University of Benghazi
Faculty of Education Al marj
Global Libyan Journal

جامعة بنغازي
كلية التربية المرج
المجلة الليبية العالمية

العدد التاسع - سبتمبر 2016

بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في موضوعات من مقرر القياس والتقويم في جامعة عمر المختار - كلية التربية البيضاء

أ. عبدالسلام عوض سرقيوة.

(محاضر مساعد بقسم رياض الاطفال – كلية التربية - جامعة عمر المختار - البيضاء - ليبيا)

بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في موضوعات من مقرر القياس والتقويم في جامعة عمر المختار - كلية التربية البيضاء

ملخص الدراسة

هدف هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في موضوعات من مقرر القياس والتقويم في جامعة عمر المختار / كلية التربية البيضاء ، وتضمن في صورته النهائية على (29) مفردة لكل منها أربعة بدائل من نوع الاختيار من متعدد إحداها الإجابة الصحيحة ، كما كان للاختبار مفتاح تصحيح يعطى الطالب درجة واحده في حاله الإجابة الصحيحة و (صفر) في حاله الإجابة الخاطئة . وتم تطبيق الاختبار على كافة طلبة السنة الرابعة (النظام الفصلي) و المتكونة من (79) طالباً وطالبة ، وقد جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن عدد الطلاب المتمكنين (23) طالباً وطالبة ؛ أي بنسبة (29%) أما عدد الطلاب الذين لم يتمكنوا من الاختبار فعددهم (56) طالباً وطالبة ؛ أي بنسبة (71 %) ، كما استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيمة ثبات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وكانت (0.66) .

مقدمـــــــة ،،،

يعد مجال القياس والتقويم التربوي من المجالات الحيوية الأساسية التي لاغني عنها للدارسين والباحثين في العلوم السلوكية ، والمسئولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالإفراد في مختلف الميادين التطبيقية والتربوية ، النفسية ، الاجتماعية ، الإدارية ، الصناعية ، وغيرها من الميادين التي تتمركز حول الإنسان مصدر الثروة الرئيسية للأمم الواعية ، لذلك حظي مجال القياس والتقويم التربوي باهتمام بحثي تطويري متزايد من جانب علماء النفس والتربية في الآونة الأخيرة . وفي الحقيقة إن قياس تقدم الأمم يقاس بقوة النظام التربوي التي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة من حيث التكيف مع عالم يتزايد أعتمادهُ على العلم والتكنولوجيا يوماً بعد يوم من حيث الارتقاء بالحياة الخاصة في اتخاذ أساليب التفكير العلمي منهجاً أساسياً في الحياة والعمل ، واتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات .

علّيه يطالب المهتمون بالتربية والمربون بضرورة العناية بجودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية على أسس علمية ، وباعتبار التقويم جزءً عضوياً من نسيج النظام التعليمي، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي، بما يقدم من تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعيته وجودة مخرجاته، و قد يرجع ضعف النظام التعليمي (المدخلات _ الأنشطة والعمليات _ المخرجات) ، إلى ضعف في أدوات ووسائل التقويم المستخدمة ، وعليه فأن إصلاح التقويم والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته ، يعد مدخلا جيداً لإصلاح التعليم والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته ، وذلك من خلال تقويم كل مكونات النظام والعناصر المرتبطة به ومنها عناصر الموقف التعليمي الأساسية والفرعية ، وباعتبار الطالب أحد العناصر الأساسية فأنهُ ينبغي أن يتضمن التقويم جميع جوانب شخصيته (المعرفية_ العقلية _ الجسمية) (غنيم،2003) على اعتبار أنها وحدة واحدة ، ولكن مما يلاحظ أن الجانب المعرفي في التحصيل الدراسي يرتبط به العديد من المشكلات والصعوبات والتي تختلف باختلاف فلسفة القياس والتقويم والهدف منها ، سواء مشكلات ترتبط بأدوات التقويم (الاختبارات التحصيلية) أو مشكلات ترتبط بالمعايير التي يستند إليها في تفسير درجة الطالب التي تحصل عليها في اختبار ما ، أو مشكلات ترتبط بالتقويم الحقيقي أو البديل أو بما يسمى بتقويم الأداء ، والقياس يعتبر الخطوة الأولى في عملية تقويم التحصيل الدراسي وللقياس أدواته التي يتم بها تقدير أداء الطالب في صورة كمية ، لتبدأ عملية اتخاذ القرار عند موازنة الكمية _ درجة الطالب _ بمعيار متفق علّيه مسبقا لتفسير وتحديد معنى هذه الكلمة، والتي يتحدد في ضوئها جوانب القوة والضعف " عملية التقويم " ، ثم تأتي المرحلة النهائية "العلاج " والتي يتم فيها تدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف ، ولقد أظهرت الدراسات والبحوث في العقود الأخيرة تغييرات كبيرة في مجال التربية والتعليم ، وخاصة بما يتعلق منها بأدوات القياس والتقويم فمثلاً دراسة سرقيوة (2009) هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في مقرر الفيزياء للمرحلة الأولى بثانويات العلوم الأساسية في دولة ليبيا في مدنية درنة ، و دراسة إبراهيم (2000) هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات التي تواجه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في موضوعات القسمة والتقريب والضرب والقيمة المكانية جمهورية مصر العربية ، والاعتماد في ذلك على بناء اختبار محكي وفق نموذج راش، بينما دراسة جوسن Gooson (في الرواشدة ، 2001 : 12) استهدفت الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي مرجعي إلى محك لقياس تحصيل الطلاب في الفيزياء ، ولقد تم التأكد من خصائص الاختبار السيكومترية من خلال الدراسة الاستطلاعية الأولى والثانية ، وقد أستخدم الباحث معامل الاتفاق سابكوفياك للتأكد من أساس تصنيف الطلاب إلى متمكنين وغير متمكنين ، أما الدراسة الحالية فستقوم على بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس تمكن الطلاب في جزء من مقرر القياس والتقويم التربوي لطلبة السنة الرابعة (نظام فصلي) في جامعة عمر المختار / كلية التربية البيضاء . وكان هدفها إعداد اختبار تشخيصي محكي المرجع والتحقق من الخصائص الجيدة والمرغوبة للاختبار(الصدق / الثبات)

ـ ناهيك عن تحديد مستوى تمكن كل طالب من الطلاب ، في ضوء تحقيق مستويات الأهداف التي يقيسها الاختبار التشخيصي المحكي المرجع .

يستخدم التقويم المحكي كأداة اختبار تشخيصي خاص لتقويم البرنامج التعليمي لزيادة فاعلية التدريس؛ لأنه يشخص مواطن القصور أو الفجوات في أداء الطلاب الذي يكون سبباً محتملاً لوجود الخلل في أي جزء من أجزاء البرنامج التعليمي سواء أكان في المنهج أو في طريقة التدريس أو حتى في الاختبار ذاته أو في التفاعل الصفي و يُعد التوجه إلى استخدام الاختبارات المحكية منحى جديد في عمليتي التعليم والتعلم ترك الكثير من الآثار الايجابية ومنها تحديد جوانب القوة والضعف في تعلم الطلاب وكذلك تحديد مدى إتقانهم للمهمات المطلوبة منهم ، وتحديد آليات العلاج فيما إذا فشلوا بإتقانها ضمن أساليب متنوعة منها ما يتعلق بتعديل أساليب وطرائق التدريس وفي ضوء الإفادة من ايجابيات الاختبارات المحكية _ بناءً على التغذية الراجعة المشجعة في استخدام هذا الأسلوب في تقويم تعلم الطلاب .

