تقويم اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة

د. ابراهيم بن عبد الله الحسينان*

د. محمود جابر حسن أحمد *

المقدمة

شهد التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة في كثير من بلدان العالم خلال العقدين الأخيرين حركة إصلاح جذرية تتمثل في إدخال معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لتحقيق ؛ التميز لدى الخريج الجامعي بما يساعده على مواجهة التحديات التي يفرضها القرن الواحد والعشرين .

ونظرًا إلى أن عملية التقويم بصورة عامة وتقويم الطلاب بصورة خاصة تعد من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي. فإن الإصلاحات التي تجري في العقود الأخيرة حول الجودة والاعتماد في التعليم العالي تركز على تقويم النواتج التعليمية.

فضمان جودة التعليم وتحسين مستويات تعلم الطلاب، لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية إصلاح شاملة للتقويم، تتناول فلسفته وأغراضه وأساليبه وتقنياته، وتكامله مع عناصر العملية التعليمية الأخرى فإصلاح التقويم والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته يعد مدخلا جيدا للارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية.

* أستاذ مساعد علم النفس التربوى كلية التربية – جامعة المجمعه

* أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس كلية التربية – جامعة المجمعه والأستاذ المساعد فى كلية التربية جامعة دمياط

وتعد الاختبارات أكثر وأقدم وسائل التقويم شيوعا فهو الإجراء الذي يتم بموجبة مواجهة الفرد بمجموعة من الأسئلة أو الاختبارات القياسية والطلب منه أن يستجيب عنها مستقلاً عن الآخرين ثم معالجة النتائج على نحو يكفل توفير مقابلة كمية بين المستوى أداء الأفراد المختلفين الذين تقدموا للاختبارات . (إبراهيم ، ٢٠٠١، ١٥)

فالاختبارات هي أكثر أدوات التقويم ووسائله استخداما ؛ وذلك لما يمكن أن تقدمه من بيانات موضوعية يمكن الاعتماد عليها في صنع القرارات السليمة التي تهدف إلى تحسين عمليتيّ التعلم ، وانتقال الطلاب من صف إلى أخر ومن مرحلة إلى أخرى ، فالاختبارات " إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ١٩٤) فالاختبارات جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية وغالبا ما تستخدم في صياغة سياسة تعليمية واجراء تعديلات على المناهج الدراسية .(Phillip, 2014)

وعلى الرغم من انتشار وشيوع الاختبارات التحصيلية كأداة لتقويم الطلاب إلا أنها واجهت انتقادات حادة ، حيث أنها بدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية والتعلمية، أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاتها، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس كثير من الطلاب. (السورطي، ١٩٩٨، ٢٤٧) وترجع أسباب القصور إلى أن الكثير من المعلمين لم يحصلوا على تدريب كاف في إعداد الاختبارات الجيدة وتطويرها وتحليل فقراتها واستخلاص خصائصها السيكومترية (الكيلاني،١٩٩٤) .

وفي دراسة قام بها (السنبل ، ٢٠٠٠) حول الاختبارات في الوطن العربي وجد أن :

١- الاختبار التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئاً واحدا بل أشياء كثيرة مختلطاً بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء

التقويم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شيئين في آن واحد لا يقيس شيئاً.

٢- ورقة الاختبار في بعض المناطق قد يصادف فيها الطالب الحظ، وتأتي الأسئلة مما يتقنه، أو تعاكسه في اختبار آخر فتأتي الأسئلة مما لا يعرفه.

٣- نظام الاختبارات الحالي يحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب ، ولكنها لا تشتمل على النواحي التشخيصية التي تبين نواحي ضعف التلاميذ حتى يعالجها. (السنبل، ٢٠٠٢، ١٩٤)

ولكي يحقق التعليم الجامعي أهدافة ينبغى الأخذ بالنظم الحديثة لتطوير الاختبارات التحصيلية بما ينعكس أثره على تطوير أداء المعلم الذي تتوافر فيه الخصائص التي تتناسب ومتطلبات المجتمع من حيث المهارات والمرونة والاستدلال والابداع بما يحقق معايير الجودة في التعليم. (عبد المنعم ، ٢٠٠٩، ٢٠٨)

ولا تتحقق جودة التعليم إلا من خلال طرق تقويم تسهم في قياس نواتج التعلم المستهدفة وتتحقق في اختباراتها معايير الجودة بما يزيد من دافعية الطلاب للانجاز (Bacolod et al , 2006) وتساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير ومقارنة الأداء بمعايير داخلية أو خارجية فالتقويم يؤدي دورًا أساسيا لتحقيق التحسين والتطوير المستمرين.(Oakland, 2003)

وقد أجريت العديد من الدراسات لتقويم الاختبارات في مراحل التعليم المختلفة، وأكدت معظم نتائج هذه الدراسات إلى أن الاختبارات لا تزال تركز على المستويات المعرفية الدنيا وتهمل المستويات المعرفية العليا ولا تهتم بتقويم الجوانب المهارية والوجدانية ، ومن هذه الدراسات : (المجاهد (٢٠١٣) ودراسة حسن (٢٠١٣) ، دراسة الشامي وآخرون (٢٠١١)

دراسة القرشي (٢٠١٠) دراسة عبد المنعم (٢٠٠٩) دراسة القديرات (٢٠٠٨) دراسة حسن (٢٠٠٥) ودراسة متسامورا وآخرون ((Matsumura et all , 2002)

وقد وضعت هيئات التقويم والإعتماد الأكاديمي الوطنية والاقليمية والعالمية عملية التقويم كمتطلب أساسي للحصول على الاعتماد وذلك من خلال تقنين وتنويع أساليب التقويم لقياس نواتج التعلم المستهدفة .

وبناء على ذلك وفي الاطار السعي الي تطوير الاختبارات التربوية بكلية التربية جامعة المجمعة وتوجيه أعضاء هيئة التدريس إلى استيفاء معايير الجودة بها ، كان توجه الباحثين إلى إجراء دراسة للتحقق من مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة .

مشكلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي : ما مدى توافر معايير الجودة في اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة ؟

ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية :

- ما معايير جودة اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية في جامعة المجمعة ؟
- ما مدى توافر معيار البيانات الأساسية لاختبارات المقررات التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام الأربع (١٤٣١: ١٤٣٥) ؟
- ما مدى توافر معيار جودة تعليمات اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام الأربع (١٤٣١ : ١٤٣٥)؟
- ما مدى توافر معيار جودة لغة اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام الأربع (١٤٣١ : ١٤٣٥)؟

- ما مدى توافر معيار جودة ارتباط اختبار المقررات التربوية بالتوصيف في كلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام الأربع (١٤٣١ : ١٤٣٥)؟
- ما مدى توافر معيار جودة مضمون اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام الأربع (١٤٣١ : ١٤٣٥)؟
- هل توجد فروق بين اختبار المقررات التربوية خلال الأعوام الأربع (١٤٣١ : ١٤٣٥)؟

حدود الدراسة

يقتصر هذا البحث على :

- تحليل عينة من اختبارات قسم العلوم التربوية كلية التربية جامعة المجمعة لقسمي الطلاب والطالبات على ضوء قائمة معايير جودة الاختبارات التي اعدها الباحثان .
- اختبارات المقررات التربوية للأعوام الأربع (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ)

تحديد المصطلحات

التقويم

يعرف التقويم بأنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء اهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة مناسبة تتعلق بالأفراد والمهام وفعاليتها في تحقق أهدافها المحددة (علام ، ٢٠٠٢، ٣١)

كما يعرف بأنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء اهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وكيفية عن أحد جوانب العملية التعليمية ، أو عن ظاهرة ما أو سلوك معين ، ثم تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها بقصد استخدامها في اصدار حكم أو قرار يؤدي الي تعديل

السلوك بما يؤدي الي تحقيق الأهداف المرجوه بصورة أفضل . (الشهراني ، السعيد ، ٢٠٠٣ ، ٢٩٦)

المعايير

يعرف المعيار بأنه مستوى مرجعي للقياس يستدل عليه من خلال مجموعة من المؤشرات تستخدم كمواصفات للأداء النموذجي (Arter & Mctighe , 2001).

الجودة

من الناحية اللغوية فإن الجودة Qualities مشتقة من الكلمة اللاتينية(Quality) ويقصد بها طبيعة الشيء و درجة صلاحه (البرواري ، ٢٠٠٠ ، ٨٨)

و تعرّف الجودة بأنها "التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها، أي تطابق عناصر المنظومة التعليمية مع المواصفات القياسية العالمية، وفي إطار المعايير القومية للتعليم". (شحاتة ، ٢٠٠٥)

كما تعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات يتم تحديدها مسبقا لعمل ما . (العلي ، ٢٠٠٠، ٤٩٦)

الاختبارات

تعرف الاختبارات بأنها إجراء منظم لقياس عينة ممثلة من المهمات التعليمية أو المخرجات التعليمية (عبد المقصود ، ٢٠٠٩، ٢٩١)

فالاختبارات طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب لمعلومات ومهارات في مقرر دراسي تم تعلمها مسبقا ، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات مرنبة ومنظمة تمثل المحتوى المادة العلمي للمقرر .

خطوات البحث واجراءاته

يسير البحث وفق الخطوات التالية :

- الاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية في مجال القياس والتقويم والجودة .
- إعداد قائمة بمعايير جودة الاختبارات في المرحلة الجامعية
- عرض القائمة على مجموعة من الخبراء في مجال القياس والتقويم والجودة.
- حصر الاختبارات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة منذ عام ١٤٣١هـ وحتى ١٤٣٥هـ .
- تحليل الاختبارات في ضوء قائمة معايير الجودة المعده من قبل الباحثين .
- المعالجة الاحصائية لعملية التحليل وتفسير النتائج ومعالجتها .
- تقديم التوصيات والمقترحات بشأن معايير الجودة اللازم توافرها بالاختبارات .

أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث في الآتي :

- بناء قائمة معايير جودة الاختبارات بحيث تفيد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في تطوير اختباراتهم.
- الكشف عن مدى توافر معايير الاختبارات المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة .
- تقديم صورة واضحة عن اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة من خلال الكشف عن نقاط القوة والضعف بها .

- يعد البحث استجابة للاتجاهات الحديثة لتطوير أساليب التقويم بالتعليم الجامعي وفق متطلبات الجودة.

أهداف البحث

تتحدد أهداف البحث في :

- إعداد قائمة بمعايير الجودة اللازمة لاختبارات المقررات التربوية بكلية التربية من حيث الشكل الخارجي والمضمون .
- يقدم البحث معيار لعضو هيئة التدريس يساعده في تقييم اختباراته بما يمكنه من تطويرها في ضوء المواصفات المعيارية.
- تعطي نتائج هذا البحث تقرير عن واقع الاختبارات التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة بما يسهم في تطويرها .

منهج البحث

يستخدم في البحث الحالي المنهجين الوصفي والتحليلي في :

- المنهج الوصفي في تقديم الاطر النظرية الخاصة بالتقويم والقياس وجودة الاختبارات .
- المنهج التحليلي في تحليل اختبارات المقررات التربوية في ضوء قائمة معايير الجودة .

أدوات البحث

- قائمة بمعايير جودة الاختبارات يتم في ضوئها تحليل الاختبارات التربوية.

فروض البحث

انطلق البحث الحالي من الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ)

في ضوء معيار البيانات الأساسية (المعيار الأول) من معايير جودة الاختبارات

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار تعليمات الاختبار (المعيار الثاني) من معايير جودة الاختبارات

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار لغة الاختبار (المعيار الثالث) من معايير جودة الاختبارات .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار ارتباط الاختبار بالتوصيف (المعيار الرابع) من معايير جودة الاختبارات .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار مضمون(المعيار الخامس) من معايير جودة الاختبارات .

الاطار النظري والدراسات السابقة

معايير جودة الاختبارات :

لما كان البحث الحالي معنياً بتقويم الاختبارات التربوية بكلية التربية في ضوء معايير الجودة ، فسوف يتم تناول الاختبارات من حيث المفهوم والأنواع والمواصفات ، وكذلك معايير جودة الاختبارات . فإن الاطار النظري والدراسات السابقة للبحث تتناول الموضوعات التالية :

- أولاً : الاختبارات التحصيلية وذلك لتحديد مفهومها وأهميتها وأنواعها والدراسات التي اهتمت بتقويمها.
- ثانياً : جودة الاختبارات وذلك لتحديد مفهوم الجودة وأساليب التقويم الحديثة وفق معايير الجودة .

أولاً : الاختبارات التحصيلية

ويستخدم المعلمون أساليب متنوعة في تقييم أداء طلابهم منها : الاختبارات والمقابلة والملاحظة والواجبات البيتية ، إلاّ أن أكثرها استخداما الإختبارات.

وتُعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التعليمية لما لها من أهمية في عملية التقويم ، إذ تعطينا فكرة واضحة عن قدرة وإمكانيات الطلاب ، ومن خلالها يمكن وضع الخطط العلاجية للطلاب الضعاف. (عبدالهادي ، ٢٠٠١)

وتبرز أهمية الاختبارات في قياس تحصيل الطلاب ومدى تقدمهم وتحديد مواطن القوة والضعف لدبهم وإثارة دافعية الطلبة للتعلم .وتقييم البرنامج التعليمي .(الرواشده واخرون ،٢٠٠٠)

وتعد الاختبارات أمراً ضرورياً في تحديد القدرات التحصيلية لدى الطلاب ومن هنا يمكن أن نعتبرها الأساس في قياس التحصيل ، ويحدد المتخصصون عدة أنواع للاختبارات التحصيلية تبعا لطريقة الاستجابة إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي الاختبارات الشفوية والكتابية والأدائية (علام ،٢٠٠٢، ٣٥) وهذه الأنواع من الاختبارات عادة ما تسمى بالاختبارات الصفية نظرا لاستخدام المعلمين لهذه الأنواع في بناء اختباراتهم لتقييم تحصيل طلابهم ، وفيما يلي عرض لهذه الأنواع :

أولاً : الاختبارات الشفوية (oral examination)

تعتبر الاختبارات الشفوية من أقدم أنواع الاختبارات ، حيث استخدمت منذ أقدم الأزمان ، فمن خلالها يوجه الفاحص للطالب عدة أسئلة يطلب منه الإجابة عليها .

