

3

سلسلة المهارات التدريسية

اختبارات التحصيل بين المقالية والموضوعية

تأليف: أ.د. نزار العاني





وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة تطوير المهارات

سلسلة المهارات التدريسية (٣)

اختبارات التحصيل بين المقالة والموضوعية

تأليف
أ.د. نزار العاني



جامعة الملك سعود ، ١٤٣٠هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
العاني ، نزار
اختبارات التحصيل بين المقالية والموضوعية. / نزار العاني -
الرياض : ١٤٣٠هـ
٣٢ ص ، ٢٤×١٧ سم (السلسلة الثقافية التوعوية : ٣)
ردمك: ٩٧٨-٩٩٦٠-٥٥-٥٠٥-٨

١- الاختبارات والمقاييس التربوية - تنظيم وإدارة - السعودية
أ. العنوان ب. السلسلة
ديوي ٣٨٧:٢٧ ١٤٣٠/٤٢١٧

رقم الإيداع: ١٤٣٠/٤٢١٧
ردمك: ٩٧٨-٩٩٦٠-٥٥-٥٠٥-٨

جميع الحقوق محفوظة

لعمادة تطوير المهارات بجامعة الملك سعود

© ٢٠٠٩

المادة العلمية الواردة في هذا الكتيب

وحقوق الملكية الفكرية لمصادرهما هي مسؤولية

الكاتب وتعبير عن آرائه وأفكاره



كلمة عمادة تطوير المهارات

يسر عمادة تطوير المهارات طرح هذه السلسلة من كتيبات التوعية الثقافية والفكرية للقيادات الأكاديمية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين والفنيين بجامعة الملك سعود بهدف مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية المتلاحقة في كافة التخصصات وفروع العلم في شتى الموضوعات على المستويين العالمي والمحلي وتوفير بيئة عمل مؤهلة لتحقيق التميز والريادة وتوليد طاقات الإبداع والتي تحرص إدارة الجامعة على توفيرها لكافة منسوبيها، وإيماناً منها بأن القراءة هي الاستثمار الحقيقي في تطوير الذات فقد حرصت عمادة تطوير المهارات على استكتاب المتخصصين والمتميزين في المجالات الأكاديمية والعملية في التخصصات المتنوعة ليساهموا بجهدهم وخبراتهم في تأليف أجزاء هذه السلسلة.

وتأمل العمادة أن يلقي هذه الكتيب تحت عنوان (اختبارات التحصيل بين المقالية والموضوعية) استحسان القراء وأن يتحقق الهدف المنشود منه وهو التعريف بأهمية الاختبارات ومعايير استخدامها كما يسعدها تلقي مقترحاتكم واستفساراتكم ومشاركاتكم وإسهاماتكم الإيجابية والمثمرة من أجل المزيد من التطوير والتميز والريادة والتي هي إحدى استراتيجيات جامعة الملك سعود.

فلنشارك ولنعمل معاً من أجل جامعة عالمية وتوفير بيئة تعليمية تتصف بالتميز والإبداع.

والله ولي التوفيق ...

عميد تطوير المهارات
د. محمد بن أحمد السديري



تعريف بالكتيب

تدور موضوعات هذا الكتيب حول اختبارات تحصيل الطلبة المقالية منها والموضوعية، فيبدأ الحديث عن الخيارات المتاحة أمام الأستاذ الجامعي والأنماط المختلفة لبناء الاختبارات ويوضح المقصود بها، ثم يتطرق إلى الفروق بين الاختبارات الموضوعية والمقالية والتي تتركز أساساً على طريقة الإجابة، ومعامل ثبات الاختبار، وصدق الاختبار، وكيفية صرف الطالب لوقته عند الإجابة، والمهارات المطلوبة لبناء الاختبار وتصحيحه، وإحداث التوازن بين الحرية والدقة وبين التخمين والتورية، وعامل الوقت لإعداد الاختبار وتصحيحه ثم يتطرق الكتيب إلى مساحات الشبه بين النمطين التي تتمثل في أن كليهما يستخدم لقياس التحصيل التربوي، ويعدان وفقاً لذات المحتوى، كما أنهما لا يخرجان عن الموضوعية. ويختتم الكتيب بتوجيهات رئيسة للأستاذ الجامعي للاختيار بين النمطين ويوضح متى يكون استخدام اختبارات المقال خياراً أولاً ومتى يكون استخدام الاختبارات الموضوعية خياراً أولاً، قبل أن يختتم بإسداء النصح وإعطاء بعض التوجيهات للأستاذ الجامعي والتي تكفل له إعداد اختبار مقالي أو موضوعي جيد وكيفية تصحيح الاختبار المقالي.



فهرس المحتويات

- أولاً: المدخل: الأستاذ الجامعي والخيارات المتاحة ٦
- ثانياً: ما المقصود بالاختبار الموضوعي والاختبار المقالى؟ ٨
- ثالثاً: بعض الفروق بين الاختبارات الموضوعية والمقالية ١٣
- ١- طريقة إجابة الطالب عن أسئلة الاختبار ١٣
- ٢- معامل ثبات الاختبار في كلا النمطين ١٤
- ٣- صدق الاختبار في كلا النمطين ١٥
- ٤- كيف يصرف الطالب وقته عند الإجابة في كلا النمطين؟ ١٦
- ٥- المهارات المطلوبة لبناء الاختبار وتصحيحه ١٨
- ٦- عصا التوازن بين مفهومي (الحرية) و(الدقة) ١٩
- ٧- عصا توازن أخرى بين التخمين والخداع اللغوي (التورية) ١٩
- ٨- عامل الوقت: لإعداد الاختبار وتصحيحه في كل من النمطين ٢١
- رابعاً: بعض مساحات الشبه بين النمطين ٢٣
- ١- النمطان يمكن أن يستخدم لقياس أي تحصيل تربوي (تقريباً) ٢٣
- ٢- كلا النمطين يُعدا على وفق المحتوى الدراسي المحدد للاختبار ٢٤
- ٢- كلا النمطين لا يخرج عن الموضوعية ٢٥
- خامساً: توجيهات رئيسة للأستاذ الجامعي للاختيار بين النمطين ٢٦
- أ- توجيه الأستاذ لاستخدام اختبارات المقال بصفقتها كخيار أول ٢٦
- ب- توجيه الأستاذ لاستخدام الاختبارات الموضوعية بصفقتها كخيار أول ٢٧
- ج- توجيه الأستاذ لإعداد اختبار مقالى جيد ٢٧
- د- توجيه الأستاذ لإعداد اختبار موضوعي جيد ٢٩
- هـ- توجيه الأستاذ بشأن تصحيح الاختبار المقالى ٣١



أولاً: المدخل (الأستاذ الجامعي والخيارات المتاحة)

لاشك أن الأساس الذي يقوم عليه هذا الكتيب هو محاولة التمييز بين الأنماط المختلفة التي يعدها الأستاذ الجامعي بنفسه «اختبارات من عمل الأستاذ الجامعي Teacher-made tests» بصفتها الخيارات المتاحة أمامه لتصميم وبناء اختباره داخل الصف، وما هي الظروف والمتغيرات التي تحكمه أو تدفعه لاختيار أو تفضيل نمط دون آخر؟ وما هي الإجراءات والمقترحات المفضلة له عبر مراحل استخدام اختباره: ابتداءً باختيار النمط (أو الأنماط) المناسب، ثم إعداد الاختبار، فتطبيقه، فتصحيحه؟

والخيارات المتاحة أمام الأستاذ لبناء اختباره إنما تتركز أساساً في نمطين رئيسين:

* نمط يسمى (المقالي assey) أو (التحريري) أو (الكتابي) أو (الإنشائي) و خلاصته أن الطالب يقرأ السؤال ثم يبدأ بتنظيم أفكاره واستدعاء معلوماته ليعبر عنها كتابياً في إجابات قد تكون قصيرة أو طويلة حسب الحاجة.

* ونمط يسمى (الموضوعي objective)

وخلاصته أن السؤال يعرض للطالب عدة إجابات محتملة، وعلى الطالب أن يختار واحداً منها: إما بصفة إجابة صحيحة أو بصفة أفضل إجابة من عدة بدائل مطروحة.

وحين نذكر مصطلح (خيارات) أمام الأستاذ، فإنها خيارات غير مفتوحة أو مشرعة الأبواب، إنما هي خيارات مرهونة بشروطها وظروفها وأهدافها وإجراءاتها. وبناءً على مواءمة أو مناسبة الظروف والأهداف لنمط دون آخر - أو ميلها لصالح نمط أكثر من ميلها للآخر - يكون قرار الأستاذ بالاختيار. صحيح أن المطلوب من الأستاذ أن يتدرب ويمارس ويصمم كل الأنماط المختلفة للاختبارات، لكن الاختيار الصحيح من بين تلك الأنماط يتطلب نوعاً آخر من التدريب والممارسة.

فالأهداف التعليمية متباينة، والمخرجات المطلوبة مختلفة، والظروف الآنية التي تحكم الموقف التعليمي متغيرة ومتعددة، وهذا كله يحتم على الأستاذ أن يكون عارفاً ومدركاً جيداً لمستلزمات اختيار كل نمط من أنماط اختبارات التحصيل التي يقوم بإعدادها لطلابها.

وبعد الاختيار تكون أمامه مسؤوليات أخرى لمعرفة شروط ومواصفات تصميم وبناء واستخدام وتصحيح ذلك النمط الذي فرض عليه الموقف التعليمي اختياره دون غيره.

إلا أن من المهم جداً أن يدرك الأستاذ أن كل الأنماط مطلوبة وكلها مفضلة في المكان والوقت والظرف الذي يناسبها أكثر من غيرها، فالمسألة ليست مسألة تفضيل بين الاختبارات المقالية والموضوعية بل هي مسألة قدرة الأستاذ على استخدام الاختبار الأفضل في ذلك الموقف التعليمي المحدد.

وحين يستعرض هذا الكتيب في فقراته المتلاحقة نتائج بحوث ودراسات عالمية عن تفضيل نمط على



آخر يكون ذلك التفضيل مرهوناً بالموقف الذي تمت به الدراسة، وللهدف المحدد الذي سعت إليه، فهو ليس بتفضيل عام مطلق، بل هو تفضيل مشروط مقنن.

كما أن مسألة (البينية) هذه، أي بين الاختبارات المقالية والموضوعية بينية جدلية قائمة من غير اتفاق مطلق عليها حتى بين علماء القياس النفسي والتربوي أنفسهم، ناهيك عن رجال التربية بعموم اختصاصهم، برغم أن علماء القياس النفسي يختلفون في موقفهم العام عن أهل القياس التربوي بسبب الالتزام الأكثر صرامة للمجموعة الأولى بشروط ومواصفات الاختبار الجيد: قياساً وإحصائياً.

