واقع الإلتزام بمعايير وضع أسئلة الاختبارات الموضوعية لدى أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة

د. ساندي بنت فاروق كردي*

تاريخ الإستلام : ٢٠٢٣/٤/١٣ تاريخ قبول البحث النشر :٢٠٢٣/٧/١٠

المستخلص

عد مهارة وضع أسئلة الاختبارات من المهارات ذات الأهمية الكبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس لما للاختبارات من أهمية كبيرة في اتخاذ القرارات التربوية الخاصة بمختلف جوانب العملية التعليمية مثل الطالب والمقرر وطريقة التدريس. لذا فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإلتزام بمعايير وضع أسئلة الاختبارات لدى أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من (٢٦) من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الاسرة بالمملكة العربية السعودية. وتمثلت أدوات البحث في استبيان واقع وضع أسئلة الاختبارات من إعداد الباحثتين. وتم تحليل البيانات باستخدام حزمة التحليل الإحصائي **SPSS**، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الإلتزام بمعايير وضع أسئلة الاختبارات لدى أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة جاء في المستوى المرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وضع أسئلة الاختبارات تعزى للتخصص الأكاديمي، أو مدة الخبرة، أو المستوى التعليمي للأستاذ. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وضع أسئلة الاختبارات تعزى للدرجة الوظيفية، ولصالح الأستاذ المساعد. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية : وضع أسئلة الاختبارات، مهارات، كلية علوم الأسرة، السعودية.

The Status of Adherence to the Criteria of Formulating Objective Test Questions among the Teaching Staff Members at the College of Family Sciences

Dr.Sandi F. Kurdi

Abstract

The skill of developing test questions is one of the very important skills for faculty members, because the tests are of great importance in taking educational decisions related to various aspects of the educational process, such as the student, the course, and the method of teaching. Therefore, this study aimed to identify the status of formulating test questions for teaching staff members at the College of Family Sciences in the Kingdom of Saudi Arabia. The research sample consisted of (26) members of the teaching staff at the College of Family Sciences in the Kingdom of Saudi Arabia. The research tools consisted of a questionnaire of the reality of setting test questions prepared by the two researchers. The data was analyzed using the SPSS statistical analysis package, and the results found that the level of commitment to the criteria of developing objective test questions among teaching staff members at the College of Family Sciences was at a high level, and there were no statistically significant differences in developing test questions due to academic specialization, length of experience, or educational level of the staff members. The study also found that there are statistically significant differences in developing test questions due to the job position, and in favor of the assistant professor. The study presented a set of recommendations and research proposals.

Keywords: Developing Test Questions, Skills, College of Family Sciences, Saudi Arabia

◆ أستاذ الصحة النفسية للطفل المساعد- قسم دراسات الطفولة – كلية علوم الأسرة- جامعة طيبة.

مقدمة:

تعد مهنة التدريس من أهم المهن في المجتمع وأرفعها شأناً، وهي رسالة يقوم بها المعلم تجاه مجتمعه وطلابه، فهي مهنة إنسانية رفيعة، يتعامل من خلالها المعلم مع طلبة يساعدهم على تلقي العلوم والمعارف والمعلومات والمفاهيم وأساليب التفكير الفعالة ، كما يغرس المعلم في طلبته السلوكيات السوية، ويقدم لهم نماذج سلوكية مفيدة للمجتمع، كما يساعد المعلم على تشكيل قيم واتجاهات وجوانب وجدانية لدى الطلبة تتوافق مع ثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده (الأحمد، ٢٠٠٥).

وتأتي مهارات القياس والتقويم في مقدمة المهارات التي يجب على المعلم اتقانها، وتعد مهارة بناء الاختبارات التحصيلية وصياغة أسئلتها من أهم المهارات التي يجب على أعضاء هيئة التدريس اكتسابها وتنميتها، حيث تعد تلك الاختبارات بمثابة أداة القياس التي تساعد على اتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بالطالب، والأستاذ، والمقرر، وغيرها من أركان العملية التعليمية (عدانكة، جخراب وجعفور، ٢٠١٨). كما تساعد الاختبارات التحصيلية القائمين على العملية التعليمية على الحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة لضمان جودة التعليم والتعلم (آل داود، المشاري، وعبد الحميد، ٢٠١٦). وقد أشار الرويلي (٢٠١٦) في دراسته التي أجريت في المملكة العربية السعودية إلى أن هناك حاجة لاكتساب مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين، حيث توصلت الدراسة إلى وجود تدن في المعرفة الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية في مختلف المجالات، كما أكدت عينة البحث أن درجة إتقانهم لمهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية جاءت في المستوى المتوسط.

ويجب أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس بمجموعة من المهارات الخاصة بعملية القياس وبناء الاختبارات، مثل مهارة التخطيط للاختبارات المدرسية، ومهارة كتابة فقرات الاختبار، وتحليل فقرات الاختبار، وإجراء الإحصاءات الخاصة بدرجات الاختبار (الرويلي، ٢٠١٦).

وتعد الاختبارات أكثر الأدوات المستخدمة في تحديد مكتسبات التعلم فيما يتعلق بالمجال المعرفي خلال التعلم، ومن الأسئلة المستخدمة في الاختبارات الأسئلة الشفوية وأسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمطابقة، وإكمال الفراغات، والإجابة القصيرة، وأسئلة التعبير الكتابي، والأسئلة المفتوحة وغيرها، وهي تستخدم لقياس التحصيل وتقييمه لدى الطالب في مختلف مراحل التعليم ومجالات التعلم المختلفة (Kara & Celikler, 2015).

ومن أهم الخصائص التي يجب أن يتمتع بها الاختبار الجيد الصدق والثبات، ويوضح كابتان Kaptan أن الصدق يشير إلى قدرة الاختبار على جمع المعلومات حول الخاصية التي يراد تقييمها، أما الثبات فهو يشير إلى مدى التطابق بين إجابات الطلبة على أسئلة الاختبار، سواء عند تقديمها للطلبة في نفس الوقت أو في وقتين مختلفين (Kara & Celikler, 2015). ويمكن تحديد مدى تمتع الاختبار بالثبات من خلال عدة طرق مثل إعادة التطبيق، والصور المتكافئة، والتجزئة النصفية، ومعادلة كودر- ريتشاردسون ومعادلة كرونباخ -ألفا، ويمكن أن يتراوح معاملات الثبات بين (٠: ١)، ولا يمكن أن تكون قيمة معامل الثبات سلبية (Gronlund & Lind, 1990).

وتعد مرحلة التعليم الجامعي من المراحل ذات الأهمية الكبيرة في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، حيث يعد بمثابة مرحلة إعداد وتمهين للفرد للدخول إلى المجال المهني المناسب، مما يقود المجتمع إلى النهوض والتطور (الحربي والمهدي، ٢٠١٢). وقد شهد التعليم الجامعي تطوراً كبيراً، حيث شهد تحولاً من التعليم المرتكز حول المعلم إلى التعلم المركز حول المتعلم، وهو ما يتطلب قياس لمخرجات التعلم لدى الطالب، والذي يتم بدوره من خلال الاختبارات التي تراعي المعايير اللازمة لتؤدي إلى نتائج موثوقة وصادقة ويمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات اللاحقة (كيندي، ٢٠١٤).

لذلك فإن هناك حاجة لتناول كفاءة إعداد أسئلة الاختبارات لدى أعضاء الهيئة التعليمية لكلية علوم الأسرة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

تعد الاختبارات التحصيلية أحد أنجح الأدوات التي يستخدمها أساتذة الجامعة لقياس النواتج التعليمية من أجل التأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية، ويتوقف على النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال تلك الاختبارات التحصيلية اتخاذ قرارات ذات أهمية كبيرة بالنسبة للطلبة والمعلمين والمقررات الدراسية وطرق التدريس وأدواته وغيرها من مفردات العملية التعليمية (عمارة، ٢٠٠٨).

وتعد عملية بناء أسئلة الاختبار ذات أهمية كبيرة في المجال التربوي، حيث تعد بمثابة العمود الفقري لعملية التقويم، وهي تتدرج بين المستوى البسيط والمستوى المعقد، من حيث العمليات العقلية التي تتطلبها الإجابة على تلك الأسئلة، ويجب على الأستاذ الإلمام بالكثير من المهارات من أجل بناء اختبارات فعالة، تتمتع بمستويات مقبولة من الصدق والثبات (الهاشمي وعطية، ٢٠١١).

ومن جانبٍ آخر، فإن إتقان عضو هيئة التدريس لمهارات إعداد الاختبارات التحصيلية أصبح توجها رئيسيا في مختلف الأنظمة التعليمية التي تسعى إلى الاهتمام بكفايات التقويم لأهميتها كمؤشر رئيسي لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية المتوخاة (عودة، ٢٠٠٥). كما أن وضع أسئلة الاختبارات بدقة ومراجعتها والتحقق منها، تعد إجراءات حيوية من أجل تحقيق العدالة للطلبة في المؤسسات التعليمية (Lambert & Lines, 2000).

كما أن صدق المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال الاختبارات التحصيلية يعتمد على المهارة في وضع أسئلتها والعناية والاهتمام بها، من أجل الحصول على معلومات واقعية، يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات ورسم السياسات التربوية (أبو علام، ٢٠٠٥). ويعاني الكثير من أعضاء هيئات التدريس من قصور في بناء الاختبارات التحصيلية، حيث يتم إعدادها بدون تخطيط كاف مبني على الأسس التربوية (الدوسري، ٢٠٠٣).

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما واقع كفاءة إعداد أسئلة الاختبارات لدى أعضاء الهيئة التعليمية لكلية علوم الأسرة في المملكة العربية السعودية؟

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة ؟

٢- هل توجد فروق دالة احصائيا في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تُعزى للتخصص الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة ؟

٣- هل توجد فروق دالة في مؤشرات كفاءة اسئلة الاختبارات تعزى لسنوات الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة؟

٤- هل توجد فروق دالة في مؤشرات كفاءة اسئلة الاختبارات تعزى للمستوى العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة؟

٥- هل توجد فروق دالة في مؤشرات كفاءة اسئلة الاختبارات تعزى للدرجة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد مستوى مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة في السعودية.

٢. الكشف عن الفروق في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات، التي تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة، المستوى العلمي، والدرجة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في جانبين هما الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي، وذلك كما يلي:

الأهمية النظرية:

١. تثري الدراسة المكتبة العربية بما توفره من إطاراً نظرياً حول مؤشرات كفاءة صياغة أسئلة الاختبارات.

٢. تتناول الدراسة متغير صياغة أسئلة الاختبارات وهو متغير ذو أهمية كبيرة على جوانب مختلفة من العملية التعليمية التعلمية، وأهمها القرارات والأحكام التي تترتب على التقييم.

٣. تركز الدراسة على أساتذة الجامعة، وهي فئة يندر دراستها في البحوث التربوية، حيث يتم التركيز على الطلبة بصورة أكبر.

الأهمية التطبيقية:

١. توفر الدراسة أداة لقياس مهارات صياغة أسئلة الاختبارات، يمكن استخدامها في الدراسات والأبحاث، وكذلك يمكن استخدامها من أجل تقييم المرشحين للعمل في الجامعات.

٢. تساعد الدراسة على جذب انتباه إدارات الجامعات حول قضية تربوية خطيرة وهي سلامة ومصداقية وموثوقية الأداوت المستخدمة لتقييم طلبة الجامعة.

٣. تساعد الدراسة على تحديد المهارات ذات الأهمية الأكبر في صياغة أسئلة الاختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، مما يساعد على تنميتها ودعمها بصورة مستمرة والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تنميتها بصورة أكبر.

مصطلحات البحث:

يركز البحث على المصطلحات التالية:

١. **الاختبار التحصيلي:** يعرفه عمارة (٢٠٠٨) بأنه: إجراء منظم يهتم بملاحظة سلوك الطلبة ويركز على الوصف العددي لاستجابات الطلبة، ويهدف إلى التأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المطلوبة.

وتعرف إ جرائياً في الدراسة الحالية بأنها الاختبارات التي يقوم أساتذة كلية علوم الأسرة في جدة بوضعها من أجل إتخاذ قرارات تتعلق بقياس وتقييم الإنجاز الأكاديمي للطلبة في الكلية.

كما يعرف صياغة أسئلة الاختبارات إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها عملية صياغة أسئلة الاختبارات من قبل أعضاء هيئة التدريس، والمهارات المطلوبة لها، وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الأسرة في جدة على مقياس وضع أسئلة الاختبارات المعد من قبل الباحثين في الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

مفهوم الاختبار التحصيلي:

تناول الكثير من الباحثين عملية بناء الاختبارات وتقييمها على مدى عدة قرون، ولكن ازداد الاهتمام بالاختبارات خلال العقود القليلة الماضية بهدف اصلاح عملية القياس ومراعاة الجوانب الأخلاقية فيها (Wiggins, 1993).

ويورد عمارة (٢٠٠٨) مجموعة من تعريفات الاختبار التحصيلي، حيث يعرفه كرونباخ بأنه: أي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، أو قياس مقدار ما تعلمه الطالب، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي تقديري. ويعرفه جورو Gorow بأنه: مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الطالب الإجابة عنها، للتأكد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة.

وتعرف عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٩) الاختبار التحصيلي بأنه: الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد من خلال إجاباته عن العديد من الأسئلة أو الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية التي سبق أن تعلمها الطلبة.