وبالرغم من قدم هذا النوع إلا أنه ما زال مستخدماً حتى وقتنا الحالي ، حيث يستخدم في إلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم ، ومناقشة رسائل الماجستير و الدكتوراه .

ثانياً : الإختبارات الكتابية (Essay Test Items)

تُعد من أدوات التقييم المهمة في تشخيص أداء الطالب ، لا سيما وأنها تحقق الأهداف المعرفية ، وتكشف عن جوانب التذكر والاستدعاء والفهم ، وأن الهدف منها الترابط بين الأسئلة والمحتوى لتحقيق الأهداف ، هناك تقسيمات متعددة للاختبارات ،وهي مختلفة طبقا للشكل أو الغرض أو المحتوى يقسمها كرونباخ (Cronbach) إلى نوعين هما : اختبارات الأداء الأقصى : وهى الاختبارات التي تستخدم لتحديد أي حد يستطيع المختبر إن يقوم بأداء ما إلى أقصى قدرته. والنوع الثاني اختبارات تحديد الأداء المميز :وهي اختبارات تقيس ما يتحمله إن يفعل المختبر في موقف معين أو نوع معين من المواقف. (حسانين،٢٠٠١، ٤٢).

وتتنوع الاختبارات مابين الاختبارات المقالية التي للطالب حرية التعبير وفق معايير ، والاختبارات الموضوعية المحددة الإجابة ، ولكل نوع منها خصائصها ومميزاتها ، والاختبار الفعال هو الذي يخضع لشروط ومعايير حتى يمكن الوثوق بنتائجه وبالتالي استكمال عملية التقويم .

أ – الإختبارات المقالية (Essay Test)

يستخدم هذا النوع من الإختبارات لتحقيق الأهداف المتمثلة بالتركيب والتحليل ، حيث إنها تقيس الأهداف المعرفية كما صنفها "بلوم" (Bloom) ، فمن خلالها نقيس الأهداف التي تحتوي على التركيب والتحليل ، وبالرغم من أنها سهلة الإعداد إلا أنها تحتاج إلى جهد كبير في الإجابة والتصحيح ، كما أن أسئلتها تقسم إلى نوعين :

- الأسئلة المقالية المفتوحة : تبدأ بكلمات مثل : تكلم أو تحدث ، حيث تتطلب الإجابة قدرة على الابتكار والتنظيم والمكاملة خاصة في إيجاد موضوع متكامل .
- الأسئلة المقالية المحددة : يكون السؤال طويلاً نوعاً ما ومترابطاً ولكن إجابته دقيقة ومحددة وواضحة ، ولا تحتاج إلى إطالة ، وتستلزم من الطالب الفهم والاستيعاب والقدرة على الربط .

و على الرغم من شيوع وانتشار الاختبارات المقالية إلا أن لها مجموعة من العيوب منها أنها لا تغطي جميع المادة و تحتاج إلى قدرة كتابية ، و تدخل فيها ذاتية المصحح ، وتأثير ضعف لغة الطالب في حالة الكتابة مما يؤثر على العلامة. ، وأنها تحتاج لوقت الطويل وجهد كبير في الإجابة .

ب – الإختبارات الموضوعية (Objection Test)

يطلق اسم الإختبارات الموضوعية على الأسئلة التي لا تتأثر بذاتية المصحح ومن أشهرها اختبارات :

- الصواب والخطأ
- الاختيار من متعدد
- المزاوجة أوالمطابقة
- التكميل

ثالثا :اختبارات الأداء (Performance Tisting)

وهذا هو النوع الثالث من الاختبارات الصفية وهو اختبار يستهدف الكشف عن قدرة الطالب على القيام بأنشطة معينة وأدائه لمهارات في موقف مقارب ومشابه للحياة بصورتها الواقعية ومناسب للمادة الدراسة ، ويمكن استخدامها في تدريس بعض المجالات ، كتعلم طباعة الكمبيوتر أو قيادة السيارات أو المهن أو التجارب العلمية. وتحقق هذه الاختبارات العديد من الأهداف منها :

١- قياس مدى فهم الدراسة النظرية المرتبطة بالمادة العلمية كما هو الحال في العلوم الطبيعية .

٢- قياس بعض المهارات كمهارة الطباعة والسكرتارية .

٣- التنبؤ بنجاح الطالب مستقبلاً .

٤- تشخيص جوانب الضعف والقوة عند الطلبة في المجالات المهارية .

ويمكن تصحيح الإختبارات الأدائية وتفسير نتائجها من خلال استخدام بطاقة الاختبار ، تحدد عليها جوانب المهارة واعطاء علامات وأرقام لتقدير مستوى أداء الطالب المفحوص . (علام ،٢٠٠٢ ، عبدالهادي ،٢٠٠١)

ثانياً : جودة الاختبارات.

تعد عملية التقويم من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة. كما أن الإصلاحات التي تجري في العقود الأخيرة حول الجودة والاعتماد في التعليم العالي تركز على تقويم النواتج التعليمية.

وقد انتقلت مفاهيم الجودة لمجال التربية والتعليم في الثمانينيات من القرن العشرين، إذ أن أول مدرسة اهتمت بإدارة الجودة الشاملة هي مدرسة في ولاية ألاسكا الأمريكية، وقد اشتملت عملية إدارة الجودة

الشاملة المعروفة باسم التحسين المتواصل على إعادة تشكيل العلاقة بين المعلم والطالب من عملية تعليم وتعلم إلى عملية العمل بروح الفريق الواحد(الغامدي،٢٠٠٨، ٧).

وينظر إلى الجودة الشاملة على أنها مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يرضى المستفيدين من العملية التعليمية بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة وفي جميع جوانب العمل الإداري والتعليمية بالمؤسسة .

لذا فإن الجودة في التعليم هي عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات، البيئة) بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية.(الخميسي، ٢٠٠٧، ٥)

وتشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في الخدمة التعليمية وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات ، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي ، فالجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (كنعان ،٢٠٠٥، ٦٦) .

فالمؤسسة تضع معايير للأداء ويأتي دور التقويم للتحقق من مدى استيفاء المؤسسة لهذه المعايير. ومن هذا فان المعايير تعتبر موجهات لسياسة التقويم. ومن جهة أخرى يعد التقويم الرابط الأساسي بين التعليم الفعال وتعلم الطلاب والمعايير التربوية. ولضمان هذا الربط ينبغي جعل مهام التقويم في نفس الخط مع نواتج التعلم المحددة في المقررات والبرامج.

ويمكن اصدار الحكم على جودة التقويم في المؤسسة التعليمية من خلال مصدرين رئيسيين هما (١) نظم التقييم الدولية(الاختبارات الدولية) وذلك بهدف اجراء المقارنات وتتوافر فيها معايير الجودة لأنها نعد من قبل مؤسسات ومتخصصين (٢) نظم الاختبارات الوطنية والتي تقيس معارف الطلاب للمناهج المحلية . (Somerset,2011)

وأهم معايير تقويم الطلبة "Student Evaluation Standards" والتي تتناول جوانب عديدة متعلقة بتقييم الطلاب منها : تخطيط التقويم، التواصل مع الطلبة وإعطاؤهم نتائج التقويم ، وضع الدرجات ، تحديد كفايات المعلمين ، وضع السياسات ، اتخاذ قرارات التقويم ، تقويم الجوانب الفنية والمنهجية ضمان توفر العدالة، تقويم الطلبة ذوي الخلفيات المختلفة ، إجراء عمليات التقويم وإدارتها إعداد المختصين في التقويم(Gullickson, 2003)

وقد ساعدت الأطر النظرية الجديدة التي ادخلتها نماذج الجودة على الانتقال من النظرة التقليدية إلى التقييم باستخدام نماذج عقلية تركز على النواتج كدليل على جودة التعليم، بدلاً عن النماذج التي تعتمد على المدخلات، وعلى ربط التقييم المصغر في الصف بالتقييم على مستوى أكبر وهو البرنامج والمؤسسة التعليمية .وأصبح هناك توجه جديد نحو إتاحة عدد كبير من طرق التقييم المرنة والواسعة التي تناسب طرق التعلم الجديدة والكم الهائل من المعارف والفهم، والمهارات المطلوبة للخريجين . (درندري ، ٢٠١٠ ، ١٠)

فجودة التعليم تركز على العمليات ونواتج التعلم وهو مؤشر أساسي للحكم ليس فقط على مدى جودة عملية التعلم أو المخرجات المتمثلة في الطلاب، بل وعلى المؤسسة التعليمية عامة. وتبعا لذلك فان مفهوم التقويم من منظور الجودة والاعتماد يتعدى مجرد إجراء الاختبارات التي تشمل الأسئلة الكتابية والتي تقيس المعارف والمهارات البسيطة والتي

تجرى في فترات محددة، إلى مفهوم أكثر شمولية. انه انتقال من الاختبارات التحريرية البسيطة إلى التقويم المتعدد ومن قياس معارف ومهارات بسيطة إلى قياس المستويات العليا من التفكير. ومن قياس مستوى المعارف إلى كيفية توظيفها في الحياة المهنية والعامة فضلا عن تقويم الجوانب الوجدانية كالقيم والاتجاه .(Kulieke, J et all ,1990).

فعملية تقويم نتائج الطلاب تعطي مؤشرات حول مدى الحاجة إلى تفعيل العملية التعليمية والجوانب التي ينبغي تطويرها بدءا بتحديد أهداف المادة تحديدا إجرائيا كنواتج تعليمية مرورا بطرق التعليم والتعلم والوسائل الموظفة فيها إلى اختيار أدوات التقويم المناسبة التي تستطيع الحكم على مدى تحقيق الأهداف.

ومع ظهور مفاهيم الجودة والاعتماد اصبحت الحاجه ملحة لتبني أساليب تقويم حديثة تواكب هذه التطورات الحادثة في التعليم ، فالاهتمام المستمر بتطوير التعليم يجب أن يقابلة تطوير في أساليب القياس والتقويم لتلافي عيوب زمن هذه الأساليب :

١- تقييم الأداء :(Performance Assessment)

جاء الاهتمام بتقويم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التى وجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتى لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها. ونظراً لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفاً رئيساً من أهداف أى نظام تعليمى فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعنى أن المربين في موقف صعب،إذ لا يمكن لهم إصدار أحكام صادقة موضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم (صبري ، الرافعي ،٢٠٠٣ ، ٣٦٢)

وتتيح هذه الاستراتيجية للطلبة توظيف المهارات التي تعلّموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (عودة، ٢٠٠٥)

وتتطلب مهام الأداء ابتكار أو تكوين نتاجات مركبة تحقق مستويات جودة معينة، وتقدم هذه النتاجات كوحدة متكاملة منفصلة عن الأداء ذاته، ومثال ذلك: أوراق بحثية، زخارف أو مصنوعات يدوية، معارض علوم، مجسمات هندسية، وغير ذلك. ويتم تقييم هذه النتاجات استناداً على محكات تتضمن خصائص الجودة التي ينبغي أن تتوافر في كل منها. ففي هذه الحالات لا يكون الاهتمام مركزاً على عملية ابتكار أو تكوين النتاج، وإنما على خصائص النتاج النهائي ونوعيته.(علام،٢٠٠٤، ١١٠).

ويحكم على أداء التلاميذ في ضوء مؤشر المهمة Task Rubric الذي يستخدم فيه مجموعة معايير أداء مهمة معينة، وتسمح هذه المعايير بقياس مستوى المتعلم ونوعية استجابته بصورة شاملة ،ويمكن استخدام بطاقات الملاحظة لتسجيل أداء التلاميذ فردياً أو في مجموعات،ويفضل استخدام تقويم الأداء من أربعة إلى ستة مرات أثناء مدة الدراسة (جابر ،١٩٩٨، ١٩٥).

٢- سجلات العمل Portfolios

يعد الملف من الناحية التقييمه تجميعاً محدوداً لأعمال الطالب لاستخدامها إما في عرض أفضل انجازاته أو رصده نموه التعليمي خلال فترة زمنية معينة بحيث تقدم صورة مجمعة عن مستوى تقدم التعلم والتفكير الذي يحققه الطالب . (القرني وآخرون ، ٢٠١٢، ٢٨٢)

فهو بمثابة عملية تقويم مستمر للطالب يتم فيها تحديد الأهداف وتقويم مدى تحققها وتحديد ما يجب تعلمه مستقبلاً ، كل ذلك بمشاركه فاعلة من قبل الطالب .

وهناك أساسيات معينة يجب أن تكون جزءاً رئيساً من كل ملف منها : البيانات الأولية للطالب ، أهداف الطالب التعليمية ورؤيته المستقبلية ، عينات من أعمال الطالب وفقاً لمعايير يتم الاتفاق عليها بين المعلم والطالب.(الزاملي وآخرون ، ٢٠٠٩، ٤١٩).

