



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سطيف 2

خلية ضمان الجودة



اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي

عنوان المداخلة

التقويم الطلابي وبناء الاختبارات

سطيف بتاريخ 2014/03/19

إعداد وتقديم: الأستاذ خلوة لزه

الأستاذ خلوة لزه

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية / جامعة سطيف 2

مقدمة

تهدف هذه المداخلة إلى توجيه عناية المدرسين بأهمية التكوين في مجالات التدريس وأنشطته المختلفة بصفة عامة، والتكوين في التقويم بصفة خاصة ، على اعتبار ان التقويم يشكل احد اهم العناصر المكونة للعملية التكوينية بالإضافة للأهداف و المحتويات والطرق والوسائل ؛ فالفعل التقويمي l'action évaluative يرافق عملية التكوين قبل بدايتها أثناءها وبعد نهايتها، بحيث ان استراتيجيات التحليل التقويمي L'analyse évaluative تسهم باختلاف ادواتها في بناء المنظومات التعليمية و التكوينية وتوجيه البحث العلمي نحو بيانات ومخرجات التقويم التي تنبؤ احيانا بالملح التقويمي الحالي للأستاذ الجامعي و مستويات تمكنه من مهارات إدارة الوضعيات التقويمية ،و يعتبر كل هذا مؤشر من المؤشرات التي تقاس بها فعالية العملية التكوينية.

إن تناول التقويم وبناء الاختبارات والأسئلة الصفية كموضوع يستمد قيمته من خطورة إصدار الأحكام في الميدان التربوي والتكويني لأن آثار القرارات المعتمدة على هذه الأحكام تنعكس إيجابا أو سلبا على آلاف أو ملايين المتعلمين، إن لم نقل المجتمع ككل. كما أن الأهمية التي نوليها لهذه الدورة التكوينية تنبثق من قيمة محاورها المطروحة مجتمعة كون أنها ستوفر للقائمين على البحث والتكوين في الجامعة الجزائرية قاعدة من المعلومات سوف تساعد في المستقبل إن شاء الله في التخطيط السليم لمقاربات التكوين والإصلاح وبناء وتصور أنشطة التدريب قبل الخدمة وأثناءها.

ولما كان السؤال الصفي أساس التفكير الإبداعي لدى المتعلمين والمقصلة التي تقرر مصيرهم الأكاديمي و مهنتهم المستقبلية، فإن الدراسة الحالية جاءت لإلقاء الضوء على الأدب النظري لفلسفة تصميم الاختبارات التحليلية و الكشف عما يعيق الإعداد المثالي للأسئلة الجيدة في جامعاتنا باختلاف تخصصاتها بالإضافة إلى أهمية الاختبارات في العملية التكوينية لتحديد مستوى المكونين.

ومن خلال هذه الوحدة التدريبية سيكون المتكون قادرا على معرفة:

1- المنطلقات النظرية للفعل التقويمي.

2- التمييز بين التقويم والقياس والاختبار.

3- اهم كفايات بناء الاختبارات.

تحليل وصفي عام لعينة من استجابات كتابية للطلبة وعينة من الاختبارات

أمام قيمة التعلم من خلال وضعيات اشكالية وحالات عملية، اود في البداية ان اقدم تقييما تحليليا ووصفيا لعينة من استجابات بعض الطلاب حول تقييمهم لعملية التقويم الجامعي من جهة، وتحليل عينة من الاختبارات في تخصصات جامعية مختلفة من جهة أخرى، فقد قدمت تلك البيانات ما يلي:

* تشير استجابات عينة الطلبة إلى:

- أننا نمتحن بعيدا عما ندرس.

- أن الامتحان صعب.
- أن المنقط متحيز.
- يصحح في غياب إجابة نموذجية.
- يستند لمعايير الذاتية لا إلى المعايير الموضوعية للإجابة.
- يركز على الحفظ مهملاً المستويات المعرفية العليا.
- لا يقبل ابداء الرأي في الإجابة.
- يرهب الطلبة إذا طلبوا إعادة التصحيح.....الخ

* تشير عينة الاختبارات إلى:

- أنها لا تنطلق من أهداف.
- لا تعبر بوضوح عن المحتويات المقدمة.
- لا تتوافر على معيار الأهمية النسبية.
- تركز على المستويات الدنيا من المجال العقلي.
- تهمل الجانب الوجداني.
- تفتقد لوضوح التعليمات.
- تحتوي على أفعال سلوكية عامة.

وعموماً فالمتمائل لواقع الامتحانات يقول: إنه لا زالت النظم التعليمية و التكوينية تتوارث نظام الاختبارات التقليدية المعتمدة على الورقة والقلم، وتضع لها حيزاً مهماً في نهاية كل فصل دراسي، وتعتمد على محكاتها في تقييم مدى جودة المخرجات التعليمية، لذلك وجب أن يهتم المقوم بما يستطيع الطلاب القيام به من خلال الأداء الفعلي، بدلاً من التركيز على ما باستطاعتهم حفظه وتذكره.

المنطلقات النظرية للموضوع:

يعد الأستاذ الكفاء الركيزة الأساسية للعملية التعليمية والتكوينية والقائد الذي يسير بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة فهو الشخص المنوط به تصميم المواقف التعليمية التي تدفع المتعلم إلى المشاركة في العملية التعليمية التعليمية، فمهما كانت جودة المناهج ووفرة الإمكانيات من: كتب ووسائل تعليمية وأبنية وإرشاد وتوجيه الخ، فلا يمكن تحقيق أهداف التربية إلا بالمعلم الناجح المتمكن من مادته التعليمية ومن مهارات تدريسيها، وفي هذا المجال يرى (جودنغس) أن نجاح المدارس وفشلها في تحقيق أهدافها، إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى معلمها وما يتوافر لديهم من مهارات.