وتبقى خبرة الأستاذ التراكمية المتجددة (وليست المكررة) هي الفيصل في قراره الأخير للاختيار من البدائل المتاحة أو للتفضيل في المواقف التعليمية المختلفة. فلا أحد يستطيع أن يفرض عليه نمطاً معيناً من ناحية، وليس هناك من نظرية أو حقائق علمية متفق عليها في باب هذا الاختيار من ناحية ثانية.

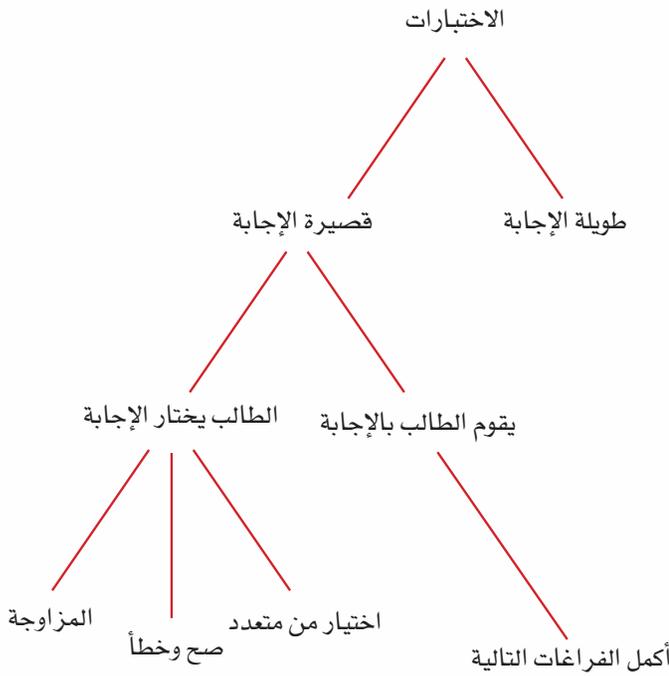
وما دام «أهل مكة أدرى بشعابها» فإن الأستاذ الجامعي أعرف الناس بطلابه وظرفه ومتغيرات موقفه التعليمي وطريقة إعداده لطلبته وتهيئتهم لاختباراته، ولذلك فهو صاحب القرار الأخير ولكن بعد إدراكه لعلمية وموضوعية قراره وخياره.



ثانياً: ما المقصود بالاختبار الموضوعي والاختبار المقالية؟

تصنف الاختبارات كما ذكر في المدخل إلى صنفين رئيسيين هما الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

إلا أن هناك من يصنفها إلى اختبارات طويلة الإجابة وقصيرة الإجابة، ثم يصنف قصيرة الإجابة إلى أنماط متعددة كما يوضحها الشكل الآتي:



وهناك من يضيف إكمال الفراغات إما للإجابات القصيرة، فيقوم الطالب بملئها (إن تركت الإجابة للطالب)، أو لاختيار الإجابة (إن كان للفراغ بدائل يختار الطالب واحداً منها). ومثل هذا التصنيف، وإن حاول أن يخرج عن التصنيف الثنائي الشائع: مقالية-موضوعية، في حقيقة الأمر لا يخرج عنه أبداً. وفي هذا الكتيب سيكون تعريفنا أو تمييزنا بين الاختبارات الموضوعية والمقالية أكثر وضوحاً وأدق حدوداً.



فالموضوعية هي «الاتفاق التام (المطلق) في الأحكام» فمتى اختلفت الآراء في شيء لا يختلف عليه أحد، ولا رأي شخصي فيه لأحد، خرجنا من الذاتية لندخل في الموضوعية التامة. وفي مجال الاختبارات وبنائها، فإن الإجابة أو البديل الصحيح الذي لا يختلف عليه أحد (عليه اتفاق تام) تجعل الاختبار موضوعياً، ومتى كان هناك اجتهاد تفسيري مختلف في الإجابة الصحيحة خرج السؤال أو الأسئلة من دائرة الاختبار الموضوعي. ولنضرب مثلاً على ذلك في مادة الحساب:

السؤال: $2 \times 2 = \dots \dots \dots$

الكثير من الناس وحتى بعض أصحاب الإختصاص يعتقد أن هذا السؤال موضوعي لأن الإجابة الصحيحة محددة لا يختلف عليها وهي (٩). ولكن دعنا نثير الاحتمال الآتي:
ماذا لو أجاب الطالب، أي كتب في الفراغ المتروك، (٢٣) بدلاً من (٩)، أليست الإجابة صحيحة؟ فإن جادل معلم بأنه يهدف إلى معرفة قدرة الطالب في جدول الضرب فإن الإجابة (٩) ستكون هي المطلوبة والإجابة (٢٣) غير مناسبة.
وإن جادل المعلم بأنه يهدف إلى معرفة قدرة الطالب في جمع الأسس جبرياً لا إلى معرفة حاصل الضرب، كانت الإجابة (٢٣) هي الصحيحة أو المفضلة والإجابة (٩) غير مرغوبة.
مثل هذا الاختلاف والجدل سيخرجنا من دائرة الموضوعية التامة إلى الذاتية والشخصية، والتي ستخرجنا بدورها إلى دائرة الاختبار المقالي لا الاختبار الموضوعي.
ولكن: لو وضع السؤال على الشكل الآتي:

أ) ٦
ب) ٩
ج) $3 \times 2 = 12$
د) ١٥

وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة، فإن الفقرة الاختبارية هذه (أو السؤال) سيكون موضوعياً تماماً لا اختلاف فيه قط.



مثال آخر:

لوجاءت العبارة الناقصة التي يراد من الطالب ملؤها على الشكل الآتي:

بغداد عاصمة

مرة أخرى، فإن الكثير جداً سيقول عنها إنها فقرة موضوعية لأن الإجابة واحدة لا خلاف فيها وهي (العراق).

ولنفترض جدلاً أن الطالب أجاب على الشكل الآتي:

بغداد عاصمة الرشيد

أو:

بغداد عاصمة بلاد الرافدين

فإننا سنرجع ثانية إلى الجدل والرأي الشخصي والهدف المراد من السؤال، وهو غير معلن للطالب بالطبع وهو قائم في ذهن الأستاذ فقط، لنخرج بعدها من دائرة الموضوعية التامة إلى الذاتية. ولكن لو وضع السؤال على الشكل الآتي:

(١) مصر

بغداد، عاصمة: (٢) لبنان

(٣) العراق

(٤) المملكة العربية السعودية

فإن الإجابة الصحيحة هنا محددة ومحتومة ولا جدال فيها قط.

المثالان للتدليل على ماهية الموضوعية المقصودة في بناء الاختبارات التحصيلية، فالمراد منها أن لا يترك للمعلم أو للمصحح أن يجتهد لتحديد الإجابة الصحيحة وأن لا يكون له رأي شخصي فيها. فإذا ما أتفق على هذا التعريف فإن كل ما عداها - أي الموضوعية - سيكون في باب الاختبار المقالي لا الموضوعي.



ولناخذ نتائج بعض الدراسات والبحوث في باب مجال الاجتهاد الشخصي للمعلم لتحديد درجة الطالب في الاختبار المطلوب.

في بحث يعود لنصف قرن تقريباً (Tiges، ١٩٥٢) قدم لمعلم واحد عشر مقالات إنشائية تعود لعشرة من الطلبة كتبوا عن ذلك العنوان المطلوب . وقام المعلم بتصحيحها من (١٠٠) درجة كحد أقصى. وبعد شهرين من الزمان أعيدت المقالات الإنشائية العشر لنفس المعلم ليقوم بتصحيحها من (١٠٠) درجة كحد أقصى كذلك. والجدول الآتي يوضح ما أسفرت عنه نتائج البحث.

| رقم المقال | درجة التصحيح الأول | درجة التصحيح الثاني | الفرق بين التقديرين | معامل الارتباط بين التقديرين |
|------------|--------------------|---------------------|---------------------|------------------------------|
| ١ | ٨٥ | ٧٠ | ١٥ - | $R_{xy} = .45$ |
| ٢ | ٥٠ | ٧٥ | ٢٥ + | |
| ٣ | ٩٠ | ٩٥ | ٥ + | |
| ٤ | ٩٠ | ٩٥ | ٥ + | |
| ٥ | ٩٠ | ٧٠ | ٢٠ - | |
| ٦ | ٩٩ | ٩٠ | ٩ - | |
| ٧ | ٧٠ | ٦٠ | ١٠ - | |
| ٨ | ٧٥ | ٨٠ | ٥ + | |
| ٩ | ٦٠ | ٨٠ | ٢٠ + | |
| ١٠ | ٩٠ | ٧٥ | ١٥ - | |

وما تظهره نتائج البحث أن المعلم الواحد نفسه غير مستقر مع نفسه في تقديره لدرجات المقالات العشر:

- فمرة يزيد التقدير ليصل إلى ٢٥ درجة (أي ٢٥٪ أو ربع الدرجة الكلية للتقدير، وهي ١٠٠)
- ومرة ينقص التقدير ليصل إلى ٢٠ درجة (أي ضمن الدرجة الكلية للتقدير)
- وهناك (٥) زيادات و(٥) تنقيصات بين التقديرين لتكشف عن تذبذب كبير في الاتجاه التقديري للمعلم
- وهناك معامل ارتباط بين التقديرين قدره (٠.٤٥) وهو معامل ارتباط ضعيف جداً لينعكس على ضعف (ثبات) تقدير المعلم للمقالات العشر.