تعد عملية توجيه الأفراد ضرورة لضمان حسن التوافق الفردي ، والتطور والتقدم الاجتماعي ، ولا تتم عملية التوجيه هذه إلا بعد معرفة التكوين النفسي لهؤلاء الأفراد وهذا يتطلب إجراء اختبارات أو محكات لتقدير التكوين النفسي أو قياسه أو الحكم عليه ، و من هنا بدأت الاختبارات النفسية والتربوية تأخذ مكانها كوسيلة للتشخيص أو الكشف عن أداء الفرد وما يحمله من استعدادات وقدرات عقلية وميول وطاقات ، ويقاس كل ذلك بهدف فهم السلوك والتنبؤ به والتحكم فيه وضبطه و يذكر علام (1995) أن خبراء القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية اهتموا بتطوير الأساليب السيكومترية الكلاسيكية السائدة المتعلقة بالقياس المعياري بما ينطوي عليه من فلسفة تربوية تتركز على تصنيف الأفراد بحسب مركزهم النسبي بين زملائهم في القدرات المختلفة وتوازن أدائهم في هذه القدرات دون تحديد لمكتسباتهم الفعلية و كفاياتهم الفردية حيث تبين محدودية هذه الأساليب الكلاسيكية وقلة جدواها في التشخيص الدقيق لهذه المكتسبات و الكفايات،إضافة إلى ما يترتب على نتائج الاختبارات والمقاييس التي تصمم وفقاً لهذه الأساليب من آثار اجتماعية ونفسية غير مرغوبة لدى الأفراد الذين تطبق عليهم هذه الاختبارات , لذلك فقد توجه خبراء القياس والتقويم إلى تطوير مدخل أخر يستند إلى فلسفة تربوية ومنهجية مختلفة من أجل تلافي أوجه القصور ، ويطلق على هذا المدخل القياس محكي المرجع وفي هذا النوع من القياس تُعد الاختبارات التي تركز على القياس والتشخيص الدقيق لما حققه الطالب من معارف و مهارات في ضوء محك أداء مطلق بغض النظر عن موازنة أدائه بأداء أقرانه كما يقيس ذلك الاختبار المعياري (علام، 1995: 5) . ويرى الشرقاوي (1997) أن الاختبارات معيارية المرجع كانت هي الأشهر استخداماً لأنها تنتمي إلى أحد الشروط الجوهرية للاختبارات وهو شرط المعايير الذي يقارن أداء الطالب بأداء عينة التقنين لتحديد موضعه ومكانته , ولكن في الآونة الأخيرة وجهت انتقادات كثيرة لهذه الاختبارات فقد قام خبراء القياس ببذل جهد كبير للتغلب على مشكلات القياس والوصول إلى وسائل أفضل لتحقيق موضوعية القياس , ونتيجة لرغبتهم في الحصول على معلومات أدق لمستوى الطالب وتحقيق الموضوعية ظهرت الاختبارات المحكية لقياس التمكن أو الإتقان في مدى ما تحقق من أهداف . و تأكد نادية عبد السلام (1986) أن الاختبارات محكية المرجع تشخص عيوب التعلم , وتستخدم لتقويم البرامج التعليمية. كما يضيف منسي (1998) أن الاختبارات المحكية معده بحيث تكون على درجة عالية من الدقة , لأن محتوياتها ترتبط بأهدافها، وهي عبارة عن عينات تمثل الأداء الحقيقي للأفراد , فهي تبحث عن الشكل الذي يسلك به الفرد أو مجموعة الأفراد ومقدار المعرفة التي يمتلكونها ، حيث تعتبر تلك الاختبارات أحد أهم أنواع الاختبارات المقننة التي تستخدم في قياس درجة كفاية الأفراد بالنسبة للأهداف ونظراً للانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات المعيارية التي يتم تقويم الطالب فيها بالنسبة لغيره من الطلاب وحيث درجات الاختبار تخضع لخصائص عينة الطلاب وعينة الأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار , فذلك يؤثر سلباً على صدق النتائج وصعوبة تعميمها (علام ، 1995 : 5) ولكون نظام الاختبارات في جامعاتنا مازال معياري المرجع

كذلك الحال بالنسبة لنظام القبول في المدارس والجامعات مما أدى إلى غياب الموضوعية في التقدير على عكس الاختبارات المحكية التي تؤدي إلى تحقيق موضوعية القياس والتشخيص .

علّيه أصبحت الحاجة ماسة لوجود اختبارات محكية تتسم بخصائص الاختبارات الجيدة , ومن أجل استخدام تلك الوسائل والأدوات في التقويم فقد رأيه الإفادة منها لتطوير الأداء التقويمي في عمليتي التعليم والتعلم لمادة القياس والتقويم .

تأسيساً على ما تقدم تكمن مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين :

1 . كيف يمكن تصميم اختبار تشخيصي محكي المرجع في مقرر القياس والتقويم لطلبة السنة الرابعة (نظام فصلي) في كلية التربية البيضاء ؟ .

2 . ما مواطن الضعف والقوة في مستوى تمكن طلاب السنة الرابعة (نظام فصلي) في كلية التربية البيضاء بتحقيق الأهداف المعرفية على وفق تصنيف بلوم ، والتي يقيسها الاختبار التشخيصي المحكي المرجع في مقرر القياس والتقويم ؟ .

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرض للإجراءات التي سوف لإنجاز هذا الدراسة ، وتتمثل هذه الإجراءات في منهج الدراسة المستخدم وخطوات تصميم الاختبار ، ووصف مجتمع الدراسة والعينة و الدراسة النهائية .

- **منهج الدراسة :**

ما يتماشى مع تحقيق أهداف البحث فقد أعتمده على المنهج الو صفى التحليلي وذلك بما تمتاز به البحوث الوصفية بأنها فعالة في الحصول على معلومات واقعية وموضوعية عن الوضع الراهن ، ولهذه المعلومات قيمة عملية فقد تؤيد ممارسات قائمة أو ترشد إلى سبيل تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون (أبوعلام ، 2004 : 219) .

- **أداة الدراسة :**

هذه الدراسة قائمة على فكرة بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في جزء من مقرر القياس والتقويم ، فقد أعتمده على الأهداف التعليمية والسلوكية التي تتضمنها الموضوعات في مقرر القياس والتقويم وعلى مواصفات الاختبار، ثم عرضت هذه المراحل على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، لإجراء التعديلات اللازمة حتى يتكون الاختبار بصورته النهائية ، وقد مرت مرحلة تصميم الاختبار بالخطوات الآتية :

1 .تحديد المجال السلوكي الذي يقيسه الاختبار :

أعتمده على نوعية الاختبارات محكية المرجع في بناء أداة هذا الدراسة ، نظرا للمزايا التي تتمتع بها هذه الاختبارات مقابل الاختبارات معيارية المرجع ، حيث تستخدم لتحديد مكان الفرد بالنسبة لمجال سلوكي حسن تعريفة (جابر ، 1996 : 123) ، كما أنها تعتمد على التعريف الجيد للأهداف المقاسه ، مما يجعل عملية بناء المفردات أسهل وأكثر صدقا ، ويحسن تفسيرات درجة الاختبار بسبب وضوح المجالات السلوكية التي ترجع إليها الدرجات .