أهمية بناء الاختبارات التحصيلية

يلخص عمارة (٢٠٠٨) أهمية بناء الاختبارات التحصيلية في أنها تساعد على تحقيق ما يلي:

- اتخاذ القرارات التربوية حول مختلف عناصر العملية التربوية.
- تحديد علامات الطلبة.
- اتخاذ قرارات حول نجاح أو رسوب الطالب.
- التحقق من مدى إنجاز الأهداف التربوية المنشودة.
- التحقق من مدى تقدم المتعلمون في الدراسة وكذلك تشخيص مشكلات التعلم لديهم.
- توجيه المتعلمين نحو التخصصات الدراسية المختلفة.
- تقويم عمل المعلمين وأساليب تدريسهم.
- تقويم المناهج الدراسية والتحقق من مدى فاعليتها.

كما يلخص العبيدي والجبوري (١٩٨١) مجموعة أخرى من جوانب أهمية بناء الاختبارات التحصيلية فيما يلي:

- قياس القدرات العقلية للطالب، والكشف عن الفروق في تلك القدرات بين الطبة.
- قياس درجة الوعي العلمي للطلبة، ومستواهم الصفي.
- قياس المستوى الصفي والمدرسي بصفة عامة، ومقارنة أداء الصف بغيره من الصفوف في نفس المدرسة، ومقارنة أداء المدرسة مقارنة بالمدارس الأخرى.
- تشخيص جوانب ضعف الطالب، وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى إجراءات علاجية.
- تشجيع الطالب على الاستذكار والمراجعة، بهدف تثبيت المعلومات في ذهنه.
- رفع مستوى دافعية الطلبة على الاستذكار والمثابرة والسعي نحو التفوق.
- الكشف عن مدى ملائمة المادة العلمية المقدمة للطلبة لمستواهم العقلي.
- إكساب الطلبة التعلم في مواقف جديدة، حيث أن الاختبارات تقدم مواقف جديدة تحتاج إلى حلول مناسبة، ما يدفع الطلبة نحو التعلم.
- التوجيه المهني والدراسي للطلبة تبعاً لنتائجهم في تلك الاختبارات.

تصنيف الاختبارات التحصيلية:

يصنف كل من (Henning, 2000; Downing, & Haladyna, 2006) الاختبارات التحصيلية تبعاً لمجال التصنيف كما يلي:

١. **وفقاً للهدف من الاختبار:** يصنف الاختبار وفقاً للهدف من الاختبار إلى الأنواع التالية:
- اختبارات الكفاءة (تُستخدم لقياس القدرات اللغوية للطلاب بغض النظر عن أي تدريب).
- اختبارات التحصيل: تستخدم لقياس مقدار تعلم اللغة خلال فترة زمنية معينة.
- الاختبارات التشخيصية: تستخدم لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب والتخطيط لمزيد من التدريس.
- اختبارات تحديد المستوى: تستخدم لوضع الطلاب في مجموعات وفقاً لقدراتهم اللغوية.
- اختبارات الاستعداد: تستخدم للتنبؤ بنجاح الطلبة في المستقبل أو إمكاناته في بيئة لغوية.

٢. **وفقاً لزمن الاختبار:** يصنف الاختبارات وفقاً لزمن الاختبار إلى ما يلي:
- اختبارات محددة الوقت
- اختبارات غير محددة الوقت

٣. **وفقاً لتطبيق الاختبار:** يصنف الاختبار وفقاً لتطبيق الاختبار إلى نوعين هما:
- الاختبارات الفردية
- الاختبارات الجماعية

٤. **وفقاً لنوع الاستجابة المطلوبة:**
- الاختبارات الكتابية
- الاختبارات الأدائية
- اختبارات على الحاسوب.

٥. **وفقاً لنوع القرار المعتمد على الاختبارات:**
- الاختبارات الأولية
- الاختبارات الحالية
- الاختبارات النهائية
- الاختبارات التشخيصية

٦. **وفقاً لشكل المفردات:**
- اختبارات موضوعية
- اختبارات مقالية

٧. **وفقاً لطريقة التقييم:**
- اختبارات معيارية المرجع
- اختبارات محكية المرجع

٨. **وفقاً لجودة الاختبار**
- اختبارات مقننة.
- اختبارات غير مقننة.

خطوات بناء الاختبار:

يوضح كل من (Alderson et al., 1995; Downing & Haladyna, 2006; Fulcher & Davidson, 2007) خطوات بناء الاختبار فيما يلي:

١. **وضع الخطة الشاملة للاختبار:**

تعد هذه المرحلة الأولى ذات أهمية كبيرة في عملية إعداد الاختبار، حيث يقوم خلالها معد الاختبار بالتفكير بالتفصيل في ما يجب قياسه بالتحديد، وما هي مظاهره، والعوامل الظرفية التي يمكن أن تؤثر على نتائج القياس. ومن المهم بشكل خاص تحديد الهدف من الاختبار بصورة واضحة، وذلك لأن ذلك يزيد من إمكانية تحقيق مستوى مرتفع من الصدق. كما يحتاج معد الاختبار أيضًا إلى اتخاذ قرار بشأن تنسيق الاختبار، بحيث يكون أكثر ملاءمة للأهداف التي وضع من أجلها.

٢. **تعريف محتوى الاختبار:**

خلال هذه المرحلة يقوم معد الاختبار، بتحديد المحتوى الذي سيتم اختباره، وذلك بناءً على محتويات الكتاب المدرسي، حيث يتم عمل قائمة بأهم عناصر المحتوى التي تقدم خلال فترة الدراسة، والتي يتم تضمينها في مواصفات الاختبار في الخطوة التالية.

٣. **إعداد مواصفات الإختبار:**

تعد مواصفات الاختبار بمقابة خطة للاختبار، حيث إنها عبارة عن مستند عملي مفصل يشير إلى ما سيحتوي عليه الاختبار، ويهدف إلى المساعدة في بناء الاختبار، وتتضمن مواصفات الاختبار المعلومات التالية:

- **الغرض من الاختبار:** سواء كان اختبار تحديد المستوى، أو لقياس التحصيل، أو الكفاءة، أو اختبار تشخيصي.
- **خصائص المتعلم الذي سيخوض الاختبار:** بما في ذلك العمر، والجنس، ومستوى الكفاءة، واللغة الأولى، والبلد الأصلي، ومستوى التعليم، وأسباب تقدمه للاختبار، وما إلى ذلك.
- **عدد الأقسام التي سيشتمل عليها الاختبار:** وكم ستكون وبأي طريقة سيتم تمييزها ؛ ما نوع النص الذي يجب اختياره – مكتوبًا أو منطوقا ، وما هي مصادر أسئلة الاختبار، وموضوعاتها ودرجة مصداقيتها، ومدى تعقيد اللغة، وما إلى ذلك.
- **المهارات اللغوية التي يجب اختبارها:** وهل الفروق بين الأسئلة، وما إذا كان سيتم اختبار الفكرة الرئيسية، أو التفاصيل المحددة ، أو الاستنتاجات، وما إلى ذلك.
- **المهارات اللغوية التي يجب تضمينها:** هل ستكون هناك قائمة بالتراكيب النحوية والمفردات التي سيتم تضمينها في الاختبار، وما إلى ذلك.
- **نوع المهام المطلوبة:** سواء كانت المهام سيتم تقييمها بشكل موضوعي، أو تكاملي، أو محاكاة "حقيقية" ، وما إلى ذلك.
- **عدد الأسئلة المطلوبة لكل قسم:** وتحديد وزنها النسبي، وهل ستكون جميع الأوزان النسبية متساوية، أم سيكون هناك وزن إضافي للأسئلة الأكثر صعوبة.
- **نوع الأسئلة التي سيتم استخدامها:** سواء كانت هذه الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وملأ الفراغات، والمطابقة، والتحويلات، وصف الصور، وكتابة المقالات، وما إلى ذلك.

- **القواعد التي يجب استخدامها كتعليمات للطلاب:** سواء سوف تشتمل التعليمات على أمثلة مضمنة لمساعدة الطلاب على معرفة ما هو متوقع، وهل ينبغي إضافة معايير التقييم إلى نموذج التقييم
- **معايير التقييم التي سيتم استخدامها:** ما مدى أهمية الدقة، وصحة كتابة الكلمات، وطول النص المكتوب، خلال عملية التقييم.

٤. **صياغة أسئلة الإختبار:**

في هذه المرحلة، يقوم معد الاختبار بإعداد مجموعة أولية من أسئلة الاختبار بالاعتماد على مواصفات الاختبار. ويمكن للمعلم الاستفادة من الاختبارات السابقة، لكن عليه التأكد من عدم تغيير أهداف الاختبار وأغراضه.

يجب أن تشتمل المجموعة الأولية من أسئلة الاختبار على عدد من الأسئلة أكبر مما سيكون موجوداً في الاختبار النهائي، وذلك لأن بعض الأسئلة سوف يتم حذفها بعد التطبيق الأولي للاختبار بسبب رداءة جودتها. وتعد النسبة الموصى بها للعدد الإجمالي للمجموعة الأولية لأسئلة الاختبار وعدد الأسئلة المدرجة في الاختبار النهائي هي ٣: ٢.

ويعتمد عدد أسئلة الاختبار على عوامل مختلفة مثل الحدود الزمنية، وعمر الطلاب، ونوع الأسئلة، وما إلى ذلك. وبشكل عام، كلما زاد عدد الأسئلة، زادت فرص الحصول على معاملات ثبات عالية للاختبار. إذا كان الاختبار يتكون من أقل من ١٠ أسئلة، فمن المستحيل تقريباً الوصول إلى معاملات ثبات اختبار مرضية.

وبعد تصميم أسئلة الاختبار، يجب توفير مفتاح تسجيل واضح مع الإجابات الصحيحة.

٥. **تصميم وتجميع الاختبار:**

خلال هذه المرحلة، تصبح جميع أسئلة الاختبار وترتيبها وتصورها نهائية. وهناك مسألتان رئيسيتان يجب أخذهما في الاعتبار في هذه المرحلة: يتعلق أحدهما بصدق الاختبار، والآخر يتعلق بتنسيقه. حيث يجب على معد الاختبار خلال هذه المرحلة التأكد من أن المحتوى الذي تم اختباره بالفعل يتوافق مع محتوى جدول المواصفات.

٦. **انتاج الاختبار:**

تشمل هذه المرحلة إنتاج الاختبارات أو طباعتها أو نشرها، وفي هذه المرحلة يتم التعامل مع مشكلات الأمان، حيث أن الاختبار متاح لعدد أكبر من الأفراد أكثر من أي وقت سابق أثناء تطوير الاختبار. ومن ناحية أخرى، فإن جودة النسخة المطبوعة النهائية وسهولة قراءتها مهمة لصحة الاختبار.

٧. **إدارة الاختبار:**

هذه المرحلة هي الخاصة بعملية تطبيق الاختبار، ويجب توحيد ظروف إدارة الاختبار مثل الفترة الزمنية، وطريقة المراقبة لضمان عدم وجود مخالفات أثناء إجراء الاختبار، والتأكد من أن الظروف موحدة ومتطابقة لجميع الطلاب.

٨. **تصحيح الإجابات:**

في هذه المرحلة، يجب ضمان الدقة العالية لنتائج الاختبار باستخدام مفتاح التصحيح السليم، والتحقق من تطابق قواعد التسجيل مع الغرض المعلن للاختبار. ويجب إكمال التحليل النهائي للأسئلة ومراجعتها، بما في ذلك متوسط الدرجات الخام، والانحراف المعياري، ومتوسط صعوبة الأسئلة، ومعامل تمييز الأسئلة، ومدى الدرجة الخام، وبعض مؤشرات جودة الاختبار الإجمالية، وما إلى ذلك.

وبصفة أساسية، يجب التحقق من أي مشكلات تواجه الاختبار، يتم تحديدها بواسطة تحليل فقرات الاختبار، وحلها بدقة قبل الإبلاغ عن درجات الاختبار.

٩. **تحديد درجات النجاح:**
يتم تحديد درجات النجاح تبعاً لنوع الاختبار، سواء كان اختبار محكي المرجع أو معياري المرجع. ففي الاختبارات المعيارية المرجع، يتم مقارنة كل طالب مع الطلبة الآخرين الذين خضعوا للاختبار. حيث يتم ترتيب الطلاب وفقا لدرجاتهم، ويتم تحديد الطلبة الناجحين. أما في الاختبارات المعيارية المرجعية، يتم تحديد معيار أو معيار قبل إجراء الاختبار، ويعتبر أي طالب، يصل إلى هذا المعيار، قد نجح.

١٠. **إبلاغ الطلبة بدرجات الاختبارات:**
عند إبلاغ الطلاب بنتائج الاختبار، يجب مراعاة بعض الجوانب، مثل:

- دقة النتيجة.
- محتويات وشكل الدرجات التي تم تقديمها للطلبة: وتوضيح ما إذا كان الطلبة قد حصلوا على درجاتهم كنسبة مئوية من إجمالي الحد الأقصى للدرجات أو ببساطة التقدير المقابل لها.
- ملاءمة درجة الاختبار.
- تجنب سوء تفسير الدرجات وإساءة استخدامها.
- إعادة الاختبار للطلبة الراسبين.

