فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم *

د. أحمد علي محمد الشريم **

* تاريخ التسليم: 25/ 11/ 2014م ، تاريخ القبول: 8/ 12/ 2014م.
** أستاذ مساعد/ وحدة القياس والتقويم/ كلية الشريعة والدراسات الإسلامية/ جامعة القصيم/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى توفير برنامج تدريبي مناسب لتحسين مهارات بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم، لتعويض النقص في التأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس في أحد جوانب عملية التقويم، والتأكد من مدى فاعليته في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (52) عضواً من أعضاء هيئة التدريس يتوزعون على ثلاثة تخصصات: الأنظمة، والشريعة، والدراسات، وقد قام الباحث ببناء أداة لتقويم جودة الورقة الاختبارية تشتمل على (59) معياراً تشكل أهم المعايير والمواصفات لبناء الاختبار التحصيلي موزعة على ستة مجالات، وكذلك بناء البرنامج التدريبي لتحسين مهارات بناء الاختبار التحصيلي، واُستخدمت المنهج شبه التجريبي (القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية) ، حيث قوِّمت أوراق الاختبارات التي أعدها أفراد مجموعة الدراسة قبل التدريب وبعد التدريب، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي لجميع مجالات تقويم أوراق الاختبارات لصالح القياس البعدي، ودلت قيم الكسب المعدّل على فعالية البرنامج المقترح، فقد بلغت للمتوسط الكلي (1.28) ، وتراوحت قيمها للمجالات بين (1.20 – 1.38) ، وكشفت النتائج كذلك أنه لا يوجد أثر لكل من متغيري الجنس والتخصص على نتائج التقييم البعدي.

الكلمات المفتاحية: اختبار تحصيلي، برنامج تدريبي، تقييم، معايير، فعالية.

The effectiveness of the training program to improve the skills building achievement test among a sample of faculty members at College of

Abstract:

The study aimed to provide a training program for the development of appropriate building skills achievement test among a sample of faculty members in the College of Sharia at Qassim University, compensate for the lack of educational qualification for a faculty member in one aspect of the evaluation process, and to ensure its effectiveness to improve the skill building achievement test they have. The study sample consisted of (52) members (mails & emails) , and they are distributed on three specializations: (Systems, Sharia, Islamic studies) . Researcher has built a standers to assess the quality of the paper test include (59) standers, form the most important criteria and specifications for the construction of the achievement test distributed on six dimensions. As well as build a training program to develop the skills to build the achievement test. The experimental design was used (pre- post experimental group) , where the papers tests prepared by the members of the study group were evaluated before training and after training. Results of the study showed: There are statistically significant differences in the averages between the two measurements (pre and post) to all dimensions of assessment papers tests, for the benefit of post- measurement. Values of adjusted earnings were high, which indicates the effectiveness of the proposed program, amounted to an average total (1.28) , and the ranged of values for dimensions between (1.20- 1.38) . The results also showed that there is no impact for each of the variables of sex and specialization on the results of the post- evaluation.

Keywords: *Achievement test, Training program, Assessment, Standards, Effectiveness.*

مقدمة:

لقد حظيت عملية بناء الاختبارات وتطويرها باهتمام بالغ من المتخصصين والتربويين، وذلك لما يمكن أن تقدمه من بيانات يمكن الاعتماد عليها في صنع القرارات السليمة التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتستخدم الاختبارات بأشكالها المختلفة في قياس تحصيل الطلبة في مختلف المواد التعليمية، وتفيد نتائج الاختبارات في معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، أو في مقارنة اداء الطلبة بعضهم ببعض، أو في تشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، أو في انتقاء الأفراد للوظائف المختلفة.

وقد وُجّهت العديد من الانتقادات للاختبارات التحصيلية التي يُعدها المدرس، فبدلاً من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية، ووسيلة للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية، فقد أصبحت في بعض الأحيان وسيلة بيد المدرس للتسلط أو إثارة الرعب والقلق في نفوس كثير من الطلبة (أبو جراد، 2011) ، ويضيف عودة (2005) أن الاختبارات التحصيلية بوضعها الحالي لا تشجع على الابتكار، ولا تهتم بالمستويات العقلية العليا، وإنما تشجع على الفهم والتذكر فقط، والاختبارات التحصيلية بشكل عام لا تقدم صورة واضحة ودقيقة عن تعلم الطلبة، بل تركز على ما يحفظه الطلبة لا على ما يستطيعون فعله.

إن إعداد الاختبارات التحصيلية مهمة يجب أن تُؤخذ بجدية، وأن يُخصص لها الوقت والاهتمام الكافيين، ويجب أن يُدرك عضو هيئة التدريس، وهو يهم بإعداد الاختبارات التحصيلية أنه أمام إعداد أداة مهمة يمكن من خلالها معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية لكل مقرر دراسي، ويُحكم بواسطتها على مستوى الطلاب، ولها تأثيرات نفسية وأبعاد تربوية تساهم في تشكيل شخصية الطالب، وتدفعه إلى النجاح المستمر أو الفشل المتكرر، ومن هذا المنطلق فقد حرص المختصون في مجال القياس والتقويم على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية، وتتصف بالموضوعية والصدق والثبات وحسن الإعداد والإخراج، وبالشكل الذي تكون فيه عوناً لعضو هيئة التدريس والطالب على حد سواء؛ لأنها إذا لم تُعدّ وفق معايير الاختبار الجيد فإنها ستلحق الأذى والضرر بالطلبة نفسياً وتربوياً واجتماعياً (مراد وسليمان، 2002) .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

لقد بدأ الاهتمام بإعداد عضو هيئة التدريس في الأداء والممارسة من خلال تحديد

الكفايات المطلوبة، والتي تُلزمه بالمسؤولية عن بلوغ مستوى الكفاية، وتزوده بخبرات تساعده على القيام بأدواره التعليمية من خلال أداء كفايات تعليمية محددة، ومن الكفايات التي لا بد لعضو هيئة التدريس أن يتقنها كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، أو الكفايات الخاصة بعملية التقويم، التي يمكن لعضو هيئة التدريس من خلالها الوصول إلى المستوى المطلوب من المهارة في إعداد الاختبارات التحصيلية وبنائها. وقد أشار عودة (2005) بأن هذا التوجه بات واضحاً في جميع الأنظمة التعليمية التي تسعى إلى الاهتمام بكفايات التقويم لأهميتها كمؤشر لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة، حيث أكد كثير من الباحثين والتربويين (كروكر وألجينا، 2009 ،Owoyele, & Kareem 2011; Thompson، 2008;) على ضرورة إكساب عضو هيئة التدريس الكفايات الأساسية للاختبارات ومهارات بناء الاختبار، وذلك حتى يمكن تقديم اختبارات سليمة تقيس تحصيل الطلاب.