2. تحديد الأهداف التعليمية للمجال السلوكي وتحليلها إلى أهداف سلوكية:

تعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة والأساسية في بناء الاختبارات المحكية وذلك لأنها تساعد مصممي الاختبار في أعداد اختباراتهم وكذلك لأنها النقطة التي يترتب عليها تحديد وصياغة الأهداف

السلوكية ، وبعد تحديد موضوعات الاختبار قمت بالاستعانة بأساتذة القياس لغرض عرض الأهداف السلوكية والتعليمية عليهم لتحكيمها والحوار معهم في صياغة هدف تعليمي عام لكل موضوع من الموضوعات السابقة ، والتي في ضوئها يتم اشتقاق مجموعة الأهداف السلوكية التي سيتم قياسها بواسطة مفردات الاختبار .

أن عملية صياغة الأهداف للمحتوى التعليمي المحدد للاختبار عملية في غاية الأهمية ، إذ تتوقف محتويات المحتوى على الأهداف المراد تحقيقها،وحيث إن الهدف التعليمي هو الرغبة في تغير متوقع في سلوك الطالب ، كما هو وصف للسلوك الذي يتوقع من الطالب إن يكون قادرا على الإلمام به بعد الانتهاء من عملية التعليم ، ويشار للأهداف في هذا المستوى أحيانا بالأهداف الخاصة ؛ حيث ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة دراسية ، لتوضيح ما يجب إن يتعلمه الطالب من دراسة مقرر معين ، أو القيام بنشاط معين ، وتكون صياغة أهداف المحتوى التعليمي أكثر تحديدا وتخصيصا ، حيث تصاغ الأهداف إلى وصف سلوك نوعي يحدد الأداء النهائي الذي ينتج عن الطلاب الذين ينجحون في تعلم السلوك المرغوب (كوجاك ، 2004 : 146 - 147) .

علّيه فقد قام الباحث بتحليل الأهداف التعليمية إلى أهداف إجرائية أو سلوكية ، وقامت بعرض هذه الأهداف التي تتضمن المعارف والمهارات المتعلقة بموضوع الدراسة ، والتي رأيه أهمية تمكن الطلاب منها ،على لجنة من المحكمين لاستطلاع أرائهم حول كل هدف من حيث صلاحيته ومدى كفايته للقياس من عدمه .

وبذلك فقد استند الباحث في صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية للموضوعات على الأتي :

1 . الاهتداء بآراء بعض أساتذة الجامعة في التخصص الأكاديمي وذلك عن طريق استشاراتهم في صياغة الأهداف ومضمونها ومدى تمثيلها للموضوعات ، وقد ألتزمت باقتراحاتهم وتوجيهاتهم

3 . مراعاة شروط صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية من حيث الدقة والوضوح وإمكانية التطبيق

3 . إعداد مواصفات الاختبار :

بالاسترشاد بمواصفات الاختبارات التي يتم أعدادها يتم بناء مفردات للاختبار وبذلك يتحقق صدقه بدرجة كبيره ، ويعد الاختبار المحكي صادقا إذا استطعنا باستخدامه وصف أداء الفرد بالنسبة لمجال سلوكي يقيسه الاختبار ويكون محددا تحديدا دقيقا وهذا النوع من الصدق يطلق علية الصدق الوصفي الذي يعد أساسا لأنواع الصدق الأخرى ، كما أن لهذا النوع من الصدق عدة مسميات فأحيانا يسمى صدق المحتوى كما في الاختبارات المعيارية والمحكية (علام ، 1995 : 225) .

3 . بناء مفردات الاختبار:

قام الباحث ببناء مفردات الاختبار بحيث تناظر كل مفردة الهدف السلوكي الذي تقيسه حيث ارتبطت كل مفردة بمستوى الأهداف التي تقيسها ، فالأهداف التي تقيس مستويات عقلية متدنية والتي تتمثل في (التذكر ، الفهم ، التطبيق) فإن مفردات الاختبار المحكي التي تمثلها تقيس نفس المستويات ، والأهداف التي تقيس مستويات عقلية عليا متمثلة في(التحليل ، التركيب ، و التقويم) فإن مفردات الاختبار التي تمثلها ، تقيس نفس المستويات ، علماً بأنهُ من الممكن أن يتمثل الهدف السلوكي بعدة مفردات اختباريه. وهناك نوعان من المفردات تستخدم في الاختبارات التحريرية بمختلف أنواعها وأغراضها حيث النوع الأول يتطلب إجابة محددة (الاختيار من متعدد - الصواب والخطأ – المزاوجة) والنوع الثاني يتطلب إجابة حرة (المقاليه - الإجابة القصيرة – التكملة) (علام ، 2000 : 321 - 322) . وقد اعتمدت على النوع الأول باستخدام الاختيار من متعدد ، وبناءً على الأهداف السلوكية السابقة قام الباحث ببناء مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس كل هدف من الأهداف السلوكية ،

ولغرض التأكد من أن كل مفردة اختباريه تعد مقياسا صادقا للهدف السلوكي المعد . فقد قام الباحث بعرض تلك المفردات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء أرائهم حول كفاية المفردات الاختبارية ومناسبتها لقياس مجموعة الأهداف السلوكية وقياس المفردة للهدف الذي أعد لقياسه وعدم قياسها لهدف آخر، وكذلك لبيان الرأي في طبيعة صياغة المفردات بشكل صحيح وبصحة المحتوى العلمي ، كما طلب من المحكمين أبداء الرأي في تعديل أي مفرده تحتاج إلي ذلك ، بهدف وضع المفردات في أفضل صياغة تضمن تحقق الأهداف السلوكية .حيث تم استخرج الصدق الظاهري لمفردات الاختبار من خلال عرض تلك المفردات في صورتها الأولية على مجموعة المحكمين السابقة الذكر للتأكد من صياغة المفردات الاختيارية بشكل صحيح ووضوحها وللتعرف على صلاحيتها من حيث الشكل لقياس ما يدعي قياسه وكذلك للتوصل إلي إجابة السؤال الأتي :

هل توجد مفردات يجب حذفها أو تعديلها أو إضافتها ؟ . بعد تلقي ملاحظات وتعديلات المحكمين* بما يتعلق بصلاحية مفردات الاختبار، فقد قمت بتعديل صياغة بعض الفقرات الاختبارية بناء على ملاحظاتهم التي أبدوها حول صياغة تلك الفقرات سواء من الناحية اللغوية أو العلمية ، وفيما يتعلق بمدى صلاحية الفقرات في قياس الغرض الذي أعدت من أجلهِ، وفي ذلك أعتمده الإبقاء علي أية فقرة اختباريه ، كفقرة صالحة لقياس الغرض الذي أعدت من أجله إذا ما حصلت على نسبة (80 %) فما فوق من موافقة مجموعة المحكمين (بلوم وآخرون ، 1986 ، 126) ، بينما تم تعديل أي فقره لم تحظي بموافقة (75 %) من مجموعة المحكمين والجدول (1) يوضح أحكام الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في قياس ما أعدت لأجله ، وكذلك في صلاحيتها اللغوية والعلمية ، وتشير العلامة (√) إلى الحكم بصلاحية الفقرة ، بينما تشير العلامة(×) إلى الحكم بعدم صلاحية الفقرة ، كما يوضح الجدول أيضاً القرار بشأن الفقرة .

