دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	تقويم جودة الاختبارات التحصيلية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز
المصدر:	المجلة العلمية لكلية التربية
الناشر:	جامعة الوادي الجديد - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	العلي، ريم بنت عبدالعزيز محمد
المجلد/العدد:	ع12
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2013
الشهر:	نوفمبر
الصفحات:	407 - 497
رقم MD:	1160290
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	التعليم الجامعي، الاختبارات والمقاييس التربوية، هيئة التدريس، إعداد المعلمين، جامعة سلمان بن عبدالعزيز
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1160290

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

كلية التربية بالوادي الجديد

المجلة العلمية

تقويم جودة الاختبارات التحصيلية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز

إعداد

د.ريم عبدالعزيز محمد العلي

(٢٠١٣م)

تقويم جودة الاختبارات التحصيلية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبد العزيز

ملخص باللغة العربية

استهدف البحث الحالي تحديد المعايير اللازم مراعاتها عند إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية في كليات التربية، وأيضا التعرف على مدى توافر هذه المعايير في أسئلة أعضاء هيئة التدريس المعدة للاختبارات التحصيلية، والتعرف على الأهمية النسبية لأنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي تعد من قبل أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على التصورات المقترحة لتطوير الورقة الاختبارية. ولتحقيق ذلك تكونت الأداة من ١- مقياس تقدير (٧١) فقرة، ٢- استمارة تقييم الاختبارات .وطبقت على أفراد العينة المحددة والتي بلغ عددها (٧٤) اختبار، وبعد تطبيق أداة البحث، قامت الباحثة بجمع البيانات وتفريغها، ومن ثم تمت معالجتها بالأسلوب الإحصائي المناسب، وأظهرت نتائج البحث ما يلي:

١- تفاوت في استيفاء المواصفات الفنية بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت ما بين (١.٠٠ إلى ٢.٩٣).
٢- تفاوت في استيفاء أسئلة الاختيار من متعدد بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت ما بين (١.٠٠ إلى ٢.١٤).
٣- تفاوت في استيفاء أسئلة الصواب والخطأ بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين(١.٩٠ إلى ٢.٨١).
٤- هناك تجانس في استيفاء قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (١.٠٤ إلى ١.٠٨).
٥- هناك تجانس في استيفاء فقرات الإكمال بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين(١.٢٧ إلى ١.٣٨).

٦- هناك تفاوت في استيفاء الأسئلة المقالية بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (١.٨٠ إلى ٢.٩٦).

٧- هناك تجانس في استيفاء مضمون الأسئلة بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (٢.٤٠ إلى ٢.٥٣).

٨- عدد الأسئلة المقالية (٥٤٠) سؤال من إجمالي عدد الأسئلة البالغ عددها(٣١٨٩) سؤال بنسبة ١٧% وعدد الأسئلة الموضوعية (٢٦٤٩) سؤال بنسبة ٨٣% .

٩- أغلب أسئلة الاختبارات تقيس مدى تحقق الأهداف المعرفية للمقررات المختلفة ولم تتطرق إلى الأهداف التعليمية الأخرى.

ملخّص باللغة الإنجليزيّة

Study Abstract

The current study aimed to determine the standards to be considered while preparing the questions of achievement tests in Education Colleges. It also aimed to identify the availability level of these standards in faculty members' questions prepared for achievement tests, as well as identify the relative importance of questions types in achievement tests prepared by faculty members, in addition to identify the proposed suggestions for developing the test paper. To achieve that, the tool consisted of appreciation scale (71) items, tests evaluation questionnaire. The tool has been applied to the specific sample individuals which accounted for

(74) tests. After the applying the study tool, the researcher collected and discharged data, then processed it using the appropriate statistical method.

The study results indicated the following:

1- There is a variation in meeting the technical specifications of achievement tests which ranged between (1.00 to 2.93).
2- There is a variation in meeting multiple choice questions of achievement tests which ranged between (1.00 to 2.14).
3- There is a variation in meeting the right and wrong questions of achievement tests which ranged between (1.90 to 2.81).
4- There is a homogeneity in meeting the rules of designing corresponding / pairing items of achievement tests which ranged between (1.04 to 1.08) .
5- There is a heterogeneity in meeting completion items of achievement tests which ranged between (1.27 to 1.38) .
6- There is a variation in meeting essay questions of achievement tests which ranged between (1.80 to 2.96) .
7- There is a heterogeneity in meeting the questions content of achievement tests which ranged between (2.40 to 2.53).

8- The number of essay questions reached to (540) question of the questions total number which is (3189) question, with a percentage of 17%, and (2649) objective questions question with a percentage of 83%.

The majority of test questions measure the extent to which the cognitive objectives of various curriculum have been achieved and they don't address other educational objectives.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

المقدمة

يتسم العصر الذي نعيشه بالمتغيرات الكثيرة في شتى المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والعلمية، فالتغير الذي يعيش فيه العالم اليوم إنما هو نتاج للثورة العلمية، والتي باتت تؤدي دوراً هاماً في المجتمعات الحديثة.

فالثورة العلمية هي نتاج الجامعات ومالها من دور كبير في إنتاج وصناعة وتقويم المعرفة. الأمر الذي يتطلب أهمية البحث العلمي والدراسات الخاصة التي من شأنها الإسهام في عملية التقويم التربوي الذي يعتبر لب العملية التعليمية وجوهرها، لأنه إذا ما صلح التقويم صلحت العملية التعليمية بكافة عناصرها، وفي مختلف مراحلها التعليمية. وعلى رأسها التعليم العالي الذي هو قمة السلم التعليمي، والذي يتحمل على عاتقه رسالة بناء الإنسان وتطوره، ولا يتأتى هذا التطور إلا من خلال البحث الجاد والمتعمق، وذلك

عن طريق إيجاد السبل المختلفة لتقويم وتحسين الجودة في جميع جوانب العملية التعليمية داخل الجامعة، وخاصة فيما يتعلق بأداء كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والنظم الإدارية في الجامعة.

فالتقويم يمثل ركيزة أساسية وجانباً مهماً في أي نظام تربوي أو تعليمي، فلذا يُعد تقويم النواتج المعرفية التي يتعلمها الطلاب بما تتضمنه من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين ونظريات من أهم النواتج التي تعنى بها عملية التقويم، ويهتم بها المعلمون في المدارس والجامعات. ويتم تقويم تلك النواتج التعليمية بواسطة الاختبارات بأنواعها المختلفة، والتي تعتبر من أكثر أساليب التقويم شيوعاً، والتي عن طريقها يجاز بها الطلاب من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى،(عمارة،2008م، ص150)و(الخوري، 2008م، ص65) ولكي تحقق الاختبارات غايتها ينبغي على واضعيها مراعاة أهم الأسس والمعايير العلمية الحديثة والمعاصرة في بنائها حتى تُقدم بيانات صادقة يمكن الاعتماد عليها في مقاييس الجودة الشاملة للعملية التعليمية ومخرجاتها في التعليم العالي، لأن الجودة في التعليم هي الجسر الذي يؤدي على بناء مجتمع مترابط يحافظ على قيمه وهويته في مواجهة كافة التحديات، وذلك من خلال إعداد أفراد مزودين بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والعادات التي تؤهلهم في العمل في مجتمعهم وتطويره (السعيد، 2006، 946).

ولكي تتحقق الجودة الشاملة في التعليم لابد أن يكون هناك تقويم متطور والاختبارات الفعلية للطالبات هي جزء من عملية التقويم بالعملية التعليمية بها، وكما هو معروف فإن التقويم أحد مكونات أي منهج أو برنامج، يجب أن يخضع للتقويم والتطور المستمرين(السعيد، ٢٠٠٦م، ص٦٠)، وهذا ما أكدته دراسة هوستون(Hoston,2000) ودراسة هارتليوفيركس (Hartly,Virkus.2003) في أهمية توظيف المواصفات الدولية للجودة الشاملة كأداة معيارية تقويمية للعملية التربوية ومكوناتها، كما توصلت دراسة كل من كارلسون(Carlson,2003) وباكولود وآخرون(Bacolod et al ,2006) إلى أن

السبب في ارتفاع معدلات الانجاز لدى الطلاب رغم تنوع الأداء في المدارس يرجع إلى استخدام الاختبارات التحصيلية وفق معايير الجودة.(حسن،٢٠١٣م، ص٢٦٩).

ولهذا تتزايد أهمية التقويم في التعليم الجامعي لكونه الوسيلة الأساسية التي يمكن من خلالها التعرف على مدى النجاح في تحقيق أهداف الجامعة ووظائفها المنشودة، كما يساعد على توفير جميع البيانات والمعلومات حول نقاط القوة والضعف في هذا الأداء التعليمي، للوصول إلى جودة التعليم الجامعي.

مشكلة البحث وأسئلته

جاءت مشكلة البحث الحالي من خلال مشاركة الباحثة على لجان الاختبارات واطلاعها على الكثير من الإختبارات وملاحظتها لبعض الأخطاء المتكررة لدى أعضاء هيئة التدريس في أسئلة الاختبارات التحصيلية في كلية التربية بالخرج؛ وذلك من حيث عدم إتباعهم لمعايير بناء الاختبارات التحصيلية، الأمر الذي يؤثر سلباً على النتائج الفصلية للطالبات، وعلى النتائج النهائية من حيث نوعية المخرجات التعليمية من الكلية، وبناء على ذلك فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- ما المعايير اللازم مراعاتها عند إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية؟
٢- ما مدى توافر هذه المعايير في أسئلة أعضاء هيئة التدريس المعدة للاختبارات التحصيلية ؟
3- ما الأهمية النسبية لأنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي تعد من قبل أعضاء هيئة التدريس؟
٤- ما التصورات المقترحة لتطوير الورقة الإختبارية؟

أهداف البحث

١- تحديد المعايير اللازم مراعاتها عند إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية.
٢- التعرف على مدى توافر هذه المعايير في أسئلة أعضاء هيئة التدريس المعدة للاختبارات التحصيلية.
٣- التعرف على الأهمية النسبية لأنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي تعد من قبل أعضاء هيئة التدريس.
٤- التعرف على التصورات المقترحة لتطوير الورقة الاختبارية.

أهمية البحث

يفيد هذا البحث في أنه:

١- يقدم معياراً مقنناً لشروط إعداد الاختبارات التحصيلية لأعضاء هيئة التدريس.
٢- تفيد نتائج البحث في تقديم بعض التصورات لتطوير البرامج، وذلك من خلال تزويد المتعلمات في أثناء الإعداد بمعايير جودة الاختبارات التحصيلية.
٣- يساعد البحث عضو هيئة التدريس على تقويم أدائه، والتعرف على نواحي القوة في أدائه فتعمد إلى إثرائها ونواحي الضعف فتعمد لعلاجها.
٤- أنه استجابة للدراسات والبحوث التي أُجريت على الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمات إلى وجود نقاط ضعف عديدة في إعداد المتعلمات لهذه الاختبارات التحصيلية.
٥- أن عملية التقويم لها دور كبير في ضبط جودة الاختبارات التحصيلية التي تقدم في كليات التربية القائمة على تأهيل المتعلمات أكاديمياً وتربوياً.

حدود البحث

١- الحدود الموضوعية: تحدد موضوع البحث في تحليل الاختبارات التحصيلية لبرنامج الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالخرج وفقاً لمدى مطابقتها لمقياس تقدير جودة الاختبارات التحصيلية، واستمارة تقييم الاختبارات التحصيلية.

٢- الحدود الزمانية: تم تطبيق التحليل للاختبارات التحصيلية التي تم إعدادها في العام الجامعي ١٤٣٣هـ / ١٤٣٤هـ.بعد الإنتهاء من الاختبارات.

٣- الحدود المكانية: تم إجراء البحث على الاختبارات التحصيلية للمواد المقدمة في برنامج الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالخرج في جامعة سلمان بن عبدالعزيز.

مصطلحات البحث

اشتمل هذا البحث على عدد من المصطلحات وهي:

١- التقويم Evaluation

١. في اللغة من الفعل قوّم، يقال: قَوَّمَ المعوج: عدله وأزال عِوَجَه ويقال قَوَّم الشيء قَدَّرَ قيمته (مجمع اللغة العربية،١٩٨٠م، ص٥٢١).

أما مفهوم التقويم فقد عرفه(Martorella,1991) و(Chapin and Messick,1989) بأنه اتخاذ القرار المناسب حول قيمة شيء ما استناداً على معلومات منظمة ومرتبة، وهو يعد المعيار الرئيسي في تحديد ما يتعلمه الطالب في المدرسة، فمعرفة وتحديد قدرات

الطالب وتقدمه يعد شيئاً مهماً لمخاطبة الوالدين والمدارس والمؤسسات الأخرى عن مستوى ذلك الطالب وقدراته.