في دراسة ثانية قام بها (المركز التربوي للخدمات الاختبارية Educational Testing Service Centre) عام (١٩٦١) أعطيت (٣٠٠) إجابة مقالية عن سؤال واحد لـ (٣٣) مصححاً، وطلب منهم أن يعطوا درجات تقديرية على سلم تساعي (من ١ أقل تقدير إلى ٩ أعلى تقدير)، ثم أخذت تقديرات المصححين وحلت لتؤشر إلى ما يأتي:

- ١) هناك (٤٣٪) من الطلبة انتشرت تقديرات المصححين لهم على مدى الدرجات التسع من السلم التقديري المعطى (أي أن ١٣٢ طالباً من مجموع ٣٠٠) كانت تقديراتهم تتراوح بين ١ أدنى تقدير عند بعض المصححين، و٢ عند بعضهم الآخر، و٣ ٩ عند بعضهم الأخير).
- ٢) وهناك (٧٣٪) من الطلبة انتشرت تقديرات المصححين لهم على مدى (٨) درجات تقديرية (من أصل ٩ درجات تقديرية)
- ٣) والمتبقي (٢٣٪) توزعت أو انتشرت تقديرات المصححين لهم على (٧) درجات تقديرية من أصل (٩) درجات.
- ٤) ولم تكن هناك ورقة واحدة (من بين ٣٠٠ ورقة) انتشرت على مدى (٦) درجات تقديرية فأقل. وتعبير آخر لم يكن هناك أي شكل من أشكال الاتفاق أو حتى التقارب بين المصححين، ولم يكن بينهم أي سياق يمكن أن يجمع شتات تصحيحهم. والدراسات أعلاه، وهما للتمثيل فقط، تكشفان أن الرأي الشخصي للمعلم غير ثابت لا مع نفسه هو (كما في نتائج الدراسة الأولى) ولا مع الآخرين (كما توضحه نتائج الدراسة الثانية). ومن هنا يكون التشديد على مفهوم (الموضوعية) في محاولة لتحجيم الرأي الشخصي أو الإجهاد الشخصي أو الحكم الذاتي للمعلم لأقل قدر ممكن (والحالة المثالية بالطبع هي الغاؤه)، بحيث نبعد أثر التحيز والصدفة وعوامل كثيرة جداً قد تؤثر في تقديرات المعلمين لطلبتهم. ومن هذا المنطلق التعريفي للموضوعية (الاتفاق التام في الأحكام) سيكون تصنيفنا للاختبارات التحصيلية:

- فالاختبار الموضوعي هو الاختبار الذي لا يختلف في تقدير الإجابات عنه عند تصحيحها.
- وكل ما عداه فهو اختبار مقالي.
- وهنا لا يهمنا أية تسمية تعطى لاختبار دون آخر لأن الأساس هو المفهوم المحدد لمصطلح (الموضوعية) ليتم التصنيف في ضوءه.



ثالثاً: بعض الفروق بين الاختبارات الموضوعية والمقالية

هناك مساحات اختلاف كثيرة بين نمطي الاختبارات المقالية والموضوعية، وهناك مساحات تشابه بينهما بدون شك. وهذه الفقرة واللاحقة لها تحاولان أن تأتي على مساحات الاختلاف والتشابه بينهما.

ونبدأ بمساحات الاختلاف لأنها تمثل المبادئ الأساسية للتمييز بين هذين النمطين من الاختبارات، ولو غلبت مساحات التشابه كثيراً على مساحات الاختلاف لما كان هناك من سبب يدعو لتصنيف الاختبارين إلى هذين النمطين الرئيسيين لها، فالاختبارات والمقاييس، مهما اختلفت وتنوعت وتميزت، هي في الأساس اختبارات لقياس إنجاز أو تحصيل أو قدرات أو مهارات إنسانية، ولا بد لها جميعاً من شروط ومستلزمات موحدة أساسية تجمع بين كل هذه الأنماط.

وقبل البدء بعرض المبادئ الرئيسة للاختلاف أعيد إلى ذهن القارئ أو الدارس أن هذه الاختلافات لا يمكن أن تفضل نمطاً على نمط أو تستبدل نمطاً بآخر، وإنما هي فقط للتمييز لا للإحلال أو الاختيار أو التفضيل بين هذه الأنماط.

١- طريقة إجابة الطالب عن أسئلة الاختبار

يتطلب الاختبار المقالي أن يقوم الطالب بالتخطيط للإجابة - بعد قراءة السؤال القصير بالطبع - ثم عرضها بأسلوبه الخاص ليعكس طريقة تفكيره وقدرته على تنظيم الإجابة وتتابعها المنطقي. أما الاختبار الموضوعي فإنه يتطلب من الطالب - على الجانب الآخر - وبعد قراءته للسؤال أن ينتقي أو يختار الإجابة الصحيحة (أكثر الإجابات صحة) من بين بدائل مختلفة ابتداءً من بدلين (صح أو خطأ) إلى أكثر (اختيار من متعدد).

وبسبب هذا الاختلاف الرئيس في طريقة الإجابة تظهر ميزات وعيوب لكلا النمطين من الاختبارات:

فبالنسبة إلى طريقة إجابة الطالب عن أسئلة المقال، فإن النمط المقالي يمكن أن يتميز عن الموضوعي بالتالي:

١- تعويد الطالب وتدريبه على عرض آرائه وأفكاره وسير قدرته على النقد والنظر في الآراء ووجهات النظر المختلفة وتدريبه على تنظيم رأيه وترتيب أهمية مقاطعه وتتابعها بمنطق متسق موحد. فالاختبار المقالي يعمل على تحقيق ما يصبو إليه التربويون في هذا المجال أفضل بكثير من الاختبار الموضوعي.

٢- تعويد الطالب على التعبير الذاتي والقدرة على استخدام المفردات وتكوين الجمل والتعبير عن الأفكار باعتبارها مهارات مهمة جداً نسعى جميعاً إلى تكوينها عنده.



من الطرف الآخر:

١) فإن المهارة الفائقة للطالب على التعبير الكتابي وقدرته على التلاعب بالألفاظ وسبك العبارات واستخدام المفردات المؤولة (أي التي تحتل التأويل، أي أكثر من تفسير واحد) تسد الكثير من جوانب عجزه وفهمه السليم أو العميق بالمحتوى المطلوب الإجابة عنه، لتحسب له درجات إضافية من قبل المصحح بسبب الانطباع الجيد الذي سيتركه أسلوبه الشيق وعباراته المسبوكة على تقدير الأستاذ في أثناء تصحيح الإجابة، علماً بأن الاختبار غير مخصص لقياس المهارات والقدرات اللغوية وإنما لمواد تحصيلية أخرى كالتاريخ أو علم الحياة أو أي موضوع آخر، على العكس من ذلك فإن العوز والنقص في المهارات اللغوية ستترك انطباعاً سيئاً عند المصحح لتؤثر سلباً على تقدير تحصيل طلبته.

٢) كما أن بعض الطلبة يتميز بتنظيم ورقة الإجابة (وليس الإجابة ذاتها) وتلوينها وتخطيطها واستخدام خط واضح جميل قد تعمل على خلق انطباع جيد عند الأستاذ المصحح كقدرة متميزة برغم عدم علاقتها بالمحتوى، وتؤدي ربما إلى زيادة تقديره، والعكس صحيح تماماً. والنقطتان مأخذان سلبيان على الاختبار المقالي دون الموضوعي.

ومن خلال عرض الجوانب السلبية والإيجابية عن طريقة الإجابة عن الاختبار المقالي يمكن للأستاذ أن يستخدم أو يمنع من استخدام هذا النمط بحسب الموقف التعليمي الحالي والمادة أو المحتوى الدراسي الخاضع للاختبار.

أما إجابة الاختبار الموضوعي فهي مجرد اختيار إجابة واحدة من عدة بدائل مطروحة لا يدخل فيها كل ما قيل أعلاه.

٢- معامـل ثبات الاختبار في كلا النمطين

كثيرة جداً هي الدراسات التي رصدت مدى ثبات الاختبار في كل من النمطين: المقالي والموضوعي. وقد استعرض في فقرة سابقة نتائج دراستين -كأمثلة فقط- أظهرتا بكل وضوح عدم إمكانية الحصول على معامـل ثبات جيد أو مرتفع في حالة استخدامنا لاختبارات المقال بسبب عدم موضوعية التصحيح وتركه للرأي أو التقدير الشخصي للمصحح.

فالاختبار المقالي غير مقنن، والحرية متروكة للطالب لكي يجيب عن الأسئلة، والحرية متروكة -من الطرف الآخر- الأستاذ المصحح ليصحح على وفق معايير وتقديره الشخصي.

ومثل هذه الحرية ستؤدي حتماً إلى هبوط معامـل ثبات الاختبارات المقالية إلى مستويات متدنية كثيراً. فالثبات، كما وجدنا في مثالي الدراسات عن اختبارات المقال، في عوز كبير إلى اتفاق المصححين في تقديرهم لنفس الإجابة من ناحية، بل هي في عوز إلى اتفاق المصحح مع نفسه وتقديره هو لا غيره عبر فترات زمنية متعاقبة لنفس ورقة الإجابة دون غيرها من ناحية ثانية.



بل إن المسألة تكون أوضح - إحصائياً وقياسياً - حين نجد أن حساب معاملات ثبات الاختبارات قد صممت أساساً للفقرات الموضوعية أو - في أحسن حالاتها - للفقرات أو الأسئلة ذات الإجابة القصيرة. أما الأسئلة التي تتطلب إجابات طويلة فهناك أكثر من شك في قدرتنا على حساب معامل ثباتها أصلاً. وهنا تتميز الاختبارات الموضوعية عن المقالية بكونها أكثر ثباتاً، وفقراتها أكثر اتساقاً داخلياً مع بعضها.

كما أن لدينا من التقنيات الإحصائية الكثيرة التي يمكن من خلال استخدامها رفع ثبات الاختبار الموضوعي. ولا شك في أن واحدة من أهم هذه التقنيات هي العمل على زيادة عدد فقرات الاختبار. فالاختبار الموضوعي الذي يتكون من ٢٠ فقرة اختبارية يمكن أن يضاعف ثباته أو يرفع كثيراً عند زيادة عدد فقراته إلى ٦٠ فقرة اختبارية مثلاً. ذلك أن خطأ العينة Chance error يقل تأثيره كلما زاد عدد الفقرات الاختبارية.

أما اختبارات المقال فإن أسئلتها معدودة وفي الغالب أربعة أو خمسة أسئلة للإجابات الطويلة وربما عشرة أو بحدودها حين تتطلب إجابات قصيرة. وبلغة إحصائية، فإن هذا العدد القليل من الأسئلة يتعارض أساساً مع شرط زيادة معامل ثبات الاختبار وكونه شرطاً من الشروط الرئيسية للاختبار الجيد.

٣- صدق الاختبار في كلا النمطين

نحن نتكلم بالطبع عن اختبارات التحصيل أيًا كان نمطها، وأفضل ما تتميز به اختبارات التحصيل حصولها على معاملات صدق محتوى مرتفعة، وذلك بسبب شموليتها لمعظم المحتوى الدراسي الخاضع للاختبار في حالة استخدامنا للخارطة الاختبارية أو الجداول النوعية للوصف التفصيلي والتحليلي من المحتوى الدراسي المعين.