لذلك فقد أصبح الاهتمام بإعداد هيئة التدريس يحظى باهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء كان ذلك عالميا أم محليا، من حيث مسؤولياته، برامج إعداده وتدريبه وتقويمه سواء تعلق الأمر ببرامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها لأن غاية هذه الأخيرة هي إكساب المعلم الكفايات العامة والخاصة والتي تتناسب مع التغيرات التي أفرزتها مزجات المعرفة الإنسانية في شتى جوانب الحياة العامة. فبرامج التدريب في أثناء ممارسة المهنة أو ما يصطلح عليها في الأدب التربوي بتدريب المعلمين أثناء الخدمة والتي تعبر عن كل الأنشطة التي تبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناء على الأهداف المخططة. ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لتلك الاحتياجات والتي تحقق النمو المهني وتسعى إلى تحسين كفاءتهم التدريبية بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر. وهذا ما أكدته الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في تقريرها الذي قدم لاذعا للعديد من الممارسات السلبية في مجال التعليم، وأهمها إعداد المعلم وتدريب المعلمين الأكفاء (أبو زيد، 1998، ص112).

إذ يعدّ تطوير الأستاذ الجامعي أساسا ونواة تقدم وتغيير ومن دونه قد لا تنجح العوامل الأخرى في تحقيق أهدافها فينبغي على جميع المسؤولين من صنّاع القرار دراسة وإدخال كلّ ما يتوافق من إضافات لدعمه والبحث عن الأوضاع والمؤثرات والاختيار من بينها في ضوء تصور اتجاهات تحدّد واقع الأستاذ ومستقبله بشكل خاص والتعليم العالي الذي نعمل من أجله بشكل عام. ولهذا انشغلت معظم دول العالم بإيجاد أنظمة وقوانين أكثر تطورا بهدف دعم وتوفير الإمكانيات اللازمة للتعامل مع التوسع الكبير للمعرفة عند اتخاذ القرارات اللازمة بشأن الأساتذة وجعلهم يعيشون حياة مستقرة مما ينعكس على تطورهم المتواصل في مجال تخصصهم. ولما كان الأستاذ الجامعي يتفاعل في غرفة الصف وبيئة التدريس كنظام، فإن هذه هذا الأخير يعبر عن منظومة متكاملة من الإجراءات المتناغمة والمتفاعلة بين سلوك المدرس وأساليبه وأنشطته سعيا إلى تحقيق الأهداف والأنشطة المخططة لها كما يؤدي إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم (نبيلة زكي إبراهيم ص8)، ومن أهم المهارات التدريسية : تحديد الأهداف. التمهيد والتهيئة ، استخدام طرائق التدريس، التعزيز ، التقويم وتوجيه الأسئلة ، هذا الأخير الذي يعد نظاما فرعيا فعالا ضمن التدريس نظام شامل. بحيث لا بد أن يكون الأستاذ ملما بمفاهيمه وأساسه وكفاياته، إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سماحة ص 98_105) ، هذا ما أكدته بعض الدراسات على حيث تضمنت قائمة الاحتياجات التي تعبر عن نقص في امتلاكه لها. في مجال المادة الدراسية وأساليب التدريب والتقويم. الحديث عن الأخير هو في ضمنه إشارة تشير في عمقها إستراتيجية الأسئلة وبناء الاختبارات وبحيث تشير بعض الدراسات إلى تدني كفاءات المعلمين المتعلقة بالتقويم وتدني ممارستهم لها وأنهم يواجهون صعوبة في بناء الاختبارات وإدارة السؤال الصفي. ويذكر (جابر عبد الحميد، 1986، ص153). أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصودا للتدريب على وضع الأسئلة وينبغي أن يركز انتباهه على اعتبار أن هناك ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطالب وبين أنواع الأسئلة التي يصوغها، فإذا كان المعلم يركز في أسئلته على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر الطالب تفكيرا ابتكاريا. وإذا كان المعلمون بصفة عامة في شتى مراحل التعليم بحاجة إلى التدريب والإعداد قبل وفي أثناء الخدمة فالأستاذ الجامعي أكثر حاجة عن غيرهم كون أن

السؤال و الإمتحان والبحوث و الأنشطة تحتل قيمة إستراتيجية،والتعليم الجامعي ميدان من ميادين الجودة، إن لم يدرك الأستاذ الجامعي ذلك، فإنه سيصبح قليل النفع، خصوصاً وأن مفرزات الجامعات لا بدّ أن تتفق مع سوق العمل، فتجويد التكوين من تجويد التقويم ، ويذكر هنا أن المدرستين السلوكية والمعرفية أعطتا اهتماما واضحا للأسئلة حتى أن سكينر العالم الأمريكي السلوكي نفسه أكد أهمية الأسئلة كتمثلات للمتعلم وأنها كلما كانت منظمة متسلسلة كان ذلك مؤديا لتعلم قوي، كما أن كبار المعرفيين من مثل برونر و بياجي و اوزيل أكدوا إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ و الطلاب للوصول للأفكار الجديدة (قطاعي 1989،ص ص90-91) فالمتتبع للواقع التكويني في الجامعة الجزائرية يلاحظ ومع وجود سرعة في التكيف مع المستجدات دون أخذ في الاعتبار للمتغيرات الرئيسية للعملية التعليمية.كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقييمية التي يمارسها الأساتذة الجامعيون تتم بشكل غير مقيد ويطرق روتينية (موزة المناعي، 2004، ص 68) بالإضافة إلى أن هذه العمليات لم تخضع في فلسفتها و خصائصها الأدائية للتحليل والتقويم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في -formation- -en évaluationالتقويم الجامعي ذاته سواء في خطواته أو في ما يترتب عن آثار في فهم التعليمات.وفي هذا الصدد يقول ج ج روسو في إحدى صفحات كتابه "إميل" combien la solution d'une questions difficiles dépends quelque fois de la façons de la poses والصعوبة ودرجات الثبات بين الفاحصين هذا بالضبط ما أشارته واهتمت به المقاربات الدوسيمولوجيةdocimological approach في العقود الأولى من القرن العشرين مع كل من هنري بيرون Henri Piéron وبيير بوفيت pierre Bovet ونوازيه noizet وكفارنيه (عبد الحق منصف 2007،ص128). فالدوسيمولوجيا تعنى بالدراسة المنظمة لأساليب التنقيط و معرفة المتغيرات الفردية الداخلية والمتغيرات بين الأفراد المصححين من منظور سرعة الإنجاز و المعايير و سلاطم التنقيط وتقنين الامتحانات (محمد الصابر ،1999،ص43) بالإضافة إلى أن نقد طرق التنقيط و التصحيح وتشخيص الفجوات الموجودة بين الفاحصين بالبيانات الإحصائية و مجالات التضارب الحقيقية les types d'erreurs entre les correcteurs

