفئة التي وضع من أجلها، كأن يتم استخدام اختبار وضع للموهوبين لفئة من الضعفاء.

ويقتضي الشمول أن تكون مفردات الاختبار ممثلة لعينة السلوك المراد قياسه تمثيلا صادقا(منسي وآخرون، ، 135)، فالمقصود بالشمول في الاختبارات التحصيلية أن لا يضع المعلم أسئلة الاختبار الذي يعده من جزء محدد من المقرر ويتجاهل الجوانب الأخرى، فالاختبارات ينبغي أن يشمل محتوى المقرر ويشمل ما تم تدريسه للمتعلمين تمثيلا شاملا متوازنا، لأن هذا يسهم بشكل كبير في تحديد تشخيص مواطن الخلل وبالتالي يسهل وضع برنامج علاجي لها في ضوء النتائج المتحصل عليها.

5.6ـ معامل التمييز :

يشير معامل التمييز السؤال مدى قدرة هذا السؤال على الفروق بين مستوى الكفايات، أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الطرب بعد تطبيق الاختبار عليهم، فالطلاب المرتفعو التحصيل يجيبون عليه إجابة صحيحة، وفي هذا الصدد يرى "فخري خضر" (2003) أن تمييز الاختبار يتطلب تنويع مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة، والعمل على زيادة عمل الأسئلة، وتغطية محتوى المادة الدراسية، بالإضافة إلى ذلك يجب التقليل من حدوث الغش والتقليل من عامل التخمين لمنع حصول الطلاب على درجات لا يستحقونها (النور، 2007، 207)، ولإيجاد معامل التمييز تختلف الصيغة المستخدمة حسب استخدامها تكون كالتالي :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا ـ عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

أما إذا كانت المفردة من نوع المقال فالصيغة التي يمكن استخدامها كما يلي:

$$\text{معامل تمييز سؤال مقال}_{م} = \frac{\text{ق}_{ع} - \text{ق}_{د}}{\text{س العظمى (ن)}}$$

حيث :

قع: مجموع عدد النقاط التي حصل عليها طلاب المجموعة العليا.

قد: مجموع عدد النقاط التي حصل عليها طلاب المجموعة الدنيا.

س العظمى: أكبر من النقاط التي يمكن أن يحصل عليها طالب في السؤال.

ن: عدد الطلاب أي من المجموعتين العليا أو الدنيا (علام، 2007، 354).

ولتحديد المجموعة العليا والمجموعة الدنيا يتم عمل ما يلي :

ترتب أوراق الطلاب ترتيبا تنازليا، أي من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم تقسم مجموعتين متساويتين، الأولى مجموعة الأوراق ذات الدرجات العليا، والثانية مجموعة الأوراق ذات الدرجات الدنيا، وإذا كان عدد الطلاب فرديا فيمكن استبعاد ورقة إجابة الطالب الذي يقع ترتيبه في الوسط، فمثلا إذا كان عدد الطلاب 41 فيمكن استبعاد الطالب رقم 21 في الترتيب، أما إذا كان عدد الطلاب كبيرا كأن يكون 100 فيمكن الاكتفاء بربع الأوراق من كل طرف.

وعليه يقترح **سبع محمد أبو لبدة** أن يأخذ المعلم أي نسبة لتمثيل المجموعة العليا والمجموعة الدنيا شريطة أن يكون عدد الطلاب كافيا أو معقولا، فإذا كان عدد الطلاب في الصف من (30 إلى 40) طالبا يستحسن إدخالهم جميعا في التحليل أما إذا كان الامتحان لعدد من الشعب يبلغ طلابها 100 فإمكاننا أخذ أعلى وأدنى 90٪ أو 25٪ أو 20٪ بحيث يدخل في التحليل ما بين 40 -60 ٪ من الطلاب، وكلما زاد عدد المفحوصين كلما انخفضت هذه النسبة (أبولبدة، 2007، 309).

إذن بعد الحصول على المجموعتين العليا والدنيا، يتم حساب معالم التمييز بتطبيق إحدى الصياغتين السالفتي الذكر وهذا حسب نوع المفردة، ويمكن تفسير قيم معامل التمييز كما يراها **ايبل EBEL**(1965) :

معامل التمييز ≤ 0.40 الفقرة تلبي الغرض أو الهدف.

0.30≤ معامل التمييز ≤ 0.39 الفقرة تتطلب مراجعة قليلة.

0.20 ≤ معامل التمييز ≤ 0.29 الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة.

معامل التمييز ≤ 0.19 يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها (كروكروالجينا، 2009، 418).

6-6- معامل السهولة والصعوبة :

يرى **أحمد يعقوب النور** أنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تلاءم مختلف مستويات الطلاب، فيرى أنه يجب توفر أسئلة سهلة بنسبة 16 ٪ لتلاءم الضعيف وأمثلة متوسطة بنسبة 68٪ لتناسب الطالب العادي والأسئلة الصعبة بنسبة 16٪ لتناسب الطالب المتفوق، حيث أن الأسئلة السهلة لا تعني الأسئلة التي لا تتوقع فيها رسوب أي طالب، والأسئلة الصعبة لا تعني التعجيزية التي لا يستطيع أحد من الطلاب حلها وإنما هي أسئلة تتطلب جهدا ذهنيا مقدرا، وينبغي الابتداء بالأسئلة السهلة في الاختبار صعودا إلى الأسئلة الصعبة، وهذا لإثارة الدافعية للطلاب للاختيار، ويمكن إيجاد معامل لصعوبة المفردة الموضوعية كما يلي :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا اجابة خاطئة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times 100$$

أما معامل السهولة يمكن إيجاده من خلال ما يلي :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا اجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times 100$$

أو من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} + \text{معامل السهولة} = 1$$

- أما معامل الصعوبة للمفردة المقالية كما يلي :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع علامات الطلبة في السؤال}}{\text{عدد الطلبة} \times \text{علامة السؤال}} \times 100$$

وتتراوح معاملات الصعوبة المحسوبة بين الصفر والواحد، ويشير **عودة** (1993) إلى أن معامل الصعوبة المقبول (الجيد) يتفاوت تبعا لنوع السؤال كما يلي (كاظم، 2001، 101):

- معامل الصعوبة المناسب للأسئلة: الصواب والخطأ هو: 0.75.

الاختيار من 4 بدائل هو: 0.63.

الاختيار من 5 بدائل هو: 0.60.

المقال هو: 0.50.

ويضيف أحمد يعقوب النور التالي من أنواع الأسئلة :

- الاختيار من 3 بدائل، ومعامل الصعوبة المناسب له هو: (0.67)، ووضع معيار عام لمعامل الصعوبة لجميع المفردات وهو من (0.40) إلى (0.60).

6-7- القابلية للاستعمال:

يصبح الاختيار قابلا للاستعمال إذا ما كان عمليا من حيث :

6-7-1سهولة تطبيقه:

فنجد أنه كلما كان تطبيق الاختبار سهلا كلما ذلك أفضل، لأن صعوبة التطبيق قد تكون عائق يمنع من تحقيق صدق الاختبار وثباته وموضوعيته، وتشمل سهولة التطبيق وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار، فالتعليمات توجه الطالب وترشده في أداء الاختبار، كونها يخبره بما ينبغي أن يفعله بالضبط، وتوضح الوقت المخصص لحل أسئلة الاختبار، وهذه التعليمات يجب صياغتها بلغة بسيطة وواضحة توضح الهدف من الاختبار، وطريقة تسجيل الإجابات، وتوضح كذلك للطالب أن يتجنب التخمين في حال ارتيابه في تحديد الإجابة الصائبة، حيث يرى **ألن وين** (1979) ***Allen et Yen*** أنه لتحقيق تصميم تعليمات واضحة للاختبار فإنه يمكن إتباع ما يلي:

- نبه طلابك إلى قراءة التعليمات قبل البدء في الإجابة على فقرات الاختبار.
- نبه طلابك إلى مكونات الاختبار، عرفهم بعد فقرات الاختبار، ضع قيمة العلامة لكل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.
- نبه طلابك إلى عدد الأوراق الاختبار.
- حدد زمن الاختبار وقدر لتلاميذك الوقت الذي يستغرق في الإجابة على كل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.
- دون في صفحة التعليمات طريقة الإجابة على أسئلة الاختبار إذا كانت الأسئلة من نفس النوع، أما إذا كانت الأسئلة تشمل على عدة أنواع نحدد لطلبتك كل نوع من أنواع فقرات الاختبار.
- نبه طلابك على عدم إمكانية الاستفسار عن أي شيء يتعلق بأسئلة الاختبار من المراقب، ما عدا الأخطاء المطبعية التي قد ترد في ورقة أسئلة الاختبار أو تعليماته.
- نبه طلابك إلى ضرورة الكتابة بخط واضح ومنظم (ملحم، ، 444).

- أكد على الطلبة ضرورة كتابة أسمائهم على ورقة الإجابة بمجرد استلامهم الأوراق الخاصة بالإجابة.
- أكد على طلابك ضرورة عدم التخمين في إجاباتهم لفقرات أسئلة الاختبار، وخاصة إذا كانت تنوي التصحيح من أثر التخمين.

2.7.6 سهولة تصحيحه:

عند وضع الاختبار، على المعلم التفكير في طريقة تصحيحه، لأن عملية التصحيح كلما تعقدت يؤدي ذلك إلى السماح بتدخل ذاتية المصحح، كما أن ذلك يؤدي إلى حدوث الأخطاء ويتطلب وقتا وجهدا كبيرين، وهذا خصوصا في اختبارات المقال فتصحيحها بالغ التعقيد لأن الجواب يختلف من مفحوص لآخر وفيها يصعب التقيد بدليل للتصحيح مما يسمح بتدخل ذاتية المصحح، لذا من الأفضل أن يضع المعلم تصحيحا نموذجيا مرفقا بسلم تنقيط واضح، ليتم التصحيح في ضوء ذلك بأقل أخطاء ممكنة(ملحم، ، 444).

خلاصة الفصل:

تعد الاختبارات التحصيلية الوسيلة الأكثر استخداما في مجال التقويم التربوي، فهي تستهدف معرفة مدى تمكن المتعلمين من المعارف والمهارات المقدمة لهم عن طريق العملية التعليمية، لذا تتعدد أنواعها وفق الأغراض تخدم ما يتوخى منها وتمر عملية بنائها في خطوات معينة من الضروري الالتزام بها، لضمان مصداقية هذه الاختبارات لأن ذلك يعطي مستوى أكبر في دقة نتائجها

ويعتبر الاختبار التحصيلي أداة معتمدة في القياس والتقويم التربوي، ويؤدي إلى نتائج صادقة، ويصلح استخدامها في اتخاذ القرارات الملائمة إذا ما توافر على شروط ومواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، ونجد من أهم هذه الشروط توفره على الموضوعية، وابتعاده قدر الإمكان عن الذاتية، كما أنه ينبغي أن يغطي ما تم تدريسه تغطية شاملة متوازية وأن يتوفر على صدق وثبات مناسبين، لكن نستطيع الوثوق بنتائجه كما أن مفرداته يجب أن تتمتع بمستوى صعوبة وقدرة تمييزية مناسبة لنوع المفردة والغرض من الاختبار، وأن يكون هذا الاختبار سهل بالتطبيق والتصحيح، فيسهل استعماله، وبالتالي يؤدي الغرض المنشود منه.

الفصل الرابع

«المقاربة بالكفاءات»

تمهيد

1- الكفاءة.

2- المقاربة بالكفاءات.

3- تقويم الكفاءات

خلاصة.

تمهيد

شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الأساسية. وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة للتغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ناهيك عن التفجر المعرفي في مختلف المجالات وبشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وكون الجزائر جزءا لا يتجزأ من هذا العالم، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا، حتى تصبح مسايرة لتلك التغيرات المذكورة سابقا(وزارة التربية الوطنية، 2003، 05)، وبالتالي تحسين عملية التعليم والتعلم للرفع من المردود التربوي، والانتقال من مرحلة التعليم القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى مرحلة التعليم الناتج عن الاكتشاف والبحث والتعليل ووصوله إلى مرحلة حل المشكلات واكتساب الكفاءات، ومنه تم الانتقال من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية أكثر فعالية ألا وهي تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج، التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، أي أصبح الاهتمام منصبا على تكوين التلاميذ وإكسابهم الكفاءات الضرورية التي تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي وكذلك التكيف مع مختلف المستجدات الداخلية والخارجية.(حثروبي، 2002، 06).

ولا يمكن لهذه البيداغوجية أن تنجح إذا لم يتم الإهتمام بالتقويم والذي كما أشرنا هو جزء لا يتجزأ من هذه العملية، لقد ظلت عملية التقويم تعيش ضبابية في ظل تخبط واضح لرجال التعليم على مستوى البناء والتنفيذ والإستثمار، بحيث مازالت تسود بيداغوجية الأهداف التي تستهدف الكشف عن القدرة على تذكر المعارف والمعلومات، وفي أحسن الأحوال تطبيق القواعد والإجراءات(تمارين تطبيقية)، متجاهلة الطرائق والسبل التي يمكن

أن تخرجها من رتابتها الكلاسيكية إلى الحداثة البيداغوجية(الكفاءات) للكشف عن إمكانات المتعلمين وقدراتهم بعيدا عن نظرة المجتمع وتمثلاته السلبية للتقويم، باعتباره وسيلة للحكم القطعي والنهائي على عمل المتعلم. في حين أن لهذه العملية(التقويم) دورا جد فعال في تأسيس التعلمات وإعطائها معنى في الحياة الإجتماعية، إنطلاقا من مرتكزات جديدة أبرزها إعتماد الوضعية - المشكلة.

وفي هذا الفصل سنحاول الوقوف عند كل الجوانب المتعلقة بهذه البيداغوجية والتطرق إلى كل المفاهيم المتعلقة بها وكذا التطرق إلى نقطة هامة جدا وهي تقويم الكفاءات.

1ـ الكفاءة

1ـ1مفهوم الكفاءة:

الكفاءة مصطلح أصبح متداولا في مجال التربية، وفرضت نفسه في كل الميادين واعتمدته بلادنا في نظامها التربوي، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر.

مفهوم الكفاءة لغة:

جاء في لسان العرب : كافأه على الشيء مكافأة وكفاء : جازاه. والكفيء: النظير، والكفء: النظير المساوي. (ابن منظور، 1988، 269)

وفي قاموس المنهل نجد أن: "الكفاءة تعني: الجدارة والأهلية. (سهيل إدريس، 1999، 276)

وفي قاموس متن اللغة: "فعل كفى ومنه كفاه الأمر كفاءة : قام به واضطلع، فهو كاف، والكفاءة أي ما سد به الخلة(الحاجة) وبلوغ المراد". (أحمد رضا ، 1960 ،154)

إذن من خلال هذه التعاريف نستنتج أن الكفاءة تعني المساواة، وكلمة كفء تعني النظير والمساوي.

المفهوم المعجمي للكفاءة:

في معجم Robert فإنه: تدل كلمة كفء على القدرة على الحكم على شيء ما بمقتضى معرفة معمقة في مادة، ويكون الفرد الكفء هو الفرد القادر على القيام بشيء ما، وتحمل هذه الكلمة أيضا نفس المعنى الذي يدل على الفرد الخبير والمؤهل. (Josette Rey-Debve 1985)

- وفي موسوعة التربية تعرف الكفاءة على أنها: " خاصية من خصائص الفرد الإيجابية التي تسمح له بالتعبير عن قدرته على تنفيذ بعض المهمات". (Encyclopèdie de l èducation 1998، 181)

- وحسب محمد بوعلاق فإن القاموس الأنسكلوبيدي (لاروس) عرف الكفاءة على أنها "مجموعة من القدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما، بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة.

ويرى أصحاب هذا القاموس أنه لا يمكن تحديد الكفاءة إلا في الميدان ومن خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف واقعية(بوعلاق2004، ص20).

مفهوم الكفاءة اصطلاحا:

في الحقيقة هناك تعاريف عديدة للكفاءة، حسب المجال الذي تنتمي إليه، فلفظ الكفاءة في مجال القضاء على سبيل المثال يختلف عنه في مجال التربية والتعليم، لهذا سنقتصر على ذكر التعاريف التي تتناول الكفاءة في المجال التربوي.

-الكفاءة هي تعريف: "إمكانية تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعيات مشكلة"(Gerard .F، 2009، 10).

ـ الكفاءة هي: "إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف،مهارات، مواقف....) بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة"(Xavier، 2006، 04)

-والكفاءة حسب Carette V هي: "القدرة على إنجاز مهمة ما" (Carette V ،2003، 02)

والكفاءة هي :

- الصفة الكلية للشخص.
- الدمج المناسب للمعارف والمعارف الأدائية.
- نظام للمعارف التصورية والإجرائية.
- حالة الفرد.
- القدرة على التحويل.

- مجموعة مدمجة من الإستعدادات.
- القدرة على الفعل. (Deshaies et autres 1996):

-والكفاءة هي : "معرفة التصرف يعتمد على تعبئة واستخدام فعال لمجموعة من الموارد".(Gouvernement du Quèbec، 2001، 04)

وقد أورد محمد بوعلاق عدة تعاريف للكفاءة نذكر منها:

ـ تعريف De Lansheere (1992): يدل لفظ الكفاءة على القدرة على تنفيذ مهمة معينة بأسلوب مرض.

ـ تعريف Carrè،P (1992): " الكفاءة سلوك يتطلب قليلا من المعارف وكثيرا من المهارات".

ـ تعريفMeirieu ،P (1987): إنها: معرفة تحيل الفرد إلى مواقف معقدة تستدرجه نحو عملية تدبير متغيرات غير متجانسة، وتسمح له بحل مشكلات لا يمكن حلها بالرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط معرفيا بمادة دراسية معينة.

ـ تعريف Perrenoud PH (1998): " هي القدرة على تعبئة مجموعة من المواد المعرفية(المعرفة والمهارات والمعلومات، وغيرها) للتعامل بشكل ملائم وفعال مع مجموعة من الوضعيات".

ـ تعريف (1985).L،D hainaut: " هي مجموعة من التصرفات الإجتماعية والوجدانية ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس -حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط ، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه".(بوعلاق، 2004، 22)

من خلال التعاريف السابقة لمفهوم الكفاءة نجد أن فروقا بسيطة بين التعاريف، كما تتقاسم هذه التعاريف في كون الكفاءة سلوك قابل للملاحظة في وضعية معينة.

2.1 أنواع الكفاءات:

إن أي عمل يتطلب القيام به كفاءة مناسبة له، لها خصائصها ومميزاتها عن بقية الكفاءات الأخرى.

في عام1991 ميز المجلس الوطني الفرنسي للبرامج التعليمية بين ثلاث أنواع من الكفاءات وهي:

- كفاءات في مجال التحكم اللغوي.
- كفاءات مرتبطة بالمفاهيم الأساسية.
- كفاءات ممتدة أو مستعرضة.

أما محمد الدريج (الدريج، 2000، 87) فقد قسم الكفاءة إلى قسمين:

-كفاءات نوعية خاصة: هي كفاءات خاصة ترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، وهي ترتبط بنوع محدد من المهام، وبمادة دراسية كاللغة العربية مثلا.