وقد اتفقت أغلب الأدبيات التربوية على تحديد خطوات بناء الاختبارات التحصيلية في مجال القياس والتقويم، والتي تشكل الكفايات الأساسية لعضو هيئة التدريس في بناء الاختبارات، ويمكن تلخيص هذه الخطوات بما يأتي: 1. تحديد أغراض الاختبار، وما يقيسه من معارف واتجاهات ومهارات. ٢. تحليل محتوى المادة الدراسية. 3. تحديد أهداف الاختبار. 4. إعداد جدول المواصفات الذي يربط بين الأهداف والمحتوى. 5. كتابة الأسئلة وفق جدول المواصفات. 6. اختيار الأسئلة ومراعاة تنوع الأسئلة، وتفاوتها من حيث درجة صعوبتها، وتركيبها. 7. اخراج كراسة الاختبار، بحيث ترتب الأسئلة ترتيباً منطقياً، وكتابة تعليمات الاختبار. 8. التهيئة لتطبيق الاختبار. 9. تصحيح أوراق الاختبار. 10. تحليل نتائج الطلبة، وتحليل الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته. (خضر، 2003؛ عودة، 2005؛ Thompson، 2008) .

ويراعى عند كتابة الأسئلة بصفة عامة مجموعة من العوامل منها: أن تكون صياغة السؤال بعيدة عن التعقيد اللفظي، وأن يكون السؤال واضحاً لا غموض فيه، وأن يتناول السؤال جانباً مهما في المحتوى، وأن يكون السؤال مستقلاً بذاته عن بقية الأسئلة، والمقصود بالاستقلالية هنا أن لا تتأثر إجابة الطالب في أي سؤال بإجابته عن الأسئلة الأخرى.

وتنقسم الاختبارات بشكل عام من حيث النوع إلى: اختبارات مقالية (ذات الإجابة المصوغة) ، واختبارات موضوعية، أما الاختبارات المقالية فتعدُّ من أكثر الأنواع شيوعاً في المستويات التعليمية كافة، وسُمي اختبار مقال لأن الطالب يُطلب منه كتابة " مقال " استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، ويعدُّ السؤال بمثابة مثير لقدرة معينة لدى الطلاب، وتنقسم الاختبارات المقالية إلى قسمين: ذات الإجابة القصيرة، وذات

الإجابة الطويلة (المقال) ، وهي تقيس مجموعة من القدرات عند الطلبة بشكل تتميز فيه عن غيرها من الأسئلة الموضوعية، ومن هذه القدرات: القدرة على بيان العلة والسبب، والقدرة على تكوين رأي والدفاع عنه، والمقارنة بين شيئين او أكثر والتعبير عن ذلك بلغة الطالب، وشرح المعاني أو المفاهيم أو المصطلحات، القدرة على التلخيص، والقدرة على التحليل، والقدرة على التوضيح للقواعد والمبادئ والإجراءات والتطبيقات، والقدرة على تطبيق القواعد والقوانين والمبادئ على مواقف جديدة، والقدرة على نقد العبارات أو الأفكار أو المفاهيم، والطالب يعبر عن كل ما تقدم مستخدماً قدراته الخاصة على التعبير وترتيب الأفكار والكتابة. والاختبارات المقالية تمتاز بمجموعة من الميزات منها: سهولة وضعها واعدادها، ويمكن أن تقيس قدرات كثيرة متنوعة كما سبق ذكره، تساعد على تشخيص القدرة التعبيرية عند الطلاب، تساعد في تشخيص قدرة الطالب على حل المشكلات. ومع هذا فالاختبارات المقالية لا تخلو من بعض العيوب منها: يشيع في اختبارات المقال التورية من الطلبة عند عدم معرفتهم الإجابة الصحيحة، كما أن بعض الطلبة يعانون أحيانا من عدم فهم المطلوب من السؤال بدقة لخلل في الصياغة او اللغة أو صعوبة الموضوع، وبالتالي فقد يجيب إجابة بعيدة عن المطلوب مع أنه يعرف الإجابة الصحيحة، الاختبارات المقالية صعبة التصحيح، وبخاصة إذا كان الاختبار طويلاً وخط الطلاب رديئاً، كذلك لا يستطيع اختبار المقال أن يغطى عينة كبيرة من موضوعات المنهج، وهذا يجعل هذه الاختبارات غير شاملة، وتركز على قسم من أقسام المنهج، ويعد هذا من أهم عيوبها، مما يؤدي إلى عدم تحقق عامل الصدق لها. كما أنها تتسم بعدم الموضوعية في التصحيح، وتتأثر بذاتية المصحح، وكذلك تتأثر بأثر التعب على المصحح، مما يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات لنتائجها (Owoyele، & Kareem، 2011) .

ومن خلال مراجعة العديد من الأدب التربوي الذي تناول عملية بناء الاختبارات ومواصفاتها (علام، 2005؛ عودة، 2005؛ حماد، 2010؛ كروكر وألجينا، 2009) تم استخلاص أهم المعايير الخاصة ببناء الاختبارات المقالية، **والتي ينبغي على عضو هيئة التدريس مراعاتها عند بناء الاختبار نذكر منها:**

- تحديد المطلوب بدقة في صياغة السؤال بحيث يقل احتمال الخطأ والتورية من الطالب.
- لا يشتمل السؤال الواحد على مواضيع أو أفكار عدة، بل يجب أن يقيس قدرة واحدة وموضوعاً واحداً.
- البدء في سؤال المقال بألفاظ، أو عبارات تدل على نوعية السؤال، مثل: بين الفرق،

قارن، انقد، وضح.

♦ يُحدد في الاختبار الدرجة المخصصة لكل سؤال، وطبيعة التفصيلات التي يجب كتابتها.