١١. **الاحتفاظ بنسخة من اسئلة الاختبار:**
يتم خلال هذه المرحلة الاحتفاظ بنسخة من أسئلة الاختبار، وذلك من أجل الاستخدام المستقبلي المحتمل.

١٢. **التقرير الفني للاختبار:**
يجب توثيق كل معلومات الاختبار بشكل منهجي، وتلخيصها في تقرير فني يصف جميع الجوانب المهمة لتطويره وإدارته وتسجيله وإعداد تقاريره وتحليله وتقييمه. هذا التقرير مفيد بشكل خاص للمؤسسة التي تطبق الاختبار.

المهارات المطلوبة لبناء الاختبارات التحصيلية:

يجب أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس بمجموعة من المهارات الخاصة بعملية القياس وبناء الاختبارات، مثل مهارة التخطيط للاختبارات المدرسية، ومهارة كتابة فقرات الاختبار، وتحليل فقرات الاختبار، وإجراء الإحصاءات الخاصة بدرجات الاختبار، ويمكن تفصيل تلك المهارات فيما يلي (الرويلي، ٢٠١٦؛ عبد الهادي، ٢٠٠١):

١. **مهارة التخطيط للاختبار:** وتشتمل على مجموعة من المهارات الفرعية مثل تكوين جداول المواصفات وتحليل محتوى المادة الدراسية إلى موضوعات وعناصر، وتحديد الغرض من الاختبار وصياغة الاهداف السلوكية لموضوعات المادة الدراسية وتحديد نوع الفقرة الاختبارية التي سوف يتم إدراجها في الاختبار، وتحديد الوزن النسبي لكل موضوع في المادة الدراسية، والاستفادة من بيانات جدول المواصفات في تحديد عدد الأسئلة لكل مستوى معرفي ولكل موضوع دراسي، والموازنة بين مميزات وعيوب الأشكال المختلفة لأسئلة الاختبار.

٢. **مهارة كتابة فقرات الاختبار:** وهي تشتمل على مهارات كتابة الإرشادات الخاصة بالاختبار، بناء أسئلة الاختبار بأشكالها المختلفة مثل أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ والأسئلة المقالية وأسئلة المزاوجة وغيرها، وتقدير درجات الاسئلة المقالية، وترتيب أسئلة الاختبار، ومراجعتها، وإعداد مفتاح التصحيح وحساب قيم معاملات تمييز ومعاملات صعوبة الفقرات.

٣. **مهارة تحليل مفردات اللاختبار**: وهي تشتمل على مهارات الاستفادة من نتائج تحليل الفقرات في تقيمها واتخاذ قرار بشأن الإبقاء عليها أو حذفها أو تعديلها، ومعرفة خطوات تحليل مفردات الاختبار، وحساب فعالية المشتتات، وتحديد الفقرات الغامضة والفقرات التي يمكن أن يكون المعلم قد أخطأ في وضع الإجابة النموذجية لها.

٤. **مهارة إجراء الإحصاءات الخاصة بالاختبار**: وهي تشتمل على مهارات حساب صدق وثبات الاختبار، ومقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت وتفسير أشكال التوزيع المختلفة، وتحديد القيم الإحصائية اللازم توافرها في الاختبار، وتحويل الدرجات الخام لدرجات مئينية ودرجات زائية، وتمثيل الدرجات على الاختبار بشكل بياني وغيرها.

مواصفات الاختبار الجيد:

يحدد خليل (٢٠١٧) مجموعة من مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، ويمكن تلخيص تلك المواصفات فيما يلي:

١. **من حيث الشكل:**

- يجب أن تتضمن الورقة الامتحانية البيانات الأساسية مثل اسم الجامعة والكلية والقسم واسم المادة والامتحان والفرقة الدراسية والزمن والفصل الدراسي.
- يجب أن يكون الاختبار مطبوعاً بصورة جيدة، وخال من الأخطاؤ اللغوية،
- وضوخ ومباشرة االتعليمات.
- وضوح الأسئلة وعدم غموضها.
- عدم تقسيم السؤال على أكثر من صفحة.
- كفاية الزمن المخصص.
- توضيح لنهاية الأسئلة في آخر الوقة الإمتحانية.
- وجود مكان مخصص لبيانات الطالب.

٢. **من حيث المضمون:**

- ارتباط اسئلة الاختبار بأهداف المادة الدراسية.
- شمول الاختبار لمحتوى المقرر.
- تنوع أسئلة الامتحان من حيث المستويات المعرفية.
- تنوع أسئلة الامتحان من حيث مستويات الصعوبة والسهولة.

خصائص الاختبار الجيد:

هناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن يتمتع بها الاختبار التحصيلي حتى يمكن الاعتماد على نتائجه، ويمكن تصنيفٍ هذه الخصائص إلى نوعين هما الخصائص الأساسية والخصائص الثانوية، وفيما يلي عرضا لتلك الخصائص:

أولاً: الخصائص الأساسيةٍ: تشتمل تلك الخصائص على ثلاثة أنواع هي الصدق والثبات والموضوعية، وفيما يلي توضيحا لتلك الخصائص:

١. **الصدق**: يشير الصدق إلى قياس الاختبار ما وضع لقياسه، أو ما يفترض أن يقيسه، وبالتالي تكون الدرجات الناتجة عن تطبيق الاختبار معبرة عن مقدار الخاصية التي يقيسها (Hatch & Farhady, 1982).

٢. **الثبات**: يشير الثبات إلى مدى اتساق القياس، أي مدى اتساق درجات الاختبار أو نتائج التقييم الأخرى من قياس إلى آخر (Henning, 2000).

٣. **الموضوعية:** وهي تشير إلى أن يعطي السؤال نفس المعنى لجميع المتحنين، بحيث لا يقبل التأويل، وكذلك أن يكون الاختبار خاليا من أثر التحيز من جانب المصحح (عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٩).

ثانيا: الخصائص الثانوية: وهي تشتمل على الخصائص التالية:

١. **قوة التمييز:** وهي تشير إلى قدرة السؤال على التمييز بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع والطلبة ذوي المستوى المتدني (Shohamy, 1985).

٢. **مستوى الصعوبة:** مدى صعوبة أو سهولة السؤال من وجهة النظر الطلبة الذين يتلقون الاختبار. وإذا كان الاختبار شديد السهولة، فإن جميع أو معظم الطلبة سيتمكنون من الإجابة على الاختبار، وبالتالي لا يمكنه التمييز بين الطلبة المتميزين والطلبة الضعاف، وإذا كان السؤال شديد الصعوبة، فإن معظم الطلبة لن يجيبوا عليه بصورة صحيحة، وبالتالي لا يمكنه التفريق بين الطلبة المتميزين والطلبة الضعاف (Shohamy, 1985).

٣. **الشمولية:** أن يكون الاختبار شاملاً لكل ما سيتم قياسه.

٤. **القابلية للتطبيق:** أن يكون الاختبار قابل للتطبيق في الوقت المحددعلى الطلبة المستهدفين (عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٩).

أنواع أسئلة الاختبارات:

تصنف أسئلة الاختبارات إلى نوعين رئيسيين، تبعاً لاستجابة المطلوبة، هما الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، وذلك كما يلي:

١. **الأسئلة المقالية:** تتطلب الأسئلة المقالية من الطالب تنظيم استجاباته وصياغتها والمناقشة والوصف والتحليل والاستدلال، وعادة ما تبدأ بالأفعال التالية: اذكر، ناقش، علل، تحدث، إشرح، قارن، أكتب، بين، وضح، وهكذا، وتساعد تلك الأسئلة على حل المشكلات والتفكير المنظم، وتتميز الأسئلة المقالية بأنها تعطي حرية للمختبرين للتعبير عن أفكاره بحرية، ويسهل إعدادها من قبل المعلمين، وتساعد المتعلم على إظهار قدراته الإبداعية، وتمكنه من فهم المادة العلمية وتحليلها وإيجاد العلاقات بين أجزائها. ويؤخذ على هذا النوع ذاتية التصحيح، وغير شاملة ولكنها تقيس أجزاء محددة، وتتطلب وقت طويل من المعلم، ويؤثر خط المتعلم وطريقته في التعبير، وتستغرق وقت طويل في الإجابة، ويصعب على المعلم أحيانا كثيرة فهمها، ويصعب تحقيق الصدق فيها، وتعطي فرصة للطالب على المراوغة (مياحي، ٢٠١١؛ عبد الهادي، ٢٠٠١).

٢. **الأسئلة الموضوعية:** هي الأسئلة ذات الإجابات المحددة، وتتطلب استجابات محددة، ويسهل على المختبر فهمها والاستجابة لها، وتتميز بالشمولية وإمكانية تغطية مجالا واسعا من المخرجات، كما تتمتع بمستوى مرتفع من الصدق والثبات والموضوعية، وتوفر جهدا ووقت المعلم عند إعدادها. ويؤخذ على هذا النوع من الأسئلة صعوبة إعدادها، وعدم صلاحيتها لقياس ابقدرة على التعبير، وتحد من حرية المتعلم، ومن الصعب استخدامها في قياس الوظائف العقلية العليا. ومن أنواع الأسئلة الموضوعية ما يلي(مياحي، ٢٠١١؛ أبو جادو، ٢٠١١؛ يعقوبي، ٢٠٠٢):

- **أسئلة الصواب والخطأ:** تتطلب ن الممتحن الحكم على عبارة بأنها صواب أو خطأ، وهي تصلح مع الحقائق التي لا تقبل الشك، وتتميز بسهولة تصحيحها، وإعدادها.
- **أسئلة الإكمال:** وهي تتطلب من المختبر تعبئة الفراغ، من خلال إكمال العبارة بما ينقصها، وهي تعد همزة وصل بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية.

- **الاختيار من متعدد:** تتكون هذه الاسئلة من جزئين هما المتن والبدائل، ويتطلب من المختبر اختيار البديل الصحيح المناسب للمتن من بين تلك البدائل.
- **أسئلة المطابقة:** وهي تتكون من قائمتين متوازيتين، الأولى تسمى المثيرات والثانية تسمى الاستجابات، ويتطلب من المختبر توصيل المثيرات بما يناسبها من الاستجابات).
- **أسئلة الترتيب:** وتتطلب من المختبر إعادة ترتيب الجمل بشكل صحيح، وفقاً للتسلسل الزمني أو الحدوث، أو الترتيب المنطقي أو الرقمي.

جوانب القصور في مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية:

يوضح كل من خضر (٢٠٠٣)، والسيد (٢٠٠٦) جوانب القصور في الاختبارات التحصيلية من ناحية بنائها وتصميمها، وذلك كما يلي:

١. انخفاض مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس على صياغة الفقرات الموضوعية.
٢. التركيز على الأسئلة المقالية بشكل أكبر.
٣. عدم شمولية الاختبارات لمختلف جوانب المقرر.
٤. عدم قيام أعضاء هيئة التدريس بوضع جدول مواصفات عند تصميم الاختبارات.
٥. تركيز أسئلة الاختبارات على الحفظ والتذكر بشكل أكبر من المهارات العقلية العليا.
٦. ضعف استخدام الأساليب الإحصائية للكشف عن مستوى الصدق والثبات للاختبارات.
٧. عدم استخدام نتائج الإختبارات التحصيلية في تعديل وتطوير أساليب التدريس والأهداف التعليمية.
٨. ضعف قدرات المعلمين في تفسير وتحليل نتائج الاختبارات.
٩. عدم استخدام أساليب جديدة من الاختبارات.
١٠. التركيز على الأسئلة المباشرة والتي تركز على الحفظ والتذكر، وإهمال أسئلة التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم والتفكير الابداعي وحل المشكلات.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات مؤشرات كفاءة بناء الاختبارات لدى عينات مختلفة من أعضاء هيئات التدريس، سواء في المدارس أو الجامعات، فقد هدفت دراسة السبحي (٢٠٠٢) إلى تحليل واقع بناء أسئلة الاختبارات التحصيلية في مختلف صفوف التعليم العام الابتدائي والمتوسط والثانوي، وتوصلت الدراسة إلى شيوع أسئلة التذكر والحفظ على أسئلة الفهم والتحليل والتركيب والنقد، وأن هذه الأسئلة تترتب بشكل عشوائي دون تدرج من حيث الصعوبة، كما أن ترتيب هذه الأسئلة في الاختبارات ينتقل من مستوى معرفي متدني إلى مستوى معرفي مرتفع والعكس بشكل مفاجئ، وعدم تغطية أسئلة الاختبارات للمستويات المعرفية المناسبة لكل مرحلة تعليمية، وعدم تغطيتها كذلك لجميع جوانب التعلم، وجميع موضوعات المقرر الدراسي.

وأكدت دراسة السطري (٢٠١٠) التي هدفت إلى بحث واقع الاختبارات التحصيلية التي يعدها أساتذة كلية التربية البدنية والرياضية في جامعة الملك سعود، ومدى توافقها مع معايير بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، وتوصلت الدراسة إلى توافق الاختبارات التحصيلية مع معايير الاختبار الجيد بنسبة (٧٣.١٣٪)، كما توصلت الدراسة إلى أن الأهمية النسبية للأسئلة المقالية هي الأعلى حيث تصل إلى (١٤٪) وأقلها أهمية أسئلة المطابقة بنسبة (٢٪).

وقام حماد (٢٠١١) بتحليل مستوى جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة، وذلك في ضوء معايير جودة الامتحان، وتوصلت الدراسة إلى تمتع الامتحانات بمستوى يقع بين المتوسط والمرتفع في مختلف معايير جودة الإمتحان الجيد.