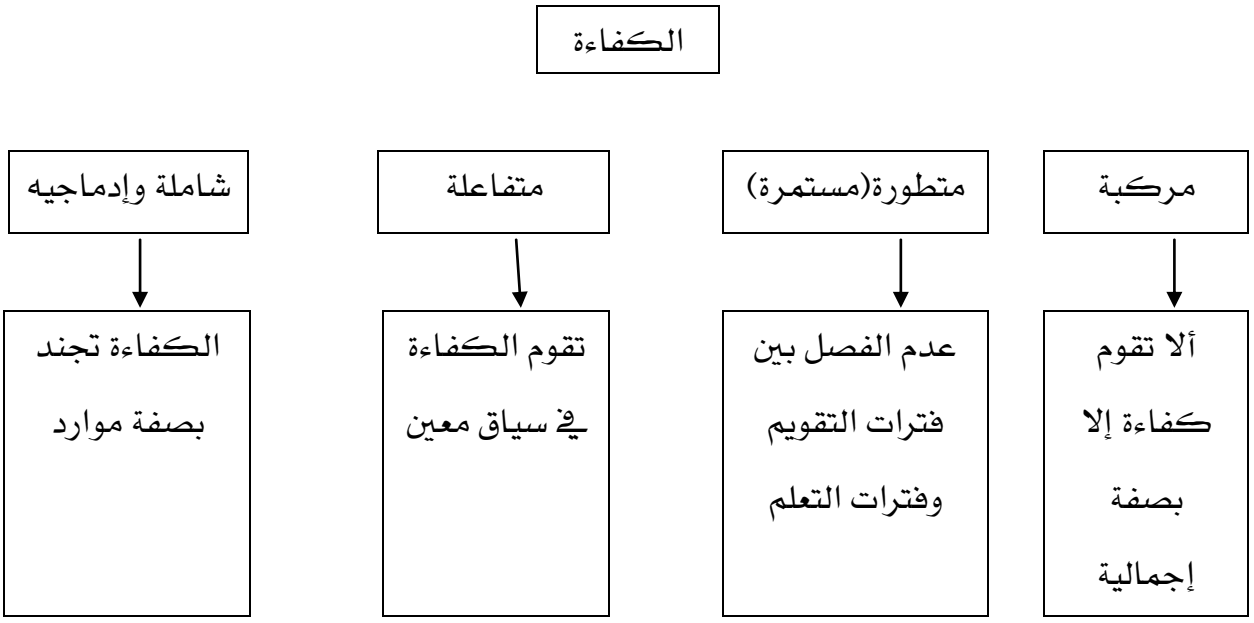
-كفاءات ممتدة(مستعرضة): هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة، وهي خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية.

3.1.خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بخصائص عدة نوجزها في النقاط التالية:

- الكفاءة توظف جملة من الموارد منها المعارف العلمية والمعارف الفعلية النابعة من القدرات والمهارات التي يتمتع بها الفرد.
- الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية، تحمل في مضمونها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات لغرض إنتاج شيء أو لحل مشكلة.
- الكفاءة مرتبطة بمجموعة من الوضعيات ذات مجال واحد، أي أن المتعلم إذا اكتسب كفاءة في اللغة العربية فهذا لا يعني أنها صالحة في مواد أخرى، إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين هي من نفس الفئة.
- الكفاءة قابلة للتقويم من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، وهل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو جودة.(حاجي، 24،2005)

إذن الكفاءة كما يوضح المخطط:



الشكل (01) : خصائص الكفاءة.

4.1ـ الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها :

ـ القدرة : هي ما سيكون المتعلم قادرا على فعله عند اكتسابه عددا معينا من السلوكات. كما يمكن القول أنها : أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين، تسمح بأداء نشاط فكري، بدني أو مهني.(حاجي، 10،2005)

وتصنف القدرة وفق المجالات التالية:

جدول رقم (02) : تصنيف القدرة

المجال المعرفي	القدرة على: الإنتقاء، التميز، التصور، التنظيم، التقويم.....الخ
المجال المهاري	القدرة على : التنسيق، الترتيب، التحليل، التركيب.....الخ
المجال الوجداني	القدرة على : إصدار الحكم، تبرير موقف.....الخ.

- **المقارنة بين القدرة والكفاءة:**

جدول(03): يوضح الفرق بين القدرة والكفاءة

القدرة	الكفاءة
تتم تنميتها وتتطور وفق محور الزمن	تتم تنميتها وفق محور الوضعيات التعلمية.
تتطور مع مرور الوقت.	تتوقف في وقت معين.
لها علاقة بعدد لانهائي من المحتويات.	على علاقة بفئة معينة من الوضعيات.
نشاط يمكن تأديته بشكل تلقائي.	نشاط هادف يدخل في إطار إنجاز مهمة.
ترتبط بمجالات تكوين المتعلم.	ترتبط بنوعية تنفيذ مهمة معينة(الأداء).

-**المهارة** : هي قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة والحذق والذكاء والسهولة، فالمهارة هي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان والتحكم في إنجاز مهمة.

كما يمكن القول أنها الإنجاز الفعال لمهمة أو تصرف.

حسب سهيلة محسن كاظم الفتلاوي فإن المهارة : " هي ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة دقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء كان عقليا أو اجتماعيا أو حركيا". (الفتلاوي، 2003، ص25)

ـ **الأداء(الإنجاز)**: هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا، من سلوك محدد، وما نستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة.

1ـ5 مستويات الكفاءة:

تقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم (حثروبي، 2002،55)إلى:

-**الكفاءة القاعدية**:

هي الأساس الذي يبنى عليه التعلم، وهي نواتج التعلم الأساسية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه في ظروف محددة.

-**الكفاءة المرحلية** : هي مجموعة من الكفاءات القاعدية، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين.

-**الكفاءة الختامية**: هي مجموعة من الكفاءات المرحلية تعبر عن مفهوم إدماجي، يتم بناؤها خلال سنة دراسية أو طور.

-**الكفاءة العرضية** (**الأفقية**): هي كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة، وكما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات ذات الإرتباط ببعض المواد.

6.1 مركبات الكفاءة:

- **الإستعداد**: وهي نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة الوضعيات المشكلة التي تواجهه من جهة أخرى، فالمتعلم يملك استعدادات واسعة، قد تكون كامنة، يمكن إيقاظها بواسطة التنشيط والممارسة.

- **المحتوى**: هو: " مجموعة الأشياء التي يتضمنها التعلم، وتصنف محتويات التعلم إلى :

-معارف محضة.

-معارف فعلية(مهارات).

-معارف سلوكية(مواقف). (هني، 66،2005)

- **القدرة** : وهي مجموعة من الطاقات والقوى الفكرية والمكتسبة، تساعد المتعلم على أداء نشاط معين، وهي قابلة للتطور والنمو بالعديد من مظاهر التعلم وبمختلف الخبرات والتجارب. فالقدرة لا تتجسد إلا إذا تمكن المتعلم من تفعيل محتوى التعلم، حيث لا يمكن ملاحظتها إلا إذا ارتبطت بمحتويات تعليمية تعلمية، وأفضل طريقة لتنمية القدرة على تمرن المتعلم عليها انطلاقا من محتويات تعليمية تعلمية. (حاجي، 10،2005)

- **الوضعية** : وهي مجموعة من الظروف التي تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها، وهو لا يمتلك كل الموارد اللازمة لذلك. أي أن المتعلم يجد نفسه أمام موقف أو مهمة أو مشكلة، فيوظف قدراته ومعارفه لمعالجة هذا الموقف، مستفيدا من مكتسباته القبلية، وكل تعلماته.

فالوضعية هي جعل المتعلم(المتعلمين) أمام تحد معرفي أو منهجي أو.....إلخ، في وضع يستدعي التفكير والتصرف وأداء مهمة محددة أو العمل على إنجاز معين، أو الحل أو المعالجة.

-المهمة: تتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه.

-التعليمات: مجموع التوجيهات التي توضح للمتعلم المطلوب منه.
(Xavier.R، 2006، 128)

ـ مراحل تحليل الوضعية المشكلة :

جدول (04): مراحل تحليل الوضعية المشكلة

المرحلة	دور المعلم باعتباره منشطا
وضعية الإنطلاق	-الإعداد المادي(حجرة الدرس، الأدوات، .....). -طرح الوضعية -المشكلة وتوضيحها. -إشراك كل المتعلمين في فهم الوضعية -المشكلة. -تحديد زمن العمل. -خلق جو مناسب.
البحث عن الحلول	-تنظيم إقتراحات(فرضيات) المتعلمين. -حث المتعلمين على التعبير بوضوح. -الإنصات إلى الإقتراحات وإعادة صياغة الأفكار. -طرح أسئلة للحصول على مزيد من المعلومات.
الإستثمار	-طلب توضيحات حول ما توصل إليه المتعلمون. -تحليل إجابات المتعلمين ومناقشتها.
الإستنتاج	-تذكير بالإشكالية. -تذكير بأهم الخطوات التي سلكها المتعلمون في بحثهم عن الحلول. -خلاصة النتائج المتوصل إليها.

وتأخذ الحلول المتعلقة بالوضعية المشكلة مسارين:

-طريقة الحل بواسطة الإكتشاف: وذلك حينما يتم وضع المتعلم في وضعية تجريبية ليكشف من خلالها التعلم المستهدف .

-طريقة الحل بواسطة المحاكاة: ذلك حينما يوضع المتعلم في وضعية تعليمية شبيهة بوضعية أخرى يكون قد تعرفها من قبل.

-الوضعية الإدماجية:

الوضعية الإدماجية هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها، وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة.(حاجي، 2005، 12).

2ـ المقاربة بالكفاءات

2 -1 -نشأة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:

لقد ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل وكان قطاع التكوين من القطاعات الأولى التي طبق فيها مفهوم الكفاءة، ولم يكن لهذا الأمر أن يكتمل ويتم، لولا تطور الأبحاث السيكولوجية والبيداغوجية، التي حاولت أن تكشف الشروط والقوانين التي تتحكم في عملية التكوين، ويجب أن نلاحظ هنا، أن هذه الأبحاث قد قامت بدورها ممولة في معظمها من مؤسسات وشركات إنتاجية أو خدماتية أو مالية، وبعد ذلك وظف هذا المفهوم في ميدان التربية والتعليم، حيث أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية. (لبصيص، 2004، ص100)

أما بالنسبة إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات فإنه يتفق أغلب الباحثين على أنها نشأت نتيجة الصراع بين نظريتي التعلم، النظرية البنائية بزعامة العالم السويسري Jean Piaget، والنظرية السلوكية بزعامة العالم الأمريكي Waston والعالم الروسي Pavlov، وكان جوهر هذا الصراع يدور حول التعلم.

حيث نجد أن :

- النظرية البنائية ترى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الذات والموضوع.
- النظرية السلوكية ترى أن التعلم ينحصر في مبدأ المثير والإستجابة.

وفي نهاية الستينات وبداية السبعينات نشأ تيار المقاربة بالكفاءات في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان عبارة عن بيداغوجية تتمحور حول الكفاءات، خاصة بعد أن شعر أولياء الأمور في أمريكا بنقص الكفاءات لدى معلمي أبنائهم مما أثر سلبا على تمدرس أبنائهم.

وفي عام1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الإبتدائي والثانوي الكفاءات الضرورية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور التعليمي. وطبقت هذه المقاربة في 1993 في التعليم الإبتدائي وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات.

وقد أعلنت المديرية العامة للتعليم الإكمالي في كندا إدخال هذه البيداغوجية في 1993 بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وما قبل الجامعي .(لبيض ،2004،ص43)

وفي الجزائر، ومنذ سنوات قليلة ماضية شرعت وزارة التربية الوطنية في بناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت حيز التطبيق بدءا من العام الدراسي 2004/2003 لتنفيذها في التعليم الإبتدائي والمتوسط.

2.2- عوامل ظهور بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:

الإنتقادات التي تعرضت لها مقاربة التدريس بواسطة الأهداف، بدعوى النظرة الجزيئية للمعرفة وتحويلها إلى مجرد شيء يشبه الآلة، ففي فرنسا مثلا أصبح دور التدريس الهادف محصورا في التقويم التربوي(الإختبارات الموضوعية)، وفي كندا أشارت وزارة التربية سنة1997 إلى مفهوم الكفاءات، وفي بلجيكا أصدرت الحكومة سنة1997مرسوما حددت فيه أسس الكفاءات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي الجديد.

-وحسب محمد بوعلاق فإن أبرز الانتقادات التي وجهها بعض المفكرين التربويين لبيداغوجيا الأهداف. (بوعلاق، 12،2004) **هي:**

إنتقادات الدراسات الميدانية:

-دراسة عايش زيتون(1986): كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على ما إذا كان لتزويد المتعلمين أثر إيجابي على تحصيلهم لفئات المعرفة والتطبيق، وبينت هذه الدراسة أن المجموعة التي لم يتم تدريسها بالأهداف أفضل نتائج من المجموعة التي لم يتم تدريسها بهذه الطريقة، كما بينت هذه الدراسة أن التلاميذ الذين يزودون بالأهداف السلوكية

متفوقون في الإحتفاظ بما يتعلمون مدة أطول من التلاميذ الذين لم تقدم لهم معطيات حول الهدف السلوكي المطلوب منهم.

- دراسة كاستيل وميريل(1973): أجريا هذه الدراسة من أجل معرفة ما إذا كان التدريس الهادف يساعد على التحصيل الدراسي، وتبين لهما أن النتائج التي توصلا إليها لا تثبت ولا تنفي أهمية التدريس الهادف في التحصيل الدراسي.

-دراسة ماكان: أجريت هذه الدراسة على ثلاث مجموعات، قام المعلم باختيار الهدف التعليمي للمجموعة الأولى، والمجموعة الثانية اختار أفرادها هدفهم التعليمي بأنفسهم، المجموعة الثالثة قدمت لهم مجموعة من الأهداف وطلب منهم أن يتعلموا بأنفسهم لتحقيقها وبعد المعالجة الإحصائية تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث.

الإنتقادات النظرية:

يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

-يعد التدريس الهادف من أنواع التدريس السطحية والشكلية، فالفعل التربوي تحول إلى فعل تعودي يستبعد التفكير والإبداع.

- يركز التدريس الهادف على الأهداف السلوكية دون الإهتمام بغاية التربية.
- لايمكن فهم السلوك المحدد في الهدف الإجرائي دونما إهتمام بالعمليات والأنشطة المعرفية والعقلية.
- عامل التطور الذي عرفته العلوم والتكنولوجيا، وما ارتبط بهذا التطور من توجه إلى الإستثمار، ومنه استثمار الموارد البشرية، بغية الرفع من مردوديتها، وهو ما لا يمكن تحقيقه دون تبني مقاربة أكثر فعالية.
- عامل التنافس وهاجس الجودة في الإنتاج، وهذا العامل كان وراء ظهور الكفاءة في ميدان العمل. وهو ما يؤكده "جرار فيرنيو" حين يقول "أن الفرد ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم أن خطورة المنافسة والتطور السريع لأشكال العمل التي تتطلب المزيد من المعرفة والذكاء، هي التي ولدت الشروط المحددة لهذا الإهتمام المفاجئ بالكفاءة.

- عامل الإهتمام الذي حظي به النمو المعرفي في النظرية البنائية للتعلم، هذه النظرية التي جاءت بفكرة دعم الإكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم.
- من خلال كل ما سبق نستنتج أن المقاربة بالكفاءات نشأت في ظروف ظهرت فيها الدعوة إلى إيجاد بديل تصحيحي لمقاربة التدريس الهادف، هذا الأخير الذي كان يركز على محتويات التعلم أكثر مما يركز على التكوين، تكوين أفراد ذوي كفاءات ومهارات.

ـ الإنتقال من الأهداف إلى الكفاءات:

ـ الأهداف التربوية: هي تعبير عن النتائج المنتظرة من جراء فعل تربوي، وهو يعبر عما يستطيع المتعلم أن ينجزه لإظهار ما تعلمه، فالهدف التربوي يمكن من تنظيم وضعية التعلم انطلاقا مما يجب أن يفعله المتعلم.

ـ الكفاءات :

كما ذكرنا هي مجموعة قدرات معرفية ومهارية ووجدانية منظمة، يسمح تجنيدها بالتعرف على مشكلة معينة وحلها خلال نشاط يظهر مهارات المتعلم.

ويمكن التمييز بين منطق التعليم الذي هو منطق التدريس الهادف ومنطق التكوين الذي هو منطق التدريس الكفائي، من خلال هذا الجدول :

جدول (05): الفرق بين منطق التعليم ومنطق التكوين

منطق التعليم	منطق التكوين
يتم التوظيف فيه على أساس الشهادة	يتم التوظيف فيه على أساس الفعالية والمهارة
يتم فيه وضعيات تهتم بتدريب الفرد على التفكير وعلى التحكم في المفاهيم.	يتم في وضعيات ترتبط فيها المعرفة النظرية بالمهارة التطبيقية.
يتم التركيز على تلقين محتويات أكاديمية جاهزة.	يتم التركيز على بناء الكفاءات المرتبطة بمهنة من المهن.
المدرس يصدر حكمه على نتائج الإمتحانات.	يصدر حكمه على أساس التدريبات والتربصات والإختبارات المرحلية.
يفحص التحصيل الدراسي.	يهتم بتقويم مدى التحكم في المهارات

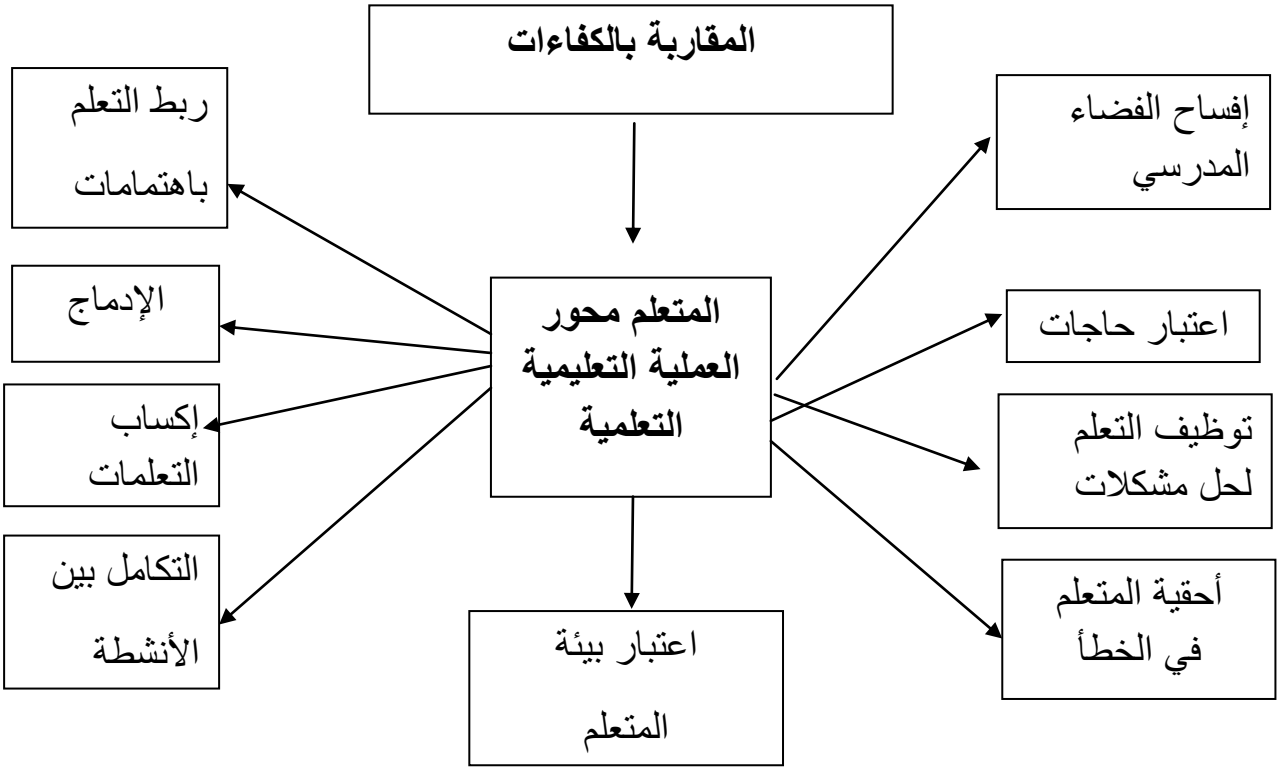
	والكفاءات.
يتبع تبليغ منطق المعرفة المراد تبليغها.	يتبع نقل منطق التطبيق الملموس للمعرفة.

كما يمكننا توضيح الفرق بين تصور كل من بيداغوجية التدريس الهادف وبيداغوجية التدريس الكفائي للعملية التعليمية من خلال هذا الجدول :

جدول (06): الفرق بين بيداغوجية الأهداف والكفاءات.

