



مكتب بيروت



منظمة الأمم المتحدة  
للتربية والعلم والثقافة

الحقيرة الشاملة  
للتقويم من  
أجل التعلم

# الاختبارات التحصيلية

المحكفة والمعارفة - الشفوية - الكتابفة

الكطب الثالث



SYR  
مركز القياس و التقويم التربوف



# الحقية الشاملة للتقويم من أجل التعلم

## الاختبارات التحصيلية

المحكفة والمعارفة - الشفوفة - الكتابفة

الكطب الثالث

تم إعداد الحقيبة الشاملة ونشرها في عام 2020 بدعم من مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

© حقوق النشر - وزارة التربية - الجمهورية العربية السورية 2020

يمكن تحميل هذه الرزمة من على موقع الناشر: [www.unesco.org/new/beirut](http://www.unesco.org/new/beirut)

إعداد: مركز القياس والتقويم التربوي في الجمهورية العربية السورية

صورة الغلاف: مركز القياس والتقويم التربوي

الصور: ©freepik.com

تصميم وطباعة اليونسكو

طُبِعَ في سورية

## المحتويات

## الكُتَيْب الثالث ■ الاختبارات التحصيلية

5	مقدمة .....
6	الهدف العام .....
7	الأنشطة التدريبية .....
9	<b>1. الاختبارات المحكّية والمعياريّة المرجع .....</b>
9	1.1 تعريف الاختبارات المحكّية والمعياريّة المرجع .....
10	2.1 المقارنة بين الاختبارات المحكّية والمعياريّة المرجع .....
11	3.1 بناء الاختبارات محكّية المرجع .....
12	<b>2. الاختبارات الشفوية .....</b>
12	1.2 مفهوم الاختبارات الشفوية .....
13	2.2 شروط استخدام الاختبارات الشفوية .....
14	3.2 معايير تقييم الاختبارات الشفوية .....
14	4.2 بناء نماذج الاختبارات الشفوية .....
15	<b>3. الاختبارات الكتابية .....</b>
15	1.3 بناء الاختبارات الكتابية .....
15	1.1.3 بعض الانتقادات الأساسية للامتحانات التقليدية .....
16	2.1.3 مبادئ القياس الصفي .....
16	3.1.3 خطوات بناء الاختبار .....
16	1.3.1.3 التخطيط للاختبار .....
18	2.3.1.3 بناء مفردات الاختبارات التحصيلية .....
19	2.3 الاختبارات المقالية .....
19	1.2.3 أنواع الاختبارات المقالية .....
20	2.2.3 مجالات وحالات استخدام الاختبارات المقالية .....
20	3.2.3 خصائص الاختبارات المقالية (ميزاتها - عيوبها) .....
22	4.2.3 إرشادات لإعداد الاختبارات المقالية .....
24	3.3 الاختبارات الموضوعية .....
24	1.3.3 تعريف الاختبارات الموضوعية وحالات استخدامها .....



- 24 2.3.3 خصائص الاختبارات الموضوعية (ميزاتها - عيوبها) .....
- 25 3.3.3 أنواع الاختبارات الموضوعية .....
- 25 1.3.3.3 أسئلة الصواب والغلط .....
- 25 1.1.3.3.3 تعريف أسئلة الصواب والغلط ومجالات استخدامها .....
- 26 2.1.3.3.3 خصائص (ميزات - عيوب) أسئلة الصواب والغلط .....
- 27 3.1.3.3.3 إرشادات لكتابة أسئلة الصواب والغلط .....
- 28 2.3.3.3 أسئلة الاختيار من متعدد .....
- 28 1.2.3.3.3 تعريفها ومجالات استخدامها .....
- 29 2.2.3.3.3 ميزات وعيوب أسئلة الاختيار من متعدد .....
- 30 3.2.3.3.3 إرشادات لكتابة الأرومة لأسئلة الاختيار من متعدد .....
- 31 4.2.3.3.3 إرشادات لكتابة البدائل لأسئلة الاختيار من متعدد .....
- 33 3.3.3.3 أسئلة المطابقة أو المزاوجة أو المقابلة .....
- 33 1.3.3.3.3 تعريف أسئلة المطابقة ومجالات استخدامها .....
- 33 2.3.3.3.3 ميزات وعيوب أسئلة المطابقة .....
- 34 3.3.3.3.3 إرشادات لإعداد أسئلة المطابقة .....
- 35 4.3.3.3 أسئلة التكميل .....
- 35 1.4.3.3.3 مجالات استخدام أسئلة التكميل .....
- 35 2.4.3.3.3 أنماط أسئلة التكميل .....
- 36 3.4.3.3.3 ميزات وعيوب أسئلة التكميل .....
- 37 4.4.3.3.3 إرشادات لإعداد أسئلة التكميل .....
- 37 5.3.3.3 أسئلة إعادة الترتيب وأسئلة التصنيف .....
- 37 1.5.3.3.3 تعريف أسئلة إعادة الترتيب ومجالات استخدامها .....
- 38 2.5.3.3.3 ميزات وعيوب أسئلة إعادة الترتيب .....
- 38 3.5.3.3.3 إرشادات لإعداد أسئلة إعادة الترتيب .....
- 39 4.3 مقارنة بين الاختبارات المقالية والموضوعية .....
- 39 1.4.3 أوجه الشبه بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية .....
- 39 2.4.3 أوجه الاختلاف بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية .....

#### 41 ..... الانشطة التدريبية

- 64 ..... الملاحق
- 65 ..... صورة توضيحية عن الوسائل والتقنيات المستخدمة
- 66 ..... استمارة تقييم برنامج تدريبي (استبانة)
- 68 ..... المحور التدريبي
- 70 ..... نموذج عن تقويم اليوم التدريبي

## مقدمة

يُعدّ التّعليم بأشكاله ومستوياته المختلفة من أكثر المطالب الاجتماعية إلحاحاً في العصر الحديث كونه يمثل أحد دعائم التطوير الاجتماعي، والطريقة المضمونة التي تمكّن الفرد من الحصول على فرصة عمل مناسبة وتحسين وضعه الثقافي والاقتصادي والاجتماعي.

ويمكن القول بأن الامتحانات هي الصّورة الإجرائية للعملية التّعليمية بها يتضح مقدار التّحصيل، ومن خلالها يتبين القائمين على العملية التعليمية نقاط القوة والضعف في النظام التّعليمي، وتزود المختصين بالأرقام التي تساعدهم في عمليات الفرز والتّصنيف، كل ذلك يستدعي القول بأن الاهتمام بالامتحانات والسّعي الدائم لتطويرها يشكل المدخل والركيزة الأساسية لأي تطوير يستهدف العملية التعليمية التعليمية.

وسوف نتناول في هذا الكتيب الأشكال المختلفة من الاختبارات:

- الاختبارات المحكية والمعيارية المرجع.
- الاختبارات الشفوية.
- الاختبارات الكتابية بنوعها المقالية والموضوعية.

## الهدف العام

أن يكتسب المتدربون مهارات:

- بناء الاختبار المحكي المرجع؛
- تطبيق الاختبارات الشفوية؛
- توظيف الاختبارات الكتابية (المقالية والموضوعية) في تعليم وتعلم المتعلمين.

### الأهداف الفرعية

سيكون المتدرب في نهاية المحور قادراً على:

- تعريف الاختبارات المحكيّة المرجع والمعياريّة المرجع.
- المقارنة بين الاختبارات المحكيّة المرجع والمعياريّة المرجع.
- بناء اختباراً محكي المرجع وفق اختصاصه.
- تعرف مفهوم الاختبارات الشفوية.
- تحديد شروط استخدام الاختبارات الشفوية وتعريفها.
- تطبيق معايير تقويم الاختبارات الشفوية.
- بناء نماذج الاختبارات الشفوية.
- وضع أسئلة تتفق مع مبادئ القياس الصفي.
- وضع أسئلة تتفق مع المستويات العليا من مستويات التعليم.
- الاختيار المناسب لشكل البنود (التمييز بين أشكال البنود الاختبارية).
- تصنيف الأسئلة من النوع المقالي.
- تصنيف الأسئلة من النوع المقالي يتفق مع شروط الاختبار الجيد.
- وضع أسئلة من نوع الصواب والغلط.
- وضع أسئلة من نوع اختيار من متعدّد.
- وضع أسئلة من نوع المطابقة.
- وضع أسئلة من نوع التكميل.
- التمييز بين الاختبارات الكتابية (المقالية - الموضوعية).



## الأنشطة التدريبية

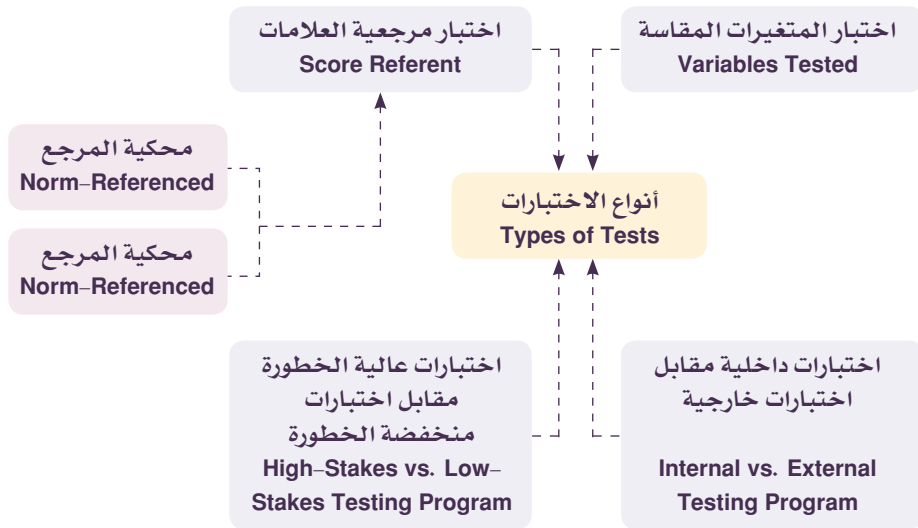
المادة العلمية	رقم النشاط	اسم النشاط	زمن النشاط
الاختبارات المحكّية والمعيارية المرجع	النشاط (1)	المقارنة بين الاختبارات المحكّية والمعيارية المرجع	20/د
	النشاط (2)	بناء اختبار محكي	60/د
الاختبارات الشفوية/مفهومها/ شروطها/ معاييرها	النشاط (3)	الاختبارات الشفوية/مفهومها/ شروطها/معاييرها	30/د
شروط استخدام الاختبارات الشفوية - معايير تطبيق الاختبارات الشفوية	النشاط (4)	خارطة تقويم الاختبارات الشفوية	10/د
بناء نماذج للاختبارات الشفوية	النشاط (5)	بناء أدوات تقويم الاختبارات الشفوية	30/د
بناء الاختبارات التحصيلية	النشاط (6)	مبادئ القياس الصفي	20/د
	النشاط (7)	خطوات بناء الاختبار	20/د
الاختبارات المقالية	النشاط (8)	مزايا وعيوب الأسئلة المقالية	15/د
	النشاط (9)	تصنيف الأسئلة المقالية	30/د
	النشاط (10)	تصميم اختبار من نوع مقالي	35/د

د/15	مزايا الاختبارات الموضوعية وعيوبها	النشاط (11)	الاختبارات الموضوعية
د/20	تصنيف أسئلة الصواب والغلط	النشاط (12)	
د/20	تصميم اختبار من نوع صح غلط	النشاط (13)	
د/15	أهم النقاط الواجب مراعاتها عند إعداد بنود اختيار من متعدد	النشاط (14)	
د/20	تصميم بنود اختبارية من نوع اختيار من متعدد	النشاط (15)	
د/20	أسئلة المطابقة (تعريفها - مجالاتها - خصائصها)	النشاط (16)	
د/20	تصنيف البنود من نوع المطابقة	النشاط (17)	
د/15	أسئلة التكميل تعرفها - انماطها - خصائصها - إرشادات حول بنائها	النشاط (18)	
د/15	إعداد اختبار من نوع التكميل	النشاط (19)	
د/15	مقارنة بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية	النشاط (20)	مقارنة الاختبارات المقالية والموضوعية

## 1.1 الاختبارات المحكّية والمعياريّة المرجع

### 1.1 تعريف الاختبارات المحكّية والمعياريّة المرجع

- **محكّية المرجع:** ترتبط بمحكّ مميز، حيث يقارن المعلّم أداء المتعلّمين بمستوى أداء معين، فالمتعلّم النّاجح هو من حصل على 70% مثلاً في اختبار ما، وسميت محكّية نسبة إلى المحتوى حيث أنّ مقدار تحصيل المتعلّم من المحتوى هو المحكّ، ومن أمثلتها (الاختبارات القصيرة، الشهرية، نهاية العام).
- **معياريّة المرجع:** تقوم على تحديد أداء المتعلّمين استناداً إلى معايير معينة (غيره من المتعلّمين مثلاً) تتساوى معهم في مستوى التحصيل أو المستوى العمري، ومن أمثلتها الامتحان الشامل في بعض الكليات وامتحان الثانوية العامة.



#### مثال على الاختبارات المحكّية

محكّية للمتعلم	محكّية صفيّة
وضع المعلّم محكّاً وهو حل 15 سؤالاً من أصل 20 سؤال في مادة اللغة العربية بعد الاختبار المتعلم الذي يحصل على 15 إجابة صحيحة أو أكثر يعتبر نجح في تحقيق أهداف مادة اللغة العربية.	وضع معلم الرياضيات المحكّ التالي: 80% من طلبة الصف سيكونون قادرين على حل تمارين الجبر وبعد الاختبار إذا كانت نسبة من حل تمارين الجبر 80% فما فوق فقد تحقق الهدف من تعليم الجبر في الصف.

## 2.1 المقارنة بين الاختبارات المحكية والمعارية المرجع

نقاط المقارنة	معارية المرجع	محكّية المرجع
الهدف الرئيس للاختبار	المقارنة بين الأفراد في المجال الذي يقيسه الاختبار من خلال تحديد عدد الأسئلة التي أجاب عنها الفرد بشكل صحيح.	تقويم أداء الفرد في ضوء محكات أو كفايات محددة مسبقاً لمعرفة الأهداف التي حققها الفرد والتي لم يحققها.
الاستخدامات الشائعة للاختبار	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تحديد مستوى المتعلم بالنسبة للجماعة المعيارية.</li> <li>• انتقاء الأفراد في برامج تربوية ووظائف معينة.</li> <li>• تحديد مستوى تحصيل الممتحن في مجال تعليمي محدد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تحديد مستوى أداء المتعلم بالنسبة لمستوى أداء محدد.</li> <li>• تشخيص صعوبات التعلم وتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف لدى المتعلمين.</li> <li>• المساعدة في تقييم البرنامج التدريسي أو التدريبي.</li> </ul>
خصائص بنود الاختبار	تنتشر البنود حول نطاق واسع من الأهداف.	تنتشر البنود حول عدد محدد من الأهداف.
تخطيط الاختبار	يتم التخطيط اعتماداً على وصف عام للمهارات والموضوعات التعليمية التي يتضمنها المحتوى الدراسي.	يتم التخطيط في ضوء أهداف محددة ومفصلة ومصوغة سلوكياً، بحيث يتم اشتقاق فقرة أو أكثر لكل هدف.
مجال الاختبار	واسع نسبياً، وتمثيله لهذا المجال يكون ضئيلاً.	محدد بدقة، وعدد محدد من الأهداف التعليمية واضحة المعالم حيث تكون هذه العينة ممثلة تمثيلاً واسعاً لهذا المجال وتلك الأهداف.
نوع بنود الاختبار	يمكن استخدام جميع أنواع البنود.	يمكن استخدام جميع أنواع البنود.
مستوى صعوبة الفقرات	تكون الفقرات ذات مستوى متوسط من الصعوبة (0.40 إلى 0.60) وأفضلها 0.50.	تكون على مدى واسع من الصعوبة، ولكن معظمها من نوع التمكن، أي يجيب عنها معظم المتعلمين بعد التدريب المناسب والفعال.

