جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الأولى / الدراسات العليا/ الماجستير

(تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)

رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية/تخصص (مناهج وطرائق تدريس عامة)

من الطالبة

ايمان قاسم رسن

إشراف

أ.د غسان كاظم جبر

1446هـ 2024م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ ﴾

[سورة الاحقاف الاية : 15]

صدق الله العلي العظيم

إقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة **(تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)** التي تقدمت بها الطالبة**(ايمان قاسم رسن)** قد جرت بإشرافي في كلية التربية الاساسية – جامعة ميسان، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس العامة.

التوقيع:

الأستاذ الدكتور

غسان كاظم جبر

(المشرف)

التاريخ: / / 2024 م

بناء على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع:

الأستاذ الدكتور

غسان كاظم جبر

رئيس قسم معلم الصفوف الأولى

التاريخ: / / 2024

إقرار المقوم اللغوي

اشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة **(تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)** المقدمة من الطالبة **(ايمان قاسم رسن)** الى مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس العامة وتم إجراء التصويبات اللغوية عليها.

التوقيع :

الاسم :

التاريخ:

إقرار المقوم العلمي الأول

اشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة **(تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)** المقدمة من الطالبة **(ايمان قاسم رسن)** الى مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس العامة قد جرى تقويمها علمياً بأشرافي، وقد وجدتها سليمة من الناحية العلمية.

التوقيع :

الاسم :

التاريخ : / / 2024 م

إقرار المقوم العلمي الآخر

اشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة **(تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)** المقدمة من الطالبة **(ايمان قاسم رسن)** الى مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس العامة قد جرى تقويمها علميا بأشرافي، وقد وجدتها سليمة من الناحية العلمية.

التوقيع :

الاسم :

التاريخ : / / 2024 م

إقرار المقوم الاحصائي

اشهد أني قد أطلعت الرسالة الموسومة **(تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)** المقدمة من الطالبة **(ايمان قاسم رسن)** الى مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس العامة قد جرى تقويمها احصائيا ، وبذلك أصبحت الرسالة مؤهلة للمناقشة.

التوقيع :

الاسم :

التاريخ : / / 2024 م

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة **(تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)** وناقشنا الطالبة **(ايمان قاسم رسن)** في محتوياتها وفيما لها علاقة بها، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في(المناهج وطرائق التدريس العامة) بتقدير ( ) .

التوقيع:	**التوقيع:**
اللقب والاسم:	**اللقب والاسم:**
عضوا	**عضوا**
التوقيع:	**التوقيع:**
اللقب والاسم:	**اللقب والاسم:**
عضوا ومشرفا	**رئيسا**

صدقت من قبل مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان

التوقيع:

عميد كلية التربية الاساسية

أ . م . د . عمار جبار حسين الوهج

التاريخ: / / 2024

الاهداء

إليك ربي منعمي ... أجزل الثناء والشكر

أهدي ما بين الأنامل والورق.

إلى كل من شاطرني الرسالة...

تعبا بتعب...

وألما بألم...

ومشقة بمشقة...

أهدي ثمرة جهدي هذه راجية القبول

إيمان

شكر وعرفان

الحمد لله والشكر له على كثير نعمه التي لا تعد ولا تحصى، الذي بفضله أتممت هذا الجهد المتواضع.

وأتقدم بشكري الجزيل إلى أستاذي الفاضل (أ.د غسان كاظم جبر) الذي كان له الفضل الكبير ؛ إذ تحمل معي معاناة هذا البحث ، من خلال ما قدمه من آراء قيمة وأفكار بناءة ، كانت لي بمثابة مشاعل النور التي يستضاء بها ، ويسار على هداها .

كما أتقدم بفائق شكري وأمتناني للجنة السمنار والأساتيذ في اللجنة الثلاثية واساتيذ القسم كافة الذين كانت لهم اليد السابغة في مد العون وتقديم العلم والمعرفة.

و اخص بالشكر الاساتذة (الاستاذ الدكتور صدام محمد حميد الحديدي) و (الاستاذ الدكتور نجم عبدالله غالي الموسوي)و(الاستاذ الدكتور مشتاق خالد الكعبي) و(الاستاذ الدكتور نبيل محمد رفيق)نظرا لجهودهم الموفقة ودعمهم المستمر و توجيهاتهم في اكمال هذه الرسالة.

ولا أنسى أن أقدم الشكر والعرفان إلى الأيدي التي سعت في إيصال مصادر البحث إلى متناول يدي ، وإلى كل من مد يد العون، وأسأل الله أن يوفقهم لما فيه صلاحهم آمين رب العالمين.

وأخيرا أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة المناقشين ، راجيا من الله أن يوفق الجميع لما يحب ويرضى إنه سميع عليم.

الباحثة

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير الجودة والمقاييس وقد أتبعت الباحثة المنهج الوصفي (التحليلي) و تكونت عينة البحث من نماذج اختبارات التحصيل و الذكاء لآخر خمس سنوات دراسية في مدارس المتميزين في جميع محافظات العراق؛ لكون الأسئلة موحدة وهي (2023/2022/2021/2020/2019) وقد اعدت الباحثة اداة البحث الحالي وهي (المعايير) لمعرفة مدى توافرها في الاسئلة الخاصة بالاختبار التحصيلي واختبار الذكاء للتنافس على القبول في مدارس المتميزين.

وتكونت من (111) فقرة وزعت على مجالات متعددة ثلاثة منها لاختبارات التحصيل وثلاثة تتعلق باختبار الذكاء وهي :

- معايير الاسئلة المقالية.
- معايير الاسئلة الموضوعية.
- المعايير الفنية.
- معايير المجال اللغوي- اللفظي.
- معايير المجال المنطقي – الرياضي.
- معايير المجال المكاني – البصري.

كما اعتمدت الباحثة نظرية (جاردنر) للذكاء المتعدد؛ لمناسبتها لتعدد مجالات الذكاء التي من الممكن ان يتميز بها الفرد، وتم اعتماد ثلاثة مجالات منها؛ لمناسبة المحتوى العلمي الذي تم طرحه في الاختبارات. وتم استبعاد بقية المجالات بعد عرض النظرية والمعايير على السادة المحكمين، فكانت فقرات الاداة (المعايير). بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين والمحكمين للأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، اصبحت الاداة (المعايير) (93) فقرة بواقع (14) فقرة للأسئلة المقالية، (22) فقرة للأسئلة الموضوعية ،(24) للمجال الفني، (16) فقرة للمجال للمنطقي- الرياضي، (11) فقرة للمجال اللغوي –اللفظي، (6) المجال المكاني البصري، وقامت الباحثة بتطبيق الاداة بصورتها الاستطلاعية يوم الاثنين، الموافق (2023/11/13) وبإيجاد الصدق

الظاهري والتحليل المنطقي للفقرات تم التأكد من ثبات الاداة بطريقة اعادة الثبات بين الباحثة ونفسها وبين الباحثة ومحلل اخر، وبعد استخراج معاملات ارتباط بيرسون للباحثة ونفسها والباحثة ومحلل آخر، طبعت الباحثة الاداة بصورتها النهائية يوم الخميس ،الموافق (2023/12/14)

وحللت الباحثة الفقرات بحسب مستويات بلوم المعرفية؛ لكون المستويات قد وردن ضمن فقرات المعايير واحتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي. مستعينة ببرنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)

وقد أظهرت النتائج الآتية:

-المعايير المقالية لمادة اللغة العربية (81,5%)

-المعايير الموضوعية لمادة اللغة العربية(56,3%)

-المعايير الفنية لمادة اللغة العربية(87,5%)

-معايير الذكاء اللغوي –اللفظي لمادة اللغة العربية(39,5%)

-معايير الذكاء المنطقي –الرياضي لمادة اللغة العربية(82,5%)

-معايير الذكاء المكاني –البصري لمادة اللغة العربية(69,5%)

-المعايير المقالية لمادة اللغة الانجليزية(50%)

-المعايير الموضوعية لمادة اللغة الانجليزية(68,18%)

-المعايير الفنية لمادة اللغة الانجليزية(91,66)

-معايير الذكاء اللغوي –اللفظي لمادة الرياضيات(0%)

-المعايير الفنية لمادة الرياضيات(87,5%)

-معايير الذكاء اللغوي –اللفظي لمادة اللغة الانجليزية(63,63%)

-معايير الذكاء المنطقي –الرياضي لمادة اللغة الانجليزية(87,5%)

-معايير الذكاء المكاني –البصري لمادة اللغة الانجليزية(69,23%)

-المعايير المقالية لمادة الرياضيات(0%)

-المعايير الموضوعية لمادة الرياضيات(59%)

-المعايير الفنية لمادة الرياضيات(87,5%)

-معايير الذكاء اللغوي –اللفظي لمادة الرياضيات(0%)

-معايير الذكاء المنطقي –الرياضي لمادة الرياضيات(75%)

-معايير الذكاء المكاني –البصري لمادة الرياضيات(69,2%)

-المعايير المقالية لمادة العلوم(87,16%)

-المعايير الموضوعية لمادة العلوم(78,11%)

-المعايير الفنية لمادة العلوم(73,3%)

-معايير الذكاء اللغوي –اللفظي لمادة العلوم(18,1%)

-معايير الذكاء المكاني –البصري لمادة العلوم(40,13%)

-معايير الذكاء المنطقي –الرياضي لمادة العلوم(68,8%)

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي استنتجت الباحثة ما يأتي :

1- ان واضعي الاسئلة كانوا ممن لديهم الخبرة في صياغة وبناء الاسئلة بمستوى جيد.

2- ان واضعي الاسئلة حريصون على انتقاء افضل الطلبة؛ اعلاء للشأن العلمي والمعرفي.

3-ان تنوع الاختبارات ما بين تحصيلي واختبار ذكاء بمثابة ميزان العدالة والتسوية الذي ترجح فيه كفة الذكاء والتميز.

4- ان غياب بعض المستويات المعرفية – لاسيما العليا- منها أثر سلبا في تبيان وتمييز بعض المستويات العليا.

5- غياب بعض مجالات الذكاء الاخرى ذات الاهمية يؤدي الى هدر قدرات وطاقات كامنة ربما لم تنصفها الاسئلة ولم يسعفها الوقت.

6- ان اغلب هذه الاسئلة هي من المقرر الدراسي الامر الذي ادى بالطلبة على التركيز والتأكيد على الحفظ الأصم .

استكمالا لهذا البحث تقترح الباحثة اجراء البحوث الاتية :

1- تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير مقترحة.

2- تقويم اختبارات التحصيل وفقا لمعايير عالمية.

3- تقويم اختبارات الذكاء في مدارس المتميزين وفقا لنظرية جاردنر للذكاء.

4- تقويم اختبارات التنافسي للقبول في مدارس المتميزين وفقا لمعايير مقترحة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	أ
إقرار المشرف	ب
إقرار الخبير اللغوي	ت
إقرار الخبير العلمي	ث
إقرار الخبير الاحصائي	ح
إقرار لجنة المناقشة	خ
الإهداء	د
شكر وعرفان	ذ
ملخص الرسالة	ر
ثبت المحتويات	ش
ثبت الجداول	ط
ثبت الملاحق	ظ
الفصل الأول	
أولا : مشكلة البحث	3-2
ثانيا: أهمية البحث	5-3
ثالثا : هدف البحث	6-5
رابعا : حدود البحث	7-6
خامسا: تحديد المصطلحات	12-6
الفصل الثاني	
التأصيل التاريخي للتقويم	17-13

وظائف التقويم	19-17
أهداف التقويم	22-19
أنواع التقويم	22-22
الاختبارات التحصيلية	22-22
جذور النشأة التأريخية	24-22
مراحل تطور الاختبارات التحصيلية	25-24
أهمية الاختبارات التحصيلية	26-25
أغراض الاختبارات	28-26
مواصفات الاختبار الجيد	30-28
أنواع الاختبارات التحصيلية	36-30
خطوات الاختبارات التحصيلية	38-36
الأغراض العلمية ومستوياتها	42-38
مهارات صياغة الأسئلة	43-42
الأهداف التعليمية	45-43
جذور الذكاء التاريخية	49-45
الجودة الشاملة	49-49
نبذة تأريخية	50-49
الجودة الشاملة والمواصفات القياسية الدولية (الأيزو)	51-50
الجودة الشاملة بين التعليم وسوق العمل	51-51
الأثار الايجابية من تطبيق الجودة الشاملة	52-51
الأثار السلبية لعدم استعمال الجودة الشاملة	52-52
الجودة الشاملة في مجال التعليم	55-52
نظام التعليم في العراق	56-55
نشأة المدارس في العراق	56-56

المدارس في العراق تأصيلا تأريخيا وأساسا حضاريا	58-56
مدارس المتميزين في العراق	59-58
قوانين التقديم لمدارس المتميزين	60-59
دراسات سابقة	60-60
الفصل الثالث	
منهجية البحث وإجراءاته	63-62
مجتمع البحث	64-63
عينة البحث	65-64
اداة البحث	65-65
صدق الأداة (المعايير)	72-65
ثبات الأداة	76-72
تطبيق أداة البحث	78-76
تصحيح أداة البحث	78-78
الوسائل الاحصائية	79-78
الفصل الرابع	
أولا: عرض نتائج البحث ومناقشتها (إفراغ البيانات- توزيع البيانات)	
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	89-81
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	91-89
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	94-91
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	97-94
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	102-97
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	104-102
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	107-104

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن	111-107
تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع	117-111
ثانيا: الاستنتاجات	117-117
ثالثا: التوصيات	118-117
رابعا: المقترحات	118-118
المصادر	
المصادر العربية	132-120
المصادر الأجنبية	133-132
الملاحق	162-134
ملخص الرسالة باللغة الانجليزية	A

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	اتفاق السادة المحكمين	69
2	الفقرات المحذوفة	70
3	الفقرات المعدلة	71
4	معامل ارتباط (بيرسون) بين الباحث ونفسه	73
5	معامل ارتباط (بيرسون) بين الباحث ومحلل آخر	75
6	تكرارات نسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية ككل (اللغة العربية)	81
7	تكرارات نسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية ككل(اللغة الانجليزية)	83
8	تكرارات نسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية ككل (الرياضيات)	85
9	تكرارات نسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية ككل (العلوم)	87
10	تكرارات نسب مجالات المعايير للأسئلة المقالية (اللغة العربية والانجليزية)	89

11	تكرارات نسب مجالات المعايير للأسئلة الموضوعية (اللغة العربية والانجليزية)	91
12	تكرارات نسب مجالات المعايير للأسئلة الفنية (اللغة العربية والانجليزية)	94
13	تكرارات نسب مجالات المعايير للأسئلة الذكاء (اللغة العربية والانجليزية)	97
14	تكرارات نسب مجالات المعايير للأسئلة المقالية (الرياضيات والعلوم)	102
15	تكرارات نسب مجالات المعايير للأسئلة الموضوعية (الرياضيات والعلوم)	104
16	تكرارات نسب مجالات المعايير للأسئلة الفنية (الرياضيات والعلوم)	107
17	تكرارات نسب مجالات المعايير للأسئلة الذكاء (الرياضيات والعلوم)	111

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	كتاب تسهيل المهمة	135
2	استبانة السادة المحكمين بالصيغة الأولية	136
3	استبانة السادة المحكمين بالصيغة النهائية	150
4	أسماء السادة المحكمين	157
5	التحليل الأولي والثاني للباحثة	158
6	صورة لأول مدرسة للمتميزين في العراق	161
7	الزيارة الميدانية للباحثة لمدرسة الكرار للمتميزين	162

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

هدف البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

مشكلة البحث:

يتضح للكثير إن كلمة (الامتحان)هي كلمة غير محببة ،من العديد من المعنيين بها، الذين يتحتم عليهم الخضوع لها والمرور من خلال أقنيتها ،كل عام سواء في مادة معينة أو موضوع ما لتحديد مدى إلمامهم بها، وقد تكون لتصنيف الأفراد ضمن عمل معين أو مجال ما ،لذا فهي تتبوء اهمية بالغة في العملية التربوية. اذ اخذت تمثل الاجراء الأكثر سيطرة على جميع المخرجات التعليمية ، ومن اهم الوسائل التي تعتمد في تقويم العملية التعليمية– التربوية بكل مفاصلها، بدءا من الطالب والمنهج ختاما بطريقة التدريس، ويعول عليها بانتقال الطلبة من مرحلة الى مرحلة اخرى من خلال تقويم مستواهم الدراسي ،وبعد التطور الذي شملها إذ تنوعت –مجالات التربية والتعليم– ولم يعد يقتصر على فرع تعليمي– تربوي معين. كما تنوعت تصنيفاتها ما بين علمي ، ادبي، مهني أو فنون .وما بين حكومي ،اهلي ،ومدارس متميزين ، متفوقين ،الموهوبين، والمدارس النموذجية ولكل منها آلية تقديم معينة تحددها وزارة التربية ،ومنها آلية التقديم لمدارس المتميزين –موضوع البحث الحالي –

ولا يخفى أن آلية قبول الطلبة في مدارس المتميزين لا يتم إلا بعد مرورهم بالاختبارات المعدة لذلك ،وإن الاختبارات وبالرغم من أهميتها الكبيرة لدى المسؤولين عن العملية التربوية ،فضلا عن أهميتها لدى (المعلمين والمدرسين)إلا انهم لازالوا لا يبذلون الجهد والوقت اللازمين لأعدادها ،إذ إن البعض يعدها على عجل ،ولا يلتفت إلى القواعد والمعايير والشروط الفنية الواجبة لأعدادها مما يؤدي الى تناقضات واضحة في نتائجها مما قد ينعكس على شخصية المتعلم وتحصيله المستقبل.

كما إن الاختبار يفضل أن يعد من فريق من المتخصصين والخبراء في المناهج الدراسية ،والقياس التربوي ،كذلك لابد ان يغطي الأهداف التعليمية ومجالات المحتوى الدراسي ،كما أنه يجب ان تزود بقائمة معايير وذلك من خلال تطبيقه عينة من الطلبة. (مخائيل،2016: 155)

ولأن الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة هي من أهم الأساليب في تشخيص مواطن الضعف والقوة عند الطلبة من ناحية ،كما انها وسائل فعالة في عملية التنبؤ بقدرات الطلبة التحصيلية مستقبلا من ناحية أخرى ،فضلا عن كونها وسيلة جيدة للتعلم ،فنتائجها تعمل على تعزيز سلوك المتعلم ،ورفع سقف طموحه ،كما تعمل زيادة إتقان المادة المتعلمة والتي– بدورها–تساعد في انتقال أثر التعلم الموجب من موقف تعليمي الى موقف تعليمي آخر (بن عامر وساعد،2016: 2)

ومن خلال زيارة الباحثة لمدارس المتميزين، تولدت الكثير من الاستفسارات التي طرحتها على الكادر التدريسي أثناء لقائها بهم؛ ليتبين من أجوبتهم أن مستوى التدريس لا يتناسب وطبيعة الأسئلة المؤهلة للقبول

في هذه المدارس ،وأن طبيعة هذه المدارس تحتاج اسئلة تأهيل عالية الدقة ؛لتفرز من الطلبة مجموعات خاصة وترتبط بمستويات عليا ،كما إن آلية دخول الطلبة من (الامتحانات ،العمليات ومعالجتها –صعبة لدرجة أنها لا تتناسب مع الاسئلة المعدة خصيصا لذلك، اذ لو كانت الاسئلة صيغت على وفق معايير معتمدة لأفرزت عن أعداد قليلة ومائزة.

بناء عليه ،يأتي هذا البحث؛ للتعرف على معايير الجودة وتقويمها في إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية واختبار الذكاء ،من حيث توافر هذه المعايير الى ان نصل بها الى مؤشر يمكننا من الحكم على مدى صلاحية وجودة هذه الاختبارات.

أهمية البحث:

أصبحت التربية مهمة كبرى ،لأي شعب من الشعوب ،وأخذت تمثل أولوية وأهمية ،تؤثر إيجابا في تقدم أي بلد وتطوره وازدهاره، لأن ازدهار أي بلد يعتمد على كفاءة مواطنيه، وليس على عددهم، ونتيجة لهذه المكانة التي تحتلها التربية في حياة الشعوب ،أخذت تلقى اهتماما من الحكومات التي تدير البلدان ،كما انها لا تتنازل عن إدارة التربية للجهود المحلية ، من دون توجيه أو إدارة مركزية ؛لأنها تعد التربية شريان الحياة للمجتمع والدولة فهي المؤسسة التي ترفد المجتمع بالكوادر التعليمية التي يقع على عاتقها بناء المجتمع ورفع مستواه ؛ولأن هذه الكوادر المتسلحة بالعلم هي التي تقرر التوجهات المستقبلية ؛لذا عدت الاختبارات التحصيلية هي الوسيلة الاكثر استخداما، والتي تبين القدرات العقلية المائزة والمتفردة لدى الطلبة.

(الخزاعلة ،26:2010)

ولأن عملية التقويم من العمليات التربوية التي لها الأولوية في مجال التربية الحديثة ؛لأنه على أساس عمليات التقويم الموضوعي السليم، تتمكن كوادر التربية ،والمتخصصين ،وأصحاب القرار من وضع الطالب في المكان المناسب ،لاسيما، وإن التوجهات الحديثة في مجال التربية والتعليم، تتجه للتمركز حول الطالب عوضا عن المنهج التقليدي الذي كان يسود التعليم لمدة طويلة من الاهتمام بالمعلم وجعله محور العملية التعليمية ،ولأن التقويم يهدف إلى الكشف عن مدى تحقق مخرجات التعلم بمختلف أنواعها ،وإعطاء تغذية راجعة عن أماكن القوة والضعف ،فضلا عن تقويم كفايات الطلبة وتطوير استراتيجية تعلمهم وتقويم نموهم، وإشراكهم في عملية التقويم ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم. (الفقي،157:2010)

من ثم تنوعت أدوات التقويم التربوي وتعددت أساليبه ،وغدت الاختبارات التحصيلية أهم تلك الأدوات وأكثرها استعمالا في المؤسسات التعليمية. (بافطوم والسفياني،37:2019)

ولأن الاختبارات التحصيلية تعنى بقياس وتقويم جميع الأعمال؛ للحكم على مستويات الطلبة ومدى استيعابهم للموضوعات التي تم تدريسها. (المظفر،2009:401-402)

كما إن قياس تحصيل الطلبة يرتكز بشكل أساس على الورقة الإمتحانية ؛لأنها تشغل الحيز الأكبر في عملية تقويم الطالب، وتكاد تكون الأداة الوحيدة للتقويم في الكثير من أنظمة التقويم السائدة حتى اليوم ولازالت تتبوء المكانة الأولى في عملية التقويم ،لذا تكتسب مسألة تحسين هذه الاختبارات وتحديثها شكلا ومضمونا ،ورفع فاعليتها أهمية لاسيما في ظل ظروف الثورة العلمية والتقنية ،ومع التوسع الكبير في حجم المعارف العلمية الذي يشهده عصرنا .(مخائيل،2016:106)

ومن أجل مواكبة التطور التعليمي في كل مفاصله، تنوعت الطرق والاساليب التي من شأنها إبراز المستويات العلمية ،والقدرات العقلية والذهنية ،والفروق الفردية للطلبة، ارتأت الجهات المتخصصة وذات العلاقة بتشكيل تنظيمات مدرسية مؤهلة ،ومدارس خاصة للكشف عن هذه المستويات وتبيان الفروق الفردية

لذا تعد مدارس ثانويات المتميزين ،والتي تتبنى هيكلية تدريسية متخصصة مواكبة لعجلة التطور والتنمية والتقنية الحديثة "كما إنها تعكس التقدم العلمي الذي أحرز حاليا ،نقطة التقاء بين مجالين ،أحدهما النمو المعرفي المتزايد والآخر هو الأفكار القيمة في البيئة الثقافية كما إن البحث في العلوم المعرفية هو نابع من أهمية معرفة ودراسة الفروق الفردية بين الطلبة " . (رفيق،2011 :24)

كما ان المرحلة الثانوية تمثل مرحلة البناء النفسي والمعرفي ،لدى الطلبة ،فهي دالة تأثير المتغيرات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي يعيشها الطالب في هذه المرحلة من حياته، كما إنها مرحلة انعطاف تهيأ في رحابها ما سيجسده من دور فعال يقوده الى الإبداع. (الأزيرجاوي،2000:2)

يختلف الطلبة فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسدي والنفسي، والطلبة كغيرهم من باقي الطلبة ،يختلفون أيضا من حيث القدرة والامكانية على التعلم، ومن ثم على التحصيل المدرسي وهنا يظهر دور (التقويم) في تقرير مدى تلاؤم الطلبة ووضعهم التعليمي ،مما قد يتطلب إتباع أسلوب علمي ،مبني على أسس وقواعد ثابتة؛ لأن التقويم عملية لازمة وضرورية لأي عمل ،أو جهد نتيجة لتغاير الأفراد ،أو عدم تجانسهم. (عاجل،2021: 219)

وتتضح أهمية ذلك لدى الطلبة بشكل عام ،وطلبة المرحلة الثانوية لمدارس المتميزين وأقرانهم ،بشكل خاص، كما إن للإمكانات والقوى البشرية أهمية لا تقل عن الأهمية المادية في مواجهة ظروف المستقبل ،وتعد فئة المتميزين من أهم هذه القوى ،كما إن الاعتراف بدورهم في التطوير والتجديد والأبداع بات حقيقة

تبرهن عليها الواقعيات المعاشة ،لأن كل إنجاز للبشرية من خطوات للتقدم والتطور ماهي إلا ثمرة من غرس أيدي المتميزين من ابنائها. (الأشول،147:1989)

فلو سلمنا بالحاجة للمتميزين في الدول المتقدمة ،فالدول الآخذة في النمو لها أكثر احتياجا، لذا أخذت الدول العربية ومنها العراق بالاهتمام بفئة الطلبة المتميزين ،فقد نالوا اهتمام الكثير من الباحثين العراقيين ،فقام البعض بدراسة التفكير الابتكاري لديهم كما في (دراسة البندر، 1996)ودراسة سماتهم الشخصية كدراسة (الدفاعي،1983)، ودراسة توافقهم النفسي والاجتماعي والأساليب المعرفية لديهم كدراسة (محمد،1998) ،وحل المشكلات واستراتيجيات التعلم لديهم. (رفيق،33:2011)

لذا تكمن أهمية هذا البحث من أهمية العصر الذي يمتاز بالتقدم ،وضرورة مواكبة نظام التعليم وتطويره من خلال تطوير أدوات التقويم وفق معايير الجودة ،في بناء الاختبارات من أجل الوصول إلى نتائج يمكن الوثوق بها ،كما تقيد التربويين في قبول الفئة الخاصة (المتميزين) في مدارس المتميزين.

تكمن أهمية الدراسة في:

1-أهمية مدارس المتميزين ؛كونها مدارس تظم فئة من الطلبة الذين ينمازون بقدرات عقلية وعلمية مميزة.

2-أهمية اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء كوسائل لتقويم الطلبة والوقوف على الفروق الفردية –العقلية التي ينفرد بها الطلبة.

3-ان هذه الاختبارات هي التي تحدد آلية قبول الطلبة في هذه المدارس(ثانويات المتميزين) لأنها مشروطة القبول ،مشروطة المعدل ،إذ لا يسمح للطلبة بالاختبار ممن كان معدلهم دون 95%ولا يقبل انضمام الطلبة لهذه المدارس دون هذا المعدل.

4-ان ثانويات المتميزين تتبنى هيكلية تدريسية مواكبة لعجلة التطور والتنمية والتقنية ؛وبهذا ستسهم في بناء مجتمع فاعل من خلال البناء الفكري-المعرفي ؛الامر الذي يحدو باللحاق بعجلة التطور أسوة ببقية الدول المتقدمة.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقويم اسئلة اختبارات التحصيل ، واختبار الذكاء التنافسية في مدارس المتميزين على وفق معايير الجودة والمقاييس، ومدى ملاءمة هذه الاختبارات لفئة الطلبة الخاصة (المتميزين)،من خلال الاجابة عن التساؤلات الآتية:

- **السؤال الأول:**

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات التحصيلية لمستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي ككل"؟

- **السؤال الثاني:**

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات التحصيلية المقالية لمعايير الجودة "؟

- **السؤال الثالث:**

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات الموضوعية لمعايير الجودة "؟

- **السؤال الرابع:**

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات الفنية لمعايير الجودة "؟

- **السؤال الخامس:**

"ما نسبة مطابقة اختبار الذكاء وفقا لنظرية الذكاء المتعدد للمجالات الثلاث(اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي والمكاني البصري "؟

- **السؤال السادس:**

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات التحصيلية المقالية لمعايير الجودة"؟

- **السؤال السابع:**

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات الموضوعية لمعايير الجودة "؟

- **السؤال الثامن:**

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات الفنية لمعايير الجودة "؟

- **السؤال التاسع:**

"ما نسبة مطابقة اختبار الذكاء وفقا لنظرية الذكاء المتعدد للمجالات الثلاث(اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي والمكاني البصري) "؟

حدود البحث:

1- الحد الزماني : للسنوات الدراسية (2019-2020) و(2020-2021) و(2021-2022) و(2022-2023) و(2023-2024)

الحد المكاني :مدارس ثانويات المتميزين التابعة لوزارة التربية العراقية في محافظة ذي قار .

الحد العلمي: نماذج من اسئلة الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء التنافسي للصف السادس الابتدائي.

مصطلحات البحث:

1-التقويم:

لغة:

- (ابن منظور،2005: 3355) بأنه :

"تقويم السلوك :تعديله ،وتقويم السلع :تقديرها وتحيدها .

التقويم اصطلاحا عرفه كل من:

- الكسباني (2010) بأنه :

"عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير للمعلومات في إ صدار حكم حول تلك الظاهرة المستهدفة".

(الكسباني،189:2010)

- التميمي (2019) بانه:

"مقارنة ناتج التعلم مع الأهداف الموضوعة ،بتكليف الطلبة بنشاطات ،وإخضاعهم لمواقف محددة من المحتوى الدراسي ،ومراقبتهم أثناء الحل وتوجيه من يحتاج منهم ،ثم الحكم على نواتج هذه النشاطات والحلول". (التميمي وحازم،2019: 136)

تعرفه الباحثة إجرائيا:

عملية إصدار حكم على جودة اسئلة الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء لأسئلة التقديم على مدارس المتميزين ،للصف السادس الابتدائي للسنوات عينة البحث(2023/2022/2021/2020/2019)

في ضوء معايير الجودة والمقاييس.

2-الاختبارات:

لغة:

- ابن منظور(2005) بأنه:

"خبرت الرجل ،أخبره خبرا وخبره، وهو العلم بالشيء) قال ابن منظور(خبرت الأمر إذا عرفته) .

(ابن منظور،2005: 1023)

اصطلاحا:

عرفها كل من :

- عودة (2005) بانه:

"طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا بصفة رسمية من خلال إجابات على عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية ".

(عودة،25:2005)

- العدوان والحوامدة (2011) بأنه:

" طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها ،من خلال الإجابة عن عينة من الأسئلة " . (العدوان ومحمد، 2011: 54)

- العزاوي (2017) بأنه:

"مجموعة من الأسئلة والمواقف التي يراد من الطالب الاستجابة لها وقد تتطلب هذه الأسئلة من الطالب إعطاء معنى الكلمات أو رياضية حسابية أو التعرف على أجزاء متعددة من رسم أو صورة معينة وتسمى هذه الأسئلة أو المواقف فقرات أو بنود الاختبار" . (العزاوي،12:2017)

-تعرفها الباحثة إجرائيا

مجموعة من الأسئلة من المواد الدراسية التنافسية أعدت خصيصا لطلبة الصف السادس الابتدائي للقبول في مدارس (ثانويات المتميزين) إذ تقوم الباحثة بتحليلها وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس .

3-الذكاء :

لغة :

- عرفه ابن منظور(2005) بأنه:

" ذكا ،يذكو ،ذكاء، أي اشتعلت النار وأشتد لهيبها ، والذكاء، شدة وهج النار، يقال : ذكيت النار إذا أتممت إشعالها ،ورفعتها" . (ابن منظور،1388:2005)

اصطلاحا :

عرفه كل من :

- ابو مغلي وسلامة (2002)بأنه :

"مفهوم إحصائي ينبع عن استخدام الاختبارات التي تقيس نواحي النشاط العقلي ،ثم معالجة هذه النتائج بطرق إحصائية معينة أسفرت عن القول بوجود عامل مشترك بينها جميعا ،وهذا العامل هو الذكاء".

(ابو مغلي وسلامة ،27:2002)

- رفيق (2007) بأنه:

"مفهوم مجرد يمثل قابلية الفرد على التكيف تجاه المواقف الجديدة" . (رفيق،14:2017)

- السيد(2013) بأنه :

مقدرة عامة للفرد يكيف بها تفكيره ،عن قصد وفقا لما يستجد عليه من مطالب ،أو القدرة العامة على التكيف عقليا ،طبقا لمشاكل الحياة " المشار اليه في (السيد،22:2013)

- عبد الهادي (2014) بأنه:

"يستخدم لفظ (الذكاء) للإشارة الى قدرة يختلف فيها الأفراد وتتمثل في فهم الأفكار المعقدة والتكيف الفعال مع البيئة والتعلم من الخبرة والانخراط في أشكال متنوعة من الاستدلال والتغلب على العوائق من خلال الفكر".(عبد الهادي،16:2014)

-تعرفها الباحثة إجرائيا:

مجموعة من الاسئلة تهدف الى قياس مستوى ذكاء طلبة الصف السادس الابتدائي المتقدمين للتنافس على القبول في مدارس المتميزين والتي تقوم الباحثة بتحليلها وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس.

3- **معايير الجودة:**

لغة:

عرفها ابن منظور(2005) بأنه:

"العيار ،والمعيار من المكاييل ، ما عايرت به المكاييل فنقول :عايرت به ،أي سويته ،وهو العيار والمعيار، ويقول الأزهري فرق الليث بين عايرت وعيرت، فجعل عايرت في المكيال وعيرت في الميزان".

(ابن منظور،2005: 623)

اصطلاحا:

عرفها كل من:

- مرعي والحيلة (2002) بأنها:

"المحك الذي يستخدم للحكم على مدى تحقق الهدف التعليمي لدى المتعلم ويصف المعيار عادة خصائص جودة التعلم الذي يتم قبوله ،كما يحدد نوع الاداء المطلوب ،الذي يعتمده المعلم القرارات المتعلقة بفعالية ونجاح عملية التعلم والتعليم لدى الطلبة، فقد يلجأ المعلم الى تحديد معايير ترتبط بتغييرات زمنية تراعي المدخلات والمخرجات في الموقف التعليمي الصفي" . (مرعي والحيلة ،2002: 324)

- inversion (2002) بأنها:

"عبارات تصف المستوى المرغوب فيه من الأداء وهي ليست ثابتة وتوضح ماينبغي أن يحصل عليه ،من تطوير على المدى البعيد". (ingvrson,2002:3)

- (حلس،2007) بأنها:

":مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علميا ،التي تستخدم كقاعدة ، أو أساس للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية ،بهدف تعزيز مواطن القوة لتعزيزها ،وتشخيص مواطن الضعف ومعالجتها".(حلس،2007:4)

- ويعرفها الكسر (2019) بأنها:

"توصيف دقيق وواضح للكفايات والمهارات والمعارف والاتجاهات والسلوكيات ألواجب توافرها لدى شاغل العمل لإنجاز وإتقان مهام العمل مع تحديد نتاجات الأداء المتقن "(الكسر،2019:327)

لغة :

- ابن منظور (2005) بأنها:

"يقال هذا شيء جيد بين الجودة والجودة ،وقد جاد جودة وأجاد :أتى بالجيد من القول أو الفعل ،ويقال أجاد فلان في عمله (ابن منظور، 2005: 693).

الجودة:

- اصطلاحا:

عرفها كل من:

- حمود (2002) بأنها:

"المنهجية المنظمة ،لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقا، حيث انها الأسلوب الأمثل ،الذي يساعد على منع وتجب حدوث المشكلات ، من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري والتنظيمي الأمثل في الأداء واستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفعالية" المشار اليه في.

(راضي وهشام،27:2016)

-عرفه ديمنج(د.ت) بأنها:

"درجة التميز التي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملائمة وأقل تكلفة ،وهذه المعايير تشتق من المستهلك ،وينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج والمنتج النهائي في نفس الوقت" .

(البيلاوي وآخرون ،2006: 67)

- عطية ،(2008) بأنها:

"مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب ،وكذلك الجهود المبذولة من العاملين في مجال التعليم لرفع المنتج التعليمي ،وتحسينه بما يلائم رغبات المستفيدين ،وقدراتهم وسماتهم المختلفة".(عطية ،66:2008)

- تعرفها الباحثة إجرائيا

مجموعة المعايير المستلة من المجالات الرئيسة لصياغة المعايير الخاضعة لمبادئ ومواصفات الجودة المتفق عليها، ونعني بالمعايير هنا المواصفات الجيدة المؤمل تحققها في الاختبارات التحصيلية لمدارس ثانويات المتميزين.