كما عُرّف التقويم في مشروع الاختبارات التحصيلية بأنه عبارة عن: الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية بصورة إجرائية، وهو عملية منهجية تقوم على أسس عملية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات أي نظام تربوي وعملياته ومخرجاته، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور.

التعريف الإجرائي

التقويم عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها، وتوضيحها على أساس معايير محددة، وهو عملية تهدف إلى معرفة مدى بلوغ أهداف التعلم بالنسبة للمتعلم، والتعليم بالنسبة للمعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة مستقبلاً في سبيل تطوير العملية التربوية.

٢- الجودة

في المعجم الوجيز "(جاد) جودة: صار جيداً، فهو جيد. و(أجاد) أتى بالجيد من قول أو عمل. ويقال: أجاد الشيء، وفيه صيره جيداً. و(جود) الشيء: صيره جيداً.

و(تجود) في العمل: تأنق فيه. والشيء: تخيره وطلب أن يكون جيداً. (استجاد) الشيء، عده جيداً. و – وجده جيداً" (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٠م،ص١٢٥).
وتُعرف الجودة بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة.(البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦م، ص٢١).

٣- الاختبار التحصيلي Achievement Test

يُعرف الاختبار التحصيلي بأنه عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله من خلال مقارنة أدائه بتحصيل زملائه، وهذا التفسير للأداء يسمى معياري المرجع Norm Referenced أو تحديد المعارف والمهارات التي يستطيع الطالب القيام بها، وتلك التي لا يستطيع، ومثل هذا التفسير يسمى محكي المرجع Criterion Referenced (الشيخ؛ وآخرون، ١٤٢٥هـ: ص١٧٣)

كما يعرف(صبري، ٢٠٠٢م: ص ٨٩) الاختبار التحصيلي بأنه يستهدف قياس ما حصله الفرد من معارف ومهارات وخبرات في مجال دراسي، أو تعليمي محدد خلال وقت محدد. ويطلق على هذا النوع من الاختبارات اختبارات الإنجاز الفعلي، حيث لا تقيس قدرات الفرد المستقبلية على التعلم، وهناك أنواع وأشكال عديدة للاختبارات التحصيلية منها: الاختبارات الشفهية، ومنها التحريرية، ومنها العملية، ومنها المقالية ومنها الموضوعية...إلى غير ذلك. وغالبا ما تكون تلك الاختبارات موقوتة (أي محددة بوقت معين)، حيث ينبغي أن تقيس السرعة إلى جانب الدقة في وقت واحد، لذا فهي تعرف باختبارات الأداء الأقصى.

كما تعرفه (الشمري،٢٠٠٣م، ص:٣٢٩)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.

التعريف الإجرائي

مجموعة الأسئلة التي تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل للطالب الجامعي في مادة دراسية محددة، وهو أحد أساليب التقويم المستخدمة في كليات التربية، ليتم من خلاله قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.

٤- أعضاء هيئة التدريس Faculty Members

هو من يمتهن التدريس في المستوى الجامعي لمقرر ما من المقررات المقدمة في الأقسام التعليمية بكلية التربية، ويكون من المتخصصين الأكاديميين في مجال علمي أو تربوي محدد، ويحمل درجة البكالوريوس فما فوق.

خطوات البحث الإجرائية :

١- مراجعة الأدبيات النظرية ذات الصلة بالمجال البحثي بهدف استخلاص بنود مقياس تقدير جودة الاختبارات التحصيلية، واستمارة تقييم الاختبارات.
٢- بناء مقياس تقدير جودة الاختبارات التحصيلية في المرحلة الجامعية، واستمارة تقييم الاختبارات.
٣- عرض أدوات البحث على مجموعة من المحكمين للتأكد من الصدق الداخلي له.

٤- تطبيق أدوات البحث على جميع نماذج الاختبارات التحصيلية لكل أعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدراسات الإسلامية التي تم تقديمها في العام الجامعي ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ.

٥- إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

٦- استخراج النتائج، وتفسيرها ومناقشتها.

تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

المسح الأدبي:

الفصل الثاني

المسح الأدبي

أولاً: مفهوم التقويم

يذكر أبو حطب؛ وسيد (١٩٨٥م) أن مفهوم التقويم يتضمن عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقويم هذه القيمة. كما يتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام " (ص١٠). وقد أورد إبراهيم (١٩٩٤م) تعريفاً مباشراً للتقويم ذا صلة واضحة بالعملية التعليمية فوصف التقويم بأنه يعني" إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية إلى أهدافها، ومدى ما حققته من أغراض، كما يهدف التقويم أيضاً إلى الكشف عن نواحي القصور أو التقدم في العملية التعليمية أثناء سيرها التعليمي"(ص ٢٠٦).

وعرفه الديب(١٤١٤هـ) بأنه: " عملية إصدار أحكام والوصول إلى قرارات، بالنسبة إلى قيمة خبرة من الخبرات، من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها وعلى ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم"ص(١٠٧).

وهناك بعض المفاهيم الأخرى مثل مفهوم القياس measurement الذي يختلف عن التقويم في كونه الأخير مفهوم تربوي شامل، حيث أوضح حمدان (١٩٨٠م)؛ واللقاني وآخرون (١٩٨٨م) أن" عملية القياس تتم حسب معايير ثابتة أو بالمقارنة بمرجع معياري آخر يحدد على أساسه مدى فعالية عامل واحد أو أكثر في عملية التعلم أما التقييم فيتساءل عن قيمة العملية التعليمية التربوية ككل: مدخلات وإجراءات ومخرجات بالنسبة لحاجات ورغبات المتعلم " كما أن القياس جزء من العملية التقويمية لقياس ما حصل عليه الطالب من معلومات في المادة المدروسة. وهناك الاختبارات التحليلية والتحصيلية التي تعد من أدوات القياس وفي نفس الوقت من وسائل التقويم. ويهمنا في هذا الصدد الاختبارات التحصيلية التي تستخدم بشكل كبير في تقويم العملية التعليمية.

كما أكد أحد علماء القياس أن تأثير عملية التقويم على جودة مخرجات التعليم يكمن في أساليب التقويم التي يقوم بها المدرس في المدرسة، مؤكداً أنه الأسلوب الأمثل لتحسين تعلم الطلاب وتحسين المخرجات التعليمية. ونتيجة لذلك أوصى بتوفير جميع الإمكانات المالية اللازمة لتطوير كفايات المعلم في مجال التقويم. بوجه عام الخروج من أزمة التقويم التي تعاني منها مدارسنا وجامعاتنا يتطلب إعادة تأهيل المعلم ومعلم المعلم في مجال التقويم وتطوير مستواه إلى حد يبتعد فيه عن التركيز على التقويم من أجل وضع الدرجات وتحديد الناجحين والراسبين إلى استخدام التقويم كوسيلة لتطوير القدرات والمعارف التي تبقى مع الطالب بعد التخرج. ولكي تكون برامج إعادة التأهيل فعالة فإن الأمر يستدعي تبني إلى إعادة هيكلة برامج إعداد المعلم وتضمين هذه البرامج مواد في القياس والتقويم تشتمل على تدريب عملي على تطوير مهارات معلم المستقبل في مجال بناء الاختبارات

التحصيلية التي تقيس العمليات العقلية العليا واستخدامها في تعزيز عملية التعلم وصقل استراتيجيات التعلم الذاتي لدى الطلاب.(عسيري، ٢٠٠٢م، ص ٣١٩).

كما أكدت دراسة تحليلية أجريت في مجال تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمواد الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة أن أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين كانت- حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي – مستوى التذكر، وأنها تتدرج في الانخفاض من المستوى الثاني في تصنيف بلوم (الاستيعاب أو الفهم) حتى المستوى الرابع وهو (التحليل)، أما مستوى التركيب والتقويم فلم يكن وارد قياسهما في تلك الاختبارات. كما كانت الأسئلة المقالية تمثل النسبة العظمى من مجموع الأسئلة؛ فقد كانت في التاريخ بنسبة ٣ ، ٦٠ %، وفي الجغرافيا بنسبة ٨ ، ٦٤%. (القحطاني، ١٩٩٦م، ص٨٧).

ثانياً: التقويم وضمان الجودة في التعليم

لكي يؤدي التقويم دوره المأمول في ضمان جودة التعليم، ذكر الحكمي (٢٠٠٧م) أن هناك مجموعة من الأسئلة الأساسية التي يجب تناولها ومنها:

- لماذا نقوم؟
- نقوم ماذا؟
- ما مستوى التقويم؟
- كيف نقوم؟

- لماذا نقوم؟ يمكن أن نقول إن الهدف الرئيس لتقويم التعليم، هو التأكد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها وتأثيرها.
- ماذا نقوم؟

في العملية التعليمية، هناك أنواع متعددة للتقويم، تشمل جميع مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

- ما مستوى التقويم؟

هناك أنواع متعددة لتقويم التحصيل تبعاً لهدف التقويم، أو وظيفته أو المقاييس المستخدمة أو المستهدفين، أو المعايير التي بني عليها التقويم، أو القرارات التي ستتخذ بالاستناد إلى نتائج التقويم، أو أنواع التقارير الناتجة عنه.

- كيف نقوم؟

سياسات وأساليب التقويم تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعاً لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم، فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى بناء أدوات تقويم علمية ذات موثوقية، يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تؤدي إلى أحكام صحيحة عن تحصيل الطالب وبالتالي إلى تحسين التعلم. (ص٨١٠).

ثالثاً: الجودة

إن التأكيد على الجودة وإتقان العمل مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسنة، يقول الله تعالى (صنع الله الذي أتقن كل شيء) النمل، آية ٨٨، وقول الرسول الكريم (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه) رواه الطبراني. (الطبراني،١٤١٥هـ، ص٨٩١) أي يحكمه ويجوده. والأخذ بالجودة واجب ديني ووطني وهو من سمات العصر الذي نعيشه، وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع الجوانب العلمية التعليمية والتربوية كالمنهج الدراسي والمعلم والطالب ومصادر التعلم والبيئة المدرسية والمجتمع المدرسي (عقيلي، ٢٠٠١م ، ص٧).

الجودة الشاملة في التربية والتعليم

أصبح تحقيق الجودة الشاملة في التعليم مطلباً عالمياً وعربياً ومحلياً تسعى كافة النظم التعليمية لتحقيقه، ولاشك أن المعلم يعد أحد محاوره الأساسية ويقع على عاتقه المساهمة في تحقيق ذلك المطلب، وتعد إدارة الصف وتنظيمه من أهم الكفايات الأساسية التي يجب أن يتقنها المعلم حتى يستطيع القيام بالعمليات الأخرى داخل غرفة الصف، ولتحسين كفايات إدارة الصف وتنظيمه فإنه من الضروري معرفة متطلبات الجودة الشاملة والتي تعد إطاراً هاماً لتحديد كيفية تطوير الكفايات والمهارات المتعلقة بها والتي على المعلم امتلاكها (سكر؛ نشوان، ٢٠٠٥م، ص٦٢٥).

ويقصد بالجودة الشاملة في التعليم تطابق عناصر المنظومة التعليمية مع المواصفات القياسية المتعارف عليها عالمياً، والتي تتوافق مع حاجات المجتمع ومتطلباته. ومن ثم فإن تحقيق وضمان الجودة الشاملة هدف قومي مهم ينبغي أن تتبناه وتسعى إلى تحقيقه السياسات التعليمية العربية.

وتشمل الجودة بهذا المعنى كل مدخلات المؤسسات التعليمية وما تتضمنه من مواصفات الطلاب والمعلمين والمباني والمناهج التعليمية، والعمليات وما تتضمنه من إعداد الطلاب (وتدريب المعلمين) وأعمال التدريس والإدارة وغيرها. بالإضافة إلى مخرجات المؤسسات التعليمية التي تتمثل في مواصفات تربوية عالية للطلاب والخريجين التي تبدو في مستوى معرفي و مهاري مرتفع ومواصفات شخصية يرتضيها المجتمع (محمد؛ حوالة، ١٤٢٦هـ، ص٣٢٣).

وقد عرف البعض مفهوم الجودة الشاملة في التعليم بأنها جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية سواء فيها ما يتعلق

بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتحقق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية (محمد، ١٩٩٩م، ص٦٤٢).

ويرى البعض أن الجودة الشاملة في التعليم هي جملة السمات والخصائص التي تتصل بالعملية التعليمية، وتستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب (أحمد، ٢٠٠٣م، ص١٧٣).