وقامت الصرايرة (٢٠١١) بدراسة بهدف تحليل أنماط أسئلة الاختبارات النهائية في مادة الاجتماعيات والمواطنة، لصفوف الرابع والخامس الابتدائي، وذلك من حيث مجالات الأهداف ومستوياتها، وتوصلت الدراسة إلى تركيز الاختبارات النهائية على المجال المعرفي بشكل عام وعلى مستوى التذكر بشكل خاص.

كما هدفت دراسة الرويلي (٢٠١٦) إلى تشخيص وتحليل مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظرهم ووجهة نظر المتخصصين، وتم تطبيقها على عينة مقدمة من (٤٧٠) من طلبة كليات المعلمين، و(١٣) أستاذ يقومون بتدريس مادة التقويم التربوي في الجامعة و(١٣) من الأساتذة المتخصصين في القياس والتقويم التربوي، وتوصلت الدراسة إلى تدني معرفة الطلبة الأساسية بمهارات القياس التقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية..

وقد قام النور (٢٠١٦) ببحث مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس في اللغة العربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم االختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق معايير الاختبار الجيد جاء متوسطا.

وتوصلت دراسة عزي، إسماعيل وإسعادي (٢٠١٨) إلى أن معلمي التعليم المتوسط لديهم احتياجات تدريبية في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية وفي تفريغ وتحليل نتائج تلك الاختبارات، وفي تفسير نتائج الطلبة عليها.

من جانب آخر، هدفت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٩) إلى الكشف عن مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعفيف بمعايير الاختبار الجيد، وكذلك الكشف عن مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعفيف بمعايير الاختبار الجيد. وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغ حجمها ٤٦ من أعضاء هيئة التدريس. وقد توصلت الدراسة إلى أن معرفة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعفيف بمفاهيم معايير الاختبار الجيد جاءت في مستوى متوسط، كما أن مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعفيف بمعايير الاختبار الجيد عالية، كما أشارت الدراسة إلى أن مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف بمواصفات الجودة في ورقة الاختبار جاءت في المستوى الجيد.

وقامت الجار (٢٠٢٠) ببحث واقع الإختبارات الفصليّة في بعض كليات جامعة شقراء من خلال استطلاع آراء الطالبات حول تلك الاختبارات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تقديرات الطالبات لممارسات الأساتذة في الاختبارات الفصلية جاء متوسطا.

كما هدفت دراسة أبو فوده (Abu Foudeh, 2020) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي مبني على معايير الجودة في تحسين كفاءة هيئة التدريس في بناء الاختبارات لدى أساتذة جامعة الشرق الأوسط في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين كفاءة هيئة التدريس.

كما قامت دراسة السلامين وبني عبد الرحمن (٢٠٢١) بتحليل أسئلة امتحان الثانوية العامة للغة الإنجليزية في الأردن وفق مستويات بلوم المعرفية المعدلة، وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة الفهم والتطبيق تمثل نسبة (٥٦.٧٪) من الاختبار، والتحليل بنسبة (١٦.٤٪)، والمستويات الأخرى جميعها وصلت إلى (٢٦.٩٪)، حيث أن الأسئلة ذات المستويات المعرفية المنخفضة تزيد بدرجة كبيرة عن المستويات المعرفية المرتفعة.

كما قامت دراسة أحمد (٢٠٢٠) بإعداد برنامج تدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية، وتوصلت إلى فعاليته في تنمية مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية.

يتضح من خلال ذلك العرض أن أعضاء هيئة التدريس، وخاصة أساتذة الجامعات، يتمتعون بمستوى يتراوح بين المتوسط إلى المرتفع من مهارات تصميم أسئلة الاختبارات.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يتم من خلاله وصف العلاقات والفروق بين المتغيرات، وتحديد مستوى تلك المتغيرات في مجتمع بحثي محدد (العساف، ٢٠٠٠)، وقد تم استخدام هذا المنهج لملائمته لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، حيث تم استخدام المنهج الوصفي في الكشف عن مستوى وضع أسئلة الإختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة، كما تم استخدام الشق المقارن من المنهج الوصفي في الكشف عن الفروق، في وضع أسئلة الاختبارات، بين أفراد عينة البحث تبعا لتغيرات الخبرة والتخصص الأكاديمي والدرجة العلمية، والمسمى الوظيفي.

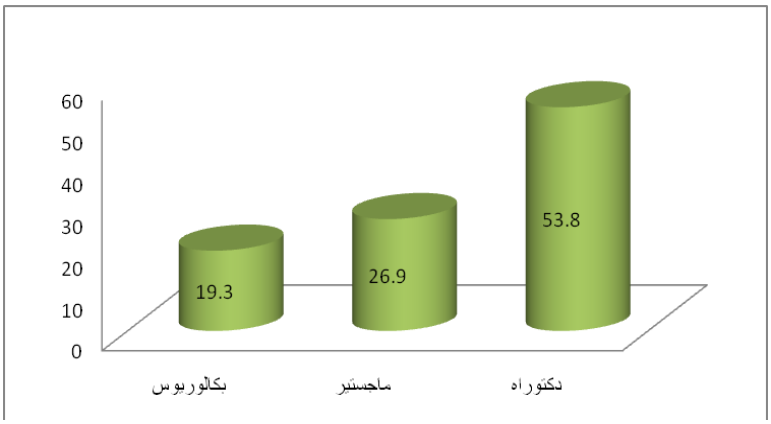
عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٦) من أعضاء هيئة التدريس العاملين بكلية علوم الأسرة، وذلك خلال العام الأكاديمي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣، وفيما يلي الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة.

جدول (١). توزيع أفراد العينة وفق متغير المستوى العلمي

المستوى العلمي	التكرار	النسبة المئوية ٪
بكالوريوس	٥	١٩.٣
ماجستير	٧	٢٦.٩
دكتوراه	١٤	٥٣.٨
المجموع	٢٦	١٠٠.٠

يتضح من خلال جدول ١، أن ١٤ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٥٣.٨ ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهن العلمي دكتوراه وهم الأغلبية، وأن ٧ منهن يمثلوا ما نسبته ٢٦.٩٪ مؤهلهن العلمي ماجستير. وفي النهاية ٥ منهن يمثلوا ما نسبته ١٩.٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة الحاصلين على البكالوريوس. ويوضح الشكل رقم ١ تلك النتائج.



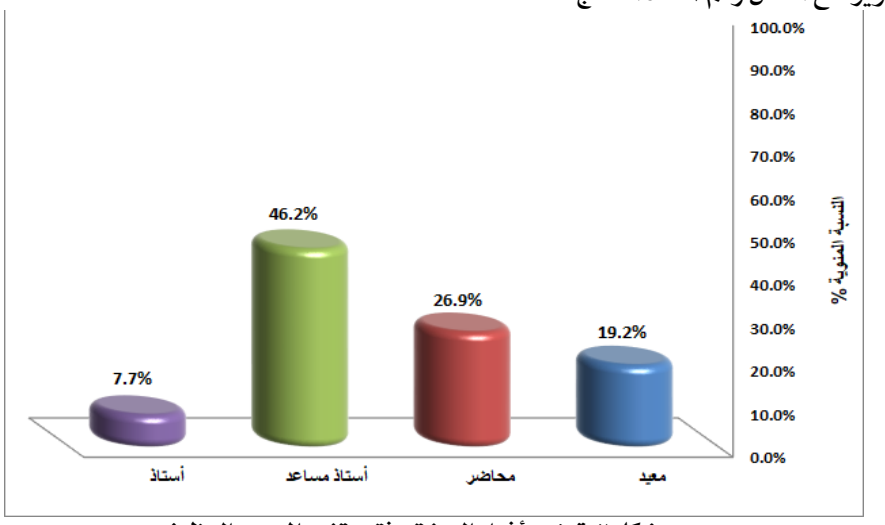
شكل ١. توزيع أفراد العينة وفق متغير المستوى العلمي

كما يوضح الجدول رقم ٢، توزيع عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة وفقا لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة المئوية ٪
معيد	٥	١٩.٣
محاضر	٧	٢٦.٩
أستاذ مساعد	١٢	٤٦.٢٠
أستاذ	٢	٧.٧
المجموع	٢٦	١٠٠.٠

يتضح من خلال تلك النتائج أن ١٢ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٤٦.٢٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أستاذ مساعد وهم الأغلبية، وأن ٧ منهن يمثلوا ما نسبته ٢٦.٩٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة محاضر. وأن ٥ منهن يمثلوا ما نسبته ١٩.٢٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة معيد. وفي النهاية ٢ منهن يمثلوا ما نسبته ٧.٧٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أستاذ. ويوضح الشكل رقم ٢ هذه النتائج.



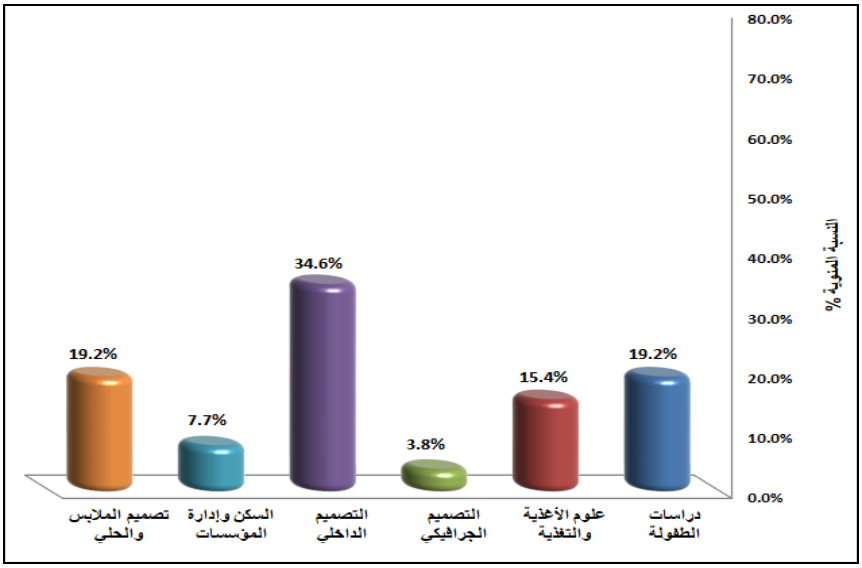
شكل ٢. توزيع أفراد العينة وفق متغير المسمى الوظيفي

كما يوضح الجدول رقم ٣، توزيع عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة وفقا لمتغير التخصص.

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية ٪
دراسات الطفولة	٥	١٩.٣
علوم الأغذية والتغذية	٤	١٥.٤
التصميم الجرافيكي	١	٣.٨
التصميم الداخلي	٩	٣٤.٦
السكن وإدارة المؤسسات	٢	٧.٧
تصميم الملابس والحلي	٥	١٩.٢
المجموع	٢٦	١٠٠.٠

يتضح من خلال الجدول ٣، أن ٩ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٣٤.٦٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهن التصميم الداخلي وهم الأغلبية. وباقي التخصصات كما هو موضح بالجدول عاليه. والشكل رقم ٣، يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص.



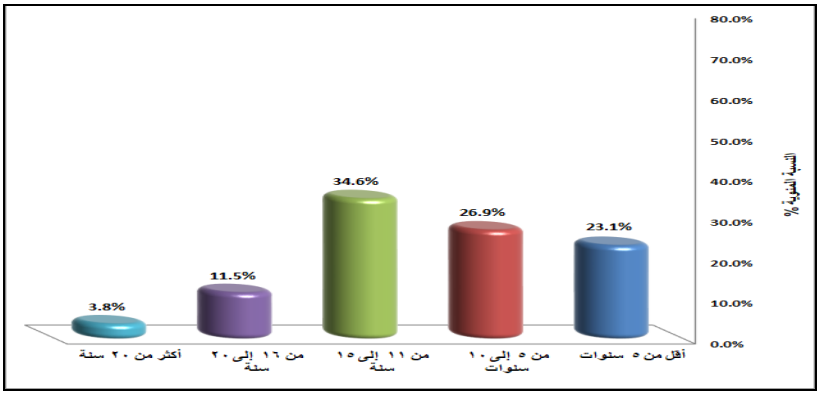
شكل ٣. توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص

ويوضح الجدول رقم ٤، توزيع أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة وفق متغير سنوات الخبرة.

جدول (٤) توزيع أفراد العينة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية ٪
أقل من ٥ سنوات	٦	٢٣.١
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٧	٢٦.٩
من ١١ إلى ١٥ سنة	٩	٣٤.٦
من ١٦ إلى ٢٠ سنة	٣	١١.٥
أكثر من ٢٠ سنة	١	٣.٨
المجموع	٢٦	١٠٠.٠

يتضح من خلال الجدول ٤، أن ٩ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٣٤.٦٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهن من ١١ – ١٥ سنوات وهم الأغلبية. وأن ٧ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٢٦.٩٠٪ سنوات خبرتهن من ٥ – ١٠ سنوات. وأن ٦ منهن يمثلوا ما نسبته ٢٣.١٠٪ سنوات خبرتهن أقل من ٥ سنوات. وأن ٣ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ١١.٥٠٪ سنوات خبرتهن من ١٦ – ٢٠ سنة. وفي النهاية ١ منهن يمثلوا ما نسبته ٣.٨٠٪ سنوات خبرتهن أكثر من ٢٠ سنة. يوضح الشكل رقم ٤، توزيع أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة وفق متغير



شكل ٤. توزيع أفراد العينة وفق متغير مدة الخبرة

أداة البحث:

اعتمد البحث على استبيان مؤشرات كفاءة وضع أسئلة الاختبارات لدى أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة، وهو من إعداد الباحثتين خصيصا لهذه الدراسة، ويتكون الاستبيان من (٦٧) عبارة، موزعة على خمسة محاور، وذلك كما يلي:

1 . معايير الإطار العام للأسئلة: (٥) عبارات.