المدارس الثانوية:

"هي مرحلة دراسية تلي المرحلة الابتدائية ،مدة الدراسة فيها ست سنوات ،وتضم مرحلتين متتابعتين هما :المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ،والمرحلة الإعدادية ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ايضا ،ويخضع الطالب فيها لامتحانين وزاريين في الصفين المنتهيين لكل مرحلة فيها الثالث المتوسط والسادس الإعدادي "(وزارة التربية،1979: 4)

4-مدارس المتميزين:

"هم الطلبة الدارسين في مدارس المتميزين ،وتم قبولهم فيها على أساس حصولهم على أعلى المجاميع ،في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية ، فضلا عن نجاحهم في أداء اختبارين ،الأول لقياس القدرة العقلية ،والثاني اختبارا تحصيليا في بعض المواد الدراسية ،واشتراط قبولهم أن لا يكونوا من الراسبين أو المكملين خلال سني دراستهم السابقة" (وزارة التربية،1979: 6)

5- المقاييس:

لغة:،قيس: قاس الشيء، يقيسه قيسا وقياسا وأقتاسه ،وقيسه إذا قدره على مثاله، والمقياس، المقدار، والمقياس :ما قيس به. (ابن منظور،2005: 3365)

- معمرية (2008) إنه:

"النتيجة التي نحصل عليها من عملية القياس ،بمعنى القيمة التي تخرج بها من قياسنا لشيء ما ،فضلا عن تحديد كمه تقديرا لوجوه أو غيابه ،أو وجود وغياب خصائصه" وان الوحدة أو المعاير المستخدم في المقياس ،كأن نقول ان قياسنا بالجرامات ،أو الأمتار، أو الساعات أو الدقائق أو غير ذلك منت الوحدات المستعملة في المقاييس المختلفة". (معمرية،2008 :33)

- تعرفها الباحثة إجرائيا:

هي مجموعة من فقرات مقياس الذكاء ، المؤمل توافرها في اختبارات الذكاء لمدارس ثانويات المتميزين ، والمتبناة من مرجعية نظرية جاردنر للذكاء المتعدد.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول:

1-التقويم

2-الذكاء

3-الجودة الشاملة

4-نظام التعليم في العراق

5- مدارس المتميزين

المحور الثاني:

دراسات سابقة

خلفية نظرية

ستتطرق الباحثة في هذا الفصل الى محورين الاول خلفية نظرية والثاني دراسات سابقة والتي تناولت التقويم ودراسات سابقة مشابهة لهذا للبحث وكالاتي:

اولاً- خلفية نظرية:

التأصيل التاريخي للتقويم:

خضعت عملية التقويم بمراحل تاريخية مختلفة ،وتطورت وسائلها بتطور حياة الإنسان، فالتقويم بإصداره نوعا من الأحكام على الظواهر الطبيعية البيئية، والناس الذين كان يعيش معهم فكان يدرك- مثلا- أن فلانا أقوى من فلان ،ثم انتقل التقويم بسبب تقدم الحياة وتعقدها الى(معلم الحرفة). (دعمس،2008: 9)

وعند الصينيين القدامى، امتازت بدرجة عالية، من الصعوبة ،فلم تتعد نسبة الناجحين في الامتحانات لـ (1%) من مجموع المتقدمين وكان وقت الامتحانات يتراوح ما بين (18)ساعة إلى (13)يوما في بعض الحالات.(ابن ابي أصيبعة:42)

وفي الحضارة اليونانية ،كان التقويم يعتمد على وسائل لفظية – حوارية ،حيث كان المعلمون الأوائل يعتمدونها أمثال (سقراط) و(أفلاطون) ،الذين كانوا يعلمون الشباب الحكمة ، ثم يتم تقويمهم عن طريق الحوار التوليدي، أو مايعرف بالحوار السقراطي الذي يعد من أقدم طرق تقويم التفكير وخاصة الابتكاري والنقدي.(محمود وآخرون ،2016: 13)

أمّا في أثينا وأسبرطة منذ عام 500ق.م، اذ استخدمت الامتحانات العملية والتحريرية والتي أتسمت بالصعوبة البالغة كوسيلة للتقويم.(غنيم ،2004: 37)

قد أستخدم التقويم لتقدير قيم الأشياء والفرق بينها، وتتعدد الفروق في البيع والشراء وفي التذوق الجمالي وفي السلوك وفي القدرات المختلفة اذ تعطينا الموازين تقديراً للأوزان والأثقال والأمتار تقديراً للأطوال، والاختبارات تقديرا للذكاء أو الذاكرة أو اضطرابات الشخصية. (كوافحة،2010: 16)

وأستخدم الإغريق التقويم على المهارات البدنية والعقلية. (الجلبي،2005: 5)

كما يعد القرن السادس عشر هو بداية التربية الحديثة. بمفهومها المتداول حاليا اذ تميزت هذه المدة باستبدال الابحاث اللفظية الجدلية بالأبحاث الواقعية في مختلف مناحي النشاط البشري، اذ كان

لظهور الجماعات التعليمية الدينية اثرها في التطور التربوي في هذه المدة. (عبد الدايم،1973: 45)

ويعد (فريدريك تايلور) من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام (1880) والوصول إلى تقدير كمّي، حينما حلل العملية الانتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها وإلى تحديد الصفات المطلوبة. (عارف،2007: 86)

أما في زمن القرون الوسطى فقد كانت التقويم يقتصر فقط على مجرد عدد من الأسئلة الشفوية ويعتمد على الذاتية وأستمر هذا الحال حتى القرن التاسع عشر، ففي النصف الثاني من القرن التاسع عشر، أخذ المربون يدركون مساوئ الاعتماد كليا على التسميع الشفهي. (العزاوي،2017: 5) كما بدأت بذور حركة التقويم الجماعي المقنن التي أستمرت تعطي ثمارا جيدة حتى يومنا هذا.

(الفتلاوي،2004:45)

في المجتمع العربي، فقد عرف العرب القدامى بعض التقويم ومارسوه في الندوات اذ كانت تعقد في الأسواق– كسوق عكاظ – ،قرب الطائف و(مجنّة). قرب مكة و(ذو المجاز)على فرسخ من عرفة، وفي مواسم الحج، إذ كانوا يعتنون بالقصائد ويشذبونها ،كما كانت لهم وقفات نقدية ،وبعد تشذيب القصائد يطلقون عليها (القصائد الجيدة). (أبولبدة،1992: 82)

كما دلت الاستكشافات النقشية ، والوثائق الخطية إنّ الكتابة العربية والخط العربي كانت ذائعة في الجزيرة ،وهذه الحقائق تبين استعمال التقويم (عبد الدايم ،1973: 137)

ويتم تقويم النتاجات الشعرية والنثرية من خبراء متمرسين وبموجب معايير متفق عليها ،وتشير الاكتشافات أنّ الكتاتيب كانت معروفة بكثرة في بلاد الشام وفارس ومصر والعراق قبل الإسلام .

(اطلس،1957: 18)

تعد القرون الأربعة الأولى التي تلت ظهور الاسلام وهي عصر الخلافة عصر ازدهار في مجال (التقويم ،أو التربية). اذ كان الهدف العام خصيبا ولودا قادرا على أنْ يفتّق شتى الأهداف. غير أنّ التقويم كان فيها يعتمد على الاختبار الذي يخضع له. وقد تطورت اساليب التقويم في عصر الخلافة. إذ شرعت الاختبارات التي يخضع لها المختصين الصيادلة والجراحين والكحالين. وكان المتقدم منهم يخضع لاختبار لتقييم مدى كفاءته، ويقال إنّ (ثابت ابن سنان) اخبر المقتدر سنة (319هـ) أن خطأ

جرى على ايدي احد الاطباء فمات المريض فأمر بمنع جميع المتطببين مزاولة مهنته دون الخضوع لاختبار تقويم مستواه. (الجلبي،2005: 15)

وعند ظهور المدارس التقليدية النظامية في الجزء الأخير من الحكم العباسي. أخذت تتبارى مع الأزهر ومدارس المساجد الكبرى في استخدام التقويم الذي يرتكز على التسميع الشفهي، وعن طريق أسئلة المدرس لطلابه يتم تقويم الطلبة بناء على اجوبتهم؛ لمعرفة مستواهم المعرفي.

(كراجة،1997: 9)

أمّا في زمن القرون الوسطى فقد كان التقويم يقتصر فقط على مجرد عدد من الأسئلة الشفوية ويعتمد على الذاتية واستمر هذا الحال حتى القرن التاسع عشر ففي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ المربون يدركون الاعتماد كليا على التسميع الشفهي. (العزاوي،2017: 5)

أمّا في عصر النهضة الأوروبية فقد ظهرت بوادر التقويم في بريطانيا على يد (جورج فيشر) عام(1864)، إذ قام بتأليف كتابه الميزان ويعد بذلك أول من ادخل الاختبار المقنن في عملية التعلم.

(حمادة،1975: 18)

في العقد الرابع من القرن العشرين ،ظهر على مسرح التربية تأكيدا على ما يشار إليه حديثا (التقويم)، وقد انطلقت هذه الحركة من إنّ الاختبارات بأنواعه لا يصح اعتباره غاية في حد ذاته ،وأنّه مهماً توافر من شروط الصدق والموضوعية والدقة فهي تبقى مجرد وسيلة وأداة تستخدم في المجال(التربوي– النفسي) للتحصل على بيانات تساعد في عملية التشخيص والتوجيه والارشاد في سبيل التنمية والتطوير. (حمدان،1986 :39)

أهمية التقويم:

إنّ العملية التربوية شأنها شأن أي عملية أخرى لا يمكن أنْ تنمو وتتقدم ما لم يعد القائمون بها والمهتمون بشؤونها إلى تقويم نتائجها باستمرار ،للوقوف على مدى نجاحها في احداث التغييرات المرغوبة في مختلف جوانب السلوك الانساني(الأهداف) ومن هنا نجد إنّ المربين في الوقت الحاضر أخذوا يولون التقويم التربوي أهمية كبرى، باعتباره جزءاً رئيساً في العملية التربوية كما إنّنا نتبين أهمية التقويم التربوي في العملية التربوية من ملاحظة مكونات العملية التربوية ذاتها. إذ يشير كل من (ستانلي) و(هوبكنز) إنّ العملية التربوية تشتمل على ثلاث مكونات أساسية وهي:

أولاً– تحديد الاهداف التربوية .

ثانياً– الخبرات التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف .

ثالثاً– لابد من اجراء عملية تقويم وتحديد مدى تحقق الأهداف .

ومن ثم فأن أي قصور في هذه المكونات قد يؤدي الى قصور واخفاق في فاعلية العملية التربوية برمتها. (مصطفى الامام واخرون،1990: 135)

كما أن التقويم يعد الآلية التي تجمع البيانات ،أو المعلومات ،لظاهرة أو عمل ،أو موقف، والقيام بتحليلها ،وتفسيرها ،ثم تقويمها في ضوء معايير معينة، بقصد إصدار الحكم أو أتخاذ القرار، بحيث أنّ هذه العملية لا تتم على وفق معايير معينة. (مدكور،2006: 379)

وظائف التقويم:

للتقويم دور في تحسين مسار عملية التعليم والتعلم ،كما يشير(جرونلاند) إلى أن التقويم يشمل عددا من التقنيات، التي تعد شيئا أساسيا، بجانب إنه عملية مستمرة، تتضمن جميع مزايا التعليم والتعلم، ومن المعلوم إن التقويم التربوي بمضمونه الحديث يعتمد على أساليب ووسائل ،متعددة لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية، وبما أن الأهداف التربوية تؤثر أصلا على التغيير في سلوك الفرد ،بمعنى انها تحدث تغييرا مقصودا، في سلوك التلميذ ،لذا فأن التقويم يعد هو العملية التي تحدد الى أي مدى قد حدث هذا التغيير في سلوك الفرد، إن بعض أنواع التقويم لا يمكن الاستغناء عنها في التعليم وفي الفصل الدراسي، مهما كان هذا الموقف بسيطا أو معقدا، ولكن المتعارف إن التقويم داخل الفصل الدراسي بعيدا عن الهدف الأساسي للتدريس ؛لأنه في هذه الحالة عبارة عن اختبارات تعقد في نصف أو في نهاية السنة ؛لقياس تحصيل التلاميذ، وبمقتضاه يتم نقلهم إلى صفوف أعلى وهذا ما لا يتفق والمفهوم الحديث. (كوافحة،2010: 37)

ويمكن إجمال وظائف التقويم بما يأتي:

1– وظائف تعليمية:

– الكشف عن مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المسبق وضعها ،وكذلك التأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الطالب وفلسفة المجتمع وحاجاته وطبيعة المحتوى الدراسي.

– التعرف على مواطن الضعف والقوة وتوجيه العملية التعليمية–التربوية ،بحيث ينتج عنها تقدم الطلبة.

– تحديد ماحصل عليه الطلبة من نتائج التعلم، وتحديد مدى إفادتهم مما تعلموه ومن ثم مقارنة هذه الأهداف بما تسعى المدرسة إلى تحقيقه.

– توجيه عملية التعلم ،التوجيه السليم واختبار مدى نجاح طرائق التدريس المتبعة فيما يخص المدرس.

– مساعدة أولياء الأمور على فهم ابنائهم من ناحية مدى نموهم وميولهم وامكانياتهم المحتملة ومن ناحية التحصيل والقدرة على التعلم. (محمود،2004: 26)

2– وظائف تنظيمية:

– الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم الطلبة وقبولهم وتوجيههم تعليميا أو مهنيا لوضع الخطط والبرامج المعدة لتحقيقه .

– جمع كافة البيانات عن مدى كفاية الامكانيات البشرية والمادية للإفادة منها على أتم وجه .

– الحصول على المعلومات اللازمة لتوزيع الطلبة وقبولهم وتوجيههم تعليميا أو مهنيا ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك. (السلطان،2015: 43)

كما يمكن إجمالها فيما يأتي:

1– تحديد المستوى والقبول.

2– تحديد الاستعداد أو المتطلبات السابقة.

3– تشخيص التلكؤ أو صعوبات التعلم.

4– التقويم التشكيلي أو التكويني ويهدف هذا النوع إلى تحديد مدى استيعاب الطلبة وفهمهم لناحية تعليمي محددة أي إن هدفه تسهيل عملية التعليم وجعلها أكثر فاعلية.

5– تحديد نتائج التعلم وهذا التقويم بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية أو أكثر.

6– التقويم لأغراض الارشاد والتوجيه. (الكبيسي،2007: 58)

–كما ذكر كرو نباخ (1973) أنه بالإمكان توظيف التقويم في مقررات ثلاثة وهي:

1– تحسين القرارات عن طريق تحديد الأدوات التعليمية وطرقها ،شريطة أن تكون مستوفية الغرض وموجهة الى الوضع الذي يستوجب التغيير.

2– قرارات بشأن الأفراد ،وذلك بالتعرف على حاجات الطالب؛ من أجل التخطيط لتعلمه، وأيضا الحكم على كفاءته ؛لأغراض التجميع والانتقاء بحيث يكون الطالب مطلعا على نموه وأوجه التطور لديه.

3-النظام الإداري، وذلك بالحكم على الأنظمة المتبعة في المدرسة ومدى كفاءة القائمين عليها.

(كرونباخ،1973: 44)

أهداف التقويم:

يحقق التقويم نوعين من الاهداف:

الأهداف الخاصة: هي التي تتصل بعملية التقويم والقياس اتصالا مباشرا وهي الاهداف القريبة.

أما الأهداف العامة: وهي التي تتصل بالتقويم اتصالا غير مباشر وهي الاهداف البعيدة، ويمكن توضيحها كما يلي:

الأهداف الخاصة:

1- يحدد التقويم تجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها ويبين الدرجة التي وصلت إليها في هذا السبيل من ناحية نمو الطالب. ومن ناحية أخرى نجاح المدرس في عمله. وكذلك لبيان نواحي والضعف في المناهج والنشاط المدرسي ولا يخفى ان هذه المرحلة هي مرحلة الكشف والبحث وجمع المعلومات في عملية التقويم.

2- يشخص التقويم كل ما يصادفه الطالب والمدرس والمدرسة من عقبات.

ثانيا- الأهداف العامة:

1- ينير التقويم طريقة تعليم ويمهد السبيل للسير بالعملية التربوية في طريق مأمون العواقب.

2- يبين اسباب النجاح والاخفاق.

3- يساعد على اثارة الدافعية عند الشعور بالنجاح ويعين على البحث عن الصعوبات والتغلب عليها.

4- يوضح الاهداف اذ بدونها تصعب معرفة النتائج التي تم تحقيقها.

5- يساعد على وضع الأفراد في اماكنهم المناسبة التي تتفق مع كفايتهم وقدرتهم.

6- يجعل المدرس على بينة من نمو طلبته ومقدار حاجاتهم واستعداده واستعدادهم ويساعده على اكتشاف مواهبهم.

7- يساعد على القيام بالتخطيط التعاوني بين المختصين في العملية التربوية وغيرها من العمليات.

8- تساعد على اختبار صحة الفروض التي يقوم عليها الشيء المراد تقويمه. (علوان،2007: 17)

أنواع التقويم:

للتقويم انواع متعددة وذلك نتيجة لتعدد وكثرة أنواع الأساليب والادوات المستخدمة فيه. ولقد صنفت هذه الأنواع عدة تصنيفات:

أولا- تصنيف التقويم على أساس توقيت تطبيقه:

يصنف التقويم على توقيت تطبيقه عبر مراحل العملية التعليمية الى ثلاث مستويات :

الأول- التقويم التشخيصي او المبدئي:

يهدف هذا المستوى من التقويم الى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقويم يتمكن المدرس في ضوء تلك النتائج من تصنيف الطلبة وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة، كذلك لا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية العملية التعليمية فحسب، بل يكون مستمرا باستمرار المواقف التعليمية ، فعند الانتباه الى ان بعض الطلبة يعانون من بعض المشاكل(السمعية -البصرية -الذهنية)،التي تتسبب بعرقلة قدراتهم على التعلم او تحد منها ،كما لا يخفى ان تحديد العوامل الجسمية، والاجتماعية والنفسية، تعد كلها من مسببات التأثير السلبي في مستوى التحصيل. (رشيد،2004: 49)

الثاني- التقويم القبلي التمهيدي:

هو التقويم الذي يتم في بداية البرنامج التعليمي للتعرف على حالة الطلبة وامتلاكهم من معلومات وقدرات ومهارات قبل بدء برنامج التعلم ، تمهيدا للحكم على صلاحيته في اي مجال منه ، وقد يستعمل المعلم التقويم القبلي ، قبل تقديم المعلومات والخبرات للتلاميذ ؛ليتمكن من التعرف على خبراتهم السابقة والبناء عليها سواء في الوحدة ، او الحصة الدراسية. (الكبيسي،2007: 58) (الركابي والتميمي،2021: 274)

الثالث- التقويم التكويني :

هو ذلك التقويم الذي يتم اثناء عملية التعليم والتعلم ، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال ما يقدمه من المعلومات التي يستند اليها في مراجعة عناصر البرامج التعليمية اثناء التنفيذ وتحسين الممارسات التربوية، كما ان التقويم التكويني يقدم معلومات للقائمين بعملية التخطيط والتنفيذ، لعمليات التقويم حول كيفية تطوير وتحسين العملية التعليمية وبصورة مستمرة. (الدوسري،2004: 49)

ولا يخفى ان التقويم التكويني يهتم بصورة اساسية على ما احرزه التلاميذ من تقدم ، وما اخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين ، فعند فشل اغلبية الطلبة في التقويم التكويني ، يجب اعادة النظر في طرق واساليب التعلم. (الظاهر وآخرون،1999: 49)

الرابع- التقويم الختامي(التجميعي، النهائي):

يهتم هذا التقويم بالنواتج النهائية والهدف منه معرفة مدى تحقق البرامج التعليمية المحددة. وذلك بعد الانتهاء من تنفيذها. (علام،2003: 49)

كما يستخدم في الحكم على مدى فاعلية المدرس والمناهج المستخدمة وطرائق التدريس ويختلف هذا النوع عن التقويم البنائي من حيث الغرض وفي انها اطول واعقد واشمل. (الزيدي،2021: 221)

ويصنف بحسب مجال إصدار الحكم إلى نوعين هما :

أولا- التقويم معياري المرجع: هو عملية اصدار الحكم على اداء الطلبة عن طريق مقارنة اداء الطالب بأداء الاخرين على ذات الاختبار، وذات المقياس المستخدم، اي ان هذا النوع من التقويم يرتكز على مقارنة أداء الطالب، بالمجموعة التي ينتسب اليها، للحصول على معيار للدرجة التي يحصل عليها.

ثانيا- التقويم المحكي المرجع: هو عملية تحديد مستوى الطلبة بالنسبة الى مستوى محدد وثابت من غير الرجوع الى اداء الطلبة الاخرين. وهذا المستوى يرتبط على الاغلب بالأغراض السلوكية للموضوعات الدراسية، ويمكن تعريفه، بانه تقويم ينسب اداء الطلبة الى محتوى الاختبار نفسه. وليس الى اداء الطلبة الاخرين،(الزيدي،2021: 222)

ويصنف التقويم على أساس وظيفته:

أولا- التقويم الانتقائي: الهدف من هذا النوع هو اختيار افضل مدخلات وعمليات المؤسسة التعليمية- التربوية؛ للحصول على افضل المخرجات والنواتج، كما يساعد على اختيار اكثر العناصر كفاءة في مجالي التدريس والادارة، وما يتعلق باختيار الاستراتيجيات التعليمية -التربوية المناسبة.

ثانيا- التقويم البنائي: الهدف من هذا النوع هو تقديم التغذية الراجعة المستمرة، عن جميع عناصر العملية التعليمية -التربوية بكافة مراحلها وخطواتها وتوضيح مؤشرات القوة والضعف في كل منها، كما يساعد في تحديد نقطة البدء لكل طالب.

ثالثا– التقويم التتبعي: الهدف من هذا النوع هو تتبع مخرجات ونواتج العملية التعليمية –التربوية ، وتبيان جودتها، كتتبع مستوى اداء خريجي كليات اعداد المعلمين بعد تخرجهم في الميادين التعليمية؛ لمعرفة ما اذا كانت نوعية المخرجات التعليمية – التربوية ،مناسبة لسوق العمل(التعليمي – التربوي)، رابعا– التقويم العلاجي: كما يطلق عليه التقويم الاصلاحي لأنه يهدف الى اتخاذ القرارات والاجراءات التي من شأنها العلاج والاصلاح في مواطن الضعف والقصور للعملية التعليمية – التربوية.

(سيد وسالم ،2005: 51–53)

الاختبارات التحصيلية:

جذور النشأة التاريخية:

من الضرورة لكل معني بالتعليم ، او متخصص بالتدريس، بعيدا عن مجال التخصص او التوجه، ان يستقرأ التاريخ ؛ ليستفد من تجارب الامم والشعوب الماضية، بغض النظر عن قوميتها ،او عرقها، او دينها، موضوعيا في انتقائه من تلك التجارب الزاخرة، بالكثير من الصور المشرقة، والغنية بشتى انواع العلوم والمعارف، فما اعظم المعرفة حين يمازجها بتجارب الامم السالفة وعلومهم ومعارفهم. (الجنابي والبرقعاوي،2016: 3)

قد تبوأت الاختبارات التحصيلية مكانة مهمة في بيان تحصيل المتعلم ، وتشير الدراسات الى أن الاختبارات بمفهومها العام قد عرفت منذ القدم، فقد وضع السومريون اللبنات الأولى للحضارة في تاريخ الإنسانية عموما، وفي تاريخ جنوب بلاد ما بين النهرين بصورة خاصة بما يملكون من فكر خلاق ،وعقل مبدع، وراق . (الأحمد،1975: 41)

فازهرت الحضارة ونضجت في سومر، فقد سادت الثقافة واللغة السومرية ،وتشير الاثار ان اولى الاختبارات التحصيلية المقننة ظهرت في وادي الرافدين الحضارة السومرية اذ عثر في(تل السيب) و (تل حداد) في حمرين ، و (تلول خطاب) في بغداد ، على رقم طينية استخدمت لأغراض تدريب الطلبة على القراءة والكتابة ضمت علامة واحدة واكثر في الحقل نفسه واحيانا في حقول اخرى من نفس الرقيم ،وبهذا تكون الاختبارات التحصيلية في بلاد الرافدين محددة لأغراض التعليم وانتقال الطلبة من مرحلة دراسية الى أخرى متقدمة. (باقر،2012: 47)

لقد اخذت المدارس النظامية شكلا متطورا لدى السومريون ، اذ اخذوا بتدريس اللغة السومرية التي مثلت الاساس في التعلم والكتابة ، وامتدت الى سائر ارجاء اسيا القديمة ،ولم تقتصر على العالم الشرقي لوحده. (روثن،1970: 38)

وكان المعلم يكتب على الالواح الجديدة لينسخها التلاميذ ،ويقوم هو بدوره بتصحيحها ، او الاستماع لهم وهم يستظهرون دروسهم عن ظهر قلب وبهذا تعد أول الاختبارات الشفوية. (كريمر،2012: 20)

اما الصينيون القدامى : فقد عرفوا الاختبارات قبل اكثر من (ثلاثة الاف سنة). واستعملت لأختبار الحكام والاداريين ،بمختلف مقاطعات ومدن الصين ، واستمرت هذه الآلية في الاختبارات لأكثر من (الفي سنة) اذ كانت تجري بصورة عامة لجميع المتقدمين، وتكون فيها الاسماء سرية ويتولى تصحيحها اكثر من مصحح واحد ، وتجري بشكل متتابع من القرية ،المدينة ،ثم المقاطعة. (الجلبي،2005: 13).

وتعد الاختبارات في الصين على قدر عال من النظامية ، وتعددت موضوعاتها بشمولية وتنوع، ولم تقتصر على الجوانب المعرفية فقط بل شملت اللغة ،الحساب ،الشعر والتاريخ .

واستعمل العرب المسلمون الاختبارات التحصيلية ،على شكل امتحانات شفوية وتحريرية ، وكان المعلمون يقومون بها بشكل دوري من وقت لأخر فقد كانت مدة دراسة المتعلم خمس سنوات، يقوم المعلم فيها باختباره لمعرفة مدى حفظه(للقرآن الكريم)، ومدى حفظه للمحفوظات، ومقدار ضبطه لها مع بعض القواعد، وقد كانت الاختبارات تجري بصورة فردية تبعا لطبيعة التعليم والمتقدم، وتراوحت التقديرات بين ثلاثة نتائج لهذه الاختبارات وهي(ممتاز، وسط ، ضعيف). اما باقي الحلقات العلمية فقد صممت الاختبارات لانتقال الطالب الراغب بالنقل مصاف الشيوخ ، اذ تجري عليه الاختبارات على شكل جلسات تطرح فيها الاسئلة من المعلم والتلميذ، وتتم مناقشتها بينهم وبحسب طبيعة اجابة المتقدم يتم نقله للتدريس بحيث يكون اهلا لذلك، وبهذا يمكن اعتبار العرب المسلمون اول من وضع اختبارات مهنية للشخص المناسب في المكان المناسب .(الامام وآخرون،1990: 13)

اما في العصر العباسي فقد ظهرت المدارس النظامية في الجزء الاخير منه اذ اخذت هذه المدارس تتبارى مع الأزهر، ومدارس المساجد الكبرى في استخدام في استخدام اختبارات التسميع الشفوي.(غنيم،2004: 34)

وفي النصف الاول من القرن التاسع عشر كانت معظم الاختبارات تعتمد على الوصف والقراءة اكثر من اعتمادها على الكتاب ،وبسبب التأكيد على استخدام الكتابة للتأكد من صحة النتائج المترتبة على صحة الاختبارات الشفوية، ادى الى زيادة الاقبال على الاختبار الكتابية. وبهذا انتقل التسميع واسترجاع المعلومات شفويا الى استخدام الكتابة في حل الاسئلة، التي كان يتطلب معظمها اجابات مقالية ، وفي نهاية النصف الثاني من القرن التاسع عشر تتابعت المحاولات عالميا ، حينما وضع (جورج فيشر) الانجليزي كتاب(الميزان) (1880) اذ وضع نواة الاختبارات المقننة في التربية، ويعد (جيمس ماكين كتل)الأمريكي ،الدارس في مختبر (مختبر فونت) أول من أستخدم المقاييس كاختبارات عقلية، ويعد أول من استخدم مصطلح (الاختبارات العقلية) في عام (1890) .

وفي بداية القرن العشرين ارتبطت الاختبارات المدرسية الخاصة بالتحصيل بالاختبارات والميول، وفي العقد الاول من القرن العشرين، أوعزت السلطة التعليمية بفرنسا الى(بينيه وسيمون) للبحث عن طريقة يمكن بواسطتها فصل الطلبة المتخلفين تحصيليا عن غيرهم من(الممتازين) وقد نجحا في بناء اختباري، ومكون من ثلاثين سؤالا، للتمكن من الاطلاع على قدراتهم على الفهم العام ، ورغم اقتران الاختبارات في الثلث الاول من القرن العشرين بالمغالاة والتأكيد والحرص على استخدام الاختبارات المقننة والموضوعية الا ان معظم المتخصصين في مجال التربية والتعليم الامريكي قاموا بوضع العديد من الاختبارات التحصيلية.(الصرايرة،2011: 11)

مراحل تطور اختبارات التحصيل:

تبلورت مراحل الاختبارات التحصيلية بحسب ما يأتي.

المرحلة الاولى :

– مرحلة الاختبارات التحريرية، اذ يشير كتابات السومريون ، والصينيون القدامى ان اختبارات التحصيل التحريرية كانت معروفة لديهم، وعلى درجة عالية من الصعوبة إذ تستغرق (اربعة وعشرين ساعة) للإجابة. وهذا النوع من الاختبارات عرفه المجتمع اليوناني القديم والروماني. وقد استمر هذا النوع حتى بداية القرون الوسطى.

المرحلة الثانية:

– مرحلة الاختبارات الشفهية. عندما عم الظلام في اوروبا نالت الاختبارات التحصيلية نصيبها منه، فغابت عن مسرح التربية وحل محلها الاختبارات الشفوية واستمرت كأداة وحيدة حتى عام (1850) وانتشرت في امريكا لاهتمامها بالاختبارات والمقاييس.

المرحلة الثالثة:

– مرحلة الاختبارات التحريرية بعد لما بعد عام (1850) اذ يعد تاريخ ميلاد الاختبارات التحريرية، وقد استخدمت في الجامعات الامريكية ثم تعممت بعد ذلك في المدارس.

المرحلة الرابعة:

– مرحلة الاختبارات الموضوعية كانت بمثابة ردة فعل على الاتهامات الموجهة للاختبارات فجاءت بصفات عديدة تبعدها عن الذاتية وتجعل الثقة بها أكبر وتستخدم بشكل اوسع في المدارس.

المرحلة الخامسة:

– مرحلة الاختبارات الموضوعية (المقننة)، وتعد تطويرا للمرحلة السابقة حيث ظهرت الحاجة الى ضبط وتقنين الاجراء والتعليمات التي تعطى للمفحوصين. فنشأت فكرة التقنين على المستويات المختلفة. وهذا ما دعا الى فكرة تقنين المعايير، ويعد(ثورندايك) اول من استخدم الاختبارات التحصيلية المقننة، في بداية القرن العشرين، حين نشر احد تلاميذه اختبارات(الخط العام) في عام (1908) وتوالت بعد ذلك لما لها من تأثير مباشر في التعليم.

أهمية الاختبارات التحصيلية:

يمكننا تحديد اهمية الاختبارات من جوانب عدة ،تتمثل بالمعلم والطلبة ؛لما لها من دور في التعرف على المستوى الدراسي الذي وصل اليه المتعلمين؛ مما ينتج عن ذلك مراقبة العملية التعليمية – التربوية ؛ عن طريق مقدار ما يحدث لهم من تحسن أو تأخر في التحصيل الدراسي؛ لأنها وسيلة جيدة للتعلم تبين مواطن الضعف والقوة كما انها تثير دافعية الطلبة للتعلم ،وهي وسيلة جيدة لتقدير وتقييم طرائق التدريس ،وكذلك تقييم المناهج الدراسية ،ومدى ملائمة هذه المناهج لحاجات الطلبة ،وتزويد اولياء الامور واصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطلبة – تقدما أو تراجعا؛ فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز السلوك لرفع مستوى الطموح لدى المتعلمين. (الصرايرة،2011: 7)

وقد استخدم الصينيون نظام (الجاوكاو) الذي يقوم على أساس (المنحى الامتحاني)،بحيث يتم تأهيل الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العليا أو الأنتقال الى مستوى تعليمي أعلى بناء على العلامات التي يتحصلها بالأختبار ،وكلما كانت العلامات عالية سمح للطلبة الأنتقال الى مرحلة أخرى.

(yong uah,2007:290)

وتعود أهمية الاختبارات لدورها فيما يأتي:

اولا- توفير مؤشرات حقيقية توضح مقدار التقدم الذي احرزه الطالب، قياسا بالأهداف التعليمية المرصودة على نحو مسبق.

ثانيا- مساعدة المدرس على اصدار احكام موضوعية على مدى فاعلية التدريس المستخدم في تنظيم العملية التعليمية.

ثالثا- تحديد الجوانب الايجابية لأداء المتعلم، والعمل على تعزيزها ،كذلك تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلبة؛ تمهيدا لبناء الخطط العلاجية لتلافيها.

رابعا- استثارة دافعية الطلبة من خلال حثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة ؛ للاستمرارية في النشاط ودمج هذه الخبرات لتحقيق الاهداف التعليمية.

خامسا- توفير فرصة القيام بمعالجات عقلية متقدمة تقام من خلال استدعاء الخبرات وترتيبها واعادة هيكلتها لتلائم المواقف التي تفرزها الاختبارات.

سادسا- توفير بيانات كافية يتم بناء على جمعها اتخاذ قرارات(الترفيع والترسيب) للطلبة .

(العدواني،2014: 9)

أغراض الاختبارات:

إن الاختبارات بذاتها بصورة عامة لا أغراض معينة ولا أهداف لها، لأن أغراضها وأهدافها في الحقيقة أهدافنا وأغراضنا؛ لأنها أدوات محددة ولكننا يمكن ان نحدد بعض أغراضها واستخداماتها في المجال التربوي.

اولا- قياس تحصيل الطلبة:

يقدم لنا تقدم لنا الاختبارات معلومات مهمة لسير العملية التعليمية- التربوية، ومدى تحقيق اهدافها.

ثانيا- القبول والاختيار:

تحقق لنا الاختبارات اتخاذ قرارات حول قبول الطلبة أو اختيار الأفضل منهم على ضوء المعلومات المقدمة لنا ، كما انها تفرز لنا الافراد المؤهلين لاستلام مهمة عمل أو وظيفة بناء، على ضوء المعلومات التي تزودنا بها هذه الاختبارات.

ثالثا- تحديد المستوى:

كذلك تحدد الاختبارات مستويات الطلبة وتصنيفهم إلى مجموعات عدة، حتى يمكننا من إلحاق الطلبة بمجاميعهم التي تناسبهم؛ مما يهيئ للمسئولين بعد ذلك وضع استراتيجيات تعليمية – تربوية تتلاءم ومستوياتهم.

رابعا- التشخيص:

تعد الاختبارات التشخيصية احدى الطرائق والوسائل التي تزودنا بمواقف القوة ومواطن الضعف في المهارات والمعارف التعليمية –التربوية المستخدمة وتقويمها واستخدام استراتيجيات جديدة لذلك.

خامسا- تنشيط الدافعية:

قد تثير الاختبارات الصفية دافعية الطلبة على الدراسة فيقبلون على الدراسة بصورة منتظمة ومستمرة.

سادسا- التغذية الراجعة للمدرس والطالب:

تقدم الاختبارات تغذية راجعة فورية حول سير العملية التعليمية كما تساعد المدرس. على تعديل اساليبه في التعليم او السير بها قدما ، تبعا لمستويات الطلبة، كما تسمح في تقويم الطالب لنفسه، وتنظيم وقته ، وجهده ، وتطوير عاداته الدراسية للأفضل.

سابعا- تقويم المناهج والبرامج الدراسية:

تستخدم الاختبارات عادة من اجل جمع المعلومات عن المناهج الدراسية المختلفة، ومدى تحقق الاهداف التربوية لها ، كما تتيح للمسؤولين عن العملية التعليمية- التربوية من اتخاذ القرارات المناسبة في سبيل تطوير المناهج بما يتواءم والتقدم المنشود للأهداف التربوية المرجوة.

ثامنا– المقارنة والترتيب:

يلجأ المدرسون احيانا الى ترتيب الطلبة حسب مستوياتهم، واجراء المقارنات بينهم في ضوء ما يروه مناسبا لسير العملية التعليمية – التربوية

تاسعا– البحث التربوي:

لا يخفى ان الاختبارات هي أحدى الأدوات الأساسية المهمة المستخدمة على نطاق واسع في جمع البيانات والمعلومات في مجال البحث التعليمي –التربوي على اختلاف انواعها. (ابو لبدة،1987: 78)

مواصفات الاختبار الجيد:

اولا– الموضوعية : يكون الاختبار الجيد موضوعيا، اذا كانت علامة الطالب مستقلة عن شخصية المصحح، اي عدم تأثره بالخطوة والترتيب او التسلسل المنطقي لعرض الافكار، كما يكون الاختبار موضوعيا ، عندما لا تتأثر علامة الطالب ، باختلاف المصحح، او قد تكون الاجابة محددة سلفا من قبل واضع الاختبار.

ثانيا– الثبات: ان يتصف الاختبار بالثبات اذا ما تم اعادة الاختبار على نفس الطلاب. وتحت نفس الظروف واعطاء ذات النتائج، او نتائج متقاربة من نتيجة في التطبيق الأول للاختبار.

ثالثا– الشمولية: وهي ما يقيس به السلوكيات التي يجب ان يتصف بها الطلبة. بحيث يكون الاختبار اقرب الى صفة(الكمال)حينما يكون شاملا، ولا يكون شاملا الا حينما تحتوي فقراته معظم الاغراض السلوكية، والمهارات المرغوب تحققها، عند الطلبة، في مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والنفس الحركية.

رابعا– التقنين: يكون الاختبار مقننا عندما يستخدمه اشخاصا عدة، ويحصلون على نتائج متماثلة.

خامسا– التمييز: يتضمن التمييز القدرة على كشف الفروق الفردية المتواجدة بين الطلبة ، بمعنى اخر، تضمين فقرات الاختبار اسئلة ذات مستويات متمايزة ما بين الصعوبة والسهولة، وبهذا يصبح الاختبار مميزا. (الزيدي، 2021: 226)

سادسا– الوضوح: يعني خلو الفقرات من اللبس والغموض . (دعمس،2008: 68)

سابعا- الصدق: يعنى به ان الاختبار يقيس ما وضع لأجله، وبمعنى اخر ان المقصود به هو مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف او جانب محدد. (التميمي،1017: 86)

انواع صدق الاختبار الجيد:

اولا- صدق المحتوى: اي عندما تكون الاسئلة الموضوعة تمثل تمثيلا صادقا لمختلف اجزاء المقرر والاهداف الموضوعة وعدم الاقتصار على محتوى جزئي معين، او عدم او ضمن نفس المستوى من الاهداف المعرفية.

ثانيا- الصدق التنبؤي: يعنى به ان الهدف من استخدام الاختبار هو للتوصل الى قرار يتضمن التنبؤ بنتائج معينة مستقبلا ، كتنبؤنا بمعدل الطالب في الجامعة على ضوء معدله في المرحلة الاعدادية .

ثالثا- صدق البناء (المفهوم): ويطلق عليه(بصدق التكوين الفرضي)، ويبتنى هذا النوع من الصدق على العلاقة القائمة بين الاساس النظري للاختبار وبين فقراته، وبعبارة اخرى الى اي مدى يقيس الاختبار الفرضيات النظرية.

رابعا- صدق المحك: يعني مدى التطابق والارتباط بين الاداء على فقرات الاختبار الحالي، والاداء على فقرات اختبار آخر، ثبت صدقه في نفس الوقت ،أو خلال مدة زمنية قصيرة . (القدومي،2008: 7)

خامسا- الصدق العاملي: وهو ما يستخدم فيه التحليل العاملي، ليتبين الى اي مدى يقيس الاختبار ما وضع لأجله.

سادسا- الصدق الذاتي: نعني به صدق الدرجات التجريبية. بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب التخمين والصدفة.

سابعا- الصدق التلازمي: وهو يمثل العلاقة بين الاختبار المراد اعداده ومحك موضوعي، تجمع البيانات عليه قبل أو أثناء إجراء الأختبار، أي التعرف على مدى أرتباط الدرجة على الأختبار بمحكات الأداء الراهنة حاليا.

انواع الاختبارات التحصيلية:

تصنف الاختبارات التحصيلية الى ثلاثة تصنيفات:

اولاً- الاختبارات الشفوية: وفيها يوجه المعلم اسئلة شفوية ويجيب المتعلم بالطريقة ذاتها ،وهذه من اقدم انواع الاختبارات وتستخدم في مجالات محددة تحصيل مثل(تلاوة القرآن الكريم ، القراءة الجهرية ، والقاء الشعر)

وتهدف هذه الاختبارات الى:

أ- تحصيل قدرة الطالب على التعبير اللفظي

ب- الحكم من خلاله على مدى فهمه للمحتوى التعليمي.

ثانياً- إختبارات الأداء العملية :

تستخدم اختبارات الاداء العملية في قياس وتقويم الطالب في الاهداف المهارية كتلك المتعلقة بالمختبرات العلمية ، والورش العملية ، وما يتصل بتصميم ورسم الخرائط ، والرسوم الهندسية ، والبيانات، وتنفيذها على شكل مجسمات، وكذلك ما يتعلق منها بالفن والموسيقى ، والصناعة ، والرياضة ، والاقتصاد المنزلي ،من المجالات التربوية. (علوان،2007: 25)

تنقسم إختبارات الأداء العملية إلى:

أ- اختبارات الاداء التي تعتمد الورقة والقلم: ان هذه النشاطات وما يشابهها تكون نتيجة للمعرفة والمهارة مثل تصميم خريطة طقس، او مخطط لدائرة كهربائية، او لتجربة عملية .

ب- اختبارات التعرف: يطلب من الطالب في هذه الاختبارات التعرف على الخصائص الاساسية للأداء مثل تشخيص الخطأ او النقص عند استماعه لمقطوعة موسيقية ، أو تحديد الاجزاء التي تتألف منها احدى الالآت او تصنيف الاشياء، او انتقاء عمل أدبي ،أو فني.

ج-اختبارات النماذج المصغرة: تستخدم هذه الاختبارات بشكل خاص في الميادين المتضمنة على خطورة ،محددة كاختبارات الطيارين على نماذج من الطائرات التي تعمل بنفس مواصفات الطائرة الاعتيادية ، دون أن تحلق فعليا في الجو او اجراءها في مختبرات الفضاء (نماذج مصغرة لمركبة فضاء).