ومن خلال استخدامنا للخوارط الاختبارية أو الجداول النوعية فإننا يمكن أن نصل إلى نسبة شمول (أي نسبة ما يمكن أن تغطي الفقرات الاختبارية من خارطة المحتوى الدراسي الخاضع للاختبار) عالية تزيد أحياناً عن (٨٠٪) وأحياناً يمكن أن نصل إلى (١٠٠٪).

فإذا ما انتقلنا إلى المقارنة بين الاختبارات المقالية والموضوعية فإن مسألة صدق المحتوى، شأنها شأن ثبات الإختبار، سيميل كثيراً إلى صالح الاختبارات الموضوعية دون المقالية.

فأسئلة المقال مهما كثرت وزادت عن (٥) أو (٦) أسئلة أو حتى (١٠) أسئلة لا يمكن أن تغطي كثيراً من المحتوى الدراسي المعني بالاختبار.

فالمطلوب من الطالب، في الغالب، كتابة ثلاث أو أربع صفحات أو حتى عشر صفحات (في الاختبارات النهائية) عن إجابات طويلة لأسئلة المقال المقدمة له. وفي هذه الحالة لا بد أن يقع المحتوى الدراسي أو الكتاب الدراسي الخاضع للاختبار - ونحن نتكلم عن اختبار نهائي - في عشرات الصفحات وفي الغالب



مئات الصفحات. ولذلك فإن (نسبة الشمول) للاختبارات المقالية متدنية جداً باعتراف جميع القائمين على الاختبارات بمن فيهم الذين يتبنون هذا النمط ويدافعون عنه. وبسبب هبوط نسبة الشمول في هذا النمط، فإن صدق هذه الاختبارات سيتعرض للشك والريبة من دون تردد.

فإذا ما أثير الشك في ثبات وصدق اختبارات المقال، وهما من أبرز أسس وشروط الاختبار الجيد، فهل نحن في باب التشكيك في اختبارات المقال التحصيلية؟
يجيب المدافعون عن اختبارات المقال بأن الثبات والصدق أساسان لازمان للاختبار المقنن الجيد لا للاختبار عمل الأستاذ.

والجدل يطول، لكن أليس من حقنا طرح التساؤل عن خطورة التساهل في ضرورة وأهمية صدق محتوى الاختبار التحصيلي، أيًا كان نمط ذلك الاختبار، والذي لا غنى عنه بغية اعتماد الدرجات التقديرية له.

وإذا قبل التساهل في ثبات الاختبار فإن صدقه هو الأساس الذي لا يمكن الجدل فيه، لأن الصدق يتطلب من الاختبار أن يقيس ما أريد له أن يقيس، فهل نقيس - عند استخدامنا لاختبارات المقال - شيئاً غير الذي نسعى إلى قياسه؟

هنا لا بد من السعي دائماً في اختبارات المقال أن نزيد، جهد إمكاننا، عدد الأسئلة والفقرات الاختبارية أولاً، وننوع الأسئلة لتغطي أكثر مساحات المحتوى الدراسي ثانياً، ونحاول التركيز على المفاهيم الرئيسية وذات الأهمية الكبيرة في ذلك المحتوى الدراسي ثالثاً.

٤- كيف يصرف الطالب وقته عند الإجابة في كلا النمطين؟

عند الإجابة عن أسئلة الاختبار المقالي يقوم الطالب بـ:

١- قراءة الأسئلة

٢- التفكير، والتخطيط للإجابة، واستدعاء الذاكرة

٣- كتابة الإجابات عن الأسئلة المطروحة

في الطرف المقابل، وعند إجابة الطالب عن أسئلة الاختبار الموضوعي فإنه يقوم بـ:

١- قراءة الأسئلة

٢- التفكير واستدعاء الذاكرة

٣- اختيار البديل الذي يعتقد بصحته

ولنقارن الآن في الوقت الذي يصرفه الطالب في كل من هذه العناصر الثلاثة المكونة لإجراءات الإجابة في كلا النمطين:

* فبالنسبة إلى قراءة الأسئلة فإن الطالب سيستغرق وقتاً أقصر عند قراءة أسئلة المقال عن الأسئلة الموضوعية، ولكن القراءة في كل حال لا تستغرق إلا جزءاً يسيراً من وقت الاختبار.



- * أما من حيث كتابة الإجابة (نقفز إلى الفقرة الثالثة) فإن معظم وقت الطالب يذهب لكتابة الإجابات عن أسئلة المقال، ولكنه في الموضوعية لا يستغرق إلا وقتاً قصيراً جداً للتأشير على البديل الذي يعتقد بصحته، متى ما قرر الاختيار.
- * ونرجع إلى أهم فقرة وهي التفكير والتخطيط واستدعاء الذاكرة في اختبارات المقال والتفكير واستدعاء الذاكرة في الاختبارات الموضوعية:
 - فالطالب لا يستغرق وقتاً طويلاً في التفكير عند الإجابة عن أسئلة المقال لأنها تعطله عن كتابة الإجابات، وهذا أمر لا يختلف فيه، وإن جادل بعضهم بأن الطالب يستمر بالتفكير وهو يكتب الإجابة.
 - أما الطالب المجيب عن الأسئلة الموضوعية فإنه سيستغرق معظم وقت الاختبار في التفكير إذ لا قراءة الاسئلة ولا التأشير على البديل الذي اعتقد بصحته ستستغرق وقتاً طويلاً عنده.

مثال:

لنفترض أن الاختبار يأخذ (٢) ساعات في كلا الحالتين، وأن المقالي يتكون من صفحة واحدة وسيجاب عنه ب (١٠) صفحات. وأن الموضوعي يتألف من (١٠) صفحات أيضاً، ويؤشر على البدائل المختارة في صفحة واحدة كذلك.

هنا سترز المقارنة بين وقت قراءة الصفحات العشر وبين كتابتها.

فالإنسان بعموميته أسرع في القراءة منه في الكتابة بحدود (١٠) أضعاف إلى (١٢) ضعفاً كما تقرر نتائج الدراسات الفيزيولوجية، ولنأخذ بالحد الأدنى وهو (١٠) أضعاف:

- فإذا ما افترضنا أن قراءة الصفحات العشر ستأخذ حوالي (١٠) إلى (١٥) دقيقة في المتوسط العام فإن هذا يعني أن الطالب يحتاج إلى (١٠٠) أو (١٥٠) دقيقة في الأقل لكتابة الصفحات العشر، أي بحدود أكثر من ساعة ونصف إلى حدود ساعتين ونصف في الأقل (الاختبار كما افترضنا وكما هي العادة حدد له ٢ ساعات للإجابة عنه).

- هنا نجد أن القراءة التي استغرقت (١٥) دقيقة (بالنسبة للموضوعي) و(١٠) دقائق للتأشير (على أنه حد أقصى ومبالغ فيه جداً) ستترك للطالب:

$$١٨٠ - ٢٥ = ١٥٥ \text{ دقيقة}$$

أي أكثر من ساعتين ونصف للتفكير والاستدعاء.

- أما بالنسبة إلى الاختبار المقالي فإن الكتابة التي تستغرق منه بحدود ساعتين ونصف ستترك ثلاثين دقيقة فقط: لقراءة الاسئلة، وللتفكير بها، وللتخطيط للإجابة عنها، ثم لاستدعاء الذاكرة والمعلومات.



وهنا يبرز السؤال الآتي: كم سيترك من الوقت لتفكير الطالب لكي يتم الإجابة؟
 علماً بأن المطلوب من الاختبار هو التفكير والاستدعاء بالدرجة الأولى، وفي هذه الحالة فإن
 الاختبار الموضوعي سيوفر وقتاً طويلاً جداً لتفكير الطالب واستدعاء معلوماته إذا ما قورن بالاختبار
 المقال في المقابل.

٥- المهارات المطلوبة لبناء الاختبار وتصحيحه

في الاختبار المقال يركز علماء القياس النفسي على مهارات المعلم في تصحيح الإجابات، بصفته
 قارئاً جيداً وناقداً جيداً، أي المعلم. فمتى كانت هذه المهارات عالية ومهنية فإن المعلم سيشجع في مثل
 هذه الحالة على بناء اختبارات المقال من دون حذر، شريطة عدم إغفال مهارته في بناء أسئلة المقال.
 أما في الاختبار الموضوعي فإن المهارة الأساس المطلوبة لوضعه هي المهارة الكتابية والتعبيرية
 العالية لصياغة الفقرات وقدرته على رسم البدائل بطريقة تجتذب الطلاب غير العارفين للإجابة
 الصحيحة، بشكل متساو أو متقارب فيتوزعون عليها جميعاً من دون العزوف عن أحدها.

والمهارات المطلوبة ليست متوافرة في كل المعلمين بالضرورة، والمعلم الجيد هو الذي يقوم نفسه
 قبل غيره بالنسبة إلى المهارات المكتسبة عنده: بصفته ناقداً وقارئاً جيداً أو كاتباً ومعبراً لفظياً جيداً.
 لا شك أن الجميع يتمنى أن يكون المعلم قادراً أو حائزاً على كلا النمطين من المهارات، إلا أن ما لا
 يدرك كله لا يترك جله كما يقال.

- فإن وجد الأستاذ الجامعي أنه يتميز بالتمحيص القرائي والنقد للمحتوى فإنه سيشجع لا شك
 زيادة الاختبارات المقالية.

- وإن وجد نفسه قادراً على تحليل المحتوى الدراسي واستنباط مفاهيمه الأساسية وصياغتها بتعبير
 جيد ودقيق بأسلوبه هو، ورسم البدائل المتعددة لكل فقرة، فإنه سيدفع لا شك إلى الاختبارات
 الموضوعية.

- وإن أحرز الاثنان فنعماً ذلك، والخيار متروك له بين الاثنان.

إلا أن العجز عن القراءة الناقدية يمكن أن يخفف أو يعوض من خلال رسم الإجابات النموذجية
 للسؤال المقال وتوزيع درجته على مفاهيمه أو مكوناته الأساسية. ولكن العجز عن المهارات التحليلية
 للمحتوى والتعبيرية الكتابية لا يمكن أن يسدّ شيء سوى تقديم النصيحة المباشرة له - أي المعلم - بترك
 الإختبارات الموضوعية والذهاب إلى الاختبارات المقالية من دون تردد.

فالاختبار المقال السيئ يمكن تدارك عجزه ونقصه، إلا أنه لا يمكن تدارك الاختبار الموضوعي
 السيئ أبداً.