2 . معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها: (٩) عبارات.

3 . معايير صياغة المفردات الاختبارية

أ. معايير عامة: (٨) عبارات.

ب. معايير عامة لصياغة المفردات الاختبارية من نوع الاختيار من متعدد: (٢٣) عبارة.

ت. معايير عامة لصياغة المفردات الاختبارية من نوع الصواب والخطأ: (١٢) عبارة.

٤. معايير احصائيات نتائج الاختبار: (٥) عبارات.

٥. معايير طباعة الاختبار وإخراجه: (٥) عبارات.

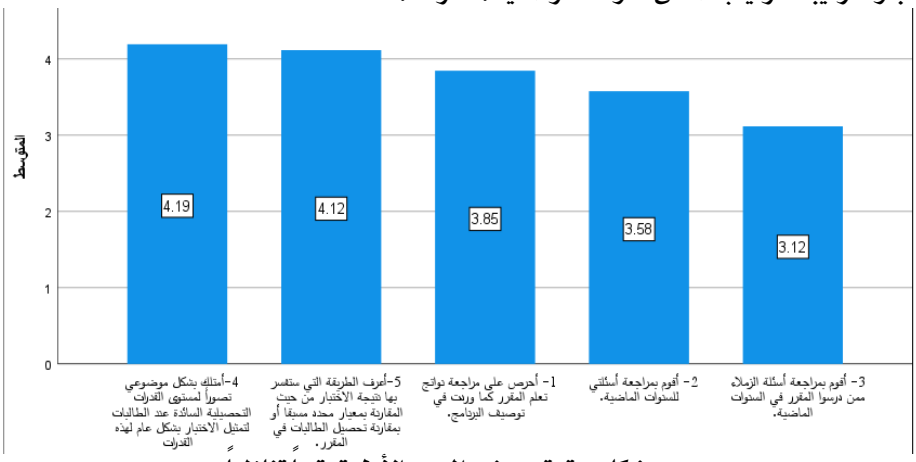
وفيما يلي سوف يتم عرض المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبنود محاور الدراسة، ويوضح الجدول ٥، حدود الموافقة على بنود محاور الدراسة، حيث تم ترتيب هذه البنود ترتيبا تنازليا حسب متوسط آراء عينة الدراسة وفقا لجدول حدود الموافقة.

جدول (٥) حدود الموافقة على بنود محاور الدراسة

درجة الموافقة	حدود المتوسط الحسابي	مستوى وضع أسئلة الاختبارات
لا ينطبق علي مطلقا	١.٠٠ – ١.٨٠	منخفض جدا
ينطبق علي قليلا	١.٨١ – ٢.٦٠	منخفض
ينطبق علي أحيانا	٢.٦١ – ٣.٤٠	متوسط
ينطبق علي كثيرا	٣.٤١ – ٤.٢٠	مرتفع
ينطبق علي تماما	٤.٢١ – ٥.٠٠	مرتفع جدا

أولاً: المحور الأول: معايير الإطار العام

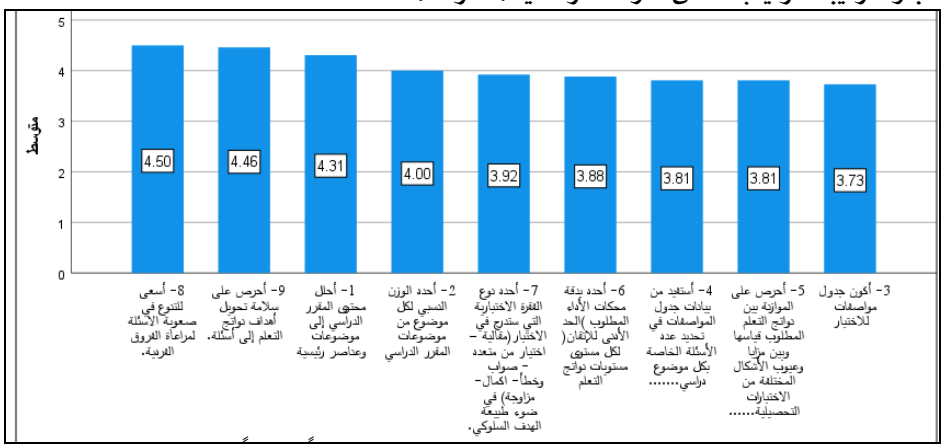
وتبين من الجدول السابق أن بنود المحور الأول كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيبا تنازليا بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة:



شكل ٥. ترتيب بنود المحور الأول ترتيباً تنازلياً

ثانياً: المحور الثاني: معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها

وتبين من الجدول رقم ٥، أن بنود المحور الثاني كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيبا تنازليا بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة:

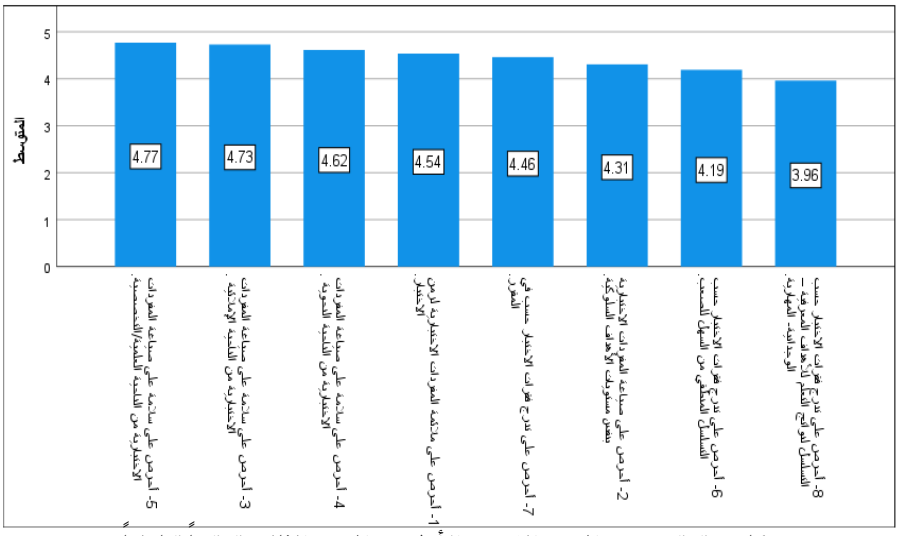


شكل ٦. ترتيب بنود المحور الثاني ترتيباً تنازلياً

ثالثاً: المحور الثالث: معايير صياغة المفردات الاختبارية

المحور الفرعي الأول: معايير عامة لصياغة المفردات الاختبارية

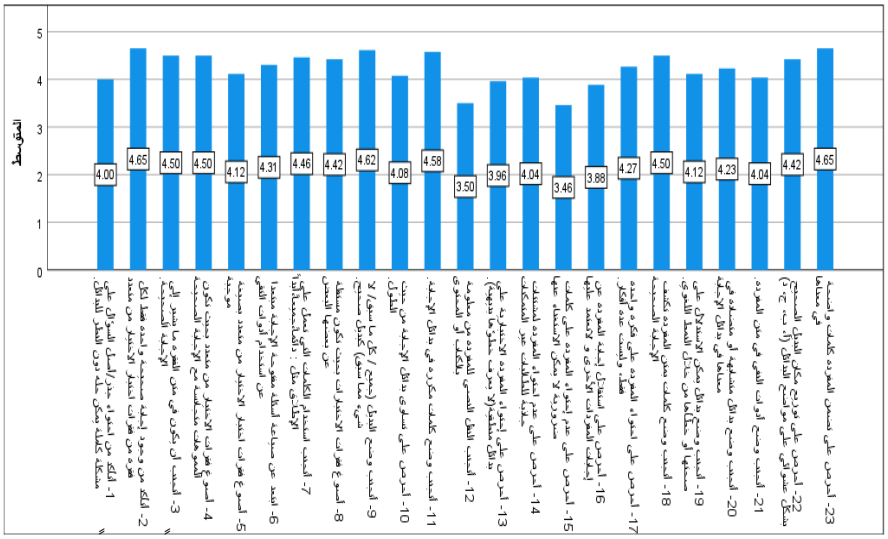
وتبين من الجدول السابق أن بنود المحور الفرعي الأول كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيبا تنازليا بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة:



شكل ٧. ترتيب بنود المحور الفرعي الأول من المحور الثالث ترتيبا تنازليا

المحور الفرعي الثاني: معايير عامة لصياغة المفردات الاختبارية من نوع الاختيار من متعدد

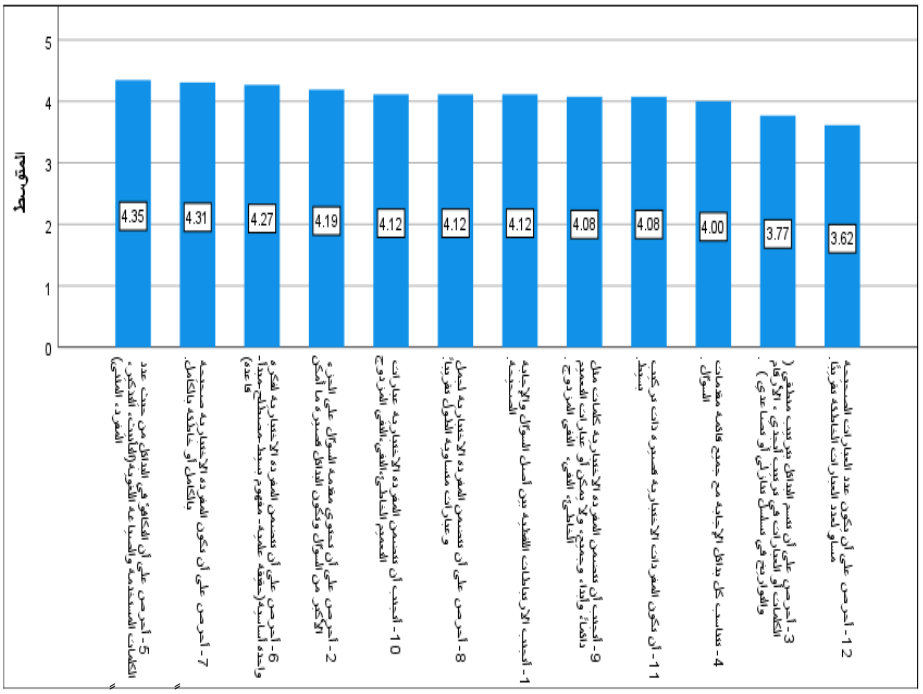
وتبين من الجدول السابق أن بنود المحو الفرعي الثاني كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيبا تنازليا بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة:



شكل ٨. ترتيب بنود المحور الفرعي الثاني من المحور الثالث ترتيبا تنازليا

المحور الفرعي الثالث: معايير عامة لصياغة المفردات الاختبارية من نوع الصواب والخطأ

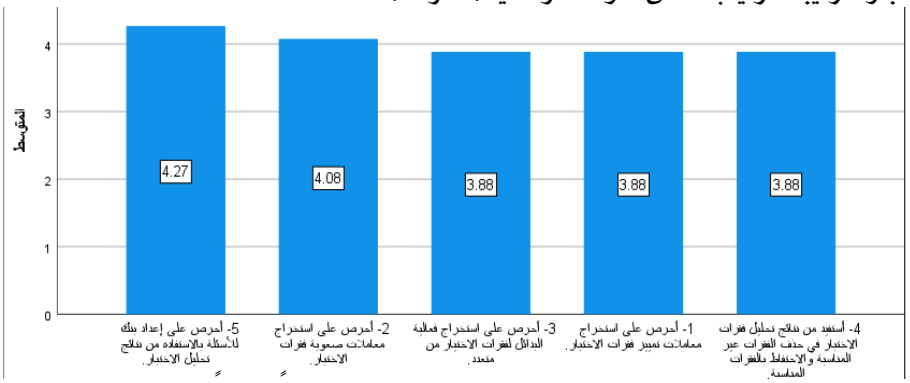
وتبين من الجدول السابق أن بنود المحو الفرعي الثالث كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيبا تنازليا بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة:



شكل ٩. ترتيب بنود المحور الفرعي الثالث من المحور الثالث ترتيباً تنازلياً

رابعاً: المحور الرابع: معايير إحصائيات نتائج الاختبار

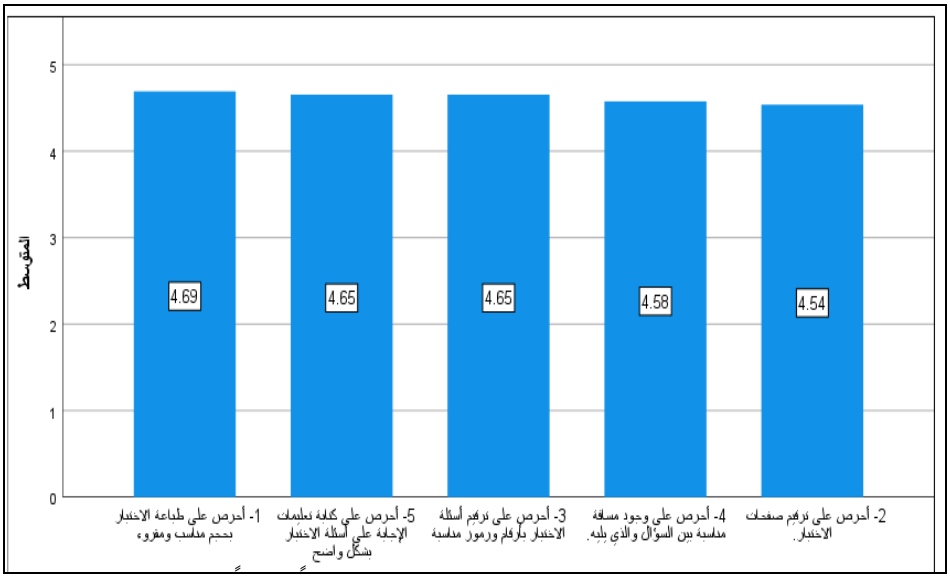
وتبين من الجدول السابق أن بنود المحور الرابع كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيبا تنازليا بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة:



شكل ١٠. ترتيب بنود المحور الرابع ترتيباً تنازلياً

خامساً: المحور الخامس: معايير طباعة الاختبار وإخراجه

وتبين من الجدول السابق أن بنود المحور الخامس كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيبا تنازليا بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة:



شكل ١١. ترتيب بنود المحور الخامس ترتيبا تنازليا

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٦) من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة في المملكة العربية السعودية.