ويذهب البعض بأنها كافة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال العملية التعليمية، لتحسين المنتج التعليمي بما يتناسب مع حاجات المستفيد، ومع قدرات وخصائص المنتج التعليمي (فؤاد وآخرون، ١٩٩٨م، ص٣٤).

تحسين الجودة:

ويعد تحسين الجودة في التدريس هدفاً مهماً، ولهذا تصبح إدارة الجودة الشاملة هي الوسيلة الأساسية لتحقيق هذا الهدف. ويتطلب نجاح هذه الوظيفة ضرورة الاهتمام بحسن اختيار عضو هيئة التدريس وإعداده، باعتباره العمود الفقري للعملية التعليمية.كما يتطلب ذلك أيضاً، الاهتمام بتطوير أدائه علمياً ومهنياً من وقت لآخر. ومن ثم، فإن الركيزة الأساسية لتطوير التعليم هي نجاح عضو هيئة التدريس في أدائه لعمله. ولكي يتمكن الطالب من تحصيل أفضل قسط تعليمي ممكن، فلا بد أن يساعده عضو هيئة التدريس، أيضا، على فهم قدراته وميوله ورغباته وتنميتها. (دياب؛ البنا، ٢٠٠١م، ص٧٨).

وتشير الجودة الشاملة في مجال الحقل التربوي إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع) ورضاه التام عن المنتج (الخريجون) بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعني مدى تحقق أهداف البرامج

التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية، ومن أهداف تطبيقها في دول الخليج تحسين كفاءة الإدارة التربوية وتطوير المناهج ورفع أداء مستوى المعلمين وإتقان الكفايات المهنية وتحسين استخدام التقنيات التربوية (دخيخ؛ وجار الله، ١٤٢٧هـ، ص ١٢٦) و(الكيومي، ٢٠٠٢م، ص٥).

ثالثاً: مفهوم الاختبارات التحصيلية:

وردت تعريفات عديدة حول الاختبارات التحصيلية من أبرزها: ما ذكره كرونباخ: " أنه أي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي (درجات أو تقدير) (سعادة، ١٩٨٤م، ص ٢٥٣).

ويرى مارنوك " إن الاختبار هو نوع خاص من المقياس يشمل كحد أدنى: (أ) مجموعة من الفقرات عبارات ينبغي التحقق منها أو إكمالها، أو أسئلة ينبغي الإجابة عنها و(ب) مجموعة من الإرشادات التي توضح للتلاميذ كيف يستجيبون للفقرات، و(ج) إجراء أو طريقة تصحيح لتحويل استجابات التلميذ عن كل فقرة إلى أعداد وأرقام. (سعادة، ١٩٨٤م، ص٥٢٥).

وتمثل الاختبارات التحصيلية إحدى أهم أدوات قياس التحصيل المعرفي للمتعلم، وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون إلى وجود نقاط ضعف عديدة في إعداد المعلمين لهذه الاختبارات أهمها:

– انخفاض قدراتهم على صياغة الفقرات الموضوعية للاختبارات ولجوئهم إلى الاختبارات المقالية.

- عدم تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أُعد لقياس تحصيل التلاميذ المعرفي فيه.

- عدم اهتمام المعلمين بإعداد جداول المواصفات للاختبارات التي يعدونها.

- انخفاض المستويات المعرفية التي تستهدف فقرات الاختبارات قياسها لدى المتعلمين.

- عدم قيام المعلم بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات، للتعرف على مدى صدقها وثباتها. (السيد،٢٠٠٥م، ص١)

بعض المبادئ الأساسية التي يستند إليها الاختبارات التحصيلية:

لكي تحقق الاختبارات التحصيلية العوائد التعليمية والتربوية المرجوة، لا بد أن تبنى وفق المبادئ التالية: (عدس، ١٩٨٩م، ص١٢)

١- ضرورة أن تقيس الاختبارات التحصيلية نواتج تعليمية واضحة ومحددة، تتسق مع الأهداف التدريسية وفق تنوعها وتدرجها.
٢- ضرورة أن يغطي الاختبار عينة ممثلة للنتاجات التعليمية المستهدفة كما هي وأردة في محتوى المادة الدراسية.
٣- ضرورة أن تحتوي اختبارات التحصيل على نوعية من الأسئلة التي تكون أكثر ملائمة من غيرها لقياس النواتج التعليمية المرغوبة.
٤- ضرورة صوغ اختبارات التحصيل بحيث تناسب الغايات المرجوة.
٥- توظيف اختبارات التحصيل لتحسين مستوى تعلم التلاميذ.

أنواع الاختبارات التحصيلية ومزاياها وعيوبها:

وقد صنف (الخليفة، ١٤٣١هـ، ص١٧٢) الاختبارات إلى نوعين رئيسين، وهما اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية. فاختبارات الموضوعية تحاول تقويم تعلم التلاميذ على أساس موضوعي وهي على العموم تتكون من عدد كبير من الأسئلة، لكل سؤال إجابة واحدة محددة؛ ولذلك فالدرجة التي يحصل عليها المتعلم لا تختلف من مصحح إلى آخر بل لا تختلف مع المصحح الواحد من وقت لآخر وللاختبارات الموضوعية أنواع متعددة: وهي الاختيار من متعدد، واختبار الصواب والخطأ، واختبار المزاوجة، واختبار التكملة، أما الاختبارات المقالية فهي تقيس قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره وترتيبها، وقدرته على الفهم والتحليل والتركيب والتقويم وقدرته على حل المشكلات ومن القدرات التي يقيسها هذا النوع من الاختبارات القدرة على المقارنة، التحليل، التلخيص، النقد، ربط النتائج بالأسباب، الاستنتاج، شرح المعاني والمفاهيم.

وتؤكد نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً لقياس التحصيل، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم المخرجات التعليمية (أبو علام، ٢٠٠١م، ص١١٥) (Tittle and Pape,1995:p.76) (Doran et al., 1998: p.45).

كيفية إعداد الاختبار التحصيلي:

يذكر يوسف؛ والرافعي (٢٠٠٥م) إن إعداد الاختبار التحصيلي يمر بمجموعة من الإجراءات أو الخطوات التي ينبغي اتباعها وتتلخص فيما يلي:

١- تحديد الغرض من الاختبار وأهداف التدريس التي يشملها.

٢- إعداد جدول مواصفات الاختبار.

٣- اختيار نوع مفردات الاختبار وصياغتها.

٤- ترتيب مفردات الاختبار (الأسئلة).

٥- صياغة تعليمات الاختبار.

٦- إعداد مفتاح الإجابة.

٧- صياغة الاختبار في صورته الأولية.

٨- تجريب وتقنين الاختبار.

٩- صياغة الاختبار في صورته النهائية.

وعلى المعلم أو القائم بإعداد الاختبار الالتزام بقدر الإمكان بهذه الخطوات حتى يخرج الاختبار في صورته المطلوبة ويقيس بدقة الأهداف المطلوب قياسها. (ص٢٧٥).

وتشير معظم الدراسات التي اهتمت بهذا التصنيف إلى أن هذا التصنيف متكامل ويكفي لتصنيف أسئلة الامتحانات في المدارس والجامعات (جابر؛ محمد، ١٩٨٧م، ص١٠٤). ومن هذه الدراسات دراسة (الوكيل، ١٩٧٩م) والتي هدفت إلى تطوير نظم وأساليب امتحانات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وكان من المقترحات التي قدمتها الدراسة تدريب المعلمين والموجهين إلى صياغة أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة.

وفي دراسة (زكي، ١٩٩٢م) والتي هدفت إلى معرفة آراء الطلبة المعلمين بجامعة البحرين في بعض مشكلات تعليمهم، توصلت نتائج الدراسة إلى أن رأي الطلبة المعلمين في أساليب التقويم المستخدمة في كلياتهم لا تقيس المستوى الحقيقي لهم بنسبة ٨٣ % وأنها تعتمد على الحفظ بنسبة ٩٤ %.

وفي دراسة (السليم؛ علي، ١٩٩٥م) والتي هدفت إلى تحليل أسئلة امتحانات مادتي المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية للبنات بالرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن

معظم أسئلة الامتحانات تقيس مستوى التذكر وارتفاع النسبة المئوية لمستوى التذكر والتقويم في الفرقة الرابعة عنه في الفرقة الثالثة، كذلك النسبة لمستوى التركيب ارتفاع النسبة المئوية لمستوى التركيب في الفرقة الثالثة عنه في الفرقة الرابعة.

ودراسة (حسن، ٢٠٠٥م) والتي هدفت إلى تقويم امتحانات طالبات كلية التربية للبنات الأقسام العلمية بالباحة بالمملكة العربية السعودية حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم أسئلة الامتحانات تقيس المستويات المعرفية الدنيا وخاصة مستوى التذكر، دون الاهتمام بالمستويات المعرفية العليا، حيث انعدمت النسبة المئوية لكل من مستوى التحليل والتركيب والتقويم.

ودراسة (الصلاحي، ٢٠٠٧م) والتي هدفت إلى تقويم الاختبارات النهائية في التخصصات الإنسانية والنظرية في جامعة صنعاء وأوضحت النتائج إلى أن معظم الاختبارات أغفلت العديد من الجوانب الفنية المهنية وأكثر الأوراق ركزت على الاختبارات المقالية وأهملت الموضوعية وأهملت معيار الشمول.

ودراسة (القرشي، ٢٠١٠م) وهدفت إلى تقويم الورقة الاختبارية لطالبات البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف وفق معايير الجودة. حيث توصلت الدراسة إلى أن الاختبارات تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز على التذكر مع إهمال المستويات العليا.

ودراسة (الراجح؛ والثنيان، ٢٠٠٧م) والتي هدفت إلى مدى توافر المعايير في أسئلة المعلم الجامعي المعدة للاختبارات التحصيلية التحريرية. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ظاهرة القصور في مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لدى المعلم الجامعي.

ودراسة (حسن، ٢٠١٣م) والتي هدفت إلى التعرف على الفرق بين متوسط المستويات المعرفية المختلفة لأسئلة اختبارات قسم الدراسات الإسلامية: اللغة العربية – التاريخ – الأحياء – الرياضيات – الاقتصاد المنزلي لجميع الفرق. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع أسئلة الامتحانات التخصصية العلمية والأدبية والتربوية تقيس مستوى التذكر، يليه مستوى الفهم والتطبيق.كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أسئلة امتحانات المواد التخصصية وأسئلة المواد التربوية بالنسبة لمستوى التذكر وذلك لصالح أسئلة المواد التربوية.

يتضح من الدراسات السابقة الاهتمام بالاختبارات وتحليلها في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية أو تقويمها وفق معايير محددة كما أوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بتحليل أسئلة الامتحانات في ضوء معايير محددة من أجل تطويرها وبالتالي تطوير العملية التعليمية. ويأتي هذا البحث استكمالاً للدراسات السابقة.

منهج البحث

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث

تألف مجتمع البحث من جميع الاختبارات التحصيلية المعدة من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في كليات التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز.

أما عينة البحث فقد تألفت من جميع الاختبارات التحصيلية النهائية المقدمة من العام الجامعي ١٤٣٣هـ -١٤٣٤هـ المعدة من قبل أعضاء الهيئة التعليمية ببرنامج الدراسات الإسلامية في كلية التربية بالخرج بجامعة سلمان بن عبد العزيز، وقد بلغ عدد هذه الاختبارات (٧٤) اختباراً تحريرياً.

أدوات البحث:

تكونت أداة البحث مما يلي:

١- مقياس تقدير جودة الاختبارات.
٢- استمارة تقييم الاختبارات.

حيث تم بناء الأداة بصورة مبدئية في ضوء المسح الأدبي، وللوصول لشكلها النهائي والتأكد من عامل الصدق والثبات تم إتباع الخطوات الإجرائية التالية:

١- مقياس تقدير جودة الاختبارات التحصيلية.

صدق أداة البحث:

أ - الصدق الظاهري :

للتعرف على مدى صدق أداة البحث في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بإعداد أداة هذا البحث بصورتها النهائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي :

لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويتضح أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها. كما في الملحق رقم (١).

- ثبات الأداة:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ(**Cronbach's Alpha (α)**

للتأكد من ثبات أداة البحث والجدول رقم (١) يوضح معاملات ثبات الأداة.

الجدول رقم (١)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس أداة البحث

محاور الإستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المواصفات الفنية للاختبار	٢٩	٠.٧٢٤٤
أسئلة الاختبار من متعدد	١٥	٠.٧٧٧٥

أسئلة الصواب والخطأ	٨	٠.٨٧٧١
قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة	٦	٠.٨٩٦٨
فقرات الإكمال	٦	- ٠.٧٤١٦
الأسئلة المقالية	٥	٠.٨٧٥٣
مضمون الأسئلة	٢	٠.٧٢٨٣
الثبات العام	٦٧	٠.٧٨٤٤

يتضح من الجدول رقم (١) أن معامل الثبات العام لمحاور البحث عال حيث بلغ (٠.٧٨٤٤) وهذا مؤشر دال على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية.