٦- عصا التوازن بين مفهومي (الحرية) و (الدقة)

كما ذكر قبل قليل يوفر الاختبار المقالي حرية أكبر للطالب للتعبير عن ذاتيته ويعطي للمعلم -من الطرف الآخر- حرية أكبر للتصحيح ولتضمين رأيه الشخصي عند تقديره لدرجة الطالب. على العكس من ذلك، لا يعطي الاختبار الموضوعي للطالب أي حرية في عرض الإجابة (لأن عليه أن يؤشر على البديل الذي يعتقد بصحته فقط)، ولا أي حرية للمعلم في التصحيح لأن الاختبار يمكن أن يصحح ألياً من دون الحاجة إلى المعلم نفسه.

إلا أن تعبير الحرية هنا لا نعني به المفهوم المطلق للحرية، ففي علم القياس يمكن أن تحمل الحرية إجراءات تخل في مفهوم القياس نفسه وتخرجه عن مساره. فأجهزة كبح السرعة في السيارة (الفرامل) يمكن أن تنقذ حياة ركبها كما أنها يمكن أن تؤدي بحياتهم جميعاً.

ففي علم القياس تكون الحرية -وحسب تعبير Robert Ebel- عدو الدقة اللدود، فقياس أي مقدار أو كمية بدقة يستوجب وصف وتقنين الإجراءات المستخدمة بكل تفصيل وتقييد، إضافة إلى وجوب إخضاع جميع العوامل والمتغيرات المؤثرة في المقدار المقيس لسيطرة فاعلة. بل إن المتفق عليه أن علماء القياس ينصحون باستخدام الاختبارات الموضوعية لهذين السببين الرئيسيين: تقنين الإجراءات والسيطرة الفاعلة. من الناحية الأخرى، فإن الحرية المعطاة لكل من الطالب والمعلم في الاختبار المقالي تتضافر مع بعضها لتسبب العجز أو النقص في دقة القياس في هذه الاختبارات لتؤدي بدورها إلى نقص كبير في ثباتها كما أشارت فقرة سابقة، والتي هي -أي قلة الثبات- من المداخل الرئيسية لنقد الاختبارات المقالية ومن الأمراض المزمنة المتوطنة فيها.

فالحرية والدقة مفهومان لا يمكن الجمع بينهما في آن واحد في علم القياس والاختبارات، ولا بد، وبالاحتم، أن يكون إحراز قدر جيد في أحدهما على حساب المفهوم الآخر.

فكلما فتحنا باب الحرية على مصراعيه -في الاختبارات بالطبع- فقدنا الجزء الأكبر من الدقة المطلوبة في القياس، وكلما قيدنا المعلم، والطالب بإجراءات محددة ووجَّعنا مساحة حرية كل منهما، اقتربنا من مستويات جيدة من الدقة في القياس.

والأستاذ الجامعي الحصيف الفطن هو الذي يمسك عصا التوازن بين المفهومين ويعرف متى يستخدم كل طرف منها: تحت ظرف معين، ولتحقيق أهداف معينة، وفي موقف تعليمي معين.

٧- عصا توازن أخرى بين التخمين والحداء اللغوي (التورية)

حين تعرض الاختبارات الموضوعية للطالب عدة بدائل (لكل فقرة اختبارية) ليختار واحداً منها، ولنقل أربعة أو خمسة بدائل (أكثر الاحتمالات شيوعاً) فإن الطالب الذي لا يعرف الإجابة أو البديل الصحيح سيفامر باختيار واحد منها على سبيل الحظ والصدفة، وقد يكون البديل الذي اختاره الطالب



- عشوائياً هو البديل الصحيح، وحينها سيكسب الطالب درجة تقديرية من دون حق في اكتسابها. وهذا ما يسمى في علم القياس بـ (التخمين Guessing).
- فإن كان عدد البدائل اثنين فقط (صح - خطأ)، فإن حظ التقاط الطالب للإجابة الصحيحة عشوائياً سيكون (٥٠%) لفقرة واحدة فقط بالطبع.
 - وإن كان عدد البدائل ثلاثة فإن هذا الحظ سينخفض إلى الثلث أي بحدود (٣٣%) للفقرة الواحدة.
 - وإن كان عدد البدائل أربعة أصبحت فرصة الطالب لالتقاط البديل الصحيح عشوائياً (٢٥%) للفقرة الواحدة.
- وهكذا.

- إلا أن هذا الحديث يخص فقرة واحدة فقط، والاختبار الموضوعي يتكون من عشرات الفقرات الاختبارية والصدفة تتلاعب في الاتجاهين معاً:
- فلو كان الاختبار الموضوعي يتكون من (١٠) فقرات اختبارية كلها من نمط البديلين (صح - خطأ)، فإن حظ الطالب في الإجابة عن الفقرات العشر بصورة صحيحة عشوائياً (بتخمين أعمى دون فهم أو حتى دون قراءة للسؤال) أقل من واحد لكل ١٠٠٠ تقريباً. أي أن هناك طالباً واحداً فقط من كل ١٠٠٠ يجيبون عن الاختبار بهذه الطريقة يحتمل أن يحصل على الإجابات الصحيحة لهذه الفقرات العشر.
 - وإن كان الاختبار يتألف من (٥٠) فقرة اختبارية وبنمط (أربعة بدائل مثلاً) فإن هذه النسبة (من حظ الإجابة الصحيحة) ستصبح واحداً من ملايين.
- أي أن زيادة عدد الفقرات الاختبارية وزيادة عدد البدائل سيعملان على تقليل فرصة حصول الطالب على درجات تقديرية لا يستحقها في ذلك الاختبار إلى أقل قدر ممكن لتصبح واحداً في كل مليار أو مليارات أحياناً.

وقد ذكرت قبل أسطر عبارة (التخمين الأعمى Blind Guessing) أي قيام الطالب باختيار واحد من البدائل دون أن يفهم الطالب أي شيء عن الفقرة أو حتى دون قراءة لمحتوى الفقرة. إلا أن الطالب المجيب لا يقوم بهذا النوع من التخمين إلا افتراضاً، لأن الطالب -أي طالب- وهو يأخذ الاختبار سيقراً السؤال أو الفقرة الاختبارية ويقراً البدائل المطروحة ويفكر أو يستدعي ثم يجد نفسه حائراً بين البدائل -إن لم يكن يعرف الإجابة الصحيحة بدقة- وبعدها قد يميل إلى بديل دون البدائل الأخرى ليؤشر عليها إجابة له عن تلك الفقرة. ومثل هذا التخمين (ويسمى التخمين التفاضلي، أو النسبي) يختلف تماماً عن التخمين الأعمى الذي أشرنا إليه. ففي التخمين النسبي يكون الطالب على دراية بالمحتوى الدراسي (بقدر ما يكون جيداً أو ضعيفاً) وعنده خيار بين البدائل، إلا أنه لا يقطع بواحد منها بشكل نهائي، وغالباً ما يختار بين بديلين محتملين تخميناً.



كما أن البحوث والدراسات في علم القياس أثبتت أنه كلما زادت احتمالية حصول الطالب على درجات تقديرية عن طريق التخمين قلَّ ثبات الاختبار ليؤدي إلى عدم صلاحية الاختبار أساساً. أما معادلات تصحيح التخمين فهي كثيرة ولكنها غير مجدية وتبالغ كثيراً جداً بمفهوم التخمين وتستند أساساً إلى (التخمين الأعمى) فقط الذي يقول عنه Ebel إنه لا يوجد هناك تخمين أعمى أساساً. أما معاقبة الطالب بحذف إجابة صحيحة منه عن كل إجابة خاطئة عنده فهذا خلط و جهل كبير بالمفاهيم وخروج عن أسس القياس والمنطق.

ما يقابل عصا التوازن في الطرف الآخر، أي في الاختبارات المقالية، هو الخداع اللغوي أو التورية واللف والدوران الذي يستطيع الطالب أن يحوم به حول الإجابة الصحيحة التي لا يعرفها، ويكتب الكثير ولكنها في الحقيقية لا تمثل الإجابة الصحيحة كما ينبغي بل قد لا تكون على علاقة علمية بها. ومثل ما عومل التخمين في الاختبارات الموضوعية يمكن أن يعامل الخداع اللغوي في الإختبارات المقالية، إذ ليس هو الممر الدائم للطلبة للعبور إلى النجاح أولاً، كما أن المبالغة في أمره وخطورته يجب أن لا تصل إلى حد اعتباره العامل الحاسم أو الشائع في نجاح الطلبة في الاختبارات المقالية ثانياً. نخلص إلى القول في هذه الفقرة المهمة:

- يمكن معالجة مشكلة التخمين في الاختبارات الموضوعية عن طريق زيادة عدد الفقرات الاختبارية من جهة وزيادة عدد البدائل المطروحة لكل فقرة اختبارية من جهة أخرى، وحينها لا يكون للتخمين أية قيمة إحصائية تذكر.
- ويمكن معالجة الخداع اللغوي أو اللف والدوران للطلاب حول الإجابة الصحيحة في اختبارات المقال عن طريق رسم الإجابة النموذجية وتحديد المفاهيم الأساسية التي يجب أن تحويها الإجابة وتوزيع الدرجات على كل مفهوم منها.

٨- عامل الوقت (لإعداد الاختبار وتصحيحه) في النمطين

من البداهة القول:

- إن إعداد الاختبار المقالي لا يحتاج إلى وقت طويل، فالمعلم قادر على وضع أربعة أو خمسة أسئلة خلال دقائق أو ساعات في حد أقصى. وأن إعداد الاختبار الموضوعي الجيد يتطلب وقتاً طويلاً جداً قد يمتد إلى أيام وأسابيع.
- أما من حيث تصحيح الاختبار فالآية معكوسة تماماً، فتصحيح الاختبار المقالي يتطلب وقتاً طويلاً جداً، على عكس الاختبار الموضوعي الذي لا يتطلب إلا الوقت القصير جداً لتصحيحه وربما يصحح ألياً.

والآن، كيف يمكن للأستاذ الجامعي أن يمكس عصا التوازن بين طرفي إعداد الاختبار وتصحيحه؟ من العوامل المؤثرة في مثل هذا التوازن ما يلي:



١) أعداد الطلبة، فكلما كان عدد الطلبة أكثر افترض في الأستاذ أن ينزع إلى الاختبار الموضوعي بسبب صعوبة تصحيح الاختبار المقالي حين تكون أعداد الطلبة كبيرة.

٢) احتمالية إعادة الاختبار، فإن خطط المعلم لاستخدام الاختبار ثانية على طلبته أنفسهم أو في الفصول والأعوام القادمة فإنه -أي المعلم- يجب أن ينزع هنا إلى الاختبارات الموضوعية، ومن خلال التكرار والتعديل والإضافة المستمرة يمكن أن يصل إلى بناء قاعدة مصرف الأسئلة لمواده الدراسية كما أسلفت فقرة سابقة.