أولاً: الاتساق الداخلي للاستبيان:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور وبين الدرجة الكلية الاستبيان على عينة الدراسة البالغ حجمها (٢٦) مفردة. والجدول ٦، يوضح تلك النتائج:

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان

المحور	محتوى المحور	معامل الارتباط
الأول	معايير الإطار العام	٠.٦٩٧**
الثاني	معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها	٠.٧٥٨**
الثالث	معايير صياغة المفردات الاختبارية	٠.٩٥٢**
الرابع	معايير إحصائيات نتائج الاختبار	٠.٥٣٨**
الخامس	معايير طباعة الاختبار وإخراجه	٠.٥٠٨**

يظهر الجدول السابق وجود علاقة ارتباط إيجابية من قوية إلى قوية جدا بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠١). وهذا يدل على الاتساق البنائي لمحاور الدراسة.

ثانياً: صدق الاستبيان

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبيان، وذلك من خلال عرضه على مجموعة مكونة من (٧) من الخبراء من أساتذة الجامعة في المملكة العربية السعودية، وتم تحديد نسبة (٨٥.٧٪)

كحد أدنى على اتفاق الخبراء على العبارة من أجل الإبقاء عليها. كما تم الأخذ بملاحظاتهم في تعديل العبارات.

ثالثا: ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (ويجب أن تكون قيمته > ٠.٧) لكل محور من محاور الاستبيان. ويوضح الجدول ٧، معاملات ثبات الاستبيان.

جدول (٧) معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبيان

محاور الدراسة	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول (معايير الإطار العام)	٥	٠.٧٤٧
المحور الثاني (معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها)	٩	٠.٨٨٦
المحور الثالث (معايير صياغة المفردات الاختبارية)	٤٣	٠.٩٤٢
المحور الرابع (معايير إحصائيات نتائج الاختبار)	٥	٠.٨٨٧
المحور الخامس (معايير طباعة الاختبار وإخراجه)	٥	٠.٩٠٨
المقياس ككل	٦٧	٠.٩٥١

يتضح من خلال جدول ٧، أن قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان والدرجة الكلية كبيرة جدا وقريبة من الواحد الصحيح (أكبر من ٠.٧). وهذا يعني أن محاور الاستبيان والدرجة الكلية يتمتعون بموثوقية ممتازة وبثبات عالي جداً يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام أساليب إحصائية متعددة في هذه الدراسة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS). وفيما يلي عرض لهذه الأساليب:

١- معامل الثبات والمصداقية بمقياس ألفا كرونباخ لاختبار ثبات الدراسة.

٢- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة وصدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة.

٣- اختبار (Kolmogorov-Smirnov Test) لاختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة.

٤- تحليل التباين (One – Way ANOVA) لاختبار أسئلة الدراسة.

٥- اختبار شيفيه (Scheffe) كأحد الاختبارات البعدية عندما يكون هناك تجانس في تباين البيانات في اختبار (أنوفا).

٦- مربع إيتا η^2 (Partial Eta Squared) لتحديد حجم التأثير في اختبار (أنوفا).

٧- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والترتيب في البعد والنسبة المئوية.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع مؤشرات كفاءة وضع أسئلة الاختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة (وفقاً لمحاور الاستبيان)؟.

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للمحاور وأيضا للدراسة ككل وسوف يتم تحديد مستوى معايير كل محور وفقا لجدول ٨.

جدول ٨: حدود الموافقة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة

درجة الموافقة	حدود المتوسط الحسابي	مستوى وضع أسئلة الاختبارات
لا ينطبق علي مطلقا	١.٠٠ – ١.٨٠	منخفض جدا
ينطبق علي قليلا	١.٨١ – ٢.٦٠	منخفض
ينطبق علي أحيانا	٢.٦١ – ٣.٤٠	متوسط
ينطبق علي كثيرا	٣.٤١ – ٤.٢٠	مرتفع
ينطبق علي تماما	٤.٢١ – ٥.٠٠	مرتفع جدا

أولاً: المحور الأول: معايير الإطار العام

جاءت النتائج كما يوضحها الجدول ٩:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الإطار العام

المحور الأول	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة	المستوى
معايير الإطار العام	٤.٠٥	٠.٥٠٧	٨١.٠٠	ينطبق كثيرا	مرتفع

وتبين من الجدول السابق أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول **معايير الإطار العام** (٤.٠٥)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨١.٠٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن معايير الإطار العام يطبقنها كثيرا. **وأن مستوى وضع معايير الإطار العام مرتفع**. وجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠.٥٠٧) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع معايير الإطار العام.

ثانيا: المحور الثاني: معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول١٠:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير تحليل النواتج

المحور الثاني	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة	المستوى
معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها	٤.٠٥	٠.٧٢٦	٨١.٠٠	ينطبق كثيراً	مرتفع

وتبين من الجدول السابق الآتي أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول **معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها** (٤.٠٥)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨١.٠٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها يطبقنها كثيرا. **وأن مستوى وضع معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها مرتفع**. وجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠.٧٢٦) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها.

ثالثاً: المحور الثالث: معايير صياغة المفردات الاختبارية

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ١١.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير صياغة المفردات الاختبارية

المحور الثالث	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة	المستوى
المحور الفرعي الأول (معايير عامة لصياغة المفردات الاختبارية)	٤.٤٥	٠.٤٦٣	٨٩.٠٠	ينطبق تماماً	مرتفع جداً
المحور الفرعي الثاني (معايير عامة)	٤.٢٣	٠.٤٥٦	٨٤.٦٠	ينطبق تماما	مرتفع جدا
المحور الفرعي الثالث (معايير عامة لصياغة المفردات الاختبارية من نوع الصواب والخطأ	٤.٠٨	٠.٦٦٨	٨١.٦٠	ينطبق كثيراً	مرتفع
معايير صياغة المفردات الاختبارية (المحور ككل)	٤.٢٣	٠.٤٦١	٨٤.٦٠	ينطبق تماماً	مرتفع جداً

وتبين من الجدول السابق ما يلي:

١- أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول ال**معايير العامة لصياغة المفردات الاختبارية** (٤.٤٥)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٩.٠٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن المعايير العامة لصياغة المفردات الاختبارية يطبقنها تماما. **وأن مستوى وضع المعايير العامة لصياغة المفردات الاختبارية مرتفع جدا**. وجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠.٤٦٣) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع المعايير العامة لصياغة المفردات الاختبارية.

٢- أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول **المعايير العامة** (٤.٢٣)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٤.٦٠٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن المعايير العامة يطبقنها تماما. **وأن مستوى وضع المعايير العامة مرتفع جدا**. وجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠.٤٥٦) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع المعايير العامة.

٣- أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول **المعايير العامة لصياغة المفردات الاختبارية من نوع الصواب والخطأ** (٤.٠٨)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨١.٦٠ ٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن المعايير العامة لصياغة المفردات الاختبارية من نوع الصواب والخطأ يطبقنها كثيرا. **وأن مستوى وضع المعايير العامة لصياغة المفردات الاختبارية من نوع الصواب والخطأ مرتفع**. وجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠.٦٦٨) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع المعايير العامة لصياغة المفردات الاختبارية.

٤- أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول المحور ككل **معايير صياغة المفردات الاختبارية** (٤.٢٣)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٤.٦٠٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن معايير صياغة المفردات الاختبارية يطبقنها تماما. **وأن مستوى وضع معايير صياغة المفردات الاختبارية مرتفع جدا**. وبلغ الانحراف المعياري (٠.٤٦١)، وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع معايير صياغة المفردات الاختبارية.

رابعاً: المحور الرابع: معايير إحصائيات نتائج الاختبار

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ١٢:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير إحصائيات نتائج الاختبار

المحور الثاني	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة	المستوى
معايير إحصائيات نتائج الاختبار	٤.٠٠	٠.٨٨٧	٨٠.٠٠	ينطبق كثيراً	مرتفع

وتبين من الجدول السابق أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول **معايير إحصائيات نتائج الاختبار** (٤.٠٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٠.٠ ٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن معايير إحصائيات نتائج الاختبار يطبقنها كثيرا. **وأن مستوى وضع معايير إحصائيات نتائج الاختبار مرتفع**. وجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠.٨٨٧) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع معايير إحصائيات نتائج الاختبار.

خامساً: المحور الخامس: معايير طباعة الاختبار وإخراجه

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ١٣.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير طباعة الاختبار وإخراجه

المحور الثاني	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة	المستوى
معايير طباعة الاختبار وإخراجه	٤.٦٢	٠.٦١٣	٩٢.٤٠	ينطبق تماماً	مرتفع جداً

وتبين من الجدول السابق أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول معايير طباعة الاختبار وإخراجه (٤.٦٢)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٩٢.٤٠٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن معايير طباعة الاختبار وإخراجه يطبقنها تماما. **وأن مستوى وضع معايير طباعة الاختبار وإخراجه مرتفع جدا**. وجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠.٨٨٧) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع معايير طباعة الاختبار وإخراجه.

سادساً: المقياس ككل: أسئلة الاختبارات لدى الأساتذة بكلية علوم الأسرة

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ١٤:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس ككل

الدراسة ككل	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	درجة الموافقة	المستوى
وضع أسئلة الاختبارات	٤.٢٠	٠.٤٣٦	٨٤.٠٠	ينطبق كثيرا	مرتفع

وتبين من الجدول السابق أن إجمالي متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة حول **معايير أسئلة الاختبارات** بصورة عامة (٤.٢٠)، أي أن هناك إجماع وموافقة بنسبة ٨٤.٠٪ من أعضاء الهيئة التعليمية على أن معايير أسئلة الاختبارات يطبقنها كثيرا. **وأن مستوى وضع أسئلة الاختبارات مرتفع**. وجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠.٤٣٦) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تشتت في آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة تجاه مستوى وضع معايير أسئلة الاختبارات.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

يتضح من خلال نتائج السؤال الأول أن مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبار لدى أعضاء الهيئة التعليمية بكلية علوم الأسرة على جميع أبعاد المقياس جاءت بين المرتفعة والمرتفعة جدا، وهو ما يشير إلى تمتعهم بمستوى متميز من مهارات بناء المقاييس، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإعداد

الأكاديمي للأساتذة والذي يتضمن دراسة مقررات في القياس والتقويم، لما تتمتع به هذه المهارات من أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فهي في مقدمة المهارات التي يتم التركيز عليها لدى الأساتذة (عدانكة وآخرون، ٢٠١٨). كما يمكن تفسير تلك النتاج في ضوء ما يتمتع به أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الأسرة بخبرات في إعداد الاختبارات وإخراجها وتصحيحها، فالخبرة من العوامل التي تنمي المهارات وتقويها، خاصة وأن الاختبارات تعد من الإجراءات الهامة في العملية التعليمية، فهي الوسيلة التي تمكن الأساتذة والكلية من اتخاذ قرارات مصيرية خاصة بالطلبة (آل داود وآخرون، ٢٠١٦). كما يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء أهمية الاختبارات وبنائها للأستاذ، حيث تعد من أهم المهارات لدى الأساتذة، فهي أكثر الأدوات المستخدمة في تحديد مكتسبات التعلم فيما يتعلق بالمجال المعرفي خلال التعلم (Kara & Celikler, 2015). ومن جانب آخر، يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء التطور الكبير الذي شهده التعليم الجامعي خلال الفترة الأخيرة، حيث انتقل التركيز من المعلم إلى المتعلم وبالتالي نتج عن ذلك اهتمام أكبر بمهارات بناء الاحتبارات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على تلك المهارات (كيندي، ٢٠١٤).