♦ تجنّب استخدام المصطلحات الغامضة والصعبة التي قد تؤدي إلى سوء الفهم أو تعدد تفسيرات السؤال.

♦ يجب أن يرتبط الاختبار بالأهداف التعليمية للمنهج، مع الاهتمام بالمفاهيم والعموميات الأساسية وتجنب التركيز على التفصيلات الفرعية غير المهمة (Thompson، 2008) ..

♦ لا بد أن تكون أسئلة الاختبار شاملة لأنواع ومستويات التعلم، وأنها ليست منحازة لمستويات معينة، كما لا بد من مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة (Thompson، 2008) .

أما النوع الثاني من الاختبارات فهي الاختبارات الموضوعية، وسميت بذلك لابتعادها عن ذاتية المصحح وذاتية باني الاختبار، فلأن إجاباتها محددة وتصحيحها عالي الدقة، ولا تتدخل ذاتية المصحح فيها، ولذلك اتسمت بالموضوعية، وهي تنقسم إلى أقسام عدة أشهرها أربعة هي: أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة أو المقابلة، والإجابة المقيدة (إكمال الفراغ) .

أسئلة الصواب والخطأ: وهي جملة أو عبارة تشتمل على فكرة واحدة، والمطلوب من الطالب أن يحدد هل هذه العبارة صحيحة أو خاطئة، وفي حال عدم معرفة الطالب الإجابة الصحيحة وأراد تخمينها فيصل احتمال الإجابة الصحيحة إلى (50%) وهي أعلى نسبة تخمين من بين باقي أنواع الأسئلة. **وهناك عدد من الاعتبارات يجب مراعاتها عند إعدادها منها**:

أ. يجب أن تصاغ العبارة بإحكام بحيث تكون صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً.

ب. يجب أن تتضمن العبارة أو السؤال فكرة واحدة فقط.

ت. عدم استخدام الكلمات التي تقترن عادة بالتعميمات الخاطئة مثل: دائماً، وأبدا...

ث. يجب أن تكون العبارات قصيرة مع استخدام لغة ذات تركيب بسيط.

ج. أن تصاغ الفقرة بصورة لا تحتوي على أي منبهات للإجابة.

ح. أن تكون العبارات الخطأ والعبارات الصائبة متساوية في الطول تقريباً.

ومن عيوبها أن الطلاب الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة لا يترددون في التخمين، كما أنها تدفعهم إلى التركيز على حفظ الحقائق والأرقام والمعلومات، دون أن تنّمي فيهم القدرة على الاستنتاج والتحليل.

أسئلة الاختيار من متعدد: يعد هذا النوع من الأسئلة أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية، وأكثرها مرونة، إذ يمكن استخدامها لقياس أي من الأهداف السلوكية التي يمكن تقويمها بالاختبارات المقالية، باستثناء الأهداف التي تتطلب مهارة في التعبير الكتابي، ويتألف سؤال الاختيار من متعدد من جزأين: الجذر أو (المقدمة أو المتن) ، الذي يطرح المطلوب من السؤال، ثم قائمة الإجابات، أو الخيارات الممكنة للإجابة، والقاعدة العامة أن يكون هناك بديل واحد صحيح، أو يُعد أفضل الإجابات، والبدائل الأخرى خطأ. وعادة يتراوح عدد البدائل من ثلاثة إلى خمسة، وأكثرها شيوعا أربعة، وإن قلَّت البدائل عن ثلاثة، أصبحت ضمن اختبار الصواب والخطأ، وإذا زادت عن سبعة أربكت الطالب، وأجهدته في البحث عن البديل الصحيح، إضافة لما تحتاجه من وقت طويل عند الإعداد (عودة، 2005) .

ومما يوصى به من إرشادات في كتابة أسئلة الاختيار من متعدد (شروط جودة الصياغة) ما يأتي:

- التأكد من أن مقدمة السؤال تطرح مشكلة واضحة ومحددة (عودة، 2005) .
- يراعى أن تكون فكرة السؤال في المقدمة، والبدائل قصيرة ما أمكن (كروكر وألجينا، 2009) .
- التأكد من أن هناك إجابة صحيحة واحدة فقط أو إجابة فضلى (عودة، 2005) ..
- التأكد من أن البدائل هي إجابات محتملة ومعقولة ظاهرياً، وتجنب إقحام بدائل ضعيفة.
- تجنب الارتباطات اللفظية والنحوية والإشارات بين نص الفقرة والبديل الصحيح، التي تدل الطالب على الإجابة الصحيحة دون أن يكون ملماً بمحتوى الفقرة (عودة، 2005؛ خضر، 2003) .
- أن تكون البدائل في الطول نفسه تقريباً، فبعض المدرسين يعتني بالإجابة الصحيحة أكثر من غيرها.
- لا بد من توزيع البدائل الصحيحة عشوائيا على الرموز المستخدمة الدالة عليها.
- تجنب استخدام عبارة من نوع "جميع ما ذكر" (عودة، 2005) أما الخيار "لا شيء مما سبق" فقد أشارت حماد (2010) إلى أن الأسئلة التي تحوي عليه "لا شيء مما

سبق" تعد أكثر صعوبة من تلك التي لم تحو هذا الخيار.

♦ تجنب استخدام المحددات الشائعة التي تدل على الإطلاق لأنها تشير إلى صحة أو خطأ البديل مثل: دائماً، أبداً، فقط (Hong & Sas. 2006) .

♦ يجب على واضع الأسئلة أن يتأكد من أن كل فقرة تتناول جانبا مهما في المحتوى، وأنها مستقلة بذاتها، ولا تعدُّ الإجابة عنها شرطا للإجابة على الفقرة التالية (حماد، 2010؛ خضر، 2003) .