ويعتمد تقويم سجلات عمل التلاميذ على قراءة المعلم لها وتصنيفها لعدة محاور كما يلي:

١) سجلات عمل ممتازة Excellent
٢) سجلات عمل مرضية Satisfactory
٣) سجلات عمل تحتاج إلى تحسينات Need improvement

وبعد ذلك تحدد درجات لكل سجل باستخدام مقياس متدرجRating Scale ذي مستوياتٍ خمسة تهتم بتنظيم التلميذ لسجل عمله ووضوح التفكير وشرح المفاهيم وتحليل المشكلات ، ثم يضع المعلم تعليقات شخصية لكل تلميذ توضح له نقاط القوة والضعف في سجل عمله (Coates,1995)

٣- مقاييس التقدير Rating Systems

تستخدم مقاييس التقدير في عملية التقويم الذاني للمتعلم أو من خلال عمليات الملاحظة منظمة من الملاحظ للمتعلم في سمه من السمات أومجموعة من السمات ووصفها كمياً والحكم على وجودها لدى الفرد كما تستخدم لقياس القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات والميول . (الشير واخرون ، ٢٠١٢)

فهي إختبار يقوم فيه المستجيب بتبويب الفقرات إلى فئات وفقاً لبعد من قبيل أتفق / لا أتفق، وغالباً ما يكون ذلك بترتيب رزمة من البطاقات المتضمنة عبارات وصفية في عدد ثابت من المجموعات (colman.2006,13)

ومقاييس التقدير أما أن تكون تقديرً كمياً والتي تعطي انطباعاً عاماً وشاملاً عن آداءات الطالب عبر الزمن، أو مقاييس التحليل والتي تعطي تفصيلات لمكونات القدرات العقلية كالطلاقة والمرونة والصالة . والافتراض الأساسي التي بنيت عليه بطارية مقاييس التقدير هو الحكم على السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي الذي يعكس مدى كفاءة العمليات المعرفية المحددة التي يعتقد أنها ضرورية لكفاءة الأداء المعرفي النمائي والأكاديمي والمهاري .(الزيات ، ٢٠٠٦) .

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتقويم الاختبارات التحصيلية في المراحل الدراسة المختلفة بهدف التحقق من استيفائها معايير الاختبار الجيد او في ضوء معايير الجودة او في ضوء معايير خاصة وضعها الباحث وفيما يلي عرض لهذه الدراسات :

حيث هدفت دراسة سالم المجاهد (٢٠١٣) وضع رؤية جديدة لاصلاح نظام القياس والتقويم في ليبيا وذلك من خلال تحديد أوجه القصور والخلل في نظام القياس والتقويم الحالي ، والاستفادة من الاتجاهات المعاصرة في نظم التقويم منها : التقويم البديل وتقويم الأداء وحقائب التقويم وبنوك الأسئلة في تطوير واصلاح نظام التعليمي في ليبيا .

كما هدفت دراسة حسن (٢٠١٣) تقويم اسئلة اختبارات طالبات كلية التربية في حفر الباطن للاقسام الأدبية والعلمية لتحديد نقاط القوة والضعف مما يساعد على تطويرها . وصممت الباحثة قائمة بمعايير جودة الاختبارات وتضمنت (تحليل الأسئلة في ضوء تصنيف بلوم

للآهداف المعرفية التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وشمول الأسئلة للأهداف التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية – شمولها للأنواع المختلفة لأسئلة الاختبارات التحصيلية – شمول الأسئلة لأجزاء المقرر .قامت االباحث باختيار عينة من اختبارات الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٠ – ٢٠١١) لطالبات الأقسام الأدبية تخصص دراسات اسلامية – لغة عربية – تاريخ) والأقسام العلمية تخصص أحياء – رياضيات – اقتصاد منزلي)

وتبين من نتائج الدراسة أن معظم أسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية التربية للبنات بحفر الباطن تقيس تقيس المستويات المعرفية الدنيا – وأن هناك فروق بين اسئلة الأقسام الأدبية والعلمية – وعدم التزامها بمعايير جودة الاختبار من حيث الشكل والاخراج والصياغة اللغوية.

واستهدفت دراسة مافا وآخرون (Mafa, et all.2012) تقييم الاختبارات في جامعة زيمبابوي المفتوحة مع التركيز بشكل خاص على إعداد، وإدارة الاختبار ووضع العلامات وصولا إلى نشر النتائج. ومناقشة التحديات التي تواجه الجامعة في إجراء الامتحانات. واعتمدت منهجية الدراسة على دراسة الحالة والمقابلات في جمع البيانات من عينة الدراسة .

وأكدت النتائج وجود قصور في معايير جودة الاختبارات من حيث عدم وضوح التعليمات، وانعدام الأمن وعدم السرية ، وعدم الاعلان عن تعديلات جدول زمني. وعدم واقعية المواعيد النهائية ، واوصت الدراسة بضرورة عقد ورش عمل دورية عن إدارة الاختبارات ، واعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عقد الامتحانات والربط الشبكي بين المركز الوطني والمراكز الإقليمية لتسهيل الاتصالات واعداد أرقام التعريف الشخصي للطلاب.(Mafa, et all.2012)

وهدفت دراسة الشامي ، وآخرون (٢٠١١) تقييم جودة الاختبارات بالجامعات السعودية وعلاقة ذلك بضغوط العمل على أعضاء هيئة التدريس ، وتم اختيار قسم الاقتصاد المنزلي بكلية التربية جامعة تبوك . في الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٠ – ١٤٣١هـ.

قامت الباحثات بإعداد مقياس جودة الاختبار وتضمن أربعة أبعاد هى (التحليل العام لشكل ورقة الاختبار– مضمون الأسئلة – الأسئلة المقالية – الأسئلة الموضوعية) وأكدت نتائج الدراسة انخفاض مستوى جودة الاختبارات بشكل عام وذلك بسبب التخصص الأكاديمي لعضوات هيئة التدريس ، وليست منهن تربويات ، وعدم علمهن بمعايير جودة الاختبارات وما يعانين منهن ضغوط العمل .

هدفت دراسة القرشي (٢٠١٠) تقويم الورقة الاختبارية لطالبات البكالوريوس في كلية التربية جامعة الطائف وفق معايير الجودة . حيث صممت الباحثة قائمة بمعايير جودة الاختبار وفق الشكل الخارجي والمحتوى وبناء المفرده وتم اختيار عينة عشوائية من اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٠ – ١٤٣١هـ

واسفرت نتائج الدراسة عن عم توافر معايير جودة الاختبار من حيث الشكل والاخراج وتركيزها على الجوانب المعرفية واهمال المهارات والجوانب الوجدانية واهتمامها بجوانب التذكر والفهم والتطبيق على حساب مستويات التحليل والتركيب والتقويم .

وهدفت دراسة درندري (٢٠١٠) تقديم رؤية معاصرة لتقييم نواتج التعلم القائم على المعايير، وافتراضاته، والمعتمد على نظريات التعلم المتمركزة حول المتعلم، والتي تهتم بالجانب الكيفي للتعلم وبالتغير في تفكير المتعلم وسلوكه وقيمه نتيجة عمليات التعلم والتقييم .كما يتناول البحث أغراض وخطوات التقييم الفعال لنواتج التعلم على جميع المستويات.

كما هدفت دراسة عبد المنعم (٢٠٠٩) تقويم اسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين جامعة الملك فيصل للفصل الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ في ضوء معايير جودة التقويم ، واسفرت نتائج التحليل أن معظم الأسئلة ركزت على المجال المعرفي على حساب المجالين المهاري والوجداني ، واهتمت بالمستويات الدنيا ، وعدم تغطية الامتحانات لكل اجزاء المقرر ، ومعظمها اسئلة مقالية .

وقام الزهراني (٢٠٠٩) بوضع تصور مقترح لتطوير أدوات قياس التحصيل وفق معايير الجودة الشاملة بوزراة التربية والتعليم . حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٨) مشرفا للقياس والتقويم بالوزراة و(٩) بإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية وتم اختيار (٤٩) معلماً للقياس والتقويم من ادارة التربية والتعليم بالقنفذة . وتوصلت نتائج الدراسة بعد تطبيق استبانة معايير الجودة التي اعدها الباحث عدم توافر معايير جودة أدوات قياس التحصيل بنسبة (٥٣%) .

وهدفت دراسة السعيد (٢٠٠٦) تقويم امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس ، وتوصلت الدراسة إلى ان ٩٨% من الأسئلة تقيس مدى تحقق الأهداف المعرفية للمقرر ولم تتطرق للأهداف المهارية والوجدانية وأن ٨٤% من الاسئلة تقيس مستو الحفظ ، وتفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية ، وعدم موضوعيتها ، كما أن ٥٤% من الامتحانات لا تقيس إلا أجزاء صغيرة من المقرر .

وقام مجاهد (٢٠٠٦) بوضع معايير فنية لتقويم الاختبارات التحصيلية لمرحلتي التعليم الأساس والمتوسط وقام بالتطبيق على بعض النماذج من الاختبارات بشعبتي طرابلس والجفارة واشارت النتائج بشكل عام إلى أن جميع الأسئلة لم تصل إلى مستوى الجودة والالتزام بالأسس والشروط الفنية للاختبارات .

كما هدفت دراسة حسن (٢٠٠٥) تقويم امتحانات طالبات كلية التربية بالباحة بالمملكة العربية السعودية تخصص(كيمياء وعلم الحيوان ورياضيات) وأظهرت نتائجها أن معظم الامتحانات تقيس المستويات المعرفية الدنيا وخاصة التذكر يليه الفهم والتطبيق بمستوى منخفض ، ولم يكن هناك اسئلة لمستويات التحليل والتركيب والتقويم .

وهدفت دراسة متسامورا وآخرون (Matsumura et all , 2002) فحص جودة الاختبارات الصفية بمدارس لوس انجلوس وذلك في ضوء مجموعة من مواصفات الاختبار الجيد ،وأكدت نتائج الدراسة أن التزام المدارس بمعايير جودة الاختبارات يختلف من مرحلة دراسية لاخري ، حيث تلتزم المدارس الثانوية بهذه المعايير بنسبة أعلى من المدارس المتوسطة .

وتألفت عينة الدراسة من (18) معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوصلت الدراسة إلى معدل متوسط من الموافقة بين أفراد العينة الذين سجلوا الإجابات بمعدل متوسط من الكفاءة ،كما بينت الدراسة تسجيل طلاب المدارس الثانوية مستويات أعلى في اختبارات اللغة والقراءة في اختبار انجاز ستانفورد المعدل اثر خلفياتهم العلمية وانجازاتهم السابقة.

ويتبين من العرض السابق للدراسات

- قامت بعض الدراسات بتحليل محتوى الاختبارات في ضوء معايير مقترحة لمواصفات الاختبار .
- تنوعت المراحل التعليمية فمن الدراسات ما اهتم بتقويم الاختبارات في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي ، ومنها ما اهتم بتقويم الاختبارات في مرحلة التعليم الجامعي .
- اكدت نتائج معظم الدراسات أن الاختبارات ركزت على المجال المعرفي على حساب المجالين المهاري والوجداني ، واهتمت بالمستويات الدنيا للتفكير .

ويتبين من خلال ما ورد بالاطار النظري أن الاختبارات تمثل عنصرا رئيسا في العملية التعليمية يتم الحكم من خلال نتائجها على مستوى الطالب واتخاذ قرارً بانتقاله من مستوى لآخر؛ لذلك ينبغى أن تُعد هذه الاختبارات في ضوء معايير تضمن صدقها وصلاحيتها للتطبيق وتتيح لمتخذ القرار اصدار الحكام في ضوئها .

كما تبين ان معظم هيئات الاعتماد على المستويات المحلية والاقليمية والعالمية تنظر إلى التقويم على أساس انه معيارً مهماً من معايير الجودة والاعتماد وأن ما تبذله المؤسسة التعليمية من عناية بأساليب الاختبارات وحث أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بمعايير جودتها لهو مؤشر على جودة العملية التعليمية بها .

وتم الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة في إعداد قائمة معايير جودة الاختبارات واجراءات التحليل وتفسير نتائج التحليل الاحصائي .

إعداد أداة البحث

تصميم وبناء معايير جودة الاختبارات :

يتناول الباحثان في هذا الجزء توصيفاً شاملاً لخطوات بناء معايير جودة الاختبارات من حيث: الشكل العام والمضمون ، بهدف إصدار الحكم على جودة الاختبارات التربوية بجامعة المجمعة ومدى استيفائها لهذه المعايير، وتم اتباع الخطوات التالية :

- **مصادر بناء قائمة معايير جودة الاختبارات**

أعد الباحثان معياراً مقترحاً لمعايير جودة ومواصفاته مكوناً من سبعة معايير رئيسة ، يحوي في صورته الأولية عدداً مقترحاً من المعايير الفرعية بلغت(٥٠ معياراً) وتم تصميمه بناءً على الأسس والمصادر التالية :

– نواتج التعلم ومواصفات خريج كليات التربية .

– المراجع والدراسات السابقة المتعلقة بمعايير الجودة

– المراجع والدراسات في مجال القياس والتقويم بناء المعيار ومفرداته في صورته الأولية

في ضوء الأسس والمصادر السابقة لبناء المعيار ، تم التوصل لأهم المضامين العامة للمعايير وصياغتها بحيث يتوافر فيها شروط أساسية مثل (الوضوح والدقة والقابلية للقياس)

وقد تكوَّن المعيار في صورته الأولية من سبعة مجالات رئيسية هي: (البيانات الاساسية للاختبار – البيانات الأساسية للطلاب – تعليمات الاختبار – الاخراج العام – لغة الاختبار – ارتباط الاختبار بالهدف – مضمون الاختبار) ويندرج تحت كل معيار رئيسي مجموعة من المعايير الفرعية .