إعداد بنود الاختبار	تُبنى بهدف دراسة التباين بين المتعلّمين، ويحذ الابتعاد عن البنود السهلة جداً والصعبة جداً.	يعتمد بناؤها على الهدف المراد تحقيقه والمهارة التي نريد قياس كفاية المتعلّم فيها.
التباين في الأداء	تهتم بالكشف عن مستويات الإنجاز أو التحصيل كافةً من أدناها إلى أعلاها.	لا يهتم بالكشف عن التباين بالأداء.
مدى التعميم	تعميم درجات المتعلّم قياساً بالمحتوى الدراسي الذي يقيسه الاختبار والذي يكون محدوداً.	تعميم درجات المتعلّم التي اكتسبها على المجال الذي يقيسه الاختبار.
المرجع	بعدي ونسبي.	قبلي ومطلق.

### 3.1 بناء الاختبارات محكية المرجع

قد يعجب المعلّمون بالاختبارات المحكية المرجع لأنها طيبة ومن الممكن أن تتلاءم مع ما يقومون بتدريسه وما يتوقعون لاختباره، كما أنها توفر معلومات تشخيصية للمعلم والمتعلّم على حد سواء، تفيد في تطوير خطط مستقبلية لتطوير البرامج التربوية.

لا تختلف إجراءات وطرائق ومبادئ كتابة فقرات الاختبارات محكية المرجع كثيراً عن تلك التي يجب مراعاتها عند كتابة فقرات الاختبارات معيارية المرجع. إذ لا يستطيع الفرد التمييز بين فقرة محكية المرجع وأخرى معيارية المرجع بمجرد النظر إليها، كما أنه لا توجد للاختبارات محكية المرجع أية معايير.

إنّ الاختلاف الرئيس بين نوعي الاختبارات يتلخص في أنّ بؤرة اهتمام الاختبار محكي المرجع أصغر وأقل سعة من بؤرة اهتمام الاختبار معياري المرجع، وكذلك يكون عدد الأهداف أقل ولكنها تُقاس بعمق ودقة من خلال كثرة الفقرات المتعلقة بكل هدف.

وثمة عنصران آخران لا بُدّ من أخذهما بالحسبان عند بناء الاختبارات محكية المرجع هما:

- عدد الفقرات اللازمة لقياس كل هدف: بشكل عام إذا كان هناك ثمة قرارات يجب اتّخاذها، يُوصى بعشر إلى عشرين فقرة لكل هدف تعليمي يُراد قياسه.
- المحك أو الدرجة الفاصلة التي تدل على مستوى الإتقان.



ويتطلب بناء الاختبار محكي المرجع أتباع مجموعة من الخطوات هي:

- تحديد النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار وتحليله إلى مكوناته من معارف ومهارات، ويعرّف النطاق السلوكي أنه «المعارف والمهارات المحددة تحديداً دقيقاً مما يمكن من معرفة ما يستطيع الفرد أدائه وما لا يستطيع أدائه».
- إعداد قائمة مفصلة بالأهداف التعليمية قبل البدء بالعملية التعليمية، إذ يتم صياغتها بدرجة قصوى من التحديد والتخصيص، وتعد هذه الخطوة الأهم في بناء الاختبار محكي المرجع.
- تحديد درجة الإتقان أو محك الأداء الذي يدل على تحقق الأهداف التعليمية، ووصول المتعلّم إلى المستوى المطلوب، وقد يحتاج كل هدف أو كل مجموعة صغيرة من الأهداف التعليمية معياراً للأداء خاصاً بها.
- تحديد شكل البنود التي سيتضمنها الاختبار، ثم كتابة عدد من البنود الاختبارية لكل هدف وتطويرها، بصورة تكون هذه البنود عينة صادقة وممثلة للهدف، ويقدم دليلاً على تحققه، وكلما زاد عدد البنود الخاصة بهدف معين، كلما زادت نسبة تمثيلها لهذا الهدف.
- مراجعة واضع الاختبار ومجموعة من المعلمين والمختصين البنود الاختبارية والتحليل المنطقي لها بهدف الكشف عن العيوب المحتملة فيها والحكم على درجة اتساقها مع الهدف أو الأهداف التي وضعت لقياسها، وإجراء التعديلات اللازمة عليها.
- التطبيق التجريبي للبنود بهدف فحص إجابات المتعلّمين قبل التعلّم وبعده، لتحديد مدى فاعلية التعلّم وجدواه من خلال صلاحية البنود وفعاليتها، وقدرة المتعلّمين الإجابة عنها، وتحديد مصدر الخلل فيها.
- إخراج الاختبار بصورته النهائية بعد التّأكد من صلاحية بنوده وتمثيلها للأهداف التي وضعت من أجلها.

## 2. الاختبارات الشفوية

### 1.2 مفهوم الاختبارات الشفوية

تعدّ من الوسائل الشائعة في التقويم، يتم تطبيقها من خلال مواقف تعليمية تعليمية مختلفة للحصول على استجابات شفوية من المتعلّم حول قضية أو موضوع معين، وعادةً تتم بين طرفين أو أكثر (بين المعلم والمتعلّم، أو بين مجموعة من المتعلّمين، أو بين المتعلّم وزميله) وتتضمن الحوار والعرض الشفوي، ويتمّ من خلالها طرح الأسئلة والاستفسارات والتعبير عن المعارف وأداء بعض المهارات الشفوية مثل الإلقاء والتجويد والتعبير الشفهي.

## 2.2 شروط استخدام الاختبارات الشفوية

يتوجب على المعلم أن يراعي الأمور الآتية عند استخدام هذا النوع من الاختبارات:

توفير مناخ مريح عند توجيه السؤال للمتعلم.

وضوح صياغة السؤال وإعادة صياغته إذا لم تتضح للمتعلم.

إعطاء الوقت الكافي للمتعلم قبل طلب الإجابة وعدم مقاطعته.

الابتعاد عن المفاجأة في طرح الأسئلة، واتباع أسلوب الحوار.

طرح أسئلة تثير تفكير المتعلم.

القيام بمناقشة عامة للمتعلمين لتفعيل الموقف ومنحهم فرصة للمناقشة والتعليق.

مراعاة استخدام إشارات ولغة جسد مناسبة (نبرة الصوت، تعبيرات الوجه،...).

تسجيل ملاحظات عن أداء المتعلم أثناء الإجابة.

وضع الدرجة المستحقة للمتعلم وإعلامه بها.



## 3.2 معايير تقويم الاختبارات الشفوية

يتناول هذا الجزء اقتراح بعض المعايير التي على أساسها يمكن أن توضع الدّرجات في الاختبارات الشّفوية كما هو مبين أدناه.

الدرجة	معايير تقويم الاختبارات الشفوية
15	قدرة المتعلّم على النّطق السّليم.
15	قدرة المتعلّم على الحوار والمناقشة.
15	ملاءمة إشارات لغة الجسد مع الموضوع المطروح.
20	إجابة المتعلّمين على الأسئلة المطروحة.
20	الفهم والاستيعاب والتمكّن من معلوماته.
15	التمييز والإبداع في إجابته.
100	المجموع



## 4.2 بناء نماذج الاختبارات الشفوية

يتناول هذا الجزء بناء نماذج للاختبارات الشفوية، وذلك من خلال تطبيق نشاط حول إعداد الاختبارات الشفوية لعدد من المواد الدراسية مع مراعاة شروط استخدام الاختبارات الشفوية، والمعايير التي على أساسها يمكن أن توضع الدرجات في الاختبارات الشفوية.

## 3. الاختبارات الكتابية

### 1.3 بناء الاختبارات الكتابية

يقصد بالاختبارات التحصيلية (اختبارات التحصيل) الاختبارات التي تجريها المؤسسات التعليمية في نهاية الفترات التعليمية المقررة، لتقيس مدى التحصيل المعرفي الذي كان يُقصد به (الحفظ والاكساب) فقط لا غير، ولكن مع تطور الأساليب التربوية لم تعد الاختبارات التحصيلية مقتصرة على قياس المستوى المعرفي الأدنى، بل استخدمت فيها أشكال من الاختبارات الكفيلة بقياس العمليات المعرفية العليا والتفكير ومستويات الذكاء. وبقيت اختبارات التحصيل هي الشكل الأمثل للاختبارات لقرون عديدة، لذلك فهي تحظى بأهمية منقطعة النظير، ولا زالت تستخدم بشكلها القديم في عدد كبير من الدول النامية، وبأشكال متعددة في دول العالم المتطور.

#### 1.1.3 بعض الانتقادات الأساسية لامتحانات التقليدية

توجه للامتحانات التقليدية انتقادات عدة منها:

- **كثيراً ما تقتصر على قياس المستوى الأدنى من مستويات التعلم:** مستوى المعرفة يعتمد على الحفظ والاسترجاع بصورة أساسية، ولذلك يتم إهمال المستويات العليا كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وبذلك لا يستطيع المتعلم ربط معارفه بالحياة العملية.
- **ضعف في صدق محتواها:** وذلك لأن الأسئلة التقليدية تعجز عن تقديم عينة ممثلة للمنهج الدراسي، وتزيد من أثر عامل المصادفة في النجاح والرسوب.
- **ضعف الصلة بين عملية القياس والأهداف التعليمية:** يعرف التقويم بأنه العملية التي يتم بها معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلمين، ولذلك هناك علاقة وطيدة بين عملية التقويم والأهداف.
- **ضعف درجة الثبات:** الثبات ويقصد به درجة ثبات النتائج في حال تكرار عملية القياس أكثر من مرة وعلى نفس المجموعة. ومن العوامل المؤثرة بالثبات ذاتية المصححين، واختلاف الدرجة بين مصحح وآخر، واختلاف الدرجة عند المصحح الواحد باختلاف الوقت.
- **إهمال الأغراض التشخيصية للقياس:** تسعى الاختبارات التقليدية إلى تلبية الأغراض الإدارية للقياس والتي تتمحور في إعطاء الدرجات والتقدير، وتمثل بذلك الأساس الوحيد في اتخاذ القرارات الإدارية المتصلة بالمستقبل الدراسي والمهني للمتعلم.

### 2.1.3 مبادئ القياس الصّفي

سنحاول التعرّف على أهم المبادئ التي يمكن أن يؤدي العمل بموجبها إلى تحسين الاختبارات الصّفية.

- **يجب أن تأخذ عملية بناء الاختبار بالحسبان استعماله والغرض الخاص منه:** فإذا كان الغرض من الاختبار هو تقويم تقدم المتعلّمين نحو الأهداف التعليمية المرسومة فلا بدّ أن يوضع الاختبار بحيث يلي هذا الغرض، ويكشف عن إنجاز المتعلّمين ومدى تحقيقهم لتلك الأهداف.
- **إن اختيار شكل البنود يتحدد بطبيعة الأهداف ونواتج التعلم المقاسة:** فالاختبار المقالي أكثر فعالية من الاختبار الموضوعي في قياس القدرة على الربط وتنظيم الأفكار، و الاختبار الموضوعي من نوع التّكميل أو ملء الفراغ أكثر ملاءمة من سواه لقياس القدرة على استدعاء الحقائق الخاصة.
- **يجب وضع البنود الاختبارية بحيث تكون بمثابة عينة ممثلة لمحتوى المادة ونواتج التعلم:** في كل مجال من مجالات المحتوى، ولكل نتاج تعليمي خاص، لا بدّ من اختيار عينة من البنود تؤخذ الإجابة عنها بمثابة دليل على التحصيل في ذلك المجال. ويفترض أنّ إجابة المتعلّم عن تلك البنود أو الأسئلة تمثل إجاباته المحتملة عن كل البنود أو الأسئلة المحتملة. ويجب زيادة عدد الأسئلة حتى تكون عينة ممثلة لمحتوى المنهاج الدراسي ويرتفع بذلك صدق محتوى الاختبار.
- **يجب أن تكون البنود الاختبارية من مستوى صعوبة ملائمة:** ويقارن أداء المتعلّم مع متوسط أداء أفراد المجموعة.
- **يجب وضع البنود الاختبارية بحيث لا تؤثر العوامل الجانبية أو الدخيلة في أداء المفحوص:** فالفروق في القدرة على القراءة والمهارات الإعرابية (النحوية) وما شابه، يجب ألا تؤثر في استجابات المتعلّمين ما لم تكن هذه النواتج ذاتها موضوعاً للقياس.