د- اختيار عينة العمل: محاولة مضبوطة ومقننة لعينة من النشاطات او الواجبات في الظروف الواقعية للعمل. (الامام واخرون،2016: 73)

ثالثاً- الاختبارات التحريرية: تنقسم الى قسمين:

أ- الاختبارات غير المقننة:

هي عملية ملاحظة المدرس لطلبته والتفاعل معهم في مناقشات ، وانشطة مختلفة، وتكليفهم ببعض البحوث الفردية، والجماعية ، والواجبات المدرسية، وكلها وسائل يتمكن المعلم من خلالها ، تقييم تحصيل طلبته وانجازاتهم ، فيلاحظ زيادة تحصيلهم ، ومدى تعلمهم يوما بعد يوم، وهذا النوع من الاختبارات لا يؤخذ به في التقييم النهائي التحصيلي للطلبة، وحتى اذا طلب من المدرس جزء من درجات اعمال السنة ، والصف الدراسي ، فهي لا تمثل وزنا كبيرا او غالبا ما تكون الدرجة بعد الامتحان التحريري. ولا يخفى ان هذا النوع من التحصيل يدخل تحت مصطلح (التقييم الكيفي الاداري) والذي يعتمد على تقييم النتائج الذي يقدمه الطالب وما يقوم به من أنشطة صفية، او خارج الصف الدراسي ، وفيه لا يتم استخدام الدرجات وانما يتم اصدار الاحكام الكيفية مثل (جيد جدا، جيد ، ضعيف).

ب- الاختبارات التحصيلية (المقننة): هي على نوعين ايضا:

1- المقننة من اعداد الخبراء، والمختصين، في بناء الاختبارات (اخصائيي القياس والتقويم التربوي ، مع مساعدة مختصي المادة التعليمية)،ثم تصور وتطبع و في اغلب الاحيان ، تصمم هذه الاختبارات وتعمم لسائر المدارس المختلفة في انحاء البلاد، ويشترط فيها ان يكون المحتوى الدراسي معمما لكافة الطلبة في جميع الانحاء وبنفس الهدف والكمية، بحيث ان الجميع قد درسه، ومن أمثلتها ،الامتحانات النهائية للمراحل المتوسطة او الاعدادية.

2- الاختبارات المقننة من اعداد المدرس، وتعد هذه الاختبارات من اكبر المصادر في انحاء العالم تقريبا لتقييم تحصيل الطلبة في الموضوعات الدراسية؛ لأن المدرس هو الذي يعرف طلابه، ويمكنه تقييمهم، وتقييم تحصيلهم الدراسي، ولأنه ؛ يعرف ما الذي درسه لهم، وما هي مستوياتهم، ويعد الكثير من الباحث ين التربويين من أن المدرس هو أقدر شخص لقياس تحصيل طلابه.

(غنيم،2004: 135)

أنواع اختبارات التحصيل المقننة:

أ- الاختبارات المقالية:

ب- الاختبارات الموضوعية:

الاختبارات المقالية: هي عدد محدد من الاسئلة ،يطلب من الطلبة الأجابة بمقال طويل، أو قصير، بحسب مستواهم الدراسي ، وفي وقت محدد. ويمكن تقسيمها الى نوعين ايضا:

أ-الاختبارات ذات الاجابة المطولة: وهنا يمنح المدرس طلبته ،الحرية عند الاجابة، من حيث اختيار الحقائق، وطريقة شرحها، ومقدار الاجابة، وصولا للإجابة الشاملة.

ب - الاختبارات ذات الاجابة المحدودة: وهنا يجيب الطلبة بإجابة محددة وقصيرة،

مميزات الاسئلة المقالية:

اولاً- سهولة بناءها وتصميمها.

ثانياً- كفاءتها في قياس الكثير من القدرات المعرفية ،كقدرة الطالب على تكوين الرأي والدفاع عنه، المقارنة بين شيئين، توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة، وما الى ذلك.

ثالثاً- يمكن الطلبة من تنظيم اجابتهم وتركيبها وعرضهم للحقائق منطقيا.

رابعاً- معالجة الوحدات الكلية من الخبرة المتعلمة؛ وبذلك تفيد الطلبة وتدربهم على الأجابة.

خامسا- تمكنها من قياس اتجاهات الطلبة التي تعدلت وتكونت نتيجة لخبرة المدة الدراسية.

عيوب الأسئلة المقالية :

اولاً- لا تغطي الأسئلة المقالية موضوعات المحتوى الدراسي لقلة اسئلتها.

ثانياً- يتأثر تصحيحها بعوامل ذاتية او شخصية للمدرس وقد تتباين درجات التصحيح من مصحح لآخر. كما ان مزاجية ونفسية المصحح تؤثر سلبا على التصحيح.

ثالثاً- تستغرق جهدا كبيرا ووقتا طويلا عند تصحيحها.

رابعاً- ترتكز الاسئلة المقالية على المعارف المحضة، وتكون الغلبة للجانب النظري على الجانبين العملي والمهاري، والتي لها دور كبير في بناء شخصية الطلبة. (دعمس،2008: 72)

2- **الأختبارات الموضوعية:**

هي الأختبارات التي لا تتأثر بالحكم الذاتي للمصحح ،والأجابة عليها ،لايختلف فيها اثنان عند التصحيح وبالتالي ؛يكون الاتفاق على الدرجة التي تعطى لأجابة السؤال المحددة.

مزايا الأسئلة الموضوعية:

1- الموضوعية عند التصحيح.

2- سهولة تصحيحها.

3-لاتحتاج الى وقت وجهد كبيرين ،كما في الأسئلة المقالية.

4- تتميز بدرجة عالية من الثبات لتميزها بعدد كبير من الفقرات.

5- تغطي جزء كبير من المحتوى الدراسي لذا تتصف بالشمولية. (غنيم،2004: 190)

عيوب الأسئلة الموضوعية:

اولاً- التخمين، في كثير من الاحيان عندما لا يعرف الطالب الاجابة فانه يلجأ الى التخمين. مما يؤثر في مستوى ثبات الاختبار.

ثانياً- قد تمنح فرصة للغش لأن الاجابة فيها محددة او عبارة عن رمز او علامة يسهل تداولها اثناء الامتحان بين الطلبة.

ثالثاً- تتطلب وقتا وجهدا عند الاعداد؛ لاتصافها بالمعاملات العلمية الصحيحة.

رابعاً- تعد الاجابة في الاسئلة الموضوعية من النوع المغلق (التفكير التقاربي) بحيث لا يستنتج الطلبة اجابات جديدة او مبتكرة ولا فرصة لابداء رأيهم؛ لانها لا تصل لقياس العمليات العقلية المعرفية العليا، كالتحليل والتقويم والتركيب.

انواع الاسئلة الموضوعية:

تقسم الاسئلة الموضوعية الى :

اولاً- اسئلة الاختيار بين بديلين :هي عبارة عن فقرة تتطلب الاجابة عليها اختيار بين بديلين للاجابة مثل:(قول صح ،خطأ - نعم ،لا،- موافق - غير موافق) وعلى المفحوص وضع علامة (صح) اسفل الاجابة التي يختارها من البديلين.

مزايا اسئلة الاختيار بين بديلين (البدائل):

اولاً– انها(نسبيا) تتميز بسهولة التصميم

ثانياً– سرعة تصحيحها بموضوعية.

ثالثاً– لا تحتاج الى وقت طويل عند الاجابة.

رابعاً– تتميز بمعامل ثبات مرتفع.

خامساً– تعد اداة قياس جيدة للمعرفة والحفظ وتقيس مستويات معرفية. مثل الفهم والتطبيق، لو اعدت اعدادا جيدا.

سادساً– يمكنها تغطية جزء كبير المحتوى التعليمي:

عيوب اسئلة الاختيار بين بديلين:

1– انها اكثر انواع الاسئلة الموضوعية عرضة للتخمين قد تصل الى نسبة خمسين بالمئة.

2– سهولة تعرضها للغش.

3– لا تتناول قياسها للقدرة على التحليل للموضوعات العلمية.

4– قد تصاغ بعض العبارات بحيث لا تكون صحيحة بنسبة (100%100) او خاطئة بنسبة (100%100) مما يوقع المصحح في اخطاء التصحيح.

خامساً– قد توحي للطلبة بالإجابة الصحيحة خاصة عند صياغتها بطريقة جيدة.(غنيم،2004: 199)

اسئلة الاختيار من متعدد:

تتكون فقرات الاختيار من متعدد من مجموعة من العبارات او المقدمات، وترتبط كل مجموعة او مقدمة بمجموعة اخرى من الاستجابات ،لا تقل عن ثلاثة ، وعلى الطلبة الاختيار بما يتناسب مع العبارة ، وبناء على ذلك لابد ان ترتبط الاجابة بالعبارة او المقدمة والابتعاد – ما امكن – عن التكرار في الاجابة واختصار السؤال على موضوع واحد ومحدد؛ لكي يسهل على الطلبة اختيار الاجابة المناسبة لها.

مميزات الاختيار من متعدد:

1– ممكن ان تغطي اكبر جزء من المحتوى المقرر دراسته.

2– قدرتها على قياس قدرات الطلبة المتنوعة.

3- ارتفاع معامل الصدق والثبات فيها.

4- سهولة التصحيح بالنسبة للمدرس.(الامام وآخرون،1990: 200)

فقرات اختيار الصواب والخطأ (صح) أو(خطأ):

تعد من اوسع الاختبارات الموضوعية انتشارا، وذلك لتميزها بسهولة التحضير بصورة نسبية ، وكذلك موضوعية تصحيحها، كذلك امكانية تغطيها لمساحة كبيرة من المقرر الدراسي.

يتمثل هذا النوع من الاختبارات بأن تتضمن كل مجموعة عدداً من العبارات، وعلى الطلبة تحديد ايهما صائبا، او خاطئا ، بوضع اشارة (صح) او(خطأ) ،امام العبارة الصحيحة والخاطئة أو كتابة كلمة(صح) او(خطأ).

عيوب فقرات اختيار الصواب والخطأ:

1- ارتفاع نسبة التخمين تصل الى(50%).

2- قد يلجأ المدرس الى صياغة الفقرات بعبارات غامضة وغير واضحة ؛ لمحاولة تلافي التخمين.

3-لاتساعد المدرس على اكتشاف مواطن الضعف والقوة عند الطلبة.(العدوان والحوامدة،2011: 204)

اختبار المزاوجة:

يبنى هذا النوع من الاختبارات على قائمتين، تتضمن الاولى فقرات (مثيرات) وتقابلها فقرات (الاستجابات) ، وعلى الطالب ان يقابل، او يزاوج بين القائمتين ،بالعبارات المناسبة الصحيحة، ما بين القائمة الأولى والثانية ، ولابد ان تكون مكونات كل قائمة متجانسة ،والا تصبح عملية المقابلة لا معنى لها ، ويفضل ان يكون عدد العبارات في القائمة من(خمس) الى(ثمانِ) عبارات حتى لا تصبح عملية المزاوجة صعبة.

مميزات فقرات المزاوجة:

1- سرعة الاعداد وسهولته. 2- قلة فرص التخمين. 3-السرعة بالتصحيح.

عيوب فقرات المزاوجة:

1- تركز على المستويات المعرفية الدنيا وتساعد على الحفظ والاستظهار، ولا تقيس مستويات عقلية متقدمة كالبرهنة والتمييز، ولتلافي ذلك، يفضل ان يكون عدد الاستجابات في القائمة الثانية اكبر من المثيرات في القائمة الاولى، كذلك التأكد ان لكل فقرة اختبار اجابة واحدة.

اختبار التكميل:

هي عددا من العبارات المقطوعة بفراغات، يجب ملؤها بكلمات مناسبة تتعلق بالفكرة الرئيسية للفقرة ، بحيث يتجنب الطلبة ان يستجيبوا للأجزاء غير المهمة في الاختبار؛ لذا ينبغي ان تكون الكلمات الناقصة رئيسة، ولها اهميتها، ودلالتها ، كما يفضل ان تكون الفراغات في نهاية الفقرة؛ بحيث يتمكن الطلبة من قراءة كامل الفقرة قبل الوصول الى الفراغ المطلوب.

(العدوان والحوامدة،2011: 88)

خطوات بناء اختبارات التحصيل:

اولاً- التخطيط للاختبار:

يستند التخطيط الجيد لبناء الاختبارات التحصيلية الى تحليل منظم لاهداف الدرس او الوحدة الدراسية من ناحية الشكل والمضمون ويؤخذ بعين الاعتبار تحقيق الاهداف لجوانب التحصيل المتوقعة من المتعلم بعد مرورهم بالخبرة التعليمية التعلمية اللازمة .

ثانياً- تحديد الاهداف التعليمية:

يرى المختصون بأن الغرض السلوكي هو وصف للإنجاز او الاداء، يراد من الطلبة ان يتملكوا القدرة على اظهاره بعد مرورهم بخبرات تعليمية، ولا يخفى ان الغرض السلوكي يصف المنشود في تحقيقه من الطلبة، ولا يصف عملية التعلم لأن اغلب العبارات التي يستخدمها المعلمون في التعبير عن الغرض السلوكي يغلب عليه الكثير من الغموض والعمومية الى يصعب فهمها في عملية التدريس.

ثالثا - تحليل محتوى المادة التعليمية:

ان تحليل المادة العلمية التعليمية الواردة في المقرر الدراسي ، يساعد المدرس على التعمق في فهم محتوى المادة المقررة شكلا ومضمونا، كذلك يساعده على تحسين العملية التعليمية ومعرفة مدى تحقق

الاغراض المنشودة، فلا بد من تحليل المادة والاحاطة بمحتواها ؛لأعداد الاختبار المناسب لمعرفة مدى تحقق الاغراض السلوكية في هذه المادة. كما انه يعين المعلم على تقدير درجات الاهمية النسبية التي يمكن ان تعطى للأجزاء عند التحليل التفصيلي.

رابعاً- اعداد جدول المواصفات:

يبنى جدول المواصفات في ضوء الاهداف التعليمية المحددة والمنشودة، من تعلم موضوع مقرر او وحدة دراسية ،ويراعى في بناء هذا الجدول، ان تشمل بنوده الاهمية النسبية لكل عنصر من عناصر المحتوى التعليمي الوارد في المقرر، ويشتمل على جميع ابواب المادة العلمية المقررة كذلك انواع السلوك الذي سيتحصل عليه الطلبة من خلال تعلمهم .

خامساً- بناء فقرات الاختبار:

بعد تحديد الاغراض السلوكية، وتحليل محتوى المنهج الدراسي، يتم بناء جدول مواصفات ،إذ تعد قراءة الاختبار التحصيلي المطلوبة والمناسبة ؛ بالاعتماد على الخطوات المذكورة سابقا الا ان لكل اختبار شروط ومعايير خاصة لكي يضمن ان تكون فقرات الاختبار سليمة وصحيحة وتحقيق الهدف المقصود منها وبالتالي طباعته بصورته الفنية النهائية. (العدواني،2014: 15)

الاغراض التعليمية ومستوياتها:

عند اعداد الاختبار التحصيلي، يجب على المعلم ان يركز على خطوة مهمة، تكمن في تحديد الاغراض السلوكية او ما يعرف بنواتج التعلم ،التي خطط لها قبل ان يبدأ التدريس، ويتم تحديد نواتجها من خلال صياغة هذه الاغراض، صياغة اجرائية محددة وواضحة بعيدة عن الغموض والتعميم.

شروط صياغة الاغراض السلوكية مراعاة ما يلي :

1- ان تصف عبارة الغرض، سلوك الطالب واداؤه والذي يستدل منه على تحقيقه، ولا يركز على سلوك المدرس.

2- ان تصف نواتج التعلم لا النشاط التعليمي.

3- ان تكون عبارة الغرض السلوكي ،بفعل يصف السلوك الذي يفترض في الطالب اظهاره عند تعاملهم مع المحتوى.

4- ان تكون عبارة الغرض السلوكي عند الطلبة قابلة للملاحظة.

5- مراعاة الوضوح والدقة عند صياغة الاغراض السلوكية.

6- ان تكون الاغراض ان تكون الاغراض بسيطة وغير مركبة ان تكون الاغراض بسيطة وغير مركبة مثل:

أ- التعبير عن الاغراض بمستوى مناسب من العمومية.

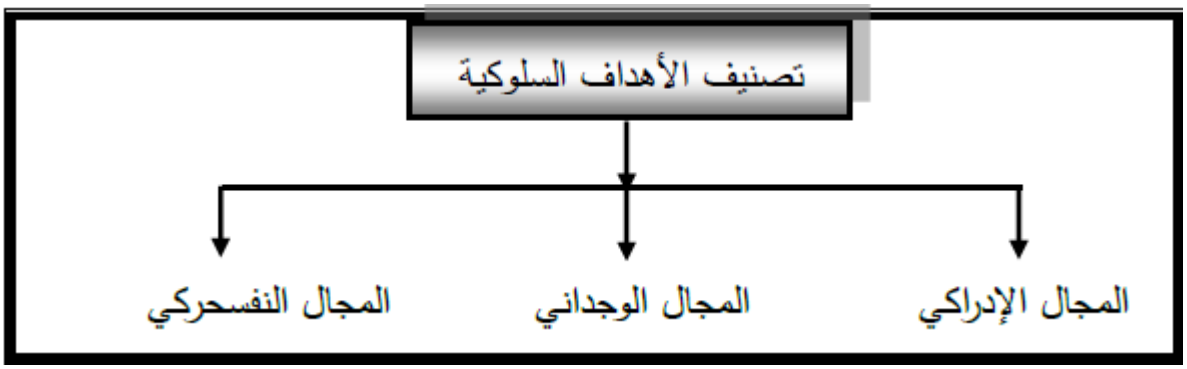
ب- ان يمثل الغرض او الهدف النواتج مباشرة ومقصودة

ت- ان تكون هذه الاغراض مما يمكن تحقيقه.(ثورندايك وهيجن،1989: 75)

مستويات المجال المعرفي:

تعددت المستويات المعرفية التي أوجدها علماء النفس التربوي ،وتعد مستويات (بلوم المعرفية) الأبرز والأهم والأكثر شيوعا بين كل المجالات المعرفية.

وقد وصف علماء النفس التربوي، وعلماء القياس والتقويم ،مستويات بلوم انها (اغراض سلوكية تختص بالنظريات والمعارف والمعلومات والمهارات العقلية والمفاهيم)، وقد نظمت في ثلاث مجالات رئيسة، يتضمن كل منها مستويات متدرجة، كما في الشكل ادناه وهي:

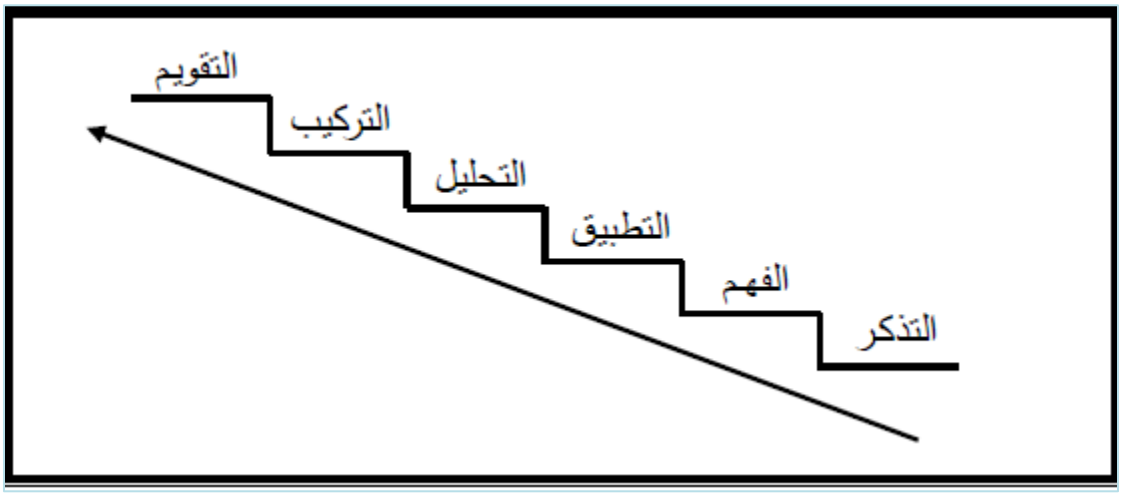


الشكل (1) تصنيف الاغراض السلوكية(عمل الباحثة)

اولا- المجال المعرفي (الإدراكي):

وقد رتبها بلوم في هذا المجال في ستة، مستويات، هرمية ،متدرجة، اذ بدأ بالمستوى المعرفي ،من السهل متدرجا للأصعب فالأصعب، كما في الشكل ادناه وهي:

مستويات المجال المعرفي



الشكل (2) تصنيف المعرفي(الإدراكي) لبلوم (عمل الباحثة)

1- مستوى المعرفة (التذكر): فيه يتمكن الطالب من تذكر استرجاع المعلومات بأنواعها المختلفة، من المادة الدراسية التي سبق له ان تعلمها وتتضمن افعالها الأدائية مثل (يذكر يسمي، يعرّف، يعيد). (العدوان والحوامدة،2011: 88)

2- مستوى الفهم (الاستيعاب): يتضمن هذا المستوى قدرة الطالب على تفسير، وصياغة المعلومات، والمعارف، التي تعلمها الطالب، بأشكال وصياغات مختلفة، عما تعلمه في الدرس، ومن افعال هذا المستوى الادائية (يوضح ،يميز ،يفسر، يلخص) . (سلامة واخرون،2009: 70)

3- التطبيق: يتضمن هذا المستوى قدرة الطالب ،على استعمال وتطبيق النظريات، والقواعد التي تمت دراستها سابقا في مواقف جديدة، مشابهة ،او مماثلة، او مناظرة ،ومن افعال هذا المستوى الادائية (يطرح ،يعرب ،يبرهن ،يستعمل). (ابو الهيجاء ،2001: 44)

4- التحليل: يتضمن هذا المستوى قدرة الطالب على تحليل المعرفة، الى مكوناتها واجزائها ،والبحث عن الروابط التي تربط هذه المكونات والاجزاء، وعلاقاتها وطرق تنظيمها، ومن افعال هذا المستوى الادائية(يقارن، يفرق ،يقسم ،يوازن). (سعادة ،2001: 346)

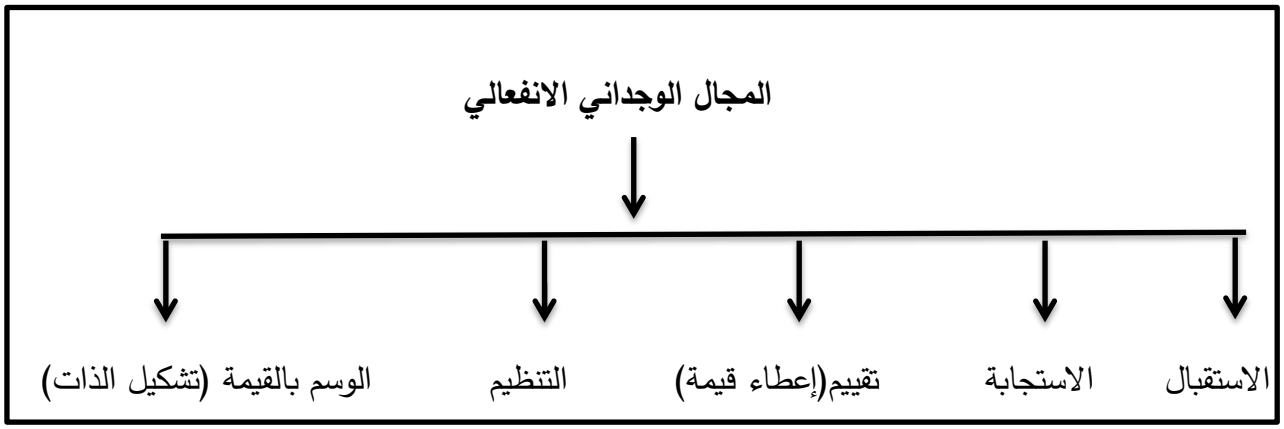
5- التركيب: يتضمن هذا المستوى، قدرة الطالب على تجميع اجزاء المادة التعليمية، ووضعها في قالب مختلف، عما درسه ،او تعلمه، اي قدرته على بناء شيء من اجزاء متفرقة، او مختلفة، ويعد هذا المستوى من المستويات التي تظهر الابداع عند الطلبة، ومن افعال هذا المستوى الادائية(يؤلف ،يرد، يصمم، يصوغ). (العدوان والحوامدة،2011: 92)

6- التقويم: يركز هذا المستوى على تثمين وتقدير الأشياء وإصدار الحكم عليها ،وبناء معايير محددة ،ويتضمن هذا المستوى الاختيار من بين عدة بدائل ،وبيان نقاط الضعف والقوة ،وطرح اسئلة التقويم والبرهنة على إثبات الصحة ومن أفعال هذا المستوى الإجرائية (يقوم، يفاضل، يفرق، يحكم).

(التميمي والطائي،2019: 107)

ثانياً- المجال الانفعالي الوجداني : (حسب تصنيف كراثول)

يتعامل المجال الوجداني -الانفعالي ،مع ما في القلب من اتجاهات ،ومشاعر، واحاسيس، وقيم، والتي تؤثر في مظاهر السلوك لدى المتعلم وانشطته، وهي على خمسة مستويات كما في المخطط(1) ادناه وهي:



المخطط (1) المجال الانفعالي الوجداني (حسب تصنيف كراثول) (عمل الباحثة)

1- الاستقبال: يشير هذا المستوى الى وعي الطالب وشعوره بوجود شيء ما في البيئة المحيطة به، فينتبه له دون التأثر ،اتخاذ موقف معين، ومن الافعال الادائية في هذا المستوى (ان يفرق ،ان يختار، يصغي، يجمع)

2- الاستجابة: يشير هذا المستوى، الى تحول سلوك الطالب من مجرد الانتباه ،الى مستوى اعلى، وتتمثل في رغبته بالمشاركة الفعالة ،فيكون له موقف تجاه تلك المثيرات مع شعوره بالرضا ،والارتياح، ومن الافعال الادائية في هذا المستوى(يقبل، يبادر، يمضي، يمارس).

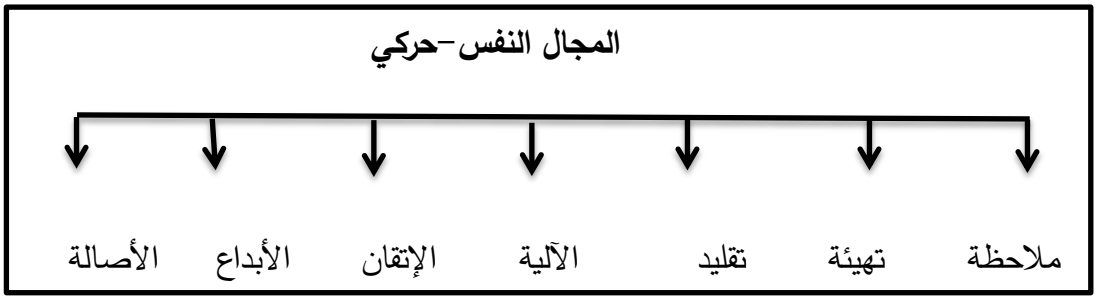
3- التقييم أو(إعطاء القيمة): تكون السلوكيات الطالب في هذا المستوى متسقة، تدل على ان الطالب تبنى قيمة، او اتجاها معينا، وبنى معتقداته الخاصة به، التي يتصرف حسب التزامه واعتقاده بها، ومن الافعال الادائية في هذا المستوى(يعزز، يدعم، يحتج، يعزز، يساهم).

4- التنظيم: يشير هذا المستوى الى العملية التي يدخل الطالب فيها عددا من القيم التي تتعلق بموضوع، او مجال معين، ويقوم بتنظيمها ضمن مجموعة متكاملة، ومترابطة، في بناءه العقلي المعرفي، ومن الافعال الادائية في هذا المستوى(يقارن، يوازن، ينظم، ينسق)

5- الوسم بالقيمة (تشكيل الذات): ويمثل هذا المستوى قمة التنظيم الهرمي، وفيه تنتظم مستويات الاهداف التربوية، ولا يتحقق الا بتحقق المستويات السابقة له ، وفيه الطالب يستجيب للمواقف استجابة ثابتة، ومتسقة، وتصبح جزءا من سلوكه، وتشكل علاقة الطالب المميزة بهذه ويوسم بها عند الاخرين. وتتبلور لرسالة يهتم بتوصيلها للآخرين ومن الافعال الادائية لهذا المستوى(يغير، يكمل، يتجنب، يدير). (غنيم،2004: 161) (الموسوي والتميمي،2019: 135)

ثالثاً- المجال النفس حركي (المهاري) (تصنيف سيمبسون):

يهتم هذا المجال بالمستويات العملية، والمهارات اليدوية، التي تتطلب استخدام او تنسيق عضلات الجسم، وكيفية استخدام الاجهزة، والادوات ، ويشتمل على خمسة مستويات كما في المخطط(2) ادناه وهي:



المخطط(2) المجال النفس حركي (المهاري) (تصنيف سيمبسون):

1-الملاحظة(الادراك الحسي): يتطلب هذا المستوى من الطالب ان تتوافر لديه قدرة ، وملاحظة واعية، لما يدور حوله ومن الافعال الادائية لهذا المستوى(يراقب، يصف، يختار، يربط) . (الزيدي،2021: 115)

2- التهيئة: يشير هذا المستوى الى اثارة استعداد الطالب و اهتمامه ،لممارسة السلوك الحركي، ومن الافعال الادائية لهذا المستوى(يستعد، يستجيب، يتطوع، يظهر).

2- الاستجابة الموجهة(التقليد): يتضمن هذا المستوى قدرة الطالب على القيام، او تقليد السلوك الحركي ،تحت اشراف المعلم، ومن الافعال الادائية في هذا المستوى. (يقلد، يجرب، ينسخ ،يفكك).

4- الالية او التعويد : يتضمن هذا المستوى قدرة الطالب على القيام بالمهارات، والسلوكيات الحركية، غير المعقدة اليا؛ لكثرة الممارسة والتكرار ومن امثلة الافعال الادائية(يرسم، يحرك، يقوم، يكرر عمله)

5- الاستجابة الظاهرة المعقدة (الاتقان): وتشير الى قدرة الطالب على انجاز الحركات المهارية المعقدة ،التي تحتاج الى الدقة والتحكم ،ومن امثلة الافعال الادائية(يثبت، يضع، ينسق، يجهز) .

6- التكيف (الابداع): ويشير الى قدرة الطالب على القيام بالسلوك الحركي، بأكثر من طريقة تبعا لطبيعة المواقف المختلفة، ومن امثلة ومن الامثلة الافعال الادائية (يبدع، يصمم، يبني ،يكون)

7- الاصالة: يشير الى قدرة الطالب على تطوير سلوكيات، ومهارات حركية جديدة، ومن الامثلة للأفعال الادائية (يطور، يجدد، يبني، يبدأ). (الزغول،2012: 66)

مهارات صياغة الأسئلة:

هي من المهارات التي تتطلب التمكن في المادة العلمية من جانب المدرس، او اللجنة المختصة، والتي يجب ان يراعى فيها الصياغة الجيدة للسؤال، والمصطلحات ،وعدد الكلمات الواردة والمستعملة فيها، ومرتبة ما ترد فيه الكلمات.

تتطلب من المدرس مراعاة بعض الارشادات التي منها على سبيل المثال لا الحصر:

1- تجنب صياغة الاسئلة التي تكون اجابتها بنعم او لا.

2- ان يتناسب السؤال وقدرات الطلبة واستعداداتهم.

3- ان يحتوي السؤال على فكرة واحدة.

4- تجنب الغموض في السؤال.

5- عدم ايحاء الاجابة في السؤال.

6- الصياغة السليمة والموجزة والتأكد من فهم الطلبة له.

اما الاخطاء الشائعة عند كتابة وتوجيه الاسئلة فهي:

1- ان يوجه اسئلة عديدة في وقت واحد .

2- توجيه السؤال للطلبة، والاجابة عنهم.

3- ان تكون الاسئلة غير واضحة المطلب.

4- تجاهل اجابات الطلبة.

5- لا يصحح الاجابات الخطأ ليحقق التغذية الراجعة.

6- يسأل اسئلة بطريقة متشابكة.

7- استعمال نمط واحد من الاسئلة.

8- ان ترتبط الاسئلة بالأهداف المراد تحقيقها.

9- ان تصاغ بوضوح، لا لبس ولا غموض فيها .

10- ان تثير الاسئلة تفكير الطلبة.

11- ان تتنوع بمستوياتها المعرفية- الانفعالية- الحركية.

12- تجنب الاسئلة التي تبدأ بهل والتي تكون الاجابة عليها(بنعم) او (لا) لأنها تشجع الطلبة على التخمين

13- تجنب صياغة الاسئلة التي توحي بالإجابة أو تشتمل عليها

14- تجنب السؤال المتضمن عددا من الاسئلة في سؤال واحد . (الحديدي، 2020: 28)

الاهداف التعليمية:

لكل مجتمع من المجتمعات ثقافته، وفلسفته، واهدافه الخاصة به، والتي يسعى الى المحافظة عليها ،ونقلها عبر تعاقب الاجيال ، وتعمل الانظمة التربوية، على تحقيق اهدافها، وطموحاتها، من خلال اكساب طلبتها الخبرات ،والمهارات، والمعارف ،وبقية السلوكيات الاخرى ،التي تساعدهم على التكيف السليم؛ لتحقيق المساهمة في استمرارية ونماء مجتمعاتهم

(Ownen,froman,and .mascow, 1981: 58)

وتسعى العملية التعليمية –التعلمية التي تضطلع بها المؤسسات التربوية والتعليمية ولا سيما المدارس الى ترجمة اهداف وفلسفة نظامها التربوي، الى اهداف واقعية تتمثل في تغيير سلوك الطلبة من خلال سلسلة مترابطة، ومتواصلة من النشاطات والاجراءات المنظمة. من خلال عملية التدريس. (عودة،1993: 23)

وان نجاح اي عملية تربوية توقف على مدى تحقيقها للأهداف والغايات التي رسمتها فلسفة النظام التربوي– التعليمي. لا يتم تحقيقها لدى الطلبة دفعة واحدة، وانما بشكل تدريجي وتتطلب هذه العملية جهدا دؤوبا ومتكاملا من قبل القائمين على تنفيذ عملية التدريس، طيلة مدة الدوام الرسمي؛ لذا فأن النظام التربوي يعمد الى ترجمة غاياته، وفلسفته ،النابعة من فلسفة المجتمع الى اهداف مرتبة في مستويات متباينة ليتسنى تحقيقها ولاختلاف هذه الاهداف في عموميتها، وزمن تحقيقها ،ومصادر اشتقاقها، على الصعيد التربوي صنفت في ثلاثة مستويات وكما يلي:

اولا– الاهداف العامة الاهداف التربوية العامة (الغايات).

تتمثل في الغايات النهائية للنظام التربوي الساعي الى تحقيقها لدى الافراد والجماعات من خلال عملية التعليم الرسمي وتتصف بدرجة عالية من العمومية وتحتاج في تنفيذها وتحقيقها الى زمن طويل، وتركز بشكل اكبر على الطلبة من خلال التأثير في شخصيتهم وتشكيل اتجاهاتهم وقيمهم الدينية، والوطنية والقومية، وتشتق عادة من فلسفة، وتاريخ المجتمع، ومن النظام الديني ،والاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي. وكذلك من طموحات المجتمع، وطبيعة معرفته، ومقدار تطوره التكنولوجي، وتوضع هذه الاهداف من قبل النظام السياسي ورجال الفكر والعلم في المجتمع.

ثانيا– الاهداف التعليمية:

تمتاز هذه الأهداف بدرجة متوسطة من العمومية والتحديد؛ لأنها اكثر تحديدا وتحتاج الى زمن اقل لتحقيقها لدى الطلبة، وتمثل مجموعة السلوكيات والخبرات والمهارات التي يصل اليها الطلبة بعد تدريسهم دراسية معينة او منهاج دراسي معين، وتعد هذه الاهداف حصيلة التعلم العقلي، او الحركي، او الانفعالي، المترتب على تدريس وحدة او موضوع دراسي محدد، وتختلف عن الاهداف العامة تبعا لعموميتها وصياغتها والغاية المنشودة منها. (gronland,1991: 93)

ثالثاً- الاهداف (الاغراض السلوكية):

يطلق عليها علماء التربية (الاهداف الخاصة)، او (التدريسية) او(نواتج التعلم) ؛ لأنها تمثل النتاجات التعليمية المتوقع ان تظهر في اداء الطلبة؛ نتيجة الخبرة التعليمية. كما انه الاداء النهائي ،الممكن ملاحظته ،وقياسه ،عند الطالب ،بعد مروره بالموقف التعليمي وقد يمثل القدرة او القابلية المكتسبة لدى الطالب بعد مروره بالموقف التعليمي وتمكنه بالقيام بأداء معين. (mager,1984: 7)

وتمتاز بانها محددة جدا وعلى درجة عالية من التجريد؛ لأنها تحتاج الى وقت قصير ليتحقق يتحقق لدى الطلبة، وهو وقت الدرس ،او النشاط التعليمي، وتقع مسؤولية الاغراض السلوكية ومقدار تحققها على المدرس بالدرجة الاولى، كما يمكن للمدراء والمشرفين المساهمة في تحقيقها من خلال النصائح والارشادات والمتابعة.

الذكاء

جذور الذكاء التاريخية:

ان محاولة قياس الذكاء الانساني اخذت من الجهد الطويل المكثف والمستمر اكثر من اي موضوع اخر من موضوعات القياس النفسي. ولقرون متعددة والسؤال الذي يطرحه الفرد هو عن الفروق الكبرى في القدرة التي تميز انسانا من طراز (سقراط)عن الانسان العادي ،وقد اثير هذا السؤال عن ماهية هذه الفروق هل هي فطرية للإنسان ام مكتسبة؟

بسبب الحاجة العملية في المجتمعات المتطورة ،اصبح هذا السؤال اكثر الحاحا ؛لإيجاد طريقة لمعرفة وتقدير الفروق الفردية بين الأفراد تقديرا دقيقا ما امكن فشمولية التعليم سمحت للطلبة ،العاديين، والموهوبين، في الذهاب الى المدرسة. وظهر التمايز بين الطلبة جليا، فمنهم من تجاوز البرامج التعليمية بسرعة فائقة، وبعضهم اهتم بالتأملات الفلسفية والتجارب العلمية في وقت مبكر، قبل وصولهم لتمام النضج .وبهذا اصبح من الضروري ان يميز المدرسين بين القدرات العقلية المختلفة، وبهذا بدأ الاخصائيون النفسيون جهودهم لقياس هذه الفروق التي اطلقوا عليها (الذكاء).