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
التعلم	التعلم:
-الربط بين المثير والإستجابة. -التركيز على تنمية السلوك. -التركيز على المتعلم وعلى محتويات الأهداف. -تسيير الدرس من طرف المدرس الإنتقائية. -الإنتقائية. -التضخم المفاهيمي.	-الإنطلاق من المعارف السابقة للمتعلم. -التركيز على تنمية القدرات والكفاءات. -التركيز على التعلم. -مساهمة المعلم في سير الدرس. -الشمولية. -الإختزال المفاهيمي
دور المدرس	دور المدرس :
-المالك الفعلي للمعرفة. -يتدخل باستمرار.	-يعد وسيطا بين المعرفة والمتعلم. -يسهل عملية التعلم الذاتي وينسق.
التقويم:	التقويم:
-الإهتمام بالنتيجة.	-تتبع السيرورة التعليمية منذ البداية إلى النهاية -التقويم تشخيصي وتكويني .

فالمقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية كما يوضحه المخطط التالي :



الشكل رقم (02): موقع المتعلم في المقاربة بالكفاءات.

2ـ4ـالمقاربة:

ـ مفهوم المقاربة:

ـ إن معجم علوم التربية يعرف المقاربة أنها: "كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه، وترتبط كل مقاربة باستراتيجية للعمل.

- والمقاربة حسب Larousse تعني :

- أسلوب معالجة موضوع أو مشكل.

- مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين.

-الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج والقرب من الشيء"

وعموما المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو حل مشكل أو تحقيق غاية، وهي تتضمن مجموعة من المبادئ، وتصور ذهني، وهي منطلق لتحديد الإستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية. (غريب وآخرين ،1994، 25)

وترتكز المقاربة على أربعة جوانب هي :

-**الجانب الإستراتيجي**: ويشير هذا الجانب إلى التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والسلوكية والوجدانية للمتعلم.

- **الجانب التكتيكي** :ويعبره هذا الجانب عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجية.

-**الجانب النظري** : ويمثل هذا الجانب الفكر والمنطق والعقل ليتم تحديد استراتيجيات تنفيذ المقاربة وطرقها.

-**الجانب التطبيقي** : ويمثل هذا الجانب كل الإجراءات والممارسات التي تساعد على تنفيذ إستراتيجية المقاربة.

2-6-تعريف المقاربة بالكفاءات:

-يرى Perrenoud، 1988 "أن المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها، واتخاذ القرارات وتكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الاشغال مع الموقف". (وزارة التربية الوطنية، 2003، 14)

-والمقاربة بالكفاءات: " هي تطور بيداغوجية الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة، وبالتالي كل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة ومتنوعة، نفسية وحركية". (بوفامة ،2002، 50)

- وتعرف المقاربة بالكفاءات أيضا بأنها إطار عمل يقود المتعلم إلى حل مشكلات معينة(Roegiers، 2004، 122).

إذن المقاربة بالكفاءات هي طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المعلم من إعداد دروسه بشكل فعال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم، فهي تخاطب المتعب جديدة ليحقق الكفاءة المطلوبة والوصول إلى درجة من الإتقان والمهارة.

والمقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها "(قاسمي ،05،2004)، فهي تصور بنائي لتعلمات تسمح للمتعلم بإعطاء معنى للمعارف التي يدرسها، وتكون هذه المعارف والإجراءات حاضرة للتوظيف عند الحاجة، كما تسمح للمعلم بتطوير ممارساته وفق ما تتطلبه هذه البيداغوجية، وذلك من خلال اهتماماته أكثر بالتلميذ، كيف يتعلم؟ كيف يسير أخطائه؟ وكيف يقيمه؟ دون إهمال الاهتمام بالمعارف .

2ـ7 ـ مبادئ المقاربة بالكفاءات:

البناء: حيث يتم:

- استرجاع واستحضار المتعلم للمعارف السابقة.
- ربطها بالمكتسبات الجديدة.
- تخزينها في الذاكرة .

ـ التطبيق: أي ضرورة الممارسة والتمرن من اجل التمكن.

ـ التكرار: تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات من أجل الوصول إلى إكتساب معمق للكفاءات.

ـ الترابط: أي المزاوجة بين أنشطة التعليم والتعلم وأنشطة التقويم وذلك قصد تنمية الكفاءة.

ـ الإدماج: ويسمح بممارسة الكفاءة عندما تكون مقرونة بكفاءة أخرى، حتى يدرك المتعلم الغرض من تعلمه .

2ـ8ـ أسس المقاربة بالكفاءات :

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي :

-الإنتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية.

-تعتبر المعرفة وسيلة لتحقيق الأهداف، وهي تدخل ضمن وسائل متعددة لمعالجة مختلف الأنشطة.

-تجاوز الطريقة التقليدية المعتمدة على الحفظ والإستماع.

-عدم تجزئة الفعل التعلمي، بل ترافقه باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها.

-تمكن من اكتساب عادات جديدة، ومهارات مختلفة، مع ربط واقع التلميذ بمواضيع دراسته.

-تستجيب للتغيرات الحاصلة في المجتمع، وإنتاج مواطن ماهر، كفء

-ويضيف لخضر رزوق:" إعطاء دلالة للتعلمات بتكوين سياقات دلالية قريبة للواقع المعيش ". (رزوق، 2003، 73)

2-9- إستراتيجيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

- تخطيط التعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

يتمثل التخطيط السنوي للتعلمات وفق المقاربة بالكفاءات أساسا في:

-تحديد الكفاءات الختامية التي يجب أن يتحكم فيها التلميذ في نهاية السنة الدراسية.

-تنظيم التعلمات المتعلقة بالمعارف والمهارات والسلوكيات الضرورية لممارسة هذه الكفاءات الختامية.

-توزيع المقررات الإدماجية على مدار السنة.

-تنظيم التعلمات الظرفية بين مقررين إدماجيين.

- ركائز التعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

يمكن تحديد الركائز التي تقوم عليه عملية التعلم وفق المقاربة بالكفاءات في النقاط التالية:

-تحديد الكفاءة الختامية.

-تحديد المعارف التي تتطلبها الكفاءة الختامية المراد تحقيقها.

-تحديد التعلمات المراد دمجها.

-تصور الصعوبات المتوقع حدوثها، والتفكير في طبيعة المساعدة التي من شأنها دعم المتعلم بها.

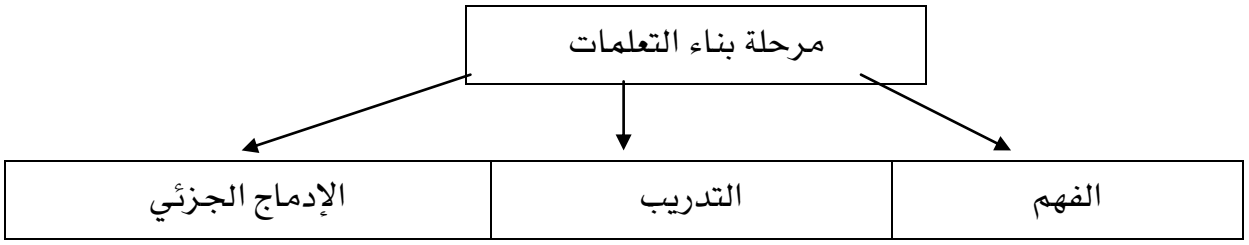
-تحديد كيفية تنفيذ النشاط مع الحرص على جعل المتعلم في قلب هذا النشاط.

-تحديد التدخلات التقويمية: (تشخيصية - تكوينية - نهائية).

ـ مراحل تخطيط التعلم وفق المقاربة بالكفاءات :

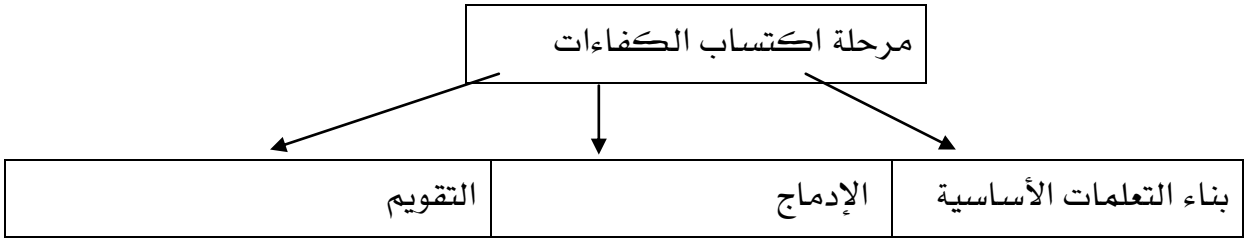
من خلال الإطلاع على الركائز التي يقوم عليها تخطيط التعلم وفق المقاربة بالكفاءات يمكن تحديد مرحلتين أساسيتين يجب احترامها عند تخطيط التعلمات وفق المقاربة بالكفاءات وهما:

1ـ مرحلة بناء التعلمات الأساسية:



الشكل(03) : مرحلة بناء التعلمات الأساسية.

2ـ مرحلة اكتساب الكفاءات:



الشكل (04) : مراحل اكتساب الكفاءات.

2ـ9ـالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجية الإدماج:

من خلال هذا العنصر سنحاول بإيجاز التطرق إلى بيداغوجية الإدماج، وهي من الطرائق النشطة التي تساعد المتعلم أن يتعلم بنفسه، وتفعل دوره إيجابيا في أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها.

الكفاءة كما قلنا هي قدرة المتعلم على تجنيد وإدماج قدراته ومعارفه في وضعية إدماجية معينة.

إن إدماج وتجنيد المتعلم لقدراته ومعارفه تمكنه من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أو غيرها.

فالإدماج كما ذكرنا يعني الربط بين المواضيع الدراسية ومحاولة إستثماره في وضعية ذات معنى، وللإدماج أهمية كبيرة خاصة في إبراز الجانب النفعي للتعلمات المنعزلة.

و الإدماج يتم وفق الأساليب التالية(Xavier R ،2004) :

2ـ 9 ـ 1ـ **الإدماج داخل المادة الواحدة**: ويتضمن هذا الأسلوب النماذج التالية:

ـنموذج التجزئة : وتقدم فيه المادة بشكل غير مستمر.

ـ نموذج الإتصال:ويتم فيه الربط بين الأفكار والمفاهيم الخفية في نفس الميدان.

ـنموذج الدمج: ويتم فيها استغلال أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.

2 -9 -2 -**الإدماج عبر مواد متعددة**: ويتضمن هذا الأسلوب النماذج التالية :

ـنموذج التسلسل: وفي هذا النموذج يتم معالجة الميادين بصفة منفصلة، والمحتوى بشكل تعاقبي.

ـ نموذج التداخل : وفيه تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات المشتركة بين مادتين.

-نموذج المخطط المفاهيمي: وفيه يتم استغلال نفس الموضع في مختلف المواد.

-**نموذج الخيط الموصل**: ويقود إلى ظهور المهارات الأساسية التي تخص كل المواد.

ـ النموذج المندمج : وفيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيمل بينها.

2ـ9ـ3ـ **التركيز على المتعلم** : ويتضمن هذا الأسلوب النموذجين التاليين:

ـ **نموذج الإنغماس**: حيث يقوم المتعلم بفحص وغربلة المحتوى، بما يلبي حاجاته وكفاءاته، دون تدخل المعلم إلا نادرا.

ـ **نموذج التشابك** :حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد، وهنا يكون المتعلم مسؤولا عن إدماج معارفه.

إنه من خلال بيداغوجيا الإدماج فإن المتعلم يستطيع تأسيس روابط بين مختلف المواد من جهة، وربط هذه المواد بخبراته وكفاءاته وواقعه من جهة أخرى.

ولعل أبرز ما يكون عليه المتعلم :

-يعطي معنى لتعلماته، ويحاول تطبيقها في وضعيات ملموسة قد يصادفها.

-يتمكن من التمييز بين ماهو أساسي وما هو ثانوي.

-يتمرن على إستعمال وتوظيف معارفه في وضعيات مختلفة.

-يعمل على إقامة روابط بين مختلف الأفكار التي إكتسبها واستغلالها وتجنيدها.

2.10ـ المقاربة بالكفاءت وأسلوب حل المشكلات :

2.10ـ1ـمفهوم أسلوب حل المشكلات :

-يعرفها محمد محمود الحيلة: "المشكلة هي موقف أو وضع يصعب تحقيقه، له أهداف، ولكن ما يعيق تحقيقها أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل ".(الحيلة388،1999)

- المشكلة كما يقول جون ديوي: " حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثا أو عملا يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى حل".

-أما أسلوب حل المشكلات، فيقول عطية خليل حمودة: " هو طريقة يتم فيها استثارة المتعلم، حيث يوضع في مواجهة تحديات تتطلب الحل".(حمودة 2008 ، 47)

- وحسب جابر عبد الحميد جابر فإن : " هذا النوع من التعليم يتألف من عرض مواقف مشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء". (جابر1999 ، 135)

فأسلوب حل المشكلات هو أسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طرق إثارة مشكلة تدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل، والبحث والعمل للتوصل إلى حل لتلك المشكلة.

فهي طريقة تضع المتعلم وجها لوجه أمام مشكلة وتحثه على دراستها وتدفعه إلى الإلمام بها عن طرق البحث والتنقيب، وجمع المعلومات المتصلة بها

2.10.2.الأسس التي يقوم عليها أسلوب حل المشكلات :

حسب عطية خليل حمودة فإن جون ديوي حدد أسسا يقوم عليها أسلوب حل المشكلات وهي:

-أن يجد المتعلم نفسه في وضع خبرة حقيقية تنبعث منها مشكلة تكون حافزا إلى التفكير.

- أن تكون المشكلات التي يتعرض لها المتعلم تسمح له من استخدام مكتسباته السابقة لمعالجتها .

-أن تكون الظروف المدرسية للمتعلم، تشجعه على التعلم بمعنى تساعده على الابتكار والاكتشاف لا على تكديس المعلومات .

-أن يتماشى هذا الأسلوب مع طبيعة عملية التعلم، أي يوجد للمتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه. (حمودة، 2008، 53)

3.10.2. مميزات استخدام أسلوب حل المشكلات :

يتميز أسلوب حل المشكلات بعدة مميزات نذكر منها :

-يجعل المتعلم يعتمد على نفسه في سعيه لاكتساب المعرفة، وينمي لديه البحث والتقصي وعدم الاقتصار على المعلم فقط .

-يجعل من المتعلم عنصرا إيجابيا في اكتساب المعرفة، وتدربه على كيفية التفكير بأسلوب علمي .

- يثير حوافز المتعلمين لمادة أو موضوع معين، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم .

-يعد المتعلم للحياة، فهذا الأسلوب ينسجم مع طبيعة الحياة.

4.10.2. خطوات التعلم بأسلوب حل المشكلات :

هناك نماذج عديدة وخطوات لحل المشكلات تختلف من معلم لآخر، ولعل الخطوات المتفق عليها هي:

-خطوة الإحساس بالمشكلة :

ويتم فيها تحديد الهدف الرئيسي، على شكل نتاج متوقع من المتعلمين، أي على المتعلم أن يدرك ما يريد، وأن يعرف ما يعيقه حتى يصل إلى الإحساس بالمشكلة، والهدف من هذه الخطوة هو:

-مساعدة المتعلمين على تحديد المشكلة وصياغتها .

-مساعدتهم على إيجاد الكلمات المفتاحية في المشكلة.

-السماح لهم بمناقشة مشكلات قابلة للدراسة.

خطوة تحديد المشكلة وصياغتها:

-حسب حسن حسين زيتون يقوم المتعلم في هذه الخطوة: " بوصف طبيعة المشكلة والتعبير عنها، وعن عناصرها وحدودها، " ويكون تحديدها في صيغة سؤال إجرائي قابل للبحث عن الحل ".

ـ خطوة جمع المعلومات :

ويتم البحث عن الحل باقتراح الفروض الممكنة، ولذلك يقوم بتحليل المشكلة وجمع المعلومات.

ـ خطوة اختيار الحل المناسب:

من بين الحلول المقترحة، يقوم المتعلم باختيار الحل المناسب .

ـ خطوة تنفيذ الحل واختبار صحته :

وهنا يقوم المتعلم بالتطبيق العملي للحل، وملاحظة كل التغيرات التي تحدث. (زيتون، 2003، 346)

3ـ تقويم الكفاءات

3ـ1ـ مفهوم تقويم الكفاءة:

يعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية فهو يمتد على كل مراحلها إلى أن يلتف حولها فيكون قبل التعلم وأثناؤه وبعده، ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادق التلميذ أو الأستاذ، كما لا يتروى من في خانة التركيز على التلميذ كإعطاء علامة له، ولا يحدد بزمن معين من حصة الدرس ولا بموقف معين منها، بل هو جزء من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم، ويكون أحيانا نتاج إفرازات

تقتضيها طبيعة العملية نفسها كأن يلاحظ المعلم في ملامح وجه التلميذ نوع من الحيرة والتساؤل التي لم تتبلور بعد في ذهنه وغير المعلن عنها من قبله تصريحا أوتلميحا.

فالتقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر أحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم.

تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرق تقويم فعالة، والمبدأ الأساسي في ذلك هو أن يجري هذا التقويم في سياق معين بمعنى:

-أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم.

-أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان وأن يستدعي اللجوء إلى عدد معتبر من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ أي المعارف والمعارف الفعلية(المهارات) والمعارف السلوكية.

-أن تستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم

(الملاحظة، المقابلة، تحليل النتائج.....الخ.

-أن يشارك التلاميذ فيه بشكل نشط.

- أن يساهم في إنماء الكفاءة.

- أن يبنى على حكم المعلم القائم على معايير متعددة ومحددة، يطلع عليها التلاميذ.

- وتقويم الكفاءات حسب حاجي فريدفإن تقويم الكفاءات هو: " مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليوم للمتعلم بكل كفاءة واقتدار".(حاجي 2005، 65)

فهو عملية يتم من خلالها إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة المتعلم المختلفة.

فتقويم الكفاءة من خلال هذا هو تقويم لقدرة المتعلم على إنجاز نشاط أو أداء معين.

2.3. مكانة التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم في بيداغوجية الكفاءات جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية فهو يمتد على كل مراحلها، فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده، ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادف المتعلم أو المعلم، كما أنه لا يركز فقط على إعطاء علامة للتلميذ

فقط، ولا يحدد بزمن معين ولا بموقف معين كذلك، بل هو جزء من الممارسات التي تتم داخل القسم بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم، كما أنه يسمح بتسجيل ما إذا كان هذا الأخير قد اكتسب الكفاءة المنشودة أم هو في طريق اكتسابها أم أنه لم يكتسبها أصلا، فتقدم له المساعدة الضرورية، ويتم في أغلب الأحيان من خلال وضعيات متنوعة وقريبة من واقعه، حتى تجلب اهتمامه ورغبته في التعلم.

وحسب وزارة التربية الوطنية فإن " التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التعليمي وهي:

-اكتساب المعارف.

- إستعمالها واستثمارها في الوضعيات.

- تطوير الإستقلال الذاتي وروح المبادرة والإبداع والنقد".

(وزارة التربية الوطنية، 10،2005)

3.3- متطلبات تقويم الكفاءات:

هناك عدة متطلبات ينبغي على المعلم التعرف عليها لتقويم الكفاءات من بينها:

- التعرف على الأهداف العامة وتحديدها.
- اشتقاق الأهداف الإجرائية من الأهداف العامة.
- تحديد مدى قدرة المتعلم على انجاز عمليات معقدة.
- تحديد المهمات والأنشطة الضرورية التي تدل على امتلاك المتعلم للكفاءة المطلوبة.
- تحديد الكيفيات التي يستخدمها التلميذ ليعبر عن اكتسابه للكفاءة المطلوبة.
- تحديد محكات لجودة وإتقان العمل المنجز من طرف المتعلم.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك مهارات يجب أن تتوفر في المعلم حتى يقوم بتقويم الكفاءات على أحسن وجه، نذكر منها:

- **مهارة صياغة الأسئلة**: وهي من المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم، فيجب أن يكون السؤال واضحا وغير معقد ومفهوم.