### 3.1.3 خطوات بناء الاختبار

يتطلب بناء الاختبار خطوات لا بدّ من اتباعها حتى يستطيع المعلّم إنجاز اختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات، فما هي هذه الخطوات؟

#### 1.3.1.3 التّخطيط للاختبار

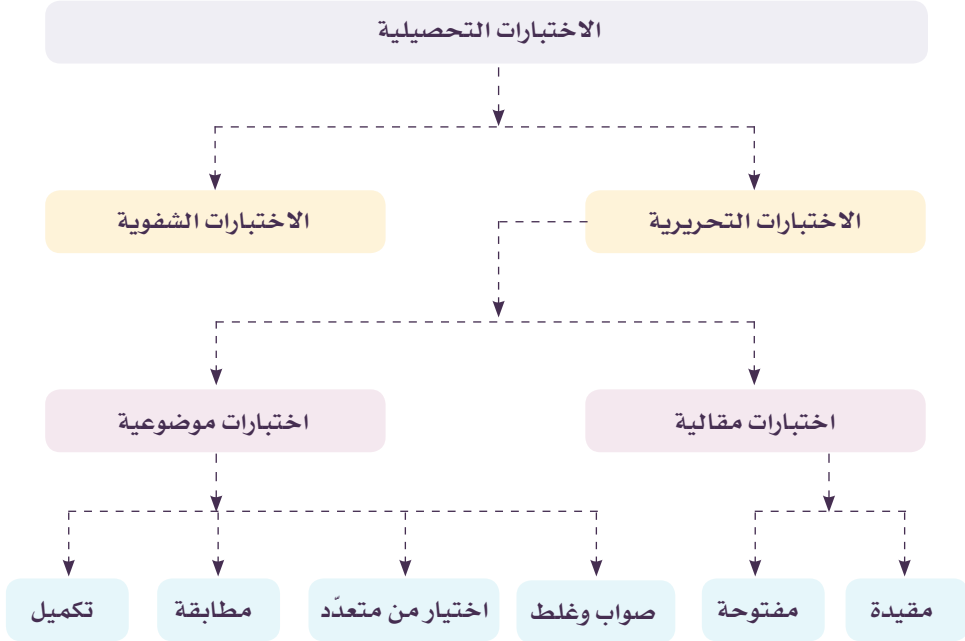
هذه الخطوة تسبق بناء الاختبار، ويسعى المعلّم فيها لأن يقيس اختبار السّمة التي يرغب بقياسها فعلاً، وتتضمن هذه الخطوة مراحل عدة وهي:

- **تحديد الغرض من الاختبار:** تتعدد الأغراض التي تحققها الاختبارات الصّفية، ومنها:

1. الحكم على إتقان معرفة أو مهارات أساسية معينة.
  2. ترتيب المتعلمين حسب تحصيلهم للأهداف التربوية.
  3. تشخيص صعوبات التعلم.
  4. تقويم الطريقة التعليمية التعليمية.
  5. تحديد فاعلية المنهاج.
- ويمكن أن يحقق الاختبار الواحد أكثر من غرض في آن واحد. ولكن ليس بدرجة واحدة من الفاعلية، ومن هنا لا بد من تحديد الغرض الرئيسي مسبقاً.
- **تحديد الأهداف التعليمية:** هي الخطوة الأصعب في مرحلة بناء الاختبارات الصفية، وقد يلجأ المعلم في بعض الأحيان لوضع أسئلة ترتبط بالاستدعاء والتذكر دون اللجوء إلى المستويات العليا.
  - **تحديد المحتوى:** تتطلب عملية تحديد المحتوى بيان العناصر والمجالات الرئيسية والفرعية لهذا المحتوى، مع تحديد الأوزان النسبية لكل منها، وذلك في ضوء أهميته، والزمن المخصص لتدريسه وذلك من أجل تحديد عدد البنود.
  - **جدول المواصفات:** الغرض من جدول المواصفات هو ربط الأهداف التعليمية بعناصر المحتوى وتحديد عدد البنود الخاصة بكل هدف مرتبطاً بكل عنصر من عناصر المحتوى، وإعطاء وزن نسبي لكل هدف، مما يفيد في تأمين صدق محتوى الاختبار.
  - **اختيار شكل البنود:** تصنف الاختبارات الصفية إلى:
    1. اختبارات مقالية.
    2. اختبارات موضوعية.
- على المعلم أن يختار الشكل الذي يتناسب مع هدف الاختبار من جهة وطبيعة المحتوى من جهة ثانية، وقد يضم الاختبار الواحد أكثر من شكل وذلك تبعاً للأهداف المراد قياسها، ومن الصعب إثبات أن الأسئلة المقالية أو الموضوعية هي الأفضل.
- **تقدير عدد البنود:** ما هي العوامل التي يجب أخذها بالحسبان عند تحديد عدد بنود الاختبار؟ يؤخذ بالحسبان الأهداف المرجوة من الاختبار وكذلك وقت الاختبار ومستوى المتعلمين العام، والمرحلة العمرية المستهدفة من الاختبار.
  - **تقدير مستوى صعوبة البنود:** وهذه الخطوة الأخيرة في عملية التخطيط لبناء الاختبار.
1. إعداد البنود الاختبارية
    - تتبع أهمية هذه الخطوة من أنها تشهد تنفيذ الخطة لبناء الاختبار.
    - ترتبط كتابة البنود ببراعة وخبرة باني الاختبار.

## 2. يتطلب من بائي الاختبار التمكن من:

- إتقان المادة الدّراسية.
- صياغة النواتج التّعليمية بصورة واضحة.
- فهم خصائص المفحوصين ومستويات القدرة لديهم.
- فهم مبادئ وتقنيات تصميم الاختبار.



### 2.3.1.3 بناء مفردات الاختبارات التّحصيلية

تأتي بعد مرحلة التّخطيط للاختبار المرحلة الثانية في عملية بناء الاختبار وهي مرحلة إعداد البنود الاختبارية وكتابتها. وإن عملية كتابة البنود هي فن لا يتم اكتسابه من مجرد إتقان المعلّم المادة الدّراسية، وصياغته نواتج التّعلّم المرغوب فيها بصورة واضحة دقيقة، وفهم خصائص المتعلّمين ومستويات قدرتهم، مع أن هذه جميعاً تمثل متطلبات أو شروطاً أساسية لهذه العملية. إذ أن كتابة بنود اختبارية عالية الجودة يتطلب بالإضافة إلى ذلك، معرفة بمبادئ وتقنيات تصميم الاختبار ومهارة تطبيقها. كما يستحيل وضع قواعد لإنتاج قصة جيدة أو رسم جيد، كذلك لا يمكن وضع أحكام أو قواعد تضمن إنتاج بنود جيدة. وبالطبع يمكن تقديم قواعد وإرشادات، ولكن تطبيق هذه القواعد والإرشادات يخضع لحكم واضع البنود ويحدد جودتها.

**التعريف بأنواع البنود الاختبارية:** يمكن تصنيف الأنواع المختلفة من البنود إلى البنود الاختبارية من النوع المقالي أو الإنشائي ويشمل أسئلة المقال الطويلة والقصيرة. بالإضافة إلى النوع الموضوعي ويضم كلاً من أسئلة الصواب والغلط، والاختيار من متعدد والمطابقة، بالإضافة إلى أسئلة التكميل والترتيب. وإن عملية إعدادها تتطلب دراسة معمّقة للأنواع المختلفة منها، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها. وفيما يأتي وصف عام لتلك الأنواع.

### 2.3 الاختبارات المقالية

**تعريفها:** تعد الاختبارات المقالية أو ما يسمى بالاختبارات التقليدية من أكثر أنواع الاختبارات شيوعاً واستعمالاً وقدماً وسميت بهذا الاسم نظراً للشبه الكبير بينها وبين كتابة المقالات والتقارير.

ويعرف الاختبار المقالي بأنه اختبار كتابي يطلب ممن يؤديه كتابة مقال، أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال، والذي قد يبدأ بكلمة: ناقش، ابحث في، تحدث عن، قارن .....

#### 1.2.3 أنواع الاختبارات المقالية

تنقسم أسئلة المقال إلى نوعين وفق درجة الحرية المسموح بها في الإجابة:

- **اختبارات ذات الإجابة القصيرة (المقيدة):** يكون السؤال في هذه الاختبارات طويلاً نوعاً ما مترابطاً لكن إجابته تكون دقيقة ومحددة وواضحة لا تحتاج إلى إطالة في الكتابة، كأن يعدد أسباباً، أو يذكر مكونات، أو يحل مسألة حسابية (النجار، 2010:88-89). وتبدأ عادة بكلمات: عرّف، أعط أسباب، ضع في قائمة، أجب بما لا يزيد عن سطرين،.....

ويشترط في هذا النوع من الأسئلة:

- أ. أن تكون الأسئلة واضحة وشاملة للمادة جميعها.
  - ب. وضع إجابات نموذجية يتم التصحيح على أساسها.
  - ج. وضع نقاط رئيسية للأسئلة تحدد مسارات إجابات المتعلمين.
- ويلاحظ أن هذا الضبط لإجابة المتعلم يجعل السؤال أكثر فائدة كقياس لفهم الحقائق الخاصة، ولكنه غير ملائم كقياس للقدرة على تنظيم الأفكار.



- **اختبارات ذات الإجابة الحرة الطويلة (المفتوحة):** وتمثل الاختبارات التي تتطلب أسئلتها إجابات مفتوحة وغير محددة، بصورة تترك للمتعلم الحرية في اختيار طريقة الإجابة عن أسئلتها وكميتها، ويفيد هذا النوع من الاختبارات في الكشف عن مستوى التّكامل الإبداعي لدى المتعلّم، وقياس قدراتهم في التّفكير الابتكاري والتّفكير المنطقي والتّفكير الاستدلالي.

### 2.2.3 مجالات وحالات استخدام الاختبارات المقالية

- **مجالات الاستخدام:**
  - أ. تستخدم في بعض مواضيع الأدب والتّاريخ وعلم النفس والاجتماع إذ يصعب قياسها بغير أسئلة المقال.
  - ب. تعرّف حجم المعلومات التي حصل عليها المتعلّم من خلال فترة تعليمية محدّدة وقدرته على استدعائها.
  - ج. تستخدم لقياس قدرة المتعلّم على ترتيب أفكاره وتنظيمها، واختيار القالب اللغوي المناسب.
  - د. تعد من الأدوات الجيدة لقياس القدرات الإبداعية المتمثلة في الطّلاقة والمرونة والأصالة.
  - هـ. تحديد اتجاهات المتعلّمين وأرائهم من خلال مناقشتهم لقضايا هامة.
  - و. النّقد وإبداء الرّأي وإصدار الأحكام والوصف والتّليخيص والإيجاز.

- **حالات الاستخدام:** تستعمل الأسئلة المقالية في الحالات الآتية:
  - أ. عندما يكون عدد المتعلّمين قليلاً، لأنها تحتاج إلى وقت طويل في تصحيحها.
  - ب. عندما يكون الوقت المتاح لإعداد الاختبار محدوداً.
  - ج. عندما يراد قياس قدرة المتعلّم على التّعبير الكتابي عن أفكاره بأسلوب منطقي، وربط وتنظيم وتكامل الأفكار مع بعضها، وكذلك قياس قدرته على استخدام اللغة والخط والأسلوب.
  - د. عندما تكون الإمكانيات المتاحة (الطباعة والتّصوير) لإعداد الاختبار قليلة.

### 3.2.3 خصائص الاختبارات المقالية (ميزاتها - عيوبها)

- **ميزاتها:**
  - أ. تعطي حرية للمتعلم في عدة مجالات منها:
    1. معالجة موضوع السّؤال بألفاظه وتراكيبه العقلية الخاصة.

2. التنظيم والترتيب للأفكار والمعلومات.
3. استخلاص نتائج الموضوعات في حدود المطلوب من السؤال.
- ب. تقيس عمليات عقلية عليا مثل التحليل والتركيب والتقويم والتفكير بجميع صوره (الابتكاري، الناقد، الاستدلالي) والتي تعجز الأسئلة الموضوعية عن قياسها.
- ج. تزودنا بمؤشرات جيدة عن التحصيل الحقيقي للمتعلم، فالمتعلمون لا يتلقون إجابات جاهزة، وإنما يجب أن يكون لديهم مخزون وفير من المعلومات، حتى يتمكنوا من الإجابة عن بنود الاختبار.
- د. تميز بين المتعلم الذي يحفظ المادة الدراسية غيباً والمتعلم الذي يستوعب المادة الدراسية ويفهمها.
- هـ. تشجع المتعلم على الاهتمام بالتوصل لفهم عام وشامل للمادة، وإلى تنظيم أفكاره وتحسين مهارته في الكتابة وتنمية قدرته على التعبير عن نفسه. أي لها أثر إيجابي في العادات الدراسية للمتعلم.
- و. تقلل من فرص الفشل بين المتعلمين لاعتمادها على عمليات استدعاء الاستجابة وتقديمها وليس التعرف عليها.
- ز. تخلو من التخمين (تخمين المتعلم للإجابة الصحيحة).
- ح. تلائم الكثير من المواد الدراسية كالآداب والتاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة والرياضيات والفيزياء، وغيرها من المواد ذات الطبيعة السردية، والتي تعتمد الحفظ.
- ط. يسهل إعدادها وتحضيرها وهي غير مكلفة.

#### • عيوبها:

- أ. يضعف مستوى الصدق (صدق المحتوى) في هذا النوع من الأسئلة، لأنها لا تغطي المادة ولا تمثلها تمثيلاً متكاملًا.
- ب. يتدنى مستوى الثبات بسبب تدخل العوامل الذاتية في التصحيح، مما يؤدي إلى عدم دقة الدرجة الممنوحة للمفحوص وعدم الوثوق بها.
- ج. تؤدي المصادفة أو الحظ دوراً في نتيجة الاختبار، فقد ينجح المتعلم الذي ركز على موضوعات معينة والتي جاءت منها معظم الأسئلة.
- د. يتطلب السؤال المقالي السرد مما قد يدفع بعض المتعلمين إلى الحفظ وسرد المعلومات دون تحليلها.
- هـ. تتطلب هذه الأسئلة إجابة حرة مما يتيح المجال للمراوغة ولاسيما إذا كان المتعلم لا يعرف شيئاً عن الموضوع.

- و. أثر الهالة: قد تؤثر علامة السؤال الأول إذا كانت مرتفعة عن أسئلة الاختبار بصورة يتكون انطباع لدى المعلم أن المتعلّم ممتاز ومتمكن من المادة ثم يميل إلى إعطائه علامة كلية ممتازة.
- ز. يمكن أن يكتب المتعلّم في الاختبار المقالي ورقات كثيرة مما يؤدي بالمعلم إلى الملل في أثناء التصحيح ولاسيما إذا كان خط المتعلّم رديئاً مما يؤثر سلباً في علامته.
- ح. تختلف علامات هذه الاختبارات في المعنى حتى ولو تساوت رقمياً.
- ط. قد يخرج المتعلّم عن جوهر الموضوع.
- ي. قد تكون هناك أخطاء ناتجة عن ضعف لغة المتعلّم في حال الكتابة أو ضعف قدرته على التعبير مما يؤثر سلباً في علامته.
- ك. تحتاج إلى وقت طویل في التفكير والإجابة.
- ل. يصعب تصحيحها وبخاصة إذا كانت أعداد المتعلّمين كبيرة، إذ يتطلب التصحيح عادةً وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً.
- م. يصعب إخضاع نتائج هذه الاختبارات لطرائق البحث والإحصاء بسبب صعوبة وضع معايير واضحة لإجابات المتعلّمين عن أسئلتها.
- ن. قد لا تفيد نتائجها في المقارنة بين المتعلّمين بصورة دقيقة وصادقة.