أسئلة المقابلة أو المزاوجة: يتكون سؤال المزاوجة من قائمتين: تعرف الأولى بالمقدمات، والثانية بالإجابات، حيث يطلب من الطالب أن يجري مقابلة بين كل عنصر من عناصر المقدمات بالعنصر الذي يلائمه في الإجابات وفق قاعدة توضح له في التعليمات، ويراعى في هذا النوع من الأسئلة وضوح العبارة، وجعل الأسئلة قاصرة على فرع واحد من فروع المعرفة داخل المادة الدراسية الواحدة، وألا تكون الأسئلة من النوع الذي يحتمل أكثر من إجابة، كما يراعى قصر السؤال أيضا، وأن تكون مادة السؤال الواحد متجانسة. وأن يوضع لكل قائمة عنوان يصف محتوياتها. وأن يكون عدد بدائل الإجابة (القائمة الثانية) أكثر من عدد العبارات في القائمة الأولى، أو أقل (إذا كان مسموحاً باستخدام البديل الواحد أكثر من مرة، وفي هذه الحالة يشار إلى ذلك في التعليمات) .

الأسئلة ذات الإجابة المقيدة (التكميل) : يُعد هذا النوع من الأسئلة السهلة الاستعمال، ويقوم على كتابة عبارات يترك فيها جزء ناقص على شكل فراغ (.....) يُطلب من المختبرين تكملته بالإجابات الصحيحة، وينبغي على عضو هيئة التدريس في مثل هذا النوع من الأسئلة أن يغطي من خلالها معظم الموضوعات المقررة التي تمت دراستها، كما يجب مراعاة الدقة في اختيار الألفاظ ووضوح العبارة، بحيث يفهم المختبر المقصود منها تماما دون لبس أو غموض. ومن إيجابيات هذا النوع من الأسئلة أنه يُغطي جزءاً كبيراً من المقرر الدراسي، كما يمكن أن يقيس قدرة المختبر على الربط والاستنتاج. ويراعى عند كتابة هذا النوع من الأسئلة الاعتبارات التالية: تجنّب وضع الفراغ في بداية العبارة، وأن لا تحتوى عبارة السؤال على أكثر من فراغين. التأكد من أن عبارة السؤال تطرح مشكلة محددة وواضحة. ويجب أن تكون الإجابة المطلوبة متفقاً على صحتها. (Mather 2004) .

ثانياً- الدراسات السابقة:

تنوعت أنماط الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالي بتنوع أهدافها، فمنها قد هدفت الى قياس أثر برنامج تدريبي في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات

التحصيلية، ومن ذلك ما قامت به **بدر (2011)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام البرنامج التدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف بناء الاختبارات التحصيلية ومهاراتها لمعلمات الرياضيات، والتوصل الى العلاقة الارتباطية بين درجة المعرفة وممارسات المعلمات لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية، حيث قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي للكشف عن مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، وإعداد أداة لتحليل الورقة الاختبارية تكونت من (40) فقرة ، وأخيراً إعداد البرنامج التدريبي عبر الانترنت. وتكونت عينة الدراسة من 15 معلمة، وتوصلت الى أن البرنامج التدريبي أسهم بشكل كبير في تنمية معارف ومهارات المعلمات في بناء الاختبارات التحصيلية، وأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين درجة معرفة المعلمات لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية ودرجة ممارستهن لها.

ومنها ما يركز على الكفايات المعرفية لواضعي الأسئلة، ومن ذلك دراسة **الشحري (2010)** فقد هدف الى تقويم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، تم تطبيق اختبار الكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، عينة الدراسة (171) معلما ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى عينة الدراسة جاءت متدنية بجميع مجالات بناء الاختبار التحصيلي.

ومن الدراسات ما ركز على تحليل الورقة الاختبارية وتقويمها في ضوء معايير الاختبار الجيد، فقد قارن **الأمير (1432هـ)** بين اختبارين في مقرر الرياضيات لطلبة الصف الثاني ثانوي، أحدهما بُنيت فقراته بشكل سليم، بينما الآخر تعمّد تضمينه مجموعة من الأخطاء الشائعة في بناء الفقرات، ومع أن محتوى الفقرات في الاختبارين متماثل، إلا ان النتائج أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار الخالي من الأخطاء في مستوى الثبات، وقيم معاملات التمييز، والصعوبة للفقرات، وفعالية المشتتات.

وفي دراسة **للقرشي (2010)** حللت فيها الباحثة (30) ورقة اختبارية لأعضاء وعضوات الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الطائف بهدف تقويم الأوراق الاختبارية لطالبات البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف وفق معايير الجودة؛ تبين أن هنالك معوقات تحول دون تصميم الورقة الاختبارية وفق معايير الجودة، أدت الى تدني معدلات الجودة في مجال القياس والتقويم الخاصة بالاختبارات التحصيلية، كما توصلت الدراسة الى أن الاختبارات تفتقر الى الصدق والشمول والموضوعية، وتركز في معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العقلية العليا.

وهدفت دراسة **النور (2014)** إلى تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس في اللغة العربية بجامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة، ومتغيرات الجنس والمستوى والتخصص والمعدل التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من (333) طالباً وطالبة في كلية التربية، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد كان متوسطاً. كذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بعمليات التقويم وإعداد الاختبارات للمدرسين في مناطق مختلفة من العالم حظيت باهتمام بعض الباحثين فقد قام كل من بيلو وتيجاني **(Tijani & Bello, 2010)** بدراسة بهدف تقويم واقع عمليات التقويم المستمر والاختبارات في غرب افريقيا، وتألفت عينة البحث من (2422) مدرساً، وكشفت نتائج الدراسة أن المدرسين يستخدمون بعض أدوات التقويم مثل اختبار المقال، واختبار الهدف، والواجبات، ولكن يوجد نقص في استخدام أدوات التقويم الأخرى مثل: تقويم العمل في المشروع، والاختبار التكويني، والتقويم من خلال المقابلات والتقويم السلوكي.