---

1. أسامة النجدي , جامعة عمر المختار / كلية التربية القبة .
2. د . توفيق الضو ، جامعة عمر المختار / كلية الآداب والعلوم / درنة
3. د. سعد بوحسين ، جامعة عمر المختار كلية التربية البيضاء .
4. أ .عادل الحاسي ، جامعة عمر المختار / كلية الآداب والعلوم / درنة .
5. أ . يحي المسوري ، أستاذ متعاون بكلية التربية / درنة .

الجدول (1)

أحكام الخبراء على صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار ضمن استخراج الصدق الظاهري .

رقم الفقرة	عدد المحكمين	حكم الخبراء على مدى صدق محتوى الفقرة (√) أو (×)					نسبة رأي المحكمين بشأن صلاحية الفقرة	القرار بشأن الفقرة
1	5	√	√	√	√	×	% 80	تبقي
2	5	√	√	×	√	√	% 80	تبقى

3	5	√	×	√	√	√	% 90	تبقى
4	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
5	5	×	√	×	√	√	% 60	تعدل
6	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
7	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
8	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
9	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
10	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
11	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
12	5	√	√	√	×	√	% 80	تبقى
13	5	√	√	×	√	×	% 60	تعدل
14	5	√	√	×	√	√	% 100	تبقى
15	5	√	×	√	√	√	% 80	تبقى
16	5	√	√	√	√	√	% 60	تعدل
17	5	×	√	×	√	√	% 100	تبقى
رقم الفقرة	عدد المحكمين	حكم الخبراء على مدى صدق محتوى الفقرة (√) أو (×)					نسبة رأي المحكمين بشأن صلاحية الفقرة	القرار بشأن الفقرة
18	5	√	√	√	√	√	% 80	تبقي
19	5	√	√	√	√	√	% 60	تعدل
20	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
21	5	√	√	√	√	√	% 80	تبقى
22	5	√	√	√	√	√	% 60	تعدل
23	5	√	√	√	√	√	% 100	تبقى
24	5	√	√	×	√	√	% 80	تبقى
25	5	√	√	×	√	×	% 60	تعدل
26	5	√	√	×	√	√	% 100	تعدل
27	5	√	×	√	√	√	% 80	تبقى
28	5	×	×	√	√	√	% 60	تعدل
29	5	×	×	×	√	√	% 40	تعدل

بعد عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة المحكمين والتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى فقد أجرى الباحث بعض التعديلات اللازمة في ضوء ذلك ، وبهذا أصبحت مفردات الاختبار (29) مفردة جاهزة في صورتها المبدئية ، وبالإضافة إلى ذلك يمكن إضافة نوع أخر من الصدق وهو الصدق الذاتي ويسمي أحيانا بالثبات القياسي أو الإحصائي ، ولهذا الصدق أهمية في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق ، وبذلك لا يمكن أن تتجاوز القيمة العددية لمعامل صدق الاختبار معامل صدقه الذاتي ويقاس هذا النوع من الصدق بحساب الجذر التربيعي لثبات الاختبار (زيدان، 2000 : 427) .

5 . تحديد الدرجة الفاصلة (درجة القطع) (Cut - Off - Score) :

من أجل الحصول على معلومات وبيانات تفيد في إعداد محك للمفردات الاختيارية التي تدل على درجة التمكن أو الإتقان (Score Mastery) ، فقد قمت بتوزيع أستبانة على لجنة من أساتذة الجامعة الأكاديميين من ذوي الخبرة والاختصاص ، وتضمنت الاستبانة ، أسئلة مفتوحة تتعلق بالمحك الذي سوف يعتمد عليه الباحث في تقويم إنجاز الطالب المتمكن في الاختبار المحكي ، وقد أجمع أغلب المحكمين على أن هذا المحك يقدر بمعدل (75 %) باستخدام تصنيف بلوم للمجال المعرفي كمحك لتقويم إنجاز الطالب المتمكن .

6 . تقدير الثبات :

بالإضافة إلى توافر شرط الصدق في الاختبار ، فإنه يجب أن يتحقق معه أيضا شرط الثبات على اعتبارهما وجهين لعمله واحده ، ويقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبار مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس ، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسه . فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمه معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس ، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس (أبوعلام : 2004) . ويتم حساب ثبات الاختبارات بما يسمي بمعامل الثبات وهو معامل الارتباط بين درجات الاختبار ونفسه، ويتم حساب معامل ثبات الاختبار بعده طرق منها :

طريقة أعادة تطبيق الاختبار ، طريقة الصورة المتكافئة ، طريقة التجزئة النصفية ، طريقة جتمان، طريقة كيودر ريتشاردسون (20) و (21) طريقة ليفنجستون ، وطريقة سابكوفياك ، وطريقة كابا (علام ، 1995 : 264) ، ويمكن حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في التطبيقين ، فيكون معامل الارتباط الناتج هو معامل ثبات الاختبار (عودة، 1993: 345-346) .

7 . تعليمات الاختبار:

لقد راعى الباحث عند كتابة تعليمات الاختبار أن تكون واضحة، لأنها تعد عاملا مهما في أنجاز الاختبار (عبد الحي ، 1966 : 615) ، ولقد اقتصرت تعليمات الاختبار على مثال توضيحي في كراسة الإجابة ، كما أشرف الباحث على تطبيق الاختبار ، وقام بتوزيع كراسات الإجابة أولا ليسجل فيها الطلاب البيانات المطلوبة (الاسم ، القسم ، السنة) ثم قام بشرح طريقة قراءة السؤال وكيفية الإجابة عنة فضلا عن وضع تلك التعليمات في كراسة الإجابة بشكل واضح ومبسط ، لأن حداثة مثل تلك الاختبارات تتطلب ذلك .

8 . طريقة تصحيح الاختبار:

للاختبار مفتاح تصحيح خاص به، وكذلك بطاقة تشخيصية تستخدم لتقرير نتائج الاختبار لكل طالب ، وتملأ هذه البطاقة أثناء تصحيح الاختبار توفيراً للوقت والجهد وعندما يستخدم المصحح مفتاح التصحيح عليه أن يتبع التعليمات الآتية :

1 . يفحص المصحح العلامات التي وضعها الطلاب في كراسات الإجابة للتأكد من وجود علامة واحدة أمام كل سؤال ، وفي حالة وجود أكثر من علامة يعتبر السؤال ملغيا حتى إذا كانت إحدى العلامات صحيحة .