### 4.2.3 إرشادات لإعداد الاختبارات المقالية

- أ. صوغ السؤال بصورة واضحة تماماً، وبعيدة عن الغموض، ومحددة بدقة بصورة يفهمها المتعلّمين جميعهم بطريقة واحدة، والتأكد من سلامة اللغة المستخدمة.
- ب. ملاءمة السؤال المقالي المستوى العقلي للمتعلّمين، وقياس الأهداف التي يريد المعلم قياسها، وتجنب إعداد الأسئلة قبل الامتحان مباشرة.
- ج. حصر استعمال الأسئلة المقالية بالتواتج المعرفية التي لا تلائمه البنود الموضوعية، فإذا تعادلت الشروط الأخرى، فإن الأسئلة الموضوعية تفضّل على الأسئلة المقالية بسبب مشكلة التصحيح والتّمثيل غير الصادق.
- د. قياس المستويات المعرفية العليا وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا.
- هـ. شمولية الأسئلة لجميع المحتوى وألا يحتمل السؤال أكثر من إجابة.
- و. إعطاء المعلم المتعلّمين وقتاً كافياً للإجابة.
- ز. عدم وضع أسئلة اختيارية في الاختبار فذلك يؤدي إلى انعدام الأساس الموحد لتقويم تحصيل المتعلّمين مما يضعف الصدق. ولا يقيس الفروق الفردية بين المتعلّمين على نحو دقيق، كما أنّ المتعلّمين سيميلون في هذه الحالة إلى تحضير بعض الموضوعات

- واهمال بعضها الآخر مما يؤثر سلباً في عادات الدراسة ويضعف بدوره من صدق الاختبار.
- ح. بدء السؤال بفعل سلوكي مثل: علل لماذا، اذكر الأسباب، اشرح، لخص، فسّر، قارن، وضّح. ولا تبدأ بأدوات استفهام مثل: من، متى، كيف، لأن الإجابات في هذه الحالة تكون في مستوى التذكر ربما الفهم.
- ط. عدم كتابة سؤال تعتمد إجابته على ما قبله، وذلك لإعطاء فرصة كاملة للإجابة عن السؤال أو مقتبساً منه.
- ي. تحديد الدرجة المخصصة لكل سؤال، مما يتيح مجالاً أمام المتعلمين لتنظيم الوقت والجهد المناسب لكل سؤال.
- ك. مناسبة الأسئلة للوقت والمستوى المتعلمين من ناحية العدد والصياغة الدقيقة وزيادة الوقت قد يسمح بحالات الغش، ونقص الوقت يسبب الإسراع في الإجابة.
- ل. تحديد التعليمات في السؤال تحديداً دقيقاً يعبر عن قصد المعلم ولا يترك مجالاً للتأويل أو التخمين.
- م. تحديد كيفية التعامل مع العوامل غير الملائمة والتي يمكن أن تؤثر في الإجابة مثل: خط المعلم، بنية الجمل، علامات الترقيم.....
- ن. ترتيب الأسئلة المقالية عند عرضها على المتعلمين وفق التدرج في صعوبتها من السهل إلى الصعب (أي أن يكون ترتيب الأسئلة ترتيباً سيكولوجياً وليس ترتيباً منطقياً) لتقلل من القلق والتوتر في أثناء الإجابة.
- س. إعداد نموذج للإجابة توضح فيه الخطوات الأساسية للحل والدرجة المخصصة لكل خطوة، من غير الاكتفاء بتحديد الدرجة الكلية للسؤال، وفي حالة الأسئلة التي تتطلب إجابات مطوّلة، ليس هناك داعٍ لكتابة الإجابات كاملة، بأن يتضمن مخطط الإجابة النقاط الرئيسية فقط.



### 3.3 الاختبارات الموضوعية Objective Tests

#### 1.3.3 تعريف الاختبارات الموضوعية وحالات استخدامها

- **تعريفها:** نتيجة للعيوب التي أحاطت بالاختبارات المقالية حاول رجال التربية والتعليم البحث عن وسيلة أخرى أكثر موضوعية ودقة في تقييم تحصيل المتعلّمين دراسياً، وكانت نتيجة جهودهم التّوصل إلى ابتكار نوع جديد من الاختبارات عرف باسم الاختبارات الموضوعية.

فهي من وسائل التّقويم الحديثة العهد نسبياً في التربية، إذ بدأ استخدامها واضحاً عام 1915. لدى عدد من أنظمة التّعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أطلق عليها العالم دويس صفة الموضوعية بسبب موضوعيتها، سواء في التّصميم، إذ يفترض وجود إجابة محددة، أم في التّصحيح، إذ لا يوجد أي أثر لذاتية المصحح. فلو أعطينا أوراق الإجابة إلى عدد من المصححين فإن الاتفاق على الدّرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقاً لا خلاف فيه، ولذلك فهي لا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة.

- **حالات استخدامها:** يفضل استخدام الاختبارات الموضوعية في الحالات الآتية:
  - أ. عندما تكون أعداد المتعلّمين كبيرة واحتمالية إعادة الاختبار ممكنة.
  - ب. عندما يثق المعلّم بقدرته على بناء أسئلة موضوعية جيدة وواضحة أكثر من قدرته على تصحيح الاختبار المقالي بعدالة.
  - ج. عندما تكون السّرعة مطلوبة في تصحيح الإجابات.

#### 2.3.3 خصائص الاختبارات الموضوعية (ميزاتها - عيوبها)

- **ميزاتها:**
  - أ. تحديد الجواب سلفاً بصورة لا يختلف عليها اثنان.
  - ب. الموضوعية والابتعاد عن العوامل الدّاتية للمصحح.
  - ج. إلغاء أثر العوامل الخارجية على تقدير العلامات كحسن الخط والترتيب والإملاء نظراً لأن عملية الإجابة لا تتطلب سوى وضع إشارة على الجواب.
  - د. تدرج الأسئلة من السّهل إلى الصّعب مما يقلّل درجة التّوتر لدى المتعلّم.
  - هـ. اتسامها بصدق وثبات عاليين نتيجة التّصحيح الموضوعي وكثرة عدد الأسئلة.
  - و. تمنع المتعلّم من التهرب من الإجابة.
  - ز. تتناسب مع جميع المراحل الدراسية وتتطلب وقتاً قصيراً للإجابة والتصحيح.

- ح. تغطية أكبر جزء ممكن من المادة الدراسية، بسبب كثرة عدد الأسئلة التي يقوم مصمم الاختبار بصوغها، مما يدفع المتعلم إلى عدم إهمال أي جزء من هذه المادة.
- ط. التخفيف من رهبة المتعلمين وخوفهم من الاختبار، نتيجة كثرة عدد الأسئلة.
- ي. اتسامها بسهولة التصحيح ودقته.

#### • عيوبها:

- أ. تتطلب وقتاً ومهارة وخبرة في إعدادها.
- ب. تتطلب تكلفة عالية في إعدادها وطباعتها بالنظر إلى الاختبارات المقالية، وتتطلب وقتاً وجهداً كبيرين إذا قيس بالجهد الذي تتطلبه الاختبارات المقالية.
- ج. قد تحتوي على عبارات أو كلمات غامضة، مما يسبب إرباك المتعلم وعدم قدرته على تحديد الإجابة الصحيحة.
- د. لا تفسر قدرة المتعلم على وضع إطار عام للإجابة يعرض فيها معلومات مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي.
- هـ. عدم قدرتها على قياس قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره وتنظيمها، كما أنها قد تشجع المتعلم على التخمين لتعرف الإجابة الصحيحة.

### 3.3.3 أنواع الاختبارات الموضوعية

#### 1.3.3.3 أسئلة الصواب والغلط True False Questions

##### 1.1.3.3.3 تعريف أسئلة الصواب والغلط ومجالات استخدامها

- **تعريفها:** يتكون هذا النوع من الأسئلة من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها غلط، ويطلب إلى المفحوص اختيار إجابة واحدة من بديلين، وذلك بتحديد ما إذا كانت العبارة صحيحة أم غلط من خلال كتابة كلمة صح أو غلط أو إشارة تدل على ذلك.
- **مجالات استخدامها:**

- أ. قياس القدرة على معرفة الحقائق والمفاهيم البسيطة ومعاني المصطلحات والنصوص والقوانين.
- ب. قياس القدرة على اكتشاف المفاهيم الغلط، ومعرفة العبارات الصحيحة من الغلط.
- ج. الحقائق العلمية من الآراء أو النظريات.
- د. تحديد الأسباب وتمييزها عن النتائج.
- هـ. تحديد الاستنتاج السليم من غير السليم.

### 2.1.3.3.3 خصائص (مميزات - عيوب) أسئلة الصواب والغلط

#### • مميزات أسئلة الصواب والغلط:

- أ. تصلح هذه الأسئلة للأهداف التي تتصل بالقدرة على اختيار وتمييز الحقائق البسيطة والتعاريف، كما أنها تقيس القدرة على الفهم الحقيقي (إذا صيغت العبارات بصورة مختلفة عن الصورة التي اعتاد عليها المتعلّم).
- ب. سهولة التّأليف وخاصة إذا كان لدى المعلّم خبرة كافية في إعدادها.
- ج. تغطية المادة تغطية شاملة.
- د. تتيح للمتعلّم أن يجيب عن عدد من الأسئلة أكبر مما يتيح أي نوع آخر من الاختبارات.
- هـ. تقدير ووضوح الدّرجات فيها يتم بموضوعية كاملة.
- و. تنمية قدرة المتعلّم اللغوية بسبب تنوع عباراتها وحسن صياغتها.
- ز. يمكن تحليل إجابات المتعلّمين وتشخيص نواحي قوتهم وضعفهم في مجال دراسي معين.

#### • عيوب أسئلة الصواب والغلط:

- أ. تقيس هذه الأسئلة هدفاً واحداً من الأهداف التربوية المتمثلاً بإلمام المتعلّم بالحقائق والمبادئ ولا تقيس أهدافاً مرتبطة بالتحليل والتّركيب والاستنتاج.
- ب. تتطلب وقتاً طويلاً لإعدادها، وقد تمتاز بالغموض.
- ج. قد تمتاز بالسهولة إذا لم تعدّ جيداً.
- د. نجاح بعض المتعلّمين عن طريق المصادفة أو التّخمين مما يؤثّر في صدق الاختبار، إذ تصل نسبة الوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق التّخمين إلى 50٪. لهذا السّبب كثيراً ما يعتمد واضعو هذا النوع من البنود إلى تطبيق معادلة التّصحیح من أثر التّخمين.
- هـ. يسهل الغش فيها.
- و. تدني ثباتها بالمقارنة مع بقية الاختبارات الموضوعية نتيجة التّخمين والغش.
- ز. تشجع على الحفظ والاستظهار في حال نقلت العبارات حرفياً من الكتاب.
- ح. تقتصر عبارات الصواب والغلط على التفصيلات الجزئية للمادة الدّراسية، مما يؤدي إلى انخفاض قدرتها على قياس الفهم الكلي أو الشّامل لهذه المادة.

ط. لا تشجع هذه الاختبارات على التفكير النقدي والابتكاري ما دامت إجابة المتعلم محددة بتقرير صحة العبارة أو عدم صحتها.  
 ي. يقل استخدامها في قياس مهارات اللغة العربية للصفوف الأساسية الأولى على حين يكثر استخدامها في المواد الأخرى كالعلوم العامة، والتربية الدينية، والتربية الوطنية، وغيرها.

### 3.1.3.3.3 إرشادات لكتابة أسئلة الصواب والغلط

- أ. أن تحتوي العبارة على فكرة رئيسية واحدة.
- ب. أن تكون العبارة قصيرة ومكتوبة بلغة واضحة.
- ج. أن تكون المعلومات التي توضع في العبارة صحيحة تماماً أو مغلوبة تماماً.
- د. أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساوياً عدد الفقرات المغلوبة.
- هـ. أن تكون جميع الفقرات متساوية في طولها.
- و. أن تكتب العبارات التي تصف السبب والنتيجة بحيث يوضع السبب في البداية ثم توضع النتيجة.
- ز. أن يذكر اسم صاحب النظرية أو الرأي العبارات التي تعكس اتجاهات أو آراء أو نظرية معينة، ولا تذكر من غير اسم صاحبها.
- ح. تجنب اتباع ترتيب معين للبنود الصحيحة أو الغلط، لأن مثل هذا الترتيب يسهل اكتشافه، ويتيح لبعض المتعلمين الحصول على علامات لا يستحقونها.
- ط. تجنب أخذ العبارات من الكتاب حرفياً، كي لا يميل المتعلم إلى الحفظ والاستظهار.
- ي. تجنب تزويد المتعلم بمفتاح للحل، استعمال كلمات من مثل (كل، جميع، دائماً، مطلقاً، فقط) يمثل أحكاماً قاطعة ويجعل خطأها واضحاً بنظر المتعلم. أما العبارات التي تتضمن كلمات من مثل (قد، يحتمل، معظم، ربما، كثيراً) فغالباً ما تكون صحيحة، وقد يدركها المتعلم المتمرس.
- ك. يفضل تعديل العلامة التي يحصل عليها المتعلم في هذا النوع من الأسئلة عن طريق معالجة أثر التخمين والذي يتم وفق المعادلة الآتية:

$$\text{العلامة النهائية المعدلة} =$$

عدد الإجابات الصحيحة - عدد الإجابات المغلوبة



### 2.3.3.3 أسئلة الاختيار من متعدّد

#### 1.2.3.3.3 تعريفها ومجالات استخدامها

- **تعريفها:** هذا النوع من الأسئلة هو الأكثر مرونة وفاعلية بين الأسئلة الموضوعية، إذ يصلح لقياس الكثير من نتائج التعلّم البسيطة والمعقدة.

إن المرونة الفائقة التي يمتاز بها هذا النوع من الأسئلة، وقابليته للاستخدام في قياس أنواع ومستويات مختلفة من التعلّم ولسائر المواد ومختلف المراحل الدراسية قادت إلى انتشاره على نطاق واسع في قياس التّحصّل. وهو الأكثر استخداماً في المنظومة التربوية العربية، ولقما نجد اختباراً ما لا تشكل أسئلة الاختيار من متعدّد فيه وزناً كبيراً.

إن أسئلة الاختيار من متعدّد تتألف من جزأين رئيسيين، الأول يطلق عليه قاعدة السؤال أو الأرومة أو الجذر والذي يكون على هيئة سؤال أو جملة ناقصة (Kehoem1995, 42) أما الجزء الثاني فيسمى البدائل وهي بمنزلة حلول أو إجابات محتملة للقضية أو السؤال الوارد في الأرومة واحد منها صحيح وبقية البدائل غير صحيحة وتسمى بالموهات والغرض منها تصيد المتعلّمين غير المتأكدين من الإجابة الصحيحة.

كما وأشارت نتائج الأبحاث التي قارنت فقرات الاختيار من متعدّد مع غيرها من أنواع الفقرات مثل فقرات الصواب والغلط وفقرات التكميل أن فقرات الاختيار من متعدّد تستطيع قياس التّحصّل بشكل أكثر صدقاً وثباتاً وأكثر كفاءة وفاعلية. وقد عد العديد من المختصين ومنهم ردرجيوز كتابة فقرات الاختيار من متعدّد فناً وعملاً إبداعياً، وثمة من عدها فناً وعلماً في آن واحد.

#### • مجالات استخدام أسئلة الاختيار من متعدّد:

- أ. التعريف: تعريف المصطلحات والمفاهيم في المواد المختلفة.
- ب. السبب: عند تحديد الأسباب والنتائج.
- ج. الغرض: أي أن يحدد المتعلّم العلاقات بين المفاهيم.
- د. النتيجة: يوضح نتيجة اتحاد شيئين أو حذف شيء آخر فإنه يحدث له نتيجة.
- هـ. الربط: أي أن المتعلّم يربط بين الأشياء والظروف.
- و. معرفة الغلط.
- ز. معرفة نوع الغلط.

- ح. التقييم: على المتعلم هنا أن يضع نظاماً قيمياً لظاهرة معينة يحكم عليها من خلال قراءته.
- ط. معرفة الفرق: بين ظاهرتين بصورة يكون فرق محدد واضح.
- ي. معرفة التشابه: بين مصطلحين وبالذات يكون في مجال الرياضيات.
- ك. الترتيب: ولاسيما في مادة التاريخ.
- ل. التكميل: والذي يستخدم في الرياضيات إذ يكلف المتعلم بأن يكمل السلسلة العددية.
- م. مبادئ عامة: ويتمثل ذلك بجميع الأجوبة التي ترتبط بعلاقة ما عدا إحداهما.
- ن. الموضوعات الجدلية: أي الموضوعات والأفكار التي لا يؤيدها المجتمع ولكن لها أنصار آخرون يؤيدونها.