حدد لكل فقرة من الفقرات أربعة أعمدة : العمود الأول خصص لارتباط المحور ويحوي خيارين (مرتبط– وغير مرتبط) والعمود الثاني خصص لصحة الشرط علمياً ويحوي خيارين (صحيح– وغير صحيح) والعمود الثالث خصص للصياغة اللغوية ويحوي خيارين (واضحة – وغير واضحة) أما العمود الرابع فقد خصص لأهمية العبارة ويحوي ثلاث خيارات وهي (دائماً ، أحياناً ، مطلقاً) تقابلها الأوزان (١,٢,٣) وذلك لحساب الوزن المئوي لفقرات المعيار وفي نهاية كل محور خصص عمود أفقي لاقتراحات المحكمين.

ضبط المعيار: تم حساب الصدق الظاهري للمعيار (مدى ملائمة الفقرات مع ما وضعت له) إلى جانب صدق المحتوى (مدى تغطية الفقرات للمجال المراد قياسه) وفق الإجراءات التالية:

الصدق الظاهري: لتحديد مدى تمثيل المعيار للهدف الذي صمم من أجله قام الباحث بعرض المعيار على مجموعة من الخبراء الاختصاصيين ذوي الخبرة في مجال (المناهج – القياس والتقويم) .

تصدر المعيار خطاب للمحكم وضح فيه موضوع الدراسة وهدفها وتعليمات الإجابة والهدف من المعيار مع ذكر تعريفه الإجرائي وبلغ عدد المحكمين (١٠) وفي ضوء نتائج تحكيم القائمة تم اجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون وهى :

- دمج معيار البيانات الاساسية مع معيار بيانات الطالب .
- دمج معيار لغة الاختبار مع معيار الشكل العام للاختبار .
- إعادة تسمية معيار ارتباط الاختبار بالهدف إلى ارتباط الاختبار بالتوصيف .
- حذف بعض المعايير الفرعية .
- وبناء على هذه التعديلات اصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن خمسة معايير رئيسة وإثنان وأربعون معيار فرعيا كما هو مبين في الجدول (١)

جدول (١) معايير جودة الاختبار الرئيسة و مجالاتها الفرعية

م	المجال	عدد فقرات المجال
١	البيانات الأساسية للاختبار	٥
٢	تعليمات الاختبار	٨
٣	لغة الاختبار .	٧
٤	ارتباط الاختبار بالتوصيف	١٠
٥	مضمون الاختبار	١٢
المجموع	٤٢	

وبذلك تمت الاجابة عن السؤال الأول للبحث " ما معايير جودة اختبارات المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة ؟

إجراءات البحث ونتائجه:

هدفت الدراسة الحالية التحقق من مدى استيفاء اختبارات قسم العلوم التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة لمعايير جودة الاختبارات وتم التحقق من ذلك على النحو التالي :

تم جمع عدد (٨٠) اختباراً من اختبارات قسم العلوم التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥) بواقع (٢٠) اختباراً لكل عام .

استخدام قائمة معايير جودة الاختبارات كأداة لتحليل الاختبارات

مرت عملية تحليل محتوى الاختبارات بالمراحل الآتية :

(١) تحديد هدف التحليل

تهدف عملية تحليل محتوي الاختبارات التربوية بكلية التربية جامعة المجمعة في ضوء معايير جودة الاختبارات للحكم علي مدي استيفاءها.

(٢) تحديد فئة التحليل

هي مجموعة من التصنيفات أو الفصائل يقوم الباحث بإعدادها طبقاً لنوعية المضمون ومحتواه والهدف منه وذلك لكي يستخدمها الباحث في وصف المضمون وتصنيفه بطريقة موضوعية وبما يتيح إمكانية التحليل واستخراج النتائج بما يفي بالغرض المطلوب ، و تم استخدام قائمة معايير جودة الاختبارات التي اعدها الباحثان كأداة للتحليل.

(٣) تحديد مساحة التحليل

وهي المساحة التي سوف يقوم الباحث بتحليلها وتشمل الورقة الاختبارية وصفحة التعليمات.

(٤) حساب ثبات أداة التحليل : وذلك عن طريق الآتي

- استخدام قائمة معايير جودة الاختبارات في تحليل محتوي الاختبار.
- حساب تكرار استيفاء المعيار التي تنطبق علي القائمة .
- حساب النسبة المئوية لتكرار المعيار .
- إعادة عملية التحليل مرة ثانية بعد مرور أربعة أسابيع علي التحليل الأول وتطبيق معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الاتفاق بين التحليل الأول والثاني

(رشدي طعيمة ، ٢٠٠٤، ٢٣٦) وبتطبيق تبين أن معامل الثبات التحليل في التحليل الأول والثاني يساوي (٠,٩٠) حيث بلغت عدد الفئات المتفق عليها في التحليلين ٣٨ فئة ويشير ذلك إلى ثبات أداة التحليل وبالتالي صلاحيتها للاستخدام .

(٥) البدء في إجراء عملية التحليل علي الاختبارات في السنوات الاربع (١٤٣١- ١٤٣٥هـ)

(٦) رصد نتائج درجات تحليل الاختبارات في جداول والتجهيز للمعالجة الاحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss.16) بإعطاء الدرجة (3) عند توفر المعيار بشكل تام والدرجة (2) عند توفر المعيار بشكل جزئي ، والدرجة (1) عند عدم توفر المعيار في الاختبار قيد الدراسة، وبعدها تم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- تحليل التباين للفروق بين المتوسطات .
- تحليل دلالة الفروق بين المتوسطات .

عرض النتائج ومناقشتها

المعيار الأول : البيانات الأساسية للاختبار

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه: " مامد ى توافر معايير البيانات الأساسية لاختبارات المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام ١٤٣١ : ١٤٣٥هـ ؟ " والتحقق من صحة الفرض الأول للبحث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار البيانات الأساسية (المعيار الأول) من معايير جودة الاختبارات . تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجداول الآتية توضح نتائج ذلك.

جدول (٢) المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الأول من معايير جودة الاختبارات

م	العبارات.	١٤٣١- ١٤٣٢		١٤٣٢- ١٤٣٣		١٤٣٣- ١٤٣٤		١٤٣٤- ١٤٣٥	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
١	كتابة البيانات الأساسية للقسم والكلية والجامعة	2.7000	.47016	2.8500	36635	2.8500	36635	3.0000	36635
٢	كتابة بيانات المقرر بشكل واضح ومحدد (اسم المقرر، المستوى،الشعبة)	2.7000	.47016	2.9500	.30779	2.9000	.22361	3.0000	30779
٣	تحديد زمن الاختبار	2.3000	.73270	2.9500	22361	3.0000	22361	3.0000	22361
٤	تحديد الدرجة الكلية للاختبار	2.2000	50262	2.8000	41039	2.8500	36635	2.8500	36635
٥	استيفاء توقيع استاذ المقرر ورئيس القسم	1.3500	48936	2.3000	47016	2.3000	51299	2.6500	48936
المعيار الأول		12.6500	1.30888	13.8000	.95145	14.1500	.87509	14.2500	1.01955

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن متوسط تحقق المعيار الأول والمتمثل في البيانات الأساسية للاختبار للعام (١٤٣١هـ – ١٤٣٢هـ) بلغ (12.6500) بانحراف معياري (١.٣٠) بنسبة تحقق (٨٣%) وقد حازت الفقرة رقم (١)، (٢) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (٩٠%) في حين جاءت العبارة (٥) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٤٥%) بما يعني ضعف توفر معيار استيفاء توقيع استاذ المقرر ورئيس القسم على ورقة الاختبارات .

في حين تشير بيانات تحقق المعيار الأول لعام (١٤٣٢– ١٤٣٣هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (13.8000) بانحراف معياري (95145.) بنسبة تحقق (٩٢%) . وقد حازت الفقرة رقم (2)، (3) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (98.5 %) في حين جاءت العبارة (٥) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٧٦%) .

وتشير بيانات تحقق المعيار الأول لعام (١٤٣٣- ١٤٣٤هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (14.1500) بانحراف معياري (87509.) بنسبة تحقق (٩٤%) . وقد حازت الفقرة رقم (3) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق (100%) عالية في حين جاءت العبارة (٥) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٧٦%).

كما تشير بيانات تحقق المعيار الأول لعام (١٤٣٤- ١٤٣٥) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (14.2500) بانحراف معياري (87509.) بنسبة تحقق (95%) . وقد حازت الفقرة رقم (1، ٢ ، ٣) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (100%) في حين جاءت العبارة (٥) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٨٨%) .

وللتحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية للأعوام (١٤٣١- ١٤٣٥هـ) للمعيار الأول من معايير جودة الاختبارات ؛ تم استخدام (تحليل التباين ذي الأربع اتجاهات) .

جدول (٣) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الأول من معايير جودة الاختبارات

المجموعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	89.837	29.946	27.078	دالة عند ٠.٠٥
داخل المجموعات	٧٦	84.050	1.106		
المجموع	٧٩	173.888			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة(ف=٢٧.٠٧) وهي ذات دلالة إحصائية(عند مستوى ≤ ٠.٠٥) ، مما يفيد بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية للسنة ١٤٣١هـ

من جهة والسنوات التالية (١٤٣٢ ، ١٤٣٣ ، ١٤٣٤) لصالح السنوات التالية .

كما تمّ استخدام تحليل التباين لدرجات مجموعة الدراسة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات في كل سنة من سنوات الاختبارات التربوية كما هو موضح بالجدول (٤)

جدول (٤) دلالة الفروق لمتوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الأول من معايير جودة الاختبارات

الأعوام	الفرق بين المتوسطات				مستوى الدلالة
	١٤٣١- ١٤٣٢	١٤٣٢- ١٤٣٣	١٤٣٣ - ١٤٣٤	١٤٣٤ - ١٤٣٥	
١٤٣١ -١٤٣٢	-	-2.15000	-2.15000	-2.60000	دال احصائيا
١٤٣٢ -١٤٣٣	2.15000	-	-.35000	-.45000	غير دال احصائيا
١٤٣٣ - ١٤٣٤	2.50000	.35000	-	-.45000	غير دال احصائيا
١٤٣٤ -١٤٣٥	2.60000	-2.15000	-.45000	-	غير دال احصائيا

يتبين من الجدول (٤) أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣١ في ضوء المعيار الأول وبين اختبارات ١٤٣٢ يساوي (٢.١٥) وهو دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٣ يساوي (٢.٥) وهو دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (٢.٦) وهو دال احصائياً .

كما يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٢ في ضوء المعيار الأول وبين اختبارات ١٤٣٣ يساوي (٣.٥٠٠) وهو غير دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣٢ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (٤.٥٠) وهو غير دال احصائياً .

مـن الجـدول السـابق يتبـين أنّ قيمـة فـرق متوسـط درجـات تحليـل الاختبـارات التربويـة لعـام ١٤٣٣ وبـين اختبـارات ١٤٣٤ فـي ضـوء المعيار الأول يساوي (٤.٥٠٠) وهو غير دال احصائياً .

وبذلك تم قبول الفرض الأول للبحث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) فـي ضـوء معيـار البيانـات الأساسـية (المعيار الأول) من معايير جودة الاختبارات .

المعيار الثاني : تعليمات الاختبار .

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه: " ما مدى توافر معايير جودة تعليمات اختبارات المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام (١٤٣١: ١٤٣٥)؟ وللتحقق من صحة الفرض الثاني للبحث وهو" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار تعليمات الاختبار (المعيار الثاني) من معايير جودة الاختبارات . تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجداول الآتية توضح نتائج ذلك.

جدول (٥) المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ في ضوء المعيار الثاني من معايير جودة الاختبارات

م	العبارات.	١٤٣١-١٤٣٢		١٤٣٢- ١٤٣٣		١٤٣٣- ١٤٣٤		١٤٣٤- ١٤٣٥	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
١	واضحة و محددة و خالية من العبارات الغامضة	2.300	.30779	2.950	.3077	3.000	00000	3.000	00000
٢	ترك مسافة مناسبة بين التعليمات والأسئلة	2.050	.68633	2.700	.47016	2.750	.44426	2.750	.44426
٣	ترك مسافة بين كل سؤال والذي يليه.	1.900	.64072	2.6000	.50262	2.7500	.44426	2.8500	.36635
٤	خالية من التكرار والإزدواجية .	2.800	.41039	2.9000	.30779	3.0000	00000	3.0000	00000

٥	تحدد عدد الأسئلة المطلوب الاجابة عنها	2.700	.47016	2.8000	.41039	2.9500	.22361	3.0000	.22361
٦	تحدد كيفية الاجابة.	2.600	.50262	2.6500	.48936	2.٢500	.44426	2.8500	.36635
٧	تحديد درجة الاجابة لكل سؤال.	1.400	.68056	2.2000	.61559	2.2500	.78640	2.2500	.78640
٨	كتب في نهاية الاختبار ما يدل على ذلك .	2.150	.58714	2.6000	.50262	2.6000	.50262	2.7000	.47016
المعيار الثاني		18.50	1.57280	21.4000	1.69830	22.1500	1.26803	22.4000	1.35336

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٥) إلى أن متوسط تحقق المعيار الثاني والمتمثل في تعليمات الاختبار لاختبار للعام (١٤٣١هـ – ١٤٣٢هـ) بلغ (500 .18) بانحراف معياري (١.٥٧) بنسبة تحقق (٧٧%) وقد حازت الفقرة رقم (٤) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (٩٣%) في حين جاءت العبارة (٧) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٤٦%) بما يعني ضعف توفر معيار تحديد درجة الاجابة لكل سؤال. كما جاءت العبارة (٣) في المرتبة قبل الاخيرة بنسبة تحقق (٦٣ %) بما يعني ضعف توفر معيار" ترك مسافة بين كل سؤال والذي يليه" .

في حين تشير بيانات تحقق المعيار الثاني لعام (١٤٣٢– ١٤٣٣هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (21.400) بانحراف معياري (1.69) بنسبة تحقق (٨٩%) . وقد حازت الفقرة رقم (1) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق (98.3%) عالية في حين جاءت العبارة (7) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٧٣%).