2 . يطبق مفتاح التصحيح (بعد ثقب الأماكن المشار إليها بعلامة (×) والتي تطابق تماماً المربعات على ورقة الإجابة) ، ويضبط المفتاح على هذه الورقة .

3 . يضع علامة (+) في البطاقة التشخيصية في المربع المناظر للسؤال الذي أجاب عليه الطالب إجابة صحيحة (والذي يقيس أحدى الأهداف المذكور) على رقمها في البطاقة ويتم تصحيحها بوضع درجة واحدة ويضع علامة (-) في المربع المناظر للسؤال التي تكون أجابته خاطئة بوضع (صفر) ، وبعد ذلك يتم جمع عدد الأهداف التي حققها الطالب ويسجلها في مربع أسفل البطاقة التشخيصية الخاصة به ، وبحساب النسبة المئوية للأهداف التي حققها الطالب وبتسجيلها في مربع أسفل البطاقة المعتمدة ، يتم تشخيص النتيجة في جوانب القوة والضعف التي تحصل عليها كل طالب (علام ، 1995 : 430 - 431) وهي تمثل تمكن الطالب في أداء مستويات الأهداف المعرفية المتمثلة بمفردات الاختبار ، وعليه يصنفوا إلى مستويين المتمكنون و غير المتمكنين .

- **مجتمع البحث وعينته :**

يشتمل مجتمع البحث الحالي على كافة طلاب السنة الرابعة (نظام فصلي) بكلية التربية / البيضاء جامعة عمر المختار وتكون موضحة في الجدول رقم (2) .

10 . التطبيق النهائية للاختبار:

لقد شملت عينة الدراسة النهائية (101) طالباً وطالبة ، وقد تم توزيع كراسات الإجابة و أوراق الأسئلة عليهم ، وقد بلغ عدد كراسات الإجابة المستلمة والمصححة من الطلبة (79) كراسة إجابة أي جميع ما تم توزيعه واستلامه لموافاة شروط الإجابة . والجدول (3) يوضح عدد كراسات الإجابة و الأسئلة الموزعة والمستلمة ونسبتها المئوية لكل قسم .

جدول (2)

يوضح حجم مجتمع الدراسة

القسم	عدد الطلاب والطالبات		المجموع
	ذكور	إناث	
اللغة العربية	2	13	15
الدراسات الإسلامية	4	4	8
الحاسوب	5	1	6
الرياضيات	-	2	2
الأحياء	6	7	13
رياض الأطفال	-	8	8
التربية الخاصة	12	9	21

اللغة الانجليزية	5	23	28
المجموع	34	67	101

- **مرحلة جمع البيانات والمعلومات :**

إلى جانب مراعاة العمل الجامعي المُلحْ ، فقد حرصت على الإشراف المباشر علي سير تطبيق الاختبار ، وذلك بتوزيع الاختبار على الطلاب ، وحثهم على الإجابة بشكل دقيق وملائم يتفق مع صورة التعليمات المرفقة بالاختبار ، وانتظارهم لتسليم أوراق الاختبار والانتهاء منها . وتمت عملية التصحيح حسب التعليمات وروجع التصحيح أيضا للتأكد من صحة التصحيح ، ثم استخدمت بيانات الطلاب وطبق عليها المعالجات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة .

الجدول (3)

يوضح عدد كراسات الإجابة وأوراق الأسئلة الموزعة والمستلمة ونسبتها المئوية لكل قسم

ت	القسم	كراسات الاختبار الموزعة	كراسات الاختبار المستلمة	كراسات الاختبار	نسبة الاستلام %
1	اللغة العربية	15	12	3	%80
2	الدراسات الإسلامية	8	8	-	%100
3	الحاسوب	6	6	-	%100
4	الرياضيات	2	2	-	%100
5	الأحياء	13	5	8	%38
6	رياض الأطفال	8	6	2	%75
7	التربية الخاصة	21	19	2	%90
8	اللغة الانجليزية	28	21	7	%75
الإجمـــــــــــــــالي		101	79	22	%78

يلاحظ في الجدول (3) أن عدد كراسات الإجابات الموزعة و المستلمة يبلغ (79) كراسة إجابة ، أي ما يشكل نسبة (78%) في الاستلام ، وهي جميعها صالحة للتحليل وقد استخدم الباحث البرنامج الإحصائي spss للحصول علي ثبات الاختبار .

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :

يتضمن هذا الجزء عرض وتفسير نتائج الدراسة طبقاً لأهدافها ، حيث يتناول هذا العرض نتائج تطبيق الاختبار وتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها ، وقد تسلسلت عمليه عرض النتائج حسب ترتيب أهدافه كما يأتي :

الهدف الأول :

إعداد اختبار تشخيصي محكي المرجع لموضوعات في مقرر القياس والتقويم لطلبة السنة الرابعة (نظام فصلي) كلية التربية البيضاء و التحقق من الخصائص الجيدة والمرغوبة للاختبار(الصدق / الثبات) .

الهدف الثاني :

تحديد مستوى تمكن كل طالب من الطلاب ، في ضوء تحقيق مستويات الأهداف التي يقيسها الاختبار التشخيصي المحكي(على وفق تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي) ، و الخاص بموضوعات محدده في مقرر القياس والتقويم لطلبة السنة الرابعة كلية التربية البيضاء .

النتيجة المتعلقة بالهدف الأول :

قام الباحث ببناء مفردات الاختبار التشخيصي المحكي في مقرر القياس والتقويم حيث بلغة قيمة ثباته باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.66) وصدقة (0.81) .

وهكذا تم تحقيق الأول وهو ببناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في مقرر القياس والتقويم ، والتي تندرج مفرداته بوحدة قياس مطلقة ، تصل بنا إلى تفسير موضوعي لنتائج كل طالب . وفي ضوء ما سبق يتضح أتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أتباع خطوات بناء الاختبار التشخيصي المحكي لموضوعات في مقرر القياس والتقويم، والتحقق من خصائصِه السيكومترية .

أما بالنسبة للنتائج التي توصل إليها الباحث والتي تتعلق بالهدف الثاني ، وهو :

تحديد مستوى تمكن كل طالب من الطلاب ، في ضوء تحقيق مستويات الأهداف التي يقيسها الاختبار التشخيصي المحكي (على وفق تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي) والخاص بموضوعات محدده في مقرر القياس والتقويم لطلبة السنة الرابعة كلية التربية البيضاء .

تطبيق الاختبار النهائي على عينه مكونه من (79) طالباً وطالبة ، ولم يستبعد أحد من الممتحنين لأنه لم يوجد أحد أجاب إجابة صحيحة على كل مفردات الاختبار وبالتالي لم يتحصل أياً منهم على الدرجة النهائية ، ولم يوجد أحد أجاب إجابة خاطئة على كل المفردات وبالتالي لم يتحصل أياً منهم على (صفر) من الدرجة ، كما لم يتم استبعاد أي من المفردات الاختبارية لأنه لم توجد مفردة أجاب عليها كل الطلاب إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة وتشير تلك النتائج والبيانات بعدم وجود طلاب غير ملائمين للحصول على التدرج النهائي لمفردات الاختبار، حيث تعتبر المجموعتان السابقتان خارج المدى الذي يمكن أن يميز الاختبار بينهما . لقد صنف الاختبار التشخيصي المرجعي المحك في التطبيق النهائي الطلاب إلى متمكنين وغير متمكنين بناءً على الدرجة الفاصلة وهي (75 %) ووجد أن :

المستوى الأول :

عدد الطلاب المتمكنين عند الدرجة الفاصلة (75 %) فما فوق ، هو (23) طالباً وطالبة .