من ثم تحليل عوامل وجود تلك الثغرات في التعامل مع الوضعية الإخبارية.

بحيث أصبحت كل هموم طلاب الجامعة هو المرور في الامتحان، وعدد كبير منهم يرون أنه حتى في حالة الأداء الحسن في الإمتحان فإنهم لا يحصلون على الدرجة الفعلية،بسبب معايير غير عادلة في التقويم وبحكم صرامة أسلوب التصحيح ، أو صعوبة السؤال...الخ.

فالفجوات النظرية والتطبيقية تعبر عن صعوبات الأداء اليومي في مجالات التقويم عموما و مفاهيمه وخطواته من جهة، وفي تنفيذ و تقويم الاختبارات ذاتها من جهة أخرى.

تحديد المفاهيم و الكلمات المفتاحية:

سيحتوي هذا العنصر على تحديد المفاهيم الرئيسية التي تضمنتها المداخلة دون اغفال التطرق الى المفاهيم التي تتقاطع مع العنوان في تناولاته الامبريقية ويمكن حصر المفاهيم في :
-الدوسيمولوجيا- - الإختبار - بناء الاختبارات -

1/ مفهوم التقييم:

والتقويم لغة: قَوْم الشيء أي عدله و صححه ، ويعني الإصلاح بعد التشخيص يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (رحم الله امرئ قَوْم لسانه) أي أصلح اعوجاجه ، وقَوْم المتاع أي جعل له قيمة و ثمن ، فالتقويم هنا التثمين وبذلك فمعنى التقويم في اللغة يدور حول أمرين: الأول: بيان قيمة الشيء وتعديله، والثاني: تصحيح الخطأ فيه.

تشير كلمة *évaluation* وهي تترجم بالتقويم - ويرى فؤاد أبو حطب و آخرون (1999) أن كلمة تقويم لا تتجاوز معني تحديد القيمة، بينما كلمة تقويم تتجاوزها إلي التعديل و التحسين والتطوير، كما يشير الى العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية لأهدافها ، و مدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية اثناء سيرها.

والتقويم اصطلاحاً هو العملية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج ، وتبدأ بالتشخيص أي بتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

وعلى ذلك؛ فإن التقويم بصفة عامة عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق عمل ما، وفي مجال التعليم فإن التقويم هو عملية تقوم بها لتحديد مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج أو جزءا محدودا منه، وكذلك تحديد نقاط القوة أو الضعف ،مما يعين على تحقيق الأهداف المنشودة في أحسن صورة ممكنة، سواء قبل بداية الفعل التكويني(التقويم التشخيصي)، او أثناء التعلم (التقويم البنائي)، او بعد نهاية التدريس(التقويم الختامي).

2- ما الفرق بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم؟

- **الاختبار: test** هو أهم أداة قياس تستخدم في المجال التربوي وهو في الغالب مجموعة من الأسئلة أو المنيرات التي من خلالها يمكن أن تتم عملية القياس.
- **والقياس measurement** سابق للتقويم وأساس له ، ويشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية المقاسة وفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية متفق عليها.
- **والتقييم valuation:** ويقصد به تحديد القيمة أو القدر أو التثمين ويقنصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء ، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقدير قيمة

الشيء استناداً إلى معيار معين. وتعنى إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سلفاً.

• **التقويم: évaluation:** مجموعة من الخطوات المنظمة والمتكاملة التي تسعى الى تقدير مدى تحقيق النظام التربوي للأهداف المخططة له ، والعمل على كشف مناطق الضعف ، واقتراح الوسائل والإجراءات الضرورية لإصلاحها.

• **التغذية الراجعة: feed back :** هي إعلام الطالب عن نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل وهذا يشير إلى ارتباط التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية-التعلمية إلى بلوغها.

يتضح مما سبق أن هناك اختلافات واضحة بين القياس والتقويم يمكن حصرها فيما يلي:

• التقويم عملية شاملة، فتقويم الطالب يمتد إلى جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانعفالية، كما أن تقويم المنهاج التكويني يمتد إلى أهداف المقررات الدراسية، وإلى طرق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة والخبرات، أما القياس فهو عملية جزئية تنصب على جانب معين، وتركز عليه.

• يهتم التقويم بإصدار الأحكام العامة التي تتسم بالنوع أو الكيف، بينما يركز القياس على الكم، أي على إعطاء قيم أو درجات للعناصر التي يتم قياسها.

• يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج مما يساعد على تحسين والتطوير، بينما يقتصر اهتمام القياس بتوفير بعض المعلومات المحددة عن موضوع القياس.

تركز وسائل التقويم على مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره على حد سواء بينما يعطينا القياس نتائج وصفية للشيء دون ربطه بالآخرين .