### 2.2.3.3 ميزات وعيوب أسئلة الاختيار من متعدد

#### • الميزات:

- أ. تقيس أنواع الأهداف السلوكية جميعها وفي أي مرحلة تعليمية (العمليات العقلية الدنيا والعليا كالتعليل والتحليل والتركيب والتقييم) باستثناء الأهداف التي تتطلب مهارات التعبير الكتابي.
- ب. يرتبط هذا النوع بواحد من أهم الأهداف العامة للتربية وهو تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار بأفضل حل ممكن.
- ج. تتمتع بدرجة صدق وثبات مرتفعين.
- د. يتوافر في هذا النوع من الأسئلة شروط الدقة والموضوعية في التصحيح، وكذلك سهولة التصحيح، إذ يمكن تصحيحها بسرعة باستعمال المفتاح المثقب أو عن طريق الحاسوب.
- هـ. يمكن إخضاعها للتحليل للتأكد من صلاحيتها.
- و. تقلل من نسبة تخمين الجواب الصحيح إذ أن نسبة التخمين فيها يتوقف على عدد البدائل، فاحتمال الوصول إلى الجواب الصحيح في بنود صح - غلط هو 50٪، وفي بنود الاختيار من متعدد يصل هذا الاحتمال إلى 33٪ إذا كان عدد البدائل ثلاثة، و25٪ إذا كان عددها أربعة، و20٪ إذا كان عددها خمسة.
- ز. يمكن الاستفادة من إجابات المتعلم عن هذه البنود في تشخيص مواطن القوة والضعف لديه. فالمشتتات التي يتم اختيارها من قبل المتعلم، يمكن أن توحى بالصعوبات التي يعاني منها، والأغلاط التي تحتاج إلى تصحيح ومعالجة.

ح. يمكن عن طريق هذا النوع استدراك العديد من النواقص التي تعاني منها الأنواع الأخرى من الاختبارات الموضوعية، فهو يقدم مشكلة محددة بصورة أفضل من بنود التكميل، ولا يحتاج إلى مادة متجانسة كما هي الحال في بنود المطابقة، ويقلل من الإيحاءات واحتمالات التخمين التي تعاني منها بنود صواب - غلط.

ط. تفرض على المتعلّم أن يراجع أكبر قدر ممكن من المادة.  
ي. تقيس قدرة المتعلّمين على التمييز بين الأحكام الصحيحة والأحكام الغلط تمييزاً يقوم على الروية والمقارنة وإعمال الفكر وذلك لتعدد البدائل وتنوعها.

ك. تسمح بتغطية مساحة واسعة أو محتوى أكبر من المقرر، وهذا يؤثر في ثبات الاختبار الموضوعي، والذي يكون مرتفعاً مقارنة بثبات الاختبار المقالي.  
ل. لا يتأثر المصحح بلغة المتعلّم أو تنظيمه للإجابة أو جودة خطه.  
م. يمكن استعمالها في سنوات أخرى إذا جرت المحافظة على سرّيتها.  
ن. يمكن اختبار عدد كبير من المتعلّمين في وقت قصير نسبياً.

#### • العيوب:

- أ. مكلفة في الطباعة وعدد الأوراق.
- ب. تحتاج صياغتها إلى دقة ومهارة عاليتين وتتطلب وقتاً أطول في وضعها.
- ج. يصعب الحصول على عدد كاف من المشتتات أو البدائل الجدية.
- د. تحتاج وقتاً أطول لقراءتها وفهمها، والإجابة عنها من الأنواع الأخرى.
- هـ. قد تتأثر بعامل المصادفة والتخمين إذا لم يتم صوغها بشكل جيد.
- و. إذا لم توضع بشكل نماذج مختلفة فإن ذلك قد يؤدي إلى الغش فيها.
- ز. تعجز عن قياس قدرة المتعلّم اللغوية، كما تعجز عن قياس قدرته على ربط أفكاره.
- ح. تعجز عن قياس اتجاهات المتعلّمين وقيمتهم وميولهم.

#### 3.2.3.3.3 إرشادات لكتابة الأرومة لأسئلة الاختيار من متعدّد

- أ. يجب أن تكون هناك علاقة وطيدة بين السؤال والهدف المراد قياسه.
- ب. يجب أن تطرح قاعدة السؤال (الأرومة) مشكلة واضحة محددة.
- ج. يجب أن تمتاز قاعدة السؤال (الأرومة) بلغة سهلة واضحة مفهومة، والابتعاد عن التعقيد اللفظي.

- د. يفضل أن تكون قاعدة السؤال (الأرومة) على شكل سؤال، لأن السؤال يلزم واضعه أن يكون أكثر تحديداً ودقة، ويجعله يدور حول فكرة واحدة مهمة.
- هـ. عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب، فذلك يقيس قدرة المتعلم على التذكر ولا يقيس قدرته على الفهم والتطبيق.
- و. يجب أن تتوافق قاعدة السؤال (الأرومة) والبدائل من حيث القواعد والصياغة.
- ز. لا يجوز وضع كلمة أو مفردة تدل على الجواب.
- ح. استقلالية الأسئلة وعدم اعتماد سؤال على آخر.
- ط. جعل أكبر عدد ممكن من الكتابة في قاعدة السؤال (الأرومة) بدلاً من إعادتها في كل بديل.
- ي. إذا كانت البدائل زمنية أو رقمية أو هجائية تعرض وفق تسلسلها الزمني أو الرقمي أو الهجائي أو في ترتيب منطقي.
- ك. إذا كان السؤال متعلقاً بتعريف مصطلح معين فمن الأفضل وضع المصطلح في أصل السؤال.
- ل. أن يكون صوغ فقرة السؤال إيجابياً وليس سلبياً.
- م. وضع إشارة تحت المفردات السالبة في قاعدة السؤال (الأرومة) أو كتابتها بطريقة مميزة.
- ن. مراعاة أن يكون ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- س. مراعاة ترتيب الأسئلة من الناحية الشكلية.
- ع. الأفضل أن يُعد المعلم عدّة نماذج متكافئة من اختبار الاختيار من متعدد.

### 4.2.3.3 إرشادات لكتابة البدائل لأسئلة الاختيار من متعدد

- أ. أن يكون البديل الممثل للجواب المطلوب واضحاً ومحدداً.
- ب. أن تصاغ البدائل بلغة مبسطة يفهمها المتعلمون.
- ج. أن تكون البدائل قصيرة وموجزة ومتساوية في الطول تقريباً، وإلا فإن البديل الصحيح وهو الأطول عادةً يسهل اكتشافه.
- د. أن تكون البدائل متجانسة في محتواها.
- هـ. ألا يكون هناك تداخل بين البدائل.
- و. أن يكون عدد البدائل كافياً لتقليل فرصة توصل المتعلم للإجابة عن طريق التخمين، يفضل أن يتراوح عدد البدائل بين (3-5) ولا يجوز أن يكون العدد أقل من ثلاثة وإلا زادت فرصة التخمين، كما أنه من الصعب إيجاد بدائل تزيد عن خمسة في كل فقرة.

- ز. ألا تعبّر البدائل عن آراء ذاتية.
- ح. ألا تستخدم كلمات مثل: دائماً، جميع، لا أحد، لأنها تدل على البديل الذي يتضمنها خاطئاً حكماً.
- ط. ألا يستخدم البديل جميع ما سبق صحيح، أو استخدام بديل ليست واحدة مما سبق.
- ي. يجب أن تكون المشتتات جذابة للمفحوصين إذ تجذب 5% من المتعلمين على الأقل.
- ك. أن تستخدم الأرقام للفقرات، والرموز والأحرف الأبجدية للإجابات.
- ل. عندما تكون بدائل الفقرة رقمية أو زمنية يجب أن ترتب من لأدنى إلى الأعلى أو العكس، وترتب الأسماء أبجدياً.
- م. أن يتم توزيع مواقع البدائل الصحيحة عشوائياً، وعدم اعتماد موقع واحد للبديل.
- ن. أن يستبدل البديل الذي لم يتم اختياره من قبل أي من المتعلمين.

- **تحديد عدد البدائل المستخدمة:** يراعى مجموعة من العوامل عند تحديد عدد البدائل (المشتتات) المستخدمة:
  - أ. **عمر المفحوص:** يجب على المتعلم الممتحن أن يكون قادراً على قراءة الجذر البدائل، وأن يذكر المشكلة الرئيسة حتى لا يحتاج إلى قراءة متن الفقرة والبدائل مرة ثانية، لذلك يجب إعطاء المتعلمين الصغار فقرات اختيار من متعدد بعدد بدائل أقل من التي تعطى للكبار.
  - ب. **طبيعة المادة:** هناك بعض الموضوعات الدراسية التي يكون فيها المشتتين أو الثلاثة أعلى حد يمكن كتابته للمحافظة على فعالية ومعقولية المشتت.

ولا يوجد تحديد قاطع لعدد البدائل الأمثل خصوصاً أنه عندما نقلل عدد البدائل فإن ذلك قلما يؤثر في ثبات الاختبار وهذا ما أكدته دراسة الموسوي (1997، 230) عن تحديد العدد الأمثل لخيارات فقرة الاختبار من متعدد في ضوء خصائصه السيكومترية، والتي بينت أن العدد الأمثل لبدائل فقرة الاختبار من متعدد هو ثلاثة وليس أربعة، إذ أن الخصائص السيكومترية للاختبار لا تتأثر عند تقليص عدد الخيارات إلى ثلاثة.

### 3.3.3.3 أسئلة المطابقة أو المزوجة أو المقابلة

#### 1.3.3.3.3 تعريف أسئلة المطابقة ومجالات استخدامها

• **تعريفها:** ويطلق عليها اختبارات المزوجة أو الربط، وهذا النمط شائع في المدارس الابتدائية، ويعد محبباً لدى المتعلمين الصغار. ويتألف من قائمتين يطلب من المتعلم أن يوفق بين القائمة الأولى التي يطلق عليها اسم المقدمات وبين القائمة الثانية التي تمثل الاستجابات (سمارة والعديلي، 2008، 29)، ويمكن أن يكون عدد المفردات في العمود الأول أكثر من العمود الثاني والعكس صحيح. كما ويتضمن سؤال المطابقة تعليمات عن طريق الإجابة، فقد يعبر عن عناصر القائمة الأولى بالأرقام وعناصر القائمة الثانية بالرموز، ويمكن أن يكون المطلوب وضع الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة أمام الرقم الذي يمثل مقدمة تلك الإجابة وفي فراغ محدد، ويمكن أن يتبع المعلم أية طريقة يراها ملائمة كأسهم.

• **مجالات استخدام أسئلة المطابقة:** إن ما يميز بنود المطابقة عن بنود الاختيار من متعدد أنها تتطلب اختيار الإجابات من قائمة واحدة من البدائل. وتستخدم بصورة خاصة في قياس الحقائق والمعلومات المترابطة التي تستند إلى التداعي البسيط، وبالتالي قياس أهداف تقع في مستويي المعرفة والفهم. حيث تستخدم أسئلة المطابقة لبيان العلاقة بين الأشياء، كالصور وأسمائها والأفراد وإنجازاتها، وبين الحوادث وتاريخها، والمصطلحات ومعانيها أو التعريفات الدالة عليها أو الشيء ووظيفته والمبادئ والقوانين وشروحيها، والنباتات والحيوانات وتصنيفها، والنظريات التي نادت بها، والآلات والأدوات واستخدامها، والمفردات ومعانيها، والمواقع على الخرائط وأسمائها، والعناصر أو المركبات الكيميائية والرموز الدالة عليها، وغير ذلك من الأشياء التي توجد بينها علاقة.

#### 2.3.3.3.3 ميزات وعيوب أسئلة المطابقة

##### • الميزات:

- أ. تقيس قدرات المتعلمين في التذكر والربط والتمييز.
- ب. يمكن استخدامها في عدة مواد دراسية.
- ج. سهولة الإعداد نسبياً، ويمكن أن تقيس مقداراً كبيراً من المعلومات والحقائق المترابطة في زمن قصير نسبياً.

- د. تعد اقتصادية إذا قورنت بنود الاختيار من متعدّد سواء من حيث الطباعة أم الوقت اللازم للإجابة.
- هـ. إن مجال التخمين في هذه البنود أضيق منه في بنود الصواب والغلط أو بنود الاختيار من متعدّد.
- و. تعد من الاختبارات المناسبة للصغار، وخاصة عند استخدام الرسوم أو الصور.
- ز. تزيد من مهارات التمييز والتصنيف وإدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم.

#### • العيوب:

- أ. تقيس القدرة على تذكر الحقائق من غير قياس مستويات عليا.
- ب. قلة صدقها وثباتها إذا لم تصمم بشكل جيد.
- ج. صعوبة إيجاد الأعداد اللازمة من المواد المتجانسة والمترابطة.
- د. إن عدد المواقف التي يمكن استخدامها في بنود المطابقة محدود نسبياً نظراً لصعوبة إيجاد مادة معرفية متجانسة لها أهميتها وتلائم مع مخرجات التعلم، والتي يمكن منها اشتقاق العدد الكافي من المقدمات المتجانسة.

#### 3.3.3.3 إرشادات لإعداد أسئلة المطابقة

- أ. وضع تعليمات السؤال بدقة متناهية إذ يبين كيفية الإجابة عنه إما بالأرقام أو بالحروف أو بالوصل.
- ب. مراعاة التجانس بين عمودي السؤال، أي يجب أن تدور المفردات حول موضوع واحد أو محور واحد.
- ج. التنوع في استخدام الأسئلة فتارة تستخدم الأشكال وأخرى الرسومات والمفردات والمصطلحات.
- د. أن تكون المجموعة الواحدة من المقدمات والإجابات قصيرة نسبياً (نحو ست مقدمات أو سبع)، لأن صفة التجانس من الأسهل توافرها في المجموعة القصيرة.
- هـ. أن يكون عدد الاستجابات أكبر من عدد المقدمات، فإذا تساوى عدد المقدمات مع عدد الإجابات فإن المتعلّم الذي يعرف جميع الإجابات عدا واحدة منها يهتدي إليها بصورة آلية.
- و. يجب أن تتطوي الإجابات جميعها على شيء من القوة، بصورة ينظر المفحوصين في إمكان اختيارها كإجابات محتملة للمقدمات ولا يتم استبعادها إلا بعد تفكير جدي منهم.

- ز. عدم وضع الأسئلة في أكثر من صفحة واحدة، لكيلا يضطر المتعلم إلى قلب الصفحات عند الإجابة.
- ح. ترتيب الاستجابات في القائمة الثانية ترتيباً منطقياً في ترتيب أبجدي والأرقام في تسلسل تصاعدي أو تنازلي مع مراعاة عدم وقوع أي استجابة أمام المثير المناسب لها في القائمة الأولى.