المستوى الثاني : عدد الطلاب غير المتمكنين الذين لم يتجاوزوا (75 %) هو (56) طالباً وطالبة. وفي ضوء ذلك قام الباحث بتصنيف الطلاب حسب نوعية أدائهم ، باحتساب درجاتهم على الاختبار إلى المتمكن ، وغير المتمكن وكانت طريقة الاحتساب كما يلي :

تحديد مستوى التمكن أو الإتقان لمفردات الاختبار بالاعتماد على الدرجة الفاصلة (درجة القطع) وبذلك يمكن القول أن الاختبار الذي تم أعداده اختبار محكي يقيس أداء الطالب بالنسبة إلى مستوى أداء مطلق يقال عنه مستوى التمكن ، ومن ثم فأن درجة الطالب في الاختبار تشير إلى تمكنه أو عدم تمكنه لتحقيق أهداف الاختبار ، و بناءً على أداء الطلاب في الاختبار يمكن تصنيفهم إلى فئتين : طلاب متمكنين وطلاب غير متمكنين حيث تم حساب النسبة المئوية لتحقيق كل مستوى من مستويات الأهداف التي تقيسها مفردات الاختبار ، وذلك لتحديد مستوى تمكن الطلاب في تلك الأهداف .

- أن الدرجة الكلية (29) على الاختبار الكلي المكون من (29) مفردة أختبارية ، أي تساوي (100 %) من الدرجة النهائية .
- يعتبر الطالب متمكنا إذا تحصل على درجة (75 %) فما فوق من الاختبار وحسب درجات الاختبار من (22) درجة فما فوق من مجموع (29) درجة من درجات الاختبار ، وبذلك تعادل الدرجة (22) النسبة (75 %) وهي تشكل المستوى الأول من تصنيف الطلاب إلى متمكنين .
- يعتبر الطالب غير متمكن إذا تحصل على درجة أقل من (75 %) وبحسب درجات الاختبار من (21) درجة وما دونها ، وبذلك فأن الدرجة (21) وما دونها تشير إلى تحصل الطالب على نسبة أقل من (75 %) من الدرجة ، وبذلك يعّد غير متمكن ، أو يشكل المستوى الثاني من تصنيف الطلاب .

إذا نظرنا إلى هذه الدرجات ونسبها في أطار نظم الامتحانات السائدة في جامعاتنا ، نجد أن الطالب الذي يتحصل على النسبة (75 %) من الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي يكون تقديره جيدجداً (والذي ينجز بين 75% إلى 84%) ، في حين يكون تقدير الطالب المتحصل على نسبة (85 %) فما فوق من الدرجة الكلية ممتازاً ، في حين يكون تقدير الطالب المتحصل على نسبة (65 % إلى 74 %) من الدرجة الكلية جيداً ، أما إذا تحصل الطالب على نسبة (50 % إلى 64 %) من الدرجة الكلية يكون تقديره مقبولاً ، بينما يرسب من يتحصل على نسبة (49 %) فما دون من الدرجة ، وهكذا يتراوح تقدير الطلاب بين الرسوب والنجاح في التحّصل على التقديرات من مقبول إلى الامتياز وذلك تبعاً لمستوى الأداء الذي يؤديه الطالب على مفردات الاختبار التحصيلي المعياري المرجع . ووفقاً للطريقة الاعتيادية للنجاح في عموم مستوياتنا الدراسية فإن تحّصل الطالب على (15) من الدرجة (29) يعد ناجحاً لكونها تقابل (50 %) من الدرجة (100 %) ، أما باستخدام الاختبار المحكي والذي تتدرج مفرداته بوحدة قياس مطلقة تصل بنا إلى التفسير الموضوعي لدرجة الطالب على وفق محك (75 %) فأن الطالب يعد غير متمكن ألا إذا تحصل على (22) من الدرجة (29) . وبعد جمع البيانات وتجهيزها وتحليلها ، فقد تبين توصل عدد من الطلاب لمستوى التمكن وقد بلغ عددهم (23) من (79) طالباً وطالبة بواقع نسبة (29 %) ، وهم يشكلوا المستوى الأول من التقدير (المتمكن) . أما عدد الطلاب الذين لم يتمكنوا من الاختبار فعددهم (56) من مجموع (79) طالباً وطالبة بواقع نسبة (71 %) ، وهم يشكلوا المستوى الثاني من التقدير (غير المتمكن) . وفي الحقيقة يشكل هؤلاء مستويين، مستوى تقع قدرتهم حول محك التمكن وأقل بقليل دونه وبلغ عددهم (36) من مجموع (56) طالباً وطالبة وهم يشكلوا نسبة (64 %) من الطلاب الذين تحصلوا على (15 _ 21) درجة من (29) وذلك لمقابلة (15) من الدرجة لـ (50 %) . ومستوى تقع قدراتهم أقل من المحك بكثير وأبعد من مستوى التمكن ، وبلغ عددهم (20) من (56) طالباً وطالبة ، وهم يشكلوا نسبة (36 %) من الطلاب الذين تحصلوا على (11 _ 14) أي من دون (50 %) والجدول (4) يوضح ذلك. وتكشف

هذه النتيجة على أن المستوى الثاني هو الأكبر من حيث عدد الطلاب الممتحنين مما يستدعي الوقوف والتفحص لواقع عمليتي التعليم والتعلم في جامعة عمر المختار ، من حيث تدني عدد المتمكنين في الاختبارات المحكية المرجع . حيثُ الجدول(4) يوضح عدد كل مستوى من مستويات تقدير الطلاب بحسب تصنيفهم إلى متمكنين وغير متمكنين ونسبهم المئوية .

الجدول (4)

يوضح مستويات تقدير الطلاب وتصنيفهم إلى متمكنين وغير متمكنين ونسبهم المئوية

عدد الطلاب	مستويات التصنيف	النسبة
23	متمكنون	% 29
56	غير متمكنين	% 71

● **أما بالنسبة لمؤشرات أداء الطلاب حسب مستويات الأهداف المعرفية السلوكية بحسب تصنيف بلوم، فلا بد من الذكر بان عدد المفردات الاختبارية في :**

1 . مستوى التذكر : (3) مفردات أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبذلك تشكل نسبه (10 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى التذكر إذا ما تمكن من الإجابة على (3) مفردات من مجموع (3) مفردات .

2 . مستوى الفهم : (6) مفردة أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبنسبة (21 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى الفهم إذا ما تمكن من الإجابة على (5) مفردات من مجموع (6) مفردة .