ان اول اختبار للذكاء هو مقياس (بينيه وسيمون) الذي جاء بعد مدة طويلة من الملاحظة للفروق بين عمليات التفكير عند الاطفال وقام بالعديد من التجارب قبل ان يقدم اختبار الذكاء للعامة. واكد (بينيه) في المقام الاول ان الاختبار يجب ان يعكس النمو السريع للإمكانيات العقلية في مدة

الطفولة. وثانيا : يجب قياس الخصائص التي يعتمد عليها المعلمون في التفرقة بين الاطفال النابهين والاغبياء، داخل الفصول الدراسية .وقد نشر اختبار الذكاء بطلب من المسؤولين التربويين في باريس لإيجاد طريقة تساعد على التمييز بين القدرات المتباينة بين الاطفال . وتطور الامر بسرعة وقد اعيد النظر في اختبار(بينيه وسيمون) مرتين في عام (1908) والاخرى في عام (1911) في الولايات المتحدة اذ قام (لويس .م ترمان تيرمان) من جامعة ستانفورد بإعداد الاختبار الامريكي وكانت النتيجة اختبار (ستانفورد–بينيه) في عام (1916) ثم عدل في عام(1937). (تايلر،1998: 72)

يعزى الفضل الى العالم (فرانسيس جالتون) في شق الطريق لقياس الفروق الفردية بأسس سليمة، متأثرا بتطورات نظرية(دارون) التي اكدت على الفروق الفردية بين الافراد. وهكذا اخذت حركة قياس الفروق الفردية في الازدهار في معظم بلدان العالم الغربي. واخذت تظهر انواع متعد من الذكاوات التي يختص كل ذكاء منها بقدرة عقلية معينة وتشعبت المقاييس في المجالات كافة. (الجلبي،2015: 18)

وفي القرن العشرين، تطورت فيما بعد على يد جملة من العلماء، وطبقت في العديد من المجالات: التربوية العسكرية ،الصناعية ،وفي ميدان الارشاد والعلاج النفسي .(القشاعلة،2021: 18) وقد اهتم علماء النفس منذ مئة عام بوضع نظريات ومفاهيم فسّرت الذكاء على انه قدرة عقلية عامة منها نظرية بينيه وكسلر وسبيرمان ،وسوارن دايت ،وسريستون ،وسون ، وجنسون فار وبيرتل، وبرت وفرنون وكاتل وايزنك وكلفورد .(ابو حطب ،1991: 13)

فتوصل (جاردنر) في كتابه(اطر العقل)(1983) ،الى نظرية جديدة تختلف تماما عن النظريات ؛افتتحت هذه النظرية لمجال امام العديد من الباحثين ؛لأنها تتناول الذكاء بشمولية واتساع اكثر. ويطلق عليها نظرية (الذكاء المتعدد) ويرمز لها (ام اي). كما اطلقت جمعية البحوث التربوية الامريكية بنظرية الطبيعية البشرية. (النعيمي ،2005: 83)

وفي العام(1979) طلبت مؤسسة (فان لير) في جامعة هارفارد من عالم النفسي الامريكي (هاورد جاردنر) ومجموعة من المتخصصين في مجالات عدة، بإنجاز بحث علمي القصد منه فتح وضعية المعارف المهتمة بالقدرات الذهنية للطالب. واظهرت هذه الابحاث ان الطالب يمتلك امكانيات متعددة من الذكاء. دون الاقتصار على جانب معين. (هوفمان ،1996: 277)

يرى(هاورد جاردنر) ان النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متعددة، ويجزم بأن اهم ما يمكن أن يقدمه التعلم من اجل تنمية الطلبة هو توجيههم نحو المجالات المتناسبة واوجه الكفاءة والموهبة الطبيعية عندهم؛ لتنميتها فهناك الكثير من الطرق التي تؤدي الى النجاح، وكذلك الكثير والكثير من القدرات المتباينة التي تساهم في تحقيق النجاح. (حسين،2014: 42)

وقد اعتمدت الباحثة نظرية الذكاء المتعدد في تقويمها لاختبارات الذكاء للتقديم الى مدارس ثانويات المتميزين ؛لتعدد مجالات الذكاء اذ لا يشترط على الطالب ان يكون ذكيا في كافة المجالات ليكون متميزا ؛لأنه ربما تميز في مجال محدد دون الاخر.

ذكر لنا التاريخ نماذج عدة لشخصيات كانت متعثرة في الدراسة، واثبتت نبوغها وتميزها في مجال اخر، مثل (توماس اديسون) الذي اخرجته والدته من المدرسة بعد ان اخبرها المعلم بانه لا يفهم وفيما بعد ،اخترع الكهرباء. (وجورج مندل) قام معلمه بإجراء اربعة اختبارات متتالية واصبح بعد ذلك عالم الجينات الشهير، وكذلك(اسحاق نيوتن) كان متعثرا في دراسته وترك الدراسة لخمس سنوات، ثم غدا مكتشف قانون الجاذبية. (حسين،2005: 177-178)

انواع الذكاء المتعدد:

صنف جاردنر في العام في عام(1983) سبعة انواع من الذكاء. وقد اطلق عليها اعمدة الذكاء السبعة، ثم اضاف اليها عام(1996) ذكاء ثامنا. وهو الذكاء الطبيعي. وفي كتاب اعادة تشكيل الذكاء المتعدد للقرن الحادي والعشرين.(جروان،2002: 69)

وضمّن جاردنر قولا "مفاده ان هناك ان هناك شكلا تاسعا من الذكاء وهو الذكاء الوجودي" ،والذي يشتمل على التأمل في اساسيات الحياة. ومشكلاتها مثل الحياة والموت وقد ربطه بالمنظور الفلسفي. (جاردنر،1997: 28)

وهذه الذكاءات هي:

اولاً- الذكاء اللغوي (اللفظي) :

هو القدرة على استخدام الكلمات شفاهيا. بفاعلية، ويضم هذا الذكاء القدرة على تناول معالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها ويمثل هذا النوع (القاص ،الخطيب، السياسي).

ثانياً- الذكاء المنطقي- الرياضي:

يعني به استطاعة الطالب استخدام الاعداد بفاعلية ويشتمل هذا الذكاء الحساسية والنماذج المنطقية والعلاقات بحيث تكون العلاقة للأنماط هي علاقة السبب والنتيجة، ويمثل هذا النوع (علماء الرياضيات ، ومحاسبي الضرائب، والاحصائيين).

ثالثاً- الذكاء المكاني – البصري:

يعد هذا النوع هو قدرة الطالب على ادراك العالم البصري المكاني بدقة. وان يقوم بتحويلات معتمدا على تلك الادراكات ويمثل هذا النوع (مصمم الديكورات، المهندس المعماري، الفنان المخترع).

رابعاً- الذكاء الجسمي -الحركي :

يشتمل على الخبرة والكفاءة في استخدام الطالب لجسمه ككل؛ للتعبير عن الافكار والمشاعر ويضم هذا النوع مهارات فيزيقية نوعية كالتآزر والتوازن والمهارة والمرونة. ويمثل هذا النوع (الحرفي، النحات ،الميكانيكي، الجراح)

خامساً- الذكاء الموسيقي:

يشتمل على قدرة الطالب على ادراك الصيغ الموسيقية ،وتمييزها ،وتحويلها، والتعبير عنها ويضم هذا النوع ،الحساسية للنغم الموسيقي، وطبقته والجرس الايقاعي ونغمته، ومن الممكن أن يكون لدى الفرد فهم ظاهر للموسيقى. فهم كلي نظامي او تحليلي تقني ويمثل هذا النوع(الناقد الموسيقي ،المؤلف، المؤدي، الملحن). (حسين ،2014: 173-172)

سادساً- الذكاء الاجتماعي:

يشتمل القدرة على فهم أمزجة الاخرين ،واهدافهم ،ودوافعهم ،وميولهم، والتمييز بينها ويضم هذا النوع التعابير التي تطرأ على الوجه، والصوت، وايماءات الطلبة ومقدرة الفرد التمييز بين مختلف الالماعات بين الشخصية والاستجابة لتلك الالماعات، بين الشخصية اي مقدرة الطالب ،على التأثير في تغيير منهج الاخرين واتباعه، ويمثل هذا النوع (المعلمين، الزعماء السياسيين، المصلح الاجتماعي، الكوميديين). (رفيق،2017: 316)

سابعاً- الذكاء الشخصي:

يتجلى الذكاء الشخصي في معرفة الطالب لذاته وقدرته على التصرف بموائمة مع تلك المعرفة، كذلك قدرته على تكوين صورة واضحة عن جوانب القوة والقصور عند اختلاف الحالات المزاجية وتظهر عند الفرد إحساس قوي بالآثار والثقة بالنفس والثقة العالية بالقدرة الذاتية ويمثل هذا النوع. (العلماء ،الحكماء ،الفلاسفة)

ثامناً- الذكاء الطبيعي – البيئي :

يعد هذا النوع من الانواع الاكثر حداثوية ويتضمن القدرة على تمييز الكائنات الاخرى من حيوان ونبات ومكونات البيئة واحداثها الطبيعية، كالغيوم، والتربة، والمعادن، ويمثل هذا النوع (المزارعين، مربي الحيوانات، علماء الاثار).

الجودة الشاملة:

ان التحديات العالمية المعاصرة كعولمة الاقتصاد، وانتشار تكنولوجيا المعلومات. وكذلك شبكة النت وظهور منظمات بمواصفات عالمية(إيزو) وابرام اتفاقيات التجارة العالمية ، فرضت على المؤسسات، والمنظمات بكافة اشكالها ،انتهاج الاسلوب العلمي الواعي؛ لمجابهة هذه التحديات وكذلك لاستثمار الطاقات البشرية الفاعلة؛ هدفا في تحسين الاداء التشغيلي والاداري بصورة مرنة واكثر كفاءة وفاعلية؛ لذا تعد ادارة الجودة الشاملة من اكثر هذه الجوانب مواجهة لهذه التحديات اذ اخذت باهتمام الجميع وحققت نتائج ايجابية ومكاسب عالية لكل من طبقها والسير على خطواتها ونهجها. وظهرت هذه النتائج بصورة ملموسة من خلال التنافس التنظيمي بين المؤسسين. (الحراحشة،2011: 19)

وأمام توفر الثورة العلمية والتكنلوجية المهمة التي صاحبت مجتمع المعرفة ؛لابد من توفر نظام تعليمي يحقق الجودة ومبادئها ،ويمنح الفرصة للحصول على خبرات تعليمية تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية لدفع عجلة التنمية الشاملة . (الموسوي والتميمي،2019: 99)

الجودة الشاملة، نبذة تاريخية:

رغم ان مفهوم مصطلح الجودة الشاملة، مصطلحا حديثا في المؤسسات الانتاجية ،الا ان مبدأها في العمل عرفه الانسان وعمل به منذ القدم، وتجلّى هذا فيما وصل الينا من حضارة وادي الرافدين قبل (خمسة الاف سنة) ق .م ، إذ ترجم نص في شريعة حمورابي، فحواه (ان البنّاء الذي يبني بيتا ويسقط

على ساكنيه فيموت اصحابه. فان عقوبته الاعدام) ، وانما يدل هذا على تأكيد الجودة في انشاء العمل وانجازه، وتضمنت الشريعة الاسلامية هذا المعنى في قوله سبحانه و تعالى((وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ)) (105) التوبة ،مما لا شك فيه ان هذا العمل الذي يرضي الله ورسوله والمؤمنين ما هو إلا الاتقان في انجازه سواء كان عباديا ،أو تشريعيا، أو من خلال المعاملات مع الاخرين، وأكد الرسول الاكرم(صلى الله عليه وآله وسلم)في قوله((مَنْ غَشَّنَا ، فَلَيْسَ مِنَّا)) وقوله صلى الله عليه وآله وسلم ((إن الله يحب إذا عملاً أن يتقنه)) وولد المفهوم الاصطلاحي للجودة، في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية اذ كان اقتصادها بعد الحرب مدمراً، ومنتجاتها منخفضة الجودة، وتلافيا لذلك قامت اليابان بإعادة هيكلة اقتصادها القومي؛ فتبنت مفهوم الجودة الشاملة في جميع مؤسساتها مستفيدة من أراء العلماء الامريكيين الاوائل. ومنذ ستينيات القرن الماضي، بدأت الدول تدرك ان النوعية تحتل مكانة رئيسة في مجال التنافس، في غزو الاسواق وفي ،الثمانينيات من ذات القرن يسعى أهل التخصص بمختلف منطلقاتهم فكرا ،وفلسفة؛ لاستثمار تلك المبادئ التي ارتكزت عليها التوجهات اليابانية.

وقد أشار حمود(2000) ،في أدبيات ادارة الجودة، انها مرت بمراحل متعددة تاريخيا لتأخذ صورتها الحالية، ويعد (ادوارد ديمنج) أول من وضع المبادئ الاساسية للجودة، في أواخر القرن العشرين اذ تنبه اثناء عمله في مصنع الكهرباء ان التحفيز ليس بذي جدوى ففكر في كيفية تحفيز موظف الشركة بشكل جيد ليكون انتاج العامل اعلى كمية فاتخذ اجراءات تنفيذية لتحويل النظام نحو الجودة الشاملة، واجراء التغييرات اللازمة في هياكل المؤسسة التنظيمية لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة. (جودة،2014: 76)

الجودة الشاملة والمواصفات القياسية الدولية (الأيزو):

في عام(1987) تم وضع معايير دولية لقياس اداء نظم الجودة اطلق عليها(الايزو) ويرمز الى المنظمة الدولية لتوحيد القياس، وهي تستهدف رفع المستويات القياسية ،ووضع المعايير، والأسس، والاختبارات ،المتعلقة بقياس الجودة الشاملة في المؤسسات الانتاجية ،والخدمية، على الصعيد العالمي ومنح الشهادات الخاضعة والمتوفر فيها هذه المعايير ،وتضم هذه المنظمة ممثلين لأغلبية دول العالم يمثل المنظمات المعنية بالمواصفات والتوحيد القياسي لأكثر من(90) دولة.

الجودة الشاملة بين التعليم وسوق العمل:

يعد (مالكوم بالدريج) أول الداعين الى تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في الولايات المتحدة الامريكية، في ثمانينيات القرن العشرين، حينما كان وزيراً للتجارة في حكومة الرئيس (ريغان). وفي عام(1993) الف اعلن(رونالد براون) ان جائزة مالكوم توسعت في شتى المجالات لتشتمل قطاع التعليم، وطبقها في مجال التعليم لتتسع الى(200) جامعة امريكية تعمل بها. (عطية،2008 :200).

وليس من السهل تحديد مفهوم الجودة في التعليم لأن ؛التعليم ليس سوقا، ولا مصنعا، للسلع بل متعدد الاغراض، لذا فان فكرة الجودة في التعليم فيها شيء من التعقيد، وقد ذهبت (سالي براون) ان الجودة في التعليم ،هي تطوير للقدرات الفكرية، والمهارية ،لدى الطلبة وكل ما شأنه يؤدي الى تحسين الفهم، والاستيعاب، وأشار (مانتزريوك) ان المتعلم هو عميل التعليم، في الوقت الذي يعدّه الاخرون منتج التعليم، وهو الارجح؛ لأن عملية التعليم تحول الطالب من مادة اساس، الى كيان ذي خبرة، وتجربة ،ومهارة ،ومستهلك الخدمة هو المجتمع بصورة مباشرة. (عطية ،2009: 103-104)

الاثار الايجابية من تطبيق الجودة الشاملة:

ان لتطبيق ادارة الجودة الشاملة العديد من الايجابيات والنتائج ذات الفائدة، ونذكر منها على سبيل الاختصار:

اولاً- زيادة متحققة من خلال تصحيح مسارات المنتج، التي جيد العاملين للأنتاج بصورة منظمة.

ثانياً- تحقيق الزيادة في رضا العملاء وعند الموظفين إذ ان المنشأة المعنية بأي مجال بتطبيقها للجودة الشاملة؛ فأن ذلك يجعلها تتبع أسلوب التحسين المستمر، وبالتالي يعود بالفائدة على العميل واتخاذ قرارات لتحسين له الاثر ارتفاع الروح المعنوية لدى الموظفين.

ثالثاً- انخفاض تكلفة الجودة لأن ؛من المعلوم ان اعادة الاعمال التي لم تتم بصورة صحيحة في المرة الأولى؛ يسبب عبئا ماديا على المنشأة المعنية، في حين عند اخراجها بشكل مقبول وبدون اخطاء سيكون له الأثر خفض الكلفة بدلا من ردها من خلال المستهلك.

رابعاً- الموفورات المالية من ناحية مراجعة الاداء واحتساب الاقليمية التي توفرها عملية تطبيق الجودة الشاملة؛ ستسبب ارتفاع نسبة الاستهلاك للمنتج من قبل المستهلك وبالتالي زيادة في الوارد المالي.

خامساً– تحسين في الاداء العام بحيث ان المراجعات الهادفة لتحسين الاعمال والاجراءات بصورة شاملة تؤثر بصورة ايجابية على الاداء العام للمؤسسات في مختلف المجالات.

سادساً– زيادة القدرة التنافسية ان التحسين مستمر للأعمال والذي لا يكون عبثيا بل من خلال دراسة مستوفية لسوق العمل والتعرف على المجالات المطلوبة والتنافس عليها يؤدي الى ارتفاع جودة المنتج وبالتالي تدخل المؤسسة في المنافسة من حيث جودة مخرجاتها.(رضوان، 2013: 33)

اما الأثار السلبية لعدم استعمال الجودة الشاملة فتتلخص بما يلي:

اولاً– زيادة التكلفة وارتفاع التكاليف العامة.

ثانياً–اعادة التخطيط التي تسبب الهدر والجهد.

ثالثاً– هدر للوقت بدون مردود ذي فائدة ملموسة مرضية.

رابعاً– زيادة الضغوط.

خامساً– زيادة تكرار الاخطاء والمشاكل داخل المؤسسة.

سادساً– زيادة نسبة المخاطر في العمل.(رضوان،2013: 32–33)

الجودة الشاملة في مجال التعليم:

ان الجودة الشاملة كمفهوم في مجالي التربية والتعليم له معنيين مترابطين، احدهما واقعي والثاني حسي، فالواقع يلزم المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية، متعارف عليها مثل معدلات الترفيه، مُعدّلات الداخلية الكمية معدلات التكلفة، اما الحسي فيشتغل على ما يتلقاه الطلبة من مشاعر وأحاسيس ويعبر عن رضا الطلبة من المؤسسة التعليمية؛ لأن الطلبة عند شعورهم بالاستفادة مما تم تقديمه لهم من خدمات تتناسب، وسقف توقعاتهم وأولياء أمورهم ومدى تلبية الذاتية حينئذ يمكن القول بان المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى ما خطط لها، وإن جودة خدماتها قد ارتفعت بما هو متوقع الحصول عليه، وهذا الامر يتطلب من مديري التعليم والمشرفين التربويين ،ومديري المدارس؛ للتأكد من توافق مواصفات الخدمة التعليمية مع توقعات المستفيد المتلقي لها، وان وجدت حالة سلبية ادت الى فجوة بين المواصفات والتوقعات يجب تحديد ابعاد هذا الخلل والتعرف على اذى مسبباته، والعمل على تصحيحه وتغيير مساره نحو الافضل والاكمل. (امين، ب ت:2–3)

خطوات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية-التعليمية:

هناك مجموعة من الخطوات العامة التي على الادارة المؤسسية اتباعها للحصول على افضل نتائج في المؤسسة.

الخطوة الاولى- التزام وتعهد الادارات العليا والقيادات بتنفيذ البرامج اذ يجب ان تكون القيادات الادارية نموذجا مثاليا يحتذي اثره افراد المؤسسة.

الخطوة الثانية- تحديد تصور وفلسفة واضحة للأهداف العامة للمؤسسة، واهداف الجودة التي تسعى إدارة المؤسسة وقياداتها لتحقيقها.

الخطوة الثالثة- تشكيل مجلس مختص للجودة، يتألف من مدراء تنفيذيين ،ورؤساء الاقسام، على اختلافها، ويكون للمجلس الاشراف على عمليات التخطيط، والتنفيذ ،والتقويم لبرنامج ادارة الجودة الشاملة.

الخطوة الرابعة- اتخاذ القرارات المناسبة حول تطبيق برنامج ادارة الجودة الشاملة في المؤسسة.

الخطوة الخامسة- تحديد انواع برامج التدريب اللازمة، وتحليل احتياجات المدراء التنفيذيين، والقادة، ورؤساء الدوائر، وموظفيها، لمفاهيم ادارة الجودة الشاملة.

الخطوة السادسة- مطابقة المعايير، والقياس، والقيام بتطوير هذه المعايير في المؤسسة؛ من اجل تلبية احتياجات، ورغبات المنتج.

الخطوة السابعة- القيام بالدعاية والاعلان؛ للتعريف بالمنتج الذي تم انتاجه لسوق العمل، على اختلاف المؤسسة المنتجة.

الخطوة الثامنة- القيام بعملية التقييم للنتائج، وبصورة مستمرة، واستخدام التغذية الراجعة، في تعديل برنامج، ادارة الجودة الشاملة. (الغسان،1995: 54)

كما يتطلب البدء بتطبيق ادارة الجودة الشاملة، توافر قاعدة بيانات تشتمل على المعلومات الشاملة لواقع المؤسسة ،وبمنتهى الدقة ،وكمية الخدمات ونوعها التي تقوم بتقديمها وشريحة المستفيدين منها ،وما هي الصعوبات التي تواجه انجاز العمليات بدقة بما يضمن تقييم واقع المؤسسة، وتحديد مشكلاتها القائمة، والمتوقع حدوثها وتحديد المسببات التي دفعت المؤسسة لتبني مبدأ ادارة الجودة الشاملة . (التر توري وجويحان، ب ت: 36-37)

فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي :

اولاً– تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.

ثانياً– العمل على تقليل الاخطاء فيها.

ثالثاً– القيام بتطوير المهارات القيادية ،والادارية للمسؤولين ،في المؤسسة التربوية.

رابعاً– تنمية مهارات، ومعارف، واتجاهات العاملين، في المؤسسة التربوية.

خامساً– القيام بالتركيز على تطوير العمليات ،اكثر من تحديد المسؤولية.

سادساً– العمل الدائم للتحسين، والتقليل الهدر الناتج، من التسرب او الرسوب.

سابعاً– العمل على تحقيق رضى، المستفيد (الطلبة ،المجتمع ،سوق العمل). (البنا،2007: 15)

معايير الجودة الشاملة للتربية والتعليم:

اولاً– اهداف ومخرجات التعلم، بحيث يجب ان تكون هناك اهداف محددة وواضحة، يتم السير وفقها من قبل المختصين، بتقويم ومراجعة هذه الاهداف، ومعرفة مدى تحققها.

ثانياً– المنهج الدراسي ومقرراته: اذ يجب مناقشة التقرير، لدى فاعلية المنهج، ومحتواه، في تحقيق الاهداف المقصودة، ومدى تحقق مخرجات فاعلية المنهج ومحتواه، في تحقيق الاهداف المقصودة، ومدى تحقق مخرجات البرنامج، من ناحية توافق الخطة الدراسية ،مع اهداف البرنامج، ايجاد خطة تفصيلية توضح المحتوى الدراسي وتصنفه وتحدد الوقت اللازم لكل درس.

ثالثاً– التعليم والتعلم: تناقش فيه تنوع اساليب التدريس بما يتلاءم مع المقرر الدراسي وكذلك مدى تحقق فاعلية الاساليب المستخدمة، في تحقيق اهداف النظام التربوي.

رابعاً– هيئة التدريس، ومناقشة، توافر الكادر المناسب ،من حيث تفرغه ،وخبرته، وتخصصه، كذلك تغطية اعضاء الهيئة التدريسية ،لكل مجالات المعرفة، وادخال الاعضاء الجدد لدورات تدريبية، ضمن السياق الاكاديمي.

خامساً– المكتبة ومصادر التعلم :اعداد تقرير مفصل يقوم ذاتيا بملاءمة وتوفر الاجهزة ،والتجهيزات ،والبرمجيات، وكذلك ملائمة مصادر التعلم المختصة، ومدى توفر الكتب، والدوريات وحداثتها، تفعيل المواقع الالكترونية للقسم الاكاديمي.

سادساً- شؤون الطلبة : من خلال مناقشة مدى تحصيل الطلبة لمخرجات التعلم، التي تؤهلهم للحصول على العلامة الكاملة، وقياس قدرة الطلبة على اجتياز امتحان(الكفاءة، التنافسي ،المراحل منتهية) ومدى تقدمهم، واكتسابهم على كافة المستويات؛ لتفعيل الارشاد الاكاديمي والنفسي للطلبة.

سابعاً- المرافق والخدمات المساندة :من خلال توفير قاعات مدرسية مناسبة، ومزودة بكل التجهيزات اللازمة ،وكذلك توفير مكاتب مناسبة لأعضاء الهيئة التعليمية .

ثامناً- الادارة الاكاديمية للبرنامج الاكاديمي، تتضمن تخصيص نشرة تعريفية لكل قسم ،يكتب رؤية، ورسالة ،واهداف القسم، ،المدرسة ومدى الالتزام بها، وان يكون رئيس القسم، او مدير المدرسة، ذا خبرة اكاديمية ،وادارية، مناسبة للارتقاء بمدرسته ،او مع تشكيل مجلس خاص بالمدرسة ،او القسم يجتمع بصورة دورية، لأعضاء الكادر، والهيئة التدريسية التعليمية ،ومتابعة قرارات الادارة ،وان يكون العمل بروح الفريق الواحد.

تاسعاً- البحث العلمي والتواصل الخارجي :يتضمن نشاط البحث العلم لأعضاء الهيئة التدريسية، ومساهمتهم في خدمة المجتمع ،وعلاقتهم بنشاط الادارة التدريسية مع مؤسسات المجتمع المحلي لمعالجة الامور التي تحتاج الى تعاون وتعاضد الاعضاء مع المجتمع عشرة ادارة الجودة وتحسينها من خلال توافر اليات ملائمة لتحسين وتطوير العملية التدريسية. كذلك توافر وحدة ضمان الجودة مع تقويم ذاتي لأعضاء الهيئة التدريسية التعليمية لكافة التخصصات، مع توثيق التقويم الذاتي لكل شيء، داخلي من المؤسسة التربوية ذاتها وخارجي يتمثل باهل التخصص والمشرفين التربويين. (مجيد،2014: 147-152)

نظام التعليم في العراق:

يقوم النظام التعليمي على أسس التشكيلات الإدارية والفنية المجسدة لما يتضمنه القانون التربوي النافذ، اذ تحديد مسؤولية وزير التربية، كونه الرئيس الأعلى للوزارة ، وتصدر عنه التعليمات والأنظمة الداخلية والقرارات والأوامر في كل ما له علاقة بتنفيذ مهام الوزارة وتشكيلاتها وصلاحياتها وسائر شؤونها الإدارية والمالية والفنية ضمن حدود القانون ، فضلا عن تحديد عدد مساعديه من الوكلاء والمستشارين لإدارة شؤون الوزارة الفنية والإدارية ، وتنفيذ السياسة التربوية والتعليمية في جميع مراحل التعليم الذي تختص به الوزارة ، وما تحتاج إليه من التشكيلات والهيئات ومنظومات العمل المكونة

للهيكل التنظيمي، وما ينبغي القيام به من المهام والواجبات المناطة بكل منها، على مستوى التخطيط التربوي والمناهج والوسائل التعليمية وشؤون التعليم العام والمهني والتربية الرياضية والتقويم والامتحانات والإشراف التربوي وإعداد وتدريب المعلمين والمدرسين والعلاقات الثقافية والشؤون الإدارية والمالية في ديوان الوزارة والمديريات العامة للتربية في المحافظات . وللوزير أن يستعين بالخبراء والمختصين والجهات ذات العلاقة من خارج الوزارة ، والاستئناس بآراء المختصين من غير العراقيين من العرب والأجانب وخبراتهم. (سالم،2020: 76)

نشأة المدارس في العراق:

تسهم المدارس بشكل فعال في تنمية المجتمع ،وبناء الفرد معرفيا، واخلاقيا، واجتماعيا. فهي اللبنة الاساسية بعد الاسرة في تربية الطفل، وتكوين شخصيته، وبناءه التكاملي. لذا فان المدرسة التي تتمتع بالبناء الصحيح علميا، واخلاقيا، واجتماعيا ،وفنيا ،تستطيع ان تؤسس مجتمع واعي، ونتاج فكري متميز، وانتاج جيلا واعيا، محبا للتعليم، يترك اثره الجميل، ويعود بالفائدة على تنمية وازدهار مجتمعه، ورفاهية ابنائه. ويمكن اعتبار المدارس من اولى المؤسسات التي نشأت في العراق القديم. وكان النشأة متزامنة مع النهضة الحضارية الهائلة التي حدثت، في تلك البلاد بعد ثورة الاستيطان المدني التي حدثت في اواسط (الالف الرابع) ،(قبل الميلاد). وكانت نتيجة مباشرة ومكملة وحتمية لأروع اختراع بشري عرفه التاريخ الا وهو ابتكار، اقدم طريقة للتدوين بالكتابة المسمارية والتي ابتدعها الفكر الخلاق لأبناء الرافدين في مدينة (الوركاء) السومرية طبقتها(الاثرية الرابعة) في حدود(3200)ق. م ،التي هدفت اساسا ببداياتها الصورية البسيطة لتسجيل واردات المعابد الاقتصادية ، لتنتشر بعدها الثورة الفكرية، والثقافية، في جميع انحاء العالم، القديم كفاتحة عهد جديد، في تاريخ الانسانية، عرف بالعصور التاريخية.(طه،2012: 242-245)

المدارس في العراق تأصيلا تاريخيا وأساسا حضاريا:

كانت المدرسة بنظامها الشديد هذا تتكون من هيئة تدريسية متكاملة متكونة من عدة اشخاص لكل منهم واجبه، وهمته، التي يؤديها للمدرسة والتلاميذ يقف على رأسهم مدير المدرسة الذي يسمى في السومرية (اوميا) ويعني (الاستاذ او الخبير) ،كما يسمى احيانا في السومرية (آيا أيدوبا). وتعني (ابو المدرسة)، ويكون واجبه الرئيسي ادارة المدرسة ومتابعة نظامها ووضع مناهجها التعليمية. حسب

مراحلها ومتابعة عمل المعلمين والاشراف على اختبار التلاميذ. كي ينتقلوا الى مراحل دراسية اعلى. ويأتي من بعده المعلم او الكاتب ويسمى في السومرية(دوب سار) وفي الأكادية (طوب سارو) او(طوب شارو)،ومهمته، كما هو المعلم الحديث الاشراف(باقر،1976: 145)

وقد توالى الاهتمام بأنشاء المدارس في العراق لتعاقب العصور ، فنرى الاهتمام الواضح بمجال التعليم وبناء المدارس واضحا جليا.

وفي عصر الخلافة الاسلامية ،لا سيما في العصر العباسي ، حيث ان بغداد كانت حاضرة الدولة، ومنار الثقافة والادب، وقد شهدت بناء المدارس النظامية (الكتاتيب) و(دور الحكمة) وحلقات الدرس في الجوامع ، وعلى الرغم من ان التعليم بصفته العليا كان يقتصر على ابناء الخلفاء واصحاب النفوذ في الدولة، والاغنياء. إلا إن هذا لم يمنع من التحاق عامة الشعب بحلقات الدرس، في الجوامع ،وحضور الدرس الذي كان يعقده العلماء.(الاحمد،1975: 41)

اما في العهد العثماني ، وفي عام (1870) ،أنشأت أول مدرسة بناها (مدحت باشا) في بغداد ورغم انها لم تكن تحمل من المواصفات ما يجعلها مدرسة بالمعنى الصحيح .وفي يوم (14)،تموز(1908) ، اعلنت الهيئة الاصلاحية برئاسة (ناظم باشا)عن فتح (24) مدرسة للذكور و(3) للإناث ، فكان عملها هذا خالدا بالنسبة لتاريخ التعليم في العراق. ثم ازدادت العناية بالمدارس منذ ذلك الحين اذ اخذ المسؤولون يجهدون بتأسيس المدارس ونشرها في المدن، والحواضر المختلفة. (الهلالي ،1959: 153)

وقد كانت الامتحانات تجري كما هي اليوم بصورة يومية وشهرية وفصلية. ويتم ادخال ويتم ادخال درجات الطلبة في سجلات خاصة ، وقد كانت امتحانات الصف(الاول والثاني) تجري بصورة شفهية. اما بقية فكانت الامتحانات فيها على نوعين (تحريري وشفهي). وقد كان يُنتخب هيئة من المدرسين، وبعض الشخصيات من خارج المدرسة، للأشراف وإجراء الامتحان الشفهي. تسمى بهيئة (المميزين). وكانت الدرجات تقابل، باصطلاحات الغرض منها التمييز بين المجد والضعيف وتعطى (10) كدرجة كبرى، و(5) كدرجة صغرى. (الهلالي،1959: 240)

فصلت المدارس تعريفيا بحسب:

اولاً– الديانة على سبيل المثال لا الحصر ، مدارس اليهود في العراق ومدارس المسيحية ،مثل مدارس البروتستانت، ومدارس الدومينيكان، ومدارس اخوات المحبة، ومدرسة الاتفاق الشرقي الكاثوليكي.

ثانياً– بحسب المذهب مثل، مدارس المالكية ومدارس الحنابلة، ومدارس النجف والكوفة.

ثالثاً– بحسب الولايات مثل، مدارس ولاية بغداد، وولاية البصرة، وولاية الموصل.

(الدمشقي،1990: 79)

مدارس المتميزين في العراق:

اهتمت وزارة التربية بإنشاء مدارس للطلبة ممن تتوفر فيهم الامكانيات العلمية والعقلية. فتم انشاء مدارس للمتميزين، فكانت أول مدرسة عام (1990)هي ثانوية (كلية بغداد) للمتميزين ثم توالى إنشاء المدارس بعد ذلك في(حي الخضراء ببغداد). واخرى ثانوية المتميزات في جانب الرصافة. ثم انشأت في(1992) في جانب الرصافة للمتميزات. واخرى للمتميزات في جانب الكرخ وبأمر من وزارة التربية، عام (1992) قبل فيها (63)طالبا فقط. وهم اول من دخل المدرسة، وقد توزعوا بعد تخرجهم منها بين المهن، الطبية، والعسكرية، والهندسية .ثم تلت بعد ذلك في شارع فلسطين، واخرى في الحارثية ،والاخيرة في مجمع حي السلام السكني في البياع، ثم في مدينة الصدر، وفي الكاظمية، وثانوية القيروان، قرب المسرح الوطني، وثانوية الشرقية، في حي اور، والامل في بغداد، لتتوسع دائرة انشاء هذه المدارس في عموم انحاء العراق. وتضم جميع محافظات العراق.

وقد حققت الباحثة زيارة ميدانية لـ(ثانوية الكرار للمتميزين) في محافظة(ذي قار) وقد وجهت الى إدارة الثانوية المتمثلة بالأستاذ(سعد غانم ناصر) مجموعة من الأسئلة، عن آلية القبول، وكيفية التقديم للثانوية، والمواد التي تُدرّس في الثانوية ،فكانت الأجوبة كالآتي:

انشأت ثانويات المتميزين في محافظة (ذي قار) عام 2007،بواقع ثانويتين الأولى للبنين والثانية للبنات ،تقع(ثانوية الكرار للمتميزين) في حي (أور) في محافظة (ذي قار) وقد كان عدد الطلبة عندما تكاملت (350) طالب ،وأوضح مدير الثانوية بأن آلية القبول تتم بخضوع خريجي السادس الابتدائي ،ممن تحصلوا على معدل (95%) في الامتحان النهائي (البكلوريا) ، لاختباري التحصيل والذكاء

،بوقت ساعتين لاختبار التحصيل للمواد(اللغة العربية ،اللغة الانكليزية، العلوم العامة ،الرياضيات) وجميع هذه المواد مما تمت دراسته في الصف السادس الابتدائي ، ثم يخضع الطالب بعد ذلك لاختبار الذكاء بوقت أكثره (ثلث ساعة) وأقله (ربع ساعة)، وبعد اجتيازهم لهذين الاختبارين يتم قبولهم في ثانوية المتميزين ،وبيّن مدير المدرسة – الذي تسنم إدارتها منذ سنة التأسيس حتى وقتنا الحالي– بأن القسم العلمي هو القسم الذي ينتقل اليه الطالب بعد نجاحه من الثالث المتوسط ، وأن المواد التي يتم تدريسها في القسم العلمي هي المواد العلمية فقط (الرياضيات ،الفيزياء ،الكيمياء، الأحياء) وفي عام 2013 تم تدريس هذه المواد باللغة الانكليزية فضلا عن تدريس مادة (اللغة الفرنسية) زيادة على ما هو متعارف عليه في باقي مدارس العراق .

المحور الثاني:

دراسات سابقة:

من خلال البحث بشكل مكثف عن الدراسات ومتغيرات البحث ،لم تعثر الباحثة على دراسة مشابهة كون موضوع البحث لم يُتطرق اليه سابقا على حد علم الباحثة ، ولا يوجد دراسة تشابه به وموضوع البحث.

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

منهج البحث

مجتمع البحث

عينة البحث

اداة البحث

تطبيق اداة البحث

الوسائل الإحصائية

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل الاجراءات التي اعتمدتها الباحثة لتحقيق هدف البحث وتساؤلاته للإجابة عنها ويتم توضيح مجتمع البحث وعينة البحث والخطوات المتخذة لأنشاء والتحقق من اداة البحث والتحليل وفقا لذلك وموثوقية التحليل والاساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة البيانات .

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لغرض البحث كما ورد عن الجبوري (2014) بأنه وصف الظاهر او المشكلة المراد البحث عنها، من خلال الاجراءات المنهجية العلمية كأحد مناهج البحث العلمي للحصول على نتائج مفيدة تاج وموضوعية وفقا لأهداف البحث .(الجبوري ،2014: 179)

يتميز المنهج الوصفي التحليلي بأنه يعطي تصوراً دقيقاً من وفرة المعلومات القيمة إذ يسعد في وصف المشكلة القائمة على تحديد الخطوات اللازمة التي يتبعها الباحث في تحليل المشكلة وايجاد الحلول اللازمة .

يستخدم منهج الوصف التحليلي في دراسة اشكال وسائل الاتصال وفي ابحاث القيم إذ نجد ان هذه المتطلبات تتضمن التصنيف، ووحدات التحليل، ووحدات التعداد وقواعد واضحة وصريحة لطريقة التحليل(خطوات التحليل) وقياس الثبات والصدق والحصول على تصنيف ملائم للبحث (العزاوي،2008: 101)

والبحوث الوصفية تزود بمعلومات حقيقية عن الوضع الحالي للظواهر المختلفة التي يتأثر بها الأفراد في عملهم، وهذه المعلومات ذات قيمة علمية تؤشر مدى جدية الممارسات من عدمها ، أو تهدي لسبل تغيرها نحو ما لها ينبغي أن تكون وهذا جوهر البحث الوصفي. كونه هدفاً تطبيقياً، وتضيف تلك المعلومات لرصيدنا المعرفي مما يساعدنا على فهم الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بحدوثها .(النجيحي ومرسي،1973: 200)

ينصب اهتمام منهج البحث الوصفي التحليلي ،بتحليل المحتوى، ويعد من اساليب البحث العلمي التي تندرج تحت المنهج الوصفي، لأنه يعتمد بصورة اساسية على فحص، ودراسة الظاهرة، ووصفها نوعا، وكمّا وعلاقتها بظواهر اخرى مختلفة، وكذلك دراستها بدقة، وهذا ما يتوافق مع منهج البحث الحالي، حيث صلته بتحليل المحتوى. (كشرود ،2007: 227)

وبهذا يكون المنهج الوصفي ليس مجرد جمع بيانات معينة ، بل هو عملية جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها.

(جابر وكاظم ، 1983 : 134)

واستخلاص دلالتها والوصول بها إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة او الموضوع محل البحث .

(الرشيدي ،2000: 59) (النواح ،2005: 144)

اعتمدت الباحثة اسلوب المنهج الوصفي التحليلي؛ لتقويم الاختبارات التحصيلية واختبار الذكاء على وفق معايير قامت بأعدادها سابقا من خلال الاطلاع على الأدبيات الواردة ،والدراسات التي تناولت معايير الاختبارات التحصيلية ،ومقاييس الذكاء ،وما تمت دراسته سابقا وفق نظرية الذكاءات المتعددة لكونهما الاسلوب الذي يتناسب مع طبيعة هذا البحث الوصفي التحليلي، واعدت الباحثة معايير للاختبار التحصيلي متكون من ثلاثة معايير للاختبار التحصيلي وهي :

- معايير الأسئلة المقالية
- معايير الأسئلة الموضوعية
- معايير المجال الفنية
- ثلاثة معايير لاختبار الذكاء المتعدد والمتضمن:
- (المجال اللفظي-اللغوي)
- (المجال المنطقي -الرياضي)
- (المجال المكاني-البصري)

مجتمع البحث:

مجتمع البحث، يعني كامل مفردات الظاهرة التي درستها الباحثة ،اذ تم تمثيل مجتمع البحث الحالي بفقرات الاختبارات التحصيلية ، واختبارات الذكاء في مدارس المتميزين للأعوام العشرة من(2015/2014)حتى (2024/2023) .