### 4.3.3.3 أسئلة التكميل Completion Fill Item

ويطلق عليها اختبارات الاستدعاء أو التذكر إذ يطلب من المتعلم الإجابة عنها باستدعاء المفردات أو الجمل التي تكمل النص. ويكون السؤال على شكل عبارة ناقصة لا يتم معناها إلا بوضع الكلمة أو شبه الجملة التي تكون مكملة لها، وهو يلتقي مع أسئلة المقال في أنه يتطلب أن يقوم المتعلم نفسه بإعطاء الجواب لا أن يختاره من بين عدد من البدائل الجاهزة. وليس من السهل تقدير علامات هذا النوع من البنود بموضوعية كاملة، ويمكن القول إنه يحتل مكاناً متوسطاً بين الأسئلة المقالية والموضوعية. كما يطلق على هذا النوع الأسئلة ذات الإجابات القصيرة، أو اختبارات ملء الفراغ.

### 1.4.3.3.3 مجالات استخدام أسئلة التكميل

- يستخدم هذا النوع في قياس أهداف تقع في مستوى المعرفة والفهم والتطبيق، ومن أبرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات لقياس قدرة المتعلم على:
- أ. تحديد معاني الكلمات والمصطلحات.
  - ب. تسمية أشياء معينة، وذكر معلومات محددة.
  - ج. تذكر الحقائق والمعلومات الثابتة والتي لا جدال فيها أو خلاف حولها.
  - د. تفسير علاقات الأسباب والنتائج، وتفسير قضايا معينة وتعليلها، والتفسير المستند إلى المبادئ والقوانين، والتوصل إلى استنتاجات صادقة.
  - هـ. حل المسائل الرياضية، والتعامل مع الرموز.
  - و. التعرف إلى الطرائق والأساليب والإجراءات الملائمة.

### 2.4.3.3.3 أنماط أسئلة التكميل

- أ. نمط الإجابة القصيرة.
- ب. يتألف هذا النوع من سؤال يمكن الإجابة عنه بكلمة أو أكثر. مثال: صاحب النظرية السلوكية هو.....
- ج. نمط معرفة المصطلحات، مثال: إذا يطلق على القيمة التي نحصل عليها إذا



قسمنا المسافة على الزمن؟

- د . معرفة القوانين والمبادئ، مثال: ما وزن الجسم من غير وجود الجاذبية؟  
 هـ . معرفة حقيقة معينة أو حوادث تاريخية محددة، مثال: متى استقلت تونس؟  
 و . معرفة الطريقة أو الأسلوب أو الكيفية، مثال: لاستخراج كثافة السائل تقسم.....على.....  
 ز . التفسير، مثال عليه: إذا كانت الساعة السابعة في عمان فكم تكون الساعة في لندن؟  
 ح . معرفة السبب، مثال عليه السؤال الآتي: لماذا تنطفئ الشمعة إذا وضعت تحت ناقوس؟  
 ط . معرفة النتيجة: ومثال عليه السؤال الآتي: ما حاصل ضرب  $6 \times 5 = \dots$   
 ي . نمط المسائل: إذ تعرض على المتعلم مسألة يتطلب منه حلها .

### 3.4.3.3.3 ميزات وعيوب أسئلة التكميل

#### • الميزات:

- أ . يمكن استخدامها بفاعلية لقياس نواتج التعلم البسيطة، وتصلح لقياس القدرة على حل أنواع كثيرة من المسائل الحسابية التي تتطلب القدرة على الاستدلال، والقدرة على إجراء العمليات الحسابية، وقد تصلح لقياس قدرات معقدة في مجالات دراسية أخرى كالعلوم مثلاً.  
 ب . تمتاز بالشمولية، إذ يمكن عن طريق هذه البنود تغطية مجال دراسي واسع نسبياً، كما يمكن تحقيق شروط الموضوعية (النسبية) في تقدير الدرجات.  
 ج . سهولة الإعداد نسبياً، ولا تتيح مجالاً للتخمين، لأن على المتعلم أن يعطي الجواب من عنده، لا أن يختاره من بدائل جاهزة.  
 د . سهولة تصحيح الإجابات لأن أجوبة الأسئلة واضحة ومحددة.

#### • العيوب:

- أ . عدم ملاءمتها لقياس مخرجات التعلم المرتبطة بالعمليات العقلية العليا، فهي على المستوى الأدنى من التعلم وهو مستوى الحفظ والتذكر.  
 ب . قد يخرج المتعلم عن إجابة السؤال النموذجية ممثلاً بالإسهاب في الإجابة أو تقليصها.  
 ج . من الصعب صياغة الأسئلة بصورة لا يحتمل كل منها سوى جواب واحد صحيح، فقد يعطي إجابات غير متوقعة صحيحة أو قريبة من الصحة، مما يفسح المجال لتدخل العوامل الذاتية في التصحيح.

### 4.4.3.3.3 إرشادات لإعداد أسئلة التكميل

- أ. أن تكون العبارة مختصرة وواضحة اللغة والمعنى كي يفهم المتعلم مباشرة المطلوب منه، وتجنب الكلمات والمصطلحات غير المألوفة للممتحنين، والتي لم يسبق أن مرت في خبراتهم السابقة.
- ب. التأكد من أن كل بند جانبياً هاماً في المحتوى الدراسي.
- ج. تجنب أخذ نصوص الكتاب حرفياً منعاً للاستظهار والحفظ الغيبي.
- د. صوغ كل بند بطريقة محددة بصورة لا يحتمل سوى جواب واحد صحيح.
- هـ. يجب ألا يتضمن البند الواحد فراغات كثيرة، لأن هذا يزيد في صعوبة التقدير، ويزيد في صعوبة مهمة المفحوص في إيجاد الكلمات الملائمة للفراغ.
- و. وضع الفراغ في نهاية العبارة أو قرب نهاية العبارة.
- ز. إذا كانت الإجابة بالأرقام يجب ذكر وحدة القياس التي تعبر عن الأرقام «متر، طن، كجم».
- ح. يجب أن تكون الكلمات المحذوفة أساسية تمثل أحد مفاهيم فهم المحتوى الدراسي موضوع التقويم
- ط. يجب ألا تكون الكلمة المطلوبة لأحد الفراغات متضمنة في سؤال آخر.

### 5.3.3.3 أسئلة إعادة الترتيب وأسئلة التصنيف

#### 1.5.3.3.3 تعريف أسئلة إعادة الترتيب ومجالات استخدامها

- **تعريفها:** يتم في هذا النوع من الأسئلة إعطاء المتعلم مجموعة من الكلمات أو العبارات مرتبة بشكل عشوائي ويطلب منه إعادة ترتيبها وفق أسلوب معين، إذ يتحدد عادة أساس الترتيب من صدر السؤال. أي يجب على المتعلم أن يعرف أولاً الأساس الذي يراد ترتيبها وفقاً له، هل هو حسب الزمن أو المكان أو الأهمية أو العمر أو الحجم أو ترتيبها المنطقي.
- **مجالات استخدام أسئلة إعادة الترتيب:** يستخدم هذا النوع في قياس قدرة المتعلم على تذكر الإجراءات وتسلسل الأحداث الطبيعية والتاريخية والقدرة على التفكير وربط المعلومات، ويستخدم بكثرة في اللغة والمواد الاجتماعية والحساب فهو لقياس التذكر والاستيعاب.

### 2.5.3.3.3 ميزات وعيوب أسئلة إعادة الترتيب

#### • الميزات:

- أ. أحد الأساليب الفعالة في قياس قدرات المتعلّم التي تم ذكرها سابقاً.
- ب. تتسم بسهولة الإعداد والموضوعية في التصحيح.

#### • العيوب:

- أ. لا يقيس المستويات العليا للتعلّم المعرفي.
- ب. الغش فيها سهل.

### 3.5.3.3.3 إرشادات لإعداد أسئلة إعادة الترتيب

- أ. عدم نقل مفردات الاختبار حرفياً من الكتاب المدرسي.
- ب. يفضل ألا تقل المفردات المطلوب ترتيبها عن ثلاث ولا تزيد على عشر.
- ج. أن يتحدد للمتعلّم في تعليمات السؤال الكيفية التي يتم بموجبها الترتيب.
- د. أن تكون العناصر المطلوب ترتيبها من نوع متجانس، كأن تكون معارك أو اختراعات أو مدن أو بلدان.

• **أسئلة التصنيف:** إذ يتم إعطاء المتعلّم مجموعة من الكلمات أو أسماء الكتب أو الموضوعات، ويطلب منه تصنيفها وفق أمر معين.

**ملاحظة:** يستطيع المعلم أن يعد اختباراً تحصيلياً يحتوي على أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية وفي هذه الحالة يسمى بالاختبار التجميعي. ويمكن اعتماد النسب التقريبية التالية عند بناء الاختبار التحصيلي التجميعي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

م	نوع الاختبار	النسبة المئوية
1	الصواب والغلط	10-15%
2	الاختيار من متعدّد	40-60%
3	ملء الفراغات	10-15%
4	المزاوجة	10-15%
5	السؤال المقالي بنوعيه	20-25%

### 4.3 مقارنة بين الاختبارات المقالية والموضوعية

#### 1.4.3 أوجه الشبه بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

- أ. يمكن استخدامها في قياس أي تحصيل تربوي بالإمكان قياسه باختبارات الورقة والقلم.
- ب. يمكن استخدامها لتشجيع المتعلمين على الدراسة من أجل فهم المبادئ أو المفاهيم أو تنظيم الأفكار.
- ج. إن استخدام كلا نوعي الاختبارات يتطلب قرارات ذاتية، ففي الاختبار الموضوعي تكون الذاتية عند بناء الاختبار، أما في الاختبار المقال فتكون الذاتية عند انتقاء الأسئلة وتصحيح الإجابات.

#### 2.4.3 أوجه الاختلاف بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية

يمكن توضيح أوجه الاختلاف بين الاختبارات المقالية والموضوعية كما هو موضح في الجدول الآتي:

العامل	الاختبارات المقالية	الاختبارات الموضوعية
الهدف	قياس أهداف معرفية متمثلة في الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب	قياس أهداف تربوية مختلفة خاصة في مستويات المعرفة متمثلة في الفهم والتطبيق والتحليل
الشمولية	لا تغطي محتوى المادة بشكل كاف	شاملة لجميع المادة
إعداد الأسئلة	يتم بسرعة	صعب يحتاج وقت طويل
كيفية الإجابة	المتعلم يخطط للإجابة ويعرضها بأسلوبه الخاص	المتعلم ينتقي ويختار الإجابة
العلامة	تلعب ذاتية المصحح دوراً مهماً	لا يتحكم فيها المعلم بل يتأثر بالتخمين
درجات المتعلمين	أكثر دقة ويمكن الاعتماد عليها	أقل دقة وغالباً لا تعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين

الناتج	يمكن تحليلها إحصائياً والاستفادة منها	يصعب الاستفادة منها
التصحيح	يكون ذاتياً بعيداً عن الموضوعية ويحتاج لوقت طويل	تصحح بسرعة وبموضوعية عالية
الأهمية	أقل انتشاراً ولا يفضلها المتعلّمون	أكثر انتشاراً ويفضلها المتعلّمون
تأثيرها في عملية التعلم	تشجع المتعلّمين على تنظيم أفكارهم	تشجع المتعلّمين على التذكر والتفسير والتحليل
الثبات	ضعيفة الثبات	أكثر ثباتاً
الصدق	ضعيفة الصدق	أكثر صدقاً
التخمين والغش	تخلو غالباً من الغش والتخمين في الإجابة، لكنها تسمح بالتخمين في أثناء الأعداد للاختبار، تسمح بالتحايل في الإجابة	تسمح بالتخمين والغش أحياناً، ولا تسمح بالتحايل في الإجابة.



## الأنشطة التدريبية

### أنشطة الكتيب الثالث/الاختبارات التحصيلية

- 42 ..... النشاط (1) المقارنة بين الاختبارات المحكّية والمعيارية المرجع
- 43 ..... النشاط (2) بناء اختبار محكّي
- 44 ..... النشاط (3) الاختبارات الشفوية/مفهومها/شروطها/معاييرها
- 45 ..... النشاط (4) خارطة تقويم الاختبارات الشفوية
- 46 ..... النشاط (5) بناء أدوات تقويم الاختبارات الشفوية
- 47 ..... النشاط (6) مبادئ القياس الصفي
- 48 ..... النشاط (7) خطوات بناء الاختبار
- 49 ..... النشاط (8) مزايا وعيوب الأسئلة المقالية
- 50 ..... النشاط (9) تصنيف الأسئلة المقالية
- 52 ..... النشاط (10) تصميم اختبار من نوع مقالي
- 53 ..... النشاط (11) مزايا الاختبارات الموضوعية وعيوبها
- 54 ..... النشاط (12) تصنيف أسئلة الصواب والغلط
- 55 ..... النشاط (13) تصميم اختبار من نوع صح غلط
- 56 ..... النشاط (14) أهم النقاط الواجب مراعاتها عند إعداد بنود اختيار من متعدّد
- 57 ..... النشاط (15) تصميم بنود اختبارية من نوع اختيار من متعدّد
- 58 ..... النشاط (16) أسئلة المطابقة (تعريفها - مجالاتها - خصائصها)
- 59 ..... النشاط (17) تصنيف البنود من نوع المطابقة
- 60 ..... النشاط (18) أسئلة التكميل تعرفها - انماطها - خصائصها - إرشادات حول بنائها
- 62 ..... النشاط (19) إعداد اختبار من نوع التكميل
- 63 ..... النشاط (20) مقارنة بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية

## النشاط (1)

المقارنة بين الاختبارات المحكّية والمعيارية المرجع.	العنوان
يقارن المتدرّب بين الاختبارات المحكّية والمعيارية المرجع وفقاً لنقاط معينة.	الهدف
	الأسلوب التدريبي
20 دقيقة.	الزمن
أقلام للكتابة، أوراق بيضاء.	الأدوات
<p>يقوم الميسر بتوزيع المتدرّبين إلى فريقين:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• فريق (أ) يتناول الاختبارات المحكّية المرجع.</li> <li>• فريق (ب) يتناول الاختبارات المعيارية المرجع.</li> <li>• مع التتويه أن مدير المناظرة قد يكون الميسر أو يكلف متدرّباً بالقيام بذلك.</li> </ul> <p><b>ملاحظة:</b> بعد الانتهاء من المناظرة يدير الميسر نقاشاً مع المتدرّبين جميعهم ويقوم بتلخيص أهم النقاط للمقارنة فيما بين الاختبارات المحكّية والمعيارية المرجع وتثبيتها.</p>	آلية التنفيذ
مناقشة العمل	

## النشاط (2)

العنوان	بناء اختبار محكّي.
الهدف	يبنى المتدرّب اختباراً محكياً لثلاثة دروس في اختصاصه.
الأسلوب التدريبي	تطبيق عملي
الزمن	60 دقيقة.
الأدوات	أقلام للكتابة، أوراق بيضاء، الكتب المستهدفة بالتحليل
آلية التنفيذ	<p>يقرأ عليهم الميسر المهمة المطلوبة من كل متدرّب:</p> <p>عزيزي المتدرّب قم ببناء اختبار محكي المرجع لثلاثة دروس وفق اختصاصك متبعاً خطوات بناء الاختبار المحكي.</p> <p>ثم يتلقى الميسر الإجابة من المتدرّبين ويناقش العمل مع الجميع، ويقدم تغذية راجعة.</p>
مناقشة العمل	