الإختبار: TEST:

يشير عبد الرحمان عدس إلى أن الإختبار و الفحص و الإمتحانات و السؤال الصفي مفردات مترادفة حيث تحمل المعنى الواحد نفسه ، ولتحديد المعنى المقصود يرى أن الاختبار أو أي مصطلح لهذا المفهوم مناظر له يعني وسيلة أو طريقة تقدم للمفحوص سلسلة من المهمات و عليه أن يستجيب لها ، بحيث أن طريقة استجابته تدل على مقدار ما عنده من تلك الصفة ،(عبد الرحمان عدس 1997 ص 21) و يعبر الاختبار كذلك على مجموعة الإجراءات المنظمة SYSTEMATIC PROCEDURES لقياس مقنن STANDARDIZETION MEASER لعينة من السلوك استنادا إلى ميزان عددي أو نظام تصنيف BEHAVIORAL SIMPLE SEALE OR CLASSIFICATION SYSTEM(صلاح الدين محمود علام 2006 ص 30 ، 31) .

بناء الاختبارات -:

حسب روبرت توزنيون (robert tousignant 1982 pp77.92) إن بناء الإختبار يرتبط مباشرة بموضوع القياس أو بمعنى آخر التعلّمات المراد قياسها، وهذا من خلال تحديد شكل الاختبار، واختيار نوع البنود، وتحديد التعليمات الواضحة و الدقيقة، وخامسا عمليات أو أدوات أخرى كمفتاح التصحيح...ولما كان الاختبار يعبر عن نظام أو وضعية تشتمل على عينة مقننة من السلوك فإن لهذه الوضعية مدخلاتها التخطيطية و شروطها التنفيذية و عملياتها و مخرجاتها القابلة للتقويم و الاستثمار و التحويل ..

علم الاختبارات (علم التباري) docimologie / docimoLogy

المعنى اللغوي:

يشير هنري بيرون (pierron H 1969 p6) بأنه اقترح هذه التسمية docimologie من خلال الكلمة اليونانية dokime ومعناها اختبار، و dokimostikos التي تشير إلى دراسة تقنيات الامتحان، ومنه فالدوسيمولوجيا تعني اصطلاح علم التباري او علم الامتحانات

المعنى الاصطلاحي :

(De Landsheere 1971 p 13) يعرفه ج. دولنشهيري بأنه الدراسة النسقية لأدوار التقويم في التربية.

و يشير نوازيه وكفارنيه إلى علم التباري كعلم النفس التقويمي ، بحيث يمثل حسبهما الدراسة التجريبية لسلوك التقويم ، عملياته ، منتجاته ، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في أحكام. (Noizet et caverni 1978 p 8) وتقديرات المصححين .

كفايات بناء الاختبارات

1- الاختبار كأداة للتقويم الجامعي:

يعد الاختبار أهم طرق التقويم في الماضي والحاضر على الإطلاق وقد كان الاختبار ولا يزال من أكثر الطرق انتشارا في ميدان التقويم التربوي .

تهدف الاختبارات التحصيلية إلى قياس المعارف والمهارات أو القيم التي اكتسبها الطلاب نتيجة لمرورهم بالخبرات التعليمية، وتتنوع اختبارات التحصيل المعرفي التي تستخدم في الجامعة فمنها ما هو شفوي، ومنها ما هو تحريري، وسوف نقدم فيما يلي نبذة عن اختبارات التحصيل المعرفي بنوعيتها .

وقد حدث تطور ملموس في الأدوات المستخدمة لاختبار الطلاب ما نطلق عليه مصطلح " الاختبارات " فقد ظهرت أنواع جديدة من الاختبارات لم تكن معروفة من قبل كما هو الحال في الاختبارات الموضوعية التي تتميز بكفاءة أنواعها وشيوع استخدامها في كافة المراحل التعليمية بالإضافة إلى تنوعها بشكل يجعلها تغطي مجالات التقويم التربوي الخاص بتعلم الطلاب في المجالات المعرفية والمهارية والانفعالية على السواء.

ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً ، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية

2- سمات الاختبار الجيد :

***الصدق** : ويقصد به قياس الاختبار لما أُعد لقياسه . فإذا صمم الاختبار لقياس قدرة معينة ، فيجب أن يقيس هذه القدرة التي صمم لأجلها ،

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

***الموضوعية** : ويقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوص بذاتية المصحح .

* **الشمولية** : ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملاً للأهداف التدريسية المراد قياسها .

4-أهميته:

- تعرف مواطن القوة والضعف لدى الطلاب .
- قياس تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم .
- إثارة دافعية الطلبة للتعلم .
- تقييم طرائق التدريس .
- تقييم المناهج الدراسية ، ومدى ملاءمتها لحاجات الطلاب .
- تزويد الطالب وولي الأمر وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطلاب .
- تقييم البرنامج التعليمي .

4-أنواع الاختبارات التحصيلية

4-1 الاختبارات الشفوية :

تعد الاختبارات الشفوية ضرورة ملحة لقياس بعض أهداف المجالات التعليمية مثل أهداف الإلقاء والعرض، والطلاقة اللغوية، وغيرها من أهداف التعلم التي تتعلق بمهارتي القراءة والتحدث، كما أنها مكملة لأنواع الاختبارات الأخرى التي تستخدم لقياس الأهداف المتعلقة بالتعليم المعرفي بشكل عام . ومن الممكن تلخيص أهم مزايا الاختبارات الشفوية بما يلي :

- الاختبارات الشفوية تساعد على إصدار أحكام صادقة حول قدرة الطالب على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والفهم، وربط المعلومات، واستخلاص النتائج منها.