٢- استمارة تقييم الاختبارات.

تم استخدام تحليل المحتوى كوسيلة للحكم على أسئلة الاختبارات، حيث هدفت عملية التحليل على التعرف على مدى توافر المعايير الأساسية كما تم تحديدها في الاستمارة. حيث تم اعتبار كل سؤال رئيسي أو فرعي كوحدة للتحليل.

قامت الباحثة بتحليل كل سؤال ومفرداته لمعرفة نوع الأسئلة و الهدف الذي تنتمي إليه، ولتأكد من صدق وثبات عملية التحليل تم إجراء ما يلي:

ثبات عملية التحليل: تم التأكد من ثبات عملية تحليل الأسئلة بقيام الباحثة بتحليل هذه الأسئلة في ضوء الاستمارة ثم القيام بتحليلها مرة أخرى بعد أسبوعين، وحساب معدل الاتفاق بين نتائج عملية التحليل في المرتين باستخدام معادلة هولستي (Holisti)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2م}{ن1+ن2}$$

م=عدد النقاط التي تم الاتفاق عليها بين التحليلين الأول والثاني للباحثة .

ن1= نتائج التحليل الأول

ن2= نتائج التحليل الثاني

وبتطبيق المعادلة السابقة وجد معامل الاتفاق =94 , . بما يشير إلى ثبات عملية التحليل. ويمكن الثقة فيها بدرجة مناسبة.

رابعاً: تطبيق أداة البحث

بعد التأكد من صلاحية أداة البحث وتوافر عاملي الصدق والثبات تم تحليل الاختبارات، بعدها تم تفريغ البيانات وتحليلها.

خامساً: أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، أُستخدم العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز

(**SPSS**). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي. حيث تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية لتحديد الإجابات على عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة البحث.
٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " **Weighted Mean** " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض الإجابات على كل عبارة من عبارات متغيرات البحث الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
٣. المتوسط الحسابي " **Mean** " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض الإجابات عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
٤- تم استخدام الانحراف المعياري "**Standard Deviation**" للتعرف على مدى انحراف الإجابات لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

النتائج والمناقشة

نتائج البحث، تفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج النهائية لتطبيق مقياس تقدير جودة الاختبارات التحصيلية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز التي تم تحليلها، واستمارة تقييم الاختبارات وفيما يلي عرض مفصل لنتائج البحث:

إجابة السؤال الأول:

- ما المعايير اللازم مراعاتها عند إعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية؟

إجابة السؤال الثاني:

- ما مدى توافر هذه المعايير في أسئلة أعضاء هيئة التدريس المعدة للاختبارات التحصيلية ؟

أولاً: نتائج تحليل الاختبارات التحصيلية لعبارات محور المواصفات الفنية:

يوضح الجدول رقم (٢) التالي مدى استيفاء الاختبارات المحللة لبنود محور المواصفات الفنية.

الجدول رقم (٢)

عبارات محور المواصفات الفنية للاختبار مرتبة تنازلياً حسب متوسطات النتائج

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
١٧	تعطـــــي	ك	٦٨	٥	–	٢.٩٣	٠.٢٥٤	١

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	فقرات الاختبار أرقاماً متسلسلة من أول الاختبار إلى آخره	%	٩٣.٢	٦.٨	–			
١١	اسم الجامعة	ك	٦٨	٣	٢	٢.٩٠	٠.٣٧٩	٢
		%	٩٣.٢	٤.١	٢.٧			
١٤	يحدد في ورقة الأسئلة زمناً مناسباً للإجابة	ك	٦٩	–	٤	٢.٨٩	٠.٤٥٨	٣
		%	٩٤.٥	–	٥.٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
١	يراعي نوع الخط	ك	٦٦	٦	١	٢.٨٩	٠.٣٥٦	٤
		%	٩٠.٤	٨.٢	١.٤			
١٨	ترقم الأسئلة والفقرات التابعة لكل سؤال	ك	٦٥	٦	٢	٢.٨٦	٠.٤١٩	٥
		%	٨٩.٠	٨.٢	٢.٧			
٨	العام الدراسي.	ك	٦٨	–	٥	٢.٨٦	٠.٥٠٩	٦
		%	٩٣.٢	–	٦.٨			
٥	المستوى	ك	٦٨	–	٥	٢.٨٦	٠.٥٠٩	٧
		%	٩٣.٢	–	٦.٨			
٩	اسم القسم	ك	٦٥	٦	٢	٢.٨٦	٠.٤١٩	8

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
		%	٨٩.٠	٨.٢	٢.٧			
٣	يراعي في حجم الخط أن يكون من ١٤ – ١٦	ك	٦٠	١٢	١	٢.٨١	٠.٤٣٠	9
		%	٨٢.٢	١٦.٤	١.٤			
٧	اسم المقرر	ك	٦١	١٠	٢	٢.٨١	٠.٤٦١	10
		%	٨٣.٦	١٣.٧	٢.٧			
٢١	يكتب في نهاية الاختبار اسم أستاذ المقرر	ك	٦٥	–	٨	٢.٧٨	٠.٦٢٩	١١
		%	٨٩.٠	–	١١.٠			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
٢٩	كتابة كلمة تدل على انتهاء أسئلة الاختبار	ك	٦٥	–	٨	٢.٧٨	٠.٦٢٩	١٢
		%	٨٩.٠	–	١١.٠			
١٠	اسم الكلية	ك	٥٧	١٤	٢	٢.٧٥	٠.٤٩٤	١٣
		%	٧٨.١	١٩.٢	٢.٧			
٢٠	وضوح الطباعة .	ك	٥٢	١٣	٨	٢.٦٠	٠.٦٨٢	١٤
		%	٧١.٢	١٧.٨	١١.٠			
٢٧	خلو الاختبار من الأخطاء	ك	٤٣	١٩	١١	٢.٤٤	٠.٧٤٥	١٥
		%	٥٨.٩	٢٦.٠	١٥.١			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	الإملائي							
٢٦	خلو الاختبار من الأخطاء النحوية	ك	٣٩	٢٥	٩	٢.٤١	٠.٧٠٤	١٦
		%	٥٣.٤	٣٤.٢	١٢.٣			
١٦	ترقم صفحات الاختبار إذا كان الاختبار أكثر من ورقة	ك	٤٥	٩	١٩	٢.٣٦	٠.٨٧٢	١٧
		%	٦١.٦	١٢.٣	٢٦.٠			
٤	يحدد في	ك	٤٦	٦	٢١	٢.٣٤	٠.٩٠١	١٨

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	ورقة الأسئلة زمناً مناسباً للإجابة	%	٦٣.٠	٨.٢	٢٨.٨			
٢	التنسيق العام للورقة (الهوامش والمسافات)	ك	٣٥	٢٨	١٠	٢.٣٤	٠.٧١١	١٩
		%	٤٧.٩	٣٨.٤	١٣.٧			
٦	الشعبة	ك	٤٢	٢	٢٩	٢.١٨	٠.٩٧٧	٢٠
		%	٥٧.٥	٢.٧	٣٩.٧			
٢٨	يضم	ك	٤١	٢	٣٠	٢.١٥	٠.٩٨١	٢١

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	الاختبار أسئلة موضوعية وأخرى مقاليه	%	٥٦.٢	٢.٧	٤١.١			
١٥	يحدد عدد الأوراق الاختبارية	ك	٣٨	٢	٣٣	٢.٠٧	٠.٩٩١	٢٢
		%	٥٢.١	٢.٧	٤٥.٢			
١٩	يراعي أن تنتهي الفقرة بنهاية الصفحة	ك	٢٩	١٩	٢٥	٢.٠٥	٠.٨٦٤	٢٣
		%	٣٩.٧	٢٦.٠	٣٤.٢			
١٢	توضع	ك	٣٥	٢	٣٦	١.٩٩	٠.٩٩٣	٢٤

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	صفحة الغلاف فيها بيانات الاختبار كاملة	%	٤٧.٩	٢.٧	٤٩.٣			
١٣	تكتب تعليمات عامة وواضحة للاختبار يعرف المتعلم منها مكان الإجابة فإما أن يكون على نفس ورقة الاختبار ،	ك	٣١	٤	٣٨	١.٩٠	٠.٩٧٤	٢٥
		%	٤٢.٥	٥.٥	٥٢.١			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	في كراسة خارجية ، على بطاقة تصحيح آلي							
٢٢	يكتب الآيات بالرسم العثماني للمصحف الشريف	ك	٢٧	٥	٤١	١.٨١	٠.٩٥٢	٢٦
		%	٣٧.٠	٦.٨	٥٦.٢			
٢٣	توثق الآيات بذكر السورة ورقم الآية، ويذكر	ك	٣	٣	٦٧	١.١٢	٠.٤٣٩	٢٧
		%	٤.١	٤.١	٩١.٨			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	تخريج الحديث							
٢٥	وضع الدرجة المخصصة لكل سؤال	ك	٢	–	٧١	١.٠٥	٠.٣٢٩	٢٨
		%	٢.٧	–	٩٧.٣			
٢٤	وضع الدرجة الكلية للاختبار.	ك	–	–	٧٢	١.٠٠	٠.٠٠٠	٢٩
		%	–	–	١٠٠.٠			
المتوسط العام						٢.٣٧	٠.٢٢١	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المواصفات الفنية مستوفية بالاختبارات التحصيلية بمتوسط (٢.٣٧ من ٣).

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في استيفاء المواصفات الفنية بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (١.٠٠ إلى ٢.٩٣) حيث يتضح من النتائج أن سبعة عشرة من المواصفات الفنية مستوفاة في الاختبارات التحصيلية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (١٧ ، ١١ ، ١٤ ، ١ ، ١٨) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب استيفائها كالتالي:

١. " تعطي فقرات الاختبار أرقاماً متسلسلة من أول الاختبار إلى آخره " بمتوسط (٢.٩٣ من٣).
٢. " اسم الجامعة " بمتوسط (٢.٩٠ من ٣).
٣. " يحدد في ورقة الأسئلة زمناً مناسباً للإجابة " بمتوسط (٢.٨٩ من ٣).
٤. " يراعي نوع الخط " بمتوسط (٢.٨٩ من ٣).
٥. " ترقم الأسئلة والفقرات التابعة لكل سؤال " بمتوسط (٢.٨٦ من ٣).

كما يتضح من النتائج أن تسعة من المواصفات الفنية مستوفاة إلى حد ما في الاختبارات التحصيلية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٤ ، ٢ ، ٦ ، ٢٨ ، ١٥) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب استيفائها الى حد ما كالتالي:

١. " يحدد في ورقة الأسئلة زمناً مناسباً للإجابة " بمتوسط (٢.٣٤ من٣).
٢. " التنسيق العام للورقة (الهوامش والمسافات)" بمتوسط (٢.٣٤ من ٣).
٣. " الشعبة " بمتوسط (٢.١٨ من ٣).
" يضم الاختبار أسئلة موضوعية وأخرى مقاليه " بمتوسط (٢.١٥ من ٣).

٤. " يحدد عدد الأوراق الاختبارية " بمتوسط (٢.٠٧ من ٣).

كما يتضح من النتائج أن ثلاثة من المواصفات الفنية للاختبار غير مستوفاة في الاختبارات التحصيلية تتمثل في العبارات رقم (٢٣ ، ٢٥ ، ٢٤) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب عدم استيفائها كالتالي:

١. " توثق الآيات بذكر السورة ورقم الآية، ويذكر تخريج الحديث " بمتوسط (١.١٢ من ٣).
٢. " وضع الدرجة المخصصة لكل سؤال " بمتوسط (١.٠٥ من ٣).
٣. " وضع الدرجة الكلية للاختبار " بمتوسط (١.٠٠ من ٣).

يتضح من النتائج أن أبرز ملامح واقع المواصفات الفنية بالاختبارات التحصيلية تتمثل في أن فقرات الاختبار تعطي أرقاماً متسلسلة من أول الاختبار إلى آخره وتفسر هذه النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد وصياغة الاختبارات التحصيلية يحرصون على تسلسل فقرات الإختبارات لتسهيل استيعابها والإجابة عليها.