## النشاط (3)

العنوان	الاختبارات الشفوية/مفهومها/شروطها/معاييرها.
الهدف	تدريب المعلمين على الاختبارات الشفوية (مفهومها/شروطها/معاييرها).
الأسلوب التدريبي	استراتيجية جيسكو
الزمن	30 دقيقة.
آلية التنفيذ	<p>1. يتم توزيع المتدربين إلى ثلاث مجموعات أم، ثم يقوم المدرب بإنشاء مجموعات تخصص يوزع عليها المتدربين من المجموعات الأم وتعطى مجموعات التخصص بطاقة للمهمة التي يتوجب عليها تنفيذها وفق الآتي:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>مجموعة التخصص الأولى:</b> حدد مفهوم الاختبارات الشفوية وأهميتها؟</li> <li>• <b>مجموعة التخصص الثانية:</b> ابحث في شروط استخدام الاختبارات الشفوية.</li> <li>• <b>مجموعة التخصص الثالثة:</b> ضع المعايير المناسبة للاختبارات الشفوية.</li> </ul> <p>2. يطلب المدرب من المتدربين العودة إلى مجموعاتهم الأم وتبادل ما تعلموه في مجموعات التخصص ثم وضع عرض يتضمن (الاختبارات الشفوية مفهومها/شروطها/معاييرها) ثم تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من نتائج على ورقة مكتوبة تم توزيعها مسبقاً.</p> <p>3. يقوم المدرب بمناقشة جماعية لما توصلت إليه كل مجموعة.</p>
مناقشة العمل	

## النشاط (4)

<p>خارطة تقويم الاختبارات الشفوية</p>	<p>العنوان</p>
<p>تحديد معايير تقويم الاختبارات الشفوية</p>	<p>الهدف</p>
<p>خارطة المفاهيم</p>	<p>الأسلوب التدريبي</p>
<p>10 دقيقة.</p>	<p>الزمن</p>
<p>يقوم المدرب بعرض خارطة تقويم الاختبارات الشفوية وفق الآتي: أجب عن خارطة تقويم الاختبارات الشفوية الآتية:</p>	<p>آلية التنفيذ</p>
<p>مناقشة العمل</p>	

## النشاط (5)

بناء أدوات تقويم الاختبارات الشفوية.	العنوان
تدريب المعلمين على بناء الاختبارات الشفوية.	الهدف
 <p>عمل مجموعات</p>	الأسلوب التدريبي
30 دقيقة.	الزمن
<p>1. يتم توزيع المتدربين إلى أربع مجموعات، ثم يقوم المدرب بتوزيع المهمات على المجموعات وهي بناء اختبارات شفوية لبعض الدروس من المناهج المطورة:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• المجموعة الأولى: نموذج لمادة اللغة العربية</li> <li>• المجموعة الثانية: نموذج لمادة العلوم</li> <li>• المجموعة الثالثة: نموذج لمادة الدراسات الاجتماعية</li> <li>• المجموعة الرابعة: نموذج لمادة اللغة الانكليزية</li> </ul> <p>2. يطلب المدرب من المتدربين وضع عرض يتضمن (نتائج أعمالهم من نماذج الاختبارات الشفوية) على ورقة مكتوبة تم توزيعها مسبقاً.</p> <p>3. يقوم المدرب بمناقشة جماعية لما توصلت إليه كل مجموعة.</p>	آلية التنفيذ
مناقشة العمل	

## النشاط (6)

العنوان	مبادئ القياس الصفي.
الهدف	تحديد مبادئ القياس الصفي من قبل المتدربين.
الأسلوب التدريبي	استراتيجية اللوحات 
الزمن	20 دقيقة.
آلية التنفيذ	<p>بتطبيق استراتيجيه اللوحات حيث يقوم المدرب بالتوضيح للمتدربين كيفية العمل.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• كل متدرب لديه لوحة صغيرة.</li> <li>• يعرض المدرب سؤالاً على المتدربين.</li> <li>• يتجول المدرب ويشاهد المتدربين أثناء العمل.</li> <li>• يطلب المدرب أن يرفع المتدربين لوحاتهم للأعلى لتقويم أدائهم بعد أن ينتهي الزمن المحدد وهو 10 دقيقة، ثم تتم المناقشات.</li> <li>• يحدد المتعثرين.</li> </ul> <p>والمطلوب هنا أن يحدد المتدربين مبادئ القياس الصفي وترتيبها حسب الأولوية وذلك من وجهة نظرهم.</p>
مناقشة العمل	

## النشاط (7)

العنوان	خطوات بناء الاختبار.
الهدف	توضيح خطوات بناء الاختبار.
الأسلوب التدريبي	استراتيجية اللوحات
الزمن	20 دقيقة.
آلية التنفيذ	<p>بتطبيق استراتيجيه اللوحات حيث يقوم المدرب بالتوضيح للمتدربين كيفية العمل.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• كل متدرب لديه لوحة صغيرة.</li> <li>• يعرض المدرب سؤالاً على المتدربين.</li> <li>• يتجول المدرب ويشاهد المتدربين أثناء العمل.</li> </ul> <p>يطلب المدرب أن يرفع المتدربين لوحاتهم للأعلى لتقويم أدائهم بعد أن ينتهي الزمن المحدد وهو 10 دقيقة، ثم تتم المناقشات.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• يحدد المتعثرين.</li> </ul> <p>والمطلوب هنا توضيح خطوات بناء الاختبار.</p>
مناقشة العمل	



## النشاط (8)

العنوان

مزايا وعيوب الأسئلة المقالية.

الهدف

تحديد مزايا وعيوب الأسئلة المقالية.

الأسلوب

استراتيجية اللوحات

التدريبي



### استراتيجية اللوحات

الزمن

15 دقيقة.

آلية التنفيذ

- استراتيجية اللوحات يطلب المدرب من المتدربين التوزع إلى فريقين:
- فريق عليه أن يذكر إيجابيات ومزايا الأسئلة المقالية وكتابتها على اللوحة الخاصة بهم.
  - فريق عليه أن يذكر عيوب وسلبيات الأسئلة المقالية وكتابتها على اللوحة الخاصة بهم أيضاً مع التنويه أن كل فريق عليه أن يذكر أهم النقاط الواجب مراعاتها عند إعداد أسئلة اختباريه من النوع المقالي من وجهة نظره.

مناقشة العمل

## النشاط (9)

العنوان	تصنيف الأسئلة المقالية.
الهدف	تصنيف الأسئلة المقالية.
الأسلوب التدريبي	استراتيجية المواجهة
الزمن	30 دقيقة.
آلية التنفيذ	<p>استراتيجية المواجهة:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• يصمم المدرب بطاقات تحتوي أسئلة مقالية وتوضع البطاقات في منتصف الطاولة.</li> <li>• يتم توزيع المتدربين إلى مجموعات صغيرة.</li> <li>• يحدد المتدربين قائد وظيفته اختيار بطاقة الأسئلة وقراءة السؤال ثم يكتب زملائه الإجابة عندما ينتهي المتدربين يطلب منهم القائد كشف أوراقهم يهنئ القائد المتدربين ذوي الإجابات الصحيحة ويشرحون للمتدربين كيفية الإجابة تعاد الطريقة بتغيير قائد المجموعة.</li> </ul> <p>بالتعاون مع أفراد مجموعتك صنف الأسئلة المقالية الآتية:</p>

## آلية التنفيذ

التصحيح	المعيار		السؤال
	بحاجة إلى تحسين	جيد	
			<p>ما أنواع الاختبارات التحصيلية؟ وما المزايا والعيوب؟ (سيئ)</p> <p>اكتب تقريراً عن الاختبارات التحصيلية من حيث:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• أنواع الاختبارات التحصيلية (2 درجة)</li> <li>• مزايا وعيوب الاختبارات المقالية غير المحددة. (4 درجة)</li> <li>• مجالات استخدام الاختبار المقالي غير المحدد. (2)</li> <li>• اعط مثلاً لسؤال جيد. (2 درجة).</li> </ul>

## مناقشة العمل



## النشاط (10)

العنوان

تصميم اختبار من نوع مقالي.

الهدف

أن يكون المتدرّبون قادرين على وضع أسئلة اختبارية من نوع مقالي  
وبجودة عالية.

الأسلوب  
التدريبي

حوض السمك



الزمن

35 دقيقة.

آلية التنفيذ

يوضّح الميسر ماهية الاستراتيجية المستخدمة. استراتيجية حوض السمك.  
تتألف من مجموعتين من المتدرّبين وقد تكون على شكل حلقتين.

- **الحلقة الداخلية (مجموعة النقاش)** تتألف من (5-8) متدرّبين ويكون بينهم قائد للنقاش والحوار ويفضل أن يكون المدرب من يدير النقاش وتخصيص مقعد ينضم إليه أحد متدرّبي الحلقة الخارجية عندما يرغب بالنقاش وتستمر حلقة النقاش لمدة 30 دقيقة.
- **الحلقة الخارجية (مجموعة الملاحظين)** تتألف من (5) متدرّبين أو أكثر يلاحظون بصمت ويستمعون جيداً ويدونون الملاحظات وتطرح عليهم أسئلة فيما بعد من قبل المدرب، أو ينضم أحدهم إلى المقعد الفارغ في حلقة النقاش وعندما ينتهي من نقاشه يعود إلى مكانه في حلقة الملاحظين ثم تشارك مجموعة الملاحظة بعد انتهاء الزمن المتاح لمجموعة النقاش الداخلية.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك معتمدين على المقرر الذي تقومون بتدريسه،  
نظموا أسئلة مقالته مراعين شروط الاختبار الجيد.

مناقشة العمل

## النشاط (11)

<p>العنوان</p> <p>مزايا الاختبارات الموضوعية وعيوبها .</p>	
<p>الهدف</p> <p>تعزيز الإيجابيات والحد من سلبيات الاختبارات الموضوعية .</p>	
<p>الأسلوب التدريبي</p> <p>التعلم التعاوني</p> 	
<p>الزمن</p> <p>15 دقيقة .</p>	
<p>آلية التنفيذ</p> <p>استراتيجية التعلم التعاوني يقوم المدرب بتوزيع المتدربين إلى مجموعات عمل، كل مجموعة تتألف من خمس إلى ست أعضاء .  تقوم كل مجموعة بكتابة تقريراً حول الاختبارات الموضوعية مبيّنةً أهم النقاط الواجب الوقوف عليها من وجهة نظرهم .</p>	
<p>مناقشة العمل</p>	

## النشاط (12)

العنوان

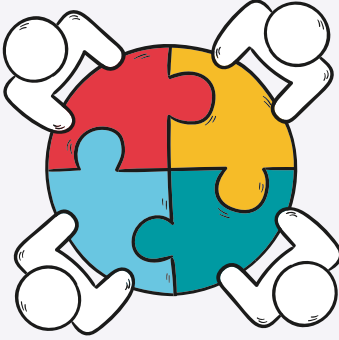
تصنيف أسئلة الصواب والغلط.

الهدف

أن يكون المتدرّيون قادرين على تصنيف الأسئلة من نوع الصواب والغلط.

الأسلوب  
التدريبي

التعلم التعاوني



الزمن

20 دقيقة.

آلية التنفيذ

يقوم المدرّب بتوزيع المتدرّبين إلى مجموعات وفق اختصاصاتهم المتقاربة. كل مجموعة تقوم بتصنيف الأسئلة مبيّنين السبب. وكل مجموعة عليها أن تذكر أهم النقاط الواجب مراعاتها عند إعداد بنود من نوع صح/غلط.

التصحيح	المعيار		السؤال
	بحاجة لتحسين	جيد	

مناقشة العمل

## النشاط (13)

العنوان

تصميم اختبار من نوع صح غلط.

الهدف

أن يكون المتدرِّبون قادرين على تصميم اختبار من نوع صح غلط.

الأسلوب

استراتيجية فكر- زوج - شارك

التدريبي



الزمن

20 دقيقة.

آلية التنفيذ

- استراتيجية فكر - زوج - شارك
  - يوزع الميسر المتدرِّبين إلى مجموعات صغيرة.
  - يطرح سؤالاً على المتدرِّبين.
  - يفكر كل متدرِّب في الإجابة.
  - يتشارك كل متدرِّبين في مناقشة أفكارهما.
  - ثم يتشارك الفريق، يتفقون على الأفكار التي سيعرضونها أمام بقية المجموعات ويتم العرض من قبل أحد المتدرِّبين الذي تختاره المجموعة أو المدرب
- والمطلوب هنا قيام كل مجموعة بوضع أسئلة اختباريه وفق الشكل (صح، غلط):
- .....
- .....

مناقشة العمل

## النشاط (14)

أهم النقاط الواجب مراعاتها عند إعداد بنود اختيار من متعدّد.	العنوان
أن يكون المتدرّبون قادرين على تحديد النقاط الواجب مراعاتها عند إعداد بنود اختيار من متعدّد.	الهدف
 <p>استراتيجيه الطاولة المستديرة</p>	الأسلوب التدريبي
15 دقيقة.	الزمن
<p>استراتيجيه الطاولة المستديرة حيث يقوم المدرب</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• توزيع المتدرّبين إلى مجموعات وفق اختصاصات متقاربة.</li> <li>• يختار المدرب متدرب البداية من كل حلقة ويطلب من المتدرّبين أن يحددوا النقاط الواجب مراعاتها عند إعداد بنود اختباريه من نوع اختيار من متعدّد.</li> <li>• يبدأ متدرب البداية بالكتابة وعندما ينتهي يبدأ الثاني والثالث وهكذا ثم يتناقشون بعد ذلك عن حلولهم ويصححون إن اقتضت الحاجة.</li> <li>• يقيم المدرب النتائج، في حال وجود مجموعة لم تكن إجاباتها مثالية يوزع أفرادها على بقية المجموعات.</li> </ul>	آلية التنفيذ
مناقشة العمل	

## النشاط (15)

العنوان	تصميم بنود اختبارية من نوع اختيار من متعدد.
الهدف	أن يكون المتدرّبون قادرين على تصميم بنود اختبارية من نوع اختيار من متعدد.
الأسلوب التدريبي	استراتيجيه الطاولة المستديرة
الزمن	20 دقيقة.
آلية التنفيذ	<p>استراتيجيه الطاولة المستديرة</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• حيث يقوم المدرب بتوزيع المتدرّبين إلى مجموعات وفق اختصاصات متقاربة.</li> <li>• يختار المدرب متدرب البداية من كل حلقة ويطلب من المتدرّبين أن يصمموا بنود اختبارية من نوع اختيار من متعدد.</li> <li>• يبدأ متدرب البداية بالكتابة وعندما ينتهي يبدأ الثاني والثالث وهكذا ثم يتناقشون بعد ذلك عن حلولهم ويصححون إن اقتضت الحاجة.</li> <li>• يقيم المدرب النتائج ، في حال وجود مجموعة لم تكن إجاباتها مثالية يوزع أفرادها على بقية المجموعات.</li> </ul>
مناقشة العمل	