- تتيح الفرصة أمام الطلاب للاستماع إلى إجابات زملائهم، والاستفادة منها في تكرار المعلومات وثنيتها في ذهن الطالب، مما يؤدي إلى تجنب الأخطاء التي قد يقعون فيها.
 - تستخدم في التأكد من صدق الاختبارات التحريرية، فإذا حصل الطلاب على درجة مرتفعة في اختبار تحريري، وشك الأستاذ الجامعي في هذه النتيجة فإن الاختبار الشفوي للطالب في الموضوع نفسه، أو في أحد الأسئلة يبين للأستاذ الجامعي مدى أحقية الطالب في الدرجة التي حصل عليها من عدمها.
 - تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب فور حدوثها، مما يقدم تغذية راجعه فورية للتعليم.
 - تتيح الفرصة لاختبار أكبر عدد ممكن من الطلاب دون إرهاق الأستاذ الجامعي في عمليات تصحيح أوراق الإجابة.
- على الرغم من هذه المميزات المتعددة للاختبارات الشفوية، فإن لها بعض العيوب التي تدعو إلى الحذر من الإفراط في استخدامها،
- ولعلنا نخلص مما سبق إلى أنه رغم أهمية الاختبارات الشفوية إلا أنه لا يمكن الاعتماد عليها كلية أو المبالغة في استخدامها إنما علينا استخدامها إلى جانب أنواع الاختبارات الأخرى، حتى يكون هناك نوع من التوازن و التنسيق و التكامل بين وسائل التقويم المتبعة سواء الشفوية منها أو التحريرية.

4-1 الاختبارات التحريرية:

تنقسم الاختبارات التحريرية على عدة أنواع لعل من أكثرها استخداما في الجامعة ما يلي :

(1) اختبار المقال .

(2) الاختبارات الموضوعية .

وسوف تستعرض فيما يلي هذين النوعين من الاختبارات بشيء من الإسهاب، مع تقديم بعض الأمثلة المناسبة التي تساعد الأستاذ الجامعي على الاستفادة منها في إعداد الاختبارات التحصيلية المتنوعة لطلابه .

4-2-اختبار المقال :

وهو الاختبار الذي يتألف من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب وتطلب منه أن يشرح أو يذكر أو يتكلم عن ...أو ينتبع ..الخ ، وقد تتطلب الكتابة بإسهاب قد يصل إلى عدة صفحات تلك الإجابة التي ينشئها بطريقته الخاصة استجابة للسؤال المطروح.

ولاختبار المقال مميزات يمكن إيجازها فيما يلي :

- يعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة ، وتمكين المختبر من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة .
 - سهولة إعداده، حيث يتم ذلك في وقت قصير ويقوم الأستاذ الجامعي بإعداده بنفسه.
 - يكشف عن قدرة الطالب على التخطيط للإجابة وعن قدراته على تنظيم الأفكار وربطها في سياق متتابع منسجم.
 - يكشف عن قدرة الطالب على تحليل الموضوع المطلوب إلى عناصره وتعرف كل جزء منه وفقا لوزنه وأهميته كما يساعد على تتبع تفكير الطالب وقدرته على ممارسة العمليات العقلية المختلفة.
 - يكشف عن قدرة الطالب على النقد والتقويم .
 - ملاءمته لقياس قدرات الطالب ، وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه ، ومعلوماته التي يدونها في الاختبار .
 - يكشف عن قدرة الطالب على استخدام معارفه في حل مشكلات جديدة .
 - يستطيع الطالب أن يستخدم ألفاظه وتعابير ومعجمه اللغوي الذاتي في التعبير عن الإجابة ، مما يمكن المصحح من الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتعبير الجيدة .
 - غالبا ما يكون عدد الأسئلة المقالية قليلا مقارنة بعدد الأسئلة الموضوعية.
- ولا يخلو اختبار المقال - رغم هذه المميزات - من العيوب التي تتسبب في توجيه الانتقادات اللاذعة عليه، ولعل من أبرز تلك العيوب ما يلي:
- انه ذاتي التصحيح بمعنى أن الدرجة التي يضعها المصحح تعتمد على المصحح وتختلف باختلاف المصححين وقد وجد أن درجات الأستاذ الجامعيين لنفس الموضوع تختلف اختلافا كبيرا وفقا لعوامل ذاتية متعددة منها حالة المصحح النفسية في أثناء تصحيح الموضوع، واتجاهات المصحح، ونظرتة أو فكرته السابقة عن الطالب بل قد يختلف تقدير المصحح الواحد لنفس الموضوع إذا قام بتصحيحه في أوقات مختلفة كما أوضحت البحوث أن الدرجة قد تتأثر أيضا بجنس المصحح ذكرا كان أم أنثى وقد يختلف الأستاذ الجامعيون أنفسهم في بعض الأحيان في تقدير الوزن النسبي للأجزاء التي يجب أن تتضمنها الإجابة المطلوبة، ومن ثم في تقدير ما يستحقه كل جزء من هذه الأجزاء.
 - قد يفتقر إلى صدق المحتوى وإلى ثبات وذلك بسبب قلة عدد الأسئلة التي يتضمنها الاختبار وبالتالي لا يصح هذا النوع من الاختبارات مقياسا حقيقيا لمستوى الطالب الدراسي حيث انه من المعروف انه كلما قل عدد الأسئلة لعب الحظ دورا أكبر في تقويم الطالب.