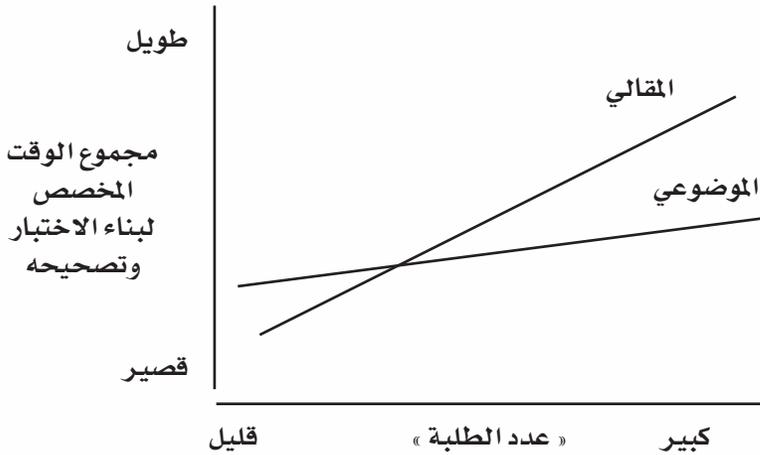
٣) الوقت المتاح، والسؤال المطروح الآن أمام الأستاذ هو:

كم عندك من الوقت المتاح لإعداد الاختبار؟

فإن كان الوقت متسعاً كان بمقدوره إعداد الاختبار الموضوعي، وإن كان الوقت غير متسع فخياري الوحيد في هذه الحالة هو الاختبار المقالي.

٤) مجموع الوقت المستغرق لكل من الإعداد والتصحيح، وهنا على الأستاذ أن لا يحل مشكلة الوقت المتاح لإعداد الاختبار من دون النظر إلى الوقت المتاح للتصحيح أيضاً. ففي الاختبارات النهائية يُعطى الأستاذ في جامعة الملك سعود ثلاثة أيام كحد أقصى لتصحيح الاختبار ورصد الدرجات وتسليمها.

وهنا لا بد من النظر إلى الوقتين معاً لاتخاذ القرار: لأي من النمطين ينزع؟ والشكل الآتي يوضح كيف يسير منحني كل من النمطين الاختباريين بين متغيري عدد الطلبة ومجموع الوقت المتاح لبناء الاختبار وتصحيحه.



وهكذا نجد أن الكفة تميل هنا لصالح الموضوعي حين يكون عدد الطلبة كبيراً والوقت المتاح قصيراً، والعكس صحيح بالنسبة إلى الاختبارات المقالية.



رابعاً: بعض مساحات الشبه بين النمطين

لا شك أن مساحات الاختلاف التي عرضتها الفقرة السابقة توضع أمام الأستاذ الجامعي للوقوف على أهم ما يفرق بين النمطين من هذه الاختبارات التحصيلية: المقالية والموضوعية. أما مساحات الشبه بين النمطين فأساسها أن كليهما اختبار تحصيلي، وكليهما من الاختبارات التي يعددها الأستاذ، وكليهما يحاول قياس إنجاز الطالب في محتوى دراسي معين ولتحقيق أهداف تربوية محددة.

ويمكن تحديد بعض النقاط الأساسية لمساحات الشبه بينهما بغية وضع الحقائق أمام الأستاذ الجامعي بشأن بعض النقاط التي تثار عند الحديث عن أو التفضيل بين هذين النمطين من الاختبارات.

١- النمطان يمكن أن يستخدم لقياس أي تحصيل تربوي (تقريباً)

وقد وضعت كلمة (تقريباً) بين قوسين لأهميتها، وذلك لأنه لا يوجد أي اختبار تحصيلي يمكن أن يوصف بالصورة أو الصيغة الكاملة أو المثالية بعد، حتى بالصورة التي يشترطها علماء القياس النفسي للاختبار الجيد. فكلمة تقريباً هنا تعود إلى هذا المفهوم وليس للدلالة على عجز هذه الاختبارات عن قياس بعض التحصيل (المستثنى).

فمن الأخطاء الشائعة في هذا المجال الاعتقاد باقتصار الاختبارات المقالية على قياس بعض أوجه التحصيل أو مهاراته أو قدراته، واقتصار الاختبارات الموضوعية على قياس بعضها الآخر. وفي هذا خطأ كبير يقع فيه بعض المتحدثين في هذا المجال.

فمنذ عام ١٩١٢ (قبل أكثر من تسعين عاماً) أظهرت دراسة لـ (Strach & Eijioty) أن الاختبار الموضوعي الذي بني لقياس قدرة الطلبة على التعبير الإنشائي كان على درجة عالية من الارتباط مع درجات المعلمين التي أعطوها للطلبة عن طريق تقدير قدراتهم الكتابية والبلاغية وعن طريق الملاحظة المستمرة المسجلة أكثر مما ارتبطت به درجاتهم - أي الطلبة - في الإختبارات المقالية في مادة التعبير نفسها مع تقديرات المعلمين.

فإن كان هذا هو الوضع في مادة التعبير الإنشائي، فإن الأمر يصبح أكثر وضوحاً إذا ما تحدثنا عن المواد الدراسية الأخرى.

ولا شك في أن كثيراً من الخصائص التي تعتبر (مزايا) رئيسة للاختبارات المقالية القادرة على القياس - دون/ أو أفضل من/ الموضوعية - ك: التفكير الناقد، والأصالة، والقدرة على التنظيم، والتكامل، هي في ذاتها - بصفتها مصطلحات - غير معرّفة أو محددة بصورة دقيقة. وليس هناك من قدّم لنا كيف يمكن لاختبارات المقال أن تقيس هذه الخصائص بصورة فاعلة وضمن شروط ومواصفات القياس النفسي.



فكل مهارة أو قدرة أو إنجاز (على أنه تحصيل) يمكن قياسه بكل من النمطين من الاختبارات بكل تأكيد، ولكن من خلال الاختبار المقالي الجيد والاختبار الموضوعي الجيد بالطبع. إلا أن هذا لا يمنع من رسم محددات التفضيل للنزوع إلى واحد من النمطين دون الآخر في مكان معين أو في ظرف معين أو حتى في هدف تربوي معين.

وفيما يلي نصيحة للأستاذ الجامعي عند اختياره لأحد النمطين:

* الكفة أميل للاختبارات المقالية في الحالات أو الظروف الآتية:

- حين يتطلب الاختبار قياس قدرات ذهنية أو معرفية معقدة أو ذات مستويات عالية.
- حين يكون الوقت المتاح للمعلم لإعداد الاختبار قصيراً (ذكرت سابقاً).
- حين يراد تحجيم فرصة (التخمين) من قبل الطلبة (نوقشت سابقاً).
- حين يراد اختبار القدرات الكتابية والتعبيرية.

* والكفة أميل للاختبارات الموضوعية في الحالات أو الظروف الآتية:

- حين نريد أن نحصل على نسبة شمول أعلى للمحتوى الدراسي (نوقشت سابقاً).
- حين نريد أن نحصل على معامل ثبات أعلى للاختبار (نوقشت سابقاً).
- حين يكون الوقت المتاح للتصحيح قصيراً (ذكرت سابقاً).
- حين يراد تحجيم الخداع اللغوي أو القدرات الكتابية المتميزة للطلبة (نوقشت سابقاً).

٢- كلا النمطين يُعد على وفق المحتوى الدراسي المحدد للاختبار

وهذه نقطة بديهية، ولكنها تذكر لأن الكثير يعتقد أن الخارطة الاختبارية أو الجداول النوعية (سوف يتم تناولها بالتفصيل في كتيب منفصل) هي من مستلزمات الاختبارات الموضوعية دون المقالية، وفي هذا شطط كبير عن مفهوم الاختبار التحصيلي.

فالاختبار التحصيلي، أيًا كان نمطه وشكله، إنما يعد أساساً لقياس تحصيل الطالب في محتوى دراسي محدد أو لقياس المدى المتحقق من أهداف تربوية محددة عن طريق تدريس ذلك المحتوى الدراسي. فإن خرج الاختبار عن المحتوى الدراسي فقد صدق محتواه ولم يبق اختباراً أساساً، مقالياً كان أو موضوعياً على حد سواء.

فكل اختبار يجب أن لا يخرج عن المحتوى الدراسي المقرر للاختبار أولاً، ويجب أن يحاول تغطية أكبر قدر ممكن من ذلك المحتوى (نسبة الشمول) ثانياً.

ولأن المحتوى الدراسي قد وضع لتحقيق الأهداف التربوية الخاصة به، فلا بد له أن يتضمن كل القدرات والمهارات والجوانب المعرفية والتطبيقية والمهارية المراد تحقيقها بحسب المستوى الدراسي المعني. وكذلك فإن أي اختبار تحصيلي جيد يجب أن يغطي كل هذه القدرات والمهارات، وبتعبير آخر يجب أن يكون المحتوى الاختباري عينة ممثلة للمحتوى الدراسي الخاضع للاختبار.



مرة ثانية، متى خرج الاختبار عن هذا المحتوى وأهدافه الخاصة به وقدراته ومهاراته المطلوب تحقيقها فإنه اختبار غير جيد ولا يعتد به أياً كان نمطه أو شكله.

أما ما ذكر في فقرة مساحات الإختلاف عن (نسبة الشمول) التي يمكن أن تغطي في الاختبارات الموضوعية والمقالية فهي لمحاولة الوصول إلى الحالة المثالية من نسبة الشمول، والتي يمكن أن تصل إليها الاختبارات الموضوعية بدرجة أفضل من المقالية، ولكن هذا لا يعني أبداً خروج الاختبار المقالي الجيد عن المحتوى الدراسي من جهة، ولا هبوط نسبة شموله لذلك المحتوى كثيراً جداً من جهة ثانية.

٣- كلاً النمطين لا يخرج عن الموضوعية

وبالرغم من أن النمط الثاني يسمى بالموضوعية فإن هذا لا يعني كما يعتقد الكثيرون أن اختبارات المقال - في المقابل - غير موضوعية.

نحن - في علم القياس - نبحث عن تحجيم التحيز الذاتي للأستاذ عند تقدير درجات طلبته، وهذا هو الأساس الذي لا يختلف فيه. ومتى استطعنا أن نحققه بأي نمط اختبائي نكون قد حققنا الهدف المطلوب.