وفي المجال نفسه كذلك أجرى **أويلي وكريم (Owoyele & Kareem, 2011)** دراسة لتحديد مجالات احتياجات المدرسين فيما يتعلق بإجراءات التقويم التي يقومون بها، وكذلك تحديد المتغيرات المهنية وغير المهنية التي تؤثر على عمليات التقويم، وباستخدام المنهج المسحي الوصفي تم تطبيق أداة صممها الباحثان على عينة من (120) مدرساً موزعين على تخصصات: (الرياضيات، اللغة الإنجليزية، الدراسات الاجتماعية، والعلوم المتكاملة) في ولاية أوغون بنيجيريا، وكشفت النتائج أن المدرسين بحاجة للمساعدة على بعض إجراءات التقويم مثل: مهارات بناء الاختبار، ومهارات بناء الفقرات، وقياس مستويات التفكير العليا، والتقويم البنائي، وتحليل النتائج للاستفادة منها في عملية التعليم. وأوصت الدراسة بأن المدرسين يحتاجون إلى تدريب خاص في استخدام وسائل وممارسات التقويم الحديثة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية أن هناك اهتماماً كبيراً بعملية التقويم من قبل الباحثين والمتخصصين، وخاصة فيما يتعلق بالاختبارات من حيث بنائها وتقويمها، ومدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد، وتقويم كفايات المعلمين في بناء اختبارات التحصيل، وكذلك تحديد مجالات احتياجات المدرسين فيما يتعلق بإجراءات التقويم التي يقومون بها، ولكن ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب السابق لاحظ ندرة في الدراسات التي هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي في

تنمية معارف أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، مع أن غالبية الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم والاختبارات أوصت وأكدت بشكل كبير على ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في مختلف المؤسسات التعليمية سواءً في المدارس أم الجامعات والمعاهد العلمية على مهارات التقويم بشكل عام، ومهارات بناء الاختبار، وبناء الفقرات بشكل خاص، وما تمتاز به هذه الدراسة أنها تطبيقية، وأنها تقوم بتطبيق برنامج تدريبي متخصص في بناء الاختبار التحصيلي وفق معايير بناء الاختبار الجيد، ثم التأكد من فعالية هذا البرنامج في ظروف واقعية، وفي إحدى الكليات الجامعية التي يعتقد أن أعضاءها لم يحظوا بالتأهيل التربوي الكافي لعمليات التقويم وبناء الاختبارات.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بدأ الشعور بالمشكلة عندما قام الباحث بدراسة تقويمية تضمنت تحليل عينة من (284) ورقة من أوراق الاختبارات النهائية للأقسام العلمية (الأنظمة، والشريعة، والدراسات) بكلية الشريعة بجامعة القصيم لأعضاء هيئة التدريس (من الجنسين) بغرض تقويمها والتعرف إلى مدى توافق الاختبارات التحصيلية مع معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد وتصميمه وإخراجه، من خلال تصميم أداة صممت لهذا الغرض (ملحق1) ، **وتبين للباحث أن الاختبارات التحصيلية تعاني من جوانب القصور الآتية**:

- قصور في بعض معايير إخراج الورقة الاختبارية.
- ندرة تنوع الأسئلة في الورقة الاختبارية، واقتصارها على نوع واحد في غالبية الأحيان.
- قلة عدد الأسئلة في كثير من الأوراق، وبالتالي عدم تغطية الاختبار لأهداف المقرر.
- اقتصار غالبية الأسئلة على قياس المستويات المعرفية الدنيا كالفهم والتذكر.
- عدم تحقق معايير كتابة كل نوع من الأسئلة أنواع الأسئلة المختلفة.

ومن هنا رأى الباحث أن برنامجاً تدريبياً متخصصاً في بناء الاختبارات يمكن أن يعوض النقص في التأهيل لأعضاء هيئة التدريس أثناء العمل في هذا المجال، وبالتالي تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في قلة الكفايات اللازمة لدى كثير من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم لإعداد الاختبارات التحصيلية وبنائها كتحليل المحتوى التعليمي، وصياغة الأهداف السلوكية، وبناء جدول المواصفات، وخصائص الاختبار

التحصيلي الجيد، وطريقة صياغة الأسئلة من الاختيار من متعدد، وطريقة صياغة الأسئلة المقالية، ومميزات كل نوع من أنواع الأسئلة، وأهمية كتابة التعليمات للورقة الاختبارية، وإخراج الورقة الاختبارية، وطرق تصحيح أوراق الأسئلة، **وتحاول الدراسة بالتحديد الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

1. ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقويم الاختبارات التي أعدها أعضاء هيئة التدريس الذين أكملوا البرنامج التدريبي تعزى للجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقويم الاختبارات التي أعدها اعضاء هيئة التدريس الذين أكملوا البرنامج التدريبي تعزى للتخصص؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، وأهمية القرارات المبنية على نتائج الاختبارات التحصيلية للطلبة، وخطورة انعكاسات تلك القرارات في حال وجود قصور في تلك الاختبارات.

وتتلخص أهمية الدراسة في النقاط الرئيسة الآتية:

- تعريف أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم بمواصفات الاختبار الجيد، وإمكانية الاستفادة منها في بناء اختباراتهم.
- تقدم الدراسة أداة مهمة تشتمل على مجموعة مهمة من المعايير المحكّمة في بناء الاختبار الجيد، يمكن استخدامها في عمليات تقويم الاختبارات التحصيلية في أية كلية أو جامعة على مستوى الوطن العربي، وبالتالي فهي تعدُّ إثراء لمكتبة القياس والتقويم الاختبارات والمقاييس.
- تقدم الدراسة برنامجاً تدريبياً مقترحاً في مجال بناء الاختبارات التحصيلية في ضوء معايير الاختبار الجيد لأعضاء هيئة التدريس، يسهم في تطوير مهاراتهم المتعلقة ببناء الاختبارات، يمكن استخدامه أكثر من مرة، وفي أكثر من مكان.
- تسهم الدراسة في تحسين قدرة أفراد العينة في بناء الاختبار مما ينعكس بالإيجاب على تحصيل الطلبة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

♦ التحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم.

♦ اختبار دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقويم الاختبارات التي أعدها اعضاء هيئة التدريس الذين أكملوا البرنامج التدريبي التي تعزى للجنس أو للتخصص.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

♦ المحددات البشرية: حيث تتحدد بأفراد عينة أعضاء هيئة التدريس الذين طبقت عليهم الدراسة.

♦ المحددات المكانية والزمانية: إذ تقتصر الدراسة الحالية على الاختبارات المعدّة في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم في العام الجامعي 1434/ 1435هـ.