- قد تؤدي صياغة أسئلة المقال في بعض الأحيان إلى اختلاف الطلاب في فهم المقصود منها الأمر الذي يؤدي إلى إخفاق بعض الطلاب في التوصل إلى الإجابة المطلوبة ولا يكون ذلك بسبب ضعف مستواهم في المادة الدراسية و إنما بسبب عدم دقة في صياغة السؤال.
- قد تتأثر إجابة الطلاب بالمهارة اللغوية للطالب والقدرة على التعبير الكتابي ومن ثم فإن طريقة عرضه للمعلومات ستؤثر حتما في المصحح مما يجعله يعطي درجة مرتفعة لموضوع قد لا يتضمن أفكارا جوهرية بصرف النظر عن سلامة تفاصيل الموضوعات أو دقتها.
- يتطلب تصحيح اختبار المقال وقتا طويلا وذلك لاجتهاد الطلاب في كتابة أكبر قدر ممكن من الصفحات حتى يتمكنوا من الحصول - وفق اعتقادهم - على أعلى درجات ممكنة.
- لا يتمكن واضع الأسئلة من تغطية المنهج المقرر كاملا ، لأن عدد الأسئلة قليل ، وتكمن قلة الأسئلة لحاجتها إلى وقت طويل عند كتابة الإجابة ، وكلما استغرقت الإجابة وقتا أطول كلما أدى ذلك إلى قلة الأسئلة ومحدوديتها . ومن هنا يظهر قصور الأسئلة المقالية في قياس جميع النواتج التعليمية لعدم تغطيتها المنهج .
- قد يتأثر تصحيح الإجابة بالعوامل والأهواء الذاتية ، مما يؤدي إلى عدم دقة الدرجة الممنوحة للمختبر ، ومن البديهي أن خاصية دقة الدرجة من أهم الشروط التي يجب توافرها في الاختبار ، ولا يمكن لهذه الخاصية أن تتحقق تحققا كليا مادامت نوعية الأسئلة تتيح للمصحح فرصة التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة

4-2-2 الاختبارات الموضوعية:

وهو الاختبار الذي يتألف من مجموعة من الأسئلة الموضوعية التي تكون الإستجابة لها قصيرة، وإجابتها محددة،بمعنى أن هناك إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال،وعرفت هذه الاختبارات بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصححين تقدير الدرجة، وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كمييار للتصحيح.

هذا وقد ظهرت الاختبارات الموضوعية ردًا فعل للانتقادات المتكررة التي وجهت لاختبار المقال، فعلى الرغم من محاولات تحسين اختبار المقال، إلا انه كان من الضروري التفكير في نوع جديد من الاختبارات التي تتلافى تلك الانتقادات.

وتستخدم الاختبارات الموضوعية في الوقت الراهن - جنبا على جنب- مع اختبار المقال في العملية التعليمية وتتميز هذه الاختبارات باختلاف أنواعها وبإمكانية الإجابة عن أسئلتها بوضع علامة أو كلمة أو عبارة قصيرة جداً.

مميزات الاختبارات الموضوعية:

- تتميز الاختبارات الموضوعية بالاهتمام بصدق المحتوى، حيث يتضمن الاختبار عدداً كبيراً من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة، ومن ثم يمكنها تغطية معظم جوانب محتوى المقرر الدراسي، وبالتالي لا تدع مجالاً للحظ أو الصدفة في إجابة الطالب.
- سهولة تقدير الدرجات سواء من قبل الأستاذ الجامعي المدرب أو غير المدرب كما أن هناك أنواعاً من الأسئلة الموضوعية يمكن تصحيحها عن طريق آلة مبرمجة لهذا الغرض. ومن جهة أخرى فإن هذه الاختبارات يمكن تصحيحها في وقت قصير جداً، وبالتالي فإنها تساعد على توفير جزء كبير من الوقت الذي كان الأستاذ الجامعي ينفقه في عملية التصحيح حيث يمكن استغلال الوقت في جوانب أخرى للعملية التربوية، لعل من أهمها تقديم التغذية الراجعة للطلاب، مما يعود بالنفع الكبير على الأستاذ الجامعي و الطالب و العملية التعليمية، على السواء .
- تتنوع أشكال الاختبارات الموضوعية، مما يجعلها أداة مساعدة لقياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم، ومن هنا يمكن القول بأنها تساعد على تحقيق مبدأ "شمولية عملية التقويم".
- تساعد الاختبارات الموضوعية على تنمية قدرة الطلاب على إبداء الرأي، وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ما، ويتمثل ذلك في أسئلة الصواب والخطأ ، كما أنها تساعد الطلاب على الدقة في التفكير و التعبير، ويتمثل ذلك في أسئلة الاختيار من متعدد، خاصةً إذا انصبت على إعطاء مجموعة من العبارات جميعها صحيحة وطلب من الطالب وضع علامة أمام العبارة الأكثر دقة، وبذا تسهم هذه الاختبارات في تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب.

وعلى الرغم من مميزات الاختبارات الموضوعية، إلا أن لها بعض العيوب التي يمكن تلخيصها بما

يلي:

- لا تقيس قدرة الطالب على وضع إطار عام للإجابة، بحيث يستعرض في هذا الإطار معلوماته مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي، بحيث يظهر إجابته رأيه الشخصي بوضوح مع سرد الأدلة و البراهين التي يعزز بها هذا الرأي.
- تتطلب هذه الاختبارات جهداً كبيراً، ووقتاً طويلاً في إعدادها ،حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء ،فبينما نجد أن اختبار المقال يمكن إعداده من قبل الأستاذ الجامعي خلال بضع دقائق فإن الاختبار الموضوعي يحتاج إلى ساعات طويلة، وربما أيام لأعداده.

أنواع الأسئلة في الإختبارات التحصيلية:

1. فقرات الصواب والخطأ :

الفقرة في هذا النوع من الأسئلة عبارة عن جملة خبرية يطلب إلى الطالب أن يجيب عنها بالصواب إذا كانت الجملة صحيحة ، والخطأ إذا كانت الجملة غير صحيحة أو أي صيغة أخرى مثل (نعم ، لا) ، ($\sqrt{\quad}$ ، \times) و (ص ، خ) .

ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى قياس قدرة الطالب على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ، ويستخدم لقياس المستويات الدنيا من المجال المعرفي. ويمتاز هذا النوع من الفقرات بما يأتي :

- موضوعية التقييم .
- سهولة التصحيح .
- الشمولية النسبية .
- سهولة الصياغة .
- قياس التذكر والتشجيع على الحفظ والتخمين .