ثانياً: نتائج تحليل الاختبارات التحصيلية لعبارات محور أسئلة الاختيار من متعدد:

يوضح الجدول رقم (٣) التالي مدى استيفاء الاختبارات المحللة لبنود محور أسئلة الاختيار من متعدد:

الجدول رقم (٣)

عبارات محور أسئلة الاختيار من متعدد مرتبة تنازلياً حسب متوسطات النتائج

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١١	يقتصد في استخدام البديل على "كل ما سبق" و" ليس واحد مما سبق	ك	٤١	١	٣١	٢.١٤	٠.٩٩٠	١
		%	٥٦.٢	١.٤	٤٢.٥			
٩	تجنب الكلمات التي تدل على الإطلاق مثل: (كل، دائماً، جميع	ك	٤٠	٢	٣١	٢.١٢	٠.٩٨٥	٢
		%	٥٤.٨	٢.٧	٤٢.٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	الأحوال)							
١	تكون تعليمات السؤال واضحة	ك	٣٦	٦	٣١	٢.٠٧	٠.٩٦٢	٣
		%	٤٩.٣	٨.٢	٤٢.٥			
١٢	تكون البدائل متساوية في العدد	ك	٣٩	–	٣٤	٢.٠٧	١.٠٠٥	٤
		%	٥٣.٤	–	٤٦.٦			
٢	يطرح جذر السؤال مشكلة واحدة أو	ك	٣٧	٤	٣٢	٢.٠٧	٠.٩٧٧	٥
		%	٥٠.٧	٥.٥	٤٣.٨			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	فكرة واحدة							
١٣	لا يقل عدد البدائل عن أربعة بدائل	ك	٣٦	–	٣٧	١.٩٩	١.٠٠٧	٦
		%	٤٩.٣	–	٥٠.٧			
٨	تتساوى البدائل في الطول	ك	٢٤	١٨	٣١	١.٩٠	٠.٨٦٩	٧
		%	٣٢.٩	٢٤.٧	٤٢.٥			
٧	تكون البدائل قصيرة ما أمكن	ك	٢٦	١٤	٣٣	١.٩٠	٠.٩٠٠	8
		%	٣٥.٦	١٩.٢	٤٥.٢			
٤	توضع في	ك	٢٨	٧	٣٨	١.٨٦	٠.٩٤٧	9

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	نص الجذر الكلمات الأساسية بدلاً من تكرارها في البدائل	%	٣٨.٤	٩.٦	٥٢.١			
٣	يصاغ الجذر على هيئة سؤال (استفهامي) أو صيغة إكمال	ك	٢٣	١٦	٣٤	١.٨٥	٠.٨٧٧	10
		%	٣١.٥	٢١.٩	٤٦.٦			
١٠	تجنب	ك	٢٠	١٨	٣٥	١.٧٩	٠.٨٤٩	١١

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	التلميحات اللغوية التي تؤدي إلى الإجابة الصحيحة	%	٢٧.٤	٢٤.٧	٤٧.٩			
١٤	يفصل بين جذر السؤال وإبداله لعلامة مميزة	ك	٢٦	٥	٤٢	١.٧٨	٠.٩٤٦	١٢
		%	٣٥.٦	٦.٨	٥٧.٥			
٦	تكون جميع	ك	١٧	٢٢	٣٤	١.٧٧	٠.٨٠٨	١٣

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	البدائل متجانسة	%	٢٣.٣	٣٠.١	٤٦.٦			
٥	تكون الإجابة مرتبة ترتيباً عمودياً	ك	٢	–	٧١	١.٠٥	٠.٣٢٩	١٤
		%	٢.٧	–	٩٧.٣			
١٥	ترتب البدائل ترتيباً (هيجائياً)	ك	–	–	٧٣	١.٠٠	٠.٠٠٠	١٥
		%	–	–	١٠٠.٠			
المتوسط العام						١.٨٢	٠.٧٣٥	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أسئلة الاختيار من متعدد مستوفية لحد ما بالاختبارات التحصيلية بمتوسط (١.٨٢ من ٣)

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في استيفاء أسئلة الاختيار من متعدد بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت ما بين (١.٠٠ إلى ٢.١٤) حيث يتضح من النتائج أن ثلاثة عشرة من ملامح أسئلة الاختيار من متعدد مستوفية لحد ما أبرزها تتمثل في العبارات رقم (١١ ، ٩ ، ١ ، ١٢ ، ٢) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب استيفائها كالتالي:

١. " يقتصد في استخدام البديل على "كل ما سبق" و" ليس واحد مما سبق " بمتوسط (٢.١٤ من٣).
٢. " تجنب الكلمات التي تدل على الإطلاق مثل: (كل، دائماً، جميع الأحوال)" بمتوسط (٢.١٢ من ٣).
٣. " تكون تعليمات السؤال واضحة " بمتوسط (٢.٠٧ من ٣).
٤. " تكون البدائل متساوية في العدد " بمتوسط (٢.٠٧ من ٣).
٥. " يطرح جذر السؤال مشكلة واحدة أو فكرة واحدة " بمتوسط (٢.٠٧ من ٣).

كما يتضح من النتائج أن اثنين من ملامح أسئلة الاختبار من متعدد غير مستوفية بالاختبارات التحصيلية تتمثلان في العبارتان رقم (٥ ، ١٥) واللتان تم ترتيبهما تنازليا حسب عدم استيفائهما كالتالي:

١. " تكون الإجابة مرتبة ترتيباً عمودياً " بمتوسط (١.٠٥ من٣).
٢. " ترتب البدائل ترتيباً (هيجائياً)" بمتوسط (١.٠٠ من ٣).

يتضح من النتائج أن أبرز ملامح واقع أسئلة الاختيار من متعدد بالاختبارات التحصيلية تتمثل في أنه يقتصد في استخدام البديل على "كل ما سبق" و" ليس واحد مما سبق وتفسر هذه النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد وصياغة الاختبارات التحصيلية يحرصون على أن يعطي السؤال أكبر قدر من المعلومات.

ثالثاً: نتائج تحليل الاختبارات التحصيلية لعبارات محور أسئلة الصواب والخطأ:

يوضح الجدول رقم (٤) التالي مدى استيفاء الاختبارات المحللة لبنود محور أسئلة الصواب والخطأ.

الجدول رقم (٤)

عبارات محور أسئلة الصواب والخطأ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات النتائج

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
٣	تجنب كلمات التعميم مثل: (كل ، جميع ، دائماً أحياناً لا يمكن)	ك	٦٦	–	٧	٢.٨١	٠.٥٩	١
		%	٩٠.٤	–	٩.٦			
٧	تجنب نفي النفي في العبارات	ك	٦٣	٢	٨	٢.٧٥	٠.٦٤	٢
		%	٨٦.٣	٢.٧	١١.٠			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
٢	تجنب كلمات التخصيص مثل: (فقط، في بعض الأحيان، قد، يقتصر)	ك	٦٠	٦	٧	٢.٧٣	٠.٦٣	٣
		%	٨٢.٢	٨.٢	٩.٦			
٥	تتضمن العبارة فكرة واحدة فقط	ك	٥٤	١١	٨	٢.٦٣	٠.٦٨	٤
		%	٧٤.٠	١٥.١	١١.٠			
٦	تكتب العبارة في صيغة الإثبات	ك	٥١	١٤	٨	٢.٥٩	٠.٦٨	٥
		%	٦٩.٩	١٩.٢	١١.٠			

رقم العبارة	العبارة وليس النفي	التكرار والنسبة %	درجة الموافقة: مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يكتب السؤال بطريقة واضحة ومحددة	ك	٤٨	١٤	١١	٢.٥١	٠.٧٥	٦
		%	٦٥.٨	١٩.٢	١٥.١			
٨	نسبة الرأي أو وجهة النظر ، إن وجد في العبارة إلى مصدره	ك	٣٧	٥	٣١	٢.٠٨	٠.٩٧	٧
		%	٥٠.٧	٦.٨	٤٢.٥			
٤	تتساوى العبارات في الطول	ك	١٦	٣٤	٢٣	١.٩٠	٠.٧٣	٨
		%	٢١.٩	٤٦.٦	٣١.٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
	ما أمكن							
المتوسط العام						٢.٥٠	٠.٥٤	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن أسئلة الصواب والخطأ مستوفية بالاختبارات التحصيلية بمتوسط (٢.٥٠ من ٣).

و يتضح من النتائج أن هناك تفاوت في استيفاء أسئلة الصواب والخطأ بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (١.٩٠ إلى ٢.٨١) حيث يتضح من النتائج أن ستة من أسئلة الصواب والخطأ مستوفية بالاختبارات التحصيلية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٣ ، ٧ ، ٢ ، ٥ ، ٦) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب استيفائها كالتالي:

١. "تجنب كلمات التعميم مثل : (كل، جميع،دائماً،أحياناً لا يمكن)" بمتوسط (٢.٨١ من٣).
٢. " تجنب نفي النفي في العبارات " بمتوسط (٢.٧٥ من ٣).
٣. " تجنب كلمات التخصيص مثل: (فقط، في بعض الأحيان، قد، يقتصر)" بمتوسط (٢.٧٣ من ٣).
٤. " تتضمن العبارة فكرة واحدة فقط " بمتوسط (٢.٦٣ من ٣).
٥. " تكتب العبارة في صيغة الإثبات وليس النفي " بمتوسط (٢.٥٩ من ٣).

يتضح من النتائج أن اثنين من أسئلة الصواب والخطأ مستوفية إلى حد ما بالاختبارات التحصيلية تتمثلان في العبارتين رقم (٨ ، ٤) والتي تم ترتيبهما تنازليا حسب استيفائها إلى حد ما كالتالي:

١. " نسبة الرأي أو وجهة النظر ، إن وجد في العبارة إلى مصدره)" بمتوسط (٢.٠٨ من٣).
٢. " تتساوى العبارات في الطول ما أمكن " بمتوسط (١.٩٠ من ٣).

يتضح من النتائج أن أبرز ملامح واقع أسئلة الصواب والخطأ بالاختبارات التحصيلية تتمثل في تجنب كلمات التخصيص مثل: (فقط، في بعض الأحيان، قد، يقتصر) وتفسر هذه النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد وصياغة الاختبارات التحصيلية يحرصون على أن تكون المعلومات التي تتعلق بالأسئلة دقيقة وقابلة للتحليل والتفكير.

رابعاً: نتائج تحليل الاختبارات التحصيلية لعبارات محور قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة:

يوضح الجدول رقم (٥) التالي مدى استيفاء الاختبارات المحللة لبنود محور قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة.

الجدول رقم (٥)

عبارات محور قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات النتائج

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
٣	يكون سؤال المطابقة في صفحة واحدة	ك	٣	–	٧٠	١.٠٨	٠.٤٠	١
		%	٤.١	–	٩٥.٩			
٤	عدد بدائل الإجابة في القائمة الثانية أكثر من عدد العبارات في القائمة الأولى	ك	٢	–	٧١	١.٠٥	٠.٣٣	٢
		%	٢.٧	–	٩٧.٣			
٢	يحدد في تعليمات السؤال أسس إجراء المقابلة أو	ك	١	٢	٧٠	١.٠٥	٠.٢٨	٣
		%	١.٤	٢.٧	٩٥.٩			

	المزاوجة							
١	تكون جميع الاستجابات متجانسة	ك	١	٢	٧٠	١.٠٥	٠.٢٨	٤
		%	١.٤	٢.٧	٩٥.٩			
٥	يكون العدد في القائمة لا يزيد عن عشرة	ك	٢	–	٧١	١.٠٥	٠.٣٣	٥
		%	٢.٧	–	٩٧.٣			
٦	أن تكون البدائل مرتبطة منطقياً	ك	١	١	٧١	١.٠٤	٠.٢٦	٦
		%	١.٤	١.٤	٩٧.٣			
المتوسط العام						١.٠٦	٠.٢٩	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة غير مستوفية بالاختبارات التحصيلية بمتوسط (١.٠٦ من ٣) .

و يتضح من النتائج أن هناك تجانس في استيفاء قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت المتوسطات مابين (١.٠٤ إلى ١.٠٨) حيث يتضح من النتائج أن ستة من قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة غير مستوفية

بالاختبارات التحصيلية تتمثل في العبارات رقم (٣ ، ٤ ، ٢ ، ١ ، ٥) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب عدم استيفائها كالتالي:

١. " يكون سؤال المطابقة في صفحة واحدة " بمتوسط (١.٠٨ من٣).
٢. " عدد بدائل الإجابة في القائمة الثانية أكثر من عدد العبارات في القائمة الأولى " بمتوسط (١.٠٥ من ٣).
٣. " يحدد في تعليمات السؤال أسس إجراء المقابلة أو المزاوجة " بمتوسط (١.٠٥ من ٣).
٤. " تكون جميع الاستجابات متجانسة " بمتوسط (١.٠٥ من ٣).
٥. " يكون العدد في القائمة لا يزيد عن عشرة " بمتوسط (١.٠٥ من٣).