♦ المحددات الخاصة بأدوات الدراسة: حيث تتحدد بمدى فعالية البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث لهذه الدراسة، وكذلك بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة التي استخدمت لتقويم أوراق الاختبارات التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

مصطلحات الدراسة:

◄ **الاختبار التحصيلي**: يعرفه عودة (2005) بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا بصبغة رسمية من خلال إجابته عن عينة من الأسئلة. ويُقصد به في الدراسة الحالية: الاختبار النهائي الذي يُعده عضو هيئة التدريس في جامعة القصيم، لقياس تحصيل الطلبة لكل مقرر دراسي في نهاية الفصل الدراسي.

◄ **البرنامج التدريبي**: عملية إجرائية مخططة منظمة ومقصودة مبنية على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمدرسين بهدف رفع كفايتهم، وتحسين أدائهم، وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعلهم أكثر فاعلية وخبرة في مجال عملهم، (سالم ومصطفى، 2006) . ويُعَّرف في الدراسة الحالية بالنشاط التدريبي المخطط الذي قدمه الباحث لعينة الدراسة، لمساعدتهم على اكتساب المهارات اللازمة، لبناء الاختبار

التحصيلي، وإخراج الورقة الاختبارية حسب معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد.

◄ **الفاعلية**: تعرف الفاعلية بأنها: "مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلا في أحد المتغيرات التابعة" (سالم ومصطفى، 2006) وبالنسبة للبرنامج التدريبي: قدرة البرنامج التدريبي المصمم وفق منحى الكفايات في تحقيق الأهداف المرجوة منه، وتقاس الفاعلية من خلال بطاقة ملاحظة الأداء والقياس البعدي. وتعرف الفاعلية إجرائياً بأنها: أثر البرنامج التدريبي المقترح كمتغير مستقل في تنمية مهارات بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة، ويُحدَّد هذا الأثر إحصائياً باستخدام معادلة بلاك (Black) للكسب المعدل، وذلك حسب المعادلة (سالم ومصطفى، 2006) :

$$\text{الكسب المعدل} = \frac{y-x}{d-y} + \frac{y-x}{d}$$

حيث y: متوسط درجات التطبيق البعدي، x: متوسط التطبيق القبلي، d: القيمة العظمى لدرجة التقويم.

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية منهجين: الأول: وصفي، وذلك باتباع خطوات نموذج التصميم التعليمي لـ "جيرلاك وإيلي" (Gerlach & Ely، 1980) ، وهذا المنهج– الذي يسمى بأسلوب النظم– تضمن المنهج الوصفي في بعض خطواته لتحديد المعايير والمواصفات لبناء الاختبار التحصيلي الجيد، وبناء البرنامج المقترح للتدريب. والثاني: المنهج شبه التجريبي في المرحلة النهائية، للتأكد من فاعلية البرنامج عن طريق تنفيذه، واُستخدم التصميم التجريبي المعروف بتصميم القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية Pre– test Post– test Design.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة الذين على رأس عملهم، للعام الجامعي 1434/ 1435هـ. موزعين حسب الجدول (1) التالي (دليل كلية الشريعة 1433/ 1434هـ) :

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة على متغيرات الدراسة الجنس والتخصص.

التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الشريعة	112	40	152
الدراسات الإسلامية	85	38	123
الأنظمة	28	13	41
المجموع	225	91	316

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذي حضروا البرنامج التدريبي جميعهم، واختيروا بطريقة عشوائية، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة الجنس والتخصص.

التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الشريعة	11	13	24
الدراسات الإسلامية	9	11	20
الأنظمة	4	4	8
المجموع	24	28	52

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

- **أولا: أداة التقويم لجودة الورقة الاختبارية من إعداد الباحث**، وتشتمل على قائمة بأهم المعايير والمواصفات لبناء الاختبار التحصيلي، أُشتقت من خلال مراجعة مستفيضة للأدب السابق والدراسات السابقة المتخصصة في مجال القياس والتقويم التربوي، وتتكون أداة التقويم من ستة مجالات رئيسة هي:

- المجال الأول: إخراج الورقة الاختبارية (التنظيم والطباعة، البيانات الأساسية، خلوها من الأخطاء) ، ويتكون من (15) معياراً.
- المجال الثاني: معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد، ويتكون من ثمانية معايير.

- المجال الثالث: معايير صياغة الأسئلة المقالية، ويتكون من عشرة معايير.
- المجال الرابع: معايير صياغة الأسئلة الموضوعية، ويتكون من (11) معياراً.
- المجال الخامس: معايير صياغة أسئلة الصواب والخطأ، ويتكون من تسعة معايير.
- المجال السادس: معايير صياغة أسئلة الإكمال، ويتكون من ستة معايير.

وبذلك فإن المقياس يتكون من (59) معياراً، يعطى كل معيار درجة من (0 – 2) بحيث: تعطى الدرجة (2) إذا كان المعيار متحققاً بدرجة كبيرة، والدرجة (1) إذا كان المعيار متحققاً بدرجة قليلة، والدرجة (0) إذا كان المعيار غير متحقق مطلقاً.

صدق المقياس:

تحقق الباحث من الصدق المنطقي لقائمة المعايير من خلال عرضه على عشرة محكمين من الأساتذة المتخصصين في القياس والتقويم في عدد من الجامعات العربية، لمعرفة آرائهم حول ملاءمة كل معيار، وشمولها لجميع جوانب عملية بناء الاختبار التحصيلي، وقد نوقشت العديد من الملاحظات والمقترحات، وإعادة صياغة بعض العبارات، حتى خرج بالصورة النهائية (ملحق1) ، وكان الباحث قد أعاد إرسال المقياس بصورته النهائية للحكام مرة ثانية، وكانت موافقتهم عليه بالإجماع.

ثبات المقياس:

قدِّر ثبات المقياس بصورته النهائية على عينة من (35) ورقة من أوراق الاختبارات من خارج عينة الدراسة، عندما قام الباحث بجمع جميع اوراق الاختبارات للأقسام العلمية لكلية الشريعة في نهاية الفصل الدراسي الأول (قبل إجراء التجربة) باستخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ (0.83) للدرجة الكلية، في حين تراوحت بين (0.64–0.81) لمجالات المقياس.