3 . مستوى التطبيق : (4) مفردة أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبذلك تشكل نسبه (14 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى التطبيق إذا ما تمكن من الإجابة على (3) مفردات من مجموع (4) مفردة .

4 . مستوى التحليل والتركيب : (9) مفردة أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبذلك تشكل نسبه (31 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى التحليل والتركيب الضمني إذا ما تمكن من الإجابة على (7) مفردات من مجموع (9) .

5 . مستوى التقويم : (7) مفردات أختبارية من مجموع (29) مفردة ، وبذلك تشكل نسبه (24 %) من مجموع مفردات الاختبار .

وفي هذه الحالة يمكن عّد الطالب متمكناً في أدائه للأهداف المعرفية بمستوى التقويم إذا ما تمكن من الإجابة على (6) مفردات من مجموع (7) .

ثانياً : تفسير النتائج :

1 . في ضوء النتائج السابقة نجد أنه لا يوجد نمط استجابة مشتركة بين هؤلاء الطلاب ، كما أن الطالب نفسه (أو الطالبة نفسها) لم تتخذ نمط استجابته على مستويات الأهداف نمطاً معيناً أثناء أجابتهم على مفردات الاختبار ، بل تغيرت من مستوى لآخر ، وبالتالي لا يوجد نمط واحد في الإجابات يميز هؤلاء الطلاب في مستويات أدائهم للأهداف ، وبالنتيجة لا ينتظر إذا تساوت الدرجة الكلية على مفردات الاختبار أن يتساوي أداء الطلاب في مستوى الأهداف ، فعلى سبيل المثال تحصل الطالب رقم (31) على تقدير (21) كما تحصل الطالب رقم(32) على تقدير (21) . يتضح من السابق أن تقدير مستوى الطالبان غير متمكنين وبدرجة (21) ألا أن كل قيم الطالب (31) في جميع مستويات الأهداف لا تتفق مع قيم الطالب (32) ، كما أن نمط استجابة كل من الطالبين (31) و (32) لم تتبع نمط محدد على جميع مستويات الأهداف .

2 . كما تشير نتائج البحث السابقة إلى تمتع الاختبار (أداة البحث) بقدرة عالية في تصنيف الطلاب لحالات التمكّن(متمكن ، غير متمكن) بالتقدير المطلق لمستوى كلاً منهم وفي تقويمهم والتقويم هنا هو الحكم على مدى تحقيق الأهداف السلوكية المتوقع أن يتمكّن الطلاب من الوصول إليها بعد انتهاء تعلمهم لموضوعات في مقرر القياس ، أي أن عملية التقويم هذه تعتمد على أداء الطالب للأهداف السلوكية المحددة بمحك يُستنار به للحكم على مدى التمكّن . وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة المادة وسير تدريساتها التي تتطلب تطبيق المفاهيم والمبادئ الأساسية وبالتالي فقد تحصل الطلاب على نتائج أفضل في الاختبار الذي يتضمن مفردات تقيس المستوى المعرفي في ذلك . كما يرجع تحصيل الطلاب على نتائج أفضل في مستوى التقويم والتحليل والتركيب إلى قدرة الطلاب من ذوى المستوى الأول للقيام بالعمليات العقلية العليا وقد يدل هذا إلى أن استخدام المفردات الاختبارية التي تقيس مستويات عقلية أعلى تكون أكثر منشطة لتلك العمليات خلال الاختبار . أما فيما يتعلق بعدم تحصل مستوى التذكر لمدى تمكن أفضل من المستويات الاخري فقد يرجع ذلك لكون هذا المستوى يتطلب حفظ المحتوى التعليمي واسترجاعهُ بشكل منظم مترابط يعتمد على الصورة في مضمونه ، وحيث أن طبيعة مادة الفيزياء تتطلب الاعتماد على العمل والتطبيق أكثر من اعتمادها على الحفظ والاسترجاع الحرفي لذا جاءت النتائج متدنية في ذلك (ولكلا المستويين المتمكنين وغير المتمكنين) .

المستوى الثاني من الطلاب غير المتمكنين :

والذي بلغ عددهم (56) طالباً وطالبة وبواقع نسبة (71%) من حجم العينة ، فلقد بينت بيانات هؤلاء الطلاب رؤية عن مستويات الأهداف التي تحققت ضمن الترتيبات الأعلى بالنسبة لهذا المستوى والأهداف التي لم تحقق ترتيبات عليا ضمن هذا المستوى بحسب إجابات الطلاب .

على الرغم من النتائج التي تشير أن المستوى الثاني الذي يعبر عن عدد الطلاب غير المتمكنين هم الأغلبية من حيث الأعداد والنسب المئوية ، إلا أنها تتبين منطقيتها ومعقوليتها لقربها من النمط الطبيعي في توزيع الظواهر الإنسانية والتربوية لما يظهر في جامعاتنا من وصول عدد قليل من الطلاب لمستوى التمكن على مفردات الاختبار ، في حين يحدث النجاح العادي على مفردات الاختبار بعدد كبير من الطلاب وحدوث الفشل في الاستجابات لعدد قليل من الطلاب . إلا أنه في الاختبارات المحكية فكلما ارتفعت النسبة المئوية لمستوى التمكن انخفضت نسبة النجاح وزادت الأخطاء ، مما يتطلب اتخاذ العديد من الإجراءات لمعالجة ذلك .

من هنا تظهر الحاجة لإتباع العديد من الإجراءات العلاجية والتطويرية لمواجهة الضعف وعدم تمكن الطلاب من تحقيق أهداف موضوعات في المقرر الدراسية لمستويات الأهداف المعرفية ولعل أبرزها المحتويات التعليمية . ولتوفير الفرصة للتعلم على وفق المستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم لما قد يكون له أثراً إيجابياً في عمليتي التعليم والتعلم وتوجيهها نحو التعلم من أجل التمكن ، هذا المفهوم الذي أستحدثه بلوم (Bloom) في عملية التعلم والذي ينص على أن (95 %) من الطلاب بإمكانهم أن يتعلموا كل ما يعطي لهم أذا توافر لديهم البيئة المناسبة للتعلم وعلّموا بطريقة فاعلة (زيتون، 2003 : 480) ، فضلاً عن الاهتمام بعرض المحتوى التعليمي لمادة القياس ضمن المقرر على شكل فصول قصيرة متسلسلة الخطوات متكاملة ، متنوعة الأسئلة التقويمية ، قد يحفز في الطالب الرغبة والدافعية والتشويق للتعلم بممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية والاستمرار بالتقدم في التعلم من أجل التمكن. كما أن التأكيد على الاختبارات المحكية المرجع في التقويم البنائي أو التكويني المستمر طيلة سير العملية التعليمية مع إعطاء التغذية الراجعة للطلاب ليعرفوا مدى تحقيقهم للأهداف وحصولهم على المعلومات مما قد يكون سببا في جعل الطلاب يصلوا إلى مستوى التمكن . كذلك أن معرفة الطلاب للأهداف التعليمية والسلوكية قبل الشروع بعمليتي التعليم والتعلم وتحديد ما هو مطلوب منهم ، قد يكون سببا في زيادة دافعيتهم نحو التعلم ويساعدهم على التمكن (الفتلاوى ، 1995 : 198 – 202) .

