Wadi AlShatti University
Journal of Human Sciences

مجلة جامعة وادي الشاطئ
للعلوم الإنسانيَّة

Special Issue for the Second International Conference on Educational Science Studies,p 133-142

ISSN: 3105-8779

عدد خاص بالمؤتمر الدولي الثاني لدراسات العلمية التربوية،
ص 133-142

تاريخ التسليم:3-5-2024	تاريخ انهاء التعديلات:2-8-2024	تاريخ القبول:8-8-2024	تاريخ النشر:15-12-2025

THE REALITY OF EDUCATIONAL ASSESSMENT IN ALGERIAN SCHOOLS

Imane Azzi[1] , Fares Issaadi[2]

1 Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Social and Human Sciences, University of Shahid Hamma Lakhdar - Eloued, Algeria

2 Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Social and Human Sciences, University of Shahid Hamma Lakhdar - Eloued, Algeria

A B S T R A C T

Educational assessment is a structured, planned, and purposeful procedure that allows for the evaluation of the extent to which desired goals in the educational process have been achieved. This is accomplished through the use of specific tools, such as achievement tests, to make accurate judgments and decisions based on the results. Since achievement tests are the most commonly used and circulated tools in the Algerian educational system, any shortcomings in their preparation will inevitably lead to flaws in the educational assessment process, which in turn affects the dynamics of the teaching and learning process. Therefore, it is essential for these tools to possess specific characteristics and specifications that make them suitable for conducting educational assessments. This paper aims to reveal the characteristics of the achievement tests used in the assessment process and to determine whether they truly fulfill the purposes for which they were designed.

Keywords:- Educational Assessment, Algerian School, Achievement Test

واقع التقويم التربوي في المدارس الجزائرية

إيمان عزي [1]*، فارس إسعادي [2]

علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر–الوادي، الجزائر.

علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر–الوادي، الجزائر.

الملخص

يعتبر التقويم التربوي إجراءا منظما ومخططا وهادفا، يمكن من خلاله معرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة في العملية التربوية من خلال استخدام أدوات معينة كالاختبارات التحصيلية، لإصدار أحكام صحيحة واتخاذ قرارات بشأنها. وباعتبار هذه الأخيرة الأداة الأكثر استعمالا وتداولا في نظامنا التربوي الجزائري فإن أي قصور في عملية إعدادها سيؤدي حتما إلى خلل في عملية التقويم التربوي ويؤثر هذا بدوره على مجريات العملية التعليمية التعلمية، وعليه كان من الضروري توفر هذه الأداة على خصائص و مواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة لاجراء التقويم التربوي، وعليه جاءت هذه الورقة للكشف عن خصائص الاختبارات التحصيلية المعتمدة في عملية التقويم والحكم على ما إذا كانت فعلا تؤدي الغرض الذي وضعت من أجل تحقيقه.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، المدرسة الجزائرية، الاختبار التحصيلي.

المقدمة

تقوم عملية التدريس على التفاعل بين المعلم والمتعلم و المحتوى التعليمي بغرض تحقيق نواتج تعلم محددة مسبقا، لذا فالتدريس يقوم على عمليتين أساسيتين، تتمثل الأولى في تقديم المعلومات والمهارات الجديدة للمتعلم، والثانية تتمثل في معرفة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم في ضوء تلك المعلومات و المهارات الجديدة المقدمة له، وهو ما يعرف بعملية التقويم والتي تعتمد في إجرائها عدة وسائل لذلك، فنجد منها الاختبارات التحصيلية التي تعتبر أكثرها تداولا واستعمالا بل تكاد تكون الوحيدة في منظومتنا التربوية، وفي هذه المداخلة سنحاول تسليط الضوء على واقع

العملية التقويمية في مؤسساتنا التربوية.

مشكلة البحث:

الاختبارات التحصيلية الجيدة يجب أن تتقيد بشروط معينة، وتتوفر على مواصفات محددة لتكون صالحة للاستعمال في العملية التقويمية من خلال موضوعية ودقة نتائجها فنجد أنه لابد من توفرها على درجة عالية من الصدق والثبات وقدرتها على التمييز بين مختلف مستويات التلاميذ لتحقق الغرض الذي بنيت من أجله.

وعليه انطلقت الدراسة الحالية من سؤال مفاده: ما واقع الإختبارات التحصيلية من حيث: صدقها وثباتها، ومعاملات الصعوبة لفقراتها، في المنظومة التربوية الجزائرية ؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

لا تمتاز الاختبارات التحصيلية في منظومتنا التربوية بالموضوعية.