- **مهارة الملاحظة**:حيث يلاحظ المتعلم ملاحظة علمية، من حيث طريقة عمله، كيفية تعلمه، كيفية انجازه، نتائجه.....الخ.

- **مهارة الحوار البيداغوجي**: هناك الكثير من المتعلمين من لا يستطيعون التعبير عن نقائصهم، فعن طريق الحوار يسمح لهم بالتساؤل والتعبير عن كل ما يجدونه عقبة أمام تعلمهم.

- **مهارة تحليل النتائج وتفسيرها**: وهناك يحدد المعايير والمؤشرات التي يلجأ غليها عند إصدار أحكامه على نتائج تلاميذه.

3.4- خصائص التقويم المركز على الكفاءات:

نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها، لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، ولإبراز أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات يمننا ذكر العناصر التالية:

-إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية.

- تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه.

- لا يكون التقويم مقيدا كلية بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين أي العمل على أن يكون تقويما تكوينيا موسعا.

- إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي قائما على الانتقال من مستوى لآخر(الفصل بين المستويات)، فإن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية(مراعاة مستوى الكفاءة).

- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني. وخاصة الملاحظة والمقابلة.

- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

- تقويم يؤدي إلى معرفة قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.

- الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليميا معينا، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التعليم.

- تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الإنطلاق وبالتالي لا تقوم الكفاءات بصفة مقننة وهذا ما يؤدي إلى عدم الاقتصار على الامتحانات المدرسية التقليدية كصيغة تقويمية.

- لا يقوم المعلم التلاميذ بمقارنتهم مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من طرف التلميذ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة .

- وللتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية، لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ، وهو ما يؤكد تفريد التعليم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة.

3.5- أهداف التقويم في بيداغوجية الكفاءات:

يسعى التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف، أحدها أهداف دافعية وأخرى تصحيحية.

-الهدف الدافعي: يمكن تحديده من خلال نمطي التقويم التكويني والنهائي في العناصر التالية:

- تنمية أداء المتعلم.
- تنمية مستوى كفاءة المتعلم.
- مساعدة المتعلم على تحديد أهدافه في المستقبل.
- مكافأة المتعلم الذي له أداء جيد.
- التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

الهدف التصحيحي: يمكن تحديده من خلال نمطي التقويم التشخيصي والتكويني في العناصر التالية:

-تعديل الأداء الرديء للمتعلم.

- إزالة الأخطاء وتصحيحها.

- تشخيص صعوبات تعلم المتعلم.

3.6. شبكات تقويم الكفاءات:

قبل التطرق إلى شبكات تقويم الكفاءات، لا بد من التعرض إلى مصطلحين ثابتين عند إعداد شبكة التقويم وهما: المعايير والمؤشرات.

3.6.1 المعيار:

-حسب مجموعة المصطلحات العلمية والفنية(1969، 59)" المعيار هو مقياس للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها".

- وحسب Le petit Roper أن المعيار يعني:

خاصية، دلالة تسمح بتمييز شيء، أو مفهوم، لإعطائه حكما تقييميا.

-وهو كذلك: قاعدة لاتخاذ حكم".(Scallon.G ، 1988، 187)، :

إذن المعيار مبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة. فهو وجهة نظر نعتمدها لتقويم العمل المراد تقويمه(أي الكفاءة). كما أنه صفة منتظرة من هذا العمل.

ينبغي أن تكون هذه المعايير:

-**وجيهة**: يعني أنها تقوِّم فعلا الكفاءة المستهدفة.

-**قليلة**: لتحقيق الإنصاف ولتسهيل التصحيح.

- **مستقلة**: قصد عدم تقويم نفس الشيء مرتين(ومنه عدم معاقبة التلميذ مرتين الخطأ المرتكب نفسه).

- **متزنة**:لإعطاء أهمية أكثر لبعض المعايير بالنسبة إلى المعايير الأخرى.

وتعتمد المعايير لتقويم الكفاءة. وتستعمل المعايير ذاتها لتقويم عائلة الوضعيات المتعلقة بكفاءة ما، كما يجب أن تعكس هذه المعايير ما تستهدفه الكفاءة، وهو ما يسمح بالإقرار بدرجة اكتساب هذه الكفاءة قبل التلميذ.

-"ويمكن التمييز بين أنواع من المعايير حسب لبنى سي مسعود :

-**معايير الحد الأدنى**: وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعينة بالتقويم.

-**معايير الإتقان**: وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة".

كما يمكن تصنيف معايير التقويم إلى الأنواع الرئيسية التالية:

-**معايير جماعية المرجع**: وتهتم بتقويم أداء التلاميذ في وضعية ما في ضوء أداء أفراد آخرين في الوضعية ذاتها.

-**معايير محكية المرجع**: ويستخدم لتحديد مستوى المتعلم بالنسبة لمحك ثابت. بمعنى تقويم المتعلم وإنجازاته دون مقارنته بنسبة تحصيله بزملائه.

- **معايير فردية المرجع**: ويقوم أساسا على تقويم المتعلم في مواقف متباعدة لقياس التغير الذي يحدث في بعض خصائصه ومدى تقدمه من بداية التعلم إلى الوقت الحالي. (لبنى، 2008، 116)

أهمية المعايير: تعتبر المعايير المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة معينة، فهي بمثابة عقد اجتماعي حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها.

ويمكن إبراز أهمية المعايير في النقاط التالية:

- وضع مستويات معيارية متوقعة لأداء المتعلم.
- توفير سبل للمعلم قصد مراقبة المتعلم باعتباره المقصود بعملية التقويم.
- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
- تمكين المعلم من تحديد مستوى تحصيل التلاميذ.
- التخطيط لتعلم التلاميذ مستقبلا.

3.6.2- **المؤشر**: مؤشر الكفاءة هو الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس. وهو بهذا يتعدى الهدف الإجرائي المتعلق بتسهيل عملية القياس، إلى القياس المستمر المتعلق بمستوى الأداء. كما يوفر للمصحح بيانات عن درجة تحقق المعيار.

التمييز بين المعايير والمؤشرات:

المؤشرات هي أجراة للمعايير، فهي تمثل علامة لها حتى يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعيته العامة.

3.6.3ـ شبكات التقويم:

1ـ **شبكات التقويم الفردية**: يتم التقويم الذاتي بالاعتماد على شبكات تقويم فردية، مما يسمح للمتعلم من تقويم أدائه وقدراته بنفسه، فيستطيع رصد جوانب الضعف فيه، ويعد هذا التقويم مهم جدا لأنه لا يؤثر في نجاح أو رسوب المتعلم، بل يدل على مدى اكتسابه للكفاءات والمعارف التي تعلمها.

2ـ **شبكات التقويم الجماعي** : وتعد لتقويم مدى اكتساب المتعلم الكفاءات المطلوبة سواء كفاءات نوعية أو مستعرضة، ولابد من مراعاة المبادئ التالية:

ـ **مبدأ الشمولية** :يتيح هذا المبدأ إمكانية قياس مدى اكتساب المتعلم للكفاءات المدرجة في المادة الدراسية.

ـ **مبدأ التدرج** : أن تكون الأسئلة متدرجة حسب منطق المادة أي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

ـ **مبدأ التكامل**: أن تتكامل أسئلة المادة فيما بينها.

ـ **الصدق**: أن تتضمن الشبكات الجماعية الأهداف التي يتم تقويمها.

ـ **مرفقة بسلم تنقيط**: أي توزيع النقاط وإعطاء كل سؤال النقطة المناسبة له.

ـ **مرفقة بإجابة نموذجية** :حتى تتم عملية التصحيح بصورة موحدة.

خلاصة الفصل

إن المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تنطلق من تقويم الكفاءة وذلك لا يتأتى باستدعاء المعارف فقط بل يتعدى ذلك بتوظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة، وأن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويما تكوينيا يندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها وذلك باعتماد أساليب متعددة وأدوات متنوعة تتنوع حسب السلوك المراد تقويمه.

الفصل الخامس

«الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية»

تمهيد

1- الإطار المكاني والزماني

2- المنهج

3- الدراسة الاستطلاعية

4- مجتمع وعينة الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- إجراءات تطبيق الدراسة

7- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد تناولنا الجانب النظري نتعرض في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية حيث نتطرق إلى توضيح الخطوات المبدئية للبحث من التعريف بالإطار المكاني والزماني للدراسة إلى اختيار المنهج المتبع والأدوات التي سوف تطبق في هذه الدراسة حيث يتم فيها توضيح العينة الأساسية المعتمدة وكذا المعالجة الإحصائية للبيانات.

1ـ الإطار المكاني والزماني :

إن هذه الدراسة اختير لها ولاية الوادي كمكان لتطبيقها - وهي مكان تواجد الباحث – وهي ولاية تقع بالجنوب الشرقي للجزائر وبما أن الدراسة على الاختبارات التحصيلية للسنة الرابعة متوسط فكانت متوسطات هذه الولاية هي الإطار المكاني.

أما زمانيا فقد اختير الموسم الدراسي 2014/2013 حيث تمت المرحلة الأولى التي تشمل الاتصال وتسهيل الإجراءات الإدارية وتطبيق الدراسة الاستطلاعية وتليها المرحلة الثانية وهي تطبيق الدراسة الأساسية حيث جمعنا البيانات من العينة المحددة ثم المرحلة الرابعة وهي تجهيز وتحضير البيانات وتطبيق المعالجة الاحصائية واستخلاص النتائج ولنختمها بمرحلة أخيرة لكتابة تقرير الدراسة.

2ـ المنهج :

تعتمد صحة أي دراسة علمية وبدرجة كبيرة على المنهج المستعمل والكيفية التي أستعمل وفقها لدراسة الواقع،(موريس ، 2004، 36)

إن الدراسة التي بين أيدينا تهدف إلى معرفة خصائص ومواصفات الاختبارات التحصيلية المقدمة لتلاميذ السنة رابعة متوسط، لذى اعتمدنا المنهج الوصفي المناسب لمثل هاته الدراسات التي تتناول واقع الظاهرة بالدراسة والتحليل من أجل استخلاص النتائج. (بوحوش والذنيبات، 1989، 138)

ويندرج تحت هذا المنهج عدة أساليب للدراسة ولقد تم اعتماد تحليل المحتوى الذي هدفه الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى معين. (مزيان ، 1999، 126)

وبالنسبة لهذه الدراسة تم الاعتماد على محتوى الاختبارات التحصيلية ونتائجها مع تحديد كيفية التحليل الذي سيشرح لاحقا.

3ـ الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ضرورية ومرحلة مهمة في البحث لا يمكن الاستغناء عنها فمن خلالها وبناء عليها يتضح الطريق أمام الباحث ويكتشف الصعوبات التي قد تصادفه فيه وما يظهر عنه من نواحي تستوجب التفسير وبالتالي فإنه يتسنى له القيام بالمراجعة النهائية لخطوات وإجراءات البحث، ومن خلالها يتم التعديل الذي لا يتسنى له بعد التطبيق وعليه يكون مطمئن عند مباشرة الدراسة الأساسية.(خليفة، 1984، 76)

وبناء على ذلك حاولنا القيام بدراسة استطلاعية حققنا من خلالها:

- اتصلنا بمديرية التربية لولاية الوادي ليوافونا بالإحصاءات حول المتوسطات وتوزيعهم وليمكنونا من إجراء الدراسة على المتوسطات المختارة من أجل الحصول على الاختبارات والإجابات.

- اتصلنا ببعض أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط الذين يدرسون سنة رابعة متوسط لمعرفة شكل ومضمون الاختبارات التحصيلية.

- حددنا بناء على ذلك طريقة اختيار العينة للدراسة عن طريق العينة المسحية من جانب الاختبارات والعشوائية من جانب الإجابات.

- أخذنا فكرة عن الدراسة ووقفنا على الصعوبات التي يمكن أن نصادفها عند تطبيقنا للدراسة كعدم تمكيننا من بعض الاختبارات نظرا للتعقيدات الإدارية وخصوصية الوثائق لذا حاولنا توسيع مجال الدراسة.

- تحديد الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية وتم اختيار اختبارات ونتائج الفصل الأول التي جمعناها بعد العطلة الشتوية.

4ـ مجتمع وعينة الدراسة:

1.4 مجتمع الدراسة :في هذه الدراسة مجتمع الدراسة هو الاختبارات التحصيلية للمرحلة المتوسطة، حيث يمكننا وصف الاختبارات وفق دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط (2013) الصادر عن الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات لوزارة التربية الوطنية وهو الدليل الرسمي المتبع من طرف اساتذة التعليم المتوسط حيث ورد فيه أن وصف اختبار مادة اللغة العربية.

4.1.1 مكونات الاختبار التحصيلي: يتضمن جزأين

الجزء الأول: يركز فيه على تقويم الموارد، وينطلق من نص نثري أو شعري مناسب لمستوي التلميذ ومن مواصفات النصوص المعتمدة أن يتراوح عدد كلماته بين 120 و140 كلمة إن كان نثر او من 7 إلى 10 أبيات إن كان شعرا، وأن تكون النصوص المعتمدة في مستوي التلاميذ، مطابقة للمحاور المقررة في السنة الرابعة متوسط ومحققة لأهداف المنهاج، وأن تكون مما يستهوي التلاميذ، تعالج قضايا تثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى التفكير والتفاعل مع الأفكار المطروحة والقيم الجمالية والخلقية. وأن يكون متوفرا على وحدة الموضوع، سليما من البتر في التركيب أو الأخطاء على اختلاف أنواعها، وأن لا يكون معقدا من حيث اللغة والأسلوب والمفاهيم، يذيل النص بأسئلة مقسمة على النحو الآتي:

- البناء الفكري
- البناء الفني
- البناء اللغوي

ويشترط في بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط مايلي:

- أن تقيس الأسئلة كفاءات المنهاج.
- أن تقيس الأسئلة الكفاءات والمعارف المستهدفة في أنماط التمارين المقررة في الاختبار.
- أن تتوافق مع الاختبارات المنصوص عليها في التعليمات الرسمية.
- أن تكون الأسئلة متدرجة الصعوبة.
- أن تكون دقيقة، تحدد الإنجاز المطلوب من التلاميذ من غير تأويل.
- تجنب الأسئلة التي تكون إجاباتها محل خلاف.
- تجنب طرح الأسئلة الإيحائية أو الأسئلة التعجيزية.
- تجنب الأسئلة التي تقيس نفس الكفاءة.
- أن تكون الأسئلة مختصرة، واضحة، دقيقة، بعيدة عن الغموض والتعقيد.
- أن تشغل جل التلاميذ طيلة الوقت.
- أن تكون بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، واضحة الألفاظ والعبارات مع استعمال المألوف منها عند التلاميذ.

أما طبيعة الأسئلة فتكون على النحو التالي:

1. البناء الفكري: يتضمن أسئلة مصوغة صوغا دقيقا يتراوح عددها بين 03 و05 على أن تكون متدرجة في الصعوبة وذات علاقة بالكفاءة القاعدية المرتبطة بنشاط القراءة ودراسة

النص، وهذه الأسئلة تحوي جانبا أو جوانب تدور حول بناء النص واستخراج المعطيات الواردة فيه، وذلك مثل:

- استخراج الفكرة العامة.
- وضع عبارة في النص.
- سؤال حول الفكرة الجزئية في النص.
- استخراج المغزى.
- استخراج عبارات تدل على معني معين ورد في النص.
- إصدار بعض الأحكام النقدية، وإبداء الرأي فيها.
- شرح المفردات، ويكون بذكر مرادفات أو أضدادها، أو معناها، أو توظيفها.

2ـ البناء الفني: ويتضمن سؤالا أو سؤالين حول المعطيات أو الظواهر الفنية التي في النص من صور بيانية أو بديعية أو عروضية.

3ـ البناء اللغوي :ويتضمن ثلاثة أسئلة:

- إعراب كلمات إعرابا تفصيليا.
- ذكر محل جمل من الإعراب .
- تسمية صيغ صرفية.

الجزء الثاني: تقدم فيه وضعية إدماجيه تطرح مشكلة تستهدف كفاءة ختامية يطلب من المتر شح حلها كتابيا بتوظيف مكتسباته الفعلية والمعرفية والسلوكية اعتمادا على سند أن وجد وفق تعليمة مصوغة صوغا دقيقا تقتضي ضوابط محددة كتحديد حجم المنتج، توظيف بعض الموارد، تحديد نمط المنتج أو نوعه .... مع تجنب طرح المشكلة بطريقة تجعل التلاميذ يكرر ما ورد في نص الاختبار

4ـ1ـ2 **الإجابات وسلم التقييم**: بعد وضع الاختبار لابد:

- أن تكون المواضيع المقترحة مشفوعة بالإجابة الكاملة النموذجية عن كل الاسئلة .
- أن توضح كل الاحتمالات الممكنة تحسبا لتنوع الإجابات الصحيحة المتوقعة .
- أن يضع واضع الإجابة نفسه موضع التلميذ والمصحح معا .
- أن يستعين بالمرجع عند تقديم الإجابة ولا يعتمد على الذاكرة وحدها .
- أن تكون الإجابة النموذجية وفق المستوى الذي حدده المناهج .
- أن توزع النقاط توزيعا متوازنا ومتدرجا مع أهمية السؤال .
- أن توزع النقاط على كل عناصر السؤال تحريا للدقة وإنصافا لكل تلميذ .

- تراعي في سلم النسب الآتية :

-البناء الفكري 30% 06 نقاط

-البناء الفني 10% 02 نقاط

-البناء اللغوي 20% 04 نقاط

-الوضعية الإدماجية 40% 08 نقاط

2.4 عينة الدراسة :

حددنا عينة الدراسة بناء على الحدود المكانية لمدينة الوادي وبعد اتصالنا بمديرية التربية على مستوى الولاية وافتنا بعدد ومواقع المتوسطات وتوزيعهما حسب الدوائر مع تمكيننا من الاتصال المباشر بالمدراء فسعينا للاتصال بالمتوسطات عن طريق المدراء أو مستشاري التربية أو أساتذة المادة وفيما يلي جدول يحدد عدد المتوسطات في الولاية حسب الدوائر.

جدول رقم (07): يبين عدد المتوسطات في الولاية حسب الدوائر

الرقم	الدوائر	عدد المتوسطات
01	دائرة الوادي	25
02	دائرة اميه ونسه	6
03	دائرة قمار	12
04	دائرة الرقيبة	07
05	دائرة الدبيلة	12
06	دائرة المقرن	10
07	دائرة حاسي خليفة	08
08	دائرة الطالب العربي	03
09	دائرة الرباح	08
10	دائرة البياضة	07
11	دائرة جامعة	16
12	دائرة المغير	13
المجموع		127

نظرا للصعوبات المتوقعة في جمع البيانات لذا أضفنا إلى دائرة الوادي دائرتي البياضة والرباح وفيما يلي جدول يوضح المتوسطات في الدوائر الثلاث:

جدول رقم (08) : يبين المتوسطات في دائرة الوادي

الرقم	اســم المتوسط
01	الأمير عبد القادر
02	شريفي محمود
03	الوئام المدني
04	دريال عبد القادر /18 فيفري
05	ابن باديس
06	حمامه العلمي
07	بحير بلحسن
08	أحمد التجاني
09	الأرقط الكيلاني
10	زوبيدي عبد القادر
11	عياشي عمر الطاهر
12	الوادي غربا

الرقم	اســم المتوسط
13	باهي علي
14	مصباحي مصطفى
15	طير حسن
16	محمد الأمين العمودي
17	جاب الله بشير
18	حويذق عبد الكريم
19	غندير عمر
20	هزله المولدي
21	ضيف الله احمد
22	صلوح عبد الحفيظ
23	كوينين الجديدة
24	08 ماي الجديدة

جدول رقم (09) : يبين المتوسطات في دائرة الرباح

الرقم	اســم المتوسطة
01	آل ياسر
02	بوغزالة م الطاهر
03	15 جانفي 56
04	حسين حمادي
05	عسيلة عبد الكريم
06	عروة محمد
07	عروة عبد القادر
08	تونسي بشير/ العواشير

جدول رقم (10) : يبين المتوسطات في دائرة البياضة

الرقم	اســم المتوسطة
01	طليبة بوراس
02	عبادي عبادي
03	الأخوين بوصبيع
04	الناقص عبد الرحمان
05	الخوارزمي/ لبامه
06	صوالح عليلة العيد
07	الفطاحزة

حاولنا جمع الاختبارات مع الإجابة النموذجية وتصحيح أوراق فوج وبعد تنظيم ما جمعنا تحصلنا على 25 اختبار تحصيلي مع اجابة 28 تلميذ مصححة لتكون جاهزة للتحليل وراعينا في ذلك توحيد سلم التنقيط وهي مقسمة حسب الجدول التالي:

جدول رقم (11) : يبين توزيع العينة على الدوائر

الرقم	الدوائر	عدد المتوسطات	عدد المتوسطات في العينة
01	دائرة الوادي	25	17
02	دائرة الرباح	08	04
03	دائرة البياضة	07	04
	المجموع	40	25

5ـ أدوات الدراسة :

في هذه الدراسة التي هي تحليل محتوى من خلال الاختبارات التحصيلية ونتائج الطلبة عليها فتكون ادواتها هي الكيفية التي يتم بها تحليل هذا المحتوى من خلال مواصفات هذه الاختبارات التي هي الشمول والموضوعية والثبات والصدق التمييزي وكل خاصية اعتمدنا طريقة خاصة لذلك

الثبات : ويقصد به أن مركز الطالب النسبي لا يتغير إذا أعيد الاختبار على الطالب نفسه وهذا يعني استقرار وتطابق النتائج عند تكرار الاختبار أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها من المتعلمين.