يتضح من النتائج أن أبرز ملامح واقع قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة بالاختبارات التحصيلية تتمثل في أن يكون سؤال المطابقة في صفحة واحدة وتفسر هذه النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد وصياغة الاختبارات التحصيلية يحرصون على أن تكون المطابقة واضحة وسهلة التطبيق.

خامساً: نتائج تحليل الاختبارات التحصيلية لعبارات محور فقرات الاكمال:

يوضح الجدول رقم (٦) التالي مدى استيفاء الاختبارات المحللة لبنود محور فقرات الاكمال

الجدول رقم (٦)

عبارات محور فقرات الاكمال مرتبة تنازلياً حسب متوسطات النتائج

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
٤	ألا تذكر الحروف الأولى من الكلمات المطلوبة	ك	١٤	–	٥٩	١.٣٨	٠.٧٩	١
		%	١٩.٢	–	٨٠.٨			
٦	عدم وجود دلالات تشير إلى الإجابة الصحيحة كاستخدام صيغ التأنيث والتذكير والإفراد والجمع	ك	١٢	٢	٥٩	١.٣٦	٠.٧٥	٢
		%	١٦.٤	٢.٧	٨٠.٨			

٥	عدم ترك فراغ قصير وفراغ طويل للإجابة تجنباً للإيحاء للطالبات بالإجابة	ك	١١	٣	٥٩	١.٣٤	٠.٧٣	٣
		%	١٥.١	٤.١	٨٠.٨			
٣	تكون العبارات قصيرة بقدر الإمكان	ك	٨	٥	٦٠	١.٢٩	٠.٦٦	٤
		%	١١.٠	٦.٨	٨٢.٢			
٢	لا تحتوى عبارات الإكمال على أكثر من فراغين	ك	٨	٤	٦١	١.٢٧	٠.٦٥	٥
		%	١١.٠	٥.٥	٨٣.٦			
١	أن تكون	ك	٩	٢	٦٢	١.٢٧	٠.٦٧	٦

	الفراغات عند نهاية العبارة أو قريبة منها وليس في بدايتها	%	١٢.٣	٢.٧	٨٤.٩			
	المتوسط العام					١.٣٢	٠.٦٧	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن فقرات الإكمال غير مستوفية بالاختبارات التحصيلية بمتوسط (١.٣٢ من ٣) .

و يتضح من النتائج أن هناك تجانس في استيفاء فقرات الإكمال بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت المتوسطات مابين (١.٢٧ إلى ١.٣٨) حيث يتضح من النتائج أن ستة من فقرات الإكمال غير مستوفاة بالاختبارات التحصيلية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٤ ، ٦ ، ٥ ، ٣ ، ٢) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب عدم استيفائها كالتالي:

١. " ألا تذكر الحروف الأولى من الكلمات المطلوبة " بمتوسط (١.٣٨ من٣).
٢. " عدم وجود دلالات تشير إلى الإجابة الصحيحة كاستخدام صيغ التأنيث والتذكير والإفراد والجمع " بمتوسط (١.٣٦ من ٣).
٣. " عدم ترك فراغ قصير وفراغ طويل للإجابة تجنباً للإيحاء للطالبات بالإجابة " بمتوسط (١.٣٤ من ٣).
٤. " تكون العبارات قصيرة بقدر الإمكان " بمتوسط (١.٢٩ من ٣).
٥. " لا تحتوى عبارات الإكمال على أكثر من فراغين " بمتوسط (١.٢٧ من ٣).

يتضح من النتائج أن أبرز ملامح واقع فقرات الاكمال بالاختبارات التحصيلية تتمثل في ألا تذكر الحروف الأولى من الكلمات المطلوبة وتفسر هذه النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد وصياغة الاختبارات التحصيلية يحرصون على فاعلية عملية الإكمال في تعزيز الفهم والاستيعاب للطلاب.

سادساً: نتائج تحليل الاختبارات التحصيلية لعبارات محور الأسئلة المقالية بالاختبارات التحصيلية:

يوضح الجدول رقم (٧) التالي مدى استيفاء الاختبارات المحللة لبنود محور الأسئلة المقالية بالاختبارات التحصيلية

الجدول رقم (٧)

عبارات محور الأسئلة المقالية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات النتائج

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	ينبغي أن تكون جميع الأسئلة إجبارية	ك	٤٤	٢٩	–	٢.٢١	٠.٩٩	١
		%	٦٠.٣	٣٩.٧	–			

١	تمثل الأمثلة المقالية جزء فقط من الاختبار وليس كل الاختبار	ك	٤٠	٢	٣١	٢.١٢	٠.٩٩	٢
		%	٥٤.٨	٢.٧	٤٢.٥			
٥	لا يدمج أكثر من سؤالين في سؤال واحد	ك	١٦	٢١	٣٦	١.٧٣	٠.٨٠	٣
		%	٢١.٩	٢٨.٨	٤٩.٣			
٤	يبدأ السؤال بصيغة محددة الكلمات مثل: (وازني، وضحي، ميزي، بيني،	ك	١٥	٢٢	٣٦	١.٧١	٠.٧٩	٤
		%	٢٠.٥	٣٠.١	٤٩.٣			

	....)							
٢	ينبغي أن يكون أحد الأسئلة تطبيقياً أو يتضمن حل مشكلة واحدة على الأقل	ك	١١	١٤	٤٨	١.٤٩	٠.٧٥	٥
		%	١٥.١	١٩.٢	٦٥.٨			
المتوسط العام						١.٨٥	٠.٧٢	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الأسئلة المقالية مستوفية لحد ما بالاختبارات التحصيلية بمتوسط (١.٨٥ من ٣).

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في استيفاء الأسئلة المقالية بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت متوسطات استيفاء الأسئلة المقالية بالاختبارات التحصيلية مابين (١.٨٠ إلى ٢.٩٦) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (مستوفى لحد ما / مستوفى) على أداة البحث مما يوضح التفاوت في استيفاء الأسئلة المقالية بالاختبارات التحصيلية حيث يتضح من النتائج أن أربعة من الأسئلة المقالية مستوفية إلى حد ما بالاختبارات التحصيلية تتمثل في العبارات رقم (٣ ، ١ ، ٥ ، ٤) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب استيفائها إلى حد ما كالتالي:

١. " ينبغي أن تكون جميع الأسئلة إجبارية " بمتوسط (٢.٢١ من٣).
٢. " تمثل الأسئلة المقالية جزء فقط من الاختبار وليس كل الاختبار " بمتوسط (٢.١٢ من ٣).
٣. " لا يدمج أكثر من سؤالين في سؤال واحد " بمتوسط (١.٧٣ من٣).
٤. " يبدأ السؤال بصيغة محددة الكلمات مثل: (وازني، وضحي، ميزي، بيني، ....) " بمتوسط (١.٧١ من ٣).

كما يتضح من النتائج أن واحد من الأسئلة المقالية غير مستوفاة بالاختبارات التحصيلية تتمثل في العبارة رقم (٢) وهي" ينبغي أن يكون أحد الأسئلة تطبيقياً أو يتضمن حل مشكلة واحدة على الأقل " بمتوسط (١.٤٩ من ٣).

يتضح من النتائج أن أبرز ملامح واقع الأسئلة المقالية بالاختبارات التحصيلية تتمثل في أنه ينبغي أن تكون جميع الأسئلة إجبارية وتفسر هذه النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد وصياغة الاختبارات التحصيلية يحرصون على استفادة الطالبات من جميع الأسئلة وتقييمهم بصورة دقيقة.

سابعاً: نتائج تحليل الاختبارات التحصيلية لعبارات محور مضمون الأسئلة بالاختبارات التحصيلية:

يوضح الجدول رقم (٨) التالي مدى استيفاء الاختبارات المحللة لبنود محور مضمون الأسئلة بالاختبارات التحصيلية:

الجدول رقم (٨)

عبارات محور مضمون الأسئلة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات النتائج

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مستوفي	مستوفي لحد ما	غير مستوفي			
١	اتصال العبارات بأهداف المقرر اتصالاً وثيقا	ك	٤٣	٢٦	٤	٢.٥٣	٠.٦٠	١
		%	٥٨.٩	٣٥.٦	٥.٥			
٢	شمول الأسئلة للمقرر ولموضوعاته المختلفة	ك	٣٦	٣٠	٧	٢.٤٠	٠.٦٦	٢
		%	٤٩.٣	٤١.١	٩.٦			
المتوسط العام						٢.٤٧	٠.٥٦	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن مضمون الأسئلة مستوفية بالاختبارات التحصيلية بمتوسط (٢.٤٧ من ٣).

و يتضح من النتائج أن هناك تجانس في استيفاء مضمون الأسئلة بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت متوسطات مابين (٢.٤٠ إلى ٢.٥٣) حيث يتضح من النتائج أن اثنين من مضمون الأسئلة مستوفية بالاختبارات التحصيلية تتمثلان في العبارتان رقم (١ ، ٢) واللتان تم ترتيبهما تنازليا حسب استيفائها كالتالي:

١. " اتصال العبارات بأهداف المقرر اتصالاً وثيقا " بمتوسط (٢.٥٣ من٣).
٢. " شمول الأسئلة للمقرر ولموضوعاته المختلفة " بمتوسط (٢.٤٠ من ٣).

يتضح من النتائج أن أبرز ملامح واقع مضمون الأسئلة بالاختبارات التحصيلية تتمثل في اتصال العبارات بأهداف المقرر اتصالاً وثيقا وتفسر هذه النتيجة بأن القائمين على أمر إعداد وصياغة الاختبارات التحصيلية يحرصون على تحقيق الأسئلة لأهداف المقرر.

إجابة السؤال الثالث:

ما الأهمية النسبية لأنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية التي تعد من قبل أعضاء هيئة التدريس؟

يوضح الجدول رقم (16) التالي نتائج تحليل أسئلة الاختبارات:

الجدول رقم (9)

نتائج تحليل أسئلة الاختبارات

م	المقرر	أ	ب	نوع الأسئلة	تناولها للأهداف

				مقالي		موضوعي		معرفية		مهارية		وجدانية	
				عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	فقه(٢)	١	٢٧	٧	٢٦ %	٢٠	٧٤ %	٢٧	١٠ %٠	–	–	–	–
٢	أصول الفقه (٣)	٢	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ %٠	–	–	–	–
٣	أصول فقه	٣	٣١	١ ٢	٣٨، %٧	١٩	٦٢، %٢	٣١	١٠ %٠	–	–	–	–
٤	فقه الفرائض	٤	٣٢	١ ٢	٣٧، %٥	٢٠	٦٢، %٥	٣٢	١٠ %٠	–	–	–	–
٥	أصول فقه	٥	٣٧	١ ٦	٤٣ %	٢١	٥٧ %	٣٧	١٠ %٠	–	–	–	–
٦	فقه الجهاد	٦	٢٣	٣	١٣	٢٠	٨٧	٢٣	١٠	–	–	–	–

	والأطعمة				%		%							
٧	فقه(١)	٧	٢٤	٤	١٦،٦%	٢٠	٨٣،٣%	٢٤	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
٨	أصول فقه	٨	٣٢	١ ١	٣٤،٣%	٢١	٦٥،٦%	٣٢	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
٩	فقه الأسرة	٩	٣٢	٢	٦٢،٥%	٣٠	٩٣،٧%	٣٢	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
١٠	فقه (٢)	١٠	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
١١	الفقه(٤)	١١	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
١٢	فقه (١)	١٢	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
١٣	فقه(٣)	١٣	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–

١٤	فقه الفرائض	١٤	٣٩	٩	٢٣%	٣٠	٧٧%	٣٩	١٠%	-	-	-	-
١٥	أصول الفقه(٤)	١٥	٦٠	-	-	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠%	-	-	-	-
١٦	فقه (٣)	١٦	٦٠	-	-	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠%	-	-	-	-
١٧	فقه الجهاد والأطعمة	١٧	٦٠	-	-	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠%	-	-	-	-
١٨	فقه(١)	١٨	٦٠	-	-	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠%	-	-	-	-
١٩	فقه(٢)	١٩	٦٠	-	-	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠%	-	-	-	-
٢٠	أصول الفقه	٢٠	٦٠	-	-	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠%	-	-	-	-