- **ثانياً– البرنامج التدريبي:** بنى الباحث البرنامج التدريبي لتنمية مهارات بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم، وذلك باتباع الخطوات العلمية لبناء البرامج التدريبية وتصميمها، وكانت على النحو الآتي:

الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالاختبارات التحصيلية ومواصفاتها وخطوات بنائها مثل: (عودة، 2005؛ النبهان، 2004، كروكر وألجينا، 2009؛ أبو جراد، 2011؛ حماد، 2010؛ الخوري، 2008؛ ربيع، 2006؛ Coop، 2006; Mather،2004; Dodeen & Abdelmabood،2005).

1. تطوير البرنامج التدريبي بالتركيز على المعلومات والإجراءات والتمارين والأنشطة التي تساعد عضو هيئة التدريس على اتباع الخطوات السليمة لبناء الاختبار التحصيلي للمقررات التي يدرّسها، وتجنب الوقوع في الأخطاء الشائعة في بناء الاختبارات، وكذلك تعزيز معارف إيجابية لديهم.

2. حُدِّدت موضوعات الجلسات، وعددها، ومدة كل منها، وأهدافها العامة والخاصة، إضافة إلى أساليب التدريب والاجراءات والأنشطة والعروض، وحُدِّدت أربع جلسات تدريبية للبرنامج مدة كل جلسة ثلاث ساعات بواقع جلستين في الأسبوع ولمدة أسبوعين متتاليين، وتم التدريب من خلال أساليب تدريبية متنوعة، تمثلت في العمل في مجموعات (5–6 أعضاء) لكل مجموعة، والمناقشة، وطرح الأسئلة، والنقد، والتحليل، والأنشطة الجماعية، والتقييم.

وصف البرنامج:

1. **الهدف العام من البرنامج التدريبي**: يهدف البرنامج التدريبي إلى تقديم المساعدة في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات بناء الاختبار التحصيلي، واتباع الخطوات الصحيحة لبناء الاختبار وإخراج الورقة الإختبارية للمقررات التي يدرسونها.

2. **الأهداف الإجرائية للبرنامج**: يهدف البرنامج التدريبي إلى مساعدة أعضاء هيئة التدريس في:

- التعرف إلى دور عضو هيئة التدريس في التخطيط لعملية التقويم.
- التعرف إلى دور عضو هيئة التدريس في بناء الاختبارات.
- تعريف مصطلحات ومفاهيم تربوية مهمة: (الاختبار التحصيلي، السمة، المثيرات، الهدف السلوكي...)
- التعرف إلى مراحل بناء الاختبار التحصيلي.
- تحليل المحتوى التعليمي المقصود إلى أهداف عامة.
- تحليل المحتوى التعليمي إلى أهداف سلوكية دقيقة.
- تمييز المجالات التي يقيسها الاختبار (معرفي، وجداني، مهاري، نفس حركي...) .
- تصنيف الأهداف السلوكية إلى مجالاتها.
- إعداد جدول المواصفات للمقرر الدراسي.
- يقوِّم صياغة أسئلة حسب الإرشادات الخاصة بها.

- يصوغ أسئلة متنوعة مراعياً الارشادات الخاصة بكل نوع.
- يهتم بكتابة تعليمات الاختبار، وإخراج الورقة الاختبارية بشكل جيد.

3. محتوى البرنامج التدريبي:

فيما يأتي وصف مختصر للجلسات التدريبية التي اشتمل عليها البرنامج:

- الجلسة الأولى: يتم فيها التعريف بالهدف العام من البرنامج، والأهداف التفصيلية، وكذلك توضيح المفاهيم والمصطلحات التربوية ذات الصلة بالتقويم وعملية قياس نواتج التعلم، والسمات الإنسانية، والتحصيل، والاختبار بشكل عام، والاختبار التحصيلي، والمثيرات، وعملية تحديد الدرجة.كما يتم عرض مراحل بناء الاختبار التحصيلي، والتمييز بين الاختبارات حسب الغرض منها، وطريقة تحليل المحتوى التعليمي، والتعرف إلى مكونات العبارة الهدفية، وتصنيف الأهداف، والمجالات التي يقيسها الاختبار، وكيف يمكن التعبير عن ناتج التعلم بأفعال سلوكية مثل: يكتب، يعد، يفسر، يميز، يقارن، يحلل...، ثم يتم التعرف على مستويات المجال المعرفي، ويتخلل ذلك مجموعة من الأنشطة الجماعية والفردية.

- الجلسة الثانية: تشتمل الجلسة الثانية على عملية بناء جدول المواصفات، وأهميته، وطريقة إعداده، ويقدم الباحث لكل عضو متدرب قرصاً (CD) ، ويشتمل على تصميم سهل لجدول مواصفات من إعداده باستخدام برمجية أكسل، وطريقة تعبئته من أي عضو هيئة تدريس، مع الاطلاع على مثال واقعي لأحد المقررات.كما تشتمل الجلسة على مرحلة كتابة الأسئلة، والتعرف إلى أنواع الأسئلة، والإرشادات الخاصة بكتابة الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ويتم التدريب من خلال تقديم أمثلة لأسئلة تشتمل على أخطاء مقصودة، ويطلب من المجموعات اكتشاف الأخطاء وإعادة الصياغة بشكل صحيح.

- الجلسة الثالثة: يتم فيها مراجعة لأهم الإرشادات الخاصة بالأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، مع التعرف إلى أهم مميزاتها وجوانب القوة والضعف فيها، كما يتم التعرف على الإرشادات الخاصة بكتابة الأسئلة من نوع الاختيار من بديلين (الصح والخطأ) ، وأسئلة من نوع أكمل الفراغ، وأهم الأخطاء الشائعة في كل نوع، والتدرب على صياغة عدد من الأمثلة لكل نوع، والتعرف إلى أهم ميزاتها وعيوبها.

- الجلسة الرابعة: وتشتمل على الإرشادات الخاصة بكتابة الأسئلة المقالية: (ذات الإجابة المصوغة) ، والأخطاء المحتملة عند كتابة الأسئلة المقالية، وأهم النصائح لكتابة هذا النوع من الأسئلة، وكذلك التعرف إلى أهم الإرشادات لتصحيح الأسئلة المقالية، والتعرف إلى أهم المزايا والعيوب لهذا النوع من الأسئلة، في نهاية الجلسة يطلب من كل

متدرب الإجابة على استباتة تقويم أداء المدرب.