لذلك فإن من الواجب مراعاة ما يأتي عند كتابة هذا النوع من الفقرات :

- أن تكون الجمل واضحة وقصيرة ، وأن لا تستخدم العبارات كما وردت في الكتاب المدرسي .
- أن تكون الجملة إما صحيحة أو خاطئة ، ولا يجوز الجمع بين الصواب والخطأ في الجملة نفسها . عدم استخدام كلمات مثل لا ، مطلقا ، أبدا ، أحيانا ، فقط ، دائما .
- أن تكون الجمل مرتبة عشوائيا ، وأن يكون عدد الجمل الصحيحة مساويا لعدد الجمل الخطأ .

2. فقرات الاختيار من متعدد :

يعتبر هذا النوع من الأسئلة من أفضل أنواع الأسئلة وأكثرها صدقا وثباتا واستخداما في الاختبارات . تتكون الفقرة في مثل هذا النوع من الأسئلة من المتن الذي يوضح المشكلة، ويتبعه عدد من البدائل (المموهات) . إحداهما هو الإجابة الصحيحة ، ويطلب إلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة ، ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة الحقائق العلمية واستيعابها وتطبيق المعرفة العلمية في مواقف جديدة ، ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يأتي :

- تغطية محتوى المقرر .

- سهولة التصحيح .
- صعوبة الإعداد والتصميم .
- صعوبة قياس القدرات التعبيرية والأدائية والإبداعية .
- ارتفاع تكاليف إعداده .

ومن الامور الواجب مراعاتها عند كتابة هذا النوع من الفقرات ما يأتي:

- أن يحدد في متن السؤال مشكلة واضحة ، ويكون أحد البدائل حلا للمشكلة .
- أن يكون عدد البدائل (4-5) لتقليل نسبة التخمين .
- أن تكون المموهات جميعها محتملة من وجهة نظر الطالب .
- مراعاة وضوح اللغة في نص السؤال بحيث يبتعد عن صيغة النفي ، وتجنب الكلمات التي تحمل عدة معاني ، وتؤدي إلى إرباك الطالب وتضليله .
- الابتعاد عن استخدام الكلمات : أبدا ، دائما ، مطلقا ، إطلاقا .
- عدم استخدام كلمات مثل : جميع ما ذكر ، لا شيء مما ذكر .

3. أسئلة المطابقة (المزوجة) :

يتألف هذا النوع من الأسئلة من مجموعتين (قائمتين) من الكلمات أو العبارات وتسمى القائمة الأولى (المقدمات) ، وتسمى القائمة الثانية (الإجابات) بحيث يكون لكل مقدمة في القائمة الأولى إجابة في القائمة الثانية ، ويطلب إلى الطالب أن يربط كل كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من كلمات أو عبارات في القائمة الثانية . ويستخدم هذا النوع لقياس قدرة الطالب على ربط المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية.

ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يأتي :

- سهولة الإعداد والصياغة .
- موضوعية التقييم .
- مجال التخمين فيه قليل .
- مناسيته للطلبة في المرحلة الأساسية .
- مناسيته لقياس قدرات الطلبة المتعلقة بذكر الحقائق ، والتعميمات ، والمفاهيم العلمية.
- تشجيعه على حفظ المعلومات وتذكرها .

- استخدامه يتطلب وجود عدد من العلاقات المتناظرة من المعارف ، وان يكون عدد البدائل في القائمة الثانية (قائمة الاجابات) اكثر من عدد القائمة الاولى (المقدمات) .

4- فقرات التكميل :

وهي جملة خبرية غير مكتملة المعنى ، ويطلب إلى الطالب أن يكملها بوضع الكلمة المناسبة ، أو شبه الجملة أو الرمز ، أو الرقم . ويعتبر هذا الشكل من اكثر أشكال فقرات الإجابة المصوغة تقييدا لحرية الطالب في صياغة الإجابة . ويمتاز بما يأتي :

- سهولة الصياغة .
 - تشجيع الطالب على حفظ المعلومات .
 - شمولية نسبية .
 - سهولة التصحيح .
- الاختلاف على الإجابة في بعض الأحيان (إذا لم يحسن صياغتها) .

5- خطوات بناء الاختبار:

5-1 تحديد الغرض من الاختبار:

يتعين على المعلم قبل أن يبدأ بإعداد الاختبار أن يحدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار بل ويحدده بدقة متناهية لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج .

فالأهداف يوضع من أجلها الاختبار كثيرة ومتباينة ، وقد يكون الغرض منه قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المنهج الدراسي أو الانتهاء من وحدة دراسية معينة ، وقياس تحصيله لنصف الفصل ، أو لنهاية الفصل الدراسي ، وقد يكون الهدف من الاختبار تشخيصيا لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة ، أو في مواد دراسية معينة لاختبارات التي يتم تنفيذها في البرامج العلاجية لتحسين مستوى التحصيل عند بعض الطلاب وما إلى ذلك . فإذا لم يحدد المعلم هدفه بوضوح سوف لا يكون للنتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر .

5-2 تحديد الأهداف السلوكية و الإجرائية:

يناط بالأستاذ عند إعداد الاختبار التحصيلي ، أن يركز على خطوة أساسية ، وهامة تكمن في تحديد الأهداف السلوكية ، أو ما يعرف بنواتج التعلم التي خطط لها قبل أن يبدأ في عملية التدريس . ويتم تحديد نواتج التعلم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددة وواضحة بعيداً عن الغموض والتعميم

وممكن ان نوضح بعض الأفعال التي تستخدم لصياغة الأهداف السلوكية:

افعال تستخدم لصياغة الأهداف المعرفية: أن يعرف - أن يذكر - ان يصف- ان يحدد- ان يوظف-

ان يسمي- ان يفحص- ان يقارن-الخ

أفعال تستخدم لصياغة الأهداف الوجدانية: أن يقترح- ان يبدي رأي.....الخ

أفعال تستخدم لصياغة الأهداف المهارية : ان يرسم - ينحت - يؤلف قصة - يكتب - يختار الألوان

3-5 - تحليل المادة التدريسية(المحتوى):

والمقصود بتحديد المحتوى أو تحليله هو تصنيف وتبويب لعناصر مادة التدريس ، والمعروفة بالفهرس الذي يشتمل على الموضوعات الدراسية للمنهج المقرر في فصل دراسي واحد . وللمحتوى أهمية كبيرة في تخطيط الاختبار لأنه الوساطة التي تتحقق من خلاله الأهداف التعليمية . لذلك يحتاج المعلم إلى تحليل الموضوعات الرئيسية للمنهج بشيء من التفصيل إلى وحدات أو عناصر أو أجزاء أو أقسام تسير له اختبار عينة ممثلة لجميع جوانب المحتوى ، ومن هذه العينة يتم إعداد الأهداف السلوكية ، وعلى ضوءها تكتب الأسئلة المناسبة لقياس تحقيقها ، ثم يبنى أو يكون منها اختبار التحصيل اللازم ، والغرض من عملية تحليل المحتوى هو تحقيق الشمول والتوازن في بناء الاختبار .

وينبغي أن يوضع في الحسبان أن لكل موضوع دراسي نظام خاص من العلاقات الداخلية المترابطة والمتوائمة مع بعضها البعض ، فإذا ما تناولنا موضوعاً دراسياً معيناً كاللغة ، أو علم النفس ، أو الديموغرافيا ، أو الاجتماعيات ، أو العلوم القانونية....الخ، فإننا يجب أن ندرك أن لكل نظام معرفي بنية خاصة من المعارف الأساس ، وله طرائق تصنيف معينة للحقائق والمفاهيم والمصطلحات التي يتكون منها ، لذلك فإن لكل موضوع دراسي طريقة خاصة في تحليل محتواه ، تناسب بنيته وتصنيفاته والعلاقات التي تحكمه .

ومما يجب ملاحظته أيضاً أن عملية تحليل المحتوى لموضوع ما تختلف من أستاذ لآخر ، لأنها تتأثر بالاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار ، لذلك فإن الوسيلة المثلى والعملية التي يمكن الأخذ بها هي إتباع طرق التبويب كما تصورها المؤلف لمنهاج التكوين ، وهذا يعني أن بإمكان الأستاذ الاعتماد على المحاور و الموضوعات المقررة للمقياس المدرس .

4-5- إعداد جدول المواصفات(الوزن النسبي):

يمثل كل من المحتوى والأهداف السلوكية المعرفية بعدين أساسيين في إعداد جدول المواصفات " الوزن النسبي " ، المصمم لإعداد اختبار في منهج دراسي محدد ، كأن يكون الفصل الدراسي الأول ، أو الثاني ، ويحتاج هذان البعدان أن يلتقيا مع بعضهما البعض في مخطط واحد ، يبين كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من المحتوى بشكل متكامل ، يمكن أن يعول عليه في إعداد الاختبار ، ومن خلال الجدول يتحدد عدد الأسئلة ، التي تعين كل جانب من جوانب المحتوى بناء على الأهمية النسبية لكل موضوع ، بالنسبة للموضوعات الأخرى في المنهج المقرر . كما تتحدد فيه أيضاً مستويات الأهداف أو النواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع.

• الشمولية المطلوبة في الاختبارات التحصيلية ما كان منها في منتصف الفصل ، أو في نهايته ، فالأسئلة التي تعد بناء على جدول المواصفات لا بد أن تغطي كافة المنهج المقرر ، وينسب متوازنة حسب حجم كل موضوع .

- يعطي للاختبار مصداقية المحتوى الذي تتطلبه مواصفات الاختبارات الجيدة .
- يساعد على الاهتمام بجميع مستويات الأهداف ، وعدم التركيز على مستويات معينة ، أقل أهمية من المستويات الأخرى ، " كالمعرفة أو التذكر " التي تعد من المستويات الدنيا .
- يعطي جدول المواصفات " الوزن النسبي " لكل فرعية ، أو موضوع ، أو وحدة كلية وزنها الفعلي عندما يقوم المعلم بتوزيع الأسئلة في الجدول حسب الأهمية النسبية لها .

5-5 كتابة مفردات الاختبار:

بعد تحديد الأستاذ للغرض العام من الاختبار ولأهداف الاجرائية له، وتحديد المحتوى الذي يوزع فيه الاختبار، وبناء جدول المواصفات، تأتي الخطوة الأخيرة في بناء الاختبار وهي كتابة مفرداته، كتابة تعتمد أساسا على الدقة العلمية والسلامة اللغوية لكل مفردة من مفرداته، وكذلك مراعاة الإخراج الفني في شكل الاختبار، ومن ثم يأتي الاختبار منسجما مع الغرض الذي وضع من أجله شكلا ومضمونا.

توصية هامة

طلب من أستاذ كبير أن يكتب هو الجواب الذي يستحق أعلى درجة، فكتبه، فأعيد كتابته بخط آخر وعرض على نفس الأستاذ وسط مئات الأوراق، فأعطاه درجة دون المتوسط.

لعل محتوى هذا المثال أغنى عن كل توصية، لأن الحاجة اليوم أكثر من أي وقت مضى، لتكوين الأستاذ الجامعي في مجال التقويم، وخلق ثقافة تقويمية قريبة من بيئته

ليحقق التكيف الإيجابي مع معطيات النماذج التقويمية الناجحة، والتي تمكن المقوم من تجويد أدواته التقويمية بحيث يمكنها ان تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين.

والله من وراء القصد