وتندرج تحتها الفرضيات الاجرائية التالية:

1 –لا تمتاز الاختبارات التحصيلية في منظومتنا التربوية بالثبات .

2–لا تمتاز الاختبارات التحصيلية في منظومتنا التربوية بالصدق.

3– لا تمتاز فقرات الاختبارات التحصيلية في منظومتنا التربوية بالاعتدالية في معاملات السهولة و الصعوبة .

أهداف البحث:

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

التعرف على ما إذا كانت الاختبارات التحصيلية تمتاز بالصدق.

التعرف على ما إذا كانت هذه الاختبارات تمتاز بالثبات.

التعرف على معاملات الصعوبة لفقرات هذه الاختبارات .

أهمية البحث:

يســـتمد هذا البحث أهميته من كونه يقع ضـــمن مجال مهم من مجالات التربية ألا وهو مجال التقويم التربوي لأهميته في تطوير العمل التربوي والنهوض به الى أقصـى ما يمكن ويعمل على مسـاعدة القائمين على الشـأن التربوي بتشـخيص مواطن القوة ومواطن الضـعف على مسـتوى الأداة المسـتخدمة في عملية التقويم أي الاختبار التحصيلي.

حدود البحث:

الزمنية: خلال الموسم الدراسي 2024/2023

المكانية: ثانويات الوادي وسط

الموضوعية: اقتصرت الدراسة على 8اختبارات تحصيلية في مادة العلوم الطبيعية

مصطلحات البحث:

الاختبار التحصيلي: وهو عبارة عن مجموعة الأسئلة المقدمة للتلاميذ تستهدف معرفة مدى تمكن هؤلاء التلاميذ من المعارف والخبرات المقدمة لهم أثناء العملية التعليمية – التعلمية .

ثبات الاختبار: ويقصد به مدى اتساق بنود الإختبار فيما بينها، ويتم التأكد من ذلك عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا (α) كرونباخ.

صدق الاختبار: ويقصد به قدرة الإختبار على إبراز الفروق الفردية بين أفراد العينة، أي أنه للاختبار صدق تمييزي وللحصول على معامل الصدق يستخدم اختبار ت لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين ومتساويتين.

معامل الصعوبة: ويشير إلى نسبة التلاميذ الذين لم يستطيعوا أن يجيبوا على الفقرة إجابة صحيحة بالنسبة للعدد الكلي للتلاميذ . وعكس معامل الصعوبة هو معامل السهولة الذي يشير بدوره إلى نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من أن يجيبوا إجابة صحيحة على الفقرة في الإختبار بالنسبة إلى العدد الكلي للتلاميذ.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

- **دراسة أحمد 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 على تعليمات عامة أو خاصة، وأن فقرات الاختبار لم تشمل سوى أقل من نصف المهارات الأساسية للمقرر الدراسي كما لوحظ انخفاض كبير في نسبة الأسئلة المقالية التي تقيس المهارات العقلية العليا.

- **دراسة خالد بن إبراهيم الصبحي 2000:**

هدفت هذه الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماجستير إلى تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمدرين 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 أكبر لدى أصحاب المؤهلات العلمية الأعلى(السطري، 2010).

- **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 أسئلة اختبارات العلوم الشرعية للثانوية العامة " بنات " خلال سنوات الدراسة (1415هـ-1419هـ) بالأسئلة المقالية المقيدة بنسبة كبيرة وكان الاهتمام بالأسئلة الموضوعية متدنيا وركزت فقط على ملء الفراغ والإختيار 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 الإختبارات الشمول لموضوعات المنهج المقرر في المادتين بينما أهملت التوازن في إيراد العناصر حسب نسبة التركيز المطلوبة من كل عنصر.(سيبيه، 2001).

-دراسة ريما زكريا 2005:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية

والتعرف على الممارسات الواقعية والراهنة لذلك، ومعرفة مدى التباين في استخدام الأساليب العلمية لبناء الاختبارات وفقا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي وقد صممت استبانة لهذا الغرض، وأظهرت النتائج أن المدرسات أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الأسئلة المقالية والتنويع في أساليب التقويم وأدواته، في حين كان اتجاه المدرسين واضحا نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج أن حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخداما للأساليب العلمية في بناء الاختبارات والاعتماد على الأسئلة المقالية والموضوعية في حين كان اتجاه حملة الإجازة واضحا نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية(زكريا، 2007).