وتشير بيانات تحقق المعيار الثاني لعام (١٤٣٣– ١٤٣٤هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (22.1500) بانحراف معياري (١.٢٦) بنسبة تحقق (٩٢.٢%) . وقد حازت الفقرة رقم (١) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (100%) في حين جاءت العبارة (٦ ، ٧) في

المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٧٥%) بما يعني ضعف توفر معياري تحديد كيفية الاجابة عن السؤال ومعيار تحديد درجة الاجابة لكل سؤال.

كما تشير بيانات تحقق المعيار الثاني لعام (١٤٣٤- ١٤٣٥) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (22.400) بانحراف معياري (1.35) بنسبة تحقق (93.3%) . وقد حازت الفقرة رقم (1، 4 ، 5) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (100%) في حين جاءت العبارة (٧) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٧٥%)

وللتحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية للأعوام (١٤٣١- ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الثاني من معايير جودة الاختبارات ؛ تم استخدام (تحليل التباين ذي الأربع اتجاهات)

جدول (٦) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الثاني من معايير جودة الاختبارات

المجموعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	192.837	64.279	29.227	دالة عند ٠.٠٥
داخل المجموعات	٧٦	167.150	2.199		
المجموع	٧٩	359.987			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة(ف=٢٩.٢٢٧) وهي ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠.٠٥) مما يفيد بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية للسنة ١٤٣١هـ من جهة والسنوات التالية (١٤٣٢ ، ١٤٣٣ ، ١٤٣٤) لصالح السنوات التالية .

كما تمّ استخدام تحليل التباين لدرجات مجموعة الدراسة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات في كل سنة من سنوات الاختبارات التربوية كما هو موضح بالجدول (٧)

جدول (٧) دلالة الفروق لمتوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الثاني من معايير جودة الاختبارات

الأعوام	الفرق بين المتوسطات				مستوى الدلالة
	١٤٣١-١٤٣٢	١٤٣٢-١٤٣٣	١٤٣٣ - ١٤٣٤	١٤٣٤ -١٤٣٥	
١٤٣١-١٤٣٢	-	-2.90000	-3.65000	-3.90000	دال احصائيا
١٤٣٢-١٤٣٣	2.90000	-	-.75000	-1.00000	غير دال احصائيا
١٤٣٣ - ١٤٣٤	3.65000	.75000	-	-.25000	غير دال احصائيا
١٤٣٤-١٤٣٥	3.90000	1.00000	.25000	-	غير دال احصائيا

يتبين من الجدول (٧) أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣١ في ضوء المعيار الثاني وبين اختبارات ١٤٣٢ يساوي (٢.٩٠) وهو دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٣ يساوي (٣.٦٥) وهو غير دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (٣.٩٠) وهو غير دال احصائياً .

كما تبين من الجدول السابق أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٢ في ضوء المعيار الثاني وبين اختبارات ١٤٣٣ يساوي (٠.٧٥٠٠) وهو دال غير احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣٢ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (١.٠٠) وهو غير دال احصائياً .

وبلغت قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٣ واختبارات ١٤٣٤ في ضوء المعيار الثاني (٠.٢٥٠٠) وهو غير دال احصائياً .

وبذلك تم قبول الفرض الثاني للبحث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام

(١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار تعليمات الاختبار (المعيار الثاني) من معايير جودة الاختبارات .

المعيار الثالث : لغة الاختبار .

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه: " ما مدى توافر معايير جودة لغة اختبار المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام (١٤٣١: ١٤٣٥)؟ وللتحقق من صحة الفرض الثالث للبحث وهو" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار لة الاختبار (المعيار الثالث) من معايير جودة الاختبارات . تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجداول الآتية توضح نتائج ذلك.

جدول (٨) المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الثالث من معايير جودة الاختبارات

م	العبارات.	١٤٣١-١٤٣٢		١٤٣٢-١٤٣٣		١٤٣٣-١٤٣٤		١٤٣٤-١٤٣٥	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
١	مناسبة حجم الخط	2.7000	.44426	2.7000	.47016	2.7500	.48936	2.7500	.48936
٢	خالية من الأخطاء الطباعية	3.0000	.00000	2.8500	.48936	2.8500	.48936	2.8500	.48936
٣	خالية من الأخطاء الإملائية.	2.8000	.41039	2.8000	.41039	2.9000	.30779	2.9000	.30779
٤	خالية من الكلمات الغامضة	2.8500	.36635	2.8500	.36635	2.8500	.36635	2.9500	.22361
٥	خالية من المصطلحات التي لها أكثر من معنى	2.5000	.410000	2.2000	.6500	2.3200	.00000	2.0000	.13200
٦	مناسبة مستوى الطلاب.	1.9500	.48936	2.1000	.00000	2.3500	.22361	2.5000	.32400
٧	وضع علامة الاستفهام مرتبط ببدء السؤال	2.8000	.41039	2.1000	.41039	2.8000	.41039	2.9000	.30779
المعيار الثالث		19.750	1.01955	20.0000	1.12390	20.0000	.97333	20.1500	.93330

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٨) إلى أن متوسط تحقق المعيار الثالث والمتمثل في لغة الاختبار لاختبار للعام (١٤٣١هـ – ١٤٣٢هـ) بلغ (750 .19) بانحراف معياري (١.٠١٥) بنسبة تحقق (٩٤%) وقد حازت الفقرة رقم (٢) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (١٠٠%) في حين جاءت العبارة (٦) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٦٥%) بما يعني ضعف توفر معيار مناسبة مستوى الاختبار .

في حين تشير بيانات تحقق المعيار الثالث لعام (١٤٣٢– ١٤٣٣هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (20.00) بانحراف معياري (1.21) بنسبة تحقق (95%) . وقد حازت الفقرة رقم (3) على المرتبة الأولى بنسبة تحق عالية (100%) في حين جاءت العبارة (٦ ، ٧) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٧٠%) بما يعني ضعف توفر معياري بما يعني ضعف توفر معيار مناسبة مستوى ومعيار وضع علامة الاستفهام مرتبط ببدء السؤال.

وتشير بيانات تحقق المعيار الثالث لعام (١٤٣٣– ١٤٣٤هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (20. 00) بانحراف معياري (0.971) بنسبة تحقق (95%) . وقد حازت الفقرة رقم (3) على المرتبة الأولى بنسبة تحق عالية (100%) في حين جاءت العبارة (5، 6) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (76%) بما يعني ضعف توفر معياري خالية من المصطلحات التي لها أكثر من معنى ومعيار مناسبة مستوى الاختبار

كما تشير بيانات تحقق المعيار الثالث لعام (١٤٣٤– ١٤٣٥) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (20.150) بانحراف معياري (0.95) بنسبة تحقق (96.0%) . وقد حازت الفقرة رقم (3، 7) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية ٩٦ %، في حين جاءت العبارة (٥) في المرتبة

الاخيرة بنسبة تحقق (٦٦%) بما يعني ضعف توفر معيار خالية من المصطلحات التي لها أكثر من معنى

وللتحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية للأعوام (١٤٣١- ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الثالث من معايير جودة الاختبارات ؛ تم استخدام (تحليل التباين ذي الأربع اتجاهات)

جدول (٩) نتائج تحليل التباين للفروق بين المتوسطات لنتائج تحليل اختبارات السنوات الأربع في ضوء معيار لغة الاختبار

المجموعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	1.650	.550	.534	دالة عند ٠.٠٦
داخل المجموعات	٧٦	78.300	1.030		
المجموع	٧٩	79.950			

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة(ف=534.) وهي ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠.٠٥) مما يفيد بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية للسنة ١٤٣١هـ من جهة والسنوات التالية (١٤٣٢ ، ١٤٣٣ ، ١٤٣٤) لصالح السنوات التالية .

كما تمّ استخدام تحليل التباين لدرجات مجموعة الدراسة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات في كل سنة من سنوات الاختبارات التربوية كما هو موضح بالجدول (١٠)

جدول (١٠) دلالة الفروق لمتوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الثالث من معايير جودة الاختبارات

الأعوام	الفرق بين المتوسطات				مستوى الدلالة
	١٤٣١- ١٤٣٢	١٤٣٢- ١٤٣٣	١٤٣٣ - ١٤٣٤	١٤٣٤ -١٤٣٥	
١٤٣١- ١٤٣٢	-	-.25000	-.25000	-.40000	.974
١٤٣٢- ١٤٣٣	25000	-	-.12000	-.15000	.974
١٤٣٣ - ١٤٣٤	25000	25000	-	-.15000	1.000
١٤٣٤ - ١٤٣٥	.40000	.15000	.15000	-	.993

يتبين من الجدول (١٠) أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣١ في ضوء المعيار الثالث وبين اختبارات ١٤٣٢ يساوي (25000.-) وهو دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٣ يساوي (25000.-) وهو غير دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (40000.–) وهو غير دال احصائياً .

من الجدول السابق أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٢ في ضوء المعيار الثالث وبين اختبارات ١٤٣٣ يساوي (120000.–) وهو غير دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣٢ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (150000.-) وهو غير دال احصائياً .

من الجدول السابق أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٣ وبين اختبارات ١٤٣٤ في ضوء المعيار الثالث يساوي (٠.١٥٠٠) وهو غير دال احصائياً .

وبذلك تم قبول الفرض الثالث للبحث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام

(١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار لغة الاختبار (المعيار الثالث) من معايير جودة الاختبارات .

المعيار الرابع : ارتباط الاختبار بالتوصيف .

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: " ما مدى توافر معايير ارتباط الاختبار بالتوصيف في المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام (١٤٣١:١٤٣٥) ؟ وللتحقق من صحة الفرض الرابع للبحث وهو" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار ارتباط الاختبار بالتوصيف (المعيار الرابع) من معايير جودة الاختبارات . تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجداول الآتية توضح نتائج ذلك.

جدول (١١) المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ في ضوء المعيار الرابع من معايير جودة الاختبارات

م	العبارات.	١٤٣١-١٤٣٢		١٤٣٢- ١٤٣٣		١٤٣٣- ١٤٣٤		١٤٣٤- ١٤٣٥	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
١	تسليط الضوء على المعلومات الهامة في المقرر.	2.4000	.75394	2.8000	.41039	2.8000	.41039	2.9500	.22361
٢	تراعي الاسئلة الوزن النسبي لموضوعات المقرر	1.6000	.61559	2.0000	.47016	2.8000	.41039	2.8000	.41039
٣	الأهداف المراد قياسها موجودة في المقرر حسب توصيفه.	2.7000	.47016	2.8000	.41039	3.0000	.00000	3.0000	.00000
٤	تغطي الأسئلة معظم أجزاء المقرر (شمولية الاختبار للمقرر).	2.8100	.00000	3.0000	.00000	3.0000	.00000	3.0000	.00000
٥	يقيس الاختبار الأهداف المعرفية المحددة بالمقرر في مستوياتها (التذكر – الفهم – التطبيق– التحليل – التقويم)	1.6000	.64072	1.9000	.51299	2.1000	.51299	2.1000	.51299
٦	يقيس الاختبار الأهداف الوجدانية المحددة بالمقرر .	1.3000	.47016	1.4500	.60481	1.5500	.60481	1.6000	.59824

٧	يقيس الاختبار الأهداف المهارية المحددة بالمقرر	1.4000	.50262	1.5500	.36635	1.1500	.36635	1.6000	.59824
8	تتناول الأسئلة جوانب ذات قيمة من المادة	2.5500	.68633	2.8000	.41039	2.8500	.36635	3.0000	.00000
9	السؤال يستدعى استجابة محددة .	2.8500	.36635	2.9500	.22361	3.0000	.00000	3.0000	.00000
10	تتمشى الأسئلة مع اهداف المادة	2.8000	.41039	3.0000	.00000	3.0000	.00000	3.0000	.00000
المعيار الرابع		22.850	2.36810	25.5500	1.14593	25.9000	1.20961	26.4500	1.23438

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (١١) إلى أن متوسط تحقق المعيار الرابع والمتمثل في ارتباط الاختبار بالتوصيف للعام (١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ) بلغ (٢٢.٨٥) بانحراف معياري (٢.٣٦) بنسبة تحقق (٧٦%) وقد حازت الفقرة رقم (١٠) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (١٠٠%) في حين جاءت العبارة (٦) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٤٣%) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف الوجدانية المحددة بالمقرر ، كما حازت العبارة (٧) على نسبة تحقق منخفضة بنسبة (٤٦ %) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف المهارية المحددة بالمقرر. كما حازت العبارة (٢، ٥) على نسبة تحقق منخفضة بنسبة (٥٣ %) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف المعرفية المحددة بالمقرر في مستوياتها (التذكر - الفهم - التطبيق- التحليل - التقويم)، وكذلك ضعف توفر معيار تراعي الاسئلة الوزن النسبي لموضوعات المقرر .

في حين تشير بيانات تحقق المعيار الرابع لعام (١٤٣٢- ١٤٣٣هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (٢٥.٥٥) بانحراف معياري (١.١٤) بنسبة تحقق (٨٥%) . وقد حازت العبارة رقم (٤ ، ١٠) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (١٠٠%) ، في حين جاءت العبارة (٦) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٤٥%) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف الوجدانية المحددة بالمقرر ، كما حازت العبارة (٧) على مسبة تحقق منخفضة بنسبة (٥٢ %) بما

يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف المهارية المحددة بالمقرر. كما حازت العبارة (٥) على مسبة تحقق منخفضة بنسبة (٦٣ %) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف المعرفية المحددة بالمقرر في مستوياتها (التذكر – الفهم – التطبيق– التحليل – التقويم).