طريقة حساب الثبات: اخترنا استعمال طريقة ألفا كرونباخ أو طريقة التجزئة النصفية.

الموضوعية :ويقصد بها عدم تأثر نتائج المتعلم بذاتية المصحح أي عدم التحيز وتدخل العوامل الشخصية في تحديد درجات المتعلم وتطابق الدرجات حتى في حالة تعدد المصحح.

طريقة حساب الموضوعية : اخترنا اعادة تصحيح عينة من أوراق اجابة الطلبة وحساب متوسط الفرق في العلامة وقسمة هذا الفرق على العلامة الكامل لنستخرج نسبة عدم الموضوعية والنسبة المكملة هي نسبة الموضوعية.

الشمولية: ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها ولمحتوى المادة.

طريقة حساب الشمولية : نوزع الاختبار على مجموعة من اساتذة المادة ليعطونا تقييمهم للشمولية وقد اعطيناهم سلم من 10 درجات ثم نحسب المتوسط الحسابي لهم ونحوله إلى نسبة مئوية التي تعبر عن نسبة الشمولية.

الصدق التمييزي : الاختبار الجيد هو الذي يمكنه التمييز بين مستويات الطلبة أي تختلف درجاتهم باختلاف مستويات تحصيلهم.

طريقة حساب الصدق التمييزي : من خلال دراسة دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدينا في درجات التلاميذ على الاختبار.

بعد تحديد هذه الطرق لقياس المواصفات تم عرضهم على 07 محكمين من الخبراء (أنظر الملحق) حيث وفونا بجملة من الملاحظات مع اتفاقهم على ان هذه الطرق من ناحية المبدأ تقيس المواصفات المحددة وكذلك ملاحظة اعتماد اكثر من طريقة خاصة في الثبات اذا سمح الأمر واعتماد درجات تفاوت في الشمولية كبيرة نوع ما باعتبار انها ستعطى لمختصين.

6ـ إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات التحليل قمنا بتطبيق الدراسة الميدانية خلال الثلاثي الثاني 2014/2013من خلال جمع الاختبارات ونتائجها.

وبعد الترتيب والتنظيم وتحديد عينة الاختبارات ونتائجها التي ستكون محل الدراسة المتمثلة في 25 اختبار مع نتائج 28 تلميذ والإجابة النموذجية لكل اختبار، قمنا بتوزيع نسخ من هذه الاختبارات على اساتذة اللغة العربية ليوافونا بنسبة الشمولية، كما وزعنا اوراق الاجابات على بعضهم الآخر ليعيدوا تصحيح الاختبار بناء على الإجابة النموذجية ورغم الصعوبات التي تلقيناها في طول الوقت الذي استغرقه هذه العملية إلا اننا استطعنا في الأخير ان نجمع كل البيانات اللازمة لإجراء التحليل.

واستخدمنا الحاسوب في تحضير وتجهيز وتفريغ البيانات وفق الأساليب المتعارف عليها لتحليلها والوصول إلى النتائج وتمت عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية حيث أدخلت البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS لتتم معالجتها إحصائيا، خاصة في حساب الثبات والصدق التمييزي الذي تم حسابهما مبكرا نظرا لاكتمال جمع البيانات الخاصة بهما وعدم تعلقهما في التحليل بنتائج اخرى .

7ـ الأساليب الإحصائية :

إن أي باحث لا يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية في دراسته في الغالب، فهي الوسيلة التي تمده بالوصف الموضوعي الدقيق، وهي الأداة التي يختبر بها الباحث الفروض من خلال البيانات ويعتمد عليها من أجل إعطاء البحث الصبغة العلمية وبناء على هذا فقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

النسب المئوية : وهي المقدار الذي يعبر عن العلاقة الرياضية بين جزئين أو أكثر حيث يشكل كل من الجزئين في مجموعهما عددًا كليًا وهي طريقة لتعبير عن هذا المقدار على شكل كسر من 100

المتوسط الحسابي : وهو احد مقاييس النزعة المركزية التي تستخدم لتلخيص الدرجات والبيانات الكمية لإعطاء فكرة مبسطة عن المعدلات وتوزيع الدرجات وهو ناتج قسمة مجموع الدرجات على عددها .

الإنحراف المعياري : وهو الجذر التربيعي للتباين الذي هو متوسط مربعات انحرافات الدرجات عن المتوسط الحسابي وهو احد مقاييس التشتت.

اختبار ت: وهو اختبار يستخدم لقياس دلالة فروق المتوسطات لمجموعة أو مجموعتين سواء مستقلتين أو مرتبطتين بمعادلة رياضية حسب الحالة.

معامل الثبات ألفا كرونباخ: وهو معامل الثبات قائم على الاتساق الداخلي من خلال تحليل الارتباطات لكل بند مع البنود الأخرى.

معامل التجزئة النصفية: يقسم الاختبار بعد تطبيقه إلى نصفين يفترض أن يكونا متكافأن ويؤخذ معامل الارتباط بين ناتج النصفين على أساس أنه تقديرثبات للتكافؤ والاستقرار الداخلي للاختبار.ولأن معامل الارتباط يتم حسابه لنصف الاختبار فقط فإنه يمكن تصحيحه من خلال معادلة سبيرمان – براون

تسهيلا للعمليات الحسابية قمنا باستعمال برنامج SPSS(Statistical Package for Social Sciences) - والتي تعني الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية - إذ يمكن للبيانات أن يكون إدخالها مباشرة بتعريف المتغيرات والتفريغ أو ملخصة بشكل تقاطعي أو بشكل جدول تكراري، ونُعلم البرنامج أن يتعامل معها خلال عمليات التحليل الإحصائي كأنها بيانات خام على شكل تكرارات مرتبة بشكل مصفوفة مكونة من أعمدة (متغيرات) وصفوف(حالات) (العقيلي والشايب، 1998،246).

وقد استعملنا هذا البرنامج في حساب الفروق باستعمال اختبار ت وكذلك في حساب معامل الثبات باستعمال التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

خلاصة الفصل:

اتبعنا في دراستنا خطوات إجرائية تمثلت في تحديد المنهج المستخدم الذي هو المنهج الوصفي التحليلي المناسب لمثل هاته الدراسة واختيار العينة من مجتمع الدراسة وتناولنا الدراسة الاستطلاعية واستخدمنا أدوات جمع البيانات وتعرضنا إلى الأساليب الإحصائية المستعملة وقد وظفنا برنامج الحزم الإحصائية SPSS من أجل تفريغ البيانات ومعالجتها وستعرض نتائج ما توصلنا إليه في الفصل القادم.

الفصل السادس

« عرض وتحليل ومناقشة النتائج »

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5- خلاصة النتائج العامة للدراسة

تمهيد

بعدما تعرضنا في الفصل السابق إلى الإجراءات الميدانية للدراسة، تم جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وسنحاول في هذا الفصل تفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات المقدمة، وبالاستعانة بما توصلنا إليه في الفصل السادس وكذا الدراسات السابقة و الفصول النظرية.

1ـ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على صدق المحتوى (الشمولية) بدرجة منخفضة.

ويقصد بالشمولية : أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها ولمحتوى المادة. أما عن طريقة حساب الشمولية **فقد تمت** بتوزيع الاختبار على مجموعة من أساتذة المادة ليعطونا تقييمهم للشمولية وقد أعطيناهم سلم من 10 درجات ثم نحسب المتوسط الحسابي لهم ونحوله إلى نسبة مئوية التي تعبر عن نسبة الشمولية.

جدول رقم (12) يبين متوسط نسب الشمولية في الاختبارات

الإختبارات	نسبة الشمولية (صدق المحتوى)
الإختبار 1	84.00%
الإختبار 2	82.00%
الإختبار 3	76.00%
الإختبار 4	86.00%
الإختبار 5	84.00%
الإختبار 6	76.00%
الإختبار 7	70.00%
الإختبار 8	86.00%

الإختبار 9	80.00%
الإختبار 10	84.00%
الإختبار 11	80.00%
الإختبار 12	82.00%
الإختبار 13	82.00%
الإختبار 14	80.00%
الإختبار 15	82.00%
الإختبار 16	76.00%
الإختبار 17	82.00%
الإختبار 18	76.00%
الإختبار 19	86.00%
الإختبار 20	82.00%
الإختبار 21	82.00%
الإختبار 22	82.00%
الإختبار 23	76.00%
الإختبار 24	76.00%
الإختبار 25	84.00%
المجموع	80.56%

نعني بالشمولية أن الاختبارات تشمل جميع البرامج الدراسية المقررة على التلاميذ وفيما يخص مجموعة الخمسة وعشرين اختبارا التي تم تقييمها من حيث الشمولية فقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول متباينة، فقد بلغت نسبة الشمولية الكلية لجميع الاختبارات 80.56 % أي أن هناك ما يقرب من 20 % من البرامج الدراسية لا يمتحن فيها التلاميذ وهي نسبة عالية نسبيا.

كما يمكننا أن نلاحظ أن هناك بعض الاختبارات التي كانت نسبة الشمولية فيها منخفضة بشكل ملحوظ كالاختبار رقم 7 والذي بلغت نسبة الشمولية فيه 70% ، وهو ما

لاحظناه بشكل أقل حدة في الاختبارات رقم 3، 6 ، 16 ، 18 ، 23 ، 24 حيث بلغت نسبة الشمولية فيهم 76%، لكن من جهة أخرى فإننا لاحظنا في الاختبارات 4، 8، 19 أن نسبة الشمولية فيها بلغت 86 % وهي نسبة إلى حد ما معقولة بالنظر إلى متوسط نسبة الشمولية وبالنظر إلى النسب المنخفضة في الاختبارات سابقة الذكر.

إن نسبة الشمولية تعني قيمة ما تمسحه موضوعات الاختبار من مجموع الموضوعات المقررة وفي الجدول أعلاه وجدنا أن متوسط نسبة الشمولية لمجموع الاختبارات بلغ 80.56 % وهذا يعني أنه من بين كل عشر موضوعات مقررة هناك أقل من موضوعان لا يمتحن فيهما التلميذ، فإذا كان عدد الموضوعات المقررة على التلميذ في الفصل الواحد خمسة موضوعات فإن عدد الموضوعات التي لا يمتحن فيها التلميذ أقل من الواحد وهي نسبة معقولة، خاصة أنه من الصعب على الأستاذ في كثير من الأحيان أن يدرج جميع الموضوعات المقررة التي درسها التلميذ على مدى الثلاثي بأكمله في الاختبارات التحصيلية، وذلك يعود إما لكثرة هذه الموضوعات، أو لتشابه أهدافها التعليمية، كذلك فإن تعدد المحاور (البناء اللغوي، البناء الفكري، البناء الفني، الوضعية الإدماجة)، يجعل من الصعب على الأستاذ تصميم اختبار يحتوي على جميع الموضوعات التي درسها التلميذ.

وعليه يمكننا أن نقول أن الشمولية بهذه النسبة قد تحققت إلى حد معقول بالنظر إلى جملة العوائق العلمية والبيداغوجية التي تحول دون تحقيق نسب أعلى منها.

2ـ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الصدق بدرجة منخفضة.

ويقصد بالصدق التمييزي : أن الاختبار يمكنه التمييز بين مستويات التلاميذ أي تختلف درجاتهم باختلاف مستويات تحصيلهم. طريقة حساب الصدق التمييزي : من خلال دراسة دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في درجات التلاميذ على الاختبار.

الجدول رقم (13): يبين الصدق التمييزي من خلال دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في درجات التلاميذ على الاختبار

الاختبارات	المتوسط الحسابي للمجموعة العليا	المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا	قيمة ت بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا	الدلالة الإحصائية
الإختبار 1	15.56	8.81	11.10	دالة عند 0.01
الإختبار 2	14.19	7.00	9.53	دالة عند 0.01
الإختبار 3	12.06	7.43	17.44	دالة عند 0.01
الإختبار 4	15.87	8.87	9.77	دالة عند 0.01
الإختبار 5	14.00	7.00	9.56	دالة عند 0.01
الإختبار 6	15.25	9.56	10.40	دالة عند 0.01
الإختبار 7	15.75	8.37	13.85	دالة عند 0.01
الإختبار 8	15.00	8.25	10.42	دالة عند 0.01
الإختبار 9	13.56	7.62	9.34	دالة عند 0.01
الإختبار 10	11.75	8.25	8.28	دالة عند 0.01
الإختبار 11	13.25	8.68	10.08	دالة عند 0.01
الإختبار 12	12.75	7.37	11.67	دالة عند 0.01
الإختبار 13	14.87	9.75	8.73	دالة عند 0.01
الإختبار 14	15.81	9.00	13.17	دالة عند 0.01
الإختبار 15	15.81	8.75	9.90	دالة عند 0.01
الإختبار 16	14.12	8.12	11.31	دالة عند 0.01
الإختبار 17	14.62	8.75	8.81	دالة عند 0.01
الإختبار 18	15.56	8.68	12.41	دالة عند 0.01
الإختبار 19	14.75	8.00	9.72	دالة عند 0.01
الإختبار 20	13.93	7.37	11.23	دالة عند 0.01
الإختبار 21	12.87	8.33	9.09	دالة عند 0.01
الإختبار 22	13.68	8.68	8.27	دالة عند 0.01
الإختبار 23	13.00	7.18	10.45	دالة عند 0.01
الإختبار 24	15.00	9.50	10.80	دالة عند 0.01
الإختبار 25	13.31	8.87	9.10	دالة عند 0.01

من خلال الجدول نلاحظ أن جميع الاختبارات دون استثناء تتميز بصدق تمييزي حيث أن الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يعني أن

جميع الاختبارات صممت لتؤدي غرض التمييز بين مستويات التلاميذ ، إذ أن توزيع علامات التلاميذ يعبر إلى حد بعيد عن توزيع مستوياتهم.

إن الصدق التمييزي نعني به أن الاختبارات يمكنها أن تميز بين مستويات التلاميذ، أي أن هذه الاختبارات يمكنها أن تعكس مستويات تحصيل التلاميذ حيث تختلف درجاتهم باختلاف مستويات تحصيلهم، وعليه فقد اعتمدنا على دراسة دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في درجات التلاميذ التي تحصلوا عليها من الاختبار.

ما يمكن استنتاجه من خلال ما سبق أن الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في جميع الاختبارات دالة عند 0.01 وهو ما يعني أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الصدق بدرجة مقبولة.

لكن رغم ذلك يمكننا أن نلاحظ الفروق بين الاختبارات بالنظر إلى قيمة ت التي تختلف من اختبار لأخر، حيث لاحظنا أن قيمة ت لا تتأثر بالمستوى العام للتلاميذ، لكنها تتأثر بشكل توزيع النقاط بين المجموعتين العليا والدنيا، بمعنى هل توزيع النقاط يقترب من التوزيع الطبيعي (شكل الجرس) ولا يهم ما إذا كان الجرس حاد أو مفلطح فذلك يعبر عن المستوى العام للعلامات التي تحصل عليها التلاميذ وليس له تأثير واضح في قيمة ت.

3ـ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الموضوعية بدرجة منخفضة.

ويقصد بالموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر نتائج المتعلم بذاتية المصحح أي عدم التحيز وتدخل العوامل الشخصية في تحديد درجات المتعلم وتطابق الدرجات حتى في حالة تعدد المصحح طريقة حساب الموضوعية : اخترنا إعادة تصحيح عينة من أوراق إجابة الطلبة وحساب متوسط الفرق في العلامة وقسمة هذا الفرق على العلامة الكامل لنستخرج نسبة عدم الموضوعية والنسبة المكملة هي نسبة الموضوعية.

3ـ1ـ عرض تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة (الموضوعية في البناء الفكري):

الجدول رقم (14): يبين نسبة موضوعية الاختبارات التحصيلية في محور البناء الفكري

الاختبارات	متوسط الفروق في تصحيح البناء الفكري
الإختبار 1	0.11
الإختبار 2	0.04
الإختبار 3	0.09
الإختبار 4	0.36
الإختبار 5	0.07
الإختبار 6	0.23
الإختبار 7	0.18
الإختبار 8	0.14
الإختبار 9	0.07
الإختبار 10	0.20
الإختبار 11	0.18
الإختبار 12	0.21
الإختبار 13	0.36
الإختبار 14	0.36
الإختبار 15	0.18
الإختبار 16	0.16
الإختبار 17	0.23
الإختبار 18	0.21
الإختبار 19	0.05
الإختبار 20	0.09
الإختبار 21	0.46
الإختبار 22	0.20
الإختبار 23	0.11
الإختبار 24	0.16
الإختبار 25	0.09
المتوسط العام للفروق في التصحيح	0.18

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط الفروق في التصحيح في البناء الفكري بلغ 0.18 نقطة وهو فرق مقبول جدا ويدل على أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في محور البناء الفكري، على الرغم من أننا لاحظنا أن بعض الاختبارات التحصيلية لا تتوفر على نسبة عالية بالنظر إلى المتوسط العام للفروق فمثلا في الاختبار رقم 21 كان الفرق 0.46 نقطة وهي أعلى فرق تم تسجيله في مجمل الاختبارات 25 ، كما لاحظنا أن الاختبارات رقم 4 و14 سجلنا فيهما فرق بلغ 0.36 وهو كذلك أعلى من المتوسط العام للفروق لمجمل الاختبارات ، في حين لاحظنا أن الاختبارات أرقام 1، 3، 5، 9، 20، 23، 25 سجلنا فيها فرق بلغ أقل من 0.11 نقطة وهي فروق منخفضة بالنظر للمتوسط ، كما تم تسجيل فروق اقل من 0.02 نقطة في الاختبار رقم 2 وهو ما يعني أن نسبة الموضوعية في هذا الاختبار كانت عالية جدا وهو المطلوب تحقيقه في أي اختبار.

ويعود ذلك ربما لدقة الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة من خلال هذا المحور، ما ينتج عنه أن الكلمات المفتاحية المطلوبة في اجابات التلاميذ محدودة ومحددة، أي أنه لا مجال واسع للتقيمات التقديرية.

ورغم كل ذلك لاحظنا أن هناك بعض النسب المنخفضة من الموضوعية في بعض الاختبارات كالاختبار رقم 21 ويعود ذلك ربما للتباين بين الأساتذة في تطبيق سلم التنقيط ما ينتج عنه بعض الفروق في التقييم، لكنها على كل حال ليست مؤثرة فالفرق بين المتوسط العام لنسب الموضوعية وأعلى نسبة وأدنى نسبة ليست فروقا كبيرة، كما أن غالبية الاختبارات تتميز بنسب موضوعية أعلى من المتوسط العام وهو ما يجعلنا نستنتج أن الموضوعية في البناء الفكري محققة بنسبة عالية.

3.2. عرض تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة (الموضوعية في البناء اللغوي):

الجدول رقم (15): متوسط الفروق في التصحيح في الاختبارات التحصيلية في محور البناء اللغوي

الاختبارات	متوسط الفروق في تصحيح البناء اللغوي
الإختبار 1	0.13
الإختبار 2	0.04
الإختبار 3	0.13
الإختبار 4	0.02
الإختبار 5	0.14
الإختبار 6	0.18
الإختبار 7	0.20
الإختبار 8	0.11
الإختبار 9	0.14
الإختبار 10	0.13
الإختبار 11	0.09
الإختبار 12	0.05
الإختبار 13	0.21
الإختبار 14	0.14
الإختبار 15	0.29
الإختبار 16	0.07
الإختبار 17	0.07
الإختبار 18	0.18
الإختبار 19	0.13
الإختبار 20	0.11

الإختبار 21	0.16
الإختبار 22	0.29
الإختبار 23	0.09
الإختبار 24	0.20
الإختبار 25	0.18
متوسط الفروق في التصحيح	0.14

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط الفروق في التصحيح في البناء اللغوي بلغ 0.14 وهو فرق مقبول جدا وتدل على أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في محور البناء اللغوي، على الرغم من أننا لاحظنا أن بعض الاختبارات التحصيلية لا تتوفر على نسبة عالية بالنظر إلى المتوسط العام فمثلا في الاختبار رقم 15 كان الفرق 0.29 نقطة أي أنه أعلى متوسط للفروق تم تسجيله في مجمل الاختبارات 25 ، كما لاحظنا أن الاختبار رقم 13 سجلنا متوسط فروق بلغ 0.21 نقطة وهي نقطة أعلى من المتوسط العام لمجموع الاختبارات ، في حين لاحظنا أن الاختبارات أرقام 12، 16، 17 سجلنا فيها فرق أقل من 0.07 ، كما تم تسجيل فرق أقل من المتوسط العام للفروق لمجمل الاختبار في الاختبارين رقم 2 و 4 وهو ما يعني أن نسبة الموضوعية في هاذين الاختبارين في محور البناء اللغوي كانت عالية جدا.

من خلال عملية التحليل لاحظنا أن المتوسط العام لفروق النقاط في الموضوعية في البناء اللغوي لمجموع جميع الاختبارات كان 0.14 وهو فرق بسيط ما يدل على أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في محور البناء اللغوي. ويمكننا أن نرجع ذلك لطبيعة المعرفة المطلوب تحقيقها من طرف المتعلم، حيث أن البناء اللغوي يعتمد على جملة من المعارف الدقيقة التي تتكرر الأسئلة حولها في كل اختبار، مما يجعل إجابات التلاميذ متشابهة في معظم الاختبارات وبالتالي فإن تقييم

الأساتذة يكون متقارب إلى حد بعيد، كذلك فإن هذا الأمر يضيق مجال التقديرات عند الأساتذة إلى حد بعيد ويوحدها في آن معا.

في حين لاحظنا أن هناك بعض الفروق العالية في النقاط في بعض الاختبارات كالاختبار رقم 15 الذي كانت الفرق فيه 0.29 لكنه على كل حال ليس مؤثرة فالفروق في محور البناء اللغوي ليست فروقا مؤثرة، كما أن غالبية الاختبارات تتميز بنسب موضوعية أعلى من المتوسط العام وهو ما يجعلنا نستنتج أن الموضوعية في البناء اللغوي محققة بنسبة عالية.

3.3 عرض تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة (الموضوعية في البناء الفني):

الجدول رقم (16): الفروق في التصحيح في الاختبارات التحصيلية في محو البناء الفني

الاختبارات	متوسط الفروق في تصحيح البناء الفني
الإختبار 1	0.07
الإختبار 2	0.05
الإختبار 3	0.16
الإختبار 4	0.11
الإختبار 5	0.14
الإختبار 6	0.07
الإختبار 7	0.09
الإختبار 8	0.13
الإختبار 9	0.09
الإختبار 10	0.16
الإختبار 11	0.05
الإختبار 12	0.04
الإختبار 13	0.14

الإختبار 14	0.18
الإختبار 15	0.16
الإختبار 16	0.14
الإختبار 17	0.13
الإختبار 18	0.20
الإختبار 19	0.23
الإختبار 20	0.07
الإختبار 21	0.14
الإختبار 22	0.11
الإختبار 23	0.18
الإختبار 24	0.07
الإختبار 25	0.02
متوسط الفروق في التصحيح	0.12

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط الفروق بلغ 0.12 وهو فرق مقبول جدا خاصة إذا تعلق الأمر بالمحور الفني وتدل على أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في محور البناء الفني، على الرغم من أننا لاحظنا أن بعض الاختبارات التحصيلية لا تتوفر على نسبة عالية بالنظر إلى المتوسط العام فمثلا في الاختبار رقم 19 كان الفرق 0.23 وهو أعلى فرق تم تسجيله في مجمل الاختبارات 25 ، كما لاحظنا أن الاختبار رقم 18 بلغ الفرق في التصحيح 0.20 وهو فرق أعلى من المتوسط لعام لمجموع الاختبارات، في حين لاحظنا أن الاختبار رقم 12، كان الفرق في التصحيح 0.04 وهو فرق أقل من المتوسط العام، كما تم تسجيل فرق أقل من 0.02 في الاختبار رقم 25 وهو ما يعني أن نسبة الموضوعية في هذا الاختبار المتعلق بمحور البناء اللغوي كانت عالية رغم أنها كانت أقل بالمقارنة بالمحورين السابقين .

إن المتوسط العام للفروق في التصحيح في محور البناء الفني لمجموع جميع الاختبارات هو 0.12 وهو فرق معقول خاصة إذا تعلق الأمر بهذا المحور، وعليه يمكننا أن نقول أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة مقبولة في محور البناء الفني.

ويعود ذلك ربما لتوحيد نماذج الاختبارات وسلم التنقيط وما ينتج عن ذلك من تعود التلاميذ على نمط ثابت من الأسئلة المتعلقة بهذا المحور.

لكن لاحظنا أن هناك بعض الفروق العالية في بعض الاختبارات كالاختبار رقم 19 ويعود ذلك ربما لاختلاف الأساتذة من ناحية المرونة في تطبيق سلم التنقيط ما ينتج عنه بعض الفروق في التقييم، لكنها على كل حال ليست مؤثرة حيث أن غالبية الاختبارات تتميز بنسب موضوعية أعلى من المتوسط العام وهو ما يجعلنا نستنتج أن الموضوعية في البناء الفني محققة بنسبة عالية.

4.3- عرض تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة (الموضوعية في الوضعية الإدماجية):

الجدول رقم (17): الذي يبين متوسط الفروق في تصحيح الاختبارات التحصيلية في الوضعية الإدماجية

الاختبارات	متوسط الفروق في تصحيح الوضعية الإدماجة
الإختبار 1	0.25
الإختبار 2	0.34
الإختبار 3	0.39
الإختبار 4	0.09
الإختبار 5	0.50
الإختبار 6	0.38
الإختبار 7	0.52

الإختبار 8	0.11
الإختبار 9	0.21
الإختبار 10	0.27
الإختبار 11	0.32
الإختبار 12	0.34
الإختبار 13	0.36
الإختبار 14	0.43
الإختبار 15	0.43
الإختبار 16	0.43
الإختبار 17	0.43
الإختبار 18	0.55
الإختبار 19	0.25
الإختبار 20	0.21
الإختبار 21	0.27
الإختبار 22	0.50
الإختبار 23	0.39
الإختبار 24	0.30
الإختبار 25	0.27
متوسط الفروق في التصحيح	0.34

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط الفروق في التصحيح في الوضعية الإدماجية بلغ 0.34 وهو فرق مقبول جدا خاصة إذا تعلق الأمر بالوضعية الإدماجية التي يصعب إيجاد سلم مضبوط لتقييمها وهذه النسبة وتدل على أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في الوضعية الإدماجية، على الرغم من أننا لاحظنا أن بعض الاختبارات التحصيلية لا تتوفر على نسبة عالية بالنظر إلى

المتوسط العام فمثلا في الاختبار رقم 18 كان الفرق 0.55 وفي الاختبارين 5 و22 كان الفرق 0.50 لكل منهما وهي أعلى فروق تم تسجيلها في مجمل الاختبارات 25 ، كما لاحظنا أن الاختبارين رقم 14 و15 و16 و17 كان الفرق فيهم 0.43 وهي فروق أعلى كذلك من المتوسط العام لمجموع الاختبارات ، في حين لاحظنا أن الاختبار رقم 9، سجلنا فيه فرقا بلغ 0.21 وهو فرق أقل من المتوسط العام كما تم تسجيل فرق أقل من 0.09 في الاختبار رقم 4 وهو ما يعني أن نسبة الموضوعية في هذا الاختبار المتعلق الوضعية الإدماجية كانت عالية رغم أنها كانت أقل بالمقارنة بمحور البناء اللغوي ومحور البناء الفكري وما ميز نسب الموضوعية في هذه الوضعية الإدماجية هو أن الفروق بين أعلى درجات الموضوعية وأدناها لم تكن كبيرة بل كانت في معظم الاختبارات متقاربة.

منى خلال ما سبق لاحظنا أن المتوسط العام للفروق في الوضعية الإدماجية لمجموع جميع الاختبارات بلغ 0.34 وهو فرق مقبول ففي الوضعية الادماجية عادة ما يطلب من التلميذ تعبيرا كتابيا يتم من خلاله دوج الكفاءات التي تحصل عليها التلميذ من خلال سلسلة من الكفاءات المرحلية في مختلف المحاور، ولذلك فإن هذه النسبة مقبولة جدا وعليه يمكننا أن نقول أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة مقبولة في الوضعية الإدماجية.

وفي الحقيقة فإن مشكلة التباين في تقييم الوضعية الادماجية التي كانت مطروحة سابقا تم معالجتها من خلال استراتيجيتين الأولى تتمثل في حصر مساهمات التلاميذ من خلال عمليات الترتيب أو الاختيار وهو ما يطرح مشكلة جدوى هذا النوع من الاختبارات في قياس مستوى التلاميذ في هذه الوضعية أما الاستراتيجية الثانية فتتمثل في ضبط سلم التنقيط قدر الامكان حتى لا تتوسع الفروق بين مصحح وآخر.

إن هاتين الاستراتيجيتين المنتهجتين حققتا تقاربا واضحا بين أعلى الدرجات وأدناها بين جميع الاختبارات بالرغم من النسب المنخفضة من الموضوعية في بعض الاختبارات كالاختبار رقم 18 في حين أن غالبية الاختبارات تتميز بنسب موضوعية أعلى من المتوسط العام وهو ما يجعلنا نستنتج أن الموضوعية في الوضعية الإدماجية محققة بنسبة عالية.

3ـ5ـ عرض تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة (الموضوعية في الدرجة الكلية):

الجدول رقم (18): يبين متوسط الفروق في تصحيح الاختبارات التحصيلية

الاختبارات	متوسط الفروق في تصحيح في الدرجة الكلية
الإختبار 1	0.56
الإختبار 2	0.47
الإختبار 3	0.77
الإختبار 4	0.58
الإختبار 5	0.85
الإختبار 6	0.86
الإختبار 7	0.99
الإختبار 8	0.49
الإختبار 9	0.51
الإختبار 10	0.76
الإختبار 11	0.64
الإختبار 12	0.64
الإختبار 13	1.07
الإختبار 14	1.11
الإختبار 15	1.06
الإختبار 16	0.8
الإختبار 17	0.86
الإختبار 18	1.14
الإختبار 19	0.66
الإختبار 20	0.48

الإختبار 21	1.03
الإختبار 22	1.1
الإختبار 23	0.77
الإختبار 24	0.73
الإختبار 25	0.56
المتوسط العام للفروق في التصحيح	0.78

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط العام للفروق في الدرجة الكلية بلغ 0.78 وهو فرق بسيط يدل على أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية، على الرغم من أننا لاحظنا أن بعض الاختبارات التحصيلية لا تتوفر على نسبة عالية بالنظر إلى المتوسط العام فمثلا في الاختبارات رقم 13، 14، 15، 18، 21، 22 كانت الفروق أكثر من نقطة واحدة وهو أعلى فروق تم تسجيلها في مجمل الاختبارات 25 ، كما لاحظنا أن الاختبارات أرقام 6، 7، 16، 17 كانت الفروق فيها أكثر بقليل من 0.85 وهي نسبة أعلى كذلك من متوسط النسبة العامة لمجموع الاختبارات ، في حين لاحظنا أن الاختبار رقم 8، 9، 20 ، سجلنا فيها فرق قارب أو أقل من 0.5 نقطة وهو فرق بسيط جدا بالنظر للمتوسط العام، وهو ما يعني أن نسبة الموضوعية الكلية في هذا الاختبار عالية.

إن المتوسط العام لنسبة الموضوعية في الدرجة الكلية لمجموع جميع الاختبارات بلغ 0.78 وهو فرق مقبول جدا ويمكننا من خلال هذا الفرق أن نقول أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية.

ورغم كل ذلك لاحظنا أن هناك بعض النسب المنخفضة من الموضوعية في بعض الاختبارات ويعود ذلك ربما للتباين بين المحاور في مستوى الموضوعية لكن على العموم فإن المستوى العام للموضوعية في الدرجة العليا تعتبر محققة بنسبة عالية.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الثبات بدرجة منخفضة.

الثبات : ويقصد به أن مركز الطالب النسبي لا يتغير إذا أعيد الاختبار على الطالب نفسه وهذا يعني استقرار وتطابق النتائج عند تكرار الاختبار أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها من المتعلمين اخترنا استعمال طريقة ألفا كرونباخ أو طريقة التجزئة النصفية..

4-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة (الثبات بمعامل ألفا كرونباخ).

الجدول رقم (19): يبين درجة الثبات في الاختبارات التحصيلية بمعامل ألفا كرونباخ

الإختبارات	الثبات بمعامل ألفا كرونباخ
الإختبار 1	0.691
الإختبار 2	0.462
الإختبار 3	0.477
الإختبار 4	0.755
الإختبار 5	0.459
الإختبار 6	0.639
الإختبار 7	0.704
الإختبار 8	0.736
الإختبار 9	0.265
الإختبار 10	0.005
الإختبار 11	0.421
الإختبار 12	0.341
الإختبار 13	0.434
الإختبار 14	0.689

الإختبار 15	0.750
الإختبار 16	0.520
الإختبار 17	0.707
الإختبار 18	0.706
الإختبار 19	0.736
الإختبار 20	0.265
الإختبار 21	0.684
الإختبار 22	0.569
الإختبار 23	0.341
الإختبار 24	0.648
الإختبار 25	0.352
متوسط الثبات	**0.534**

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط درجة الثبات في جميع الاختبارات 0.534 وهي مقبولة على العموم لكنها لا تحقق درجة ثبات عالية في الاختبارات والتي من المفترض أن تصل إلى 0.7 على الأقل مما يدل على أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا تتوفر على الثبات بدرجة عالية وفق معامل ألفا كرونباخ، حيث أننا لاحظنا أن بعض الاختبارات التحصيلية تتوفر على درجة متدنية من الثبات بالنظر إلى المتوسط العام فمثلا في الاختبارات رقم 2، 3، 5، 9، 10، 11، 12، 13، 20، 23، 25، كانت درجة الثبات في جميعها أقل من 0.5

وهذا يعني أنه في 11 اختبار تحصيلي من بين 25 اختبار كانت درجة ثباتهم أقل من المقبول كما أننا لاحظنا أن 18 اختبار من بين 25 اختبار كانت درجة ثباتهم أقل من 0.7 مما يعني أن غالبية الاختبارات كانت درجة ثباتهم أقل مما هو مطلوب في حين سجلنا درجة ثبات فاقت 0.7 في الاختبارات أرقام 4، 7، 8، 15، 17، 18، 19 وهي درجات ثبات

عالية، لكن عدد الاختبارات التي حققت هذه الدرجة العالية والمطلوبة كانت فقط 7 اختبارات من بين 25 اختبار.

لقد قلنا سابقا أنه يقصد بالثبات أن مركز الطالب لا يتغير إذا أعيد الاختبار على الطالب نفسه وهذا يعني استقرار وتطابق النتائج عند تكرار الاختبار أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها من المتعلمين وقد اخترنا استعمال طريقة ألفا كرونباخ لقياس الثبات.

لقد لاحظنا في الجدول أعلاه أن 18 اختبار من بين 25 اختبار كانت درجة ثباتهم أقل من 0.7 مما يعني أن غالبية الاختبارات كانت درجة ثباتهم أقل مما هو مطلوب في حين سجلنا درجة ثبات فاقت 0.7 في 7 اختبارات فقط هذا يعني أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الثبات بدرجة منخفضة عند قياسها بمعامل ألفا كرونباخ.

4.2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة (الثبات بمعامل التجزئة النصفية).

الجدول رقم (20): يبين درجة الثبات في الاختبارات التحصيلية بمعامل التجزئة النصفية

الاختبارات	الثبات بمعامل التجزئة النصفية
الإختبار 1	0.696
الإختبار 2	0.513
الإختبار 3	0.513
الإختبار 4	0.745
الإختبار 5	0.514
الإختبار 6	0.587
الإختبار 7	0.775
الإختبار 8	0.738
الإختبار 9	0.229
الإختبار 10	0.021
الإختبار 11	0.460

الإختبار 12	0.512
الإختبار 13	0.526
الإختبار 14	0.729
الإختبار 15	0.741
الإختبار 16	0.659
الإختبار 17	0.740
الإختبار 18	0.775
الإختبار 19	0.734
الإختبار 20	0.299
الإختبار 21	0.666
الإختبار 22	0.576
الإختبار 23	0.512
الإختبار 24	0.790
الإختبار 25	0.502
متوسط الثبات	**0.582**

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط درجة الثبات في جميع الاختبارات 0.582 وهي مقبولة على العموم لكنها لا تحقق درجة ثبات عالية في الاختبارات والتي من المفترض أن تصل إلى 0.7 على الأقل مما يدل على أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا تتوفر على الثبات بدرجة عالية وفق معامل التجزئة النصفية، حيث أننا لاحظنا أن بعض الاختبارات التحصيلية تتوفر على درجة متدنية من الثبات بالنظر إلى المتوسط العام فمثلا لاحظنا أن 12 اختبار من بين مجموع الاختبارات كانت درجة ثباتهم أقل من درجة الثبات المتوسطة لجميع الاختبارات أي أقل من المقبول كما أننا لاحظنا أن 16 اختبار من بين 25 اختبار كانت درجة ثباتهم أقل من 0.7 مما يعني أن غالبية الاختبارات كانت درجة ثباتهم أقل مما هو مطلوب في حين سجلنا درجة ثبات فاقت 0.7 في الاختبارات أرقام 4، 7،

8، 14، 15، 17، 18،19، 24 وهي درجات ثبات عالية، لكن عدد الاختبارات التي حققت هذه الدرجة العالية والمطلوبة كانت فقط 9 اختبارات من بين 25 اختبار.

لقد اخترنا استعمال طريقة معامل التجزئة النصفية لقياس الثبات، ولقد لاحظنا في الجدول أعلاه أن 16 اختبار من بين 25 اختبار كانت درجة ثباتهم أقل من 0.7 مما يعني أن غالبية الاختبارات كانت درجة ثباتهم أقل مما هو مطلوب في حين سجلنا درجة ثبات فاقت 0.7 في 9 اختبارات فقط هذا يعني أن الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الثبات بدرجة منخفضة عند قياسها بمعامل التجزئة النصفية.

5ـ خلاصة النتائج العامة للدراسة:

- تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الشمولية بدرجة عالية.
- تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الصدق بدرجة مقبولة.
- تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الموضوعية بدرجة عالية.
- الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في محور البناء الفكري.
- الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في محور البناء اللغوي.
- الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في محور البناء الفني.
- الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتوفر على الموضوعية بدرجة عالية في الوضعية الإدماجية.

- تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الثبات لكن بدرجة منخفضة (باستخدام معامل ألفا كرونباخ).
- تتوفر الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الثبات لكن بدرجة منخفضة (باستخدام معامل التجزئة النصفية).

الخاتمة

الخاتمة

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية في المنظومة التربوية، إذ يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها ، فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتائج مرضية.

والاختبار التحصيلي هو أحد أدوات التقويم وأحد المعايير التي تدل على النظام التعليمي خاصة في ظل الاعتماد عليها بصفة كبيرة في عملية التقويم، حاولت من خلال هذه الدراسة الكشف والتعرف على واقع الاختبارات التحصيلية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لمادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بقصد الوقوف على مستواها ومدى مطابقتها لمعايير الاختبار التحصيلي الجيد.

ولإنجاز ذلك تم أخذ عينة من الاختبارات التحصيلية المطبقة بمتوسطات الوادي بغرض تحليلها لمعرفة مدى شموليتها وموضوعيتها وثباتها وصدقها وقد تم التوصل في ضوء نتائج هذه الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية عينة الدراسة توفرت على الشمولية بدرجة منخفضة وعلى الموضوعية بدرجة عالية في جميع جزئياتها وتتوفر الاختبارات التحصيلية على الثبات بدرجة منخفضة سواء باستخدام معامل ألفا كرونباخ أو معامل التجزئة النصفية وأن هذه النتائج تنعكس سلبا على مردود هذه الاختبارات في العمل التقويمي، لذا وجب على القائمين على إعدادها بصفة مستمرة تضمن تحسين مستواهم في عملية إعدادها.

حيث ومن خلال هذه الدراسة يرى الباحث أن مشكلة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة مازالت بحاجة لإجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تسهم في الارتقاء بهذه الاختبارات للمستوى المطلوب كأداة في الحكم على مدى نجاعة العمل التربوي واتخاذ القرارات الملائمة في ضوء نتائجها وذلك لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية خاصة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الإقتراحات

الاقتراحات

إن الاختبارات التحصيلية تحتل مكانة هامة في منظومتنا التربوية وذلك نظرا لدورها الهام في اتخاذ القرارات بشأن التلميذ ومستقبله الدراسي كونها الوسيلة الأكثر اعتمادا من طرف المدرسين لذلك يوصي لباحث بمايلي:

- ضرورة تكوين وإعداد الأساتذة في كيفية إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية أثناء تكوينهم الجامعي.
- عقد دورات تكوينية وتدريبية للأساتذة حول إعداد الاختبارات التحصيلية أثناء الخدمة.
- تشكيل لجان خاصة على مستوى المديريات لتقديم تقارير عن الاختبارات التحصيلية المعتمدة بحيث تتضمن التحليل الإحصائي لهذه الاختبارات والحكم على مدى صلاحيتها للاستعمال.
- إنشاء مراكز للأسئلة الجيدة ليساعد ذلك الأستاذ في عملية بناء الاختبارات كما يساعد ذلك في إنشاء صور متكافئة من الاختبارات التحصيلية الجيدة.
- إجراء مزيد من البحوث المماثلة مع مختلف المواد والأطوار الدراسية الأخرى.
- إجراء بحوث ودراسات حول تقويم كفايات الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية.
- تصميم برامج تدريبية للأساتذة حول عملية إعداد الاختبارات التحصيلية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1 - المراجع بالعربية

- إبن منظور(1998)، لسان العرب، المجلد5، ط1 ،الجيل، بيروت.
- أبو جاود، صالح محمد علي، (2005)، علم النفس التربوي، ط4 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- أبوحويج، مروان (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط1 ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، الأردن.
- أبو علام، رجاء محمود (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، دار النشر للجامعات، مصر.
- أبو لبدة، سبع محمد (2007)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط5، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- مراد، صلاح أحمد وأمين، علي سليمان(2005): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار الكتاب الحديث.
- موريس ، أنجرس (2004): منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، دار القصبة للنشر ، الجزائر.
- مزيان ، محمد(1999): مبادئ في البحث النفسي والتربوي ،ط2 ، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

- إدريس، سهيل (1999): المنهل،ط23 ، دار الآداب، بيروت.
- محمود، محمد غانم(2002): علم النفس التربوي، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- إبراهيم، مجدي عزيز(2008): قضايا تربوية وتعليمية معاصرة ، ط1 ، دار نهضة الشرق للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- ارزيل، رمضان وحسونات، محمد (2009)، نحو إسترتيجية التعليم بمقارنة الكفاءات ، دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو.
- أنجرس، موريس (2006)، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، دار القصبة، الجزائر.
- بن بوزيد، بوبكر (2009)، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر.
- بن تريدي، بدر الدين (1999)، تقييم التعليم – أنواعه وأساليبه وأدواته النظرية، الجزائر.
- بن دريدي، فوزي (2002): الكافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر.
- بن سي مسعود، لبنى (2008): واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة.

- بن هادية، علي وآخرون(1991): القاموس الجديد، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط7، الجزائر.
- بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود (2007)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- بورقيبة، داود (2005)، منهاج التربية المثالية ، المطبعة العربية، غرداية.
- بوسنة، محمود وحداب مصطفى (2004): التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، دط، منشورات الحبر، الجزائر.
- بوعلاق، محمد (2004):مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ،قصر الكتاب، البليدة.
- بوعلاق، محمد (2009):الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- بوفامة، الربيع (2002)، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، ط2، الجزائر.
- جابر، جابر عبد الحميد (1999): إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جابر، جابرعبد الحميد (2007): إتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم آداء التلميذ والمدرس ، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة.

- جلال، أحمد أسعد (2008)، تطبيقات وتدريبات علمية على برنامج spss ، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
- الجنازرة، أحمد مصطفى عبد الرزاق (1999)، تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء وفق معايير تصميم وإخراج الاختبار التحصيلي الجيد ، مذكرة ماجستير في علوم التربية ،فلسطين.
- الجهني، طارق بن إبراهيم جابر (2004)، أثر اختلاف عدد البدائل في الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي في الرياضيات ، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- حاجي، فريد (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- حاجي، فريد (2005): التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،ط2 ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- الحارثي، ابتسام بنت فهد بن جابر (2007)، تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، مذكرة ماجستير، جامعة الملك بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية
- حثروبي، محمد الصالح (2000): المدخل في التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر.

- حثروبي، محمد الصالح (2002): نموذج التدريس الهادف، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر.
- حمود، طه صالح (2003)، واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.
- حمودة، عطية خليل (2008): أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية، ط1 ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- خليفة، بركات محمد (2007)، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم والنفس ، دار القلم، الكويت.
- خنيش، يوسف (2006)، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، مذكرة ماجستير في علوم التربية، جامعة باتنة.
- الخياط، ماجد محمد (2010)، اساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الإجتماعية ، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن.
- دندش، فايز مراد وبوبكر، الأمين عبد الحفيظ (2003): دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين ، ط1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

- دروزة، أفنان نظير (2005)، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي ،دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.
- الدريج، محمد (2000): الكفاءات في التعليم ، منشورات رمسيس، الرباط.
- الدريج، محمد، (1994)، التدريس الهادف ، دار عالم الكتب للطباعة والنصر والنشر، المملكة العربية السعودية.
- الدوسري، راشد حماد (2003)، الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية، البحرين
- دياب، إسماعيل محمد (2001):الإدارة المدرسية، الدار الجامعية الجديد للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات (2013):دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، الجزائر.
- رضوان، محمد نصر الدين (2006) المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1 ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- رضا، أحمد (1960)، متن اللغة، لبنان، دار مكتبة الحياة، ط1، بيروت.
- زرواق، الخميس، (2000) الأنيس في فن التدريس، ط2 ، المؤسسة الوطنية للفتوى المطبعية، الجزائر.
- زروق، لخضر (2003): تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات ، دار هومة، الجزائر.

- زيتون، حسن حسين (2003)، إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط1 ، عالم الكتب، القاهرة.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2009): مبادئ علم النفس التربوي، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- زينب، عبد الكريم(2009):علم النفس التربوي ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- السطري، رائد محمد ابراهيم، (2010)، تعميم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبارات الجيدة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، الشارقة.
- سيبيه، سلمي محروس مصطفى (2002)، تقويم أسئلة العلوم الشرعية في الثانوية العامة في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، مذكرة ماجستير، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.
- سرير، محمد شارف و خالدي، نورالدين (1995)، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، الجزائر.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع، (2001)، التقويم التربوي للمنظمة التربوية التعليمية إتجاهات وتطلعات ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشياب، يوسن فريد (2003)، كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، مذكرة ماجستير، الأردن.

- الصبحي، خالد بن ابراهيم (2000)، تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمدربين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية، مذكرة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الطناوي، عفت مصطفى، (2009)، التدريس الفعال ، دار المسيرة العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- العابدي، رائد خليل (2006)، الاختبارات المدرسية ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الاردن.
- عاشور، محمد علي، (2004)، مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد5، العدد1، تصدر عن كلية التربية، جامحة البحرين.
- عوض، عباس محمود (1998) القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، ط1 ،دار النشر للجامعات، مصر.
- عباس، فيصل (1996)، الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها، بيروت ، دار الفكر العربي، لبنان.
- عبد الرحيم، عماد (2009)، مبادئ علم النفس التربوي ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- عبد الكريم، زينب، (2009)، علم النفس التربوي ، دار لأسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبد المنعم، عبد الباقي ومحمد،أبو زيد محمد سعد (2003)، برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، تصدر عن كلية التربية، المجلد 4، العدد3 ، جامعة البحرين.
- عبد الرحمان، سعد (1998) القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط3 ، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة.
- عبد الهادي، نبيل، (2001)، القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، الأردن.
- عريبات، نجاة (2005)، معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم، مذكرة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
- عقل، أنور (2007)، دورة تدريبة للمعلومات في اساس التقويم الحديثة ، دار النهضة العربية، لبنان.
- العقيلي، صالح ارشيد و الشايب، سامر محمد (1998)، التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، عمان الأردن، دار الشروق.
- العبيدي، محمد جاسم محمد(2004): سيكولوجية الإدارة التعليمية وآفاق التطوير العام، ط1، الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- العتوم، عدنان يوسف (2005) علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1 ، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الأردن.
- علام، صلاح الدين محمود (2007)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ،دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن.
- غريب، عبد الكريم وآخرون (2005)، معجم المصطلحات التربوية، ط2 ،عالم الكتب، القاهرة.
- غانم، محمود محمد (2002):علم النفس التربوي، ط1 ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003): كفايات التدريس، ط1، ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
- الفقي، إسماعيل محمد (2005)، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- قاسمي، إبراهيم (2004)، دليل المعلم في الكفاءات، دار هومة، الجزائر.
- قطامي، يوسف محمود، (2009)، مبادئ علم النفس التربوي ، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

- قلادة، فؤاد سليمان، (2005)، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم ، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية.
- قريشي، محمد، (2002) القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.
- كاظم، علي مهدي (2001)، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1 ، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
- كروكر ،ليندا والجينا جيمس (2009)، مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة، ترجمة زينات يوسف دعنا، ط1 ، دار الفكر ، الأردن.
- لبصيص، خالد (2004)، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.
- لعبيدي، العيد (2008) مسالك في العمل التربوي ، ط1 ، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر.
- لبيض، عبد المجيد (2004): نظرة المعلمين في المدرسة الإبتدائية للتكوين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، رسالة ماجستير، قسنطينة.
- مصطفى، أحمد، (2001)، المعايير والاختبارات المهنية على المستوى العربي، المركز العربي للتدريبات المهنية وإعداد المربين.
- معمرية، بشير (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته ، منشورات الحبر، الجزائر.

- معمرية، بشير، (2007)، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس ، ج 4 ،منشورات الحبر، الجزائر.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2004) ، بناء الإختبارات، الجزائر ،
- مقدم، عبد الحفيظ (1993)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والإختبارات، ط1 ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- ملحم، سامي محمد (2001): سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- ملحم، سامي محمد ، (2007)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دار النشر والتوزيع ، الأردن.
- منسي، محمود عبد الحليم وآخرون (2003)، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، شركة الجمهورية الحديثة للتحويل وطباعة الورق، مصر.
- نايت سليمان، طيب وآخرون(2004): المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم ، دار الأمل للنشر والتوزيع، تيزو وزو.
- النور، أحمد يعقوب (2007)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الجنادرية للنشر والتوزيع، الاردن.
- هني، خير الدين (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ابنا،ط1 ، الجزائر.

- وجيه، إبراهيم ومنسي، محمود عبد الحليم (2002)، علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية.
- وزارة التربية الوطنية (2005)، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية(2003)، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، (2000)، الكتاب السنوي الثالث، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

2 - المراجع باللغة الأجنبية

- Carrette Vincent (2003), Soutien à l'éducation de bases, Bruxelles.
- Deshaies Pierre et autres(1996) Processus de planification d'un cours centre sur le développement d'une compétence, Rimouski le pôle de l'est, Canada.
- Gouvernement du Québec (2001) Programme de formation de l'école québécoise Education préscolaire et enseignement primaire, ministère de l'éducation Québec
- Josette Rey.(1985) .Dict. Méthodologique du Français. Le Robert.Vol2.
- Nicolas, Gueguen, (2007), Méthodologie, sons édiction, dumond; paris.
- Roegiers Xavier (2006), La pédagogie de l'intégration en bref, Bruxelles
- Scallon Gerard (2007), L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck, Bruxelles

الملاحق

قائمة المحكمين

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	المكـــان
أ.د. سعد الله الطاهر	أستاذ تعليم عالي	جامعة الـــــوادي
د. هويدي عبد الباسط	دكتوراه	جامعة الـــــوادي
د. شوقي ممادي	دكتوراه	جامعة الـــــوادي
د. الأزهر ضيف	دكتوراه	جامعة الـــــوادي
د. مسعودي رضا	دكتوراه	دبي الإمارات العربية المتحدة
أ. عطا الله عبد الحميد	ماجستير	جامعة الشلف
أ. بلال بوترعة	ماجستير	جامعة الوادي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات

دليل بناء اختبار
مادة اللغة العربية
في امتحان شهادة التعليم المتوسط

سبتمبر 2013

بسم الله الرحمان الرحيم

يعد هذا الدليل وثيقة منهجية يستعين بها الأستاذ على كيفية بناء الاختبارات وفق قواعد علمية صحيحة يتمكن من خلالها من تقويم الأهداف المسطرة في المناهج الرسمية ، و كذا المهارات ، و الكفاءات التي يكتسبها التلميذ زيادة على أنها وثيقة تكوينية تساهم في تكوين الأستاذ على كيفية بناء الاختبارات .

أما بالنسبة للتلميذ فهي تساعده على التعود في قسمه على منهجية معينة من الاختبارات حتى لا يتفاجأ في امتحان شهادة التعليم المتوسط بمنهجية مختلفة عما تعود عليه من قبل بل يجد نفسه أمام منهجية مألوفة من قبل فيطمئن و تهدأ نفسه .

لذا فعلى كل أستاذ أن يسهر على بناء الاختبارات الفصلية وفق ما جاء في هذا الدليل ويدرس هذه الوثيقة دراسة جادة و يطبق ما جاء فيها من منهجية في بناء الفروض والاختبارات الفصلية التي ينظمها لتلاميذه في السنة الرابعة متوسط حتى يتعودوا عليها . ويكتسبوا هذه الكفاءة فعلى الجميع دراسة هذه الوثيقة في جلسات خاصة تنسيقية مع الأستاذ مسؤول المادة و بإشراف مدير المؤسسة في كل فصل من فصول السنة قبل موعد الاختبارات لتكون الاختبارات المطروحة مبنية وفق هذا الدليل .

وعلى الأستاذ أن يحدد الأهداف المرجوة من كل اختبار و يحدد كذلك الكفاءات الواجب تقويمها في الاختبارات المطروحة من طرفه و عليه أن يقيم هذه الاختبارات من كل الجوانب خاصة المعرفية و مختلف الأهداف المسطرة في المناهج الرسمية .
و إذا ما تم ذلك فإننا نكون قد حققنا الأهداف التالية :

- بناء الاختبارات وفق قواعد علمية صحيحة محددة الأهداف و الغايات .
- التقويم الصحيح و السليم للأهداف و الكفاءات المسطرة في المناهج الرسمية .
- تكوين الأستاذ على طريقة بناء الاختبارات و على تحديد الأهداف و المقاصد .
- إعداد التلميذ لخوض امتحان شهادة التعليم المتوسط بتعويده في الاختبارات الفصلية على نفس الطريقة التي تبنى بها مواضيع شهادة التعليم المتوسط .

و في الأخير حتى نتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة فإنني أنبه إلى ضرورة خضوع المواضيع المطروحة للمعايير التالية :

- أن تكون في مستوى الطالب المتوسط لأننا نجري امتحانا لا مسابقة .
- أن تكون مبنية بطريقة تتماشى و طبيعة الاختبارات الموجودة في أدلة بناء الاختبارات .
- التطابق التام مع المناهج الرسمية .
- الأخذ بعين الاعتبار الوقت المحدد للاختبار حسب كل مادة .
- تغطية اكبر نسبة من المنهاج الرسمي .
- ألا تؤخذ من أي حولية أو أي كتاب أو امتحان سابق .
- تفادي كل الأخطاء سواء ما تعلق منها بالمادة أو اللغة .

- أن يكون الجزء المخصص لمعالجته بالمقاربة بالكفاءات واضحا و ذو دلالة بحيث يقيس فعلا كفاءات المتعلم المحددة في المناهج .
- أن تصاغ أسئلتها بشكل واضح و دقيق و مفهوم و غير قابل للتأويل .
- أن تحرر بدقة ووضوح .
- أن تكون قابلة للحل وفي الوقت المخصص لها .
- أن نتجنب المواضيع الطويلة جدا و التي تأخذ وقتا طويلا للقراءة من المترشح .
- أن يعد مع كل موضوع الإجابة النموذجية و سلم التنقيط .
- أن يسهر كل أستاذ على القيام بتصحيح اختبارات تلاميذه بعد الامتحان لتنبيههم إلى كيفية تفادي الأخطاء الواردة و المحتملة و ينور سبيلهم بكل ما يفيدهم لتجنب العثرات مستقبلا و يزودهم بمنهجية واضحة للإجابة عن أي سؤال يوجه إليهم .

و على الأستاذ أن يختم عمله بتقويم موضوع الاختبار وفق بطاقة التقويم التي زود بها هذا الدليل .

مع العلم أن هذه النسخة نقحت بعد مراجعتها من طرف لجنة مختصة ليتم العمل بها ابتداء من دورة 2014.

وفقنا الله جميعا لما فيه خير للبلاد والعباد

مدير الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات

مدير الديوان الوطني
للإمتحانات
والمسابقات
صالحي

مـــدخـــــل

كان بناء أسئلة امتحان شهادة التعليم الأساسي في ظل بيداغوجيا المحتويات ينصبّ – عموما – على المعارف التي اكتسبها المتعلم من خلال النشاطات التي كانت محلّ تعلّماته، وكثيرا ما كانت هذه الأسئلة مجزأة، وذلك تبعا للتعلمات التي كانت تقدم له مجزأة. ولما كانت المقاربة بالكفاءات تقترح تعلّما اندماجيا غير مجزأ، يمكّن من إعطاء معنى للمعارف المدرسية، واكتساب كفاءات دائمة تضمن للمتعلّم التعامل مع الوضعيات المعيشية تعاملا ايجابيا في ظل المقاربة بالكفاءات، فان التقويم يجب أن يتصف بالشمولية والإدماج ولا ينحصر في المعارف وحدها، بل يتعدّاها إلى المعارف الفعلية والسلوكية، وذلك بدعوة التلميذ المترشح إلى تسخير موارده وتوظيف قدراته ومهاراته لمعالجة وضعيات مشكلة تعرض عليه وذات علاقة بمحاور تعلّماته.

طبيعة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية

يتضمن اختبار مادة اللغة العربية جزأين:

الجزء الأول (12ن):

يركز فيه على تقويم الموارد، وينطلق من نص نثري أو شعري مناسب لمستوى التلميذ .

ومن مواصفات النصوص المعتمدة:

01- يتراوح عدد كلماته بين 120 و 140 كلمة إن كان نثرا (دون حساب حروف المعاني) ومن 7 إلى 10 أبيات إن كان شعرا، مع الحرص على أن يكون النص مشكولا ، باستثناء الوحدات الثابتة (مثل حروف النصب، الجر ...) .

02- أن تكون النصوص المعتمدة في مستوى التلاميذ ، مطابقة للمحاور المقررة في السنة الرابعة متوسط ومحققة لأهداف المنهاج.

03- أن تكون مما يستهوي التلاميذ ، تعالج قضايا تثير اهتمامهم ، وتدفعهم إلى التفكير والتفاعل مع الأفكار المطروحة والقيم الجمالية والخلقية.

04- أن يسند النص إلى صاحبه وأن يحدّد مصدره.

05- أن يكون متوفرا على وحدة الموضوع ، سليما من البتر في التركيب أو الأخطاء على اختلاف أنواعها.

06- أن لا يكون معقدا من حيث اللغة والأسلوب والمفاهيم، مشتملا على المادة التي تكون محلّ أسئلة.

07- أن تشكل وتشرح الكلمات الغريبة التي ترد فيه.

08- أن تحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع، المسافة بين الكلمات والسطور، جودة الورق، علامات الوقف)، وأن يكون جيد الإخراج ، واضح الطباعة.

يذيّل النص بأسئلة ذات طابع إدماجي مقسمة على النحو الآتي:

* البناء الفكري (06ن)

* البناء الفني (02ن)

* البناء اللغوي (04ن)

ويشترط في بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط ما يلي:

01- أن تقيس الأسئلة كفاءات المنهاج.

02- أن تقيس الأسئلة الكفاءات والمعارف المستهدفة في أنماط التمارين المقررة في الاختبار.

03- أن تتوافق مع طبيعة الاختبارات المنصوص عليها في التعليمات الرسمية.

04- أن تكون الأسئلة متدرجة الصعوبة .

05- أن تكون دقيقة ، تحدّد الإنجاز المطلوب من التلاميذ من غير تأويل.

06- تجنب الأسئلة التي تكون إجابتها محلّ خلاف.

07- تجنب طرح الأسئلة الإيحائية أو الأسئلة التعجيزية.

08- تجنب تكرار الأسئلة التي تقيس نفس الكفاءة.

09- أن تكون الأسئلة مختصرة، واضحة، دقيقة، بعيدة عن الغموض والتعقيد.

10- أن تشغل جل التلاميذ طيلة الوقت.

11- أن تكون بلغةسليمة خالية من الأخطاء اللغوية، واضحة الألفاظ والعبارات مع استعمال المألوف منها عند التلاميذ.

12- أن تحترم في الأسئلة وفي النصوص المعتمدة علامات الوقف،

13- أن تشكل في الأسئلة الكلمات الصعبة.

14- تجنب الكلمات الغريبة والغامضة في الأسئلة.

15- أن يراجع النص المعتمد ، وتراجع الأسئلة، ويدقق الاختبار قبل الطبع.

تحليل طبيعة الأسئلة

1- البناء الفكري: (06 ن)

يتضمن أسئلة مصوغة صوغا دقيقا يتراوح عددها بين 03 و 05 على ان تكون متدرجة في الصعوبة وذات علاقة بالكفاءة القاعدية المرتبطة بنشاط القراءة ودراسة النص. وهذه الأسئلة تحوي جانبا أو جوانب تدور حول بناء النص واستخراج المعطيات الواردة فيه، وذلك مثل:

- استخراج الفكر العامة.
- وضع عبارة في النص.
- سؤال حول فكرة جزئية في النص.
- استخراج المغزى.
- استخراج عبارات تدلّ على معنى معين ورد في النص.
- إصدار بعض الأحكام النقدية، وإبداء الرأي فيها.
- شرح المفردات، ويكون بذكر مرادفاتها، أو أضدادها، أو معناها، أو توظيفها.

2- البناء الفني: (02ن)

ويتضمن سؤالا أو سؤالين حول المعطيات أو الظواهر الفنية التي تتوافر في النص. (صور بيانية أو بديعية أو عروضية)

3- البناء اللغوي: (04ن)

ويتضمن ثلاثة أسئلة:

1-إعراب كلمات إعرابا تفصيليا.

2-ذكر محل جمل من الإعراب.

3-تسمية صيغ صرفية.

الجزء الثاني (08ن):

تقدّم فيه وضعية إدماجية تطرح مشكلة تستهدف كفاءة ختامية ، يطلب من المترشح حلها كتابيا بتوظيف مكتسباته الفعلية و المعرفية والسلوكية اعتمادا على سند إن وجد وفق تعليمة مصوغة صوغا دقيقا تقتضي ضوابط محدّدة كتحديد حجم المنتج، توظيف بعض الموارد ، تحديد نمط المنتج أو نوعه....

ملاحظة:

لابد من تجنب طرح المشكلة بطريقة تجعل التلاميذ يكرّر ما ورد في نص الاختبار.

الإجابات وسلم التقييم

1-ان تكون المواضيع المقترحة مشفوعة بالإجابة الكاملة النموذجية عن كل الأسئلة.

2-أن توضع كلّ الاحتمالات الممكنة تحسبا لتنوع الإجابات الصحيحة المتوقعة.

3-أن يضع واضع الإجابة نفسه موضع التلميذ و المصحح معا.

4-أن يستعين بالمرجع عند تقديم الإجابة، ولا يعتمد على الذاكرة وحدها.

5- أن تكون الإجابة النموذجية وفق المستوى الذي حدّده المناهج.

6- أن توزع النقاط توزيعا متوازنا، و متدرجا مع أهمية السؤال.

7- أن توزع النقاط على كل عناصر السؤال، تحريا للدقة، وإنصافا لكل تلميذ.

8-أن تقوّم الإجابة حسب الأهداف المتوخاة منها.

9-تراعى في سلّم النسب الآتية:

- **البناء الفكري**	%30	06 نقاط
- **البناء الفني**	% 10	02 نقطتان
- **البناء اللغوي**	%20	04 نقاط
- **الوضعية الإدماجية**	%40	08 نقاط

هام جدا:

يجب أن تكون المواضيع المطروحة في متناول المترشح المتوسط

نماذج من اختبارات
شهادة
التعليم المتوسط

مثال 01

المستوى: الرابعة متوسط

المادة: لغة عربية

النص:

قال الشاعـــر علي الجارم ما يلي:

01- أطلـــت الآلام من جـــحره * * * ولفت الأســـقام في طمـــــره

02- مشرد(يأوي) إلى همّـــــــه * * * إذا (أوى الطيـــر)إلى وكـــره

03- ما ذاق حلـــو اللثـــم في خـــــده * * * ولا حنان المسّ في شعـــره

04- ولا حوته أمّ في صـــدرهـــــا * * * ولا أب نـــاغاه في جحـــره

05- البطن مهـــضوم طواه الطوى * * * ونام أهـــل الأرض عـــن نشره

06- والوجه لليأس بـــه **نظـــرة** * * * يقذفـــهـــا الحقد على دهـــــره

07- يجرّ رجليه بطيء الخـــطـــا * * * كالجعل المـــكدود من جـــــره

08- إن نام أبـــصرت بـــه كتلـــة * * * تجمـــع ســـاقـــيـــه إلى نحره

09- لا يجـــد المأوى ولو رامه * * * أحاله الدهـــر عـــــلى قـــبـــره

10- هناك يـــثوي هادئـــا آمنا * * * من شظف العيش ومن وعره

من كتاب القراءة والمطالعة للسنة التاسعة الأساسية ص 74

شرح بعض الألفاظ الصعبة:

الطوى: الجوع الشديد الطمر: الثوب البالي الرث الجعـــل: نوع من الخنافس

يثوي: يقيم ويستقر

الأسئلة:

البناء الفكري: (06ن)

01- اقترح عنوانا مناسبا للنص من العناوين الآتية: الشريد- الفقير- المريض (1.5ن)

02- جسّد الشاعر معاناة المشرد في مجموعة من الأوصاف. اذكر ثلاثة منها (1.5ن)

03- استخرج مرادفات الكلمات الآتية من النص: الجوع- صعوبة- يلجأ. (3ن)

البناء الفني: (02ن)

01- في البيت الأول صورة بيانية استخرجها وبين نوعها (1ن)

02- اكتب البيت الأخير كتابة عروضية مع الشكل (1ن)

البناء اللغوي: (04ن)

01- أعرب ما تحته خط في النص (2ن)

02- ما محل الجملتين الواردتين بين قوسين من الإعراب ؟ (2ن)

الوضعية الإدماجية: (08ن)

كنت راجعا من المدرسة فمررت بحديقة تتوسط حيك فرأيت طفلا في سنك يتوسد التراب يرتدي ملابس رثة يمد يده إلى المارة طالبا الطعام، فراعك ذلك المنظر.

اكتب موضوعا لا يقل عن 16 سطرا تصف فيه حالة الطفل المتشرد وظروفه القاسية ووضعه الخطير مقترحا الحلول المناسبة لمثل هذه الحالات موظفا أسلوبي التعجب والتحذير .

سلم التنقيط

الجزء الأول:

المحاور	عناصر الإجابة	العلامة	
		مجزأة	كاملة
	البناء الفكري		
ج1	العنوان: الشريد	1.5 ن	6ن
ج2	الأوصاف الثلاثة الدالة علي معاناة الشريد: - مريض – متألم – محروم الحنان من التقبيل، من المس - الشعور بالجوع – يائس وحاقد على المجتمع – ضعيف واهن - مفتقر للمأوى.	3 ن	
ج3	المرادفات: - الجوع: الطوى - صعوبة: شظف ، وعر - يلجأ: يأوي	1.5 ن	
	البناء الفني		
ج1	الصورة البيانية: - أطلت الآلام . نوعها : استعارة مكنية.	1 ن	2ن
ج2	الكتابة العروضية مع الشكل: هناكيث ويهادئن آمنن منشظفل عيشومن وعرهي 0//0/ 0/// 0/ /0/ 0// 0/ 0//0/ 0//0/ /0// /0/ 0/	1 ن	
	البناء اللغوي		

ج1	إعراب ما تحته خط: - نظرة: مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة الظاهرة. - الهاء: ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به مقدم.	1 ن 1 ن	2ن
ج2	محل الجملتين: - يأوي:جملة فعلية في محل رفع نعت أو صفة. - جملة فعلية في محل جر بإضافة إذا إليها (مضاف إليه)	2ن	2ن
	شبكة التقويم		
الجزء الثاني	**الوضعية الإدماجية**		
المعايير	المؤشرات	التقدير	
الملاءمة	- الإنتاج يكون وصفا عن ظاهرة التشرد. - اقتراح الحلول المناسبة - توظيف أسلوبي التعجب والتحذير.	1 ن 1 ن 1 ن	8ن
الانسجام	- الأفكار متسلسلة ومترابطة. - توظيف مصطلحات منتمية إلى حقل دلالي معين. - احترام علامات الوقف.	2 ن 0.5 0.5	
سلامة اللغة	- سلامة اللغة من حيث قواعد اللغة و الصرف والإملاء.	1 ن	
الإبداع	- مصداقية التعبير وحسن العرض.	1 ن	

مثال 02

النص:

أصور الناس وهم على طبيعتهم ليس بعد أن يتهيئوا تهيئا مصطنعا، لأنني بذلك أصوّرهم وهم يعبرون عن أنفسهم تعبيرا صادقا طبيعيا .....

متى أستخدم اللقطات التقريبية أستخدمها للوجوه المعبرة، ولكن من بعيد باستخدام العدسات التي تقربهاحتى لا يشعر الشخص أني أقوم بتصويره.

أحبّ الألوان إليّ ، الألوان الهادئة ، لهذا فإن أفضل أوقات التصوير عندي ساعات الشروق والغروب،فأنا (أرتاح) لألوان الطبيعة في هذين الوقتين.

كما أني لا أحب المساحات الفارغة الواسعة في الصورة ، بل يعجبني دائما أن يكون هناك تشكيل يملؤها مثل السحب بالنسبة للسماء وانعكاسات الأشجار والجبال أو حتى تجعدات الموج بالنسبة للماء، وإذا كانهناك فراغ في الصورة (فإنه لا يكون فراغا جماليا) إذا ظل ممتدا فيها حتى نهايتها . بل أفضل أن يوازنه جماد أو كائن حي مهما ضؤل حجمه.

- مجلة الدوحة عدد 104 بتصرف -

الأسئلة:

البناء الفكري: (6 ن)

01- لماذا يحرص الكاتب على تصوير الناس دون أن يشعروا بذلك؟ (1ن)

02- ما الأمر الذي استقبحه الكاتب في الصورة؟ (1ن)

03- ما النمط الغالب على النص؟ - علّل ذلك بعبارتين. (2ن)

04- ما ضدّ الكلمتين الآتيتين: ارتاح - ضؤل. (2ن)

البناء الفني: (2 ن)

- في العبارة الآتية صورة بيانية، ما نوعها؟ اشرحها. (2ن)

" أحبّ الألوان إلـــيّ الألوان الهادئة ".

البناء اللغوي: (4 ن)

01- صغ اسم التفضيل من الفعل **حَسُنَ** ، مع الشكل. (1ن)

02- أعرب ما تحته خط في النص. (1ن)

03- ما ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين في النص من الإعراب؟ (2ن)

الوضعية الإدماجية: (8 ن)

هـــب نفسك صحفيا كلّفت بإعداد تحقيق عن السوق في شهر رمضان.

- اكتب تحقيقا لا يقلّ عن 15 سطرا تصف فيه السوق و أحوال الناس فيه، موظفا جملة حالية وصيغة مبالغة.

سلم التنقيط

المحاور	عناصر الإجابة	العلامة	
		مجزأة	كاملة
	البناء الفكري		6 ن
ج1	يحرص الكاتب على تصوير الناس دون أن يشعروا بذلك حتى تكون الصورة تعبيرا صادقا عن أنفسهم.	1 ن	
ج2	- الأمر الذي استقبحه الكاتب في الصورة هو الفراغ الممتد حتى نهايتها.	1 ن	
ج3	- النمط الغالب على النص هو الوصف. - العبارتان: أن يتهيؤوا تهيئا مصطنعا. تجعدات الموج بالنسبة للماء.	1 ن 1ن	
ج4	الأضداد: - ارتاح: تعب ..... - ضؤل:كبر.....	2ن	
	البناء الفني		
	الصورة البيانية: - نوعها: استعارة مكنية حيث شبه الكاتب الألوان بالكائن الحي، فحذف المشبه به وترك شيئا من لوازمه وهو الهدوء.	1ن 1ن	2 م
	البناء اللغوي		
ج1	- اسم التفضيل: أحسن	1 ن	4ن
ج2	الإعراب: - تشكيل: اسم يكون مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.	1 ن	

ج3	محل الجملتين: - أرتاح: جملة فعلية في محل رفع خبر المبتدأ (أنا) - فإنه لا يكون فراغا جماليا: جملة جواب الشرط لا محل لها من الإعراب.	1ن 1ن	
	شبكة التقويم		
	الوضعية الإدماجية		
المعايير	المؤشرات	التقدير	
الملاءمة	- المنتج وصفي. - وصف الناس في السوق. - المنتج يحتوي على جملة حالية وصيغة مبالغة	1 ن 1 ن 1 ن	8 ن
الانسجام	- الأفكار متسلسلة ومترابطة. - اللغة منسجمة مع الوضعية. - حسن استعمال أدوات الربط. - احترام علامات الوقف.	2ن	
سلامة اللغة	- سلامة بناء الجمل. - سلامة قواعد اللغة.	2 ن	
الإبداع	- حسن العرض. - دقة الوصف وجمال التصوير.	1 ن	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

بطاقة تقويم موضوع ش. ت. **متوسط** .....

المادة : لغة عربية

رمز

I – تقويم الموضوع:

I – 1 – الصلاحية الخارجية:

الرقم	المجال	المقياس	غير مقبول	مقبول	حسن	جيد	جيد جدا
01	بناء الاختبار	احترام الدليل الرسمي لبناء اختبارات ش ت أ (نص،أسئلة، محاور،سلم تنقيط)					
02	النص	احترام محتويات البرنامج					
		ذكر صاحب النص					
		ذكر المرجع					
		وحدة النص (خلوه من التصرف المخل بالمعنى)					
		حجم النص					
		مضمون النص (الإفادة،السهولة،والصعوبة					
03	الأسئلة	تنوع الأهداف					
		وضوح الهدف من كل سؤال					
		مطابقة السؤال لطبيعة المحور (فهم،قواعد،تعبير)					
		عدم قابلية الأسئلة للتأويل					
		التدرج في الصعوبة					
		سلامة الصياغة ودقتها					
		ملاءمتها للحجم الزمني للاختبار: (قراءة،فهم،إجابة وكتابة)					
		وضع العلامة لكل سؤال					
		مطابقتها للمنهاج					
		وضوح الأسئلة، وملاءمتها					
04	الإجابة النموذجية	صحة الأجوبة ودقتها					
		شمولية الأجوبة					
		مطابقة الإجابة لطبيعة السؤال					
05	سلم التنقيط	توزيع النقاط على محاور الاختبار-حسب الدليل-					
		توزيع النقاط حسب أهمية الأسئلة					
		تغطية النقاط لكل عناصر الإجابة					
		تفصيل النقاط في السلم (إجمالية/جزئية)					
06	تغطية البرنامج	نسبة تغطية البرنامج					
		موقع المحاور المعالجة					

تغطية الموضوع: في بداية البرنامج ☐ في وسط البرنامج ☐ في نهاية البرنامج ☐

الخلاصة:

.....

.....

.....

أعضاء اللجنة:

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	الإمضاء

التاريخ:.../.../ 200

رئيس اللجنة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

بطاقة تقويم موضوع ش ت المتوسط رمـــز: .....

المادة : لغـــة عربيـــة

I ـ تقويم الموضوع:

I ـ 1 ـ الصلاحيات الخارجية:

الرقم		المقياس	غير مقبول	مقبول	حسن	جيد	جيد جدا
1	بنـــاء الاختبار	احترام الدليل الرسمي لبناء اختبارات ش ت م (نـــص، أسئلة، محاور، سلم تنقيط)					
2	النص	احترام محتويات البرنامج					
		ذكر صاحب النص					
		ذكر المرجع					
		وحدة النص (خلوه من التصرف المخل بالمعنى)					
		حجم النص					
		مضمون النص (الإفادة، السهولة والصعوبة					
3	الأسئلة	تنوع الأهداف					
		وضوح الهدف من كل سؤال					
		مطابقة السؤال لطبيعة المحور (فهم، قواعد، تعبير)					
		عدم قابلية الأسئلة للتأويل					
		التدرج في الصعوبة					
		سلامة الصياغة ودقتها					
		ملاءمتها للحجم الزمني للاختبار(قـــراءة،فـــهم،إجابـــة وكتابة)					
		وضع العلامة لكل سؤال					
		مطابقتها للمنهاج					
		وضوح الأسئلة وملاءمتها					
4	الإجابة النموذجية	صحة الأجوبة ودقتها					
		شمولية الأجوبة					
		مطابقة الأجوبة لطبيعة السؤال					
5	ســـلم التنقيط	توزيع النقاط على محاور الاختبار – حسب الدليل –					
		توزيع النقاط حسب أهمية الأسئلة					
		تغطية النقاط في السلم (إجابة / جزئية)					
	تغطيـــة البرنامج	نسبة تغطية البرنامج					
		موقع المحاور المعالجة					
	التطابق مع طبيعة الاختبار						

تغطية الموضوع : في بداية البرنامج ☐ في وسط البرنامج ☐ في نهاية البرنامج ☐

خصـــة: .....

.....

.....

إعضاء اللجنـــة

رقم	الاسم واللقب	الوظيفة	الإمضاء

التاريخ : رئيس اللجنة