## النشاط (16)

العنوان	أسئلة المطابقة (تعريفها - مجالاتها - خصائصها).
الهدف	أن يكون المتدربون قادرين على تعريف أسئلة المطابقة وتحديد خصائصها.
الأسلوب التدريبي	الملاحظة والكتابة الحلقية
الزمن	20 دقيقة.
آلية التنفيذ	<p>استراتيجيه الملاحظة والكتابة الحلقية حيث يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات وفق اختصاصات متقاربة.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب المدرب إلى المتدربين كتابة تقرير حول الأسئلة الاختباريه من نوع المطابقة موضحين المواد التي يستخدمون فيها هذا النوع مع ذكر أهم المزايا والعيوب من وجهة نظرهم.</li> <li>• تقدم ورقة واحدة لكل مجموعة.</li> <li>• يبدأ المتدرب الأول في المجموعة بالكتابة والتحدث عن أفكاره بصوت مسموع حول ما يلاحظه في النشاط، ويمرر الورقة لزميله الذي يضيف على الورقة ولا يكرر أفكار زميله حتى تعود الورقة مجدداً إلى المتدرب الأول ثم تعاد الخطوات.</li> <li>• يحدث نقاش بين الأعضاء ومشاركة واتفاق نهائي حول الإجابة وتعرض أمام بقية المتدربين.</li> </ul>

مناقشة العمل

## النشاط (17)

العنوان	تصنيف البنود من نوع المطابقة.
الهدف	أن يكون المتدرِّبون قادرين على وضع أسئلة اختبارية من نوع المطابقة.
الأسلوب التدريبي	الملاحظة والكتابة الحلقية
الزمن	20 دقيقة.
آلية التنفيذ	<p>استراتيجيه الملاحظة والكتابة الحلقية حيث يقوم المدرب بتوزيع المتدرِّبين إلى مجموعات وفق اختصاصات متقاربة.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• يعرض المدرب نماذج من أسئلة اختباريه من نوع المطابقة.</li> <li>• تقدم ورقة واحدة لكل مجموعة.</li> <li>• يبدأ المتدرِّب الأول في المجموعة بالكتابة والتحدث عن أفكاره بصوت مسموع حول ما يلاحظه في النشاط، ويمرر الورقة لزميله الذي يضيف على الورقة ولا يكرر أفكار زميله حتى تعود الورقة مجدداً إلى المتدرِّب الأول ثم تعاد الخطوات.</li> <li>• يحدث نقاش بين الأعضاء ومشاركة واتفاق نهائي حول الإجابة وتعرض أمام بقية المتدرِّبين.</li> </ul>
مناقشة العمل	



## النشاط (18)

العنوان أسئلة التكميل تعرفها - أنماطها - خصائصها - إرشادات حول بنائها.

العنوان

الهدف أن يكون المتدربون قادرين على تعريف أسئلة التكميل وتحديد أنماطها وخصائصها.

الهدف

الأسلوب استراتيجيه الشركاء الموسميّين

الأسلوب  
التدريبي



الزمن 15 دقيقة.

الزمن

آلية التنفيذ استراتيجيه الشركاء الموسميّين حيث يقوم المدرب بالتوضيح للمتدربين بأنه سيكون لديهم شريك في كل موسم، والمتدربون سوف يقابلون شريكهم عندما ينادي المعلم على اسم الموسم

- يطلب المدرب من المتدربين تسجيل اسم شريك أسفل مخطط شركاء الموسم
  - بعد الانتهاء من شرح الفكرة يعرض المدرب على المتدربين فكرة سؤال أو مفهوم من الدرس
  - يمنح المدرب المتدربين وقتاً كافياً للمناقشة ومقارنة أفكارهم
- يمنح المدرب المتدربين حوالي خمس دقائق ليجدوا شخصاً واحداً لكل موسم، على ألا يظهر اسم زميل لهم مرتين في ورقة الشريك الموسمي.

## آلية التنفيذ

يطلب المدرب من كل موسم القيام بكتابة تقرير حول:

المفهوم	الموسم
مجالات أسئلة التكميل.	الصيف
أنماط أسئلة التكميل.	الربيع
مزايا وعيوب أسئلة التكميل.	الخريف
ارشادات بناء أسئلة التكميل	الشتاء

## مناقشة العمل

## النشاط (19)

العنوان	إعداد اختبار من نوع التكميل.
الهدف	أن يكون المتدرّبون قادرين على بناء اختبار من نوع التكميل.
الأسلوب التدريبي	استراتيجيه الشركاء الموسميّين
	
الزمن	15 دقيقة.
آلية التنفيذ	<p>استراتيجيه الشركاء الموسميّين حيث يقوم المدرب بالتوضيح للمتدرّبين بأنه سيكون لديهم شريك في كل موسم، والمتدرّبين سوف يقابلون شريكهم عندما ينادي المعلم على اسم الموسم.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• يطلب المدرب منالمتدرّبين تسجيل اسم شريك أسفل مخطط شركاء الموسم.</li> <li>• بعد الانتهاء من شرح الفكرة يعرض المدرب على المتدرّبين فكرة سؤال أو مفهوم من الدرس.</li> <li>• يمنح المدرب المتدرّبين وقتاً كافياً للمناقشة ومقارنة أفكارهم.</li> <li>• يمنح المدرب المتدرّبين حوالي خمس دقائق ليجدوا شخصاً واحداً لكل موسم، على ألا يظهر اسم زميل لهم مرتين في ورقة الشريك الموسمي.</li> </ul> <p>يطلب المدرب من كل موسم القيام بكتابة بنود اختبارية من نوع التكميل مستخدماً الأنماط المختلفة لبنود التكميل.</p>

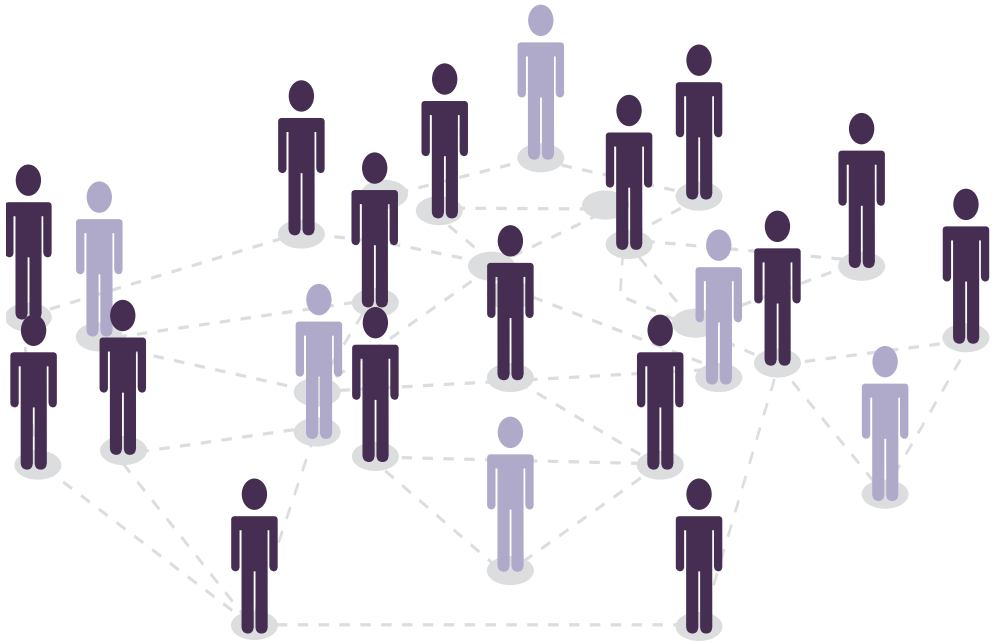
مناقشة العمل

## النشاط (20)

<p>العنوان</p> <p>مقارنة بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية.</p>		
<p>الهدف</p> <p>أن يكون المتدربون قادرين على التمييز بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية.</p>		
<p>الأسلوب التدريبي</p> <p>استراتيجيه المناظرة</p> 		
<p>الزمن</p> <p>15 دقيقة.</p>		
<p>آلية التنفيذ</p> <p>استراتيجيه المناظرة حيث يقوم المدرب بالتوضيح للمتدربين كيفية العمل.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• فريق أول (1) يتناول الاختبارات المقالية.</li> <li>• فريق ثان (2) يتناول الاختبارات الموضوعية.</li> </ul> <p>من حيث:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• الأهمية.</li> <li>• تأثيرها على التعلم.</li> <li>• الصدق.</li> <li>• الثبات.</li> <li>• الغش والتخمين.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• كيفية الإجابة.</li> <li>• درجات المتعلمين.</li> <li>• النتائج.</li> <li>• التصحيح.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• الهدف</li> <li>• الشمولية.</li> <li>• إعداد الأسئلة.</li> <li>• كيفية الإجابة.</li> <li>• العلامة.</li> </ul>
<p>مناقشة العمل</p>		

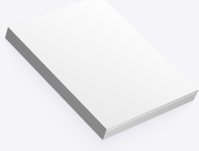
## الملاحق

65	صورة توضيحية عن الوسائل والتقنيات المستخدمة
66	استمارة تقييم برنامج تدريبي (استبانة)
68	المحور التدريبي
70	نموذج عن تقويم اليوم التدريبي



## صورة توضيحية عن الوسائل والتقنيات المستخدمة

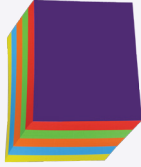
أوراق A4



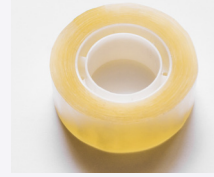
أقلام فلوماستر ملونة



أوراق ملونة



أشرطة لاصقة



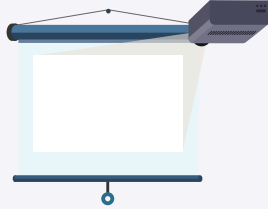
ورق مقوى



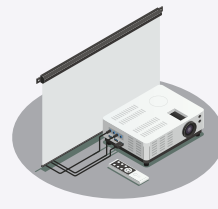
جهاز حاسب آلي (لابتوب)



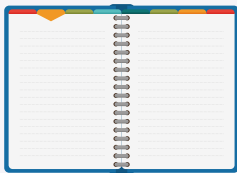
شاشة عرض للجهاز



جهاز عرض



أوراق تدوين الملاحظات



شاشة عرض



## استمارة تقييم برنامج تدريبي (استبانة)

المعلومات العامة	
اسم المدرب:	المحافظة:
مسمى المحور التدريبي:	المدرسة:
اسم المتدرّب: (اختياري)	تاريخ انعقاد الدورة:
المسمى الوظيفي:	الجهة المنظمة:

## المدرب (المتدرّب يقيم المدرب فور انتهاء تدريبه)

ممتاز (5)	جيد جداً (4)	جيد (3)	وسط (2)	ضعيف (1)	مجالات التقييم: المهارات الشخصية والعملية التي يمتلكها المدرب:
					1 يمتلك مهارة في طرح الأسئلة
					2 يعطي اهتمام لجميع المتدرّبين
					3 يقدم التحفيز المناسب للمتدرّبين
					4 يستخدم الأساليب التدريبية بكفاءة عالية
					5 ينوع في استخدام أساليب التقويم
					6 يحفز المتدرّبين على التفاعل والمشاركة
					7 يدير الحوار والمناقشات بشكل فعال
					8 يمتلك مهارة العرض والتقديم
					9 يمتلك القدرة على إدارة الوقت
					10 يمتلك القدرة على تقبل الآخر

					يمتلك القدرة على التواصل (تواصل بصري - لفظي) مع المتدربين	11
					ينوع في استخدام الطرائق وأساليب التدريب	12
					يوائم بين الجانب النظري والجانب العملي أثناء التدريب	13
					يمتلك القدرة على استخدام إيماءات الجسد	14
					يمتلك المظهر اللائق	15
					يمتلك القدرة على ضبط القاعة التدريبية	16
					يمتلك القدرة على خلق الدافعية والرغبة لدى المتدربين لتنفيذ المهمات	17
					يمتلك المرونة في التعامل مع المتدربين	18
					يمتلك الخبرة الأكاديمية المناسبة لبرنامج التدريب	19



## المحور التدريبي

المتدرّب يقيّم المحور التدريبي بعد انتهاء الدورة مباشرة	ضعيف (1)	وسط (2)	جيد (3)	جيد جداً (4)	ممتاز (5)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

					ينمي المحور التدريبي مهارات المتدربين في التعامل مع الفروق الفردية	13
					يرصد المحور التدريبي مدى تقدم المتدربين	14
					تتلاءم أنشطة المحور التدريبي مع المادة العلمية للمحور التدريبي	15

### مقترح

ماهي البرامج التدريبية التي تحتاجها في عملك؟

.....

.....

.....

### بيئة التدريب

ممتاز (5)	جيد جداً (4)	جيد (3)	وسط (2)	ضعيف (1)	تقييم التدريب بعد انتهاء الدورة	
					ملاءمة المكان المخصص للتدريب	1
					كفاية التعويض المادي	2
					كفاية القرطاسية لأغراض التدريب	3
					ملاءمة توقيت المحور التدريبي	4
					تهيئة القاعات التدريبية بالتجهيزات المناسبة	5
					كفاية الوسائل اللازمة للتدريب	6

### مقترحات لتطوير بيئة التدريب

.....

.....

.....

## نموذج عن تقويم اليوم التدريبي

النشاط التدريبي ..... زمن النشاط .....

لتطوير العمل التدريبي ورفع سويته وعلاج نقاط الضعف والثغرات التي قد تتخلله، نرجو منك عزيزي المتدرّب الإجابة بكل موضوعية عن التساؤلات الآتية:

**ماذا أحببت؟**

.....  
.....  
.....

**ما الذي لم تُحبّه؟**

.....  
.....  
.....

**كيف توظّف ما تعلّمته في حياتك العملية (مهنة التعليم)؟**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**ملاحظاتك على اليوم التدريبي:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....





التقويم من أجل التعلم هو عملية منهجية منظمّة وهادفة، تشمل كل الأنشطة التي يقوم بها كل من المتعلم والمعلم أثناء العملية التعليمية التعلّمية، ينصب تركيزه الأساسي على التحسين المستمر لإتقان مهارات التعلم والعمل والحياة من قبل المتعلمين جميعهم.

يحقق التقويم من أجل التعلم مفعوله الحقيقي عندما يصبح ممارسة متأصلة في صلب عملية التعلم والتعليم، من خلال استخدام أساليب وأدوات التقويم والقياس المتنوعة التي تعرضها الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلّم، وبذلك توفر هذه الحقيبة دليلاً مرجعياً معتمداً لمختلف أساليب وأدوات التقويم اللازمة أثناء العملية التعليمية التعلّمية بمختلف مستوياتها.



مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت  
بئر حسن - جادة المدينة الرياضية  
ص. ب. 11-5244 • بيروت - لبنان  
تلفون: 961 1 850013/4/5 • فاكس: 961 1 824854  
البريد الإلكتروني: beirut@unesco.org  
الموقع على شبكة الانترنت: www.unesco.org/new/beirut



منظمة الأمم المتحدة  
للتربية و العلم و الثقافة