كما يعد مجتمع الباحث تعبيراً عن مجموعة سكانية محدودة وغير محددة. اذا توافرت الخدمات والمعايير العامة والمشاركة التي يعتمد عليها الباحث اثناء انشاء معايير البداية. لأطار أخذ العينات كما إنه ،الافراد أو الاشياء او العناصر المشتركة جميعا في خصائص واحدة يمكن ملاحظتها. (سليمان،2009: 34)

يتحدد مجتمع البحث عادة بجميع مفردات الظاهرة التي يهدف الباحث دراستها، فالبيانات الخام التي تقع في حدود أو ضمن المشكلة هي التي تحدد طبيعته المجتمع. فطلبة المدارس الثانوية مجتمع، طلبة كليات الآداب

يعد مجتمعا ، او قد يتحدد المجتمع بمجموعة صغيرة كأن تكون روضة، او اطفال في روضة، لأن المجتمع ينبغي ان يوصف وصفا كاملا بجميع متغيراته مثل العمر، العدد ،الثقافة، الموقع الجغرافي، المستوى الدراسي.
(الجابري،2011: 88-89)

عينة البحث:

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة ،يختارها الباحث لأجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا. (العزاوي،2008: 161)

وتسحب العينة عشوائيا أو بانتظام طبقي أو قصدي من مجتمع البحث ،لذا تعد العينة عدد من مفردات المجتمع تؤخذ منه ويطبق عليه البحث للحصول على معلومات صادقة للوصول الى تقديرات تمثل المجتمع الذي سحبت منه وهي الجزء الذي يستعمل في الحكم على الكل . (عبد المؤمن،2008: 142)

كما يمكن تعميم نتائج تلك العينة المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع

ويمكن ان نعدها نموذجا يتضمن جانب أو جزء من وحدات المجتمع الحقيقي، أو الاصلي الذي يمثل البحث ولها سمات مشتركة ، وأن هذا النموذج او الجانب يثري الباحث من القيام بدراسة جميع الوحدات والمفردات للمجتمع الاصلي". (عرب ،2006: 58)

تعد العينة جزءا من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة ،ويتم اختيارها على وفق قواعد خاصة ؛لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا ،وتسحب العينة عشوائيا او بانتظام طبقي أو قصدي من مجتمع البحث ،لذا تعد العينة عدد مفردات المجتمع تؤخذ منه ويطبق عليه البحث للحصول على معلومات صادقة للوصول الى تقديرات تمثل المجتمع الذي سحبت منه وهي الجزء الذي يستخدم في الحكم على الكل .(عبد المؤمن ،2008: 148)

كما يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع.

(المحمودي،2019: 78)

وقد اشتملت عينة البحث، بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن كلية التربية الاساسية ،الملحق() ،مجتمع البحث الحالي نفسه، إذ اختارت الباحثة عينة عشوائية من مجتمع البحث تمثلت بأسئلة الاختبارات التحصيلية وأسئلة اختبار الذكاء للسنوات الخمسة: (2020/2019 ،2021/2020 ،2022/2021 ،2023/2022 ،2024/2023) والتي أعدتها/ مديرية الامتحانات العامة / لجنة الامتحانات/ في وزارة التربية

العراقية ،بغية؛ القبول في مدارس ثانويات المتميزين بعد اجتياز المتقدمين لهذه الاختبارات بمعدل (95%)للصف السادس الابتدائي .

إذ تتكون هذه الاختبارات من اختبارين اساسيين هما اختبار تحصيلي للمواد(اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، الرياضيات، العلوم) واختبار الذكاء.

أداة البحث:

اداة البحث هي طريقة جمع بيانات يقوم بها الباحث لحل مشكلة البحث ،او الدراسة التي يقوم بها، والاجابة على تساؤلات تخص هذه الدراسة.(الدويدري،2005: 305)

ومن أجل تحقيق أهداف البحث ،لابد للباحث من اعتماد أدوات سواء كانت معدة مسبقا من بحوث سابقة مقننة أو قد يقوم الباحث ببناء أداة أو أدوات ، أو قد يقوم الباحث بتطوير أداة معدة مسبقا يطورها الباحث حسب طبيعة البحث وأهدافه، وعادة ما يتم تحديد الاداة بحسب طبيعة البحث ومستلزماته، ولما كان البحث الحالي يهدف الى تقويم الاختبارات التحصيلية واختبار الذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس، اعتمدت الباحثة (المعايير) في جمع البيانات لتحقيق هدف البحث التي تسمح بوصفها الاداة وتكون المعايير في الدراسة الوسيلة العلمية الوحيدة المتيسرة لمتغيرات مختارة ومرتبة بعناية (فان دالين،1987: 39) لذا تطلب البحث الحالي اعداد اداة لتحقيق الهدف والتحقق من تساؤلاته ،فأدوات البحث تستخدم عادة لجمع البيانات ،وقد يستخدم الباحث أداة واحدة أو أكثر من أداة في حالة وجود متغيرات متعددة أو قد يستخدم عدة أدوات لمتغير واحد. (الجابري،2011: 90)

وعادة ما يتم تحديد الاداة بحسب طبيعة البحث ومستلزماته ،ولما كان البحث الحالي يهدف الى تقويم الاختبارات التحصيلية والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير الجودة والمقاييس وفيما يلي توضيح لإعداد الاداة:

إجراءات الاداة:

إنَّ اسلوب تحليل المحتوى لأي من الظواهر أو المفردات لا يمكن أنْ يتم الا بتنفيذ بعض الخطوات واعتماد أدوات تساعد على:

1-التحليل والتصنيف بشكل موضوعي يتصف بالصدق والثبات ومن هذه الخطوات.

2-اتباع التحليل الموضوعي لمحتوى الاسئلة.

3-التحقق من صدق الاداة(المعايير).

4-استخراج ثبات التحليل حسب الاسلوب الاكثر اتساقًا (الصيرفي،2001: 141)

ومن متطلبات البحث الحالي اعداد معايير لتقويم الاختبارات التحصيلية واختبار الذكاء في مدارس المتميزين.

ان المعيار هو المحك الذي يستعمل للحكم على مدى تحقق الهدف التعليمي لدى الطالب ويصف المعيار عادة خصائص جودة التعلم الذي ي تم قبوله ،كما يحدد نوع الاداء المطلوب ،الذي يعتمده المدرس القرارات المتعلقة بفعالية ونجاح عملية التعلم والتعليم لدى الطلبة، فقد يلجأ المدرس الى تحديد معايير ترتبط بتغييرات زمنية تراعي المدخلات والمخرجات في الموقف التعليمي الصفي . (مرعي والحيلة ،2002: 324)

وبما ان هذا البحث يهدف الى تقويم اسئلة الاختبارات التحصيلية ،واختبارات الذكاء لمدارس المتميزين، التي درسها تلامذة الصف السادس الابتدائي للتقديم الى مدارس المتميزين للسنوات(2024/2023/2022/2021/2020).لذا فقد وجدت الباحثة ان افضل طريقة لتحقيق هذا الهدف هو استعمال اسلوب تحليل المحتوى للأسئلة وفقا للمعايير المعدة. اذ يعد هذا الاسلوب من اساليب البحث العلمي التي تهدف الى وصف الموضوع المنظم. والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال. (السلطاني،2009: 65)

لضمان جودة التحليل لابد من اداة يتم التحليل على ضوئها. وقد اختارت الباحثة تصنيف بلوم للأهداف التربوية (المجال المعرفي) ليكون اداة ضمن فقرات التحليل وفق المعايير المعدة مسبقا فضلا عن اختبارات الذكاء؛ اذ يوفر هذا التصنيف اساسا منطقيا لمثل هذا التحليل من خلال تحديد المستوى المعرفي للهدف بدقة وذكاء الطالب. وصياغة السؤال المناسب الذي يمكن في ضوؤه ،التأكد من مدى تحقيق الهدف. وقد بين الأدب التربوي ان الكثير من الباحثين قد استعانوا بهذا التصنيف في دراسة وتحليل اسئلة المناهج المدرسية والاسئلة الشفوية وكذلك اسئلة الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء. (الرواضية،2000: 44)

وقد حددت الباحثة مستويات بلوم المعرفية الستة (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) كأداة لتحليل البحث ضمن المعايير المعدّة مع معايير اختبار الذكاء، ولتحقيق ذلك اطلعت على دراسات سابقة ذات العلاقة بهذا المجال، وبعض الأدبيات ،والمصادر، والمراجع ،التي تعنى بالتصنيف وأعدت معاييراً خاصة تتعلق بمجالات الاسئلة وصياغتها وأفعالها الأدائية الخاصة بمجال البحث المقالية والموضوعية والمجال الفني واختبار الذكاء، و عرضتها الى لجنة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، للتأكد من دقة الأداة وانسجامها مع البحث الحالي وبعد ان جمعت الباحثة معايير الاستبانة واطلعت على أراء

المحكمين بصدد فقراتها وجَدت ان المحكمين اتفقوا على ما جاء في هذه الاستبانة بعد إلاطلاع عليها وإجراء التعديلات اللازمة لذلك بنسبة(90%)، وحسب الجدول (1)،وكذلك اعتماد المعايير الخاصة بالنواحي الفنية ومدى مطابقة هذه الأسئلة لمعايير النواحي الفنية، وكذلك مدى مطابقتها لمحتوى المواد التنافسية ، ونسبة الترك في الأسئلة أو التكرار ، وتصنيفها موضوعيا .

وقد اعدت الباحثة هذه المعايير بتاريخ (2023/11/1) وقد استغرق بنائها ثلاثة أشهر(تشرين الثاني ،كانون الاول، كانون الثاني) ،والتي تضمنت معاييرا لمجال الأسئلة المقالية، ومعاييرا لمجال الأسئلة الموضوعية ، ومعاييرا للمجال الفني ، فضلا عن ذلك اعدت معايير للذكاء معتمدة على نظرية الذكاء المتعدد لجارندر وقد تناولت المجالات الواردة في اختبار الذكاء بواقع ثلاثة مجالات في حين تم استبعاد باقي المجالات لعدم توافرها ضمن فقرات اختبار الذكاء ،وبعد إطلاع المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية.

وقد استعملت الباحثة الفكرة او الموضوع كوحدة تحليل .اذ تم تحليل الفقرات الاختبارية (الأسئلة) وفقا لعدد الافكار التي تضمنتها كل فقرة اختبارية (سؤال) فاذا كانت الفقرة الواحدة تشمل ثلاثة افكار مثلا تعد الافكار (اسئلة) مستقلة لأغراض التحليل ، وفيما يلي خطوات إعداد هذه المعايير:

1- الهدف من المعايير والمقياس:

- إن الهدف الأساسي من إعداد هذه المعايير هو معرفة مدى توافر فقرات الاختبار التحصيلي ، المتضمن للمواد (اللغة العربية، اللغة الإنكليزية ،الرياضيات ،العلوم)لمدارس المتميزين على معايير الجودة

-مدى تضمن اختبار الذكاء لفقرات المعايير الذي يخضع له تلامذة الصف السادس الابتدائي لاجتيازهم اختبار الذكاء لتأهيلهم للقبول في مدارس ثانويات المتميزين.

تحديد مجالات الأداة:

بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية، والمعايير العامة للاختبارات ،وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات التحصيلية .اعتمدت الباحثة ثلاثة مجالات للاختبارات التحصيلية وهي(معايير الأسئلة المقالية ،ومعايير الأسئلة الموضوعية ،والمعايير الفنية)

و بعد الاطلاع على الأدبيات الواردة والدراسات السابقة التي تضمنت مجال الذكاء، تبنت الباحثة نظرية الذكاء المتعدد، لبناء المعايير الخاصة بالذكاء، واعدت معاييرا لاختبار الذكاء تناولت فيه ثلاثة مجالات في حين تم

استبعاد بقية المجالات بناءً على اراء أهل التخصص(ملحق) ؛ لكون هذه المجالات هي المجالات التي وردت في اسئلة الاختبارات ،وما تم تناوله من فقرات اختبار الذكاء ،اذ تناولت المجالات:

(اللفظي –اللغوي، الرياضي– المنطقي، المكاني– البصري)

وعدت هي المجالات الرئيسة للمعايير اداة البحث.

– صياغة فقرات المعايير:

بعد تحديد المجالات قامت الباحثة ببناء هذه المعايير بواقع(111) فقرة توزعت على محاور المجالات المحددة للبحث ،وراعت الباحثة أن تكون واضحة الشكل والصياغة، مشتقة من المجالات العامة للمعايير.

إعداد تعليمات المعايير:

إن اعداد تعليمات المعايير هي بمثابة: الدليل للإجابة عن فقراته. لذا راعت الباحثة عند اعداد هذه التعليمات ان تكون واضحة. وقد اشارت التعليمات الى ان هذه المعايير هي لغرض البحث العلمي.

–التحليل المنطقي (صدق المحكمين):

هو قدرة الاداة على قياس ما أُعدت لقياسه فعلا ،ويعد الاختبار الصادق من الشروط الواجب توفرها في أداة جمع البيانات .(عباس وآخرون،2011: 261)

كما نعده الشكل العام للاختبار ،من حيث نوع الفقرات ،وطريقة صياغتها ،ومدى وضوح الفقرات ومدى صلاحيتها ،وما تتمتع به من الدقة والموضوعية، وتوجد أنواع عديدة من الصدق ،وقد اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري للتثبت من صدق المعايير ،وقد أشار (أبل،1972: 33) الى ان افضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري هي ان يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحية الفقرات او العبارات للصفة المراد قياسها.

يشير هذا النوع من الصدق الى الصورة التي يكون فيها الاختبار صادقا للغرض الذي وضع من أجله. (إيفرت،2003: 38). وقد عرضت المعايير بصيغتها الاولية الى مجموعة من الخبراء والمختصين والبالغ عددهم (31)محكما من تخصص العلوم النفسية والتربوية، ولذلك يسمى(صدق المحكمين).

(الزاملي وآخرون ،2009: 240).

وقد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق بلغت(90%) من اتفاق المحكمين معيارا لقبول الفقرة مما ذهب اليه (بلوم)إذ عد نسبة الاتفاق التي بلغت (75%) فأكثر دليلا على الصدق الظاهري للمعايير. (بلوم وآخرون،1983: 129)

وبعد اعداد الفقرات على المجالات الرئيسة المحددة ،أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين في تعديل الفقرات لغة وتعبيرا ،واذا كانت جيدة ،او تحتاج الى تعديل، او حذف. وبعد جمع الاستبانات وتنظيم ملاحظاتهم ،تم حذف و تعديل الفقرات التي تم الاتفاق على حذفها وتعديلها بناء على ما جاء من السادة المحكمين وقد تم حذف (13) فقرة وتعديل (12) فقرة ،كما تم أخذ أراء السادة المحكمين على تقسيم مجالات المعايير وحذف بعض المجالات التي تبين عدم ورودها ضمن اختبار الذكاء وهي (الذكاء الجسمي –الحركي، الذكاء الموسيقي ،الذكاء الشخصي–الذاتي ،الذكاء الاجتماعي– بين الاشخاص، الذكاء البيئي – الطبيعي) وبالأخذ بثلاثة مجالات للذكاء المتعدد فقط وهي (اللفظي –اللغوي ، المنطقي –الرياضي ، المنطقي–الرياضي، المكاني – البصري)

وقد اعتمدت الباحثة على مربع كاي. لمعرفة الدلالة الاحصائية كما في الجدول ادناه:

نسبة اتفاق المحكمين عن معايير اداة البحث

ارقام الفقرات	الموافقون		المعارضون		قيمة مربع كاي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	المحسوبة	الجدولية
1، 3، 9، 12، 15، 16، 17، 18، 19، 21، 22، 23، 25، 26، 27، 28، 34، 35، 37، 43، 44، 45، 46، 48،47، 51، 52، 53، 54، 55، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 74،73،72، 75، 76، 77، 78، 79، 82، 83، 87، 89،88، 90،93، 95، 96، 98	33	%100	0	%0	33	3.84
2، 4، 5، 6، 7، 8، 11، 24، 31، 33، 36، 38، 39، 40، 42، 49، 56،	32	%97	1	% 3	29,12	

66، 80، 81، 86، 92، 97، 104						
14، 29، 30، 32، 84، 85، 94.	31	%94	2	% 6	25,48	
10، 13، 20،30،41،50	30	%90	3	%10	22,09	

جدول(1)

الفقرات التي تم حذفها من قبل السادة المحكمين كما مبين في الشكل اتناه:

ت	**أولا : الفقرات المحذوفة من المعايير المقالية**
10	أن لا توحي الأسئلة بتخمين الإجابة لدى الطلبة
13	أن يكون السؤال منظم تنظيما منطقيا
ت	**ثانيا : الفقرات المحذوفة من المعايير الموضوعية**
20	أن تكون البدائل مموهة
23	أن تصاغ بلغة سليمة
30	تجنب الأسئلة العشوائية غير المرتبة
32	تجنب الاكثار من اسئلة التعميم التي تتطلب استخلاص أمثلة جزئية أو نتيجة عامة
41	تجنب ترتيب الأسئلة حسب مستويات السهولة والصعوبة
ت	**ثالثا : الفقرات المحذوفة من المعايير الفنية**
50	تسلسل الأسئلة منطقيا من السهل الى الصعب ليحفز الطالب على الاستمرار على الإجابة
ت	**رابعا : الفقرات المحذوفة من معايير الذكاء(المجال المنطقي- الرياضي)**
84	أسئلة تكشف المقدرة على البحث واكتشاف انماط الحل
85	أسئلة قائمة على توليد الأفكار (التفكير التوليدي)
94	أسئلة تبتنى على تمييز العلاقات الفيزيائية

الشكل (3)

أما الفقرات التي تم تعديلها بناء على اراء السادة المحكمين فهي كما مبين في الشكل ادناه:

الفقرات التي تم تعديلها من قبل السادة المحكمين

ت	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
2	أن تكون الاسئلة غير موحية بالإجابة	أن تكون المطاليب غير مطولة الاجابة (لمراعاة الوقت)
8	أن تثير الاسئلة تفكير الطلاب بأنواعه	أن تكون الاسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم المعرفية
22	تجنب العبارات التي تحتوي على أكثر من أجابة صحيحة	تجنب العبارات التي تحتوي على أكثر من أجابة صحيحة في فقرات الصواب والخطأ
24	تجنب صياغة الاسئلة نصا من الموضوع	تجنب صياغة الاسئلة نصا من المنهج الدراسي
25	تجنب صياغة السؤال بشكل طويل	تجنب صياغة السؤال بشكل مطول
26	الايبدأ السؤال بنفي	الا يحتوي السؤال على النفي
28	يفضل ان يتجنب صياغة الاسئلة المربكة التي تحتوي على أكثر من مطلب	أن تحتوي الأسئلة على مطلب واحد
48	ان يراعى نوع الخط	ان يكون نوع الخط ملائما
60	ان تكون ورقة الاختبار مراعية للتنظيم من حيث (الخط)و(اللغة)و(الإطار الخارجي)	أن تكون ورقة الاختبار مراعية للتنظيم من حيث (الإطار الخارجي)
66	تاريخ الاختبار وكتابة نوع الاختبار (تحصيلي)،(اختبار ذكاء)	تاريخ الاختبار وكتابة نوع الاختبار (تحصيلي) كتابة نوع الاختبار، (اختبار ذكاء)

شكل (4)

إجراءات تقويم الاختبار وضوابطه:

1-جمع أسئلة الاختبارات التحصيلية للمواد(اللغة العربية ،اللغة الانكليزية، العلوم ، الرياضيات)

2-قراءة محتوى الأسئلة قراءة جيدة مع مراجعة موضوعات المادة

3-قراءة كل سؤال قراءة جيدة وتحديد الإجابة الملائمة له لتتكون لدى الباحث صورة واضحة عن المعيار الذي يتضمنه

4- لو تواجدت أسئلة فرعية منبثقة من الأسئلة الرئيسية ،فأنها ستعامل معاملة الاسئلة المستقلة في الاختبارات التحصيلية، أما في تشابه الأسئلة الفرعية فقد تقرر ما يلي بشان الأسئلة الرئيسة والفرعية

-إذا كانت الأسئلة الفرعية متشابهة كأن يكون السؤال مثلاً : علل ما يأتي ..... ثم تعددت الجزئيات . فان هذه الأسئلة الفرعية تعامل كأنها سؤال واحد وتعطى رقماً متسلسلاً واحدا.

-إذا كانت الأسئلة الفرعية غير متشابهة كأن يكون السؤال مثلا : اجب عمّا يأتي : ... ثم تعددت الجزئيات غير المتشابهة فان كل جزئية من هذه الجزئيات تعامل كسؤال مستقل.

ثبات الاداة:

يعني ثبات الاداة ان يعطي الاختبار نتائج متماثلة أو متقاربة في قياسه لمظهر ما من مظاهر السلوك اذا ما استعمل ذلك المقياس اكثر من مرة أو بطرائق أخرى ،وتبدو قيمة ثبات الاختبار في قدرته على الكشف عن الفرق في الاداء بين الافراد . (الروسان، 2016: 32)

وهناك طرق عدة لقياس الثبات:

- طريقة إعادة الثبات عبر الزمن:

تتلخص هذه الطريقة في تطبيق الثبات على عينة من اسئلة الاختبارات التحصيلية واختبار الذكاء ، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على ذات العينة ،بعد مدة ملاءمة وظروف مشابهة تماما للظروف التي سبق اختيارها فيها ،ومن ثم يحتسب معامل الارتباط بين درجات الثباتين ،ويعد أسلوب اعادة الثبات من اهم اساليب حساب الثبات ،والاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها أو نتائج متقاربة إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة.

(لهمن ووليم ،2003: 430)

وتعد مدة اسبوعين مناسبة لإعادة الثبات ،وفي هذا النوع من الاختبارات يجب ان لا تكون المدة بين التطبيقين طويلة.(كوافحة ،2010: 86)

كما يمكن التثبت من ثبات الاداة بأتباع أحد هذه الاساليب التي اعتمدتها الباحثة:

1.الاتفاق بين الباحثة ونفسها عبر الزمن.

2.الاتفاق بين الباحثة ومحلل[1] آخر

وقد استعملت الباحثة الاسلوبين في التحقق من ثبات الاختبار ، وبفاصل زمني مدته(اسبوعين) .

وقد تم التحقق من ثبات الاختبار بين الباحثة ونفسها من خلال معادلة الارتباط بيرسون وكانت النتائج متقاربة وكما موضح في الجدول أدناه:

[1] .د وسام نجم محمد التميمي
-تدريسي في كلية التربية الاساسية/جامعة سومر

معاملات ارتباط بيرسون لثبات معايير اسئلة اختبار الطلبة المتقدمين لمدارس المتفوقين للسنوات (2019- 2020- 2021- 2022- 2023)

أولا: معايير الأسئلة المقالية	اللغة العربية (التحليل الاولي)		اللغة الانكليزية(التحليل الثاني)	
	ت 1	ت2	ت1	ت2
معامل ارتباط بيرسون = 0.968			846	

أولا: معايير الأسئلة المقالية	الرياضيات (التحليل الاولي)		العلوم (التحليل الثاني)	
	ت 1	ت2	ت1	ت2
معامل ارتباط بيرسون= 1			0.876	

ثانيا: معايير الأسئلة الموضوعية/ الفقرات	**اللغة العربية(التحليل الاولي)**		**اللغة الانكليزية(التحليل الثاني)**	
	1ت	**2ت**	**1ت**	**2ت**
معامل ارتباط بيرسون= 0.915			**0.843**	

ثانيا: معايير الأسئلة الموضوعية	**الرياضيات(التحليل الاولي)**		**العلوم (التحليل الثاني)**		
	ت1	**ت2**		**ت1**	**ت2**
معامل ارتباط بيرسون= 0.902			**0.8542**		

ثالثا: المعايير الفنية/ الفقرات	اللغة العربية(التحليل الاولي)			اللغة الانكليزية(التحليل الثاني)		
		ت1	ت2		ت1	ت2
معامل ارتباط بيرسون= 0,918				0.901		

ثالثا: المعايير الفنية/ الفقرات	الرياضيات(التحليل الاولي)		العلوم(التحليل الثاني)	
	ت1	ت2	ت1	ت2
معامل ارتباط بيرسون= 0.918			0.902	

رابعا: معايير اختبارات الذكاء (الذكاء اللغوي– اللفظي)	اللغة العربية (التحليل الاولي)			اللغة الانكليزية(التحليل الثاني)		
		ت1	ت2		ت1	ت2
معامل ارتباط بيرسون= 0.912				0.805		
رابعا: المجال المنطقي والرياضي	اللغة العربية(التحليل الاولي)			اللغة الانكليزية(التحليل الثاني)		
	ت1	ت2		ت1	ت2	
معامل ارتباط بيرسون= 0.824				0.832		
رابعا: المجال المكاني– البصري	اللغة العربية (التحليل الاولي)			اللغة الانكليزية(التحليل الثاني)		
	ت1	ت2		ت1	ت2	
معامل ارتباط بيرسون= 0.818				0.810		

الجدول(2)

وقد تم التحقق من ثبات الاختبار بين الباحثة ومحلل آخر من خلال معادلة الارتباط بيرسون وكانت النتائج متقاربة وكما موضح في الجدول أدناه:

معاملات ارتباط بيرسون لثبات معايير اسئلة اختبار الطلبة المتقدمين لمدارس المتفوقين للسنوات (بين الباحثة ومحلل آخر).

(2023-2022-2021-2020-2019)

ت	أولا: معايير الأسئلة المقالية	اللغة العربية		اللغة الانكليزية	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
معامل ارتباط بيرسون 0.95.2				0.82.8	
ت	أولا: معايير الأسئلة المقالية	الرياضيات		العلوم	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
معامل ارتباط بيرسون 1.00				0.88.1	

ت	ثانيا:معايير الأسئلة الموضوعية	اللغة العربية		اللغة الانكليزية	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون 0.96			0.86.7	
ت	ثانيا: معايير الأسئلة الموضوعية/الفقرات	الرياضيات		العلوم	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون 0.98.1			0.90.8	
ت	ثالثا: المعايير الفنية	اللغة العربية		اللغة الانكليزية	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون 0.94.9			0.94	
ت	ثالثا: المعايير الفنية	الرياضيات		العلوم	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر

	معامل ارتباط بيرسون 0.93.2			0.95.2	
ت	رابعا:معايير اختبارات الذكاء (الذكاء اللغوي– اللفظي)	اللغة العربية		اللغة الانكليزية	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون 0.95.6			0.87.3	
ت	رابعا: المجال المنطقي والرياضي	اللغة العربية		اللغة الانجليزية	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون 0.85.7			0.80.6	
ت	رابعا: المجال المكاني–البصري	اللغة العربية		اللغة الانكليزية	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون	0.84.6		0.84	
ت	رابعا:معايير اختبارات الذكاء (الذكاء اللغوي– اللفظي)	الرياضيات		العلوم	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون 1.00			0.89.8	
ت	رابعا: المجال المنطقي والرياضي	الرياضيات		العلوم	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون 0.83.2			0.83	
ت	رابعا: المجال المكاني– البصري	الرياضيات		العلوم	
		الباحثة	محلل آخر	الباحثة	محلل آخر
	معامل ارتباط بيرسون 0.94.2			0.94	

الجدول(3)

تطبيق أداة البحث:

طبقت الباحثة الاداة (المعايير) بأخذ عينة استطلاعية عشوائية من مجتمع البحث بلغت (20) سؤالا استبعدت من العينة الرئيسة كلا على حدة وبعد قراءة متأنية قامت الباحثة بتحليل الاسئلة، ثم استعانت بباحث آخر* على وفق الخطوات الآتية :

1-تحديد عدد الافكار التي تشتمل عليها الاسئلة.

2-تحديد المستوى الذي تقيسه الافكار بحسب ورودها في السؤال من خلال الرجوع الى الامثال الحاصة بالمستويات المعرفية.

3-وضع إشارة واضحة للمستوى الذي تمثله الفقرة في النموذج المعد لهذا الغرض.

4-عمل جدول خاص يتضمن (السنة، المادة، الارقام المتسلسلة للأسئلة ،المستويات المعرفية الستة، المعايير المعدة للاختبارات).

وقد استعمل المحللين الجدول لجميع الاسئلة ،ثم جمعت تصنيفات المحللين كلا بحسب جدوله الخاص به ،وقورنت نتائجها مع بعضها البعض ،وبعد ذلك افرغت تصنيفات الفقرات التي اتفق المحللين عليها على جدول آخر سمي بالجدول العام الذي حللته الباحثة مع نفسها ،وقد بلغ معدل الاتفاق بين المحللين على فقرات عينة الدراسة (85%)وهي نسبة جيدة تشير الى انسجام المحللين وتوافقهم في عملية التصنيف .وبالتالي تكون جميع الاسئلة قد صنفت بدقة متناهية ،ونالت موافقة محللي الجدول ،والتحليل بين الباحثة ونفسها .

طبقت الباحثة الاداة (المعايير) إذ تم تطبيق العينة الاستطلاعية يوم الاثنين الموافق (2023/11/13) واستمرت الى يوم السبت الموافق (2023/11/25) أما عينة الثبات فقد طبقتها يوم الاثنين الموافق (11/27) واستمرت الى يوم السبت الموافق (12/9 /2023) على عينة البحث وتم تطبيق العينة النهائية يوم الخميس الموافق (12/14) واستمر التطبيق الى يوم السبت الموافق (2024/1/27).

تصحيح أداة البحث:

صححت الباحثة أداة البحث فيما يتعلق بمعايير الاختبارات التحصيلية واختبار الذكاء وكالآتي:

بما ان الاداة هي لمعرفة مدى توافر معايير الجودة للاختبارات التحصيلية ولاختبار الذكاء ،إذ تكونت من (100) فقرة توزعت على المجالات الاتية :

مجالات الاختبارات التحصيلية

- الاسئلة المقالية (14) فقرة
- الاسئلة الموضوعية (22) فقرة
- المعايير الفنية (24) فقرة

مجالات اختبار الذكاء

- الذكاء اللغوي – اللفظي(11) فقرة
- الذكاء المنطقي – الرياضي(15) فقرة
- الذكاء المكاني – البصري(14) فقرة

بأثنين من البدائل يتضمنها المنهج بدرجة (متوافر ،غير متوافر) كما هو مبين في الشكل()

الوسائل الاحصائية:

لمعالجة البيانات الواردة في البحث استعانت الباحثة ب:

1- معامل ارتباط بيرسون

$$ر = \frac{ن \text{ مج } (س \times ص) - \text{مج } س \times \text{مج } ص}{\sqrt{[ن \text{ مج } س^2 - (\text{مج } س)^2][ن \text{ مج } ص^2 - (\text{مج } ص)^2]}}$$

إذ إن:

ر= معامل الارتباط

ن= عدد افراد العينة الاستطلاعية

س= درجات التطبيق الأول

ص= درجات التطبيق الثاني (البياتي وانثاسيوس،1977 :18)

٢. مربع كأي: لحساب نسبة اتفاق السادة المحكمين على فقرات اداة الاستبانة لتحديد الصدق.

$$\text{كا}٢ = \text{مج} \frac{2(\text{ل}-\text{ق})}{\text{ق}}$$

أذ ان:

ل=التكرار الملاحظ

ق= التكرار المتوقع (الخفاجي وحميد،2015 :169)

3-الحدة والوزن النسبي: لتحديد الأهمية النسبية للفقرة

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{الحدة}}{5} \times 100$$

(الجبوري، 1992: 16)

3-برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- إفراغ البيانات
- توزيع البيانات

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها وذلك في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة وعلى النحو الآتي :

أولاً- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

بعد جمع البيانات من عينة البحث وتحليلها إحصائياً ومناقشها في ضوء تساؤلات البحث وعلى النحو الآتي:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات التحصيلية لمستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي ككل"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة تكرارات ونسب المجالات المعرفية، حسب المواد الدراسية للإجابة عن هذا السؤال تم إدراج البيانات في استمارة خاصة أعدت لهذا الغرض لبيان المستويات المعرفية للأسئلة الواردة في الاختبارات التحصيلية للمواد التنافسية (اللغة العربية، اللغة الانجليزية ، الرياضيات ،العلوم) وتم حساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي لكل مستوى من المستويات الستة ،ولكل مادة من المواد الانفة الذكر .

ويتضح من البيانات الخاصة بان اسئلة الاختبارات قد شملت جميع مستويات التفكير بحسب تصنيف بلوم ولكن بنسب متفاوتة في السنوات عينة البحث وحسب ما يأتي:

تكرارات نسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية ككل (اللغة العربية)

السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%0)	الفهم (%37.5)	التطبيق (%25)	التحليل (%25)	التركيب (%0)	التقويم (%12.5)	
2020-2019	–	3	2	2	–	1	8
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%20)	الفهم (%33)	التطبيق (%0)	التحليل (%47)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2021-2020	3	5	–	7	–	–	15
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع

	التذكر (%13.3)	الفهم (%33.3)	التطبيق (%0)	التحليل (%53.3)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	(%100)
2022-2021	2	5	–	8	–	–	15
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%15)	الفهم (%15)	التطبيق (%0)	التحليل (%62)	التركيب (%0)	التقويم (%8)	
2023-2022	2	2	–	8	–	1	13
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%0)	الفهم (%14.2)	التطبيق (%71.4)	التحليل (%14.2)	التركيب (%)	التقويم (%)	
2024-2023	–	2	10	2	–	–	14

جدول(4)

ويتضح من البيانات الخاصة بان اسئلة الاختبارات قد شملت جميع مستويات التفكير بحسب تصنيف بلوم ولكن بنسب متفاوتة في السنوات عينة البحث وحسب ما يأتي:

2019/ 2020(اللغة العربية)

ركزت اسئلة الاختبار لمادة اللغة العربية على الفهم اذ جاء في المرتبة الاولى الفهم بعد احتساب التكرارات واستخراج الوزن النسبي فكانت نسبة تحقق مستوى الفهم(37,5%) ثم يليه التطبيق بنسبة (25%) ثم التحليل بنسبة (25%)واخذ التقويم النسبة الاقل في الاسئلة حيث بلغت نسبة تحققه (12,5%) و تكون الاسئلة بناء على هذا قد اشتملت المستويات الوسطى والعليا من التفكير بحسب تصنيف بلوم.

2021/2020

يتضح من الجدول() بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي ان اسئلة اختبار اللغة العربية قد ركزت على التحليل بأعلى نسبة (47%) وكان مستوى الفهم ثانيا بنسبة(33%)بينما كان التذكر ثالثا بنسبة (20%) فيما لم تتطرق اسئلة الاختبارات التحصيلية لبقية المستويات.

2022/2021

ركزت اسئلة الاختبارات على مستوى التحليل بنسبة(53,3%)ويأتي الفهم ثانيا بنسبة(33,3%) ثم التذكر بنسبة(13,3%) فيما لم فيما لم تتطرق الاسئلة الى بقية المستويات.

2023/2022

ركزت الاسئلة على التحليل بأعلى نسبة(62%) وتساوى الفهم والتذكر بنسبة (15%) واما التقويم اعلى المستويات المعرفية فقد كانت نسبة وروده الاقل في اسئلة الاختبار بنسبة(8%).

2024/2023

ركزت الاسئلة على التطبيق بنسبة(71,4%) ثم تساوى التحليل والفهم بنسبة(14,2%) لكل منها .

ويتبين من النسب اعلاه لمادة اللغة العربية للسنوات الخمس عينة البحث ان واضعي الاسئلة قد تباينت اسئلتهم للمجالات المعرفية كافة وبنسب متفاوتة بما يتلاءم والمرحلة العمرية والنضج العقلي والذهني وبما يتناسب والمادة العلمية المطروحة للاختبار وانهم على دراية عالية وخبرة كافية لبناء هذه الاسئلة ،الا ان إغفال بعض المستويات أو ورودها بنسب قليلة كان مدعاة لروتينية الاسئلة وايجاد فرص التخمين لدى الطلبة المتقدمين للتنافس على القبول في مدارس المتميزين.

تكرارات نسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية ككل (اللغة الانكليزية)

السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (100%)
	التذكر (0%)	الفهم (100%)	التطبيق (0%)	التحليل (0%)	التركيب (0%)	التقويم (0%)	
2020-2019	–	3	–	–	–	–	3
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (100%)
	التذكر (0%)	الفهم (83%)	التطبيق (0%)	التحليل (17%)	التركيب (0%)	التقويم (0%)	
2021-2020	–	5	–	1	–	–	6
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع

	التذكر (%0)	الفهم (%100)	التطبيق (%0)	التحليل (%0)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	(%100)
2022-2021	-	4					4
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%0)	الفهم (%100)	التطبيق (%0)	التحليل (%0)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2023-2022	-	5	-	-	-		5
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
2024-2023	التذكر (%0)	الفهم (%100)	التطبيق (%0)	التحليل (%0)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	5
	-	5	-	-	-	-	

جدول(5)

2020/2019 (اللغة الانجليزية)

يتضح من البيانات ان المستوى المعرفي الاكثر تكرارا وبنسب متقاربة لمادة اللغة الانجليزية هو الفهم بنسبة (100%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2021/2020

تركزت الاسئلة على مستوى الفهم بنسبة (83%) بينما كان التحليل بنسبة (17%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار .

2022/2021

تركزت اسئلة اختبار اللغة الانجليزية على مستوى الفهم بنسبة (100%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2023/2022

تركزت اسئلة اختبار مادة اللغة الانجليزية على مستوى الفهم بنسبة (100%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2024/2023

تركزت اسئلة اختبار مادة اللغة الانجليزية على مستوى الفهم بنسبة(100%)

تعزو الباحثة هذه النسبة والتركيز على هذا المستوى لطبيعة المادة باعتبارها لغة مغايرة، وقد راعى واضعو الاسئلة المرحلة الدراسية والمستوى العقلي وطبيعة المادة العلمية (اللغة الانجليزية) التي تعتمد على فهم السؤال والاجابة عليه دون المرور ببقية المستويات وهذا سبب تباينا في المستويات المعرفية المعتمدة للواقع العلمي – المعرفي حسب تصنيف بلوم، والعلّة من وراء هذه الاختبارات.

تكرارات نسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية ككل (الرياضيات)

السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%0)	الفهم (%0)	التطبيق (%67)	التحليل (%33)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2020-2019	–	–	4	2	–	–	6
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%0)	الفهم (%0)	التطبيق (%100)	التحليل (%0)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2021-2020	–	–	7	–	–	–	7
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%0)	الفهم (%0)	التطبيق (%45)	التحليل (%55)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2022-2021	–	–	5	6	–	–	11
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع

	التذكر (%0)	الفهم (%0)	التطبيق (%67)	التحليل (%33)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	(%100)
2023-2022	-	-	4	2	-	-	6
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%0)	الفهم (%0)	التطبيق (%36)	التحليل (%50)	التركيب (%0)	التقويم (%14)	
2024-2023	-	-	5	7	-	2	14

جدول(6)

مادة الرياضيات:

2020/2019

ركزت اسئلة اختبار مادة الرياضيات على مستوى التطبيق بنسبة (67%) والتحليل بنسبة(33%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2021/2020

ركزت اسئلة اختبار مادة الرياضيات على مستوى التطبيق(100%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2022/2021

ركزت اسئلة اختبار مادة الرياضيات على مستوى التحليل بنسبة (55%) وعلى مستوى التطبيق بنسبة (45%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2023/2022

ركزت اسئلة اختبار مادة الرياضيات على مستوى التطبيق بنسبة (67%) ومستوى التحليل بنسبة (22%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2024/2023

ركزت اسئلة اختبار مادة الرياضيات على مستوى التحليل بنسبة(50%) يليه مستوى التطبيق بنسبة (36%).