٢١	التفسير الموضوعي	٢١	٢٠	١٣	٦٥%	٧	٣٥%	٢٠	١٠%٠	-	-	-	-	-
٢٢	تفسير تحليلي	٢٢	٤١	٧	١٧%	٣٤	٨٣%	٤١	١٠%٠	-	-	-	-	-
٢٣	التفسير التحليلي	٢٣	٢٠	١٣	٦٥%	٧	٣٥%	٢٠	١٠%٠	-	-	-	-	-
٢٤	التفسير التحليلي(١)	٢٤	٣٨	٨	٢١%	٣٠	٧٩%	٣٨	١٠%٠	-	-	-	-	-
٢٥	التفسير التحليلي(٢)	٢٥	٣٩	٢٩	٧٤،٣%	١٠	٢٥،٦%	٣٩	١٠%٠	-	-	-	-	-
٣٦	مناهج المفسرين وطبقا	٢٦	٦٠	-	-	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠%٠	-	-	-	-	-

	تهم														
٢٧	التفسير التحليلي	٢٧	٢٠	٥	٢٥ %	١٥	٧٥ %	٢٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–	–
٢٨	التفسير التحليلي	٢٨	٢٠	–	–	٢٠	١٠٠ %	٢٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–	–
٢٩	التفسير التحليلي (٦)	٢٩	٢٩	٩	٣١ %	٢٠	٦٩ %	٢٩	١٠ ٠%	–	–	–	–	–	–
٣٠	التفسير التحليلي(٥)	٣٠	٢٨	٨	٢٨،٥%	٢٠	٧١،٥%	٢٨	١٠ ٠%	–	–	–	–	–	–
٣١	التفسير التحليلي (٢)	٣١	٣٠	١٠	٣٣،٣%	٢٠	٦٦،٦%	٣٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–	–
٣٢	التفسير التحليل	٣٢	٣٣	١٣	٣٩،٣%	٢٠	٦٠،٦%	٣٣	١٠ ٠%	–	–	–	–	–	–

	ي(٢)											
٣٣	مناهج المفسرين وطبقاتهم	٣٣	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠%٠	–	–	–
٣٤	التفسير التحليلي(٣)	٣٤	٣٤	٢٤	٧٠،٥%	١٠	٢٩،٥%	٦٠	١٠%٠	–	–	–
٣٥	العقيدة (٥)	٣٥	٣٦	١٦	٤٤،٤%	٢٠	٥٥،٥%	٣٦	١٠%٠	–	–	–
٣٦	الملل والنحل والمذاهب (١)	٣٦	٤٠	٢٠	٥٠%	٢٠	٢٠%	٤٠	١٠%٠	–	–	–
٣٧	العقيدة (٥)	٣٧	٢٩	١٨	٦٢%	١١	٣٨%	٢٩	١٠%٠	–	–	–
٣	العقيدة	٣٨	٥٦	٢	٤٦،	٣٠	٥٣،	٥٦	١٠	–	–	–

٨	(٢)			٦	%٤		%٥		%٠				
٣٩	العقيدة (٣)	٣٩	٤٢	١٧	٤٠، %٤	٢٥	٥٩، %٥	٤٢	١٠ %٠	–	–	–	–
٤٠	العقيدة (٤)	٤٠	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ %٠	–	–	–	–
٤١	العقيدة (١)	٤١	٥٨	٢٥	٤٣ %	٣٣	٥٧ %	٥٨	١٠ %٠	–	–	–	–
٤٢	الملل والنحل والمذاهب (٢)	٤٢	٤٧	١٢	٢٥، %٥	٣٥	٧٤، %٤	٤٧	١٠ %٠	–	–	–	–
٤٣	العقيدة (١)	٤٣	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ %٠	–	–	–	–
٤٤	العقيدة (٢)	٤٤	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ %٠	–	–	–	–
٤٥	العقيدة (٣)	٤٥	٢٧	١١	٤٠، %٧	١٦	٥٩، %٢	٢٧	١٠ %٠	–	–	–	–

٤٦	العقيدة (٥)	٤٦	٢٨	٨	٢٨،٥%	٢٠	٧١،٤%	٢٨	١٠ ٠%	–	–	–	–
٤٧	الملل والنحل والمذاهب (١)	٤٧	٣٧	١٥	٤٠،٥%	٢٢	٥٩،٤%	٣٧	١٠ ٠%	–	–	–	–
٤٨	الحديث (٨)	٤٨	٢٤	٧	٢٩%	١٧	٧١%	٢٤	١٠ ٠%	–	–	–	–
٤٩	الحديث (٧)	٤٩	١١	١١	١٠٠%	–	–	١١	١٠ ٠%	–	–	–	–
٥٠	الحديث(٥)	٥٠	٣٢	١٧	٥٣%	١٥	٤٧%	٣٢	١٠ ٠%	–	–	–	–
٥١	الحديث (١)	٥١	٣٠	١٥	٥٠%	١٥	٥٠%	٣٠	١٠ ٠%	–	–	–	–
٥٢	أصول التخريج ودراسة الأسانيد	٥٢	٣٢	٢	٦%	٣٠	٩٤%	٣٢	١٠ ٠%	–	–	–	–

	يد														
٥٣	علوم الحديث	٥٣	٤٠	٢٠	٥٠%	٢٠	٥٠%	٤٠	١٠٠%	–	–	–	–	–	–
٥٤	الحديث (٢)	٥٤	٤٣	١٣	٣٠%	٣٠	٧٠%	٤٣	١٠٠%	–	–	–	–	–	–
٥٥	الحديث (١)	٥٥	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠٠%	–	–	–	–	–	–
٥٦	الحديث (٣)	٥٦	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠٠%	–	–	–	–	–	–
٥٧	الحديث (٨)	٥٧	٥١	١	٢%	٥٠	٩٨%	٥١	١٠٠%	–	–	–	–	–	–
٥٨	الحديث (٣)	٥٨	٢٧	٧	٢٦%	٢٠	٧٤%	٢٧	١٠٠%	–	–	–	–	–	–
٥٩	الحديث (٢)	٥٩	٥٠	١٠	٢٠%	٤٠	٨٠%	٥٠	١٠٠%	–	–	–	–	–	–

٦٠	الحديث (٧)	٦٠	١٢	١٢	١٠٠%	-	-	١٢	١٠ ٠%	-	-	-
٦١	الإسلام وبناء المجتمع	٦١	٦٠	-	-	٦٠	١٠٠%	٦٠	١٠ ٠%	-	-	-
٦٢	النظام الاقتصادي في الإسلام	٦٢	٣٢	٦	١٩%	٢٦	٨١%	٣٢	١٠ ٠%	-	-	-
٦٣	النظام الاقتصادي في الإسلام	٦٣	٣٧	١١	٣٠%	٢٦	٧٠%	٣٧	١٠ ٠%	-	-	-
٦٤	الإسلام وبناء المجتمع	٦٤	٣٦	١٢	٣٣،٣%	٢٤	٦٦،٦%	٣٦	١٠ ٠%	-	-	-

	ع													
٦٥	الثقافة الإسلامية	٦٥	٢٣	٨	٣٤،٧%	١٥	٦٥،٢%	٢٣	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
٦٦	أسس النظام السياسي في الإسلام	٦٦	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
٦٧	الإسلام وبناء المجتمع	٦٧	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
٦٨	المدخل للثقافة الإسلامية	٦٨	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ ٠%	–	–	–	–	–
٦	النظام	٦٩	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠	٦٠	١٠	–	–	–	–	–

٩	الاقتصادي في الإسلام					%		% ٠					
٧٠	أصول الدعوة وطرقها	٧٠	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ % ٠	–	–	–	–
٧١	أسس النظام السياسي في الإسلام	٧١	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ % ٠	–	–	–	–
٧٢	المدخل للثقافة الإسلامية	٧٢	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ % ٠	–	–	–	–
٧٣	النظام الاقتصادي	٧٣	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ % ٠	–	–	–	–

	في الإسلام													
٧٤	الإسلام وبناء المجتمع	٧٤	٦٠	–	–	٦٠	١٠٠ %	٦٠	١٠ %٠	–	–	–	–	–
	المجموع		٣١٨ ٩	٥ ٤ ٠	١٧ %	٢٦ ٤٩	٨٣ %	٣١ ٨٩	١٠ %٠	–	–	–	–	–

يتضح من نتائج الجدول رقم (٩) ما يلي:

١- يتبين من الجدول رقم (٩) أن ١٧% من مجموع أسئلة الاختبار عبارة عن أسئلة مقالية وأن ٨٣% من مجموع الأسئلة عبارة عن أسئلة موضوعية. كما أن أسئلة المقال التي شملتها الاختبارات أغلبها غير محدد ويتناول السؤال عدة قضايا مختلفة. أما الأسئلة الموضوعية فأغلبها عبارة عن أسئلة الصح والخطأ وأغلبها لا يتوافر فيها الشروط الواجب توافرها في الأسئلة الموضوعية. وقد يرجع ذلك إلى أن معظم الأساتذة أكاديميين وغير تربويين بالإضافة إلى عدم تدريب الأساتذة الذين أعدوا الأسئلة. هذا فضلاً عن سهولة تصحيح الأسئلة الموضوعية في الوقت الضيق المطالبين فيه بتسليم النتائج.

٢- كما يتبين من الجدول السابق أن ٣٨% من المقررات جاءت كل أسئلتها موضوعية، بينما ٣% جاءت كل أسئلتها مقالية. وباقي المواد جاءت بعض أسئلتها مقالية والأخرى موضوعية.

٣- يتبين أيضاً من الجدول رقم (٩) أن كل الأسئلة التي شملتها الاختبارات اقتصرت على الأهداف المعرفية فقط بنسبة ١٠٠% ولم تتناول الأهداف المهارية أو الوجدانية ويشير هذا إلى قصور كبير في هذه الأسئلة وأن الأساتذة يركزون فقط على قياس تمكن الطالبات من بعض المعلومات، وقد يرجع هذا إلى عدم وعيهم بأهمية الأهداف التعليمية الأخرى وإلى اقتناعهم بأن أهم شيء هو اكتساب الطالبات لقدر ما من المعلومات، وقد يرجع هذا إلى الأهداف الوجدانية لا يتم تقويمها من خلال أسئلة تحريرية، أما الأهداف المهارية فقد يرجع ذلك إلى عدم معرفة الأساتذة وتدريبهم على الإعداد الجيد للاختبار. رغم أنه توجد بعض المهارات الأكاديمية مثل حل المشكلات كان من الممكن قياسها من خلال امتحانات نهاية العام. كما يشير إلى قصور كبير في هذه الأسئلة، وقد يرجع إلى تعود الطالبات على مجرد الحفظ وتأتي هذه الامتحانات لمعرفة مدى حفظهم لها.

إجابة السؤال الرابع:

ما التصورات المقترحة لتطوير الورقة الاختبارية ؟

يتبين من أن معظم الاختبارات لم تراعي الشكل الخارجي للورقة وتفتقر إلى المعيار الخاص بتنظيم الورقة وإخراج الورقة، عدا ١٣% من الأسئلة.

وعليه نقترح التصورات لتطوير الورقة الاختبارية كما يلي:

١- مراجعة محتوى المقررات التي يتم تدريسها وفقاً لتوصيف كل مقرر، حتى تحقق الامتحانات المخرجات المستهدفة للبرنامج التعليمي.

٢- إعادة النظر في ترميز بعض المقررات، وتكليف المختصين بتدريسها، حتى تكون الاختبارات بما تتضمنه من أسئلة ممثلة لما ينبغي أن يدرسه الطالب في هذه المقررات.

٣- إنشاء بنك للاختبارات والأسئلة ذات المواصفات المعيارية في المقررات الدراسية المختلفة التي تدرس في كل قسم بالتعاون بين الأعضاء، مما يوفر حصيلة مناسبة يمكن أن يسترشد بها عضو هيئة التدريس عند إعداد الاختبارات وخاصة من منهم حديث العهد بالتدريس بالجامعة.

٤- تشكيل لجان عليا بالأقسام تقوم بمراجعة الاختبارات التي تعد من قبل الأعضاء، مع توحيد الاختبارات في حالة تدريس نفس المقررات بالتعاون مع عضو هيئة تدريس آخر.

٥- التنسيق بين الأساتذه القائمين بالتدريس سواء في اختيار موضوعات المقرر، أو في وضع الامتحان، حتى لا نرى سؤالاً يتكرر في ورقتي اختبار المادة الواحدة.

٦- ضرورة الأخذ بنظام ملفات التقويم (ملف الانجاز) والتي يمكن من خلالها تقويم أداء الطالبة في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية باستخدام أدوات متنوعة للقياس والتقويم.

٧- إنشاء مركز لتقويم الاختبارات في كل جامعة، يتبع وحدة الجودة، وتكون مهمته التعرف على أوجه القصور في إعداد الاختبارات وتطويرها.

٨- عقد الدورات التدريبية وورش العمل التي تهدف إلى إكساب عضوات هيئة التدريس مهارات بناء الاختبارات التحصيلية بمواصفاتها المعيارية، الفنية والتربوية.