ويتضح من خلال هذه النتائج أن معايير الإطار العام لوضع أسئلة الاختبار جاءت مرتفعة لدى عينة البحث، مما يشير إلى تمتع أعضاء هيئة التدريس بمستوى مرتفع من هذه المعايير، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء أن تلك المعايير تتعلق بمهارات عامة، تتعلق بتوقيت كتابة الأسئلة، واستشارة الزملاء فيها، ومراجعتها وهكذا، وهي مهارات عامة تعتمد على الدراسة والخبرة وتبادل الخبرات مع الزملاء. وتتعلق هذه المعايير العامة بالخطوة الأولى من خطوات عملية وضع الاختبار، وهي وضع الخطة العامة للاختبار (Alderson et al., 1995).

كما يتضح من خلال تلك النتائج أن معايير تحليل نواتج التعلم المراد قياسها جاء مرتفعاً لدى عينة البحث، وهي معايير تتعلق ببناء جداول المواصفات الخاصة بالمقرر والاستفادة منها في وضع أسئلة الاختبار وهكذا، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ارتباط تلك المعايير بالخطوة الثانية والثالثة من خطوات وضع أسئلة الاختبار، وهي تعريف محتوى الاختبار وإعداد مواصفات الاختبار (Downing & Haladyna, 2006).

وكذلك يتضح من خلال تلك النتائج أن معايير صياغة المفردات الاختبارية جاءت مرتفعة جداً لدى عينة البحث، ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء ارتباط تلك المهارات بالخطوة الرابعة من خطوات إعداد الاختبارات، وهي تتعلق بصياغة مفردات الاختبار (Fulcher & Davidson, 2007).

كما توصلت النتائج كذلك إلى أن مهارات احصائيات الاختبار جاءت في مستوى مرتفع لدى عينة البحث، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنها تعد أهم مهارات بناء أسئلة الاختبار (الرويلي، ٢٠١٦).

وتوصلت كذلك تلك النتائج إلى أن مهارات إعداد طباعة الاختبار وإخراجه، جاءت في مستوى مرتفع جدا، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما وجود متطلبات محددة من قبل إدارة الجامعة في الشكل النهائي للاختبار المقدم للطلبة، ويتم مراجعة الاختبار والتحقق من مدى تحقق تلك المتطلبات فيه قبل طباعته.

كما يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء أهمية مهارات إعداد وبناء الاختبارات لأعضاء هيئة التدريس، حيث تعد من المهارات ذات الأهمية الكبيرة في المجال التربوي، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي التي تعد بمثابة مرحلة انتقالية من مرحلة الدراسة إلى مرحلة العمل، وبالتالي فإن الاختبارات تعد بمثابة أداة القياس التي تساعد على اتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بالطالب، والأستاذ، والمقرر، وغيرها من أركان العملية التعليمية (عدانكة، جخراب وجعفور، ٢٠١٨). حيث يجب أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس بمجموعة من المهارات الخاصة بعملية القياس وبناء الاختبارات، مثل مهارة التخطيط للاختبارات المدرسية، ومهارة كتابة فقرات الاختبار، وتحليل فقرات الاختبار، وإجراء الإحصاءات الخاصة بدرجات الاختبار (الرويلي، ٢٠١٦).

وتتفق نتائج السؤال الأول مع دراسة كل من السطري (٢٠١٠)، حماد (٢٠١١)، النور (٢٠١٦)، وعبد الرحمن (٢٠١٩)، والتي توصلت جميعها إلى تمتع الأساتذة بمهارات بناء الاختبارات بمستوى يتراوح بين المتوسط إلى المرتفع.

وتختلف تلك النتائج مع ما توصل إليه الرويلي (٢٠١٦) من وجود تدن في المعرفة الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية في مختلف المجالات لدى عينة البحث، ويمكن تفسير ذلك الاختلاف في ضوء اختلاف عينة البحث، حيث أجريت دراسة الرويلي على الطلبة المعلمين، وليس على أساتذة الجامعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى للتخصص الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة؟.

ولاختبار ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار تحليل التباين (One – Way ANOVA) . عند مستوى معنوية α = ٠.٠٥

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ١٥.

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى للتخصص الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة

المحور	التخصص الأكاديمي	عدد القراءات	المتوسط	قيمة ف	قيمة (sig) P.value	الدلالة
وضع أسئلة الاختبارات	دراسات الطفولة	٥	٤.٠٩	٠.٦٤٤	٠.٦٦٩	غير دال
	علوم الأغذية والتغذية	٤	٣.٩٢			
	التصميم الجرافيكي	١	٤.٦٠			
	التصميم الداخلي	٩	٤.٣٠			
	السكن وإدارة المؤسسات	٢	٤.٢٨			
	تصميم الملابس والحلي	٥	٤.٢٧			

ومن خلال الجدول يتضح أن قيمة المعنوية p-value = ٠.٦٦٩ أكبر من قيمة (α = ٠.٠٥)، وبناءً على ذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول وضع أسئلة الاختبارات تعزى للتخصص الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة. أي أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة لمعايير وضع أسئلة الاختبارات لا تختلف باختلاف تخصصهن الأكاديمي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

توصلت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تبعاً للتخصص الأكاديمي، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن إعداد الأساتذة، بصفة عامة، للتدريس يركز على مهارات عديدة، منها وضع أسئلة الاختبارات لديهم، بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية، حيث يتم إعدادهم للتدريس الجامعي، واختبار الطلبة وقياس مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت، حيث تساعد الاختبارات على اتخاذ قرارات ذات أهمية كبيرة لمفردات العملية التعليمية (عمارة، ٢٠٠٨).

كما يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء أهمية بناء أسئلة الاختبار للأستاذ الجامعي بمختلف التخصصات الأكاديمية، فهي تعد بمثابة العمود الفقري لعملية التقويم، ويجب على

الأستاذ الإلمام بالكثير من المهارات من أجل بناء اختبارات فعالة، تتمتع بمستويات مقبولة من الصدق والثبات (الهاشمي وعطية، ٢٠١١)، وهذه الأهمية لا تختلف تبعاً للتخصصات الأكاديمية، وبالتالي فإنه لا يوجد فروق بين الأساتذة في وضع الأسئلة تبعاً لهذا المتغير.

ومن جانب ثالث، فإنه يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء تنوع أسئلة الاختبارات، وهو ما يجعلها ملائمة لمختلف التخصصات الأكاديمية، فعلى الرغم من تركيز الاستبانة الحالية على نوعين من أنواع أسئلة الاختبارات، وهي الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وهما أكثر أنواع الأسئلة الموضوعية استخداما (أبوجادو، ٢٠١١)، إلا أن الاختبارات نفسها تشتمل على أنواع مختلفة من الأسئلة؛ فهناك الأسئلة الشفوية وأسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمطابقة، وإكمال الفراغات، والإجابة القصيرة، وأسئلة التعبير الكتابي، والأسئلة المفتوحة وغيرها، وهي تستخدم لقياس التحصيل وتقييمه لدى الطالب في مختلف مراحل التعليم ومجالات التعلم المختلفة (Kara & Celikler, 2015). وبالتالي فإن مهاراتها شاملة وذات فائدة لجميع أعضاء الهيئة التعلميمية بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى لمدة الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة؟.

ولاختبار ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار تحليل التباين (One – Way ANOVA). عند مستوى معنوية α = ٠.٠٥

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ١٦.

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى لمدة الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس

المحور	سنوات الخبرة	عدد القراءات	المتوسط	قيمة ف	قيمة (sig) P.value	الدلالة
مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات	أقل من ٥ سنوات	٦	٤.١٩	٠.٧٤٨	٠.٥٧٠	غير دال
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٧	٤.٠٣			
	من ١١ إلى ١٥ سنة	٩	٤.٢٢			
	أكثر من ١٦	٤	٤.٥٦			

ومن النتائج يتضح أن قيمة المعنوية p-value = ٠.٥٧٠ أكبر من قيمة (α = ٠.٠٥)، وبناءً على ذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى لسنوات خبرة أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة. أي أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة لمعايير وضع أسئلة الاختبارات لا تختلف باختلاف سنوات خبرتهن.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

توصلت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق دالة في تطبيق أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة لمؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تبعاً لمتغير الخبرة، ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء أن مهارة وضع الأسئلة الاختبارية تعد من مهارات الإعداد للتدريس أكثر من كونها مهارة خبرة، ففي مرحلة إعداد أعضاء هيئة التدريس يتم التركيز على تلك المهارات بشكل كبير، وذلك نظرا لأهميتها البالغة في تقييم الطلبة. حيث أن وضع أسئلة الاختبارات بدقة ومراجعتها والتحقق منها، تعد إجراءات حيوية من أجل تحقيق العدالة للطلبة في المؤسسات التعليمية (Lambert & Lines, 2000).

كما يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء وضع الجامعة لمعايير محددة للاختبارت، يلتزم بها جميع أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم فإن هذه المعايير تحد من الفروق التي ترجع إلى الخبرة أو غيرها من المتغيرات. حيث يلتزم أعضاء هيئة التدريس مراعاة الإلتزام بخطوات لوضع الاختبار،

والتي تبدأ بوضع خطة شاملة للاختبار، وتعريف محتواه، وإعداد مواصفاته، وصياغة أسئلته، وتصميمه وتجميع أسئلته، وإنتاجه وإدارته، وتصحيحه، والاحتفاظ بنسخ منه والإبلاغ بدرجاته (Alderson et al., 1995; Downing & Haladyna, 2006; Fulcher & Davidson, 2007)، وجميع هذه الخطوات تخضع للمتابعة من قبل إدارة الكلية.

ومن جانب ثالث، يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء أن وضع اسئلة الاختبارات يتم في كثير من الأحيان من خلال التعاون بين أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس نفس المقرر، وبالتالي فإن مهاراتهم المختلفة تتكامل مع بعضها البعض في هذا الجانب، مما يؤدي إلى عدم ظهور فروق في واقع وضع أسئلة الاختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى للدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة ؟.

ولاختبار ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار تحليل التباين (One – Way ANOVA). عند مستوى معنوية α = ٠.٠٥

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ١٧.

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى للدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة

المحور	الدرجة العلمية	عدد القراءات	المتوسط	قيمة ف	قيمة (sig) P.value	الدلالة
وضع أسئلة الاختبارات	بكالوريوس	٥	٤.٣٣	٢.٩٨١	٠.٠٧١	غير دال
	ماجستير	٧	٣.٩٤			
	دكتوراه	١٤	٤.٣٥			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المعنوية p-value = ٠.٠٧١ أكبر من قيمة (α = ٠.٠٥)، وبناءً على ذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول وضع أسئلة الاختبارات تعزى للدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة. أي أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة لمعايير وضع أسئلة الاختبارات لا تختلف باختلاف درجتهن العلمية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

يتضح من خلال نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة لمؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات، تعزى لاختلاف درجتهن العلمية، ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء الإشراف الذي تخضع له عملية وضع الاختبارات في كلية علوم الأسرة، وهو ما يضمن إلتزام جميع أعضاء هيئة التدريس بقواعد وآليات وضع أسئلة الاختبارات، بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، وهو ما يؤدي إلى عدم ظهور فروق بين أعضاء هيئة التدريس.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً في ضوء ما توليه الجامعات من تدريب وإعداد لأعضاء هيئة التدريس بصورة مستمرة، في المهارات الأساسية اللازمة للتدريس والتقييم، مما يذيب الفروق بين الدرجات العلمية المختلفة في وضع الاختبارات. حيث أن إتقان عضو هيئة التدريس لمهارات إعداد الاختبارات التحصيلية أصبح توجها رئيسياً في مختلف الأنظمة التعليمية التي تسعى إلى الاهتمام بكفايات التقويم لأهميتها كمؤشر رئيسي لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية المتوخاة (عودة، ٢٠٠٥). وبالتالي فالمهارة في إعداد الاختبارات يتعلق بما يتم خلال عملية الإعداد لمهمة العمل الجامعي بشكل أكبر من المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال

مرحلة الدراسة أو البحث في الماجستير والدكتوراه. حيث أنه لا يشترط في الحصول على درجات الماجستير والدكتوراه اكتساب مهارات وضع أسئلة الاختبارات، ما لم تتطلب البحوث ذلك.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى للمسمى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة؟.

ولاختبار ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار تحليل التباين (One – Way ANOVA). عند مستوى معنوية α = ٠.٠٥

وسيتم حساب حجم التأثير باستخدام (Partial Eta Squared) . وإذا كانت (η^2 < ٠.٠٦) فإن حجم التأثير صغير)، وإذا كانت (٠.٠٦ ≤ η^2 < ٠.١٤) فحجم التأثير متوسط، وإذا كانت (٠.١٤ ≤ η^2 < ٠.٢٣) فحجم التأثير كبير، وإذا كانت (٠.٢٣ ≤ η^2) فحجم التأثير كبير جداً.

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ١٨.