ثالثاً : التوصيات :

من خلال الإجراءات التي قام بها الباحث في بناء الاختبار ، ونتائج تطبيقه ، وبناءً على ما تتميز بهِ أدوات القياس والتقويم التي يتم أعدادها وتطويرها باستخدام الاختبار التشخيصي المحكي المرجع ، فأن الباحث يوصي :

1 . بإعادة النظر في أسلوب وفلسفة عملية تقويم الطالب بما يشجع على التمكن ، لأن التقويم الموحد القائم على إجابة نموذجية _ لا يجب الحياد عنها _ تعمل على قولبة تفكير الطالب ، وتحد من إبداعاته ، كما تجعل عملية التقويم من المعلمين عملية آلية تطبيقية دون الأخذ بمستوى إجابة الطالب بعين الاعتبار .

وعليّه فلابد من تطوير وبناء الاختبارات التحصيلية ومنها التشخيصية بالاعتماد على تحديد محكات مرجعية لقياس وتقويم إجابات الطالب بشكل مطلق .

2 . ضرورة توعية أعضاء هيأة التدريس والمعلمين بعمليتي القياس والتقويم في وزارة التعليم بأهمية الأخذ بالاختبارات محكية المرجع بعين الاعتبار لما لها من خصائص جيده في تعليم وتعّلم الطلاب .

3 . الاهتمام بتأهيل وتدريب أعضاء هيأة التدريس والمعنيين بعملية القياس والتقويم في جامعاتنا و مدارسنا على إجراءات بناء اختبارات موضوعية تندرج مفرداتها بوحدة القياس المطلق بما يوصلهم إلى التفسير الموضوعي لأداء الطالب على مثل تلك الاختبارات ، فضلاً عن تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم من أجل التمكن أو الإتقان ومنها إستراتيجية بلوم للتعلم الإتقاني ، إذ تنضوي هذه الإستراتيجية على إجراءات التشخيص والعلاج ضمن إجراءات تدريسية متعددة .

4 . يمكن الاهتمام بالتحرر من بناء الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها من الطرق السيكومترية التقليدية ، وذلك ببناء اختبارات تحصيلية مرجعها إلى محك باستخدام إحدى نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية (نموذج السمة الكامنة) ومنها نموذج راش (الذي يعد أبسطها) في مختلف المواد الدراسية الأخرى كخطوه علمية تهدف إلى تقدير علاقة احتمالية بين الاستجابة الملاحظة للطالب في الاختبارات وبين السمات أو القدرات التي تكمن وراء هذه الاستجابة وتفسيرها (علام ، 1995 : 15) .

رابعاً : المقترحات :

في ضوء نتائج البحث الحالي واستكمالاً لما قام به الباحث ، يمكن تقديم المقترحات التالية لمشاريع أبحاث قادمة :

1 . إجراء أبحاث مماثلة في بناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع لمواد دراسية أخرى ضمن مراحلنا الدراسية في السلم التعليمي في الدولة الليبية .

2 . إجراء أبحاث تهدف إلى تطبيق اختبارات تشخيصية محكية المرجع لغرض تحديد صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية أو المرحلة الإعدادية أو الثانوية ، وكذلك في مواد دراسية أخرى .

4 . إجراء أبحاث تجريبية لغرض المقارنة بين أثر استخدام الاختبارات المحكية و الاختبارات المعيارية أثناء سير التدريسات في تمكن تعلم الطلاب بمادة القياس والتقويم ، وكذلك في مواد دراسية أخرى .

5 . إجراء أبحاث تتعلق ببناء اختبارات تحصيلية ومنها تشخيصية مرجعها إلى محك باستخدام إحدى نماذج استجابة المفردة كنموذج راش في للمرحلة الجامعية ، وإجراء نفس الأبحاث على صفوف مراحل التعليم العام ولمختلف المواد والعينات من الطلاب .... كخطوة علمية للتحرر من الطرق السيكومترية التقليدية .... من أجل الوصول إلى نتائج علمية أكثر دقة في القياس والتقويم وفي سير العملية التعليمية .

6 . إجراء أبحاث تهتم بتجريب بعض الإجراءات التدريسية على وفق إستراتيجيات التعلم من أجل التمكن لمعرفة فاعليتها في مساعدة الطلاب على التمكن في تعلم موضوعات لمواد دراسية مختلفة ضمن مراحلنا الدراسية في السلم التعليمي .

قائمة المراجع

1 . إبراهيم ، نسرين أحمد . (2006) . بناء اختبار تشخيصي في الرياضيات في المرحلة الابتدائية وتفسير بعض صعوبات الأداء " دراسة سيكومترية في نظرية الاستجابة للمفردة . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عين شمس . القاهرة.

2 . أبوعلام ، رجاء محمود . (2004) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية . ط4 .القاهرة : دار النشر للجامعات .

3 . بلوم ، بنيامين وآخرون (1986) . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون،مطابع المكتب المصري الحديث،القاهرة.

4 . جابر ، عبد الحميد جابر . (1983) . التعليم وتكنولوجيا التعلم . القاهرة : دار النهضة

5 . الرواشدة ، إبراهيم سالم . (2001) . التقويم التشخيصي " إستراتيجية تدريس وتقويم " : مجلة رسالة المعلم . المجلد الرابع .

6 . زيتون ، حسن حسين . (2003) . استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم . ط1 . القاهرة : عالم الكتاب .

7 . زيدان ، محمد مصطفي . (2000) . علم النفس . القاهرة : عالم الكتاب .

8 . سرقيوة ، عبدالسلام عوض . (2009) بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الأولى بثانويات العلوم الأساسية . رسالة ماجستير غير منشورة . أكاديمية الدراسات العليا بنغازي . ليبيا .

9 . الشرقاوي ، أنور . وآخرون . (1996) . اتجاهات معاصر في القياس والتقويم النفسي والتربوي. القاهرة : الأنجلو المصرية .

10 . علام ، صلاح الدين محمود . (1995) . الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية . ط 1 . القاهرة : دار الفكر العربي .

11 . علام ، صلاح الدين محمود . (2000) . القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة) . ط 1 . القاهرة : دار الفكر العربي .

12 . عبد الحي ، محمد . (1966) . الابتكار في القدرات الرياضية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة وهران . وهران : كلية التربية .

13 . عبد السلام ، نادية محمد . (1986) . حول معايير التقويم نظرة جديدة . المجلد السابع . القاهرة: دار الثقافة .

14 . عودة ، أحمد . (1993) . القياس و التقويم في العملية التدريسية . ط2 . الأردن : دار الأمل .

15 . غنيم ، محمد أحمد إبراهيم . (2003) . الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي . بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية " مستوى الأساتذة ". جامعة الزقازيق : بنها.

16 . الفتلاوى ، سهيلة محسن كاظم . (1995) . اثر فاعلية التدريب على الطالب / المعلم . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة بغداد : العراق .

17 . كوجاك ، كوثر حسين . (2004) . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس . ط3 . القاهرة: عالم الكتاب .

18 . منسي ، محمود عبد الحليم . (1998) . التقويم التربوي . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.