وتشير بيانات تحقق المعيار الرابع لعام (١٤٣٣– ١٤٣٤هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (٢٥.٩٠) بانحراف معياري (١.٢) بنسبة تحقق (٨٦%) . وقد حازت العبارة رقم (3 ، ٤ ، ٩ ، ١٠) على المرتبة الأولى بنسبة تحق عالية (100%) في حين جاءت العبارة العبارة (٧) في المستوى الأخير بنسبة تحقق منخفضة بنسبة (٣٨ %) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف المهارية المحددة بالمقرر. ، كما حازت العبارة (٦) على نسبة تحقق منخفضة بنسبة (٥٢ %) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف الوجدانية المحددة بالمقرر. كما حازت العبارة (٥) على نسبة تحقق منخفضة بنسبة (٦٦ %) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف المعرفية المحددة بالمقرر في مستوياتها (التذكر – الفهم – التطبيق– التحليل – التقويم).

في حين تشير بيانات تحقق المعيار الرابع لعام (١٤٣٤– ١٤٣٥هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (٢٦.٤٥) بانحراف معياري (١.١٤) بنسبة تحقق (٨٩%) . وقد حازت العبارة رقم (3 ، ٤ ،٨ ، ٩ ، ١٠) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (١٠٠%) ، في حين جاءت العبارة (٦) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٥٣%) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف الوجدانية المحددة بالمقرر ، كما حازت العبارة (٧) على مسبة تحقق منخفضة بنسبة (٥٣ %) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف

المهارية المحددة بالمقرر. كما حازت العبارة (٥) على مسبة تحقق منخفضة بنسبة (٧٠ %) بما يعني ضعف توفر معيار يقيس الاختبار الأهداف المعرفية المحددة بالمقرر في مستوياتها (التذكر – الفهم – التطبيق– التحليل – التقويم).

وللتحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية للأعوام (١٤٣١– ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الرابع من معايير جودة الاختبارات ؛ تم استخدام (تحليل التباين ذي الأربع اتجاهات).

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين للفروق بين المتوسطات لنتائج تحليل اختبارات السنوات الأربع في ضوء معيار ارتباط الاختبار بالتوصيف

المجموعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	153.937	51.312	20.716	دالة عند ٠.٠٥
داخل المجموعات	٧٦	188.250	2.477		
المجموع	٧٩	342.187			

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة(ف=٢٠.٧١) وهي ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠.٠٥) مما يفيد بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية للسنة ١٤٣١هـ من جهة والسنوات التالية (١٤٣٢ ، ١٤٣٣ ، ١٤٣٤) لصالح السنوات التالية .

كما تمّ استخدام تحليل التباين لدرجات مجموعة الدراسة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات في كل سنة من سنوات الاختبارات التربوية كما هو موضح بالجدول (١٣)

جدول (١٣) دلالة الفروق لمتوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الرابع من معايير جودة الاختبارات

الأعوام	الفرق بين المتوسطات				مستوى الدلالة
	١٤٣١- ١٤٣٢	١٤٣٢- ١٤٣٣	١٤٣٣ - ١٤٣٤	١٤٣٤ -١٤٣٥	
١٤٣١- ١٤٣٢	–	-2.7000	-3.05000	-3.60000	دال احصائيا
١٤٣٢- ١٤٣٣	-2.7000	–	-.35000	-.9000	غير دال احصائيا
١٤٣٣ - ١٤٣٤	-3.05000	-.35000	–	-.55000	غير دال احصائيا
١٤٣٤ -١٤٣٥	-3.60000	-.9000	-.55000	–	غير دال احصائيا

يتبين من الجدول (١٣) أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣١ في ضوء المعيار الرابع وبين اختبارات ١٤٣٢ يساوي (٢.٧٠) وهو دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٣ يساوي (٣.٠٥) وهو غير دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (٣.٦٠) وهو غير دال احصائياً .

ومن الجدول السابق يتبن أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٢ في ضوء المعيار الرابع وبين اختبارات ١٤٣٣ يساوي (٠.٣٥) وهو دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣٢ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (٠.٩٠) وهو غير دال احصائياً .

كما أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٣ وبين اختبارات ١٤٣٤ في ضوء المعيار الرابع يساوي (٠.٥٥٠) وهو غير دال احصائياً .

وبذلك تم قبول الفرض الرابع للبحث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام

(١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) فـي ضـوء معيـار ارتبـاط الاختبـار بالتوصـيف (المعيار الرابع) من معايير جودة الاختبارات .

المعيار الخامس : مضمون الاختبار .

للإجابة عن السؤال السادس والذي نصه: " ما مدى توافر معايير مضمون الاختبار في المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة خلال الأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥)؟ وللتحقق من صحة الفرض الخامس للبحث وهو" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار مضمون الاختبار (المعيار الخامس) من معايير جودة الاختبارات . تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجداول الآتية توضح نتائج ذلك.

جدول (١٤) المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ في ضوء المعيار الخامس من معايير جودة الاختبارات

م	العبارات.	١٤٣١-١٤٣٢		١٤٣٢-١٤٣٣		١٤٣٣-١٤٣٤		١٤٣٤-١٤٣٥	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
١	تضمن الاختبار أسئلة كثيرة يتطلب كل منها مقاً لا قصيرًا،أو مفردات موضوعية متنوعة.	2.1000	.85224	2.8000	.41039	2.8500	.36635	3.000	.36635
٢	نوع المعلومات المطلوبة في الإجابة على السؤال محددة.	2.6000	.50262	2.8500	.36635	2.7000	.47016	2.8500	.36635
٣	السؤال يستند إلى : معرفة سابقة – ملاحظة – مقدمات	1.8000	.71818	1.6000	.57124	2.٠00	.55012	2٢٣.	.48936

٤	تجنب واضع الاختبار الأسئلة التي لا تتطلب من الممتحن إلا الاستدعاء المباشر.	1.8000	.69585	2.1500	.48936	2.4000	.50262	2.4500	.51042
٥	هناك ترتيب منطقي في الفقرات الفرعية للسؤال	2.8000	.41039	1.6000	.00000	2.7000	1.00000	2.7000	.70000
٦	تجنب واضع الاختبار أسئلة " ناقش "، " اكتب ما تعرفه عن "،"اشرح" ، ... واستخدم بدً لا منها " قارن " ، " انقد "، " صنف "،" لخص " ، " حدد"	1.6500	.58714	2.000	.58714	2.2500	57124	2.6500	.58714
٧	مشكلة السؤال محددة بوضوح كاف.	2.7500	.44426	2.8500	.22361	2.9500	.22361	2.9500	.22361
8	ترتبط الفقرات الفرعية جميعها بالهدف المحدد للسؤال.	2.7000	.47016	2.7500	.44426	2.7500	.44426	2.8500	.36635
9	الاسئلة متفاوتة من حيث الصعوبة	2.100	.51042	2.4500	.44426	2.6000	.41039	2.7000	.41039
10	تقيس الأسئلة قدرة الطالب على توظيف المعلومات	1.3500	.55012	1.6500	.45012	1.7500	.45012	1.7500	.65012
١١	تخلو الأسئلة من العبارات الموحيه بالاجابة	2.4000	.37016	2.6500	.44426	2.7500	.44426	2.8500	.36635
١٢	عدد اسئلة الاختبار تناسب زمن الاختبار .	1.8000	.30779	1.9500	.30779	2.3000	.47016	2.4000	.50262
المعيار الخامس		24.850	1.49649	27.8500	1.03999	27.8000	1.15166	28.3000	1.03110

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (١٤) إلى أن متوسط تحقق المعيار الخامس والمتمثل في مضمون الاختبار بالتوصيف للعام (١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ) بلغ (٢٤.٨٥) بانحراف معياري (١.٤٦) بنسبة تحقق (٦٨%) وقد حازت الفقرة رقم (٥) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (٩٣%) في حين جاءت العبارة (١٠) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٤٥%) بما يعني ضعف توفر معيار تقيس الأسئلة قدرة الطالب على توظيف المعلومات ، كما حازت العبارة (٦) على نسبة تحقق منخفضة بنسبة (٥٣ %) بما يعني ضعف توفر معيار تجنب واضع الاختبار أسئلة " ناقش "، " اكتب ما تعرفه عن "،"اشرح" ، ... واستخدم بدلا منها " قارن " ، " انقد "، " صنف "،" لخص " ، " حدد" . كما حازت العبارة (٣ ، ٤ ، ١٢) على نسبة تحقق منخفضة بنسبة (٦٠ %) بما يعني ضعف توفر معيار السؤال يستند إلى : معرفة سابقة – ملاحظة – مقدمات ، تجنب واضع الاختبار الأسئلة التي لا تتطلب من الممتحن إلا الاستدعاء المباشر.، عدد اسئلة الاختبار تناسب زمن الاختبار .

في حين تشير بيانات تحقق المعيار الخامس لعام (١٤٣٢-١٤٣٣هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (٢٧.٨٥) بانحراف معياري (١.٠٤) بنسبة تحقق (٧٧%) . وقد حازت العبارة رقم (٢ ، ٧) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (٩٥%) ، في حين جاءت العبارة (٣ ، ٥) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٥٣%) بما يعني ضعف توفر معيار السؤال يستند إلى : معرفة سابقة – ملاحظة – مقدمات ، ومعيار هناك ترتيب منطقي في الفقرات الفرعية للسؤال كما حازت العبارة (١٠) على نسبة تحقق منخفضة بنسبة (٥٥ %) بما يعني ضعف توفر معيار تقيس الأسئلة قدرة الطالب على توظيف المعلومات

". كما حازت العبارة (١٢) على نسبة تحقق منخفضة بنسبة (٦٥ %) بما يعني ضعف توفر معيار ، عدد اسئلة الاختبار تناسب زمن الاختبار

وتشير بيانات تحقق المعيار الخامس لعام (١٤٣٣- ١٤٣٤هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (٢٧.٨٠) بانحراف معياري (١.٧) بنسبة تحقق (٧٧%) . وقد حازت العبارة رقم (٧) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (٩٥%) في حين جاءت العبارة (١٠) في المستوى الأخير بنسبة تحقق منخفضة بنسبة (٥٨ %) بما يعني ضعف توفر معيار تقيس الأسئلة قدرة الطالب على توظيف المعلومات في حين تشير بيانات تحقق المعيار الخامس لعام (١٤٣٤- ١٤٣٥هـ) إلى أن متوسط تحقق المعيار بلغ (٢٨.٣٠) بانحراف معياري (١.٠٤) بنسبة تحقق (٧٨%) . وقد حازت العبارة رقم (١) على المرتبة الأولى بنسبة تحقق عالية (١٠٠%) ، في حين جاءت العبارة (١٠) في المستوى الأخير بنسبة تحقق منخفضة بنسبة (٥٨ %) بما يعني ضعف توفر معيار تقيس الأسئلة قدرة الطالب على توظيف المعلومات.

وللتحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية للأعوام (١٤٣١- ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الخامس من معايير جودة الاختبارات ؛ تم استخدام (تحليل التباين ذي الأربع اتجاهات).

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين للفروق بين المتوسطات لنتائج تحليل اختبارات السنوات الأربع في ضوء معيار مضمون الاختبار

المجموعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	150.300	50.100	35.093	دالة عند ٠.٠٥
داخل المجموعات	٧٦	108.500	1.428		
المجموع	٧٩	258.800			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة(ف=٣٥.٠٩) وهي ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠.٠٥) مما يفيد بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية للسنة ١٤٣١هـ من جهة والسنوات التالية (١٤٣٢ ، ١٤٣٣ ، ١٤٣٤) لصالح السنوات التالية .

كما تمّ استخدام تحليل التباين لدرجات مجموعة الدراسة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات في كل سنة من سنوات الاختبارات التربوية كما هو موضح بالجدول (١٦)

جدول (١٦) دلالة الفروق لمتوسطات درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء المعيار الخامس من معايير جودة الاختبارات

الأعوام	الفرق بين المتوسطات				مستوى الدلالة
	١٤٣١-١٤٣٢	١٤٣٢-١٤٣٣	١٤٣٣ - ١٤٣٤	١٤٣٤ - ١٤٣٥	
١٤٣١ -١٤٣٢	-	-3.00000	-2.95000	-3.45000	.000
١٤٣٢ -١٤٣٣	3.00000	-	.05000	-.45000	.999
١٤٣٣ - ١٤٣٤	2.95000	-.05000	-	-.50000	.628
١٤٣٤ -١٤٣٥	3.45000	.45000	.50000	-	.702

يتبين من الجدول (١٦) أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣١ في ضوء المعيار الخامس وبين اختبارات ١٤٣٢ يساوي (٣.٠٠) وهو دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٣ يساوي (٢.٩٥) وهو غير دال احصائياً . كما أن الفرق بين اختبارات عام ١٤٣١ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (٣.٤٥) وهو غير دال احصائياً .

من الجدول السابق يتبن أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٢ في ضوء المعيار الخامس وبين اختبارات ١٤٣٣ يساوي (٠.٥٠٠) وهو دال احصائياً . كما أن الفرق

بين اختبارات عام ١٤٣٢ واختبارات عام ١٤٣٤ يساوي (٠.٤٥٠٠) و دال احصائياً .

كما أنّ قيمة فرق متوسط درجات تحليل الاختبارات التربوية لعام ١٤٣٣ وبين اختبارات ١٤٣٤ في ضوء المعيار الرابع يساوي (٠.٥٠٠) وهو غير دال احصائياً .

وبذلك تم قبول الفرض الخامس للبحث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لأعوام (١٤٣١ : ١٤٣٥هـ) في ضوء معيار مضمون الاختبار (المعيار الخامس) من معايير جودة الاختبارات .