وتعزو الباحثة التركيز على هذين المستويين الى طبيعة مادة الرياضيات التي تعتمد بشكل رئيسي واساسي على معرفة وقدرة الطالب على تحليل القانون الرياضي وتطبيقه في المسألة الرياضية لمعرفة كيفية الحل والقدرة عليه وبهذا يتبين ان واضعي اسئلة الرياضيات للاختبارات التحصيلية للتنافس على القبول للتقديم على مدارس المتميزين ذوي خبرة كافية ودراية شاملة بالموازنة ما بين مرحلة النضج والمستوى العقلي لهذه الفئة المتقدمة لاختبارات التنافسي لمدارس المتميزين، حيث تتبين فيه مدى قدرة الطالب العقلية في هذه المرحلة على الربط بين القانون وتطبيقه.

تكرارات نسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية ككل (العلوم)

السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%76)	الفهم (%24)	التطبيق (%0)	التحليل (%0)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2020-2019	13	4	–	–	–	–	17
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (67%)	الفهم (33%)	التطبيق (%0)	التحليل (%0)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2021-2020	4	2	–	–	–	–	6
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%40)	الفهم (33%)	التطبيق (%0)	التحليل (%0)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2022-2021	4	2	–	–	–	–	6
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر (%40)	الفهم (%60)	التطبيق (%0)	التحليل (%0)	التركيب (%0)	التقويم (%0)	
2023-2022	4	6	–	–	–	–	10
السنة الدراسية	المجالات المعرفية						المجموع (%100)
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	

	(%0)	(%0)	(%0)	(%0)	(%40)	(%60)	
10	–	–	–	–	**4**	**6**	**2024-2023**

جدول(7)

مادة العلوم:

2020/2019

ركزت اسئلة اختبار مادة العلوم على مستوى التذكر بنسبة (76%) يليه مستوى الفهم بنسبة (24%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2021/2020

ركزت اسئلة اختبار مادة العلوم على مستوى التذكر بنسبة (67%) وعلى مستوى الفهم بنسبة(33%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2022/2021

ركزت اسئلة اختبار مادة العلوم على مستوى التذكر بنسبة (40%) وعلى مستوى الفهم (33%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2023/2022

ركزت اختبار مادة العلوم على مستوى الفهم بنسبة (60%) بينما تلاه مستوى التذكر بنسبة (40%) فيما لم ترد بقية المستويات في اسئلة الاختبار.

2024/2023

ركزت اسئلة اختبار مادة العلوم على مستوى التذكر بنسبة (60%) بينما تلاه مستوى الفهم بنسبة(40%).

تعزو الباحثة التأكيد على هذين المستويين الى طبيعة المادة العلمية ومستوى النضج العمري والعقلي للطلبة، بينما اثر غياب بقية المستويات المعرفية عن بقية الاسئلة لتركيز واضعي الاسئلة على المستويات المعرفية الاولى: وبهذا فان هذه الاسئلة تبين قدرة الطلبة في هذه المرحلة على حفظ القوانين واستظهارها وقت الحاجة اليها وهذا ما يحتاجه الطالب عند الاختبار بينما بقية المستويات في الاسئلة. وسبب هذا التفاوت تباينا بين الاسئلة للسنوات الخمس عينة البحث.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات التحصيلية المقالية لمعايير الجودة "؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة تكرارات ونسب مجالات المعايير ككل وحسب المواد التنافسية(اللغة العربية واللغة الانكليزية)كما موضح في الجدول ادناه

تكرارات ونسب مجالات المعايير الاسئلة المقالية حسب المواد التنافسية اللغة(العربية والانكليزية)للعينة ككل

ت	أولا: معايير الأسئلة المقالية	اللغة العربية(متوافرة)				اللغة الانكليزية(متوافرة)			
	الفقرات	نعم	لا	المجموع	النسبة	نعم	لا	المجموع	النسبة
1	أن تكون الاسئلة المقالية محددة الاجابة (غير مفتوحة)	59	0	59	%100	0	59	59	%0
2	أن تكون المطاليب غير مطولة الاجابة (لمراعاة الوقت)	59	0	59	%100	59	0	59	%100
3	أن تكون الاسئلة مصاغة بمطلب واحد او مطلبين أثنين لا أكثر	55	4	59	%93.2	0	59	59	%0
4	أن تكون الاسئلة سلسة ومدَركة ومتناسبة مع القدرات العقلية (حسب تصنيف بلوم للمجالات التطبيق والتحليل والتقويم)	45	14	59	%76	0	59	59	%0
5	أن تتضمن الاسئلة الافكار التي وردت في المحتوى الذي تمت دراسته	59	0	59	%100	59	0	59	%100
6	أن تتضمن الاسئلة المفاهيم والمصطلحات والقواعد والقوانين العلمية التي سبق للطالب ان تعلمها	59	0	59	%100	59	0	59	%100
7	أن تثير الاسئلة مختلف أنواع	0	59	59	%0	0	59	59	%0

	التفكير عند الطلبة								
8	أن تكون الاسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم المعرفية	59	0	59	%100	0	59	59	%0
9	ان تتطلب الاسئلة مهارات عقلية عليا والابتعاد عن اسئلة الحفظ والاستظهار	0	59	59	%0	0	59	59	%0
10	يُفضل أن لا تكون الاسئلة غامضة وبعيدة عن العمومية لتكون الاجابة محددة ودقيقة	59	0	59	%100	0	59	59	%0
11	أن يكون السؤال مراعيا للوقت المحدد	59	0	59	%100	59	0	59	%100
12	أن يكون السؤال شاملا للفكرة المطروحة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
13	أن يكون السؤال محققا للهدف الذي صيغ من أجله	46	13	59	%77.9	59	0	59	%100
14	ألا يكون السؤال مشتتا للفكرة	56	3	59	%94.9	59	0	59	%100
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة للأسئلة المقالية					**%81.5**		%50		

جدول(8)

يتبين من الجدول(8) ان الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة للأسئلة المقالية قد حقق نسبة كبيرة لمادة التنافسي للغة العربية والبالغة(81.5%) اما لمادة التنافسي للغة الانكليزية فقد بلغت نسبة التحقق(50%)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ان واضعي الاسئلة قد اولوا الجانب المقالي اهمية كبيرة لما لها من أهمية في بيان المستويات المعرفية والفروق الفردية، وملاءمة الجانب المقالي لمادة اللغة العربية لما لها استظهار قدرة الطالب على صياغة المفردة والاسترسال اللغوي بسلاسة وانسيابية وتأهيل منافستهم للقبول كفئة متميزة بقدراتها العقلية في التقديم للتنافس في مدارس المتميزين. أما في مادة اللغة الانجليزية ،فتعزو الباحثة هذه النتيجة الى

ان واضعي الاسئلة قد تناولوا الجانب المقالي بنسبة قليلة ،مراعاة للجانب المعرفي لدى هذه الفئة ،ولأن اللغة الانجليزية قد تكون صعبة الادراك بالنسبة للمرحلة العمرية ،وكونها لغة جديدة الاستعمال على هذه الفئة، مما يصعب عليهم تناول الاسئلة المقالية بفهم ما تقتضيه هذه اللغة.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات الموضوعية لمعايير الجودة "؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة تكرارات ونسب مجالات المعايير ككل وحسب المواد التنافسية (اللغة العربية واللغة الانكليزية) كما وضح في الجدول ادناه.

تكرارات ونسب مجالات المعايير الاسئلة الموضوعية حسب المواد التنافسية اللغة(العربية والانكليزية)للعينة ككل

ت	ثانيا: معايير الأسئلة الموضوعية/الفقرات	اللغة العربية(متوافرة)				اللغة الانكليزية(متوافرة)			
		نعم	لا	المجموع	النسبة	نعم	لا	المجموع	النسبة
1	أن يكون الاختيار للإجابة محددا	58	1	59	%98.3	59	0	59	%100
2	أن تكون البدائل الخاطئة مموهة	0	59	59	%0	0	59	59	%0
3	الابتعاد عن صياغة السؤال الذي يوحي بالإجابة (كأن يتضمن مفاتيحا للحل)	0	59	59	%0	0	59	59	%0
4	تجنب العبارات التي تحتوي على أكثر من إجابة صحيحة في فقرات الصواب والخطأ	0	59	59	%0	59	0	59	%100
5	ان تصاغ الاسئلة بلغة سليمة	55	4	59	%93.2	59	0	59	%100
6	تجنب صياغة الاسئلة نصا من المنهج الدراسي	0	59	59	%0	0	59	59	%0
7	تجنب صياغة السؤال بشكل مطول	58	1	59	%98.3	59	0	59	%100
8	الا يحتوي السؤال على النفي	59	0	59	%100	59	0	59	%100
9	يفضل ان تتناسب صعوبة الاسئلة والمستوى العقلي والنضج لدى	51	8	59	%86.4	59	0	59	%100

	الطلبة								
10	أن تحتوي الأسئلة على مطلب واحد	0	59	59	%0	59	0	59	%100
11	أن يكون السؤال غير مكرر نصا من السنوات السابقة	53	6	59	%89.8	59	0	59	%100
12	في حالات اسئلة التصنيف تجنب تكرارها لأنها تستهلك الوقت المخصص للاختبار	52	7	59	%88.1	59	59	0	%0
13	يفضل ان تكون البدائل متجانسة في محتواها مرتبطة بمجال المشكلة المطروحة	0	59	59	%0	59	0	59	%100
14	يفضل ان توضع البدائل لكل فقرة بحيث تحظى بقسط من تفكير الطالب	0	59	59	%0	59	0	59	%100
15	يفضل ان تكون البدائل الخاطئة معروفة لدى الطلبة أو من ما مرت عليه دراسته	0	59	59	%0	59	0	59	%100
16	يفضل ان تكون الاسئلة مركزة ومختصرة قدر الامكان	50	9	59	%86.4	59	0	59	%100
17	يفضل ان لا يتضمن السؤال موحيات متباينة بين الصحيحة تماما والخاطئة تماما والصحيحة نوعا ما	59	0	59	%100	59	0	59	%100
18	تجنب الاكثار من المعلومات ،المفاهيم والمبادئ في السؤال الواحد لأنها من مشتتات تفكير الطالب	59	0	59	%100	59	0	59	%100
19	ان توزع خيارات الإجابة بصورة	59	0	59	%100	59	0	59	%100

	عشوائية لضمان عدم وقوع الاجابة الصحيحة في أماكن محددة في جميع فقرات الاختبار							
20	تجنب التوافق اللفظي بين أصل الفقرة والبدائل	59	0	59	%100	0	59	59	%0
21	التنوع بين اسئلة الاختيار من متعدد والمطابقة	59	0	59	%100	0	59	59	%0
22	وضع الكلمة التي يتطلب تكرارها في أصل الفقرة وليس في البداية	0	59	59	%0	0	59	59	%0
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة للأسئلة الموضوعية					**%56.3**		%68,18		

جدول(9)

يتضح من الجدول (9) ان النسبة المتحققة في المجال الموضوعي لمادة اللغة العربية بعد احتساب التكرارات و استخراج الحدة والوزن النسبي (56,3%) قد تحقق بنسبة جيدة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان واضعي الاسئلة قد اهتموا بتضمين الاسئلة الموضوعية لاختبارات لمادة اللغة العربية. مبتعدين عن تكرار النمط والموضوع ؛لتفادي نسبة التخمين عند الطلبة ولتحقيق الموضوعية عند التصحيح وتأهيل النخبة المنتقاة بحيادية تامة للتقديم على التنافس للقبول في مدارس المتميزين.

وبعد احتساب التكرار واستخراج الحدة والوزن النسبي لمادة اللغة الانجليزية يتضح ان نسبة تحقق معايير الجودة للأسئلة الموضوعية (68,18%) وهي نسبة جيدة.

وتعزو الباحثة هذه النسبة ان واضعي الاسئلة قد أولوا الجانب الموضوعي أهمية لما لهذا الجانب من دور في تبيان الفروق الفردية وتفاوت المستويات المعرفية بين الطلبة المتقدمين للتنافس على التقديم لمدارس المتميزين.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات التحصيلية الفنية لمعايير الجودة "؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة تكرارات ونسب مجالات المعايير ككل وحسب المواد التنافسية (اللغة العربية واللغة الانجليزية) وعرضت في الجدول ادناه:

تكرارات ونسب مجالات المعايير الاسئلة الفنية حسب المواد التنافسية اللغة(العربية والانجليزية)للعينة ككل

ت	ثالثا: المعايير الفنية/ الفقرات	اللغة العربية(متوافرة)				اللغة الانجليزية(متوافرة)			
		نعم	لا	المجموع	النسبة	نعم	لا	المجموع	النسبة
1	ان تكون الطباعة واضحة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
2	ان تكون خالية من الاخطاء التعبيرية	59	0	59	%100	59	0	59	%100
3	ان تكون خالية من الاخطاء الاملائية	59	0	59	%100	59	0	59	%100
4	ان تكون المسافات كافية بين كل فقرة وفقرة أخرى من الاسئلة لتجنب تداخل السطور	59	0	59	%100	59	0	59	%100
5	ان يكون نوع الخط ملائما	59	0	59	%100	59	0	59	%100
6	ان تكون الفقرة المطروحة كاملة في نفس الصفحة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
7	الا تتجزأ الاسئلة من الصفحة الأولى الى الصفحة الثانية دون الاشارة الى ذلك	59	0	59	%100	59	0	59	%100
8	مراعاة الفواصل بين السؤال والذي يليه	59	0	59	%100	59	0	59	%100
9	ان تكون الملحوظة واضحة ومكتوبة بخط غامق وبحجم أكبر من حجم خط الاسئلة	59	0	59	%100	59	0	59	%100

10	ان تعطى الاسئلة ارقاما متسلسلة	59	0	59	%100	59	0	59	**%100**
11	أن يكون شعار وزارة التربية ملونا	59	0	59	%100	59	**0**	59	**%100**
12	ان تبتعد كتابة الاسئلة عن الزخرفة التي تسبب عدم وضوح قراءتها	59	0	59	%100	59	**0**	59	**%100**
13	ان تنتهي الاسئلة بعبارة بالموفقية والنجاح ابناءنا الطلبة أو ما يقاربها معنى	0	59	59	%0	59	59	0	%0
14	ان تكون الكلمات المتعلقة بالتعليمات مفهومة ومبسطة وبجمل قصيرة	59	0	59	%100	59	**0**	59	**%100**
15	أن تكون ورقة الاختبار مراعية للتنظيم من حيث (الإطار الخارجي)	59	0	59	%100	59	**0**	59	**%100**
16	ان تكتب الرموز الواردة بالأسئلة واضحة ولا تسبب الالتباس لدى الطلبة	59	0	59	%100	59	**0**	59	**%100**
17	أن يتم كتابة الدرجة امام كل سؤال ليتسنى للطلبة معرفة أو تخمين درجتهم	59	0	59	%100	59	**0**	59	**%100**
18	ان يكتب الوقت المخصص لكل مادة	0	59	59	%0	59	59	0	%0
19	أن يتم ترقيم الصفحات	59	0	59	%100	59	0	59	%100
20	شعار الوزارة ، المادة الدراسية، السنة الدراسية	59	0	59	%100	59	0	59	%100

21	تـاريخ الاختبـار وكتابـة نـوع الاختبار (تحصيلي) كتابة نوع الاختبار، (اختبار ذكاء)	59	**0**	**59**	**%100**	59	0	59	%100
22	المساواة بين درجات الاسئلة وفقراتها في حال كون الأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد	59	**0**	**59**	**%100**	59	0	59	%100
23	وضع خط أسفل التعليمات الخاصة بعدد الاسئلة المطلوب الاجابة عنها او التعليمات الخاصة بطريقة الاجابة	59	**0**	**59**	**%100**	59	0	59	%100
24	ترك فراغ مناسب للإجابة اذا كانت الاجابة في الورقة ذاتها بحيث تتناسب حجم الاجابة مع حجم المسافة المتروكة للإجابة	0	59	59	%0	59	0	59	%100
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة للأسئلة الفنية					**%87.5**	**%91,66**			

جدول(10)

يتضح من الجدول (10) ان النسبة المتحققة في المجال الفني لمادة اللغة العربية بعد احتساب التكرارات واستخراج الوزن النسبي(87,5%) والوزن النسبي لمادة (اللغة الانجليزية)(91,66%)

ان نسبة تحقق معايير الجودة في المجال الفني قد تحققت وبنسبة عالية .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان واضعي الاسئلة قد اولوا الجانب الفني الاهتمام الكبير لما له تأثير تنظيمي ونفسي على الطلبة اثناء الاختبار وعند قراءة الاسئلة وعدم إهمال أهمية الاطار الخارجي والتنظيمي للورقة الامتحانية مراعين الحالة النفسية التي يمر بها المتقدمين للتنافس على القبول في مدارس المتميزين .

- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

"ما نسبة مطابقة اختبار الذكاء وفقا لنظرية الذكاء المتعدد للمجالات الثلاث(اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي والمكاني البصري " لمعايير الجودة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة تكرارات ونسب مجالات المعايير ككل وحسب المواد التنافسية (اللغة العربية واللغة الانكليزية) وعرضت في الجدول ادناه:

تكرارات ونسب مجالات المعايير اسئلة اختبار الذكاء حسب المواد التنافسية اللغة (العربية والانجليزية) للعينة ككل

ت	رابعا:معايير اختبارات الذكاء (الذكاء اللغوي– اللفظي) الفقرات	اللغة العربية (متوافرة)				اللغة الانجليزية(متوافرة)			
		نعم	لا	المجموع	النسبة	نعم	لا	المجموع	النسبة
1	فقرات تتطلب لغة سليمة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
2	قرات تعالج البناء الصوتي	0	59	59	%0	0	59	59	%0
3	فقرات للغة ومعاني الكلمات	59	0	59	%100	59	0	59	%100
4	موضوعا انشائيا من تعبير الطلبة لاستعمال اللغة ولأقناع المصحح بالفكرة التي ينوي طرحها	0	59	59	%0	0	59	59	%0
5	فقرات التفريق بين الكلمات ومرادفاتها	22	37	59	%37.2	59	0	59	%100
6	فقرات التفريق بين الكلمات وايقاعها ولفظها الصوتي	0	59	59	%0	0	59	59	%0
7	فقرات لمقدرة الطالب على تأليف كلمات بجمل متناسقة ومعان دقيقة وجميلة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
8	رموزا لألفاظ ذهنية	12	47	59	%20.3	0	59	59	%0
9	كلمات مكتوبة للتعبير عن الأفكار	10	50	59	%16.9	59	0	59	%100
10	فقرات تميز مفردات لمسميات	36	13	59	%61	59	0	59	%100

	لفظية							
11	مفردات مكتوبة تحفز التفكير الناقد	0	59	59	%0	59	0	%100
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة لأسئلة اختبار الذكاء (اللغوي– اللفظي)				**%39.5**			**%63,63**	
ت	**رابعاً: المجال المنطقي والرياضي**	**اللغة العربية(متوافرة)**				**اللغة الانكليزية(متوافرة)**		
	الفقرات	**نعم**	**لا**	**المجموع**	**النسبة**	**نعم**	**لا**	**المجموع**	**النسبة**
1	اسئلة جدلية	12	47	59	%20.3	0	59	59	%0
2	الغازا تعتمد على حل المشكلات (التفكير الاستنتاجي)	59	0	59	%100	59	0	59	%100
3	اسئلة تعتمد على التفكير الاستدلالي	59	0	59	%100	59	0	59	%100
4	اسئلة قائمة على توليد الافكار(التفكير التوليدي)	0	59	59	%0	59	0	59	%100
5	اسئلة قائمة على صياغة لمبادئ تنتج افكار جديدة ويولدها التفكير الابداعي	59	0	59	%100	59	0	59	%100
6	اسئلة قائمة على صياغة القواعد الرياضية	59	0	59	%100	59	0	59	%100
7	اسئلة قائمة على تنظيم التفكير المنطقي (الحل بخطوات رياضية)	59	0	59	%100	59	0	59	%100
8	اسئلة ترتكز على فهم العمليات الحسابية	59	0	59	%100	59	0	59	%100
9	اسئلة ترتكز على ربط العمليات الحسابية	59	0	59	%100	59	0	59	%100
10	اسئلة قائمة على ادراك العلاقات	59	0	59	%100	59	0	59	%100

	السببية							
11	اسئلة تتميز باستخلاص أفكار غير موجودة (بدائل وحلول)	0	59	59	%0	59	0	%100
12	اسئلة قائمة على مقاييس اشياء منطقية بتراكيبها	59	0	59	%100	59	0	%100
13	اسئلة قائمة على التحليل الدقيق للمواقف الى عناصرها	59	0	59	%100	59	0	%100
14	اسئلة ترتكز على استنتاج الكل من الاجزاء والاجزاء من الكل	59	0	59	%100	59	0	%100
15	اسئلة ترتكز على تحليل المواقف المعقدة	59	0	59	%100	59	59	%0
16	اسئلة قائمة على خطوات رياضية محددة	59	0	59	%100	59	0	%100
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة لأسئلة اختبار الذكاء (المنطقي الرياضي)					**%82.5**	**%87,5**		
ت	**رابعا: المجال المكاني– البصري الفقرات**	**اللغة العربية(متوافرة)**				**اللغة الانجليزية(متوافرة)**		
		نعم	**لا**	**المجموع**	**النسبة**	**نعم**	**لا**	**المجموع**	**النسبة**
1	اسئلة قائمة على الملاحظة السريعة لرؤية الأشياء (سرعة البديهة)	59	0	59	%100	59	0	59	%100
2	اسئلة قائمة على الملاحظة الدقيقة لرؤية الاشياء (سرعة الاستيعاب)	59	0	59	%100	59	0	59	%100
3	أسئلة تتضمن ادراك العالم البصري بدقة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
4	اسئلة قائمة على ادراك الاتجاه المكاني	59	0	59	%100	0	59	59	%0

5	اسـئلة تبنـى علـى ادراك الاشـياء المتحركة (تغيير الموقع المكاني)	14	45	59	%23.7	59	0	59	%100
6	اسـئلة تتضـمن اسـتخلاص أفكـار جديدة لم تكن موجودة سابقا	13	46	59	%22	59	59	0	%0
7	اسـئلة قائمـة علـى التمييـز بـين الصور وفروقاتها	59	0	59	%100	59	0	59	%100
8	اسـئلة تتضـمن قـراءة الخـرائط بصورة واضحة	12	47	59	%20	59	0	59	%100
9	اسئلة قائمـة علـى قـراءة الاشـكال والرموز	59	0	59	%100	59	0	59	%100
10	اسئلة قائمـة علـى المقدرة علـى فهم الرموز البيانية	0	59	59	%0	59	0	59	%100
11	اسـئلة قائمـة علـى المقـدرة علـى تصميم الاشكال الهندسية	23	36	59	%38.9	59	0	59	%100
12	اسئلة قائمـة علـى المقدرة علـى حل استفهامات الاشكال الواردة	59	0	59	%100	59	59	0	%0
13	اسـئلة ترتكـز علـى المقـدرة علـى تحديـد المواقـع والامـاكن بصـورة واضحة	59	0	59	%100	59	59	0	%0
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة لأسئلة اختبار الذكاء (المكاني البصري)					**%69.5**		**%69,23**		

جدول(11)

يتضح من الجدول(11) ان النسبة المتحققة لمعايير الجودة في المجال (اللغوي –اللفظي) لاختبار الذكاء حسب نظرية الذكاء المتعدد لمادة اللغة العربية بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي قد تحققت بنسبة(39.5%) وهي نسبة متوسطة، ولمادة اللغة الانجليزية(63,63%) وهي نسبة جيدة.

وتعزو الباحثة هذه النسب ان واضعي الاسئلة قد ركزوا بنسبة متوسطة (للغة العربية)في هذا المجال لاهتمامهم لإبراز القدرات العقلية الرياضية أكثر من اهتمامهم من ابراز القدرة اللغوية لدى الطالب كما ان وقت الاختبار المحدد(20–30) دقيقة بحيث لا يتيح المجال لبناء اسئلة تتطلب عمقا تفكيريا أكثر في صياغة مادة تعبيرية.

في الوقت ذاته أولوا مادة (اللغة الانجليزية) اهتماما كبيرا بما يتناسب والمجال (اللغوي –اللفظي)وهذا ما فرضته طبيعة المادة العلمية ،باعتبارها لغة ثانية بالنسبة للطلبة المتقدمين للتنافس على القبول في مدارس المتميزين.

ويتضح من الوزن النسبي (82,5%)ان نسبة تحقق معايير الجودة في المجال (المنطقي–الرياضي) لاختبار الذكاء في ماده اللغة العربية قد تحقق بنسبه عالية جدا، كما يتضح من الوزن النسبي لمادة اللغة الانجليزية للمجال (المنطقي –الرياضي)ان نسبة تحقق معايير الجودة (87,5%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان واضعي اسئلة اختبار الذكاء قد أولوا الجانب (المنطقي –الرياضي) – لغويا– أهمية كبيرة لاعتماد هذه الفئة على قدراتهم في فهم واستيعاب ما هو مطلوب منهم خلال زمن الاختبار المقرر (20–30) دقيقة وبهذا تتبين القدرات العقلية المتباينة بين المتقدمين والفروق الفردية للمتبارين على التنافس للقبول في مدارس المتميزين.

ويتضح من الوزن النسبي (69.5%) ان نسبه تحقق معايير الجودة في (المجال البصري–المكاني) لاختبار الذكاء في ماده اللغة العربية قد تحقق بنسبه جيدة ،ولمادة اللغة الانجليزية قد تحقق بنسبة (69,23%) وهي نسبة جيدة ايضا.

وتعزو الباحثة هذه النسب للمواءمة التي قام بها المختصون بين المجالات المحددة ضمن نظرية الذكاء المتعدد والمستوى العلمي ومستوى النضج لدى الطلبة والوقت المقرر.

- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات التحصيلية المقالية لمعايير الجودة"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة تكرارات ونسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية لعينة البحث وعرضت في الجدول ادناه الاتي:

تكرارات ونسب مجالات المعايير الاسئلة المقالية حسب المواد التنافسية (الرياضيات والعلوم)للعينة ككل

ت	أولا: معايير الأسئلة المقالية الفقرات	الرياضيات (متوافرة)				العلوم (متوافرة)			
		نعم	لا	المجموع	النسبة	نعم	لا	المجموع	النسبة
1	أن تكون الاسئلة المقالية محددة الاجابة (غير مفتوحة)	0	59	59	%0	59	0	59	%100
2	أن تكون المطاليب غير مطولة الاجابة (لمراعاة الوقت)	0	59	59	%0	59	0	59	%100
3	أن تكون الاسئلة مصاغة بمطلب واحد او مطلبين أثنين لا أكثر	0	59	59	%0	59	0	59	%100
4	أن تكون الاسئلة سلسة ومدَركة ومتناسبة مع القدرات العقلية (حسب تصنيف بلوم للمجالات التطبيق والتحليل والتقويم)	0	59	59	%0	59	0	59	%100
5	أن تتضمن الاسئلة الافكار التي وردت في المحتوى الذي تمت دراسته	0	59	59	%0	59	0	59	%100
6	أن تتضمن الاسئلة المفاهيم	0	59	59	%0	59	0	59	%100

	والمصطلحات والقواعد والقوانين العلمية التي سبق للطالب ان تعلمها								
7	أن تثير الاسئلة مختلف أنواع التفكير عند الطلبة	0	59	59	%0	59	59	0	%100
8	أن تكون الاسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم المعرفية	0	59	59	%0	59	59	0	%100
9	ان تتطلب الاسئلة مهارات عقلية عليا والابتعاد عن اسئلة الحفظ والاستظهار	0	59	59	%0	59	59	59	%0
10	يُفضل أن لا تكون الاسئلة غامضة وبعيدة عن العمومية لتكون الاجابة محددة ودقيقة	0	59	59	%0	59	59	0	%100
11	أن يكون السؤال مراعيا للوقت المحدد	0	59	59	%0	59	59	0	%100
12	أن يكون السؤال شاملا للفكرة المطروحة	0	59	59	%0	59	59	0	%100
13	أن يكون السؤال محققا للهدف الذي صيغ من أجله	0	59	59	%0	59	59	0	%100
14	ألا يكون السؤال مشتتا للفكرة	0	59	59	%0	59	59	47	%20.33
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة للأسئلة المقالية					**%0**				**%87.16**

جدول(12)

يتضح من الجدول(12) بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة و الوزن النسبي ان نسبة تحقق معايير الجودة قد بلغت بنسبة (0%) لأن ماده الرياضيات لم يرد فيها اي سؤال مقالي.

في حين يتضح من الجدول(12)بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي لمادة العلوم (87.16%) ان نسبه تحقق معايير الجودة في الأسئلة المقالية في الاختبارات التحصيلية قد تحققت بنسبة عالية .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان واضعي الاسئلة ذوي دراية كافية وعلمية مهنية لصياغة الاسئلة بهذا المستوى المتلائم بما يتوازن بين المادة العلمية والمستوى العمري والوقت المقرر مما يدل على انهم حريصون كل الحرص على انتقاء افضل الطلبة لمدارس المتميزين.

- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات الموضوعية لمعايير الجودة "؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة تكرارات ونسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية لعينة البحث وعرضت في الجدول ادناه:

تكرارات نسب المجالات الموضوعية حسب المواد التنافسية(الرياضيات والعلوم) للعينة ككل

ت	ثانيا: معايير الأسئلة الموضوعية الفقرات	الرياضيات (متوافرة)				العلوم (متوافرة)			
		نعم	لا	المجموع	النسبة	نعم	لا	المجموع	النسبة
1	أن يكون الاختيار للإجابة محددا	59	0	59	%100	59	0	59	%100
2	أن تكون البدائل الخاطئة مموهة	0	59	59	%0	59	0	59	%100
3	الابتعاد عن صياغة السؤال الذي يوحي بالإجابة (كأن يتضمن مفاتيحا للحل)	59	0	59	%100	59	0	59	%100
4	تجنب العبارات التي تحتوي على أكثر من إجابة صحيحة في فقرات الصواب والخطأ	0	59	59	%0	0	59	59	%0
5	ان تصاغ الاسئلة بلغة سليمة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
6	تجنب صياغة الاسئلة نصا من	0	59	59	%0	0	59	59	%0

	المنهج الدراسي								
7	تجنب صياغة السؤال بشكل مطول	59	0	59	%100	59	0	59	%100
8	الا يحتوي السؤال على النفي	59	0	59	%100	59	0	59	%100
9	يفضل ان تتناسب صعوبة الاسئلة والمستوى العقلي والنضج لدى الطلبة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
10	أن تحتوي الأسئلة على مطلب واحد	47	12	59	%79.6	59	59	0	%0
11	أن يكون السؤال غير مكرر نصا من السنوات السابقة	59	0	59	%100	59	36	23	%38.9
12	في حالات اسئلة التصنيف تجنب تكرارها لأنها تستهلك الوقت المخصص للاختبار	0	59	59	%0	59	0	59	%100
13	يفضل ان تكون البدائل متجانسة في محتواها مرتبطة بمجال المشكلة المطروحة	47	12	59	%79.6	59	0	59	%100
14	يفضل ان توضع البدائل لكل فقرة بحيث تحظى بقسط من تفكير الطالب	47	12	59	%79.6	59	0	59	%100
15	يفضل ان تكون البدائل الخاطئة معروفة لدى الطلبة أو من ما مرت عليه دراسته	47	12	59	%79.6	59	0	59	%100
16	يفضل ان تكون الاسئلة مركزة ومختصرة قدر الامكان	36	23	59	%61	59	0	59	%100
17	يفضل ان لا يتضمن السؤال موحيات متباينة بين الصحيحة تماما والخاطئة تماما والصحيحة نوعا ما	59	0	59	%100	59	0	59	%100
18	تجنب الاكثار من المعلومات ،المفاهيم والمبادئ في السؤال الواحد	0	59	59	%0	59	0	59	%100

	لأنها من مشتتات تفكير الطالب							
19	ان توزع خيارات الإجابة بصورة عشوائية لضمان عدم وقوع الاجابة الصحيحة في أماكن محددة في جميع فقرات الاختبار	59	0	59	%100	59	0	59	%100
20	تجنب التوافق اللفظي بين أصل الفقرة والبدائل	0	59	59	%0	35	24	59	%59.3
21	التنوع بين اسئلة الاختيار من متعدد والمطابقة	12	47	59	%20.3	59	0	59	%100
22	وضع الكلمة التي يتطلب تكرارها في أصل الفقرة وليس في البداية	0	59	59	%0	12	47	59	%20.3
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة للأسئلة الموضوعية					**%59**				**%78.11**

جدول(13)

يتضح من الجدول(13) وبعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة الوزن النسبي(59%) ان نسبة تحقق معايير الجودة للأسئلة الموضوعية لمادة الرياضيات قد تحققت بنسبة جيدة.

وتعزو الباحثة هذه النسبة ان واضعي الاسئلة على دراية علمية وخبرة عميقة في صياغة وبناء الاسئلة ونسبة تضمين الاسئلة الموضوعية بما يتناسب والمادة العلمية، والقدرات العقلية التي يريدون إبرازها واظهارها خدمة للواقع العلمي والتربوي الذي يزدهر بازدهاره المجتمع .

في حين يتضح من يتضح من الجدول(13) وبعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي لمادة العلوم (78,11) ان نسبة تحقق معايير الجودة للأسئلة الموضوعية قد تحققت بنسبة جيدة جدا.

وتعزو الباحثة هذه النسبة ان اللجنة المختصة القائمة على صياغة وبناء ومتابعة الاسئلة من ذوي الكفاءة العالية والخبرة الكافية بأن طبيعة المحتوى العلمي لمادة العلوم يحتمل تضمينا عاليا للأسئلة الموضوعية ،وانهم حريصون كل الحرص على الارتقاء بالواقع العلمي والمعرفي من خلال إخضاع المتقدمين للاختبارات لأسئلة تتناسب وما ينوون التنافس عليه من التقديم لمدارس المتميزين .

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

"ما نسبة مطابقة اسئلة الاختبارات الفنية لمعايير الجودة "؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج ت الباحثة تكرارات ونسب المجالات المعرفية حسب المواد التنافسية لعينة البحث وعرضت في الجدول ادناه:

تكرارات نسب المجالات الفنية حسب المواد التنافسية(الرياضيات والعلوم) للعينة ككل

ت	ثالثا: المعايير الفنية/ الفقرات	الرياضيات (متوافرة)				العلوم (متوافرة)			
		نعم	لا	المجموع	النسبة	نعم	لا	المجموع	النسبة
1	ان تكون الطباعة واضحة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
2	ان تكون خالية من الاخطاء التعبيرية	59	0	59	%100	59	0	59	%100
3	ان تكون خالية من الاخطاء الاملائية	59	0	59	%100	36	23	59	%61
4	ان تكون المسافات كافية بين كل فقرة وفقرة أخرى من الاسئلة لتجنب تداخل السطور	59	0	59	%100	59	0	59	%100
5	ان يكون نوع الخط ملائما	59	0	59	%100	59	0	59	%100
6	ان تكون الفقرة المطروحة كاملة في نفس الصفحة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
7	الا تتجزأ الاسئلة من الصفحة الأولى الى الصفحة الثانية دون الاشارة الى ذلك	59	0	59	%100	59	0	59	%100
8	مراعاة الفواصل بين السؤال والذي يليه	59	0	59	%100	59	0	59	%100
9	ان تكون الملحوظة واضحة	59	0	59	%100	0	59	59	%0

	ومكتوبة بخط غامق وبحجم أكبر من حجم خط الاسئلة								
10	ان تعطى الاسئلة ارقاما متسلسلة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
11	أن يكون شعار وزارة التربية ملونا	59	0	59	%100	0	59	59	%0
12	ان تبتعد كتابة الاسئلة عن الزخرفة التي تسبب عدم وضوح قراءتها	59	0	59	%100	59	0	59	%100
13	ان تنتهي الاسئلة بعبارة بالموفقية والنجاح ابناءنا الطلبة أو ما يقاربها معنى	0	59	59	%0	0	59	59	%0
14	ان تكون الكلمات المتعلقة بالتعليمات مفهومة ومبسطة وبجمل قصيرة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
15	أن تكون ورقة الاختبار مراعية للتنظيم من حيث (الإطار الخارجي)	0	59	59	%0	0	59	59	%0
16	ان تكتب الرموز الواردة بالأسئلة واضحة ولا تسبب الالتباس لدى الطلبة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
17	أن يتم كتابة الدرجة امام كل سؤال ليتسنى للتلاميذ معرفة أو تخمين درجتهم	59	0	59	%100	59	0	59	%100

18	ان يكتب الوقت المخصص لكل مادة	0	59	59	%0	0	59	59	%0
19	أن يتم ترقيم الصفحات	59	0	59	%100	59	0	59	%100
20	شعار الوزارة ، المادة الدراسية، السنة الدراسية	59	0	59	%100	59	0	59	%100
21	تاريخ الاختبار وكتابة نوع الاختبار (تحصيلي) كتابة نوع الاختبار، (اختبار ذكاء)	59	0	59	%100	59	0	59	%100
22	المساواة بين درجات الاسئلة وفقراتها في حال كون الأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد	59	0	59	%100	59	0	59	%100
23	وضع خط أسفل التعليمات الخاصة بعدد الاسئلة المطلوب الاجابة عنها او التعليمات الخاصة بطريقة الاجابة	59	0	59	%100	0	59	59	%0
24	ترك فراغ مناسب للإجابة اذا كانت الاجابة في الورقة ذاتها بحيث تتناسب حجم الاجابة مع حجم المسافة المتروكة للأجابة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة للأسئلة الفنية					**%87.5**				**%73.3**

جدول(14)

يتضح من الجدول (14)ان نسبة تحقق معايير الجودة للأسئلة للاطار الفني التنظيمي لمادة الرياضيات بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن قد تحقق بنسبة (87,5%)وهي نسبة عالية جدا.

وتعزو الباحثة هذه النسبة الى ان واضعي الاسئلة على دراية علمية وخبرة كافية في هذا الميدان وانهم حريصون كل الحرص على ان تكون الورقة الامتحانية خالية من أي أخطاء و مؤثرات تعود –سلبا– على اجوبة الطلبة وبالتالي الارتقاء بالاطار التنظيمي مساهمة في المساعدة بمهنية عالية وتنظيمات محكمة على انتخاب فئة متميزة من الطلبة المتقدمين على التنافس على القبول في مدارس المتميزين.

يتضح من الجدول (14) ان نسبة تحقق معايير الجودة للاطار الفني التنظيمي لمادة العلوم بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي قد تحقق بنسبة(73,3%) للعلوم وهي نسبة جيدة جدا.

وتعزو الباحثة هذه النسبة ان واضعي الأسئلة على دراية علمية وخبرة تنظيمية كافية في هذا الميدان وانهم حريصون كل الحرص على ان تكون الورقة الامتحانية خالية من اي مؤثرات تعود سلبا على اجوبة الطلبة وبالتالي الارتقاء بالاطار التنظيمي مساهمة في المساعدة على انتخاب فئة متميزة من الطلبة المتقدمين على التنافس على القبول في مدارس المتميزين.

– النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع:

"ما نسبة مطابقة اختبار الذكاء وفقا لنظرية الذكاء المتعدد للمجالات الثلاثة(اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي والمكاني البصري) لمعايير الجودة "؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الباحثة تكرارات ونسب المجالات اختبار الذكاء(اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي والمكاني البصري) حسب المواد التنافسية لعينة البحث وعرضت في الجدول ادناه:

تكرارات ونسب مجالات المعايير اسئلة اختبار الذكاء حسب المواد التنافسية لمادتي(الرياضيات والعلوم) للعينة ككل

ت	رابعا:معايير اختبارات الذكاء (الذكاء اللغوي– اللفظي) الفقرات	الرياضيات (متوافرة)				العلوم (متوافرة)			
		نعم	لا	المجموع	النسبة	نعم	لا	المجموع	النسبة
1	فقرات تتطلب لغة سليمة	0	59	59	%0	0	59	59	%0
2	فقرات تعالج البناء الصوتي	0	59	59	%0	0	59	59	%0

3	فقرات للغة ومعاني الكلمات	0	59	59	%0	59	0	59	%100
4	موضوعا انشائيا من تعبير الطلبة لاستعمال اللغة ولأقناع المصحح بالفكرة التي ينوي طرحها	0	59	59	%0	59	59	0	%0
5	فقرات التفريق بين الكلمات ومرادفاتها	0	59	59	%0	59	59	0	%0
6	فقرات التفريق بين الكلمات وايقاعها ولفظها الصوتي	0	59	59	%0	59	59	0	%0
7	فقرات لمقدرة الطالب على تأليف كلمات بجمل متناسقة ومعان دقيقة وجميلة	0	59	59	%0	59	0	59	%100
8	رموزا لألفاظ ذهنية	0	59	59	%0	59	59	0	%0
9	كلمات مكتوبة للتعبير عن الأفكار	0	59	59	%0	59	59	0	%0
10	فقرات تميز مفردات لمسميات لفظية	0	59	59	%0	59	59	0	%0
11	مفردات مكتوبة تحفز التفكير الناقد	0	59	59	%0	59	59	0	%0
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة لأسئلة اختبار الذكاء (اللغوي– اللفظي)					%0				**%18.1**
ت	**رابعا: المجال المنطقي والرياضي الفقرات**	**الرياضيات (متوافرة)**				**العلوم (متوافرة)**			
		نعم	**لا**	**المجموع**	**النسبة**	**نعم**	**لا**	**المجموع**	**النسبة**
1	اسئلة جدلية	59	0	59	%100	0	59	59	%0
2	الغازا تعتمد على حل المشكلات	59	0	59	%100	24	35	59	%40.6

	(التفكير الاستنتاجي)									
3	اسئلة تعتمد على التفكير الاستدلالي	59	0	59	%100	59	0	59	%100	
4	اسئلة قائمة على توليد الافكار(التفكير التوليدي)	0	59	59	%0	59	59	0	%0	
5	اسئلة قائمة على صياغة لمبادئ تنتج افكار جديدة ويولدها التفكير الابداعي	59	0	59	%100	59	23	36	%61	
6	اسئلة قائمة على صياغة القواعد الرياضية	59	0	59	%100	59	0	59	%100	
7	اسئلة قائمة على تنظيم التفكير المنطقي (الحل بخطوات رياضية)	59	0	59	%100	59	0	59	%100	
8	اسئلة ترتكز على فهم العمليات الحسابية	59	0	59	%100	59	0	59	%100	
9	اسئلة ترتكز على ربط العمليات الحسابية	59	0	59	%100	59	0	59	%100	
10	اسئلة قائمة على ادراك العلاقات السببية	0	59	59	%0	59	0	59	%100	
11	اسئلة تتميز باستخلاص أفكار غير موجودة (بدائل وحلول)	0	59	59	%0	59	0	59	%100	
12	اسئلة قائمة على مقاييس اشياء منطقية بتراكيبها	59	0	59	%100	59	0	59	%100	
13	اسئلة قائمة على التحليل الدقيق للمواقف الى عناصرها	59	0	59	%100	59	59	0	%0	

14	اسئلة ترتكز على استنتاج الكل من الاجزاء والاجزاء من الكل	59	0	59	%100	59	0	59	%100
15	اسئلة ترتكز على تحليل المواقف المعقدة	0	59	59	%0	59	59	0	%0
16	اسئلة قائمة على خطوات رياضية محددة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة لأسئلة اختبار الذكاء (المنطقي الرياضي)					**%75**				**%68.8**
ت	**رابعا: المجال المكاني– البصري الفقرات**	**الرياضيات (متوافرة)**				**العلوم (متوافرة)**			
		نعم	**لا**	**المجموع**	**النسبة**	**نعم**	**لا**	**المجموع**	**النسبة**
1	اسئلة قائمة على الملاحظة السريعة لرؤية الأشياء (سرعة البديهة)	59	0	59	%100	24	35	59	%40.6
2	اسئلة قائمة على الملاحظة الدقيقة لرؤية الاشياء (سرعة الاستيعاب)	59	0	59	%100	12	47	59	%20.3
3	أسئلة تتضمن ادراك العالم البصري بدقة	59	0	59	%100	0	59	59	%0
4	اسئلة قائمة على ادراك الاتجاه المكاني	59	0	59	%100	12	47	59	%20.3
5	اسئلة تبنى على ادراك الاشياء المتحركة (تغيير الموقع المكاني)	59	0	59	%100	59	0	59	%100
6	اسئلة تتضمن استخلاص أفكار جديدة لم تكن موجودة سابقا	59	0	59	%100	0	59	59	%0

7	اسئلة قائمة على التمييز بين الصور وفروقاتها	0	59	59	%0	59	0	59	%100
8	اسئلة تتضمن قراءة الخرائط بصورة واضحة	59	0	59	%100	59	59	0	%0
9	اسئلة قائمة على قراءة الاشكال والرموز	0	59	59	%0	59	35	24	%40.6
10	اسئلة قائمة على المقدرة على فهم الرموز البيانية	59	0	59	%100	59	59	0	%0
11	اسئلة قائمة على المقدرة على تصميم الاشكال الهندسية	0	59	59	%0	59	59	0	%0
12	اسئلة قائمة على المقدرة على حل استفهامات الاشكال الواردة	0	59	59	%0	59	0	59	%100
13	اسئلة ترتكز على المقدرة على تحديد المواقع والاماكن بصورة واضحة	59	0	59	%100	59	0	59	%100
الوزن المرجح للنسب المئوية لمعايير الجودة لأسئلة اختبار الذكاء (المكاني البصري)					**%69.2**				**%40.13**

جدول(15)

يتضح من الجدول (15)ان نسبة تحقق معايير الجودة للمجال(اللفظي– اللغوي) لاختبار الذكاء لمادة الرياضيات بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي قد تحقق بنسبة(0%)لعدم ورود اسئلة تتعلق بهذا المجال.

ويتضح من الجدول ذاته بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي ان نسبة تحقق معايير الجودة للمجال (المنطقي– الرياضي) لمادة الرياضيات قد تحقق بنسبة(75%) وهي نسبة جيدة جدا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ان واضعي الاسئلة ذوي خلفية علمية وذوي خبرة عالية في بناء وصياغة اسئلة بشأنها تمييز القدرات العقلية المتفردة والفروق العقلية المتميزة والحادة الذكاء، وانهم حريصون ان تكون الاسئلة

الخاصة باختبار الذكاء ذات مستوى دقيق يتميز فيه الطلبة عند اجتيازهم الاختبار للتأهل لدخول مدارس المتميزين.

وتبين من الجدول (15) بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي ان معايير الجودة للمجال (المكاني– البصري) في اختبار الذكاء لمادة الرياضيات قد تحقق بنسبة (69,2%) وهي نسبة جيدة.

وتعزو الباحثة النتيجة ان واضعي الاسئلة من ذوي الخلفية العلمية والخبرة العالية في صياغة الاسئلة وبنائها وفق أسس علمية ومستويات عقلية يتمايز فيها ذوو القدرات الخاصة العليا وانهم حريصون على ان تكون اسئلة اختبار الذكاء ذات قدرة تمييزية للانتخاب طلبة تتنافس على القبول لمدارس المتميزين وانهم ذوي قدرات عقلية متميزة.

وتبين من الجدول (15)ان نسبة تحقق معايير الجودة لاختبار الذكاء للمجال(اللفظي –اللغوي) لمادة العلوم بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي قد تحقق بنسبة(18,1%) وهي نسبة قليلة جدا.

وتعزو الباحثة هذه النسبة الى ان طبيعة المادة العلمية والمجال المطروح للتقييد العلمي الذي فرضه وقت الاختبار مع تعدد المواد الواقعة ضمن الاختبار التحصيلي لا تترك للطلبة ولا لواضعي الاسئلة فسحة من الوقت لاستغلالها بحرية لمثل هذا النوع من الاسئلة.

وتبين من الجدول ذاته بعد احتساب التكرارات واستخراج الحدة والوزن النسبي ان نسبة تحقق معايير الجودة لاختبار الذكاء للمجال (المنطقي – الرياضي) لمادة العلوم قد تحقق بنسبة (68,8%) وهي نسبة جيدة.

وتعزو الباحثة هذه النسبة الى ان واضعي الاسئلة من ذوي التخصص والخبرة بهذا النوع من الاختبارات بما يتناسب مع المجال المطروح والمادة العلمية لصياغة الاسئلة، بصياغة علمية تتوازن بين المجال والمادة العلمية لاستكشاف القدرات العقلية وتبيان الفروق الفردية العالية للطلبة المتنافسين على القبول لمدارس المتميزين.

ويتضح من الجدول ذاته ان نسبة تحقق معايير الجودة لاختبار الذكاء للمجال (البصري– المكاني) لمادة العلوم قد تحقق بنسبة (40,3%) وهي نسبة جيدة .

وتعزو الباحثة هذه النسبة الى ان واضعي الاسئلة من اهل التخصص والخبرة في صياغة اسئلة بإمكانها استكشاف القدرات الذهنية والعقلية للطلبة المتنافسين بوقت قياسي (20–30) دقيقة للقبول في مدارس المتميزين.

بعد عملية استخراج النتائج واستقرائها يتبين ان واضعي الاسئلة كانت لديهم دراية علمية كافة لصياغة اسئلة بهذا المستوى الجيد. مما يدل على انهم حريصون كل الحرص على انتقاء افضل الطلبة لمدارس المتميزين. كونهم يشعرون بأن هذه الفئة (المتميزين) هم بناة الوطن غدا، وسيكون لهم شأن يتناسب مع قدراتهم مستقبلا. ينعكس ايجابا على حاجة المجتمع لمثل هذه الفئة المتميزة عن اقرانها.

الا ان غياب بعض المستويات المعرفية خاصة العليا منها والمجالات الاخرى ذات الاهمية ؛أثر سلبا على بعض النتائج في تبيان وتمييز القدرات التي ربما لم يسعفها الوقت، ولم تبينها الاسئلة وذلك لعدم التوازن ما بين نوع الاجابة والوقت المخصص لها والموضوع المطروح، إذ ان أغلب هذه الاسئلة هي من المقرر الدراسي الذي تمت دراسته، كما ان بعض مجالات الذكاء ،لا تحدد بنمط اختباري معين من الاسئلة الشيء الذي أدى إلى عدم بروز بعض الفروق الفردية التي لم يسلط الضوء عليها.

ثانيا- الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي استنتجت الباحثة ما يأتي :

1- ان واضعي الاسئلة كانوا ممن لديهم الخبرة في صياغة وبناء الاسئلة بمستوى جيد.

2- ان واضعي الاسئلة حريصون على انتقاء افضل الطلبة لمدارس المتميزين؛ اعلاء للشأن العلمي والمعرفي.

3-ان تنوع الاختبارات ما بين تحصيلي واختبار ذكاء بمثابة ميزان العدالة والتسوية الذي ترجح فيه كفة الذكاء والتميز.

4- ان غياب بعض المستويات المعرفية – لاسيما العليا- منها أثّر سلبا في تبيان وتمييز بعض المستويات العليا.

5- غياب بعض مجالات الذكاء الاخرى ذات الاهمية يؤدي الى هدر قدرات وطاقات كامنة ربما لم تنصفها الاسئلة ولم يسعفها الوقت.

6- ان اغلب هذه الاسئلة هي من المقرر الدراسي الامر الذي ادى بالطلبة على التركيز والتأكيد على الحفظ الأصم احيانا.

ثالثا- التوصيات :

في ضوء النتائج التي اسفر عتها البحث الحالي فأن الباحثة توصي الجهات ذات العلاقة:

التوصيات:

1- تشكيل لجنة مختصة بإعداد الاسئلة ينطوي ضمن تشكيلها مختصين في العلوم النفسية والتربوية على ان يكون من ضمن أعضائها مختصي المواد العلمية لاسيما ممن درسوا هذه المواد للمرحلة الابتدائية (السادس الابتدائي).

2- اخضاع هذه اللجنة لدورات تأهيلية لمواكبة المعايير العالمية لصياغة الاسئلة.

3- عدم الاقتصار عند صياغة الاسئلة على المستويات المعرفية الدنيا وتضمين الاسئلة لبقية المستويات وخاصة العليا منها، وتشكيل لجنة تخصصية لتقويمها ومدى ملاءمتها لاختبارات التنافس.

4- اعداد معايير متفق عليها تصاغ بإشراف مختصي العلوم النفسية والتربوية، واساتذة القياس والتقويم التربوي.

6- عقد دورات تخصصية في تعريف انواع الذكاء وفقا لنظرية جاردنر للذكاء المتعدد، كما يتم عقد ورش تدريبية لتطوير مهارات صياغة اسئلة اختبار الذكاء.

7- تضمين نسبة معينة من الاسئلة خارج (المناهج الدراسية) لتكون معيارا حديثا لاستكشاف القدرات العقلية والذهنية المبكرة ضمانا لانتخاب نخبة متميزة من الطلبة.

8- عمل ورش تخصصية لمادة الحاسوب؛ للعمل على التطوير الفني للأسئلة للتجاوز عن الاخطاء الفنية التي ترد – سهوا- في ورقة الامتحان.

9- تغيير اللجنة الفرعية لوضع الاسئلة بفترة زمنية تحددها الوزارة ،على ان تعمل تحت اشراف اللجنة الرئيسية المنتخبة من الوزارة.

10- فصل الاختبار التحصيلي عن اختبارات الذكاء؛ لقصر الوقت ؛ولأنها تتسبب بالجهد للطلبة مما يؤدي الى ارباكهم وتشتت افكارهم فتكون سببا لضياع وهدر العديد من القدرات العقلية لدى الطلبة.

11- تشكيل لجنة مختصة من قبل مختصي العلوم النفسية والتربوية. واساتذة العلوم النفسية والتربوية لوضع معايير منهجية لاختبار الذكاء.

12-صياغة اسئلة متنوعة في اختبار الذكاء لاستكشاف القدرات العقلية والذهنية المختلفة والنادرة التي لا تستكشفها نمطية الاسئلة المتعارف عليها.

رابعا- المقترحات :

استكمالا لهذا البحث تقترح الباحثة اجراء البحوث الاتية :

1- تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير مقترحة.

2- تقويم اختبارات التحصيل وفقا لمعايير عالمية.

3- تقويم اختبارات الذكاء في مدارس المتميزين وفقا لنظرية جاردنر للذكاء.

4- تقويم اختبارات التنافس للقبول في مدارس المتميزين وفقا لمعايير مقترحة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.

المصادر

المصادر العربية

القران الكريم .

1. ابراهيم ،فوزي طه والكلزة، رجب أحمد(1983): **المناهج المعاصرة** ، دار الفتى العربي، الاسكندرية ،مصر.
2. ابراهيم، نبيل رفيق محمد(2011): **الذكاء المتعدد لدى طلبة المدارس المتميزين** ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن، .
3. ابن أبي اصيبعة ،احمد بن القاسم بن يونس الخزرجي(ب. ت) : **عيون الانباء في طبقات الاطباء** ،تحقيق د. نزار رضا، دار مكتبة الحياة ،بيروت ،لبنان.
4. ابن منظور(2005) : **لسان العرب** ج2،ج3،ج4، منشورات دار الأعلمي للمطبوعات ، بيروت لبنان.
5. ابن منظور ،جمال الدين محمد (1978) : **لسان العرب** ج11، دار بيروت ، لبنان،.
6. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (ب. ت) : **لسان العرب** ج1،مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، بيروت ، لبنان .
7. أبو الهيجاء، فؤاد (2001) : **اساليب تدريس اللغة العربية واعداد دروسها بالأهداف السلوكية** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
8. أبو حطب ، وآخرون(1987) : **التقويم النفسي** ، ط3، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.
9. أبو حطب ، فؤاد ،أحمد عثمان(1970) : **مشكلات في التقويم النفسي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.
10. أبو حطب، فؤاد(1991) :**الذكاء الشخصي** ، المؤتمر السابع لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ،مصر،.
11. أبو لبدة ، سبع محمد(1992) : **مبادئ القياس والتقويم التربوي للطالب الجامعي** ، مطبعة عمال المطابع التعاونية ،عمان ، الاردن،.
12. أبو مغلي ، سمير و، سلامة ،عبد الحافظ(2002) : **الموهبة والتفوق** ،ط1، دار الباز وردي للنشر والتوزيع ،عمان الاردن.

13. الإزيرجاوي، فاضل محسن(2000) : **علاقة الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة شخصية على وفق بعض المتغيرات** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب ،الجامعة المستنصرية.

14. الاشول ، عادل عز الدين(1989) : **علم نفس النمو**، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ،مصر .

15. أمين ،بربري محمد، وعبد القادر بكيحل(ب. ت) : **اسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية** ، ورقة بحثية مقدمة لفعاليات الملتقى الدولي الخامس، جامعة حسيبة بو علي الشلف ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير ، فارس، الجزائر.

16. بافطوم ، سالم أحمد، والسفياني ، هلال محمد علي(2019) : مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية ، **مجلة مركز جزيرة العرب** ،المجلد (1)،العدد(2)

17. باقر،طه (2012) : **مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة**، ط2 ، دار الوراق للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية،.

18. بكار، عبد الكريم (2011) : **حول التربية والتعليم** ، ط3، دار القلم ، سوريا.

19. بن عامر، وسيلة ومساعد، صباح(2016) : **تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى اساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد –دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلية للسداسيين الاول والثاني للسنوات الجامعية :من 2014/2013**،ورقة عمل مقدمة الى الملتقى الوطني الثالث حول" كيفية بناء وتقنين وتكييف الاختبارات التحصيلية –بناء السؤال– اليومي29–30 نوفمبر،2016تعليم تكوين تعليمية "المدرسة العليا للأستاذة بو زريعة.

20. البنا ، رياض رشاد(2006) : إدارة الجودة الشاملة في التعليم ،التعليم الابتدائي جودة شاملة ورؤية جديدة ،**المؤتمر التربوي العشرون**،20–21.

21. البنا ، رياض رشاد: إدارة الجودة الشاملة مفهومها وأسلوب ارسائها، **المؤتمر الواحد والعشرون للتعليم الاعدادي** ،مملكة البحرين.

22. البنا، رياض رشيد(2006) : إدارة الجودة الشاملة في التعليم الابتدائي(جودة شاملة رؤية جديدة) ، **المؤتمر التربوي العشرون** .

23. البياتي و انثاسيوس،عبد الجبار، زكريا(1977) : **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة العمالية ،بغداد ،العراق،.

24. البيلاوي ، حسن حسين وآخرون(2005) : **الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

25. تايلر ،أ، ليونا(1988) : **الاختبارات والمقاييس** ، ،ط2،دار الشروق، القاهرة ،مصر.

26. الترتوري ،محمد عوض وأغادير عرفات جويحان (ب .ت) :**إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.

27. التميمي، رائد رمثان حسين، والطائي، حازم حسن ناصر(2019) : **التدريس الناجح** ، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، بابل، الحلة ،العراق،.

28. التميمي، رائد رمثان حسين (2017) : **التربية العملية** ،مؤسسة دار الصادق الثقافية ،بابل الحلة ، العراق .

29. جابر ، وليد أحمد (2014) : **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية** ، ط6، دار الفكر ناشرون وموزعون ،عمان ، الاردن،.

30. جابر، علي صكر(2006) : أساليب معالجة المعلومات لذوي التحمل النفسي العالي، الواطئ، وعلاقتها بالقدرة العقلية لدى طلبة الاعدادية (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، ،كلية التربية، الجامعة المستنصرية .

31. الجاغوب، محمد عبد الرحمن(2002): **النهج القويم في مهنة التعليم** ،دار وائل ،عمان ،الاردن.

32. الجبوري، حسين محمد جواد(2014) : **منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية** ، ط2،دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن،.

33. الجبوري، شلال حبيب الله (1992) : **الاحصاء التطبيقي**، الجامعة المستنصرية ، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد ،العراق،.

34. جروان، فتحي عبد الرحمن(2002) : **اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الاردن،.

35. الجلبي، سوسن شاكر(2005) : **اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية** ،مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع ،دمشق، سوريا،.

36. الجنابي، قيس حاتم ، وجلال، عزيز فرمان البرقعاوي (2016) : الجودة في نظم التربية والتعليم لحضارة بلاد الرافدين، **مجلة حضارات الشرق الدني القديم**، ،العدد(2) ،مصر.

37. جودة ، محفوظ أحمد (2004) : **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، دار وائل، عمان، الاردن.

38. حثروبي ،محمد الصالح (1997) :**نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته**، دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر.

39. الحديدي ، صدام محمد حميد (2020) : **آداب مهنة التدريس**، محاضرات كلية التربية العملية، كلية التربية للعلوم الانسانية ،جامعة الموصل، العراق.

40. الحراحشة ،حسن محمد (2011) : **إدارة الجودة الشاملة والاداء الوظيفي** ، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن.

41. حسين، محمد عبد الهادي(2005) : **الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة** ، دار الفكر ،عمان ، الاردن.

42. حسين، محمد عبد الهادي(2014) : **نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

43. حلس، داوود درويش(2007) : معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا، **مؤتمر جودة التعليم العام** ،كلية التربية ،الجامعة الاسلامية ،غزة ،فلسطين.

44. حمادة، سعد مرسي (1975) : **تطور الفكر التربوي** ، مطبعة عالم الكتب ،القاهرة ،مصر.

45. حمدان، محمد زياد(1986) : **تقييم التحصيل** ، دار التربية الحديثة ،عمان ، الاردن.

46. الحنفي، عبد المنعم (1978) : **موسوعة علم النفس** ، ط2، بيروت ، لبنان.

47. حنون، نائل (2001) : **معجم اللغات الأكدية والسومرية والعربية** ، بيت الحكمة للإعلام والنشر والتوزيع ، بغداد ،العراق.

48. الخزاعلة، محمد سلمان فياض(2010) : **النظام التربوي بين وزارتي التربية والتعليم العالي** ، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

49. الخفاجي ، رائد إدريس محمود، عبدالله مجيد حميد(2015) : **الوسائل الاحصائية في البحوث التربوية والنفسية**، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن.

50. دعمس ، مصطفى نمر(2008) : **استراتيجية التقويم التربوي الحديث وأدواته** ، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

51. الدمشقي، عبد القادر بن محمد النعيمي(1990) : **الدارس في تاريخ المدارس** ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان.

52. الدوسري، راشد حماد(2004) : **القياس والتقويم التربوي الحديث** ، دار الفكر ،عمان ،الأردن .

53. الدويدري، رجاء وحيد(2006) : **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية** ،المطبعة العلمية ، دار الفكر ، دمشق ،سوريا،.

54. ر،إيكين لويس(2007) : **الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والاداء** ، فرح السراج ،شركة العبيكان للأبحاث والتطوير ،الرياض ،السعودية.

55. الرازي، محمد ابو بكر بن عبد القادر(1983) : **مختار الصحاح**، دار الرسالة ،الكويت،.

56. راضي ،بهجت عطية ،وهشام يوسف العربي(2016) : **إدارة الجودة الشاملة المفهوم والفلسفة والتطبيقات** ،شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات ،القاهرة ،مصر.

57. رشيد، خضر فخري(2004) : التقويم التربوي، دار العلم للنشر ، دبي، الامارات.

58. الرشيد، محمد (1995) : الجودة الشاملة في التعليم ،المعلم ، **مجلة جامعية ثقافية** ،جامعة الملك سعود ،السعودية.

59. رضوان، محمد أحمد عبد الفتاح(2013) : **إدارة الجودة الشاملة فكر وفلسفة قبل أن تكون تطبيق** ،المجموعة العربية للتدريب والنشر ، دار الكتب المصرية ،القاهرة ،مصر.

60. رفاعي، عقيل محمود (2013) : **التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم** ، دار الجامعة الجديدة ،الاسكندرية ،مصر.

61. رفيق ، نبيل محمد(2017) : **الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التدريس** ، دار كلكامش للطباعة والنشر ،باب المعظم ، بغداد، العراق.

62. رفيق ،نبيل رفيق محمد(2011):**الذكاء المتعدد**،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن.

63. الرواضية ،صالح ،والسلطاني عبد الحسين ،والبشايرة زيد: تحليل وتقويم اسئلة الاختبارات النهائية للمواد التي يدرسها طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، **مجلة ابحاث اليرموك**، مجلد (20)، جامعة اليرموك.

64. روثن، مارغريت(1970) : **علوم البابليين** ،نشر وزارة الثقافة والاعلام العراقية.

65. –ريمر، صموئيل نوح(2012) : **السومريون** ،ترجمة وتحقيق ، فيصل الوائلي، مكتبة الحضارات، بيروت ،لبنان.

66. الزغول، عماد عبد الرحيم(2012) : مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دارالكتاب الجامعي، العين، الامارات .

67. الزوبعي ،عبد الجليل ،ابراهيم وآخرون(1981) : **الاختبارات والمقاييس النفسية** ،المتطلب، جامعة المتطلب ، مطبعة دار الكتب للنشر والتوزيع ،القاهرة ،مصر.

68. الزيات ، فتحي مصطفى(1995) : **الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** ،**سلسلة علم النفس المعرفي** ، دار الوفاء للطبع والنشر والتوزيع ،المنصورة مصر.

69. الزيات ، فتحي مصطفى(1995) : الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس التربوي ، دار الوفاء للطبع والنشر والتوزيع ،الاسكندرية ،مصر.

70. زيان ، شامي(2018) : **مطبوعة بيداغوجية في مادة القياس النفسي**، جامعة لمين دباغين ،سطيف ،الجزائر.

71. الزيدي، نور نعيم عاجل(2021) : **طرائق التدريس العامة** ، مؤسسة دار الصادق الثقافية ،بابل ،الحلة ،العراق.

72. الساعدي ،حسن حيال، والتميمي ،رائد رمثان حسين(2020) : **الهوتاغوجيا في التعليم** ،مؤسسة دار الصادق الثقافية ، بابل ،الحلة، العراق،.

73. السامرائي ، مهدي صالح وآخرون(1988) : **معايير تطوير المناهج في جامعة بغداد**، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد، العراق.

74. سعادة، جودت أحمد(2001) : **صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن .

75. سلامة، عادل ابو العز وآخرون(2009) : **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة** ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن،.

76. السلطان، محمد علي مظهر(2018) : **نشأة التقويم** ، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية .

77. السلطاني، عبد الحسين شاكر: **المنهج وطرائق التدريس نماذج وطرائق تعليمية مع أمثلة تطبيقية متنوعة** ، المواهب للطباعة والنشر ،العراق.

78. السيد، ابراهيم جابر ،و إسماعيل محمود علي(2013) : علم نفس الذكاء ،دار البداية ناشرون وموزعون ،عمان الاردن.

79. السيد، حمدي عبد الحافظ محمد(2013) : الكفايات اللازمة لتدريس الانكليزية بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين على ضوء معايير الجودة والاعتماد التربوي، **مجلة جامعة بنها**،93 (24).

80. سيد، علي أحمد، وسالم ،أحمد محمد (2005) : **التقويم في المنظومة التربوية** ، مكتبة الرشد، الرياض ،السعودية.

81. شهلا ،جورج(1965) : **الموجز في تاريخ التربية** ، مكتبة راس بيروت ، لبنان.

82. الشيخ، سليمان الخضري(1988) : الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة ،القاهرة ،مصر.

83. الصرايرة، آيات جعفر (2011) : دراسة تحليلية لأنماط اسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الاساسيين في لواء المزار الجنوبي ، **رسالة ماجستير منشورة**، جامعة مؤتة، الاردن.

84. الصيرفي ،محمد عبد الفتاح(2001):**البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين** ،ط1،دار وائل للنشر، عمان ،الاردن.

85. طلس، محمد أسعد(1957) : **التربية والتعليم في الاسلام** ، دار العلم للملايين، بيروت ، لبنان.

86. الظاهر، زكريا محمد وآخرون(1999) : **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان ، الاردن.

87. عارف، سامي(2006) : اساسيات الوصف الوظيفي، دار الزهران للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

88. عبد الحميد ،جابر : **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس** ،دار الفكر العربي ،القاهرة ، مصر.

89. عبد الدايم، عبدالله (1973) : التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين ، دار العلم للملايين ، بيروت ،لبنان.

90. عبد العظيم ،حمدي عبد الله (2013) : موسوعة الاختبارات والمقاييس ، مكتبة اولاد الشيخ للتراث، الجيزة ، مصر.

91. عبد العظيم، حمدي عبدالله(2013) : **موسوعة الاختبارات والمقاييس**، مكتبة اولاد الشيخ للتراث، الجيزة، مصر.

92. عبد الهادي ، محمد (2014) : **نظرية الذكاءات المتعددة**،دار الجوهرة للنشر والتوزيع ،القاهرة ،مصر،.

93. عبد الهادي، نبيل(1999) : **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي** ،دار وائل للطباعة ،عمان ،الاردن،.

94. عدائكة، دنيا ويمينة بن موسى(2017) : معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية، **مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع** ، العدد الاول(1):مارس.

95. عدس ،عبد الرحمن وآخرون(1993) : **علم النفس التربوي** ، جامعة القدس المفتوحة ،عمان ،الاردن.

96. العدوان ،زيد سلمان و، محمد فؤاد الحوامدة (2016) : **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،الاردن.

97. العدوان ،زيد سلمان، والحوامدة، محمد فؤاد(2011) : **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن،.

98. العدواني، خالد مطهر(2014) : **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية وفقا لمعايير الجودة** ،المحويت ،اليمن.

99. العزاوي، نضال مزاحم رشيد(2017) : **محاضرات في القياس والتقويم لطلبة المرحلة الرابعة**، جامعة تكريت، كلية التربية للعلوم الانسانية ،قسم العلوم التربوية والنفسية،.

100. عطية ، محسن علي(2008) : الجودة الشاملة والجديد في التدريس ،دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.

101. عطية، محسن علي(2008) : **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.

102. علام، صلاح الدين محمود(2003) : التقويم التربوي المؤسسي ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

103. علوان يحيى (2007) : التقويم والقياس التربوي ودوره في انجاح العملية التعليمية، **مجلة العلوم الانسانية** ، العدد(11)،جامعة محمد خيضرة ،سيكرة ،ليبيا،.

104. عودة ، أحمد (2005): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الامل ،عمان ،الاردن.

105. عودة، احمد(1993) : القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الامل للنشر والتوزيع، أربد، الاردن.

106. الغريب، رمزية(1988) : **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، ط10،مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ،مصر.

107. غنيم، محمد عبد السلام(2004) : **مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي** ،مكتبة النهضة المصرية للطبع والنشر ،القاهرة ،مصر.

108. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2004) : **تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم-أنموذج في القياس والتقويم**، دار الشروق، عمان ،الاردن.

109. الفرماوي، حمدي علي(1994) : **الاساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة، مصر.

110. الفقي، شمس الدين فرحات(2010) : كيف تكون معلما ناجحا ،أسس ومهارات المعلم الناجح،ط1،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ،مصر.

111. القدومي، عبد الناصر : الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها، ورقة عمل مقدمة لدورة المركز القياس والتقويم في كلية التربية الرياضية.

112. القشاعلة، بديع(2021) : المختصر في مفهوم الذكاء ، مركز السيكولوجي للنشر الاليكتروني، النقب، فلسطين .

113. القيسي، ماجد أيوب (2018) : **المناهج وطرائق التدريس** ،دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن.

114. الكبيسي، عبد الواحد حميد(2007) : **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات** ، دار جرير للنشر والتوزيع ،الرياض ،السعودية.

115. كراجه، عبد القادر(1997) : **القياس والتقويم في علم النفس** ،دار اليازور دي العلمية للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن.

116. الكسباني ، محمد السيد علي : **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس** ،مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ،الاسكندرية ،مصر.

117. الكسر، شريفة عوض(2019) : دور تقييم اعضاء هيئة التدريس وفق المعايير المهنية والوطنية المتوافقة لرؤية 2030في وفق تحسين المخرجات التعليمية ،دراسة تطبيقية بكليات التربية بجامعة الشقراء، **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية** ،بجامعة الشقراء، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ،العدد(2)، العراق.

118. كشرود، عمار الطيب(2007) : **البحث العلمي ومناهجه** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان الاردن.

119. كوافحة ،تيسير مفلح(2010) : **القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** ،ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،الاردن.

120. مجيد، سوسن شاكر(2014) :**الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية** ،دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.

121. محمد، بالعالية :(الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي) مقال منشور ،الخلدونية للعلوم الانسانية ،العدد(5896-1112)بتاريخ،(2021/6/1) .

122. محمد، ربيع شحاتة(1986) : **تاريخ علم النفس ومدارسه** ،دار الصحوة للنشر، القاهرة، .

123. محمود،شوقي حساني(2014):**تقنيات وتكنلوجيا التعليم معايير توظيف المستحدثات التكنلوجية وتطوير المناهج**، ط2،دار الكتب المصرية ،القاهرة،مصر.

124. الامام،مصطفى محمود،وانور عبد الحسين وصباح حسين (2016) : **التقويم والقياس** ،دار الايام للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.

125. مخائيل، أمطانيوس نايف(2016) : **بناء الاختبارات والمقاييس وتقنينها** ،دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان الاردن .

126. مدكور ،علي أحمد(2006) : نظريات المناهج التربوية ، دار الفكر العربي، القاهرة ،مصر.

127. مرسي، محمد منير(1994) : تاريخ التربية في الشرق والغرب، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ،مصر.

128. مسن، بول(1986) : **النمو النفسي للطفل**، ترجمة شهاب أحمد، وزارة التربية ،بغداد، العراق.

129. مصطفى ،الامام وآخرون(1990) : التقويم والقياس ، دار الحكمة ،بغداد ،العراق.

130. المظفر، ابو لبيد ولي خان(2009) : **طرق التدريس وأساليب الامتحان** ،شبكة المدارس الإسلامية ،كراتشي ،باكستان، .

131. معمرية ،بشير : **القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية**، ط2 ، سلسلة منشورات الحبر ،الجزائر .

132. مقدم ،عبد الحفيظ (2011) : **الاحصاء والقياس النفسي والتربوي مادة القياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات** ،ط3،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر.

133. ملحم ، سامي محمد(2002) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان الأردن.

134. منصور، طلعت(1977): **التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية** ،مكتبة الانجلو –مصرية ،القاهرة ،مصر.

135. الموسوي ،نجم عبدالله غالي، والتميمي، رائد رمثان حسين(2019) : **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها أفكار تربوية معاصرة**، مؤسسة دار الصادق الثقافية ،بابل ،الحلة ،العراق ،.

136. النعيمي ،انعام هاشم(2005) : مقارنة بين أسلوبي نموذج راش ونظرية القياس الكلاسيكية لبناء اختيار الذكاء اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في قدرته على التنبؤ بتحصيلهم في مادة اللغة العربية **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**كلية التربية –ابن رشد ،جامعة بغداد،.

137. الهلالي، عبد الرزاق(1959) : **تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني** ، شركة الطبع والنشر الاهلية.

138. وزارة التربية ، الجمهورية العراقية (1979) : المجموعة الكاملة للتشريعات التربوية إعداد مديرية الشؤون القانونية ،بغداد، مطبعة وزارة التربية .

139. وليام ،أ، ميرنس و، آيرفين ليمان ،ترجمة ،هيثم الزبيدي(2003) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الكتاب الجامعي، الرياض ،السعودية.

140. الياور، طلعت رشاد(1989) : **العمارة العربية الاسلامية في مصر**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،بغداد ،العراق،.

1. المصادر الاجنبية

1- (Gange,R,M.(1977)) , The Conditions of leaming (Third ed) Holt , Rinehart and winston ,Inc).

2- (Gardener ,H.(1983): fames of Mind the Theory of Multipe , new York, Basic Books, Inteiligence).

3- (Gardner,H.:(1997),Multipel intelligence : The Theory Partice New York , basic . Books)

4- (Gronland,N.E.(1991)).How to write and use instructonat objectives (fourth ed).

5- (Howard ,D.V.i (1983)) Cognitive Psychology Memory Language and Thought .New York & stration) .

6- (Huffman : (1996) Psychology in Action Intelligence and Intelligence Testing . New york. Macmillan.)

7- (Mager,R.F.(1984)).Preparing instructional objectives David .S. Lake Publishers)

8- (Ownen ,.S.V., Froman ,R.D,. & Mascow ,H.(1981) Eductional Psychology : An introduction .(second). Ownen & Robin Froman .

9- (You guan , I & Yanjien , Ch,(Eductional philosophy in china : acent ennial retrospect and forntiers of Eduction in 2(second),2007).

10- Allan, Tasman & et al (2013), The Psychiatric intervi$\tau\omega$ Evaluation and Diagnosis, Third Edition A John Wiley & Sons, Ltd Publication, uk

11- https://daralhikma.org/index.php

12- https://e3arabi.com

13- https://mobtaath.comdets.php page : title .

14- Ingvarson,L (2002) Development of natinol standers frame work for the mceetya taskforce on teacher Quality and educational leadership.

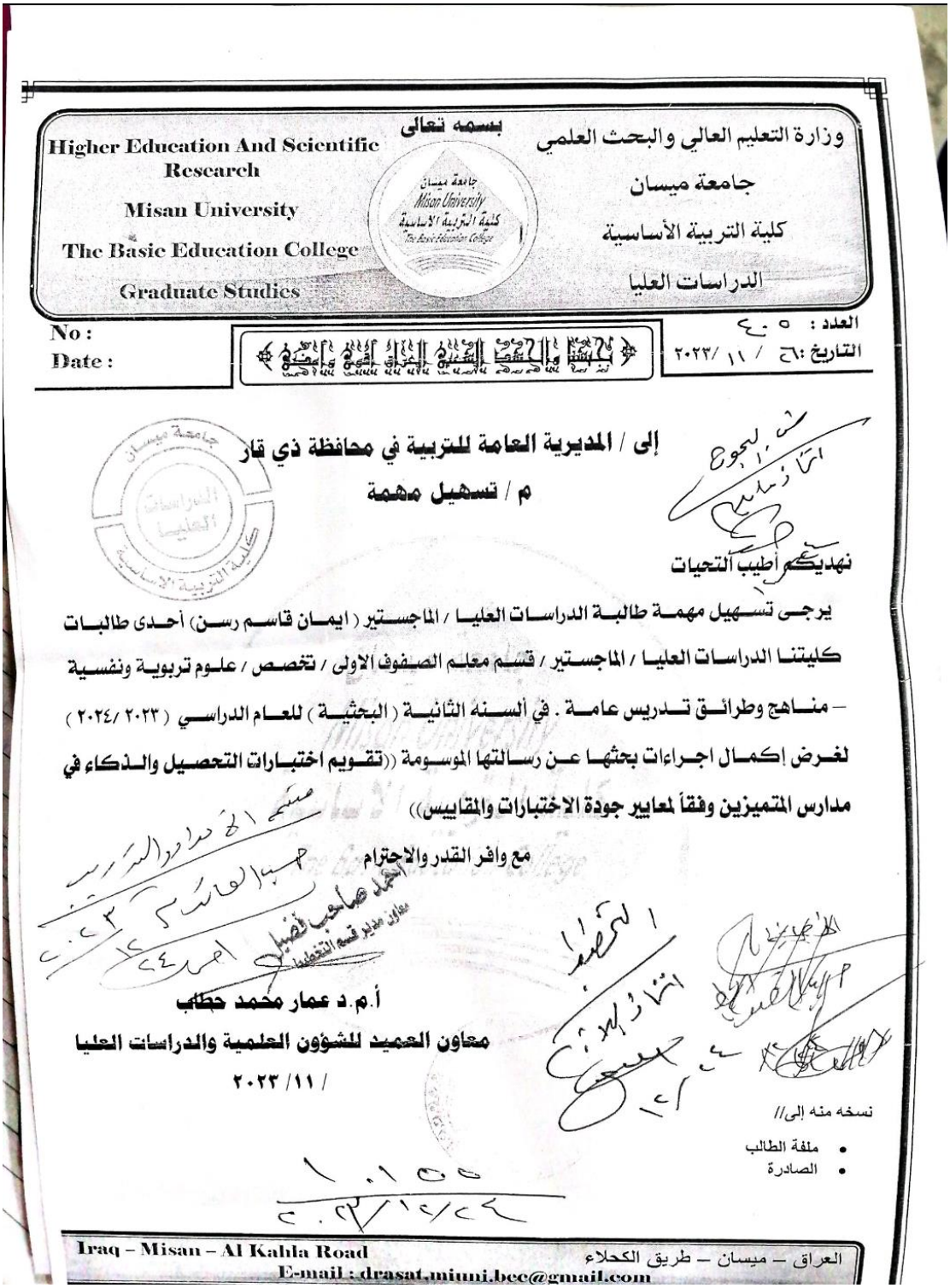
15- Nunnally,J.C.(1982) . Psychometric theory (second) New York ,:Mc Graw.Hill .