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات تعزى للمسمى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة

المحور	المسمى الوظيفي	عدد القراءات	المتوسط	قيمة ف	قيمة sig)) P.value	حجم الأثر Partial Eta Squared	الدلالة
وضع أسئلة الاختبارات	معيد	٥	٣.٩٤٣	٣.٥٤٠	٠.٠٣١	٠.٣٢٦	دال
	محاضر	٧	٣.٩٣٨				
	أستاذ مساعد	١٢	٤.٤٣٥				
	أستاذ	٢	٤.٣٩٦				

ومن الجدول يتضح الآتي:

- أن قيمة المعنوية p-value = ٠.٠٣١ أقل من قيمة (α = ٠.٠٥)، وبناءً على ذلك فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول وضع أسئلة الاختبارات تعزى للمسمى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة. أي أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة لمعايير وضع أسئلة الاختبارات يختلف باختلاف نوع وظيفتهن.
- أن حجم الأثر (**Partial Eta Squared**) = ٠.٣٢٦ (> ٠.٢٣) وهذا يعني أن هناك تأثير دال لنوع الوظيفة، أي أن نوع وظيفة أعضاء هيئة التدريس تؤثر بنسبة ٣٢.٦ ٪ على مستوى تطبيقهن لمعايير وضع أسئلة الاختبارات.

ولتحديد المسمى الوظيفي الذي أدى إلى اختلاف أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الأسرة حول تطبيق معايير وضع أسئلة الاختبارات. سيتم استخدام أحد الاختبارات البعدية التي يتم تحديدها بناءً على اختبار ليفين لتجانس التباين. ومن اختبار ليفين (Levene's Test) قيمة احصاء ليفين = ٢.٦٧ ، وقيمة معنوية الاختبار .Sig = ٠.٠٧٣ أكبر من قيمة (α = ٠.٠٥)، وهذا يدل على تجانس تباين فئات المسمى الوظيفي. وبناء على ذلك سيتم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما في الجدول ١٩.

جدول (١٩) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في تطبيق هيئة التدريس لمؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات والتي ترجع إلى اختلاف المسمى الوظيفي

المحور	المسمى الوظيفي (أ)	المسمى الوظيفي (ب)	فروق المتوسطات (أ) - (ب)	الخطأ المعياري	قيمة (sig) P.value
وضع أسئلة الاختبارات	أستاذ مساعد	معيد	٠.٤٩٢*	٠.٢٠٣	٠.٠٢٤
		محاضر	٠.٤٩٧*	٠.١٨٢	٠.٠١٢

* دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠٥)

يتضح من خلال الجدول السابق وجود اختلاف معنوي بين أعضاء هيئة التدريس ذوي المسمى الوظيفي (أستاذ مساعد) وبين أعضاء هيئة التدريس (معيد ، محاضر) حول تطبيق معايير وضع أسئلة الاختبارات. حيث أن قيمة المعنوية p-value = (٠.٠٢٤ ، ٠.٠١٢) على التوالي وهي أقل من قيمة (α = ٠.٠٥). وجد أن فروق المتوسطات موجبة (٠.٤٩٢ ، ٠.٤٩٧). وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد) يطبقن معايير وضع أسئلة الاختبارات بدرجة أعلى من أعضاء هيئة التدريس (معيد ، محاضر). أو أن أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد) يراعوا تطبيق معايير وضع أسئلة الاختبارات بدرجة أعلى من أعضاء هيئة التدريس (معيد ، محاضر).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

توصلت نتائج السؤال الخامس إلى وجود فروق في مؤشرات كفاءة أسئلة الاختبارات، تعزى إلى المسمى الوظيفي لاعضاء هيئة التدريس، ولصالح الأستاذ المساعد، وهو الأعلى مقارنة بالمعيد والمحاضر. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الدورات التدريبية وورش العمل والمشاركة في المناقشات العلمية التي يمر بها الأستاذ المساعد للوصول إلى الدرجة الوظيفية، وهو ما يتضمن دورات تدريبية على مهارات إعداد الاختبارات وغيرها من المهارات اللازمة للوصول إلى الدرجة الوظيفية. حيث أكدت دراسة أبو فوده (Abu Foudeh, 2020) على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين كفاءة هيئة التدريس في بناء الاختبارات لدى أساتذة الجامعة. فالبرامج التدريبية تعد من المتغيرات المؤثرة في تلك المهارات.

ومن جانب آخر، فإن وصول الأستاذ المساعد إلى تلك الدرجة الوظيفية يعتمد على عدة عوامل، منها إلى حد كبير النتاج العِلمي الخاص بالأستاذ، سواء من خلال نشر الأبحاث، أو المشاركة فيها، وهو ما يؤثر إيجابا على تنمية المهارات المختلفة وخاصة أن هذه الأبحاث والدراسات مع كثرتها وتنوعها لن تخلوا من بناء أو استخدام اختبارات وأدوات قياس مختلفة، وهو ما يعزز لديه مهارات وضع أسئلة الاختبارات.

ومن جانب آخر، يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء عوامل أخرى تثري المهارات الموجودة لدى الأستاذ المساعد، مقانة بالمحاضر والمعيد، مثل الإشراف على الرسائل العلمية بما تتضمنه من اختبارات ومقاييس، والمساهمة في المؤتمرات العلمية وغيرها من العوامل التي تنمي لديه الخبرات والمهارات المتعلقة بالتدريس والتقييم والقياس، ووضع أسئلة الاختبارات المختلفة، وهو ما يؤدي إلى تنمية المهارات الخاصة ببناء وتطبيق الاختبارات. وبالتالي تصبح الاختبارات التي يعدها الأستاذ المساعد تتمتع بخصائص الاختبار الجيد من صدق وثبات وموضوعية وقابلية للتطبيق وشمولية (عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٩).

التوصيات التربوية:

في ضوء ما تناوله البحث من متغيرات وما توصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تقديم ورش عمل ودورات تدريبية في مهارات بناء أسئلة الاختبارات لأساتذة الجامعة وخاصة المعيدين والمحاضرين.

٢.الاهتمام بتدريس محتوى مادة القياس والتقويم خلال فترة الإعداد لكل من يعمل في التدريس.

٣. وضع مهارات بناء الاختبارات ضمن المحكات القبول للعمل في مجال التدريس الجامعي.

٤.عمل بنك أسئلة في كل قسم من أقسام الجامعة يمكن للأساتذة الاستاعنة به عند بناء اختباراتهم.

الدراسات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما تناوله البحث من متغيرات وما توصل إليه من نتائج، يمكن اقتراح الدراسات والبحوث التالية:

١. دراسة تجريبية عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات بناء أسئلة الاختبارات لأساتذة الجامعة.

٢.دراسة تقييمية لأسئلة الاختبارات المقدمة لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة.

٣. دراسة وصفية ارتباطية للعلاقة بين الدورات التدريبية وورش العمل ومستوى مهارات إعداد الاختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس.

٤.دراسة وصفية ارتباطية للعلاقة بين النتاج العلمي والمؤتمرات العملية ومستوى مهارات إعداد الاختبارات لدى أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

١. أبو جادو، محمد صالح. (٢٠١١). *علم النفس التربوي* (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢. أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٥). *تقويم التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣. الأحمد، خالد طه. (٢٠٠٥). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

٤. أحمد، سمية علي. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام برنامج تدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية. *رسالة الخليج العربي، ٤٢* (١٥٩)، ٧٩-٩٦.

٥. آل داود، إبراهيم بن محمد، والمشاري، امل إبراهيم، وعبد الحميد، أمل عبد المنعم. (٢٠١٦). مدى توافق أساليب تقويم نواتج تعلم طالبات كليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز مع معايير الجودة: تصور مقترح. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٣٥* (١٧١)،٥٠٣- ٥٣٩.

٦. الجار، ثريا عبدالله. (٢٠٢٠). واقع الإختبارات الفصليّة في بعض كليات جامعة شقراء كما تراها الطالبات في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تقويمية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٧* (٥٦)، ١٠٦-١٤١.

٧. الحربي، قاسم بن عائل، والمهدي، ياسر فتحي. (٢٠١٢). *نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول*. الرياض: مكتبة الرشد.

٨. حماد، شريف علي. (٢٠١١). *جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان*. ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي "جودة الامتحانات الجامعية" الواقع والمأمول والمزمع عقده في غزة بتاريخ ٢٠١١/٤/٢٨.

٩. خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٣). *الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

١٠. خليل، عمر سيد. (٢٠١٧). مواصفات إعداد الورقة الإمتحانية الجيدة. *دراسات في التعليم العالي*، ١٣ ، ١ -٤.

١١. الدوسري، إبراهيم مبارك. (٢٠٠٣). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي* (ط٣). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٢. الرويلي، مشعل مونس. (٢٠١٦). مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية : دراسة تحليلية تشخيصية من وجهة نظرهم والمتخصصين. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٣٥* (١٧٠)، ٣٦٩- ٤٠٧.

١٣. السبحي، عبد الحي بن أحمد. (٢٠٠٢). معايير بناء أسئلة الاختبارات التحصيلية المدرسية ذات المستويات المعرفية المتعددة. جامعة طنطا، *مجلة كلية التربية*، ٣١، ٢٥٦- ٢٩٤.

١٤. السطري، رائد محمد. (٢٠١٠). تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧* (٢)، ١١٧- ١٣٩.

١٥. السلامين، أسماء عبدالرحمن هارون، وبني عبدالرحمن، محمود سليمان حمد. (٢٠٢١). تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمادة اللغة الإنجليزية في الأردن للأعوام ٢٠١٨ - ٢٠١٦ م. وفق مستويات بلوم المعرفية المعتدلة.*مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٧* ، ٩١ - ١١٤.

١٦. السيد، يسري. (٢٠٠٦). *بناء الاختبارات التحصيلية وتقنينها*. الإمارات: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

١٧. الصرايرة، آيات جعفر. (٢٠١١). *دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، المملكة العربية السعودية.

١٨. عبد الرحمن، أماني عبد الرحمن. (٢٠١٩). مدى جودة الاختبارات التحصيلية في التعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة بكلية التربية بعفيف جامعة شقراء. *مجلة إدارة الجودة الشاملة*، ٢٠ (١)، ٩٦- ١٠٧.

١٩. عبد الهادي، نبيل. (٢٠٠١). *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

٢٠. العبيدي، غانم سعيد والجبوري، حنان عيسى. (١٩٨١). *أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم*. القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر.

٢١. عدانكة، دنيا، وجخراب، محمد، وجعفور، ربيعة. (٢٠١٨). مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة: دراسة استكشافية بثانويات ولاية الوادي وسط. الجزائر، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٣، ١٠٥٥- ١٠٧٢.

٢٢. عزي، إيمان وإسماعيل، رابحي وإسعادي، فارس. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٤، ١٥٣- ١٦٨.

٢٣. العساف، صالح بن حمد. (٢٠٠٠). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٢٤. عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي. (٢٠١٩). *دليل تصميم وجودة الاختبارات*. جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

٢٥. عمارة، عبدالله سليم. (٢٠٠٨). المعايير التربوية والفنية لبناء أسئلة الاختبارات التحصيلية. *مجلة التربية*، ٣٧ (١٦٤)، ١٥٠ - ١٧١.

٢٦. عودة، أحمد. (٢٠٠٥). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* (ط٣). الأردن، إربد: دار الأمل للنشر.

٢٧. الفوزان، محمد بن ابراهيم. (٢٠٢٠). واقع الإختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، ٧٦، ٢٩٤-٣٢٤.

٢٨. كيندي، ديكلان. (٢٠١٤). *صياغة مخرجات التعلّم واستخدامها: دليل تطبيقي*. (سعيد الزهراني وعبد الحميد إجبار، مترجمان). الرياض: مركز البحوث والدراسات في وزارة التعليم العالي.(تاريخ نشر الكتاب الأصلي ٢٠١٢).

٢٩. مياحي، جعفر عبد الكاظم. (٢٠١١). *القياس النفسي والتقويم التربوي*. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.

٣٠. النور، أحمد يعقوب. (٢٠١٦). تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣ (٥)، ١- ٢١.

٣١. الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن. (٢٠١١). *تحليل مضمون المناهج المدرسية*. العراق : دار الصفا للنشر والتوزيع.

٣٢. يعقوبي، عبد المؤمن. (٢٠٠٢). *أسس بناء الفعل الديداكتيكي*. تلمسان: مؤسسة الجزائر للطباعة والنشر.

33. Abu Foudeh, B. H. (2020). A Training rogram Based on the Quality Standards of Achievement Tests to Improve the Competence of Teaching Staff in Constructing Tests at Middle East University in Jordan. *Universal Journal of Educational Research, 8*(4), 1212-1217.
34. Alderson, J., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
35. Downing, S. M., & Haladyna, T. M. (2006). *Handbook of Test Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
36. Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge: London and New York.
37. Gronlund, N. E. & Linn, R. L. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching* (6th edition). New York: Macmillan Publishing Company.
38. Hatch, E, & Farhady, H. (1982). *Research Design and Statistic for Applied Linguistic*. London: New Burry House, inc.
39. Henning, G. (2000). *A Guide to Language Testing*. Mass: New Bury House Publishers.
40. Kara, F. & Celikler, D. (2015). Development of achievement test: Validity and reliability study for achievement test on matter changing. *Journal of Education and Practice, 6* (24), 21- 26.
41. Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understanding assessment*. London: Routledge Falmer.
42. Shohamy, E. (1985). *A Practical Handbook in Language Testing For the Second Language Teacher*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
43. Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the limits and purpose of testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.