و(الموضوعية) مسألة جدلية، وفيها أخذ ورد وشد وجذب، والأستاذ الذي يريد أن يتحيز لا يمنعه استخدام أي نمط اختبائي، لأنه يستطيع أن يدفع بالفقرات الإختبارية لاختباره الموضوعي للتحيز إلى الجانب أو الطرف الذي يريد التحيز له.

نعم، وبدون شك، إن الاختبارات الموضوعية توفر مناخاً أفضل لتحجيم دور التحيز والرأي الشخصي والتقدير الذاتي للمعلم، إلا أن هذا لا يمنع أبداً من أن يكون الأستاذ الذي يستخدم الاختبار المقالي منضبطاً تماماً وعادلاً تماماً من خلال إجراءات كثيرة جداً يمكن اتباعها خلال تصحيحه لإجابات طلبته (ستمر عليها فقرة لاحقة).

ومن هنا فإن عيب التحيز لا يكمن في الاختبار المقالي بحد ذاته، كمنط اختبائي للتصحيح، وإنما قد يكمن في سلوك الأستاذ الذي يقف وراء تصحيح أوراق أو إجابات ذلك الاختبار. ومن هنا ترفع المسؤولية المباشرة عن الإختبارات المقالية في مثل هذا التحيز على رغم أنها، أي اختبارات المقال، توفر - بصورة غير مباشرة - مجالاً أو فرصة للأستاذ غير المنضبط أو الذي يريد أن يتحيز في تصحيحه أكثر مما توفره الاختبارات الموضوعية.



خامساً: توجيهات رئيسية للمعلم للاختيار بين النمطين

ما سيأتي في هذه الفقرة ربما ذكر بعضه في ثانيا مساحات الشبه والاختلاف بين نمطي الاختبارات المقالية والموضوعية، إلا أن تخصيص هذه الفقرة إنما أريد به أن توضع التوجيهات على شكل نقاط مباشرة يمكن للمعلم أن يسترشد بها عند محاولته اختيار أو استخدام نمط معين دون آخر.

أ- توجيه الأستاذ الجامعي لاستخدام اختبارات المقال كخيار أول

- 1- يمكن أن يوجه الأستاذ الجامعي لاستخدام اختبارات المقال كخيار أول في الحالات الآتية:
 - 1- حين يكون عدد الطلبة آخذي الاختبار قليلاً، والأستاذ لا يفكر في إعادة استخدامه ثانية.
 - 2- حين يرغب الأستاذ بعمل كل ما في وسعه لتشجيع وحفز مهارات الطلبة في التعبير المكتوب وحسن استخدام المفردات اللغوية.
 - 3- حين يكون في ذهن الأستاذ وأهدافه رغبة لاستكشاف اتجاهات الطلبة وآرائهم أكثر من قياس تحصيلهم.
 - 4- حين يثق الأستاذ بقدراته وكفاءته وبصفته قارئاً جيداً وناقداً جيداً أكثر من قدرته كاتباً تعبيرياً جيداً.
 - 5- حين يجد الأستاذ أن مستوى التحصيل المراد قياسه يتناول عمليات عقلية وإدراكية معقدة أو ذات مستويات عالية، وحينها عليه أن يتوجه للهدف التعليمي أو المخرج التعليمي مباشرة ليخطط أو يصمم الاختبار المقالي المناسب لقياسه.
 - 6- حين يرغب الأستاذ في تقدير الإنجاز الجيد في مواقف الحياة اليومية الحقيقية والوظيفية التي يمكن أن يوضع بها الطلبة.
 - 7- حين يرغب الأستاذ في معرفة مدى الثقافة الواسعة والمعرفة الموسوعية للطلاب خارج حدود النصوص المدرسية ومدى اطلاعه - أي الطالب - على مصادر تعلم خارجية تتعدى حدود الكتاب المدرسي.
 - 8- حين يجد الأستاذ أن رغبة الطلبة أنفسهم تميل إلى التعبير الحر عن آرائهم الشخصية وإبراز مواهبهم الذاتية والنقدية. فبعض الطلبة، كما أشارت بعض الدراسات والبحوث، غالباً ما ينجزون في نمط اختباري معين أفضل من إنجازهم في الآخر.
 - 9- حين يرغب الأستاذ في تقويم قدرة الطالب على التنظيم أو حل مشكلات معقدة محددة.
 - 10- حين يرغب الأستاذ في تحجيم عامل (التخمين) عند الطلبة.



ب- توجيه الأستاذ الجامعي لاستخدام الاختبارات الموضوعية كخيار أول

كما يمكن أن يوجه الأستاذ الجامعي لاستخدام الاختبارات الموضوعية بصفة خيار أول في الحالات الآتية:

- ١- حين تكون أعداد الطلبة كبيرة أو عند احتمال إعادة استخدام الاختبار مرة أو مرات أخرى.
- ٢- حين يخطط الأستاذ لعمل مصرف أسئلة خاص به وبمواده أو مقرراته الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- ٣- حين يخشى الأستاذ من تحيزه لرأي معين أو شخص معين.
- ٤- حين يجد الأستاذ في نفسه القدرة الكافية والكفاءة العالية لتحليل المحتوى الدراسي وبناء فقرات اختبارية ممثلة لذلك المحتوى.
- ٥- حين يرغب الأستاذ بدرجة ثبات أعلى لاختباره، أو حين يرغب في إجراء تحليل إحصائي لفقراته.
- ٦- حين يرغب الأستاذ في تحقيق مستوى أعلى من (صدق المحتوى) لاختباره أو نسبة شمول أعلى لمحتواه الدراسي.
- ٧- حين يتسع الوقت المتاح للأستاذ عند بناء الاختبار ويضيق عند تصحيح إجابات الطلبة فيه.
- ٨- حين يجد الأستاذ أن الطلبة لا يقتنعون بالدرجات التي يقدرونها لهم عند تصحيحه لأوراق إجاباتهم أو يشككون فيها.
- ٩- حين يجد الأستاذ في نفسه الميل والاستحسان للخط الجميل أو التعبير اللغوي الجميل أو للتنظيم الجيد للورقة الاختبارية.
- ١٠- حين يكون المحتوى الدراسي شاملاً لحقائق علمية أو معلومات أو أرقام أو تواريخ محددة أكثر من شموله لآراء ونظريات ووجهات نظر مختلفة.

ج- توجيه الأستاذ الجامعي لإعداد اختبار مقالي جيد

- ١- حدد المحتوى الدراسي الخاضع للاختبار.
- ٢- حدد الأهداف التربوية الخاصة التي صمم المحتوى الدراسي المعني لتحقيقها.
- ٣- حدد درجة الأهمية (الوزن التفاضلي) لعناوين أو عناصر أو مكونات المحتوى الدراسي (قليل الأهمية، أو مهم، أو مهم جداً).
- ٤- اعمل على صياغة أسئلة ذات إجابات محددة بحيث يمكن للخبراء أو لمعلمين آخرين أن يتفقا على أن إجابة ما أفضل من الإجابة الأخرى.
- ٥- اعمل على صياغة السؤال بعناية فائقة بحيث يفهم الطالب تماماً ماذا يريد الأستاذ منه أن يجيب عنه.



- ٦- لا تستخدم عبارات مشتتة للطلبة، مثل: (اذكر ما تعرفه)، أو (ما هو) أو (تكلم عن) ... الخ. بدلاً من ذلك استخدم العبارات الواضحة المحددة مثل: (عُرف)، (قارن بين)، (صنّف)، (ارسم)، (عدّد بنقاط) و
- ٧- حدد للطلاب المهام المصاحبة للإجابة:
- إن أردت منه رسم شكل معين فقل له أن يرسم.
 - وإن أردت أمثلة توضيحية فقل له أن يمثل.
 - وأن أردت منه أن يذكر الأسماء والتواريخ والأرقام والإحصاءات فاطلب منه ذلك.
 - وإن أردت منه الاختصار فحدد له مساحة الاختصار (خمسة أسطر، عشرة أسطر، ... الخ).
 - وإن أردت منه الإسهاب فحدد له مساحة ذلك الشرح والإسهاب (في صفحتين، في ثلاث صفحات، ... الخ).
 - وإن أردت منه أن يذكر النصوص فاطلب ذلك منه.
- ٨- تجنب وضع أسئلة اختيارية جهد إمكانك (والمفروض هو عدم وضعها تماماً) لأن الطلاب سيختلفون في إجاباتهم حينها، وتصبح الدرجات غير معيارية ولا سليمة للمقارنة بينهم:
- فالطالب الذي يجيب عن السؤال الأول والثالث والرابع (من مجموع أربعة أسئلة وسمح للطلاب ترك واحد منها) ويأخذ (٨٠) في الإختبار،
 - والطالب الذي يجيب عن السؤال الأول والثاني والثالث ويأخذ (٨٠) في الإختبار كذلك،
 - فإن الـ(٨٠) الأولى مختلفة بالتأكيد عن الـ(٨٠) الثانية ولا يجوز للأستاذ أن يقارن بينهما بصفتهما درجتين متماثلتين، لأن كل درجة منهما تعود لمحتوى اختباري مختلف عن الآخر.
- ٩- حاول أن تكون أسئلتك (كثيرة) وأجوبتها (مختصرة قصيرة).
- ١٠- قم بالإجابة عن الأسئلة التي وضعتها قبل تطبيقها على الطلبة، ولتكن اجابتك نموذجية تمثل الإنجاز الأقصى للتحويل. ثم احسب الوقت اللازم للإجابة وحاول تخمين الوقت اللازم لإجابة الطلبة عنها من خلال المحددات الآتية (على وجه العموم لا الدقة):
- في المرحلة الابتدائية يضرب الوقت الذي يستغرقه المعلم للإجابة عن الأسئلة في (٥) أو (٦) بحسب المستوى الدراسي (من الصف الثالث الابتدائي فأعلى).
 - في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) يضرب الوقت الذي يستغرقه المعلم للإجابة عن الأسئلة في (٤) أو (٥) بحسب المستوى الدراسي.
 - في المرحلة الثانوية يضرب الوقت الذي يستغرقه المعلم للإجابة عن الأسئلة في (٣) أو (٤) بحسب المستوى الدراسي.
 - في المرحلة الجامعية الأولية يضرب الوقت الذي يستغرقه الأستاذ للإجابة عن الاسئلة في (٢) أو (٣) بحسب المستوى الدراسي.