16- Tenbrike , Terrey D. Evalution a protical guide for teaching New York .Mc Graw Hill ,1974 https://www.moedu.gov.iq

الملاحق

ملحق (1- أ)

كتاب تسهيل مهمة من كلية التربية الاساسية



بسمه تعالى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

Higher Education And Scientific Research
Misan University
The Basic Education College
Graduate Studies

العدد : ٥٠٤
التاريخ : ٦ / ١١ / ٢٠٢٣

No :
Date :

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

إلى / المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار

م / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (ايمان قاسم رسن) أحدى طالبات كليتنا الدراسات العليا / الماجستير / قسم معلم الصفوف الاولى / تخصص / علوم تربوية ونفسية – مناهج وطرائق تدريس عامة . في السنه الثانية (البحثية) للعام الدراسي (٢٠٢٣ /٢٠٢٤) لغرض إكمال اجراءات بحثها عن رسالتها الموسومة ((تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقاً لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس))

مع وافر القدر والاحترام

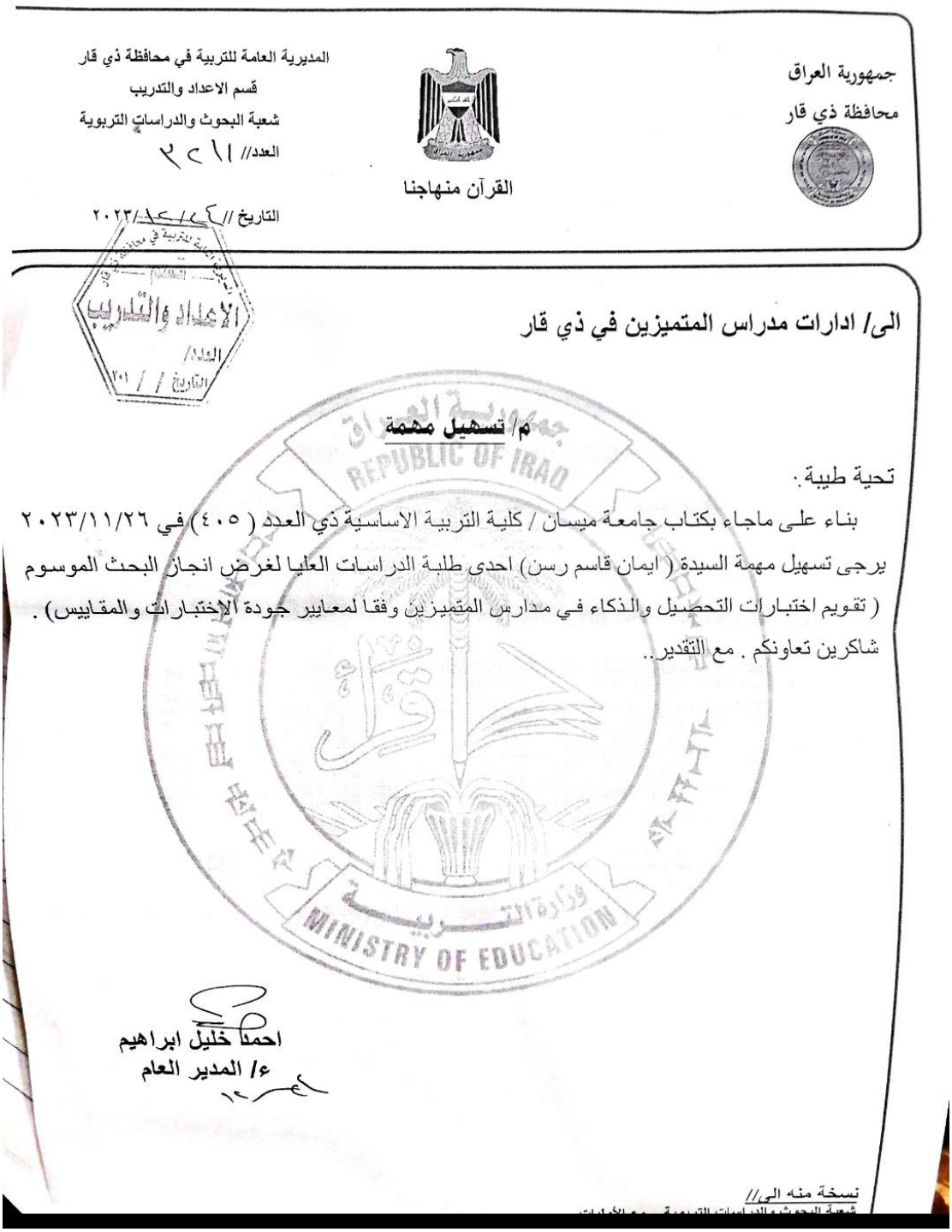
أ.م.د عمار محمد حطاب
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
/ ١١ /٢٠٢٣

نسخه منه إلى//
- ملفة الطالب
- الصادرة

Iraq – Misan – Al Kahla Road
E-mail : drasat.miuni.bcc@gmail.com
العراق – ميسان – طريق الكحلاء

ملحق (1- ب)

كتاب تسهيل مهمة إدارات مدارس المتميزين في ذي قار



جمهورية العراق
محافظة ذي قار

القرآن منهاجنا

المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد// ٢٨١
التاريخ // ٢٠٢٣/١١/٢٨

الاعداد والتدريب
العدد/
التاريخ / / ٢٠٢

الى/ ادارات مدراس المتميزين في ذي قار

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة.

بناء على ماجاء بكتاب جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية ذي العدد (٤٠٥) في ٢٠٢٣/١١/٢٦ يرجى تسهيل مهمة السيدة (ايمان قاسم رسن) احدى طلبة الدراسات العليا لغرض انجاز البحث الموسوم (تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس) .

شاكرين تعاونكم . مع التقدير..

احمد خليل ابراهيم
ء/ المدير العام

نسخة منه الى//

ملحق(2)

جامعة ميسان

كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا /ماجستير

قسم معلم الصفوف الأولى

مناهج وطرائق التدريس العامة

م/ استبانة آراء الخبراء بصيغتها الأولية

حضرة..... الفاضل/ة

تحية طيبة ...

تروم الباحثة إعداد رسالتها الموسومة (تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)

نظرا لما تعهده فيكم من خبرة علمية وسعة في الاطلاح في مجال تخصصكم ،ترجو تفضلكم بالاطلاع على قائمة المعايير التي اعتمدتها الباحثة بطاقة تحليل لغرض تحقيق هدف البحث ، وبيان مدى ملاءمتها وسلامة صياغتها واضافة ماترونه مناسبا من معايير .

وتتقدم الباحثة لشخصكم الكريم بوافر الشكر والتقدير على ما تقدموه من ملاحظات وآراء علمية خدمة للبحث العلمي .

ولكم فائق الشكر والامتنان

اسم الخبير : .....

اللقب العلمي : .....

الاختصاص : .....

مكان العمل : .....

المشرف : الباحث :

أ.د غسان كاظم جبر العبودي ايمان قاسم رسن

أولا : معايير الأسئلة المقالية

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	ملاحظات
1	-أن تكون الاسئلة المقالية محددة الاجابة(غير مفتوحة)			
2	-أن تكون الاسئلة غير موحية بالأجابة			
3	-أن تكون المطاليب غير مطولةالاجابة(لمراعاة الوقت)			
4	-أن تكون الاسئلة مصاغة بمطلب واحد او مطلبين أثنين لا أكثر			
5	-أن تكون الاسئلة وسلسة ومدركة ومتناسبة مع القدرات العقلية (حسب تصنيف بلوم)			
6	-أن تتضمن الاسئلة الافكار التي وردت في المحتوى الذي تمت دراسته			
7	-أن تتضمن الاسئلة المفاهيم والمصطلحات والقواعد والقوانين التي سبق للطالب ان تعلمها			
8	-أن تثير الاسئلة تفكير الطلاب بأنواعه			
9	-أن تكون الاسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم المعرفية			
10	-أن لا توحي الاسئلة بتخمين الاجابة لدى الطلاب			

11	–ان تتطلب الاسئلة مهارات عقلية عليا والابتعاد عن اسئلة الحفظ والاستظهار			
12	–أن تتطلب الاسئلة غامضة وبعيدة عن العمومية لتكون الاجابة محددة ودقيقة			
13	–أن يكون السؤال منظم تنظيما منطقيا			
14	–أن يحتوي السؤال على مفاهيم يدركها الطالب ومبتعدة عن الغاز المفردة او المفهوم			
15	–أن يكون السؤال مراعيا للوقت المحدد			
16	–أن يكون السؤال شاملا للفكرة المطروحة			
17	–أن يكون السؤال محققا للهدف الذي صيغ من أجله			
18	هل السؤال مشتتا للفكرة			

ثانيا : معايير الأسئلة الموضوعية

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	ملاحظات
1	–أن يكون الاختيار للأجابة محددا			
2	–أن تكون البدائل مموهة			
3	–الأبتعاد عن صياغة السؤال التي توحي بالأجابة(كأن يتضمن مفاتيحا للحل)			
4	–تجنب العبارات التي تحتوي على أكثر من أجابة صحيحة			
5	–ان تصاغ الاسئلة بلغة سليمة			
6	–تجنب صياغة الاسئلة نصا من الموضوع			
7	–تجنب صياغة السؤال بشكل طويل			
8	8– الايبدأ السؤال بنفي			
9	–يفضل ان تتناسب صعوبة الاسئلة والمستوى العقلي والنضج لدى التلاميذ			
10	–يفضل ان يتجنب صياغة الاسئلة المربكة التي تحتوي على أكثر من مطلب			
11	–تجنب الاسئلة التي توحي بالاجابة المباشرة			
12	–تجنب الاسئلة العشوائية غير المرتبة			
13	–يفضل عدم اعادة السؤال أو تكراره بصيغة مختلفة			

14	–تجنب الاكثار من اسئلة التعميم التي تتطلب استخلاص أمثلة جزئية أو نتيجة عامة			
15	–في حالات اسئلة التصنيف تجنب تكرارها لانها تستهلك الوقت المخصص للأختبار			
16	–تجنب اسئلة الشرح والتفسير لأنها تعتمد على أسلوب الطالب ولاتعد من الاسئلة الموضوعية وكذلك تتأثر بمزاجية المصحح(بأن يعتمد فيها على الأجابة القصيرة والمحددة)			
17	–يفضل ان تكون البدائل متجانسة في محتواها مرتبطة بمجال المشكلة المطروحة			
18	–يفضل ان توضع البدائل لكل فقرة بحيث تحظى بقسط من تفكير الطالب			
19	–يفضل ان تكون البدائل الخاطئة معروفة لدى الطلاب أو من مامرت عليه دراسته			
20	–يفضل ان تكون الاسئلة مركزة ومختصرة قدر الامكان			
21	– يفضل ان لايتضمن السؤال موحيات متباينة بين الصحيحة تماما والخاطئة تماما والصحيحة نوعا ما			

22	–تجنب الاكثار من المعلومات ،المفاهيم والمباديء في السؤال الواحد لأنها من مشتتات تفكير الطالب			
23	– ان توزع خيارات الاجابة بصورة عشوائية لضمان عدم وقوع الاجابة الصحيحة في أماكن محددة في جميع فقرات الاختبار			
24	–تجنب ترتيب الاسئلة حسب مستويات الصعوبة والسهولة			

ثالثا : المعايير الفنية

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	ملاحظات
1	–ان تكون الطباعة واضحة			
2	–ان تكون خالية من الاخطاء المطبعية			
3	–ان تكون خالية من الاخطاء التعبيرية			
4	–ان تكون خالية من الاخطاء الاملائية			
5	–ان تكون المسافات كافية بين كل فقرة وفقرة من الاسئلة لتجنب تداخل السطور			
6	–ان يراعى نوع الخط			
7	–ان تكون الفقرة المطروحة كاملة في نفس الصفحة			
8	–تسلسل الاسئلة منطقيا من السهل الى الصعب ليحفز الطالب على الاستمرار على الاجابة			
9	–الا تتجزء الاسئلة في الصفحة الاولى الى الصفحة الثانية دون الاشارة الى ذلك			
10	– مراعاة الفواصل بين السؤال والذي يليه			
11	–ان تكون الملحوظة واضحة ومكتوبة بخط غامق وبحجم أكبر من حجم خط الاسئلة			
12	–ان تعطى الاسئلة ارقاما متسلسلة			

13	–ان يكون شعار وزارة التربية ملونا			
14	–ان تكتب الاسئلة بخط واضح مع مراعاة الاعتناء وأختيار نوع الخط المناسب			
15	–ان تبتعد كتابة الاسئلة عن الزخرفة التي تسبب عدم وضوح قراءتها			
16	–ان تنتهي الاسئلة بعبارة بالموفقية والنجاح ابناءنا الطلبة او مايقاربها معنى			
17	–ان تكون الكلمات المتعلقة بالتعليمات مفهومة ومبسطة وبجمل قصيرة			
18	–ان تكون ورقة الاختبار مراعية للتنظيم من حيث (الخط)و(اللغة)و(الأطار الخارجي)			
19	–ان تكتب الرموز الواردة بالاسئلة واضحة ولاتسبب الالتباس لدى الطلاب			
20	–ان يتم كتابة الدرجة امام كل سؤال ليتسنى للتلاميذ معرفة او تخمين درجتهم			
21	–ان يكتب الوقت المخصص لكل مادة			
22	–أن يتم ترقيم الصفحات			
23	–شعار الوزارة ،اسم المدرسة،القسم ،المادة الدراسية،السنة الدراسية			
24	–تاريخ الاختبار وكتابة نوع الاختبار			

	(تحصيلي)،(اختبار ذكاء)			
25	–المساواة بين درجات الاسئلة وفقراتها في حال كون الأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد			
26	–وضع خط أسفل التعليمات الخاصة بعدد الاسئلة المطلوب الاجابة عنها او التعليمات الخاصة بطريقة الاجابة			
27	–ترك فراغ مناسب للاجابة اذا كانت الاجابة في الورقة ذاتها بحيث تتناسب حجم الاجابة مع حجم المسافة المتروكة للأجابة			

رابعا : معايير اختبارات الذكاء: وتشمل :

أ : الذكاء اللغوي – اللفظي

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	ملاحظات
1	–فقرات تتطلب لغة سليمة			
2	–فقرات تعالج البناء الصوتي			
3	–فقرات للغة ومعاني الكلمات			
4	–موضوعا انشائيا من تعبير التلاميذ لاستعمال اللغة ولاقناع المصحح بالفكرة التي ينوي طرحها			
5	–فقرات التفريق بين الكلمات ومرادفاتها			
6	–فقرات التفريق بين الكلمات وايقاعها ولفظها الصوتي			
7	–فقرات لمقدرة الطالب على تأليف كلمات بجمل متناسقة ومعان دقيقة وجميلة			
8	–رموزا لألفاظ ذهنية			
9	–كلمات مكتوبة للتعبير عن الافكار			
10	فقرات تميز مفردات لمسميات لفظية			
11	مفردات مكتوبة تحفز التفكير الناقد			

رابعا : ب : المجال المنطقي و(الرياضي)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
1	-اسئلة جدلية			
2	-الغازا تعتمد على حل المشكلات (التفكير الاستنتاجي)			
3	-اسئلة تعتمد على التفكير الاستدلالي			
4	-اسئلة تكشف المقدرة على البحث واكتشاف وانماط الحل			
5	-اسئلة قائمة على توليد الافكار (التفكير التوليدي)			
6	-اسئلة قائمة على صياغة لمبادئ تنتج افكار جديدة ويولدها (التفكير الابداعي)			
7	-اسئلة قائمة على صياغة القواعد الرياضية			
8	-اسئلة قائمة على تنظيم التفكير المنطقي (الحل بخطوات رياضية)			
9	-اسئلة ترتكز على فهم العمليات الحسابية			
10	-اسئلة ترتكز على ربط العمليات الحسابية			
11	-اسئلة قائمة على ادراك العلاقات السببية			

12	–اسئلة تتميز باستخلاص أفكار غير موجودة (بدائل وحلول)			
13	–اسئلة قائمة على مقاييس اشياء منطقية بتراكيبها			
14	–اسئلة تبتنى على تمييز العلاقات الفيزيائية			
15	–اسئلة قائمة على التحليل الدقيق للمواقف الى عناصرها			
16	–اسئلة ترتكز على استنتاج الكل من الاجزاء والاجزاء من الكل			
17	–اسئلة ترتكز على تحليل المواقف المعقدة			
18	–اسئلة قائمة على خطوات رياضية محددة			

رابعا : ج : المجال المكاني –البصري:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
1	– اسئلة قائمة على الملاحظة السريعة لرؤية لأشياء (سرعة البديهة)			
2	–اسئلة قائمة على الملاحظة الدقيقة لرؤية الاشياء (سرعة الاستيعاب)			
3	–أسئلة تتضمن ادراك العالم البصري بدقة			

4	–اسئلة قائمة على ادراك الاتجاه المكاني			
5	–اسئلة تبنى على ادراك الاشياء المتحركة (تغيير الموقع المكاني)			
6	– اسئلة تتضمن استخلاص أفكار جديدة لم تكن موجودة سابقا			
7	–اسئلة قائمة على التمييز بين الصور وفروقاتها			
8	–اسئلة تتضمن قراءة الخرائط بصورة واضحة			
9	–اسئلة قائمة على قراءة الاشكال والرموز			
10	–اسئلة قائمة على المقدرة على فهم الرموز البيانية			
11	–اسئلة قائمة على المقدرة على تصميم الاشكال الهندسية			
12	–اسئلة قائمة على المقدرة على حل استفهامات الاشكال الواردة			
13	–اسئلة ترتكز على المقدرة على تحديد المواقع والاماكن بصورة واضحة			

ملحق رقم (3)

جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا /ماجستير

قسم معلم الصفوف الأولى

مناهج وطرائق التدريس العامة

م/ استبانة معايير جودة الاختبارات التحصيلية والذكاء بصيغتها النهائية

تروم الباحثة اجراء البحث الموسوم بـ **(تقويم اختبارات التحصيل والذكاء في مدارس المتميزين وفقا لمعايير جودة الاختبارات والمقاييس)** وهو جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في تخصص مناهج وطرائق التدريس العامة . وقد تالف بصيغته النهائية من(93) فقرة موزعة الى معايير الاسئلة الموضوعية والمقالية والمجال الفني ومجالات اختبار الذكاء المتعدد لمجالاته الثلاث وذلك لتقويم الاسئلة لسنوات دراسية خمس.

المشرف :

أ.د غسان كاظم جبر العبودي

طالبة الماجستير:

ايمان قاسم رسن

ت	أولا: معايير الأسئلة المقالية/ الفقرات	متوافرة	غير متوافرة
1	أن تكون الاسئلة المقالية محددة الاجابة (غير مفتوحة)		
2	أن تكون المطاليب غير مطولة الاجابة (لمراعاة الوقت)		
3	أن تكون الاسئلة مصاغة بمطلب واحد او مطلبين أثنين لا أكثر		
4	أن تكون الاسئلة سلسة ومدركة ومتناسبة مع القدرات العقلية (حسب تصنيف بلوم للمجالات التطبيق والتحليل والتقويم)		
5	أن تتضمن الاسئلة الافكار التي وردت في المحتوى الذي تمت دراسته		
6	أن تتضمن الاسئلة المفاهيم والمصطلحات والقواعد والقوانين العلمية التي سبق للطالب ان تعلمها		
7	أن تثير الاسئلة مختلف أنواع التفكير عند الطلبة		
8	أن تكون الاسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم المعرفية		
9	ان تتطلب الاسئلة مهارات عقلية عليا والابتعاد عن اسئلة الحفظ والاستظهار		
10	يفضل أن لا تكون الاسئلة غامضة وبعيدة عن العمومية لتكون الاجابة محددة ودقيقة		
11	أن يكون السؤال مراعيا للوقت المحدد		
12	أن يكون السؤال شاملا للفكرة المطروحة		
13	أن يكون السؤال محققا للهدف الذي صيغ من أجله		
14	ألا يكون السؤال مشتتا للفكرة		

ت	ثانيا: معايير الأسئلة الموضوعية/ الفقرات	متوافرة	غير متوافرة
15	أن يكون الاختيار للإجابة محددا		
16	أن تكون البدائل الخاطئة مموهة		

17	الابتعاد عن صياغة السؤال الذي يوحي بالإجابة (كأن يتضمن مفاتيحا للحل)		
18	تجنب العبارات التي تحتوي على أكثر من أجابة صحيحة في فقرات الصواب والخطأ		
19	ان تصاغ الاسئلة بلغة سليمة		
20	تجنب صياغة الاسئلة نصا من المنهج الدراسي		
21	تجنب صياغة السؤال بشكل مطول		
22	الا يحتوي السؤال على النفي		
23	يفضل ان تتناسب صعوبة الاسئلة والمستوى العقلي والنضج لدى الطلبة		
24	أن تحتوي الأسئلة على مطلب واحد		
25	أن يكون السؤال غير مكرر نصا من السنوات السابقة		
26	في حالات اسئلة التصنيف تجنب تكرارها لأنها تستهلك الوقت المخصص للاختبار		
27	يفضل ان تكون البدائل متجانسة في محتواها مرتبطة بمجال المشكلة المطروحة		
28	يفضل ان تكون البدائل الخاطئة معروفة لدى الطلبة أو من ما مرت عليه دراسته		
29	يفضل ان تكون الاسئلة مركزة ومختصرة قدر الامكان		
30	يفضل ان لا يتضمن السؤال موحيات متباينة بين الصحيحة تماما والخاطئة تماما والصحيحة نوعا ما		
31	تجنب الاكثار من المعلومات ،المفاهيم والمبادئ في السؤال الواحد لأنها من مشتتات تفكير الطالب		
32	ان توزع خيارات الإجابة بصورة عشوائية لضمان عدم وقوع الاجابة الصحيحة في أماكن محددة في جميع فقرات		

	الاختبار		
33	تجنب التوافق اللفظي بين أصل الفقرة والبدائل		
34	التنوع بين اسئلة الاختيار من متعدد والمطابقة		
35	وضع الكلمة التي يتطلب تكرارها في أصل الفقرة وليس في البداية		

ت	ثالثا: المعايير الفنية/ الفقرات	متوافرة	غير متوافرة
36	ان تكون الطباعة واضحة		
37	ان تكون خالية من الاخطاء التعبيرية		
38	ان تكون خالية من الاخطاء الاملائية		
39	ان تكون المسافات كافية بين كل فقرة وفقرة أخرى من الاسئلة لتجنب تداخل السطور		
40	ان يكون نوع الخط ملائما		
41	ان تكون الفقرة المطروحة كاملة في نفس الصفحة		
42	الا تتجزأ الاسئلة من الصفحة الأولى الى الصفحة الثانية دون الاشارة الى ذلك		
43	مراعاة الفواصل بين السؤال والذي يليه		
44	ان تكون الملحوظة واضحة ومكتوبة بخط غامق وبحجم أكبر من حجم خط الاسئلة		
45	ان تعطى الاسئلة ارقاما متسلسلة		
46	أن يكون شعار وزارة التربية ملونا		
47	ان تبتعد كتابة الاسئلة عن الزخرفة التي تسبب عدم وضوح قراءتها		
48	ان تنتهي الاسئلة بعبارة بالموفقية والنجاح ابناءنا الطلبة أو ما يقاربها معنى		

49	ان تكون الكلمات المتعلقة بالتعليمات مفهومة ومبسطة وبجمل قصيرة		
50	أن تكون ورقة الاختبار مراعية للتنظيم من حيث (الإطار الخارجي)		
51	ان تكتب الرموز الواردة بالأسئلة واضحة ولا تسبب الالتباس لدى الطلبة		
52	ان يكتب الوقت المخصص لكل مادة		
53	أن يتم ترقيم الصفحات		
54	شعار الوزارة ، المادة الدراسية، السنة الدراسية		
55	تاريخ الاختبار وكتابة نوع الاختبار (تحصيلي) كتابة نوع الاختبار، (اختبار ذكاء)		
56	وضع خط أسفل التعليمات الخاصة بعدد الاسئلة المطلوب الاجابة عنها او التعليمات الخاصة بطريقة الاجابة		
57	ترك فراغ مناسب للإجابة اذا كانت الاجابة في الورقة ذاتها بحيث تتناسب حجم الاجابة مع حجم المسافة المتروكة للإجابة		
ت	**رابعا:معايير اختبارات الذكاء: أ: الذكاء اللغوي – اللفظي / الفقرات**	**متوافرة**	**غير متوافرة**
58	فقرات تتطلب لغة سليمة		
59	قرات تعالج البناء الصوتي		
60	فقرات للغة ومعاني الكلمات		
61	موضوعا انشائيا من تعبير الطلبة لاستعمال اللغة ولأقناع المصحح بالفكرة التي ينوي طرحها		
62	فقرات التفريق بين الكلمات ومرادفاتها		
63	فقرات التفريق بين الكلمات وايقاعها ولفظها الصوتي		

64	فقرات لمقدرة الطالب على تأليف كلمات بجمل متناسقة ومعان دقيقة وجميلة		
65	رموزا لألفاظ ذهنية		
66	كلمات مكتوبة للتعبير عن الأفكار		
67	فقرات تميز مفردات لمسميات لفظية		
68	مفردات مكتوبة تحفز التفكير الناقد		
ت	**رابعا: ب: المجال المنطقي و(الرياضي) الفقرات**	**متوافرة**	**غير متوافرة**
69	اسئلة جدلية		
70	الغازا تعتمد على حل المشكلات (التفكير الاستنتاجي)		
71	اسئلة تعتمد على التفكير الاستدلالي		
72	اسئلة قائمة على صياغة لمبادئ تنتج افكار جديدة ويولدها (التفكير الابداعي)		
73	اسئلة قائمة على صياغة القواعد الرياضية		
74	اسئلة قائمة على تنظيم التفكير المنطقي (الحل بخطوات رياضية)		
75	اسئلة ترتكز على فهم العمليات الحسابية		
76	اسئلة ترتكز على ربط العمليات الحسابية		
77	اسئلة قائمة على ادراك العلاقات السببية		
78	اسئلة تتميز بأستخلاص أفكار غير موجودة (بدائل وحلول)		
79	اسئلة قائمة على مقاييس اشياء منطقية بتراكيبها		
80	اسئلة قائمة على التحليل الدقيق للمواقف الى عناصرها		
81	اسئلة ترتكز على استنتاج الكل من الاجزاء والاجزاء من الكل		
82	اسئلة ترتكز على تحليل المواقف المعقدة		
83	اسئلة قائمة على خطوات رياضية محددة		
ت	**رابعا:ج : المجال المكاني –البصري/ الفقرات**	**متوافرة**	**غير متوافرة**

84	اسئلة قائمة على الملاحظة السريعة لرؤية الأشياء (سرعة البديهة)		
85	اسئلة قائمة على الملاحظة الدقيقة لرؤية الاشياء (سرعة الاستيعاب)		
86	أسئلة تتضمن ادراك العالم البصري بدقة		
87	اسئلة قائمة على ادراك الاتجاه المكاني		
88	اسئلة تبنى على ادراك الاشياء المتحركة (تغيير الموقع المكاني)		
89	اسئلة تتضمن استخلاص أفكار جديدة لم تكن موجودة سابقا		
90	اسئلة قائمة على التمييز بين الصور وفروقاتها		
91	اسئلة تتضمن قراءة الخرائط بصورة واضحة		
92	اسئلة قائمة على قراءة الاشكال والرموز		
93	اسئلة قائمة على المقدرة على فهم الرموز البيانية		
94	اسئلة قائمة على المقدرة على تصميم الاشكال الهندسية		
95	اسئلة قائمة على المقدرة على حل استفهامات الاشكال الواردة		
96	اسئلة ترتكز على المقدرة على تحديد المواقع والاماكن بصورة واضحة		

ملحق رقم(4)

اسماء السادة المحكمين والخبراء

ت	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.د ابراهيم محي ناصر	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بابل كلية التربية للعلوم الصرفة
2	أ.د أحمد عبد المحسن كاظم	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الأساسية
3	أ.د امجد عبد الرزاق حبيب	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الانسانية
4	أ.د حيدر محسن سلمان	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ذي قار كلية التربية للعلوم الصرفة
5	أ.د داوود عبد السلام صبري	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بغداد كلية تربية ابن رشد
6	أ.د رنا صبيح عبود	إحصاء	جامعة ميسان كلية التربية الأساسية
7	أ.د زينب حمزة راجي	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بغداد كلية تربية ابن رشد
8	أ.د سعدون صالح مطر	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية تربية الاساسية
9	أ.د سلام ناجي باقر	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية
10	أ.د شذى عادل فرمان	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بغداد كلية تربية ابن رشد
11	أ.د صدام محمد حميد	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة الموصل كلية التربية للعلوم الانسانية
12	أ.د ضرغام سامي عبد الامير	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة القادسية
13	أ.د علي موحان عبود	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة المستنصرية
14	أ.د فيصل منشد الشويلي	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة كلية التربية للبنات
15	أ.د كريم عبيس ابو حلل	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة المثنى كلية التربية للعلوم الإنسانية
16	أ.د ميساء عبد حمزة	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الانسانية
17	أ.د نجم عبد الله غالي	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية
18	أ.د نزار كاظم عباس	طرائق وتدريس رياضيات	جامعة ميسان كلية التربية الأساسية
19	أ.د وسام عبد الكريم حميد	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة
20	أ.م.د الاء علي حسين	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية
21	أ.م.د احمد داوود العامري	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ديالى كلية التربية الاساسية
22	أ.م.د اسراء عبد الحسين علي	علم نفس تربوي	جامعة سومر كلية التربية الاساسية
23	أ.م.د اسماعيل حسن	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بغداد كلية تربية ابن الرشد
24	أ.م.د انوار صباح عبد المجيد	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان
25	أ.م.د بشار سلمان خضير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة سومر كلية التربية الأساسية
26	رائد رمثان حسين التميمي	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة سومر كلية التربية الأساسية
27	أ.م.د رملة جبار كاظم	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الأساسية
28	أ.م.د فيصل مسير ياسر سمر	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة سومر كلية التربية الأساسية
29	أ.م.د مريم ياسر كاظم	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الأساسية
30	أ.م.د ناصر خضير سكران	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بغداد كلية تربية ابن الرشد
31	أ.م نور نعيم عاجل	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة سومر كلية التربية الأساسية

ملحق رقم(5)

التحليل الاولي والثاني للباحثة

ت	أولا: معايير الأسئلة المقالية الفقرات	اللغة العربية (التحليل الاولي)				اللغة الانكليزية(التحليل الثاني)			
				ت 1	ت2			ت1	ت2
1	أن تكون الاسئلة المقالية محددة الاجابة (غير مفتوحة)			12	11			1	2
2	أن تكون المطاليب غير مطولة الاجابة (لمراعاة الوقت)			12	11			4	4
3	أن تكون الاسئلة مصاغة بمطلب واحد او مطلبين أثنين لا أكثر			3	2			4	4
4	أن تكون الاسئلة سلسة ومدركة ومتناسبة مع القدرات العقلية (حسب تصنيف بلوم للمجالات التطبيق والتحليل والتقويم)			3	3			3	2
5	أن تتضمن الاسئلة الافكار التي وردت في المحتوى الذي تمت دراسته			3	3			2	1
6	أن تتضمن الاسئلة المفاهيم والمصطلحات والقواعد والقوانين العلمية التي سبق للطالب ان تعلمها			3	1			4	3
7	أن تثير الاسئلة مختلف أنواع التفكير عند الطلبة			1	1			1	1

8	أن تكون الاسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم المعرفية			4	4			3	4		
9	ان تتطلب الاسئلة مهارات عقلية عليا والابتعاد عن اسئلة الحفظ والاستظهار			1	2			2	1		
10	يفضل أن لا تكون الاسئلة غامضة وبعيدة عن العمومية لتكون الاجابة محددة ودقيقة			4	4			4	3		
11	أن يكون السؤال مراعيا للوقت المحدد			4	4			3	5		
12	أن يكون السؤال شاملا للفكرة المطروحة			3	1			4	3		
13	أن يكون السؤال محققا للهدف الذي صيغ من أجله			4	3			3	5		
14	ألا يكون السؤال مشتتا للفكرة			4	4			4	3		

ت	أولا: معايير الأسئلة المقالية الفقرات	الرياضيات (التحليل الاولي)				العلوم (التحليل الثاني)			
				ت 1	ت2			ت1	ت2
1	أن تكون الاسئلة المقالية محددة الاجابة (غير مفتوحة)			0	0			4	5
2	أن تكون المطاليب غير مطولة الاجابة (لمراعاة الوقت)			0	0			5	4
3	أن تكون الاسئلة مصاغة بمطلب واحد او مطلبين أثنين لا أكثر			0	0			4	4
4	أن تكون الاسئلة سلسة ومدركة			0	0			4	3

	ومتناسبة مع القدرات العقلية (حسب تصنيف بلوم للمجالات التطبيق والتحليل والتقويم)								
5	أن تتضمن الاسئلة الافكار التي وردت في المحتوى الذي تمت دراسته			0	0			5	4
6	أن تتضمن الاسئلة المفاهيم والمصطلحات والقواعد والقوانين العلمية التي سبق للطالب ان تعلمها			0	0			5	5
7	أن تثير الاسئلة مختلف أنواع التفكير عند الطلبة			0	0			1	3
8	أن تكون الاسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم المعرفية			0	0			5	5
9	ان تتطلب الاسئلة مهارات عقلية عليا والابتعاد عن اسئلة الحفظ والاستظهار			0	0			1	0
10	يفضل أن لا تكون الاسئلة غامضة وبعيدة عن العمومية لتكون الاجابة محددة ودقيقة			0	0			3	4
11	أن يكون السؤال مراعيا للوقت المحدد			0	0			5	4
12	أن يكون السؤال شاملا للفكرة المطروحة			0	0			3	2
13	أن يكون السؤال محققا للهدف الذي صيغ من أجله			0	0			4	5
14	ألا يكون السؤال مشتتا للفكرة			0	0			4	4

ملحق رقم (6)

صورة لأول مدرسة من مدارس المتميزين في العراق

ملحق رقم (7)

قامت الباحثة بزيارة ميدانية لثانوية (الكرار) تأسست بسنة (2007)في محافظة (ذي قار) بتاريخ 5/ 12/ 2023 حسب كتاب تسهيل المهمة المشار إليه في الملحق رقم (1) والتقت بكادر الثانوية المتمثلة بمديرها (سعد غانم ناصر) ومدرسيها وطرحت فيها الباحثة خلال اللقاء أسئلة عدة ، منها :

1- آلية التقديم للقبول في مدارس المتميزين.

2- اعداد الطلبة الفعلية والحقيقة هي (350) طالبا.

3- التوقيتات الامتحانية للاختبارات التنافسية بين الطلبة .

4- المواد العلمية المدرسة في الثانوية من الصف الأول المتوسط إلى الصف الثالث المتوسط (التربية الاسلامية ، اللغة العربية ، اللغة الانجليزية ، الاجتماعيات ، الرياضيات ، الكيمياء ، الفيزياء ، الاحياء ، اضافة إلى اللغة الفرنسية) علما إن هذه المواد تدرس باللغة الانجليزية .

5- الفرع المدرس هو (الفرع العلمي) فقط .

6- تدرس مادة الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة فقط .

The Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Maysan / College of Basic Education
Department of Early Years Teacher/Postgraduate Studies
General curricula and teaching methods

Evaluating achievement and intelligence tests in distinguished schools according to the quality standards of tests and standards

A thesis submitted to the Council of the College of Basic Education / University of Maysan, which is part of the requirements for obtaining a master's degree in general curricula

By the student
Iman Qasim Rassan

Supervised by
Prof. Dr. Ghassan Kazem Jabr

2024 **1446**

summary

The current research aims to evaluate achievement and intelligence tests for distinguished schools according to quality standards and scale. The researcher followed the descriptive (analytical) approach. The research sample consisted of models of achievement tests. And intelligence testing for five years in schools for distinguished students in all governorates of Iraq. Because the questions are unified for the years (2020/2021/2022/2023/2024), the researcher prepared the current research tool, which is (standards), to determine their availability in questions related to achievement tests and intelligence tests to compete for admission to schools for the distinguished.

It consisted of (113) items distributed across multiple areas, three of which were for achievement tests and three related to intelligence testing, namely:

- Criteria for essay questions
- Standards for objective questions
- Technical standards
- Linguistic-verbal field standards
- Logical-mathematical field standards
- Visual-spatial field standards

The researcher adopted Gardner's theory of multiple intelligence. Due to its suitability to the multiple areas of intelligence that an individual can be characterized by, three areas were adopted, including: To suit the scientific content presented in the tests. The rest of the fields were excluded after presenting the theory and criteria to the arbitrators, so they were the paragraphs of the tool (the criteria).

). After presenting it to a group of experts, specialists, and arbitrators for their opinions and comments, the tool (standards) became (100) paragraphs in reality. (14) paragraphs for essay questions, (22) paragraphs for objective questions, (24) for the artistic field, (16) paragraphs for the logical-mathematical field, (11) paragraphs for the linguistic-verbal field, (6) the visual-spatial field, and the researcher applied the tool in its own form. The survey was dated Monday (November 13, 2023), and by establishing the apparent validity and logical analysis of the items, the reliability of the tool was confirmed by re-establishing reliability between the researcher and himself and between the researcher and another analyst. After extracting Pearson correlation

coefficients for the researcher, himself, the researcher, and another analyst, the researcher applied the tool in its final form. On Thursday, 12/14/2023

It analyzed the paragraphs according to Bloom's cognitive levels because the levels were included in the standards paragraphs, and frequencies were calculated and intensity and relative weight were extracted. Using the statistical packages program, it showed (results: spss) for the social sciences

1- The authors of the questions were those who had experience in formulating and constructing questions at a good level.

2- The question setters are keen to select the best students. Elevating scientific and cognitive affairs.

3-The diversity of tests between achievement and intelligence tests serves as a scale of justice and compromise in which intelligence and excellence tip the balance.

4- The absence of some cognitive levels - especially the higher ones - has had a negative impact on identifying and distinguishing some of the higher levels.

5- The absence of some other important areas of intelligence leads to the waste of latent abilities and energies that may not have been done justice by the questions or time.

6- Most of these questions are from the academic syllabus, which led students to focus and emphasize basic memorization.

In continuation of this research, the researcher proposes to conduct the following future research:

1- Evaluating achievement and intelligence tests in schools for the distinguished according to proposed standards.

2- Evaluating achievement tests according to approved standards

3- Evaluating intelligence tests in schools for the distinguished according to Gardner’s theory of intelligence.

4- Evaluating competitive tests for admission to distinguished schools according to criteria proposed from the point of view of male and female teache.