ملخص نتائج البحث

يمكن تخليص نتائج التحليل الإحصائي ل تقويم الاختبارات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة على ضوء معايير جودة الاختبارات من خلال العرض التالي :

(١)نسب تحقق المعايير الخمس الرئيسة لجودة الاختبارات

يمكن عرض النسبة المئوية لاستيفاء الخمس الرئيسة لجودة الاختبارات في اختبارات المقررات التربوية بكلية التربية جامعة المجمعة خلال الأعوام ١٤٣١ : ١٤٣٥ في الجدول (١٧)

جدول(١٧) نسب استيفاء المعايير الخمس الرئيسة لجودة الاختبارات في الأعوام (١٤٣١- ١٤٣٥)

المعيار	نسب تحقق المعايير الخمس الرئيسة لجودة الاختبارات			
	١٤٣١- ١٤٣٢	١٤٣٢- ١٤٣٣	١٤٣٣ – ١٤٣٤	١٤٣٤ -١٤٣٥
البيانات الاساسية	%٨٣	% ٩٢	% ٩٤	% ٩٥
تعليمات الاختبار	% ٧٧	% ٨٩	% ٩٢.٢	%٩٣.٣
لغة الاختبار	% ٩٤	% ٩٥	% ٩٥	% ٩٦
ارتباط الاختبار بالتوصيف	% ٧٦	% ٨٥	% ٨٦	% ٨٩
مضمون الاختبار	% ٦٨	% ٧٧	% ٧٧	% ٧٨

يتبين من الجدول (١٧) ما يلي :

- أن هناك تحسناً في نسب استيفاء الاختبارات التربوية لمعايير الجودة بداية من ١٤٣٢ .
- تجـــــــازوت نســـــــب اســـــــتيفاء المعـــــــايير (البيانات الاساسية وتعليمات الاختبار– ولغة الاختبار) ٩٠%
- يعد معيار لغة الاختبار من أعلى نسب استيفاء على مستوى السنوات الأربع حيث تجاوز نسبة ٩٦%
- انخفضت نسبة تحقق معياري ارتباط الاختبار بالتوصيف ومضمون الاختبار عن ٩٠% .
- أدنى نسبة مئوية كانت لمعيار مضمون الاختبار في اختبارات عام ١٤٣١ حيث حصل على نسبة ٦٨% .

(٢)نسب تحقق المعايير الفرعية لجودة الاختبارات .

تشير نتائج التحليل الاحصائي بصفة عامة إلى استيفاء الاختبارات التربوية لمعايير جودة الاختبار الفرعية بنسبة تزيد عن ٨٠% . إلا أن هناك معايير فرعية تنخفض نسبة استيفاءها عن ٨٠% ويمكن حصرها في الجدول(١٨).

جدول(١٨) المعايير الفرعية لجودة الاختبارات والتي تقل نسب استيفاءها عن ٨٠%

المعيار	١٤٣١- ١٤٣٢	١٤٣٢- ١٤٣٣	١٤٣٣- ١٤٣٤	١٤٣٤- ١٤٣٥
المعيار الأول	• معيار فرعي (٥) في بنسبة تحقق (٤٥%)	• معيار فرعي (٥) بنسبة تحقق (٧٦%)	• معيار فرعي (٥) بنسبة تحقق (٧٦%)	• معيار فرعي (٥) بنسبة تحقق (٨٨%) .
المعيار الثاني	• معيار فرعي (٧) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (٤٦%) . • معيار فرعي (٣) بنسبة تحقق (٦٣ %)	• معيار فرعي (٧) بنسبة تحقق(٧٣%) .	• معيار فرعي (٦ ، ٧) بنسبة تحقق (٧٥%)	• معيار فرعي (٧) بنسبة تحقق (٧٥%)
المعيار الثالث	• معيار فرعي (٦) بنسبة تحقق (٦٥%)	• معيار فرعي (٦ ، ٧) بنسبة تحقق (٧٠%)	معيار فرعي (٥، ٦) في المرتبة الاخيرة بنسبة تحقق (76%)	• معيار فرعي (٥) بنسبة تحقق (٦٦%)

المعيار	١٤٣١- ١٤٣٢	١٤٣٢- ١٤٣٣	١٤٣٣- ١٤٣٤	١٤٣٤- ١٤٣٥
المعيار الرابع	• معيار فرعي (٦) بنسبة تحقق (٤٣%) معيار فرعي (٧) على نسبة تحقق (٤٦ %) • معيار فرعي (٢، ٥) على نسبة تحقق (٥٣ %)	• معيار فرعي (٦) بنسبة تحقق (٤٥%) • معيار فرعي (٧) بنسبة تحقق (٥٢ %) • معيار فرعي (٥) بنسبة تحقق (٦٣ %) .	• معيار فرعي (٧) بنسبة تحقق (٣٨ %). • معيار فرعي(٦) نسبة تحقق (٥٢ %) • معيارفرعي (٥) نسبة تحقق (٦٦ %)	• معيار فرعي (٦) بنسبة تحقق (٥٣%) . • معيار فرعي (٧) بنسبة تحقق (٥٣ %) معيار فرعي(٥) بنسبة تحقق (٧٠ %)
المعيار الخامس	• معيار فرعي (١٠) بنسبة تحقق (٤٥%) • معيار فرعي (٦) بنسبة تحقق(٥٣ %) • معيار فرعي (٣ ، ٤ ، ١٢) بنسبة تحقق (٦٠ %)	• معيار فرعي (٣ ، ٥) بنسبة تحقق (٥٣%). • معيار فرعي (١٠) نسبة تحقق (٥٥ %). • معيار فرعي (١٢) نسبة تحقق (٦٥ %)	• معيار فرعي (١٠) بنسبة تحقق منخفضة (٥٨ %)	• معيار فرعي (١٠) بنسبة تحقق منخفضة (٥٨ %)

يتبين من الجدول (١٨) ما يلي أن هناك معايير فرعية لم تستوفى بنسبة ٨٠% وفيما يلي عرض لها:

المعيار الأول :

- معيار فرعي (٥) توقيع استاذ المقرر ورئيس القسم على ورقة الاختبار

المعيار الثاني :

- معيار فرعي (٣) ترك مسافة بين كل سؤال والذي يليه"
- معيار فرعي (٦) تحديد كيفية الاجابة عن السؤال
- معيار فرعي (٧) تحديد درجة الاجابة لكل سؤال. .

المعيار الثالث :

- معيار فرعي (٥) خلو الاختبار من المصطلحات التي لها أكثر من معنى
- معيار فرعي (٦) مناسبة مستوى الاختبار
- معيار فرعي (٧) وضع علامة الاستفهام مرتبط ببدء السؤال.

المعيار الرابع :

- معيار فرعي (٢) يقيس الاختبار الأهداف المعرفية المحددة بالمقرر في مستوياتها (التذكر – الفهم – التطبيق– التحليل – التقويم)، .
- معيار فرعي (٥) تراعي الاسئلة الوزن النسبي لموضوعات المقرر
- معيار فرعي (٦) يقيس الاختبار الأهداف الوجدانية المحددة بالمقرر .
- معيار فرعي (٧) يقيس الاختبار الأهداف المهارية المحددة بالمقرر.

المعيار الخامس :

- معيار فرعي (٣) يستند إلى : معرفة سابقة – ملاحظة – مقدمات
- معيار فرعي (٤) تجنب واضع الاختبار الأسئلة التي لا تتطلب من الممتحن إلا الاستدعاء المباشر.
- معيار فرعي (٦) تجنب واضع الاختبار أسئلة " ناقش "، " اكتب ما تعرفه عن "،"اشرح" ، ... واستخدم بدلا منها " قارن " ، " انقد "، " صنف "،" لخص " ، " حدد" .
- معيار فرعي(١٠) تقيس الأسئلة قدرة الطالب على توظيف المعلومات .

- معيار فرعي (١٢)عدد اسئلة الاختبار تناسب زمن الاختبار .

تفسير النتائج :

يرجع التحسن في مستوى استيفاء معايير جودة الاختبارات في اختبارات المقررات التربوية بداية من أعوام ١٤٣٣ : ١٤٣٥ إلى الأسباب التالية :

- حرص الجامعة منذ قرار إنشاءها في ٣ رمضان ١٤٣٠هـ الموافق ٢٤ أغسطس 2009م على أن تكون الجامعة من ضمن قائمة الجامعات المتميزة عالمياً على تبني تطبيق الجودة بمفهومها الشامل.
- انشاء عمادة الجودة وتطوير المهارات بتاريخ ١٤٣١/٢/٣هـ لتتولى تطبيق الجودة وتحسين الأداء في جميع مجالات عمل الجامعة، وإنشاء أنظمة تحدد كيفية تنفيذ العمل بأفضل كفاءة وجودة، وتقويم وقياس الأداء وفق معايير محددة، وتمكين الجامعة من القدرة على المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية .
- انشاء مركز الجودة بكلية التربية والذي كان له دوراً في نشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والبدء في استيفاء معاييرالهيئة الوطنية للتقويم الاعتماد الأكاديمي .
- كان لاصدار وكالة الجامعة للشؤون التعليمية دليل الاختبارات في عام ١٤٣٣- ١٤٣٤ دور في استيفاء مجموعة من معايير جودة الاختبار منها وضع نموذج موحد لورقة الاختبار يتضمن البيانات الاساسية للاختبار- تعليمات الاختبار – الالتزام باستيفاء توقيع استاذ المقرر ورئيس القسم .
- عقد مجموعة من الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن كيفية اعداد الاختبار ، مواصفات الورقة الاختبارية – بناء

جدول المواصفات ، بما اسهم في تحسن مستوى الاختبارات بالكلية .

- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من حسن (٢٠١٣) دراسة عبد المنعم (٢٠٠٩) الزهراني (٢٠٠٩) ، السعيد (٢٠٠٦) حسن (٢٠٠٥) (Pinter,et all, 2014) (Matsumura et all , 2002)

توصيات البحث :

اتساقًا مع المنطلقات النظرية للبحث، وانطلاقًا من نتائجها ، يوصي الباحثان بالآتي :

- إعداد دليل لمعايير جودة الاختبارات وتوزيعه على أعضاء هيئة التدريس والتأكيد على التزامهم بهذه بهذه المعايير عند اعداهم للاختبارات .
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على صياغة الأسئلة التي تقيس المستويات العليا من الأهداف المعرفية المحددة بالمقرر .
- التأكيد على تجنب واضعي الاختبارات للأسئلة التي لا تتطلب من الممتحن إلا الاستدعاء المباشر، مع مراعاة وضع أسئلة تقيس قدرة الطالب على توظيف المعلومات.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على أدوات التقويم التي تقيس المجالات المهارية والوجدانية المحددة بالمقرر .
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التقويم الحيثة كمقاييس الأداء وسجلات العمل ومقاييس التقدير ، وتشجيعهم على توظيفها في تقويم الطلاب .
- الاهتمام بتدريب الطلاب على أساليب التقويم الذاتي وكذلك الأسئلة التي تقيس المستويات العليا من التفكير .

- تشكيل لجنة مراجعة داخلية بالكليات لتقييم الاختبارات في ضوء معايير الجودة وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للعمل على تلاشي جوانب القصور .وتقديم المكافأت التشجعية لأفضل الاختبارات التي استوفت المعايير .
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق تقويم نواتج التعلم المستهدفة في جوابتها المختلفة ، وكيفية إعداد أدوات القياس اللازمة .

البحوث المقترحة

يقترح الباحثان بناء على نتائج البحث إجراء البحوث الآتية:

- تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة على بناء الاختبارات وفق معايير الجودة.
- أثر استخدام أساليب التقويم الحديثة (تقويم الأداء –مقايس التقدير – ملفات العمل) على التحصيل الأكاديمي الطلاب .
- تقويم الاختبارات بالكليات العلمية في جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة .

المصادر والمراجع

١. إبـراهيم ، مـروان عبـد المجيـد.(٢٠٠١). **تصـميم وبنـاء اختبـارات اللياقـة البدنيـة باسـتخدام طـرق التحليـل العـاملي** . الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

٢. ابولبـدة ، سـبع محمـد . (١٩٩٦) . **مبـادئ القيـاس النفسـي والتقيـيم التربـوي** . الطبعـة الرابعـة ، عمـان ، جمعيـة اعمـال المطابع التعاونية .

٣. أحمد، إبراهيم أحمد.(٢٠٠٢). **معـايير جـودة الإدارة التعليميـة والمدرسـية . المـؤتمر العلمـي السـابع جـودة التعلـيم فـي المدرسـة المصـرية (التحـديات، المعـايير، الفـرص)** ، جامعـة طنطا، ٢٨-٢٩ ابريل.

٤. البيلاوي، حسن حسين وآخرون .(٢٠٠٦) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٥. جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٩٨). **التقويم التربوي والقياس النفسي** . ط(٣).القاهرة، دار النهضة العربية.

٦. حافظ ، محمود محمد. (٢٠١٢) . **مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية** . مصر ، دار العلم والايمان للنشر.

٧. حسانين ، محمد صبحي . (٢٠٠١) . **القياس والتقويم في التربيـة البدنيـة الرياضـية** . ج١ ، ط٤ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٨. حسن ، ثناء محمد محمد. (٢٠٠٥) . **تقويم امتحانات طالبات كلية التربية** . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٠٠ يناير ، ص ص ٥٣ – ٨٥

٩. حسن ، شحاته . (٢٠٠١) . **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق** ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

١٠. حسن ، منال علي . (٢٠١٣) . **تقويم اسئلة اختبارات طالبات كلية التربية بحفر الباطن . القاهرة ، مجلة القراءة والمعرفة** ، ١٣٦ ، ص ص ٢٦٥ – ٣٢٢

١١. خطابية ، ساميا عبد الحميد شفيق .(٢٠٠٢) . **تحليل أسئلة شهادة الثانوية العامة لمبحث التاريخ في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي** . اطروحة ماجستير غير منشورة .جامعة اليرموك :اربد .الأردن.

١٢. الخميسي، السيد سلامة. (٢٠٠٧) . **معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم :رؤية منهجية** . الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، اللقاء السنوي الرابع عشر " الجودة في التعليم العام ، القصيم، المملكة العربية السعودية

١٣. الخولي ، محمد علي . (١٩٩٨) . **الاختبارات التحصيلية اعدادها واجرائها وتحليلها**. الطبعة الأولى ، الأردن ، دار الفلاح للنشر والتوزيع .

١٤. درندري ، إقبال زين العابدين . (٢٠١٠) . **تقييم نواتج التعلم نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعا صرة :للتقييم وجودة التعلم** ، جامعة الملك سعود ، مركز بحوث كلية التربيـــــــة ، متـــــــاح مـــــــن خـــــــلال http://faculty.ksu.edu.sa/darandari/Publication/%D8%AA%D9%82%D9%8A%D9%8A%D9%85%20%D9%86%D9%88%D8%A7%D8%AA%D8%AC%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85%20_2010.pdf

١٥. الرواشدة واخرون .(٢٠٠٠) . **مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية** . عمان ، المديرية العامة للامتحانات والاختبارات

١٦. الزيات ، فتحي مصطفى.(2006) .**القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي**.المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية . 2006/11/24-.

١٧. الزاملي ، علي عبده جاسم . الصارمي ، عبد الله محمد . كاظم ، علي مهدي . (٢٠٠٩) . **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي** . الرياض ، مكتبة الفلاح .

١٨. الزهراني ، محمد. (٢٠٠٩). **تصور مقترح لتطوير ادوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم** . رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة .

١٩.الزيود ، نادر فهمي و عليان ، هشام عامر. (١٩٩٠). **مبادئ القياس والتقويم في التربية** . عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٠.السعيد ، سعيد محمد . (٢٠٠٦) . **تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس** . المؤتمر العلمي الثامن عشر " مناهج التعليم وبناء الأنسان العربي ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٥ –٢٦ يوليو ، المجلد الثالث ص ص ٩٤٥ – ٩٦٦

٢١.السلمي ، علي (١٩٩٥). **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو** ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

٢٢.السنبل، عبد العزيز عبد الله . (٢٠٠٢) . **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

٢٣.السورطي، يزيد عيسى .(١٩٩٨). **السلطوية في التربية العربية (المظاهر، الأسباب، والنتائج)** . المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد٤٦، المجلد الثاني عشر.

٢٤.الشامي ، منار مرسي الدسوقي . الشافعي ، سهام أحمد رفعت ، أبو شيب ، منى عبد الرزاق .(٢٠١١) **جودة الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة تبوك** . مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة ، عدد (٢٣) اكتوبر ٢٠١١ ، الجزء الأول .

٢٥. شحاتة ، إبراهيم سعد .(٢٠٠٥). **نظام الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي** . المنصورة ، مركز ضمان الجودة والاعتماد.

٢٦.الشهراني ، عامر عبد الله . السعيد ، سعيد محمد .(٢٠٠٤) . **تدريس العلوم في التعليم العام** . الرياض ، جامعة الملك سعود.

٢٧. الشير ، أكرم عادل ، أريج عادل . (٢٠١٢) .**أثر استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية** . في الأردن ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، مارس ص ص ٢٤١ ، ٢٧٠

٢٨. صبري ، إسماعيل ، الرافعي، محب كامل .(٢٠٠٣). **التقويم التربوي: أسسه و إجراءاته** . الرياض، مكتبة الرشيد.

٢٩. الطريري ، عبدالرحمن . (١٩٩٧). **القياس النفسي والتربوي** . الطبعة الأولى ، الرياض ، مكتبة الرشد .

٣٠. عبد المقصود ، محمد إسماعيل .(٢٠٠٩) **استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية** . الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٣١. عبد المنعم ، محمد محمد . (٢٠٠٩) . **تقويم اسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين جامعة الملك فيصل في ضوء معايير جودة التقويم** . مجلة البحوث النفسية التربوية ، كلية التربية جامعة المنوفية ، العدد الأول ، ص ص ٢٠٥ – ٢٣٦ .

٣٢. عبدالهادي ، نبيل.(٢٠٠١) . **القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي** . الطبعة الثانية ، عمان ، دار وائل للطبعة والنشر .

٣٣. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣) **التقويم التربوي المؤسس** . القاهرة ، دار الفكر العربي

٣٤. علام ، صلاح الدين محمود . (٢٠٠٤) . **التقويم التربوي البديل.** القاهرة ، دار الفكر العربي .

٣٥. علام ، صلاح محمود (٢٠٠٢) **القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٣٦. عودة ، احمد . (٢٠٠٥) . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، الأردن ، دار الأهل للنشر والتوزيع .

٣٧. الغامدي، علي محمد زهيّد .(٢٠٠٨) . **تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)** . بحث مقدم في لقاء الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) – فرع القصيم من ٢٨ – ٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٩هـ

٣٨. القديرات ، رائد محمد . (٢٠٠٦) . **تقويم اسئلة الاختبارات المدرسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الآردن في ضوء تصنيف بلوم تبعا لمستوى خبرة المعلم ومؤهلة العلمي** . اطروحة ماجستير غير منشورة .جامعة عمان للدراسات العليا .الأردن.

٣٩. القرشي ، خديجة ضيف الله .(٢٠١٠) . **تقويم الورقة الاختبارية لطالبات البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف وفق معايير الجودة** . المؤتمر الاقليمي الثاني لعلم النفس ، من ٢٩ / ١١ : ١ / ١٢ / ٢٠١٠ ، رابطة الأخصائية النفسية المصرية .ص ص ١٩ / ٤٩ .

٤٠. الكناني ، ممدوح عبدالمنعم ، جابر ، عسى عبدالله . (١٩٩٥). **القياس والتقوم النفسي والتربوي**. بيروت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

٤١. كنعان،أحمد علي .(٢٠٠٥). **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول،** دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق، برنامج إعداد المعلم أنموذجا. المؤتمر التربوي الخامس –جودة التعليم الجامعية، مملكة البحرين، ١١-١٣ابريل.

٤٢. المجاهد ، سالم أمحمد. (٢٠٠٦) . **قائمة مقترحة ببعض المعايير الفنية لتقويم الاختبارات التحصيلية مع التطبيق على بعض النماذج من اختبارات مرحلتي التعليم الأساس والمتوسط بشعبتي طرابلس والجفارة** ، المؤتمر التربوي الثاني بليبيا من ٤- ٦ مارس .

٤٣. المجاهد ، سالم أمحمد . (٢٠١٣) . **نحو رؤية جديدة لاصلاح نظام القياس والتقويم والتقويم التعليمي في ليبيا.** الجماهيرية العربية الليبية ، المجلة الجامعة – العدد الخامس عشر ، المجلد الثاني .

٤٤. ملحم، سامي محمد .(٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** . الطبعة الثانية ، الأردن ، دار المسيرة للنشر.

٤٥. نزال، شكري حامد . (١٩٩٥). **الوجيز في التربية والعملية التعليمية.** دار البشير، عمان، الأردن.

٤٦. نشواتي ، عبدالمجيد .(١٩٩٧) . **علم النفس التربوي** . الطبعة التاسعة . لبنان ، مؤسسة الرسالة

٤٧. نيتكـــو ، انثـــوني ج . بروخـــارت ، ســـوزان . (٢٠١٢) . **التقييم التربوي للطلبة** . ترجمة عبد الخالق القرمي وآخرون. الرياض ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج .

48. Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). **Classroom assessment techniques***:* A handbook for college teachers. San Francisco: Jossey-Bass.
49. Arter, J & mctighe,j. (2001), **Scoring rubrics in the classroom . Using performance criteria for assessing and improving student performance.** Thousand Oaks .Corwin Press, INC.
50. Bacolod, m & Tobias .(2006). **School quality and achievement Growth evidence from the Philippines** .economics of education review .dissertation abstract international . vol 25 (6) p p 619 – 63
51. Colman, A. M. (2006). **A dictionary of psychology**. New York: Oxford University Press.
52. Commission on Higher Education Middle States. (2002).Charateristics of excellenc in higher educatiob. Eligibility requirements and standards for accreditation, Retrieved from www.msache.org
53. Coates, D.(1995).**Alternative Assessment to Reflect a changing Mathematics Curriculum.** , Retrieved from (http://www.frontiernet.net / dcoates/altass.htm).
54. Gullickson, A. (2003). **The Student Evaluation Standards: How to improve Evaluations of Students**. The Joint Committee on Standards for Educational, Evaluation. Sage: Thousand Oaks, California.

55. 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.
56. Mafa, Onias; Gudhlanga, Enna Sukutai.(2012) ,**Examination Management as a Way of Achieving Quality Assurance in ODL Institutions**: The Case of Zimbabwe Open University .Turkish Online Journal of Distance Education, v13 n2 p147-157 Apr 2012
57. Phillip.E.(2014**). Measuring Student Achievement: A Study of Standardized Testing and its Effect on Student Learning,** Retrieved from, http://my.jessup.edu/publicpolicy/wp-content/uploads/sites/39/2014/04/ Gawthrop_Jeremiah_Final.pdf
58. Pinter, Brad; Matchock, Robert L.; Charles, Eric P.; Balch, William R. (2014) **. Cross-Sectional Evaluation of Student Achievement Using Standardized and Performance-Based Tests**. Teaching of Psychology, v41 n1 p20-27 Jan 2014.
59. Somerset, Anthony.(2011). **Strengthening Educational Quality in Developing Countries**: The Role of National Examinations and International Assessment Systems, A Journal of Comparative and International Education, v41 n1 p141-144 Jan 2011.

ملخص البحث

تقويم اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة

هدف البحث الحالي إلى تقويم اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة ، وتم صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي : ما مدى توافر معايير الجودة في اختبارات المقررات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة ؟

وللإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضة تم إعداد قائمة بمعايير جودة الاختبارات تضمنت خمس معايير رئيسة : (البيانات الأساسية للاختبار – تعليمات الاختبار – لغة الاختبار– ارتباط الاختبار بالتوصيف – مضمون الاختبار) ، وتم تحليل الاختبارات التربوية في كلية التربية جامعة المجمعة لأربعة أعوام منذ عام ١٤٣١هـ وحتى ١٤٣٥هـ في ضوء القائمة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها نتائج التحليل الاحصائي :

- أن هناك تحسناً في نسب استيفاء الاختبارات التربوية لمعايير الجودة بداية من عام ١٤٣٢ .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحليل محتوى اختبارات المقررات التربوية لعام ١٤٣١ وبين اختبارات أعوام (١٤٣٢ : ١٤٣٥هـ) لصالح السنوات التالية .
- تجازوت نسب استيفاء المعايير (البيانات الاساسية وتعليمات الاختبار– ولغة الاختبار) نسبة ٩٠%
- يعد معيار لغة الاختبار من أعلى نسب استيفاء المعايير على مستوى السنوات الأربع حيث تجاوز نسبتة ٩٦% .

- انخفضت نسبة تحقق معياري ارتباط الاختبار بالتوصيف ومضمون الاختبار عن نسبة ٩٠% .
- أدنى نسبة مئوية للاستيفاء كانت لمعيار مضمون الاختبار حيث حصل على نسبة ٦٨% في اختبارات عام ١٤٣١ .

وفي ضوء نتائج البحث تم وضع مجموعة من التوصيات من أهمها:

العمل على استيفاء الاختبارات لمعيار قياس الاختبار للمستويات العليا من الأهداف المعرفية المحددة بالمقرر ، استيفاء معيار قياس الاختبار للأهداف المهارية والوجدانية المحددة بالمقرر ، تجنب واضع الاختبار الأسئلة التي لا تتطلب من الممتحن إلا الاستدعاء المباشر، مراعاة مناسبة عدد أسئلة الاختبار لزمنه، مراعاة وضع أسئلة تقيس قدرة الطالب على توظيف المعلومات.

Evaluate tests of educational courses at the Faculty of Education, Majmaah University In Terms of Quality standards

The present research attempts to evaluate tests of educational courses at the faculty of education, Majmaah University according to quality standards. The researcher states the problem of the present research as follows: how far are the tests of educational courses at the faculty of education, Majmaah University consistent with quality standards?

To answer the questions raised by the research and test the validity of its hypotheses, the researcher prepared a standards list for quality assessment of educational tests including five main standards : basic data of the test, test instructions, test language, test descriptions of correlation, and test content. The researcher, hence, analyzed tests of the educational courses at the faculty of education, Majmaah

University for four consecutive years (1431-1435) in light of the list. The most important results reached by the statistical analysis came as follows:

- There is an improvement in the educational tests on the proportions of meeting quality standards starting from the year 1432.
- There are a statistically significant difference between mean of the educational syllabi content analysis marks for the year 1431 and that of the consecutive three years (1432-1435).
- The proportions of meeting quality cri standards teria (basic data of the test, test instructions, and test language) hit more than 90%.
- Test language criterion is the highest ratio of meeting quality standards during the four years where it exceeds 96%.
- Quality standards fulfillment ratio of test descriptions of correlation and test content plummeted under 90%.
- Test content criterion comes as the lowest quality standards fulfillment ratio where it goes down 68% in 1431 tests.

In light of the current research, the researcher puts forward a set of recommendations for most of which are the following: working on making the tests meet the test assessment criterion of higher levels of cognitive aims defined in the courses , meeting the test assessment criterion of psychomotor and emotional objectives determined in the syllabus, examiners to avoid questions that need direct recall/retrieval of the examinees, taking into account the appropriateness of question number to its time duration, bearing in mind raising questions that assess the student's ability to manipulate information