الإطار النظري:

مفهوم التقويم التربوي:

للتقويم التربوي عدة تعاريف نورد منها:

يعرفه **عبد الحليم منسي** بأنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها.(محمد الصالح،2002)

ويعرف التقويم أيضا بأنه عملية التوصل إلى بيانات ومعلومات صحيحة لاتخاذ القرارات السليمة.(دياب، 2001)

ويعرفه **بلوم** بأنه مجموعة من العمليات المنظمة التي تتبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين، مع تحديد المقررات ودرجة ذلك التغيير.

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

تعريف الاختبار التحصيلي:

يعرف الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد.(الفقي،2005)، أي حسب هذا التعريف أن الاختبار التحصيلي عبارة عن أداة يتم استعمالها لتقييم مدى تمكن الأفراد من كم المعرفة والمعلومات 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 فبعد أن يتم تعليم الطلاب يخضعون لإجراء منظم المتمثل في الاختبار وهذا لتقدير مدى تحصيلهم من المادة المتعلمة.

من خلال ماسبق يمكن القول بأن الاختبار التحصيلي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يطلب من التلاميذ الإجابة عليها بغية وضع تقديرات كمية لمستوى تحصيلهم، وهذا للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة في عملية التعلم .

مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد:

لا بد من اتصاف الاختبار التحصيلي بمجموعة من الصفات التي تجعل منه أداة صالحة لأغراض القياس الذي سخرت من أجله وهذه المواصفات كما يراها أحمد يعقوب النور تتمثل فيما يلي:

الموضوعية: ويقصد بها التزام واضع الاختبارات ومصححها بالحياد عند تصميمها، وأثناء تصحيحها، أي أن لا يضع المعلم مفردات الإختبار من الأجزاء التي يحبذها أو يميل إليها من المقرر الدراسي، فتتدخل ذاتيته هنا باختيار المفردات التي يريدها لا التي ينبغي أن تكون، 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 الإختبار مهما تعدد مصححوا هذه الورقة، وهذا خصوصا في الاختبارات المقالية.

الثبات: ويقصد بثبات الاختبار إمكانية الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد هذا الإختبار على نفس العينة أكثر من مرة، أي أن يحافظ أفراد العينة التي طبق عليها الإختبار 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 الإختبار 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.

الصدق: يعتبر الصدق ضروري لأداة القياس 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' 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 الطبيعية وألا يقيس شيئا آخر معها كحسن الخط، أو إجادة التعبير،لأن هذا يقاس باختبارات تحصيلية أخرى في اللغة.

معامل السهولة والصعوبة: يرى (أحمد يعقوب النور،2007) أنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تلائم مختلف مستويات الطلاب، فيرى أنه يجب توفر أسئلة سهلة بنسبة 16 % لتلائم 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 الإختبار صعودا إلى الأسئلة الصعبة، وهذا لإثارة دافعية الطلاب للاختبار.

10. إجراءات البحث وأدواته:

المنهج المتبع: تم استخدام المنهج الوصفي المناسب لأغراض هذه الدراسة ويندرج ضمن هذا المنهج عدة أساليب دراسية، ولقد تم اعتماد أسلوب تحليل المحتوى في الدراسة الحالية.

عينة الدراسة: وقد اشتملت عينة الدراسة على (08) اختبارات تحصيلية لمادة علوم الطبيعة والحياة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023 والمطبقة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية بثانويات ولاية الوادي وسط.

الأدوات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات:

*معامل (α) كرونباخ لمعرفة مدى الاتساق بين فقرات الاختبار –الثبات–

*اعتماد اختبار "ت" لدلالة الفروق، وذلك لمعرفة الصدق التمييزي لهذه الاختبارات.

*معامل السهولة والصعوبة.

النتائج والمناقشة:

الفرضية الإجرائية الأولى:

تم حساب معاملات الثبات للاختبارات عينة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ كما يلي:

الاختبار التحصيلي 1: معامل (α) كرونباخ المحسوب0.61

الاختبار التحصيلي 2: معامل (α) كرونباخ المحسوب 0.866

الاختبار التحصيلي 3: معامل (α) كرونباخ المحسوب0.8

الاختبار التحصيلي 4: معامل (α) كرونباخ المحسوب0.612

الاختبار التحصيلي 5: معامل (α) كرونباخ المحسوب0.518

الاختبار التحصيلي 6: معامل (α) كرونباخ المحسوب0.74

الاختبار التحصيلي 7: معامل (α) كرونباخ المحسوب0.778

الاختبار التحصيلي 8: معامل (α) كرونباخ المحسوب0.526

الفرضية الإجرائية الثانية:

حساب الصدق للاختبارات التحصيلية:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية واستخدام اختبار ت لدلالة الفروق وكانت النتائج كالتالي:

الاختبار1:(ت) المحسوبة والمساوية لـ (11.229) أكبر من (ت) المجدول والمساوية (2.80) درجة حرية (ن–2)= (24–2)=22 ومستوى دلالة(α=0.01)، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا، بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيدة، وبالتالي فإن الاختبار صادق.

الاختبار 2: (ت) المحسوبة والمساوية لـ (27.45) أكبر من (ت) المجدولة والمساوية (2.76) درجة حرية (ن–2)= (24–2)=22 ومستوى دلالة:. α=0.01 ، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا، بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيدة، وبالتالي فإن الاختبار صادق.

الاختبار 3: (ت) المحسوبة والمساوية لـ (8.248) أكبر من (تَ) المحسوبة والمساوية (3.202) درجة حرية (ن1–1)=(11–1)=10 ومستوى دلالة 0.01، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا، بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيدة، وبالتالي فإن الاختبار صادق.

الاختبار 4:(ت) المحسوبة والمساوية لـ (3.275) أكبر من (ت) المجدولة والمساوية (2.76) درجة حرية (ن−2)= (18−2)=16 ومستوى دلالة:. α=0.01 ، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيدة، وبالتالي فإن الاختبار صادق.

الاختبار 5: بما أن (ت) المحسوبة والمساوية لـ (10.225) أكبر من (تَ) المحسوبة والمساوية (3.081) درجة حرية (ن1−1)=(1−13)=12 ومستوى دلالة 0.01، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيدة، وبالتالي فإن الاختبار صادق.

الاختبار 6: (ت) المحسوبة والمساوية لـ (10.379) أكبر من (ت) المجدولة والمساوية (3.85) درجة حرية (ن−2)= (22−2)=20 ومستوى دلالة: α=0.01، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيدة، وبالتالي فإن الاختبار صادق.

الاختبار 7:(ت) المحسوبة والمساوية لـ (8.464) أكبر من (ت) المجدولة والمساوية (3.05) درجة حرية (ن−2)= (14−2)=12 ومستوى دلالة:. α=0.01 ، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا، بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيدة، وبالتالي فإن الاختبار صادق.

الاختبار 8: (ت) المحسوبة والمساوية لـ (10.275) أكبر من (ت) المجدولة والمساوية (2.819) درجة حرية (ن−2)= (24−2)=22 ومستوى دلالة: α=0.01، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة العليا واستجابات أفراد المجموعة الدنيا بمعنى أن الاختبار لديه قدرة تمييزية جيدة، وبالتالي فإن الإختبار صادق.

الفرضية الإجرائية الثالثة:

حساب معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبارات التحصيلية:

الاختبار	نسبة الاسئلة السهلة	نسبة الاسئلة المعتدلة	نسبة الأسئلة الصعبة
الاختبار 1	%20	%40	%40
الاختبار 2	%0	%67	%33
الاختبار 3	%100	%00	%00
الاختبار 4	%80	%0	%20
الاختبار 5	%60	%40	%0
الاختبلر 6	%42	%29	%29
الاختبار 7	%50	%17	%33
الاختبار 8	%0	%25	%75

12. مناقشة عامة للنتائج:

من خلال عرض نتائج الفرضيات الإجرائية اتضح أن الفرضية العامة محققة جزئيا، فكانت نسبة 50 % من هذه الاختبارات التحصيلية المعنية بالتحليل تمتاز بالثبات، بينما كانت كلها ذات صدق تمييزي مقبول، أما بالنظر إلى تحليل فقرات هذه الاختبارات من حيث اعتدالية نسبة مستوى السهولة والصعوبة لها، اتضح أن هذه الاختبارات لم تراع التوزيع الذي يجب أن يحتويه كل اختبار جيد من أسئلة سهلة وأخرى معتدلة وأخرى صعبة، فبالنظر إلى فقرات الاختبارات التحصيلية المتحصل عليها نجد أن كل اختبار تطغى على فقراته نسبة كبيرة من الأسئلة السهلة، أو العكس أي تكون اغلب فقراته صعبة وهذا لا يحترم المعيار القائل بأن الاختبار التحصيلي الجيد يجب توفره على نسبة 16 % من الأسئلة السهلة،ونسبة 68 % من الأسئلة المعتدلة ونسبة 16 % من الأسئلة الصعبة مما يؤثر على بناء هذه الاختبارات ويمكن ترجيح أسباب ذلك إلى نقص مهارات وكفاءات الأساتذة في عملية إعداد الاختبارات والذي يرجع بدوره إلى عدم تلقيهم التكوين الكافي أثناء فترة إعدادهم . هذا ما اتفق بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة كل من سوسن فريد الشياب (2003)، وابتسام بنت فهد بن جابر الحارثي (2007) في البيئة العربية، وفي البيئة الأجنبية دراسة كل من و Sttalling Newman & (1982) و Hayine (1992) و Smith (2001)والتي أظهرت كلها نقص وتدني كفايات ومهارات المعلمين في عملية إعدادهم للاختبارات التحصيلية هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن هؤلاء الأساتذة أثناء أدائهم لمهامهم التدريسية يلاحظ أن هناك شبه انعدام للدورات التكوينية لتمكين الأستاذ من الإلمام بالقدر الكافي من المعلومات والمهارات المتعلقة بعملية إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية الجيدة التي تستوفي الشروط، كذلك خلو المناشير الوزارية من التعليمات المهمة للأساتذة فيما يخص التحليل الإحصائي لفقرات الاختبارات التي يعدونها .

فنجد فقط أن هذه المناشير تهتم بالشكل العام للاختبار من حيث عدد التمرينات المطلوبة أو الدروس الواجب تغطيتها فقط، مع إشارة بسيطة لموضوع الصدق والثبات دون إعطاء عمليات إجرائية تفيد الأستاذ في كيفية تأكده من صدق وثبات الاختبارات التي يعدها، فهذا كله يجعل من الاختبارات التحصيلية المعدة من المنظومة التربوية الجزائرية لا ترقى إلى المستوى المطلوب و الذي يجب توفره وإنما تبقى هذه الأمور خاضعة للاجتهادات الشخصية من طرف بعض الأساتذة معدي هذه الاختبارات.

13.خاتمة الدراسة و توصياتها:

كون الاختبار التحصيلي الجيد أحد المعايير التي تدل على النظام التعليمي رفيع المستوى حاولنا المساهمة بهذا الموضوع قصد الوقوف على الثغرات الموجودة في عملية بناء الاختبارات المعتمدة في العملية التقويمية للعمل على تلافيها لاحقا عند عملية إعدادها، فالاختبارات التحصيلية كأداة تقويمية كان لابد من المرور بخطوات علمية صحيحة عند بنائها لأنها الوسيلة التي تساعد في تقييم أداء الطلبة واتخاذ القرارات بشأنهم خلال مسارهم الدراسي وتحديد مستقبلهم وتحسين العملية التعليمية.

وبعد تسليط الضوء عليها والتعرف على خصائصها وهو ماخلصت اليه نتائج هذه الدراسة نوصي بما يلي:

*ضرورة تدريس الأساتذة كيفية بناء 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 هذه التقارير التحليل الإحصائي لهذه الاختبارات والحكم على مدى صلاحيتها للاستعمال.

*إنشاء بنوك للأسئلة الجيدة، ليساعد ذلك الأستاذ في عملية بنائه للاختبارات التحصيلية كما يساعد ذلك في إنشاء صور متكافئة من الاختبارات التحصيلية الجيدة .

المصادر والمراجع:

-وجيه إ، منسي م.ع .(2002)،علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

-النور أ.ي .(2007)،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.

-دياب إ.م .(2001)، الإدارة المدرسية، دار الجامعية الجديدة للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

-الفقي إ.م (2005)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

-رائد خليل العابدي(2006)،الاختبارات المدرسية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

- ملحم س(2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

-مراد ص.أ، سليمان أ.ع (2005)، الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث.

-صلاح الدين محمود علام.(2007)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

-الدردير ع.أ. (2006)، الإحصاء البارامتري و اللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، مصر.

-الحارثي ا.ف.ج .(2007)، تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية لمحافظة جدة، (رسالة ماجستير)، كلية التربية للبنات، بجامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

-سيبيه س.م.م (2002)، تقويم أسئلة العلوم الشرعية قي الثانوية العامة "بنات" بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض معايير الأسئلة الجيدة، (رسالة ماجستير)، كلية التربية للبنات بجدة، المملكة العربية السعودية