الاستعانة بالمختصين لتحويل المقررات إلى مقررات الكترونية وتدريب الأساتذة على استخدام التكنولوجيا في التدريس، ومن ثم يمكن الانتقال إلى القياس والتقويم الالكتروني.

الإستنتاجات والتوصيات

أولاً: النتائج

وأظهرت نتائج البحث ما يلي:

١- تفاوت في استيفاء المواصفات الفنية بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت ما بين (١.٠٠ إلى ٢.٩٣).
٢- تفاوت في استيفاء أسئلة الاختبار من متعدد بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت ما بين (١.٠٠ إلى ٢.١٤).
٣- تفاوت في استيفاء أسئلة الصواب والخطأ بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (١.٩٠ إلى ٢.٨١).
٤- هناك تجانس في استيفاء قواعد تصميم فقرات المقابلة / المزاوجة بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (١.٠٤ إلى ١.٠٨).
٥- هناك تجانس في استيفاء فقرات الإكمال بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (١.٢٧ إلى ١.٣٨).
٦- هناك تفاوت في استيفاء الأسئلة المقالية بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (١.٨٠ إلى ٢.٩٦).
٧- هناك تجانس في استيفاء مضمون الأسئلة بالاختبارات التحصيلية حيث تراوحت مابين (٢.٤٠ إلى ٢.٥٣)

٨- عدد الأسئلة المقالية (٥٤٠) سؤال من إجمالي عدد الأسئلة البالغ عددها(٣١٨٩) سؤال بنسبة ١٧% وعدد الأسئلة الموضوعية (٢٦٤٩) سؤال بنسبة ٨٣% .

٩- أغلب أسئلة الاختبارات تقيس مدى تحقق الأهداف المعرفية للمقررات المختلفة ولم تتطرق إلى الأهداف التعليمية الأخرى.

ثانياً: التوصيات

١. إجراء تقويم دوري لواقع جودة الاختبارات التحصيلية لأعضاء هيئة التدريس.
٢. إقامة ورش العمل والندوات العلمية للبحث في كيفية تحسين مستوى جودة الاختبارات التحصيلية لأعضاء هيئة التدريس.
٣. عقد المزيد من الدورات التدريبية للأعضاء في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، يتم التركيز فيها على كتابة الأسئلة التي تقيس المستويات العقلية العليا.
٤. توفير بعض المراجع في بناء الاختبارات التحصيلية في مكتبة الكلية ليعود لها الأعضاء باستمرار.
٥. إنشاء بنك للاختبارات والأسئلة ذات المواصفات المعيارية في المقررات الدراسية المختلفة التي تُدرس في كل قسم بالتعاون بين الأعضاء، مما يوفر حصيلة مناسبة يمكن أن يسترشد بها عضو هيئة التدريس عند إعداد الاختبارات وخاصة من منهم حديث العهد بالتدريس بالجامعة.
٦. تشكيل لجان عليا بالأقسام تقوم بمراجعة الاختبارات التي تعد من قبل الأعضاء، مع توحيد الاختبارات في حالة تدريس نفس المقررات.

تهيئة المناخ المناسب لزيادة فرص الترقي العلمي والأكاديمي، وذلك من خلال توفير المعامل والمكتبات المتخصصة، وزيادة فرص المشاركة في المؤتمرات والمجالس العلمية وغيرها من الأمور التي تساعد على تنمية الأعضاء علمياً وأكاديمياً.

مخرجات المشروع

المقترحات

بناءً على نتائج البحث، يقترح البحث الحالي إجراء بحوث مستقبلية تتصل بموضوع البحث منها:

١- إعداد برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية استخدام المستويات (العليا والدنيا) عند صياغة أسئلة الاختبارات.
٢- إجراء دراسات حول أساليب التقويم التي تعني بقياس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية عند الطلاب في المرحلة الجامعية.
٣- وضع آلية جديدة لتحقيق أساليب تقويم جديدة التي تناولها الباحث مثل التقويم الذاتي وتقويم الطلبة وتقويم الزملاء وغير ذلك لما ستحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته في جودة التعليم العالي.
٤- تقويم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية في ضوء ما تقيسه من مستويات التفكير.

إجراء نفس البحث الحالي في بيئات أخرى مع برامج مختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، خيري علي. (١٩٩٤م). **المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٣م). **الجودة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- أبو حطب، فؤاد؛ وسيد، أحمد عثمان. (١٩٨٥م). **التقويم النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء محمود. (ديسمبر ٢٠٠١م). **النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي – رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي: القاهرة.
- البيلاوي، حسن حسين؛ وآخرون.(٢٠٠٦م). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**. عمان: دار المسيرة.
- جابر، عبدالحميد جابر؛ عبدالرزاق، طاهر محمد. (١٩٨٧م). **أسلوب النظم بين التعليم والتعلم**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسن، ثناء محمد. (٢٠٠٥). **تقويم امتحانات طالبات كلية التربية. دراسات في المناهج وطرق التدريس**: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد المائة.
- حسن، منال علي. (٢٠١٣). تقويم اختبارات طالبات كلية التربية بحفر الباطن وفق معايير الجودة. **مجلة القراءة والمعرفة**. (١٣٦).

- الحكمي، علي صديق. (١٥-١٦ مايو:٢٠٠٧م). **التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم**. الجودة في التعليم العام: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: جامعة الملك سعود.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٨٠م). **تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته**. بيروت: دار العلم للملايين.
- الخليفة، حسن جعفر. (١٤٣١هـ). **المنهج المدرسي المعاصر**.الرياض: مكتبة الرشد.
- الخوري، توماجورج. (٢٠٠٨م). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط١.
- دخيخ، صالح أحمد؛ وجار الله، سعيد عبدالله. (١٤٢٧هـ). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التربية والتعليم، **مجلة البحوث التربوية**، كلية المعلمين بالباحة. (٧) .
- دياب، إسماعيل محمد؛ البنا، عادل السعيد. (٢٠٠١م). **تقويم جودة الأداء الجامعي**. مصر: المكتبة المصرية.
- الديب، فتحي. (١٤١٤هـ). التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي. **مجلة العلوم التربوية**.١ ، ١٠٧.
- الراجح، نوال محمد؛ الثنيان، هند عبد الله. (٢٠٠٧م). تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكليات التربية. **دراسات تربوية وإجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. المجلد ١٣(١)**.
- زكي، لورنس بسطا.(١٩٩٢م). **أراء الطلبة المعلمين بجامعة البحرين في بعض مشكلات تعليمهم الجامعي**. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الرابع عشر، مارس.
- سعادة، جودت أحمد. (١٩٨٤م). **مناهج الدراسات الاجتماعية**. بيروت: دار العلم للملايين.

- السعيد، محمد سعيد. (٢٠٠٦م). تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس، **المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي**، ٢٥- ٢٦ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد (٣).
- سكر، ناجي؛ نشوان، جميل عمر.(٢٦- ٢٧ يوليو: ٢٠٠٥م). **تطوير كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.** مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر: جامعة عين شمس.
- السليم، ملاك؛ علي، توحيد. (١٩٩٥م). **دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات مادتي المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية للبنات بالرياض. ومقترحات تطويرها.** مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع٥٢.
- السيد، يسرى مصطفى. (٢٠٠٥م). **بناء الاختبارات التحصيلية وتقنينها.** ورشة عمل، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مركز الانتساب الموجه: أبو ظبي.
- الشيخ، تاج السر عبد الله وآخرون. (١٤٢٥هـ). **القياس والتقويم التربوي.** الرياض: مكتبة الرشد.
- الشمري، هدى علي جواد. (٢٠٠٣م). **طرق تدريس التربية الإسلامية.** غزة: دار الشروق.
- صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠٠٢م). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم.** الرياض: مكتبة الرشد.
- الصلاحي، عبدالسلام محمد. (٢٠٠٧م). تقويم الاختبارات النهائية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبارات الجيدة، **مجلة الباحث الجامعي**، جامعة أب.
- الطبراني، أبو القاسم سليمان.(١٤١٥هـ). **المعجم الأوسط للطبراني.** القاهرة.

- عدس، عبد الرحمن. (١٩٨٩م). **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية: تونس.
- عسيري، علي سعيد مريزن. (٢٠٠٢م). **واقع الاختبارات التحصيلية في التعليم العام والجامعي وأثره على المخرجات التعليمية:** الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: جامعة الملك سعود..
- عقيلي، عمر وصفي. (٢٠٠١م). **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة.** دار وائل: عمان.
- عمارة، عبد الله سليم. (٢٠٠٨م). المعايير التربوية والفنية لبناء أسئلة الاختبارات التحصيلية. **مجلة التربية – قطر.** (١٦٤)، ١٥٠ – ١٧١.
- فؤاد، عبدالخالق؛ وآخرون. (١٩٩٨م). **تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي– مرحلة التعليم الأساسي.** القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية.
- القحطاني، سالم علي. (١٩٩٦م). تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية: دراسة تحليلية. **المجلة التربوية.** جامعة الملك سعود.
- القرشي، خديجة ضيف الله. (٢٠١٠م). **تقويم الورقة الاختبارية لطالبات البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف وفق معايير الجودة.** المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس من ٢٩ يناير – ١ ديسمبر ٢٠١٠م، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية.
- الكيومي، عبدالله. (٢٠٠٢م). **تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها.** رسالة ماجستير غير منشورة.

- اللقاني، أحمد حسين؛ ورضوان، برنس أحمد. (١٩٨٨م). **تدريس المواد الاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.
- مجمع اللغة العربية. (١٩٨٠م). **المعجم الوجيز**. القاهرة: دار التحرير للطبع والنشر.
- محمد، مصطفى عبد السميع؛ حوالة، سهير محمد. (١٤٢٦هـ). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**. عمان: دار الفكر.
- محمد، فتحي درويش.(مايو ١٩٩٩م). **الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية**-. تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة: المؤتمر السنوي السابع. مصر: كلية التربية، جامعة حلوان.
- الوكيل، حلمي أحمد. (١٩٧٩م). تطوير الامتحانات بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة الملك عبدالعزيز، العدد الرابع، يونيو.
- يوسف، ماهر؛ الرافعي، محب. (٢٠٠٥م). **التقويم التربوي أسسه وإجراءته**. الرياض: مكتبة الرشد.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bacolod, M&Tobias.J.(2006). Shool Quality and Achievement Growth Evidence from the Philippines. Economics of Education Review . Dissertation Abstract International.Vol.25(6).pp619-632.
- Carlson, D.(2003).For Methoohds off Judging School Quality and Progress .In The ERIC Data Pse.
- Chapin, Juner R. and Messick, Rosemary G. (1989). Elementary Social Studies: A practical Guide. New York: Longman, pp. 197-218.

- Doran, R., Chan, F. and Tamir, P. (1998) : "Science educators guide to assessment". Eric,No (ED423126).
- Hartly , R &Virkus,s ; Approach to Quality Assurance and Accreditation of lies program : Experiences From Estonia and United Kingdom , Journal of Education for Information , Vo121 , 2003.
- Houlston,D, : Developing quality Managerment System for Postgaduate Education Program A case study, Jouranal of Higher Education . Policy and Maw-agement , Vol,21 2000.
- Martorella, Peter H.(1991). Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools. New York: Macmillan Publishing Company, pp.318-338.
- M. Kulieke, J. Bakker, C. Collins, T Fennimore. C. Fine, J. Herman, B,F. Jones. L. Raack, M.B. Tinzmann. (1990). Assessment based on vision of learning NCREL, Oak Brook.
- Tittle, C.K. and Pape, S. (1995): "Selected references for assessment and evaluation of mathematics and science teaching reforms in classrooms a bibliography" .Eric, No.(ED395797).

الشكر والتعريف بالدعم

الحمد لله الذي هداني لحمده، وأرشدني لطاعته، وذلل لي طريق العلم، ونصلي ونسلم على نبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

اليوم بعد أن خرج هذا البحث وظهر للنور، أتقدم بالشكر والعرفان إلى جامعة سلمان بن عبدالعزيز لتفضلها بقبول تطبيق البحث.

كما يشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل لعمادة البحث العلمي التي أتاحت الفرصة للباحثة بالبحث، فلم تبخل بدعمها المادي والمعنوي، بجانب الاهتمام والمتابعة، مما شجع الباحثة لإكمال هذا البحث.

والشكر موصول لكل من ساعد في تحكيم أدوات البحث.

وفي الختام أسال الله أن ينفعنا بما علمنا ، ويعلمنا ما ينفعنا، إنه نعم المولى ونعم النصير.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم