توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية – جامعة الجنان (لبنان)

أ.م.د. رنا بخيت*

د.قاسم خضر*

أ.د. رويدة الزين*

د. نسرين مرعب *

أ.م. د.عماد سيف الدين*

د.رفيف الصلح*

المستخلص

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى التعرّف على معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونيّة ودرجة توافرها في الاختبارات في جامعة الجنان، وذلك للإفادة من نتائجها وتجنّب الأخطاء التي تحدث عند تصميم الاختبارات الإلكترونيّة والتي قد تؤثر على جودة المخرجات التعليميّة، وإنّ أهميّة الدّراسة تكمن في إفادة المسؤولين عن الواقع الحالي لجودة الاختبارات الإلكترونيّة المعتمدة والإجراءات المناسبة لتطويرها، كذلك لفت نظر المسؤولين التربويين في جامعة الجنان إلى ضرورة القيام بتشكيل لجان في كلية التربية لتحسين جودة الاختبارات الإلكترونيّة.

انطلقت هذه الدّراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية -جامعة الجنان، وذلك في ظلّ انتشار وباء كوفيد (١٩) الذي أدّى إلى إغلاق الجامعات والمدارس، وتفعيل نظام التعليم عن بعد، هذا الواقع فرض على الجامعة اعتماد التقييم من خلال الاختبارات الإلكترونيّة والتي تعدّ الوسيلة الأنسب في ظلّ الظروف الراهنة المستخدمة لقياس تحصيل الطلبة. لذا كان من الضروري الوقوف على مدى توافر معايير الجودة في تلك الاختبارات.

اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تمّ استخدام الاستمارة كأداة بحثية، فقد تمّ إعداد استمارتين واحدة لأعضاء الهيئة التدريسيّة وأخرى للطلبة، وتمثلت أهم النتائج في توافر معايير الجودة بدرجة أكثر من متوسطة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة الجنان.

الكلمات المفتاحية: الجودة، المعايير، التعليم الإلكتروني، الاختبارات الإلكترونيّة، جامعة الجنان.

◆ أستاذ مشارك، عميدة كلية التربية في جامعة الجنان
◆ أستاذ مساعد، عضو هيئة تدريس (سابق) في كلية التربية في جامعة الجنان
◆ أستاذ ورئيس قسم المناهج و طرق التدريس في كلية التربية في جامعة الجنان
◆ أستاذ مساعد عضو هيئة تدريس في كلية التربية في جامعة الجنان
◆ أستاذ مشارك عضو هيئة تدريس في كلية التربية في جامعة الجنان
◆ أستاذ مساعد عضو هيئة تدريس في كلية التربية في جامعة الجنان

The Quality Standards in the design of Electronic Tests from the point of view of Faculty members and Students at Jinan University - College of Education

Dr.Rana Bakhit , Dr.Kassem Khoder, Prof Dr.Rouwayda el Zein, Dr.Nissrine Meraab , Dr.Imad Sayf el-din & Dr.Rafif el Solh

Abstract

The current study aims to identify the quality standards in the design of electronic tests and the degree of their availability in the tests at Jinan University ,in order to benefit from its results and avoid errors that occur when designing electronic tests ,which may affect the quality of educational outcomes.. The importance of the study lies in informing those responsible for the current reality. Also, to draw the attention of educational officials at Jinan University to the need to form committees in the College of Education to improve the quality of electronic tests.

This study was launched in answering the following main question:

What are the availability of the quality standards in electronic tests from the point of view of faculty members and the students at the College of Education –Jinan University ,in light of the spread of the Covid-19 epidemic ,which led to the closure of universities and schools ,and the activation of the system Distance education ,this reality forced the university to adopt assessment through electronic tests which is the most appropriate method under the current conditions used to measure students achievement .Therefore ,it was necessary to determine the availability of quality standards in those tests.

The study adopted the descriptive analytical approach tool .Two forms were prepared ,one for the faculty members and the other for the students .The most important results were the availability of quality standards to a more than average degree in the electronic tests from the point of view of faculty members and students at Jinan University.

Keywords : Quality-Standards-Electronic tests-E-learning.

مقدمة

يشهد العصر الحالي ثورة تكنولوجيّة ومعلوماتية، نجم عنها تطوّرات متسارعة طال تأثيرها البيئة التعليميّة بكافة عناصرها، حيث تحولت المؤسسات التعليميّة إلى اعتماد التعليم الإلكتروني سبيلاً لمواكبة هذه التطوّرات، هذا كله فرض على المعنيين بالعملية التعليميّة – التعلميّة على اختلافها، اختيار أفضل الوسائل والأساليب الناجحة لتطوير وتحسين النظام التعليمي الإلكتروني، والاعتماد على التقانة التي أصبحت ضرورة ملحّة في الوقت الحاضر.

وقد حوّل التعليم الإلكتروني العملية التعليميّة من التلقين الى الإبداع والتفاعل والتميّز وادخال أساليب جديدة ومتنوعة في التعليم تعتمد على وجود بيئة إلكترونية تساعد الطالب الحصول على المعلومات والمقررات وتقدم له التوجيه والإرشاد، وإنّ عصر التكنولوجيا أدّى الى تطبيق الجودة في التعليم الجامعي بحيث أضحى التدريس الجامعي وخدمة المجتمع والبحث العلمي من الوظائف الأساسية لكافة المجتمعات. هذه الوظائف أدّت الى تحقيق التنمية والجودة المطلوبة في الجامعات (أبو قرص، ٢٠١٩: ص ٣).

تأتي الاختبارات الإلكترونية التي تشكل عصب عملية التقييم الرقمي من أهم العناصر التي أولتها المؤسسات التعليميّة قدرا كبيرا من الاهتمام بتطويرها، ومراجعتها باستمرار بما يحقق تطلعات المؤسسة في تميّز أداء طلبتها، فمن خلال الإجابة عن أسئلتها يتحدد مصير الطلبة المستقبلي، ومكانة أعضاء هيئة التدريس المهنية، حيث تعبر درجات الطلبة المرتفعة عن جودة الأداء المؤسسي لدى جميع العاملين بالمؤسسة من كوادر إدارية وتعليمية وكلّ من لديه صلة بالعملية التعليميّة.

لذا كان من الأهمية بمكان أن تقوم الجامعات بتطوير نظامها الامتحاني بما يتناسب مع قدرات طلبتها، ويُلبي تطلعاتهم في اكتساب تعليم عال النوعيّة، وتتوافر فيه أعلى معايير الجودة، ليتمكنوا من المساهمة الفعّالة في تنمية مجتمعهم، الأمر الذي يتطلب من المعنيين بشؤون التقييم والجودة في الجامعة القيام بتشكيل لجان مختصة خبيرة بحوكمة الجودة واعتمادها في التعليم العالي، تكون مهامها إعداد قائمة معايير الجودة الواجب توافرها في الاختبارات الإلكترونية على ضوء اطلاعهم على التجارب الرائدة في دول العالم بهذا المجال، سواء على مستوى عمليات التحضير للاختبارات أو صياغة أسئلتها مع مراعاة التنوّع والشمول والعلميّة والوضوح، أو على مستوى تحديد الإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء بصورة موضوعية ودقيقة أو من ناحية مواصفات الاختبار من حيث صدقه وشموله للمحتوى وقابليته للقياس.

انطلاقا مما تقدم فإنّ كلية التربية في جامعة الجنان اهتمت بتطبيق التعليم والتقويم الإلكترونيين من أجل توفير برامج تعليمية ومقررات، واختبارات تتسم بالنوعيّة والجودة لأنّ الجودة هي شرط أساسي للنجاح في النظام التعليمي، فجاءت هذه الدّراسة لتوضح بصورة واقعيّة مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة المصمّمة في كلية التربية، وتعرّف كيفية إعداد هذه الاختبارات وتطويرها من قبل أعضاء الهيئة التدريسيّة بالطرائق والإجراءات الجديدة التي تتطلبها.

أوّلاً- إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها

منذ أن تحوّل فيروس كورونا الى وباء عالمي انقطع عشرات الملايين من الطلبة حول العالم عن تلقي دروسهم الصفية، بسبب الإجراءات التي اتخذتها المدارس والجامعات، هذا الواقع دفع بالعديد منها إلى تفعيل نظام التعليم عن بعد، فتفاوتت فاعليته بين دولة وأخرى، وحتى بين جامعة وأخرى ضمن الدولة الواحدة، لا سيما أنّ هذا النوع من التعليم بدأ تجربة جديدة على الأساتذة والطلبة سويّة، ولا شك أنّ التعليم الإلكتروني سيفرض ضمنه الاختبارات الإلكترونيّة كبديل عن الاختبارات الورقية التقليديّة، وذلك لتقويم أداء الطلبة في الاختصاصات المتنوّعة في الجامعات والوقوف عند مستوياتهم.

وتهدف الاختبارات الإلكترونيّة إلى تطوير نوعيّة التعليم والتعلّم في نظام التعلّم عن بعد، بالإضافة إلى دورها في تعرّف مستويات المتعلمين ونواحي القوّة والضعف في أداءهم عبر اعتماد آليات إحصائيّة إلكترونية تحلل نتائجهم بما يضمن لها السرعة والدقة.

ولكنّ الاختبارات الإلكترونيّة لا يسهل تصميمها أو تنفيذها وخصوصاً في جامعاتنا التي تخوض التجربة للمرة الأولى، وقد لا يتقن أعضاء الهيئات التدريسيّة بشكل عام مهارات التخطيط والتصميم وتنفيذ متطلباتها في ضوء معايير الجودة، كذلك فإنّها قد لا تقيس كافة القدرات المهارية أو التطبيقية في بعض المقررات الدراسية وهذا ما يؤثر على موضوعيتها ومدى تحققها للأهداف المقررة ، فضلاً عن أنّها تتطلب من الأساتذة والطلبة مهارات في استخدام الأجهزة والبرمجيات الإلكترونيّة عن بعد، وهذه التجربة لا تخلو من وجود عقبات في تنفيذ الاختبارات تتمثل في قلة التدريب على مهارات تخطيطها وتنفيذها وإدارتها والتعامل مع لغات البرمجة الخاصّة بها لدى بعض أعضاء هيئة التدريس (حسن ،٢٠٢٠).

ويعد توفر معايير الجودة الشاملة في الاختبارات أمر بالغ الأهميّة للحفاظ على المصداقية في بناءها، فأسئلة الاختبار وأدواتها لا بد أن تتنوّع وفقا للمحصلات التعلّميّة المراد قياس الأداء فيها، وألّا تحتوي على أيّ أخطاء على المستوى الفني، وأن لا يكون مؤشر النجاح أو الرسوب فيها متدن أو عال جدا مما يؤثر سلباً على جودة الاختبارات.

وبما أنّ كليةً التربية في جامعة الجنان قد حققت خطوات إيجابية في مجال التعليم الإلكتروني وتتجه إدارتها إلى اعتماد تطبيق نظام الاختبارات الإلكترونيّة في الاختبار النهائي، لذا

كان من الضروري الوقوف على مدى توافر معايير الجودة في تلك الاختبارات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الكليّة في محاولة منها لاتّخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير جودتها وتجنب الأخطاء التي تحدث عند إعدادها وتنفيذها. ومن هنا سعت الدّراسة الحالية الى محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الحالي:

ما مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية جامعة الجنان؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية:

١- ما معايير الجودة الواجب توافرها في الاختبارات الإلكترونيّة؟

٢- ما درجة توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية جامعة الجنان؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الدرجة العلمية (أستاذ دكتور، أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك، مدرس)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات الطلبة حول مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الاختصاص (مناهج وطرق تدريس، إدارة وتخطيط التربوي، تعليم أساسي ورياض أطفال)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات الطلبة حول مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق المستوى الأكاديمي (إجازة جامعية، ماستر، دبلوم)؟

ثانياً- فرضيات الدّراسة

١- يوجد عددا من معايير الجودة الواجب توافرها في الاختبارات الإلكترونيّة على مستويات (التحضير للاختبار، أسئلة الاختبار، الإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء، مواصفات الاختبار).

٢- تتوافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية جامعة الجنان بدرجة متوسطة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الدرجة العلمية (أستاذ دكتور، أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك، مدرس)؟

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الاختصاص (مناهج وطرق تدريس، الإدارة والتخطيط التربوي، تعليم أساسي ورياض أطفال)؟

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق المستوى الأكاديمي (إجازة جامعية، ماستر، دبلوم)؟

ثالثاً - أهميّة الدّراسة

تنبثق الأهميّة النظرية من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث إنّها تسعى لدراسة توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة في كلية التربية كما أنها تتناول إشكالية جديدة وملحة لضرورة توفير معايير الجودة أثناء تصميم الاختبارات لتقويم تعلم الطلبة وتسليط الضوء على مدى التزام أعضاء الهيئة التدريسيّة بهذه المعايير مما يعطي الدّراسة مبررا

لإجرائها في ظلّ التعليم عن بعد وما فرضه من ضرورات تربوية وأكاديمية لا بدّ من طرحها ونقاشها.

أمّا الاهمية التطبيقية تتمثل في توجيه أنظار المسؤولين التربويين إلى ضرورة القيام بتشكيل لجان في كلية التربية جامعة الجنان لتحسين جودة الاختبارات الإلكترونيّة. كما يؤمل أن تفيد هذه الدّراسة المسؤولين التربويين عن الواقع الحالي لجودة الاختبارات الإلكترونيّة المعتمدة والإجراءات المناسبة لتطوير جودتها، وتجنّب الأخطاء التي تحدث عند إعدادها وتؤثر على جودة مخرجات العملية.

رابعًا- أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة في إطارها العام إلى دراسة مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة الجنان - كلية التربية.

أمّا الأهداف في إطارها الخاصّ تتحدد ب:

١- تحديد معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة.

٢- الكشف عن مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية جامعة الجنان.

٣- الكشف عن الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق درجاتهم العلمية.

٤- الكشف عن الفروق بين آراء الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق اختصاصهم.

٥- الكشف عن الفروق بين آراء الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق مستواهم الأكاديمي.

خامساً- منهجية الدّراسة

تمّ فيها تناول المنهج، المجتمع، العيّنة والتقنيات.

١. منهج الدّراسة

تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته الموضوع المطروح، إذ يهتم هذا المنهج بوصف دقيق للظاهرة المراد دراستها، ونعني هنا توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة المصمّمة في كلية التربية في جامعة الجنان.

٢. مجتمع الدّراسة

تكوّن من أعضاء الهيئة التدريسيّة بدرجاتهم العلميّة المختلفة في كلية التربية في جامعة الجنان، وكذلك الطلبة في الأقسام الآتية (مناهج وطرائق تدريس، إدارة وتخطيط تربوي، تعليم أساسي ورياض أطفال).

٣. عينة الدّراسة

تمّ اختيار عينة قصديّة ممثلة لمجتمع الدّراسة، تكونت من (١٩) أستاذاً جامعياً توزعوا بين (٣) أستاذ دكتور، و(١٢) أستاذ مساعد، و(١) أستاذ مشارك، و(٣) مدرّس. و(١٠٦) طالباً وطالبة.

٤. تقنيات الدّراسة

تقنية التوثيق: اعتمدت على الدّراسة الببليوغرافية في جمع الأدبيّات النّظريّة للدّراسة.

الاستبانة:

تم بناء استبانتين كأداتين للدّراسة، الاستبانة الأولى موجّهة لأعضاء الهيئة التدريسيّة، والثانية موجهة للطلبة في الكليّة.

تمّ إعداد كلّ استبانة من خلال شمولها لأربع محددات خاصة تعبر عن معايير جودة الاختبارات الإلكترونية، وهذه المعايير هي بالترتيب:

أ- معايير متعلقة بالتحضير للاختبار.

ب- معايير متعلقة بأسئلة الاختبار.

ج- معايير متعلقة بالإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء.

د- معايير متعلقة بمواصفات الاختبار.

بعد إعداد الاستبانتين بصيغتيهما الأوليّة تمّ التحقق من الصدق لكلّ استبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث تمّ الأخذ بملاحظاتهم، وتمّ التحقق من الثبات من خلال معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠،٨٢) وهو معامل ثبات عالٍ، وبذلك أصبحت كلّ استبانة قابلة للتطبيق النهائي.

سادساً- حدود الدّراسة

الحدود البشريّة: تمَ الاعتماد على العينة القصديّة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية جامعة الجنان.

الحدود المكانية: كلية التربية - جامعة الجنان.

الحدود الزمنية: نهاية الفصل الأوّل من العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢١.

سابعاً- التعريفات الإجرائيّة

١. معايير الجودةِ

تعرّف اصطلاحاً بأنّها بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن درجة أو هدف معين، أو التميّز المراد الوصول إليه لتحقيق قدر منشود من الجودة (الفتلاوي، ٢٠٠٨: ٣٢).

تختلف معايير الجودة باختلاف المجالات التي تُطبق عليها تبعاً لأنظمة التقييم التي تراقبها، إلا أنّها تلتقي جميعها في كثير من المواصفات والمقاييس التي تستند إلى مبادئ ومرتكزات أساسية تهتم كلها بجودةِ المنتج النهائي مروراً بمختلف مراحل الإنتاج.

تعرَف إجرائياً بجملة المواصفات المعيارية التي تتعلق بمستويات التحضير للاختبار، أسئلة الاختبار، الإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء، مواصفات الاختبار من أجل ضمان آليات التعامل مع الاختبارات الإلكترونيّة قبل الدخول فيها، وتنوعها وشمولها على النقاط الأساسية في المقرر، وصياغة أسئلتها بطريقة واضحة ومحددة وسهلة، إضافة إلى إجراءات تتعلق بالتزام الطالب بالتعليمات المطلوبة منه.

٢. الاختبارات الإلكترونيّة

تُعرّف اصطلاحا بأنّها عملية توظيف شبكة المعلومات، وتجهيزات الكمبيوتر، والبرمجيات التعليميّة، والمادة التعليميّة المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات المتعلّمين بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليميّة للوصول الى حكم مقنّن قائم على بيانات كميّة أو كيفيّة متعلقة بالتحصيل الدراسي (البار، ٢٠٢٠).

وتعرَف إجرائيّاً بأنّها: وسيلة إلكترونية لتقييم مستوى تحصيل الطلبة للمعلومات والمهارات في المواد الدراسية وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة المتنوَعة التي تمثّل محتوى المواد بالاعتماد على البرامج والمنصات الإلكترونيّة المخصصة لهذا الغرض.

ثامناً - الصعوبات المتوقعة

قلّة توافر مراجع عربية في هذا المجال على اعتبار أنّ الموضوع جديد في العام العربي وخصوصاً بالجانب المتعلق بالاختبارات الإلكترونيّة.

تاسعا" - الدراسات السابقة

١- دراسة الدلالعة، ودلالعة (٢٠١٩)" معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونيّة ودرجة توفرها في اختبارات المستوى في الجامعة الأردنية". أظهرت نتائجها قائمة بمعايير الجودة للاختبارات الإلكترونية تتكون من ٥٢ قسماً موزعة على ٤ مجالات، وتبين أنّ هناك مؤشرات على مستويات عالية من الحقيقة والاتساق .كما أظهرت النتائج أنّ توفر اختبارات تحديد المستوى في الجامعات متوسط،وأنّ هناك اختلافات بين الجامعات الخاصة والعامة لصالح الجامعات الحكومية.

٢- دراسة جاد (٢٠١٧)"فاعلية بيئة الكترونية في تنمية مهارات بناء الاختبارات الإلكترونيّة في ضوء معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم." بيّنت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المرتبطين بمهارات إنشاء نماذج الاختبارات الإلكترونيّة، وبطاقة تقييم جودة إنتاج الاختبارات الإلكترونيّة لصالح التطبيق البعدي.

٣- دراسة آل ملوذ والشربيني (٢٠١٥)"معايير جودة الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات في جامعة الملك خالد". أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس في درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفقا للتخصص والدرجة العلمية ،كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق المعايير وفقاً لعدد المرات التي تجرى فيها لصالح أفراد العينة الذين أجروا أكثر من خمس مرات لهذه الاختبارات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات تقديرات الطالبات في حكمهم على مدى توافر المعايير وفق التخصص والمستوى الأكاديمي.

٤- دراسة باتيسلا وآخرون (Benta,Bologa,and Dzitac,2014) "أثر استخدام المنصات التعليميّة الإلكترونيّة في تفعيل وتطوير عملية التعلّم والمشاركة في الواجبات والانشطة والمهام التعليميّة". بينت النتائج وجود أثر واضح للمنصة التعليميّة الإلكترونيّة في تحفير ومشاركة الطلبة في جميع المهام، ووجود أثر للمجموعة التجريبية التي دُرست عبر المنصة الإلكترونيّة على المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

٥- دراسة الخزي والزكري (٢٠١١)"تكافؤ الاختبارات الإلكترونيّة مع الاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية في الكويت". أظهرت النتائج تكافؤ في النوعين من حيث التحصيل الدراسي، ووجود فروق لصالح الاختبارات الإلكترونيّة، وارتفاع اتجاهات الطلبة نحوها.

أكدّت نتائج الدراسات السابقة أنّ أعضاء الهيئات التدريسيّة يحتاجون تدريباً وتنمية لمهارات إعداد وتنفيذ الاختبارات الإلكترونيّة، وإنّه لا بد من تزويدهم بمعايير جودتها إن وجدت، وإن لم توجد فلا بد من إعداد قائمة معايير، أكدت بعض الدراسات على اتجاهات الطلبة الايجابية نحو الاختبارات الإلكترونيّة، والدراسات التي اهتمت بالتعليم عبر المنصات فإنّها أكدت بأنّ هذا التعليم يفرض انغماس لطلبة في العملية التعليميّة التعلميّة والمشاركة في كافة الأنشطة. وهذا بحدّ ذاته يتيح مجالا لتقييم تحصيلهم بسهولة ويسر لأنّ التعليم الالكتروني الجيد لا بد وأن يلازمه اختبارات الكترونيّة معدّة ومصممة بتقنية عالية، وإنّ دراستنا تتجه للاستفادة من هذه الدراسات فيما يتعلق بمعايير جودة الاختبارات الإلكترونيّة الواجب توافرها في الاختبارات الإلكترونيّة المصممة في كلية التربية في جامعة الجنان، وهذا ما يمنح دراستنا أهمية وجديّة لأنها تعكس توصيفاً واقعيّاً لما هو قائم ومنفذ في كلية التربية.

الأدبيات النّظريّة

أ- مفهوم الاختبارات الإلكترونيّة والعوامل المؤثرة في تصميمها

وتُعرّف الاختبارات الإلكترونيّة بأنّها: وسيلة إلكترونية للحكم على مستوى تحصيل الطلبة للمعلومات والمهارات في مادة دراسية تمّ تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم عن على مجموعة من الفقرات تمثّل محتوى المادة الدراسية (آل ملوذ والشربيني، ٢٠١٥، ص٢٨).

وهي بذلك تعبر عن عملية توظيف تقنيات شبكة المعلومات وأجهزة الحاسوب والبرمجيات التعليميّة والمادة المراد تعليمها باستخدام وسائل التقييم لجمع وتحليل إجابات المتعلمين بما يمكن المعلم من الوصول إلى قرار أوحكم قائم على بيانات كمية أو نوعية متعلقة بالتحصيل الدراسي للمتعلم.

أمّا العوامل المؤثرة في تصميم الاختبارات الإلكترونيّة عديدة، نذكر أهمها الأهداف التربوية للمرحلة التعليميّة، خصائص المتعلمين، مهارات المتعلمين، الغرض من الاختبار، أشكال التقييم الإلكتروني، التوافق في قدرات التشغيل (العبد الرزاق، ٢٠١٢).

ب- ميزات الاختبارات الإلكترونيّة

تصنّف الاختبارات إلى نوعين اختبارات ورقية واختبارات إلكترونية، فقد بدأ استخدام الاختبارات الإلكترونيّة في التعليم في أواخر الستينات، من خلال وزارة الدفاع الأمريكية، التي اعتمدت على علماء النفس الإكلينيكين الذين يُعدّون روّاد الاختبارات الإلكترونيّة المحوسبة (Russell et. al. 2018).

للاختبارات الإلكترونيّة سمات عديدة تميّزها عن الاختبارات الورقية نذكر أهمها:

- حُسن إدارة الوقت.
- تقدم العديد من الخدمات لأعضاء هيئة التدريس منها تكوين بنك أسئلة خاص بكلّ مقرر.
- سهولة تصميم الاختبار وذلك باختيار الفصول التي يغطيها الاختبار وباختيار مستوى صعوبة الأسئلة.
- الاختبارات الإلكترونيّة أسرع وأسهل للطالب وعضو هيئة التدريس.
- التنوّع في الأسئلة.
- يدخل كل طالب البيانات الخاصة به قبل دخول الاختبار. (الحامدي، ٢٠٠٩)

ويضيف باحثون ميزات أخرى للاختبارات الإلكترونيّة إضافة لما سبق، منها:

١. إمكانية أرفاق ملف صوتي أو مقطع فيديو لكل سؤال.
٢. إمكانية تحديد وقت زمني للاختبار عد تنازلي يراه الطالب.
٣. إمكانية مراقبة الطلاب من جهاز المعلم أثناء أداء الاختبار.
٤. إمكانية تصحيح تلقائي وطباعة تقرير كامل لكلّ طالب مباشرة عند انتهاء الاختبار (أرشيف المدونة الإلكترونيّة بدمياط، ٢٠١٣).

ج- أساليب تقييم الأداء التحصيلي في الاختبارات الإلكترونيّة

يعد تقييم الأداء من الاتجاهات المعاصرة في التقييم الحديث، حيث تمّ اعتماد أربعة أساليب لتقييم أداء الطلبة في الاختبارات الإلكترونيّة، نوجزها فيما يأتي:

طريقة المشروع (Project)

ويقوم المتعلم فيها باختيار المشروع الذي يرغب في تقديمه بالتشاور مع معلمه، ثمّ وضع خطة يتم فيها تحديد الأهداف والأنشطة، ثمّ تنفيذ المشروع من خلال مناقشة أو وصف أو عمل ميداني، وأخيرا تقويم المشروع في ضوء الأهداف المرسومة.

فطريقة المشروع فريدة من نوعها، لأنّها ببساطة لا تقدم المادة فقط التي تلم بالموضوع، ولكنّها تقدم سياق ذو معنى لهذه المادة، مما يجذب الانتباه حيث أنّها تساعد على

العمل مما يجعل خبرات المتعلّم التي مرّ بها متواصلة مع بعضها البعض بما يمكنّه من إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضه، وهذا يعد من الأهداف المرجوة من المنظور الحديث للتعليم (محمد، ٢٠١٢، ص٤).

سلم التقدير (Rubric)

هو إحدى استراتيجيات تسجيل التقويم، وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبيّن أداء الطالب في مستوياتٍ مختلفة، يستخدم سلم التقدير اللفظي لتقويم خطوات العمل والمنتج ، مما يوفّر تقويما تكوينيا لأجل التغذية الراجعة، إضافة إلى التقويم الختامي لمهمة ما مثل المقال والمشروع، ويعد هذا السلم من أكثر الأدوات موضوعية ودقة في تدريج السلوك أو الفعل كونه يتضمن أوصافا لفظية واضحة ومحددة حول الأداء عند كلّ مستوى من مستوياته المختلفة، يتم من خلاله حساب درجات التقييم في الاختبارات الموضوعية عن طريق تصميم مجموعة من المعايير والمؤشرات التي ترتبط بالأهداف التعليميّة، والتي تستخدم لتقييم أداء المتعلم في الأنشطة التربوية والتعليميّة (مواضيع انشائية، أوراق بحثية، مشاريع (Mastracci & Marie-Victorin, 2012)

قوائم الرصد (Checklist)

عبارة عن قائمة الأفعال / السلوكيّات التي يرصدها المعلم، أو الطالب أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليميّة يرصدها المعلم أو الطالب. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليميّة لدى الطلبة. وتعد من أسهل أدوات التقويم إعدادا وتنفيذا وتصحيحا، ويستطيع الطلبة فهمها والتعامل معها بسهولة وكفاءة عالية. ويتم من خلالها وضع معايير التقييم بشكلٍ مفصّلٍ، ومؤشرات تعبر عن هذه المعايير، عبر صياغتها بشكل تقريري يعبر عن أداء المتعلم شفويا، وأخيرا ذكر درجة التقييم. (Côté & Munn, 2011)

دراسة الحالة (Case Study)

من أهم التقنيات والآليات التحليليّة التي تستعين بها عدّة علوم ومعارف كعلم النفس والاجتماع والاقتصاد والطبّ والبيداغوجيا والإدارة (Devaux-Spatarakis & Gregot, 2012).

ويتم من خلالها تشخيص المشكلات والظواهر بشتّى أنواعها، والعمل على معالجتها بالسبل المناسبة خلال فترة زمنية ومكانية معينة ليتم الاستفادة من نتائجها في وضعيات مستقبلية مشابهة لها.

معايير جودة الاختبارات الإلكترونيّة

تعبر الجودة في العملية التعليميّة عن جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي (عبد الرحيم، ٢٠١٠، ص١١٤).

تعتمد جودة التعليم الالكتروني على قدرة النظام على تحقيق الأهداف المرجوة من قبل المؤسسة التعليميّة التي تتبناها بشكل جيد. حيث ترتبط بجودة المدخلات المادية والبشرية، ومجموعة الطرائق المعتمدة في استثمارها. فضلا عن تلبية النظام لحاجيات المجتمع التكنولوجية. فجودة النظام، تعني قدرته على تحقيق وضمان التوازن بين الكم والكيف.

يُعرّف المعيار بأنّه مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء في برنامج معين، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة. وتكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (الحاج وآخرون، ٢٠٠٨، ص١٢).

أمّا في التعليم تُعرّف معايير الجودة بأنها مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات/ شروط ، تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر لدى التلميذ (أو المدرسة) الذي توضع له المعايير ، أو

التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج و أدوات للقياس ، يتم الاتفاق عليها (محليا وعالميا) وضبطها و تحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة (الدريج، ٢٠١١).

ووفقاً لما سبق يمكن تعريف معايير الجودة الشاملة في التعليم بأنّها: الخصائص الواجب توافرها في تعليم المقررات الدراسية بهدف تحسين مدخلات وعمليات التعلّم بما تتضمنه من أنشطة وطرائق وأساليب تقييم تسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة.

وتبدو المعايير المذكورة في بعض البحوث التي اهتمت بدراسة (معايير الجودة للاختبارات الالكترونية) على شكل مواصفات وأسئلة استبيانية، تتمحور حول المجالات التالية:

١- **المجال التربوي:** الذي يحتوي على كل ما يتعلق بربط الاختبار بالأهداف ومستوياتها ومراعاة الفروق الفردية وأنواع المعرفة المختلفة والاقتصاد في الوقت...

٢- **المجال التقني:** الذي يسلط الضوء على إمكانية التعديل والدعم الفني والأنظمة والبرامج وجودة الحماية والأمن السيبراني وحجم التخزين وغيرها من القضايا التقنية.

٣- **مجال الوسائط المتعددة:** الذي يركز على الخيارات المتاحة لمساعدة المتعلم أثناء الاختبارات ووسائل التعبير المعتمدة والنوافذ البرمجية فيها.

٤- **مجال التصميم والعرض:** الذي يهتم بالشكل الخارجي لتصميم الاختبارات وأنواعها والإجراءات المعتمدة فيها في التسجيل والدخول وغيرها من قضايا التصميم (الدلالعة ودلالعة، ٢٠١٩، ص٤٦).

وباعتبار معايير الجودة الشاملة الإجرائية المرتبطة بالاختبارات الإلكترونية أداة رئيسة من أدوات التقويم يمكن عرضها كما يلي:

١- **معايير تتعلق بالتحضير للاختبار الإلكتروني**، وتتضمن المتطلبات الرئيسية التي تكفل البدء بالاختبار من حيث تحديد الزمن المناسب، وإعطاء المعلمين والطلبة التعليمات الخاصّة بالاختبار.

٢ - **معايير تتعلق بأسئلة الاختبار الإلكتروني**، وتتضمن تنوعها وشمولها على النقاط الأساسية في المقرر، والمفاهيم الجوهرية والمهارات المراد إكسابها للطلبة.

٣- **معايير تتعلق بالإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء**، وتتضمن توافر صفات الموضوعية في التصحيح، والابتعاد عن الذّاتيّة في التصحيح.

٤- **معايير تتعلق بمواصفات الاختبار**، وتتضمن صياغة أسئلته بطريقة واضحة ومحددة وسهلة، وقابلة للقياس من خلال الأدوات المعتمدة في التقويم.

إضافة إلى المعايير الأربعة السابقة، يمكن إضافة معايير أخرى نوجزها كما يأتي:

معايير تتعلق بخصائص الاختبار وتشمل:

- **ضبط خصائص الاختبار ككل** وتتضمن عدد الأسئلة، عشوائيّة الأسئلة، وقت الاختبار، درجة النجاح، التعزيز، إرسال النتيجة.
- **ضبط خصائص الأسئلة** وتتضمن تحديد الدرجة، عدد المحاولات، تنسيق الخطّ، التغذية الراجعة.
- **صفحة المقدمة** وتتضمن الاسم، رقم الطالب، البريد الإلكتروني، تعليمات الاختبار، عنوان الاختبار.

معايير تتعلق بالمحتوى وتحدد ما يجب أن يعرفه الطالب ويستطيع عمله في المواد الدراسية المختلفة وتقيم جودة المعلومة في الاختبار الالكتروني من حيث المحتوى وفقاً لتوافر خصائص المدى، الإيجاز، الاكتمال، الارتباط، الدّقة. ويُضاف لها البعد الشكلي الذي يتم فيه تقييم جودة المعلومات من الناحية الشكلية والتصميمية وفقاً لمدى توافر خصائص الوسائط، الترتيب، التقديم، التفاصيل، الوضوح.

التحقق من صحة الفرضيّات وتفسيرها

الفرضية الأولى

يوجد عدداً من معايير الجودة الواجب توافرها في الاختبارات الإلكترونيّة على مستويات (التحضير للاختبار، أسئلة الاختبار، الإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء، مواصفات الاختبار).

تمّ التحقق من صحة هذه الفرضية في الأدبيات النظرية، من خلال تحديد المعايير الرئيسة الأربعة لكلّ استبانة، بعد اطلاع الباحثين على مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحاليّة.

الفرضية الثانيّة

تتوافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية جامعة الجنان بدرجة متوسطة.

أ- النتائج المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
معايير الجودة	19	3.8857	.57990	.12654

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
معايير الجودة	6.999	20	.000	.88571	.6217	1.1497

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٠٠ أقلّ من ٠.٠٥ وهذا يدل على توافر معايير الجودة بدرجة أكثر من متوسطة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الجنان وبالتالي تقبل الفرضية، وهذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسة(آل ملوذ والشربيني،٢٠١٥)التي بينت أنّ توفر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة جاء بدرجة مرتفعة في جامعة الملك خالد، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة في جامعة الجنان لديهم دراية كافية بالمعايير بدرجة متوسطة، ويدركون أنّ الاختبارات الإلكترونيّة تحتاج الى تحسين سواء من ناحية التحضير ونوعية الأسئلة والإجراءات المتخذة عند التصحيح، وإنّ التوجّه العام في الجامعة لاعتمادها يحتّم عليهم تطوير نوعيّة هذه الاختبارات بعد اطلاعهم الكافي على الأسس والنظريات الأساسيّة لها ومعايير إعدادها، ويمكن تفسير ذلك أيضاً أنّ خبرة الهيئة التدريسيّة في مجال إعداد أسئلة اختبارية هي متوسطة، فالتدرب عليها يساهم في تقدم درجة توافر المعايير فيها، فالخبرة أساسية وتحتاج جهودا ووقتا لرفع مستوى الإعداد والتطبيق، وإنّ توفر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة يترافق معه توافر معايير للجودة في أداء الهيئة التعليميّة، ومعايير الجودة في أداء الطلبة، وهذا ما أكدت عليه دراسة (أسامة وطارق دلالعة،٢٠١٩).

ب- النتائج المتعلقة بالطلبة

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
معاييرالجودة	106	3.2000	.71541	.06949

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
معايير الجودة	2.878	105	.005	.20000	.0622	.3378

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٠٠٥ أقلّ من (٠.٠٥) وهذا يدل على توافر معايير الجودة بدرجة أكثر من متوسطة في الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية جامعة الجنان وبالتالي تقبل الفرضية.

تبين من هذه النتيجة أنّ هناك تطابق بين إجابات أعضاء هيئة التدريس في الفرضية أعلاه وإجابات الطلبة فيما يتعلق بمدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة، فقد أكد الطلبة على درجة توافرها بدرجة متوسطة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الطلبة، ومن خلال عملية التعلم الإلكترونيّة قد تمكنوا من استعمال المنصات بنجاح، والتي حرصت الجامعة على توفيرها ومتابعة قدراتهم التقنية على استخدامها، بالتالي فإنّ ذلك سيطوّر أداء الطلبة في عملية التعلم الإلكتروني والتحضير للاختبارات الإلكترونيّة حين البدء بعملية التقويم، كما أنّ الطلبة ومن خلال خضوعهم لهذا النوع من الاختبارات لاحظوا الأسئلة الممتحنة لقدراتهم، واستطاعوا أن يحللوها ليتبيّنوا شموليتها للمقررات المدروسة ومدى صعوبتها أو سهولتها، كذلك تنوّعها.

ولا شكّ أنّ نتائج الاختبارات الإلكترونيّة الجيدة ستعكس فروقاً في نتائج الطلبة، إذ لا يمكن أن تكون النتائج بأكملها تشير الى نسبة نجاح عالية، وإنّ تقديرات الطلبة المتوسطة تعود إلى أنّ الأسئلة الموضوعة في الاختبارات الإلكترونيّة قد لا تقيس كلّ القدرات العقلية، أو أنّ أدوات القياس غير متنوّعة، فما جاء في الجدول المتعلق بأسئلة الاختبار أو الإجراءات المنفذة لم يشمل أي نوع من أنواع التقويم سواء كانت الامتحانات قصيرة Quizzes أو مقالية، وقد يتوقع الطلبة أنّ التنوّع في الاختبارات الإلكترونيّة قد يشمل ملف الإنجاز الإلكتروني الذي يشمل كلّ أنشطتهم خلال الفصل التعليمي الواحد أو العام الدراسي بأكمله، إلى جانب أوراق العمل واليوميات، وكلّ هذه الأدوات من شأنها أن تعطي صورة أفضل لنتائج الطلبة في دراستهم، كما أنّه من الواضح أنّ الطلبة لا يحصلون على تغذية راجعة إلكترونية فورية لأدائهم بعد الامتحان، علماً أنّ الجدول يشير الى معايير تتسم بالجودة بدرجة متوسطة حسب النتائج، إلّا أنّ وجهة نظر الطلبة قد تعكس رؤية بضرورة رفع كفاءة الاختبارات التحصيليّة الجامعية الإلكترونيّة.

الفرضية الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الدرجة العلمية (أستاذ دكتور، أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك، مدرّس)؟

أ. في مجال التحضير للاختبار

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
التحضير للاختبار	مدرس	3	3.80	.95	.55	1.43	6.17	2.80	4.70
	استاذ مساعد	12	3.96	.55	.16	3.61	4.31	3.00	5.00
	استاذ مشارك	1	4.40	.	.	.	.	4.40	4.40
	استاذ دكتور	3	3.73	.31	.18	2.97	4.49	3.40	4.00
	Total	19	3.92	.56	.13	3.65	4.19	2.80	5.00

ANOVA

التحضيرللاختبار

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.396	3	.132	.372	.774
Within Groups	5.316	15	.354		
Total	5.712	18			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٧٧٤ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الدرجة العلمية في مجال التحضير للاختبار، وتفسّر هذه النتيجة بأنّ آراء أعضاء الهيئة التدريسيّة على اختلاف درجاتهم العلميّة وتقدمهم لا تتباين حول التزامهم بمعايير الجودة في اختباراتهم الإلكترونيّة التي تعود لموادهم المختلفة، وهذا الأمر لا يتعلق في كونهم أساتذة مشاركين أو أساتذة مساعدين، فالموضوع يتعلق بمؤهلاتهم لتصميم الاختبارات الإلكترونيّة ومدى متابعتهم لتطوير أدائهم بهذا الخصوص، فالأستاذ الجامعي بشكل عام لا بد له من تطوير إمكاناته على المستوى النّظري والتطبيقي، وقد يرجح أيضاً السبب في تقارب حكمهم إلى أنّ أغلبهم غير منشغلين في لجان للتقويم، بالتالي فإنّ هذا الأمر لم يمدّهم بخبرة كافية في مجال تصميم اختبارات إلكترونيّة بدرجة عالية من الالتزام بمعايير الجودة، وقد جاءت نتيجة هذه

الفرضية متوافقة مع ما جاء في دراسة (آل ملوذ والشربيني،٢٠١٥) التي بينت نتائجها أنّه لا فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسيّة في جامعة الملك خالد في حكمهم على مدى التزامهم بمعايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة، وهذا ما يحتّم وجود لجان لتقييم الاختبارات الإلكترونيّة في الجامعة من أجل فحص مدى التزام أعضاء الهيئة التدريسيّة بمعايير الجودة حين التحضير للاختبارات الإلكترونيّة.

ب . في مجال أسئلة الاختبار

Descriptives									
						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
اسئلة الاختبار	مدرس	3	3.77	1.20	.69	.78	6.75	2.60	5.00
	استاذ مساعد	12	3.82	.67	.19	3.39	4.24	2.60	5.00
	استاذ مشارك	1	3.40	.	.	.	.	3.40	3.40
	استاذ دكتور	3	3.97	.29	.17	3.25	4.68	3.80	4.30
	Total	19	3.81	.68	.16	3.48	4.14	2.60	5.00

ANOVA					
اسئلة الاختبار					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.248	3	.083	.155	.925
Within Groups	7.990	15	.533		
Total	8.238	18			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٩٢٥ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الدرجة العلمية في مجال أسئلة الاختبار. وهذه النتيجة لا تتعارض مع ما جاء في النتيجة أعلاه، إذ إنّ عدم وجود فروق في التحضير للاختبار لن يوجد بالضرورة فروقا في مجال الأسئلة، فالأسئلة تصمم لتقيس القدرات العقلية المختلفة عند الطلبة بشكل عام، كما أنّه يبدو أنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة يحرصون على تصميم اختبارات تحتوي أسئلة شاملة لموضوعات المقرر، وبالتالي فإنّها شاملة للأهداف المرجو تحقيقها من المقرر الدراسي.

وقد كشفت النتائج في هذا المجال أنّ اسئلة الاختبارات الإلكترونيّة المصممة من قبل أعضاء هيئة التدريس فيها من معايير الجودة ما يتعلق بتنوّعها ووضوحها والوقت المحدد لها، ولكن لا شك أنّ معايير الجودة لا تتوقف عند ما تمّ ذكره في المجال هذا، إذ إنّه لا بد من توافر معايير أخرى كوجود أسئلة تكشف مهارات الطلبة كلها وإبداعاتهم، وتكشف تحوّلهم إلى عملية التعلم الذاتيّة، وهذا ما يفرض أيضا تصميم أدوات تقييم وأسئلة تكشف قدراتهم الذّاتيّة

مثل حلّ المسائل والمشكلات والاستقصاء، فمجال الاختبار بنتائجه المبينة يحتمل التطوير والالتزام بمعايير الجودة في تصميم اختبارات متنوّعة بشكل أكثر فعاليّة وإتقان.

ج . في مجال الإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء

Descriptives									
						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
الإجراءات المتخذة لتصحيح الاخطاء	مدرس	3	3.57	1.03	.59	1.02	6.12	2.70	5.00
	استاذ مساعد	12	3.75	.74	.21	3.28	4.22	2.70	5.00
	استاذ مشارك	1	4.30	.	.	.	.	4.30	3.40
	استاذ دكتور	3	4.10	.17	.10	3.67	4.53	4.00	4.30
	Total	19	3.81	.70	.16	3.47	4.14	2.70	5.00

ANOVA					
الإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.713	3	.238	.436	.731
Within Groups	8.177	15	.545		
Total	8.889	18			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٧٣١ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الدرجة العلمية في مجال الإجراءات المتخذة لتصحيح الاخطاء. وتؤكد نتائج هذه الفرضية أنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة بشكل عام لديهم درجة التزامهم نفسها بالإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء أثناء الاختبارات، إذ إنّ كليّة التربية وضعت آلية موحدة للجميع في كافة الاختصاصات لضمان سير عملية التقويم الإلكترونيّة، وتيسيرها على الطلبة والأساتذة، ولا شكّ أنّ هناك متابعة من قبل الأخصائيين التقنيين في الجامعة لحلّ المشكلات التقنيّة التي قد تطرأ على أداء الأساتذة والطلبة.

كذلك عمدت الكليّة إلى إيجاد حلول بديلة لأيّ عطل قد يطرأ أثناء الاختبارات الشفوية أو الخطيّة مع الطالب، كما أنّ النتيجة بينت أنّ الأساتذة قد أجمعوا على التزام الطلبة بالإجراءات المتخذة فيما يتعلق بعامل الوقت المحدد لإرسال الإجابات، وكذلك الالتزام بفتح الكاميرا، وإبراز البطاقة الجامعية، وجلوس الطالب بمفرده فهذه كلها دلالات على توافر معايير الجودة بشكل عام، وقد يكون من الجيّد أن تقترح الجامعة آلية لمراقبة سير الاختبارات

الإلكترونيّة أثناء إجرائها بوجود الإداريين، إذ قد يواجه الأساتذة والطلبة أحياناً مشكلات لا تكون بالحسبان ما يضمن حلّها بوجود إداريين مختصين بالمجال التكنولوجي معهم خلال إجراء الاختبارات.

د. مواصفات الاختبار

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
مواصفات الاختبار	مدرس	3	3.70	1.05	.61	1.08	6.32	2.70	5.00
	استاذ مساعد	12	3.84	.60	.17	3.46	4.23	2.80	5.00
	استاذ مشارك	1	4.00	.	.	.	.	4.00	3.40
	استاذ دكتور	3	3.93	.06	.03	3.79	4.08	3.90	4.30
	Total	19	3.84	.59	.14	3.56	4.13	2.70	5.00

ANOVA

مواصفات الاختبار

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.110	3	.037	.089	.965
Within Groups	6.236	15	.416		
Total	6.346	18			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٩٦٥. أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسيّة في حكمهم على درجة التزامهم بتحقيق معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة، وتُفسّر هذه النتيجة بأنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة في جامعة الجنان ملتزمون ومتساوون بشكل تقريبي فيما بينهم بدرجة التزامهم بمعايير الجودة، ما يدل على أنهم يدركون جيّدا أهميّة الالتزام بمواصفات الاختبار الجيّد، وضمان تحقيقها، وإنّ الاختبارات الجيّدة المعدّة من قبلهم هي دلالة على أدائهم التدريسي الجيّد، وإمكانياتهم في تصميم اختبارات مقبولة، فالجامعة حريصة على تطوير العملية التعليميّة، وبالتالي فالتقويم جزء من هذه العملية التي لا بد من تطويرها وضمان جودتها.

الفرضية الرابعة

توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الاختصاص (مناهج وطرائق تدريس، إدارة وتخطيط تربوي، تعليم أساسي ورياض أطفال)؟

أ. في مجال التحضير للاختبار

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
التحضير للاختبار	مناهج وطرق تدريس	99	2.92	.82	.08	2.75	3.08	1.30	5.00
	الإدارة والتخطيط التربوي	2	2.70	.71	.50	-3.65	9.05	2.20	3.20
	تعليم أساسي و رياض أطفال	1	4.30	.	.	.	.	4.30	4.30
	Total	102	2.93	.82	.08	2.76	3.09	1.30	5.00

ANOVA

التحضير للاختبار

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.998	2	.999	1.489	.231
Within Groups	66.421	99	.671		
Total	68.419	101			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٢٣١ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الاختصاص في مجال التحضير للاختبار، فقد بينت نتائج هذه الفرضية أنّ الطلبة على اختلاف توزعهم في التخصصات المتوافرة في كلية التربية يجمعون في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة، وهذا ما أكدناه في عرض النتائج أعلاه، إذ جاءت الدرجة متوسطة في هذه الفرضية، هذا يدل على أنّ الطلبة بحسب تنوع اختصاصاتهم كانوا على مستوى عال من الموضوعيّة في تقديم آرائهم وإجاباتهم في الاستبيان المخصص لهم، كما أنّ هذه النتيجة تُدل على أنّ الطلبة ضمن تخصصاتهم اكتسبوا معارف جديدة في مجال الاختبارات الإلكترونيّة، وخصوصا أنّ البعض

منهم يمارس مهنة التدريس مع متابعة دراسته في الكليّة، ما يُحتّم عليهم أيضاً إعداد اختبارات الكترونية، واكتساب مهارات في التصميم والتحضير لها.

ب. في مجال أسئلة الاختبار

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
اسئلة الاختبار	مناهج وطرق تدريس	99	3.13	.86	.09	2.96	3.30	1.20	5.00
	الإدارة والتخطيط التربوي	2	3.60	.57	.40	-1.48	8.68	3.20	4.00
	تعليم أساسي و رياض أطفال	1	4.00	.	.	.	.	4.00	4.00
	Total	102	3.15	.85	.08	2.98	3.32	1.20	5.00

ANOVA

أسئلة الاختبار

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.158	2	.579	.794	.455
Within Groups	72.237	99	.730		
Total	73.395	101			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٢٣١ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الاختصاص في مجال أسئلة الاختبار، يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية بأنّ الطلبة على اختلاف تخصصاتهم في كلية التربية يقدّرون مهارات أعضاء الهيئة التدريسيّة في التخطيط للاختبارات الإلكترونيّة، وصياغة أسئلة تتصف بالجودة، وإنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة قادرون على صياغة أسئلة متنوّعة ضمن الوقت المتاح لإجراء الاختبار، وإنّ هذه الأسئلة بالنسبة للطلبة مفهومة وواضحة من حيث التعليمات، ويعكس رأي الطلبة بالنهاية حقيقة مفادها أنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة يلتزمون بمعايير الجودة من الناحية الشكليّة والنوعيّة، أيّ بمواصفات الاختبار الجيد ومحتواه في الأسئلة المعدّة.

ج. في مجال الإجراءات المتخذة لتصحيح الاخطاء

Descriptives									
						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
الإجراءات المتخذة لتصحيح الاخطاء	مناهج وطرق تدريس	99	3.57	.79	.08	3.41	3.73	1.60	5.00
	الإدارة والتخطيط التربوي	1	2.40	.	.	.	.	2.40	2.40
	تعليم أساسي و رياض أطفال	1	4.20	.	.	.	.	4.20	4.20
	Total	101	3.57	.80	.08	3.41	3.72	1.60	5.00

ANOVA					
الإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.765	2	.882	1.407	.250
Within Groups	61.441	98	.627		
Total	63.206	100			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٢٥٠ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الاختصاص في مجال الإجراءات المتخذة لتصحيح الاخطاء. يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة في الكليّة في مختلف الاختصاصات يؤكدون على أنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة يهتمون بمعرفة جوانب القصور في عملية اجراء الاختبارات الإلكترونيّة، والعمل على حلها لكلّ الطلبة، وإنّ التنسيق بين كافة الأقسام والتخصصات قائم لتوحيد عملية التقويم ونجاح فترة الاختبارات، وهذا يعكس أيضا أنّ الجامعة بشكل عام تهتم بضبط عملية الاختبارات في كافة التخصصات، وضمان جودتها والعمل على تطويرها.

د. مواصفات الاختبار

Descriptives									
						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
مواصفات الاختبار	مناهج وطرق تدريس	99	3.20	.72	.07	3.06	3.35	1.40	4.80
	الإدارة والتخطيط التربوي	2	3.10	.71	.50	-3.25	9.45	2.60	3.60
	تعليم أساسي و رياض أطفال	1	4.20	.	.	.	.	4.20	4.20
	Total	102	3.21	.72	.07	3.07	3.35	1.40	4.80

ANOVA					
مواصفات الاختبار					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.007	2	.504	.962	.386
Within Groups	51.818	99	.523		
Total	52.826	101			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٣٨٦. أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق الاختصاص، وتُفسّر هذه النتيجة بأنّ الطلبة في كلّ التخصصات سواء في المناهج وطرائق التدريس أم الإدارة والتخطيط التربوي أم التعليم الأساسي ورياض الأطفال لديهم آراء متقاربة إلى حدّ كبير نحو مواصفات الاختبار الجيّد، وذلك يعود لأنّ الطلبة يخضعون للاختبار على المنصة الإلكترونية نفسها لكافة الاختصاصات، لذلك من الطبيعي عدم وجود فروق فيما بينهم.

الفرضية الخامسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق المستوى الأكاديمي (إجازة جامعية، ماستر، دبلوم)؟

أ. في مجال التحضير للاختبار

Descriptives									
						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
التحضير للاختبار	إجازة جامعية	7	2.70	.00	.00	2.70	2.70	2.70	2.70
	ماستر	98	2.91	.84	.08	2.74	3.08	1.30	5.00
	دبلوم	1	4.30	.	.	.	.	4.30	4.30
	Total	106	2.91	.82	.08	2.75	3.07	1.30	5.00

ANOVA					
التحضير للاختبار					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.241	2	1.120	1.700	.188
Within Groups	67.890	103	.659		
Total	70.131	105			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.١٨٨ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق المستوى الأكاديمي في مجال التحضير للاختبار، هذه النتيجة لا تختلف مع ما سبقها إذ إنّ الاجابات الموضوعية واضحة، ولم يتم ملاحظة أيّ تباين فيما بينها وفق المستوى الأكاديمي سواء كان على مستوى الإجازة أو الدراسات العليا (دبلوم وماستر)، وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ البيئة التعليميّة الإلكترونيّة بشكل عام وعلى كافة المستويات الأكاديمية في كلية التربية في جامعة الجنان هي بيئة فاعلة وتخضع للإدارة والإرشاد العام، وكذلك فإنّ الاختبارات الإلكترونيّة المحضّرة لكافة الصفوف هي أيضاً خاضعة لإدارة وإرشادات عامة، بالتالي فإنّ عملية التحضير للاختبارات الإلكترونيّة في مختلف الشهادات لا تتفاوت بين أعضاء الهيئة الذين يدرسون في الإجازة أو الماستر أو الدبلوم ، وإنّ أيّ قصور فيها في مستوى أكاديمي معين سينسحب على المستويين الباقيين، وكذلك إنّ أيّ تطوّر في أيّ مستوى سيظهر في المستويين الآخرين.

وإنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة يتحضّرون لإعداد أسئلة اختبارات وفق معايير الجودة، وكذلك يحضّرون الطلبة ويدربونهم على مرحلة الاختبارات، ونوعية الأسئلة التي قد تطرح علماً أنّ المجالاتٍ في الاستبيان لم تشر بوضوح إلى وجود أسئلة تقيس المهارات العالية بشكل أساسي وخصوصاً إنّ المرحلة التعليميّة العالية كالماستر والدبلوم يراد لها تحضير أسئلة تتطلب عمقاً في الإجابات، ومعالجة أدق للمعلومات المدروسة بعيداً عن تكرار ما تقدم من تفسيرات

للفرضيات، لذلك فإنّ الأخذ برأي الطلبة ووجهات نظرهم أمر بالغ الأهميّة إذ إنّ التقدم الأكاديمي للجامعة وأعضاء الهيئة التدريسيّة فيه مرهون أيضا بإبراز دور الطالب كجزء من العمليّة التعليميّة، ومرهون بإبراز رأيه أيضاً بعمليّة التقويم والاختبارات، وذلك للوقوف على السلبيّات التي قد يطرحونها من وجهة نظرهم، وتحسينها للنهوض بالعمليّة التعليميّة، فالطالب هو المستفيد الأوّل من العمليّة التعليميّة، وكذلك من التقويم والاختبارات فلا ينبغي أن نحجب رأي الطلبة بالممارسات القائمة، وأداء التدريسيين التعليمي والتقويمي، وكذلك بالمواد التعليميّة لضمان الجودة ومعاييرها في الجامعة.

ب. في مجال أسئلة الاختبار

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
اسئلة الاختبار	إجازة جامعية	7	2.80	.00	.00	2.80	2.80	2.80	2.80
	ماستر	98	3.15	.87	.09	2.98	3.33	1.20	5.00
	دبلوم	1	4.00	.	.	.	.	4.00	4.00
	Total	106	3.14	.85	.08	2.97	3.30	1.20	5.00

ANOVA

اسئلة الاختبار

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.565	2	.782	1.095	.339
Within Groups	73.624	103	.715		
Total	75.189	105			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.٣٣٩ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق المستوى الأكاديمي في مجال أسئلة الاختبار، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة على مختلف مستوياتهم قد اطلعوا على اختبارات متنوّعة في تخصصات مختلفة، وفي جامعات مختلفة سواء كانت في لبنان أم خارجه، خصوصاً أنّ الجامعة تضم عدداً كبيرا من الطلبة غير اللبنانيين، وأغلبهم تربويين لهم من الخبرة ما يكفي لتقييم أسئلة الاختبارات الإلكترونيّة المصمّمة، ومدى دقتها، وحسن بنائها، ومراعاتها لمواصفات الجودة من حيث الشكل ومن حيث الطرح وإلى أيّ مدى تقيس بموضوعيّة مستوى أدائهم في كافة المجالات، ومدى ترسخ المعلومات عندهم، وإلى أيّ مدى تراعي هذه الأسئلة الفروقات الفردية بينهم.

ج . في مجال الإجراءات المتخذة لتصحيح الاخطاء

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
الإجراءات المتخذة لتصحيح الاخطاء	إجازة جامعية	7	3.00	.00	.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	ماستر	97	3.59	.80	.08	3.43	3.75	1.60	5.00
	دبلوم	1	4.20	.	.	.	.	4.20	4.20
	Total	105	3.56	.78	.08	3.41	3.71	1.60	5.00

ANOVA

الإجراءات المتخذة لتصحيح الاخطاء

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.716	2	1.358	2.277	.108
Within Groups	60.836	102	.596		
Total	63.552	104			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.١٠٨ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق المستوى الأكاديمي في مجال الإجراءات المتخذة لتصحيح الأخطاء. وإنّ نتيجة هذه الفرضية تفسّر في أنّ الطلبة على اختلاف مستوياتهم الأكاديمية يؤكدون على عامل المرونة عند أعضاء الهيئة التدريسيّة وقابليتهم لحلّ أيّ خطأ تقني على مستوى الاختبار المصمم، وهذا ما يساعد الطلبة بشكل عام أن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم حين إجراء الاختبارات، فأعضاء الهيئة التدريسيّة متابعون عملية إجراء الاختبارات مع الطلبة جميعا، ويرصدون أيّ صعوبة لتذليلها وحلها، وهذا ما يمكن أن يضمن معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة في الكليّة.

د. مواصفات الاختبار

Descriptives									
						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
مواصفات الاختبار	إجازة جامعية	7	2.80	.00	.00	2.80	2.80	2.80	2.80
	ماستر	98	3.22	.73	.07	3.07	3.36	1.40	4.80
	دبلوم	1	4.20	.	.	.	.	4.20	4.20
	Total	106	3.20	.72	.07	3.06	3.34	1.40	4.80

ANOVA					
مواصفات الاختبار					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.153	2	1.077	2.149	.122
Within Groups	51.587	103	.501		
Total	53.740	105			

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الدالّة = ٠.١٢٢ أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة في حكمهم على مدى توافر معايير الجودة في الاختبارات الإلكترونيّة وفق المستوى الأكاديمي. ولم تقبل نتيجة هذه الفرضية كما تبين من الجدول اعلاه وكما بينت النتائج عند كل مجال من المجالات الثلاثة ضمن المستوى الأكاديمي.

تطبيقات الدّراسة ومقترحاتها التربوية

فيما يأتي استعراضاً لأهم التطبيقات التربوية التي يمكن استنباطها من هذه الدّراسة:

- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على مختلف درجاتهم العلمية على إعداد الاختبارات الإلكترونيّة، وتزويدهم بكافة المهارات التقنية والتدريسيّة اللازمة لضمان الجودة بدرجة عالية في العملية التعليميّة بشكل عام، وعملية التقييم لأداء الطلبة بشكل خاصّ.
- ضرورة إقامة ورش عمل ولقاءات إلكترونية مع الطلبة لتطوير قدراتهم التقنيّة، واستخدامهم للبرامج الإلكترونيّة المختلفة، والتي من الممكن الإفادة منها في الدّراسة وفي الاختبارات.
- اعتماد آليات تقويم مختلفة لا تقف عند حدود الأسئلة والاختبارات، بل تتنوّع بين ملفات إنجاز، تقويم أداء، مشاريع تعلميّة، وغيرها.

في ضوء نتائج الدّراسة الحالية يمكن اقتراح الآتي:

- إجراء بحوث في الكليّة تتعلق بتقويم الأداء التدريسي الإلكتروني لأعضاء الهيئة التدريسيّة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة.
- إجراء بحوث تتعلق بتقويم مدى ملاءمة المقررات الدراسية للتعليم الإلكتروني في كافة الأقسام.

المراجع

المراجع العربية

١. جويل ابو قرص .**درجة توافر معايير الجودة في تصميم الاختبارات الالكترونية لإمتحانات المستوى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية** ،رسالة ماستر ،كلية العلوم التربوية،جامعة الشرق الاوسط،قسم التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم.

٢. علّام أحمد و جاد كامل وحسن محمد. (٢٠١٧): المهارات اللازمة لبناء الاختبارات الإلكترونيّة في ضوء معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. **مجلة دراسات وبحوث، كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد ٣٣، الجزء الأوّل.**

٣. عدنان مصطفى البار.(٢٠٢٠). الاختبارات الإلكترونية، **مقال منشور في مدونة مشرفي المعلوماتية** ،منشور على شبكة الانترنت الخميس ١٩ مارس .اسم الموقع .مدونة مجمع مشرفي المعلوماتية العرب

٤. ماهر حسن رباح.(٢٠٢٠).**التعليم الالكتروني** ،دار المناهج،عمان،ط١.

٥. أحمد ضاحي جاد. (٢٠١٧). **فاعلية بيئة الكترونية في تنمية مهارات بناء الاختبارات الإلكترونيّة في ضوء معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم**، رسالة ماستر، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، قسم تكنولوجيا التعليم.

٦. فيصل عبد الله الحاج وسوسن شاكر مجيد والياس سليمان جريسات (٢٠٠٨). **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية**، عمان.

٧. خالد حسن الحامدي. (٢٠٠٩): الاختبارات الإلكترونيّة والتوظيف، **مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة بمصر، العدد الرابع.**

٨. فهد الخزي و محمد الزكري. (٢٠١١): تكافؤ الاختبارات الإلكترونيّة مع الاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية في الكويت. **بحث منشور في مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ١٤٣.**

٩. محمد الدريج. (٢٠١١): **مدخل المعايير في التعليم :من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة**، المغرب، الدار البيضاء، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر.

١٠. أسامة الدلالعة و طارق الدلالعة. (٢٠١٩). معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونيّة ودرجة توفرها في اختبارات المستوى في الجامعة الاردنية، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد الخامس والعشرون، العدد١، جامعة آل البيت، عمان.**

١١. نجاح زكي عبد الحيم. (٢٠١٠): **الجودة الشاملة في التعليم**، ط١، دار البداية ناشرون وموزعون، عمّان، الأردن.

١٢. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (٢٠٠٨): **الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣. علي محمد. (٢٠١٢): **استخدام تكنولوجيا المعلومات في التّعليم عن بعد دراسة حالة، جامعة الخرطوم آليّة الدّراسة عن بعد**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

١٤. حصة محمد آل ملوذ وغادة الشربيني. (٢٠١٥): معايير جودة الاختبارات الإلكترونيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد، **بحث منشور في المجلّة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (٤)، العدد (٤)، شهر نيسان.**

مواقع إلكترونية

١٥. أرشيف المدونة الإلكترونيّة بدمياط. (٢٠١٣): الاختبارات الإلكترونيّة، الدراسات العليا بجامعة دمياط، تعليم إلكتروني، **بحث منشور على شبكة الانترنت الاثنين ٢٢ أبريل. اسم الموقع** Educationtechdamietta. blogspot.com

١٦. عبد الرزاق العبد الرزاق. (٢٠١٢): الاختبارات الإلكترونيّة، **ورقة بحثية في مدونة خاصة بنهج اتجاهات حديثة في تعليم تقنيات المعلومات**، منشورة على شبكة الانترنت الاثنين ١٩ مارس. اسم الموقع Alabdulrazaq. blogspot.com

١٧. أرشيف المدونة الإلكترونيّة بدمياط. (٢٠١٣): الاختبارات الإلكترونيّة، الدراسات العليا بجامعة دمياط، تعليم إلكتروني، **بحث منشور على شبكة الانترنت الاثنين ٢٢ أبريل. اسم الموقع** Educationtechdamietta. blogspot.com

١٨. عبد الرزاق العبد الرزاق. (٢٠١٢): الاختبارات الإلكترونيّة، **ورقة بحثية في مدونة خاصة بنهج اتجاهات حديثة في تعليم تقنيات المعلومات**، منشورة على شبكة الانترنت الاثنين ١٩ مارس. اسم الموقع Alabdulrazaq. blogspot.com

المراجع الأجنبية

19. Batsila, M., Tsihouridis, C., & Vavougios, D. (2014). Entering the Web- Edmodo World to Support Learning: Tracing Teachers' Opinion After Using it in their Classes. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 9(1), 53-60.
20. Côté, R.,Tardif, J., & Munn, J. (2011). Élaboration d'une grille d'évaluation à l'intention des enseignants universitaires. Atelier pédagogique de l'ECEM. Université du Québec. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/
21. Devaux-Spatarakis, A., & Gregot, A. (2012). Les défis de l'emploi de l'étude de cas en évaluation. Revue des politiques sociales et familiales, 110, 33-44. http://www.persee.fr/articleAsPDF/caf_2101-8081_2012_num_110_1_2732
22. Mastracci, A., & Marie-Victorin, C. (2012). Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité. Cégep Marie-Victorin. http://eduq.info/xmlui/handle/11515/4381
23. Russell, G. I. (2018). Screen relations: The limits of computer-mediated psychoanalysis and psychotherapy. Routledge.