- في المرحلة الجامعية العليا يضرب الوقت الذي يستغرقه الأستاذ للإجابة عن الأسئلة في (٥, ١) أو (٢) بحسب المستوى الدراسي.
- ١١- قم بتوزيع الدرجات على إجابتك النموذجية آخذاً بعين الاعتبار (درجة الأهمية) التي حددتها في مهامك الأولى لعناوين أو مكونات المحتوى الدراسي الخاضع للاختبار.
- ١٢- إذا اختلفت الأوزان التفاضلية للأسئلة (كأن يعطى للسؤال الأول (٢٠) درجة والثاني (٣٠) درجة والثالث (١٥) درجة ... الخ) فيجب تثبيت ذلك على الورقة الامتحانية ذاتها بحيث يعرف الطالب جيداً المستويات المتباينة لهذه الأوزان ليحسب لها حسابه عند الإجابة عنها.
- ١٣- حدد للطلبة الزمن المخصص للإجابة، وإن كانت هناك أية تعليمات خاصة أخرى يجب تحديدها على ورقة الأسئلة وتبنيه الطلبة عنها ثانية في أثناء توزيع الأسئلة الامتحانية.

د- توجيه الأستاذ لإعداد اختبار موضوعي جيد

- ١- حدد المحتوى الدراسي الخاضع للاختبار.
- ٢- حدد الأهداف التربوية الخاصة التي صمم المحتوى الدراسي المعني لتحقيقها.
- ٣- حدد درجة الأهمية (الوزن التفاضلي) لعناوين أو عناصر أو مكونات المحتوى الدراسي (قليل الأهمية، أو مهم، أو مهم جداً، ... الخ).
- (يلاحظ الدارس أن الخطوات الثلاث الأولى متشابهة تماماً عند إعداد الاختبار بغض النظر عن النمط الذي سيعده به)
- ٤- حدد النمط، أو الأنماط الاختبارية التي ستتبعها عند بناء اختبار الموضوعي:
- نمط: صح - خطأ (بديلان)
 - نمط: المزاوجة بين المتشابهات أو المختلفات
 - نمط: الاختيار من متعدد (أكثر من بديلين)
- وفي مرحلة اختيار الأخير حدد إن كنت ستصوغ كل الفقرات بعدد متساو من البدائل أو بعدد مختلف (لا ضير أن يكون العدد مختلفاً)
- أو استخدام أكثر من نمط واحد في ذات الاختبار الموضوعي الذي تقوم على إعداده.
- ٥- ابدأ بناء الفقرات على الأساس التتابعي لمفاهيم المحتوى الدراسي الخاضع للاختبار: فقرة فقرة وعلى قدر الوزن التفاضلي أو درجة الأهمية لذلك العنوان أو المفهوم أو الفصل ... الخ.
- ٦- قم ببناء كل فقرة اختبارية باستقلالية تامة عن أية فقرة اختبارية أخرى، ولا يجوز الربط بين فقرة وأخرى لتكون متممة أو مكملة لها. فكل فقرة اختبارية يجب أن تكون مستقلة تماماً عن الأخرى في الاختبار الموضوعي.
- ٧- حاول أن تكون الفقرة الاختبارية متوسطة الصعوبة جهد الإمكان أو بحدود المتوسط. وابتعد



- عن الفقرات الصعبة جداً أو السهلة جداً ما استطعت لأنها ستؤثر على ثبات وصدق الاختبار ومعاملات الصعوبة والتمييز للفقرة. ولا بأس من أن تستفتح الاختبار بفقرات سهلة بغية سحب قلق الطلبة حال أو قيل دخول القاعة الامتحانية إلى حالة من الارتخاء.
- ٨- حاول واجتهد أن لا تكون فاتحة الفقرة الاختبارية (وتسمى أرومة في بعض الأدبيات) استفهامية، أي على شكل سؤال. وحاول تجنب الفاتحة الناقصة التي يراد من البدائل إكمالها لأنها غالباً ما تكون واضحة البديل الصحيح أو سخيفة البدائل غير الصحيحة.
- ٩- حاول أن تكون اللغة المستخدمة واضحة جداً، ومفهومة جداً، ومسبوكة العبارة إملائياً ونحوياً حتى بلاغياً، متجنباً الإطناب والإسهاب في كل من فواتح الفقرات وبدائلها على حد سواء.
- ١٠- حاول أن تكون البدائل للفقرة الواحدة متساوية أو متقاربة في عدد كلماتها، أي جملاً متساوية لا تختلف كثيراً جداً عن بعضها.
- ١١- حاول أن يكون البديل الصحيح تام الصحة لا لبس فيه، والبدائل الأخرى خاطئة تماماً. وإن كان ذلك غير ممكن في بعض الفقرات فإن البديل الصحيح يجب أن يكون الإجابة الفضلى أو البديل الأصح بدون أي شك عند أي أستاذ أو خبير آخر: أي لا يختلف فيه. ولو أن الأساس السليم هو رسم البديل الصحيح وليس الأكثر صحة.
- ١٢- حاول أن تكون البدائل غير الصحيحة جذابة للطلبة (أي غير مكشوفة الخطأ) وبصورة متساوية، بحيث يتوزع الطلبة (غير المدركين للبديل الصحيح) عليها بشكل متسق أو متقارب.
- ١٣- لا تستخدم البديل الشائع (لا أحد منها)، ولا تنفي النفي لغوياً لأنه يربك الطالب، وابتعد عن دمج بديلين معاً ليكون مجموعها إجابة صحيحة (البديل ١ و ٢)، واجعل كل البدائل بصيغة واحدة من حيث كون الفعل ماضياً أو مضارعاً... الخ.
- ١٤- لا تجعل الوقت قصيراً على الطلبة ليتحول الاختبار من اختبار (قوة) إلى اختبار (سرعة)، فالأمر يتعلق باختبارات التحصيل لا باختبارات القدرات العقلية أو الذكاء.
- وسبق أن ذكر في هذا الكتيب أن الطالب عند إجابته عن الاختبار الموضوعي يقوم بعملية التفكير والاستدعاء فقط، وهنا لا بد من إعطائه الوقت الكافي لهاتين المهمتين من دون الإخلال بأي منهما.
- ١٥- وزع ترتيب البدائل الصحيحة على الفقرات عشوائياً ما استطعت، وإن لم تكن تعرف التوزيع العشوائي فإن أرقام أو مواقع البدائل الصحيحة يجب أن تشغل كل الأرقام أو كل المواقع ولا تقتصر على موقع واحد أو موقعين فقط.
- ١٦- أعمل كشف حساب بعدد الفقرات المقابلة لعناوين المحتوى الدراسي بعد نهاية بنائك للاختبار وانظر فيما إذا توزعت هذه الفقرات بصورة موازية أو متسقة مع درجة الأهمية التي قمت بتحديد لها عناوين المحتوى الدراسي أو قائمة مفاهيمه.



- ١٧- قم بعرض اختبارك على الأساتذة في القسم وخصوصاً الزملاء الذين يشتركون معك في تدريس ذات المقرر واحصل على مقترحاتهم وملاحظاتهم بشأن فقراته.
- ١٨- حافظ على سرية الاختبار وحاول أن لا يقع في يد أحد ولا تعطه للطلبة بعد نهاية الاختبار إذا كنت مقرراً استخدامه مرة ثانية.

هـ- توجيه الأستاذ بشأن تصحيح الاختبار المقالي

- ١- اقرأ جميع الإجابات - مجرد قراءة - قبل البدء بتصحيحها، وهذه من الأمور المهمة جداً ولا تأخذ منك وقتاً طويلاً، ولو أخذت فإنها أساسية ولازمة.
- ٢- حاول تصحيح سؤال واحد فقط لكل الأوراق الامتحانية وبعد أن تنتهي غير ترتيبها كلية عشوائياً ثم ابدأ بتصحيح السؤال الثاني وهكذا.
- ٣- حاول إخفاء أسماء الطلبة عنك بأي شكل من الأشكال ولا تنظر إلى اسم صاحب أي ورقة تعجبك جداً أو تغضبك جداً في أثناء القيام بتصحيح الإجابات حتى تنتهي منها جميعاً.
- ٤- أعد ترتيب الأوراق عشوائياً إذا وجدت أوراقاً جيدة متعاقبة أو ضعيفة متعاقبة قبل الاستمرار في التصحيح، فقد وجدت الدراسات أن الورقة الضعيفة التي تصحح بعد ورقة ضعيفة أخرى تحصل على درجة أعلى من الدرجة تحصل عليها حين تقرأ بعد ورقة جيدة. كما وجد أنه إذا كانت الأوراق الأولى كلها جيدة فإن الدرجات سترتفع في الأوراق اللاحقة، وإن كانت الأوراق الأولى كلها ضعيفة مالت الدرجات إلى الانخفاض.
- ٥- استخدم الدرجات الجزئية على كل مفهوم أو عنصر أو مركب سبق أن قررت إعطاء درجة له، ولا تنتظر إلى أن تنتهي من قراءة إجابة كل السؤال لكي تضع درجتك.
- ٦- أشّر على النقاط الجيدة واستحسنها (مثلاً: أحسنت، أو بارك الله فيك، أو إجابة جيدة، أو فكرة ممتازة... الخ) حالها حال تأشير الأخطاء التي يجب أن تؤشر للطلبة كتغذية راجعة لهم.
- ٧- توقف عن التصحيح إذا وجدت في أثناء التصحيح (ونحن نصحح سؤالاً واحداً فقط لكل الطلبة) أن هناك خطأ يتكرر في كل الإجابات بذات الطريقة حتى تعلم سبب وقوع كل أو معظم الطلبة فيه. فإن وجدت أن الخطأ كان بسبب تدريسيك أو عدم شرحه للطلبة بصورة سليمة أو لأي سبب كان فاترك الخطأ من دون محاسبة الطلبة عليه.
- ٨- أرجع جميع الأوراق الامتحانية إلى الطلبة بعد أن توضح لهم طريقة توزيع الدرجات على المحتوى الاختباري جزءاً جزءاً، واطلب منهم مراجعتك عن أي درجة يعتقدون أنها خصمت منهم دون حق، وتراجع عن الخطأ متى شعرت بأنك أخطأت، وكن شجاعاً في هذه المسألة ولا تحاول المراوغة مع الطلبة بأي شكل من الأشكال.



عمادة تطوير المهارات
إنجاز متميز .. والتزام بالتطوير

dsd.ksu.edu.sa

جامعة الملك سعود - عمادة تطوير المهارات - ص.ب. ٨٥٥٠٠ الرياض ١١٦٩١ - هاتف: ٤٦٧٣٣٨٠ - ٤٦٧٠٥٢٥ - فاكس: ٤٦٧٣٣٨١

رقم الإيداع: ١٤٣٠/٤٢١٧

ردمك: ٨-٥٥-٥٥-٩٩٦٠-٩٧٨