ويتم الطلب من جميع المتدربين توفير نسخة من الاختبار النهائي الذي سيُعدونه في نهاية الفصل الثاني وتسليمها للمدرب ليتم تقييمها (القياس البعدي) .

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

1. تحليل أوراق الاختبار النهائي لجميع الأقسام العلمية في كلية الشريعة في نهاية الفصل الدراسي الأول 1434/ 1435هـ، ولاحقاً فُرزت أوراق عينة الدراسة لتحليلها بشكل منفصل.

2. إعداد البرنامج التدريبي، والإعلان عنه في بداية الفصل الدراسي الثاني 1434/ 1435هـ.

3. تحديد عينة الدراسة وهم (52) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذين حضروا البرنامج التدريبي، وهم الذين تطوعوا لحضور البرنامج التدريبي باختيارهم، وجميعهم حضروا جلسات البرنامج.

4. القياس القبلي: تحليل أوراق عينة الدراسة بشكل منفصل.

5. إجراء التجربة: تدريب أفراد عينة الدراسة على البرنامج التدريبي المقترح.

6. توزيع بطاقة تقويم الأداء للمدرب في نهاية البرنامج، وتحليل نتائجها.

7. القياس البعدي: جمع الباحث أوراق الاختبار النهائي للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي نفسه 1434/ 1435هـ وحلَّلها.

8. استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها وتقديم المقترحات في ضوئها.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اُستخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي.

2. اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في القياسين القبلي والبعدي، والفروق على معايير الاختبار التي تعزى للجنس.

3. تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق التي تُعزى للتخصص.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة قوِّمت الاختبارات التي أعدها أعضاء هيئة التدريس الذين أكملوا البرنامج التدريبي في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 1434/ 1435هـ ومقارنتها مع نتائج التقويم القبلي الذي تم قبل البرنامج في نهاية الفصل الأول من العام نفسه، **وفيما يأتي عرض تفصيلي لها:**

◄ أولاً– النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نصه: «**ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم**؟» وللإجابة على هذا التساؤل حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير الخاصة بكل مجال من مجالات تقويم الاختبار التحصيلي، ويبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها:

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي

	المجال	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	معايير إخراج الورقة الاختبارية	0.79	0.51	1.66	0.21
2	معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد	0.66	0.55	1.56	0.32
3	المعايير الخاصة بكتابة الأسئلة المقالية	0.70	0.47	1.59	0.21
4	معايير كتابة أسئلة الاختيار من متعدد	0.72	0.51	1.63	0.16
5	المعايير الخاصة بكتابة أسئلة الصواب والخطأ	0.90	0.43	1.85	0.12
6	المعايير الخاصة بأسئلة أكمل الفراغ ×	-	-	-	-
	المتوسط الكلي	0.754	0.53	1.66	0.20

* لم تتوافر نتائج للمعايير الخاصة بأسئلة أكمل الفراغ لعدم استخدامها من قبل عينة الدراسة.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعة الدراسة الخاصة بالقياسين القبلي والبعدي لأوراق الاختبار التحصيلي التي أعدوها، حيث

بلغ المتوسط الحسابي الكلي للقياس القبلي (0.754) بانحراف معياري (0.53) ، أما المتوسط الحسابي الكلي للقياس البعدي، فقد بلغ (1.66) وبانحراف معياري (0.20) .وهناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للمجالات الخمسة جميعها التي قيست في المرتين.ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية حُلِّلت البيانات باستخدام اختبار (ت) الإحصائي (Paired samples t– test) ، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يلزم ضبط أثر القياس القبلي كونه لم يكن اختباراً لأفراد مجموعة الدراسة، ولم يطلعوا على نتائجه، ولكن تم على الأوراق التي أعدوها مسبقاً، ولذلك فيستبعد أثره على أدائهم، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي على تنمية مهارات بناء الاختبار التحصيلي، اُستخدمت معادلة الكسب لبلاك (Black) ، وذلك للمقارنة بين المتوسط الحسابي للقياس القبلي والبعدي لأوراق الاختبار، ويقترح بلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو (1.2%) حتى يمكن اعتبار فاعلية البرنامج مقبولة، ويوضح الجدول (3) الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة.

الجدول (3)

الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي لمجالات معايير الاختبار

	المجال	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	الكسب المعدل
1	معايير إخراج الورقة الاختبارية	0.79	1.66	0.87	29.78	*0.00	1.20
2	معايير بناء الاختبار الجيد	0.66	1.56	0.90	21.32	*0.00	1.27
3	معايير كتابة الأسئلة المقالية	0.70	1.59	0.89	26.09	*0.00	1.25
4	كتابة أسئلة الاختيار من متعدد	0.72	1.63	0.91	14.79	*0.00	1.29
5	معايير كتابة أسئلة الصواب والخطأ	0.90	1.85	0.95	21.91	*0.00	1.38
	المتوسط الكلي	0.754	1.66	0.906	14.67	*0.00	1.28

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.00$)

يوضح الجدول السابق أن الفروق في المتوسطات الحسابية جميعها بين القياسين القبلي والبعدي لجميع مجالات تقويم أوراق الاختبارات لأعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة الذين شاركوا في البرنامج التدريبي الذي أُعدَّ خصيصاً لتنمية مهاراتهم في بناء الاختبار التحصيلي لها دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.00$) ، لصالح القياس البعدي،

حيث يتبين من النتائج في الجدول (3) ان المتوسطات الحسابية لجميع المجالات ارتفعت في القياس البعدي، وأن قيم الكسب المعدل جميعها مقبولة، فقد بلغ المتوسط الكلي (1.28) ، وتراوحت قيمها للمجالات الخمسة بين (1.20 – 1.38) ، وهي جميعا فوق المستوى (1.20) الذي حدده بلاك (Black) لاعتبارها قيم مقبولة، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي.

ويعزو الباحث سبب هذا الارتفاع لمتوسطات التقويم إلى أنه يعود بشكل مباشر إلى أثر البرنامج التدريبي الذي شارك به أعضاء هيئة التدريس، مما يؤكد فعالية هذا البرنامج لما ترك من أثر إيجابي في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في عملية بناء الاختبار التحصيلي وإخراج الورقة الاختبارية، حيث بُنيت البرنامج وفق الحاجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس في مجال بناء الاختبار التحصيلي، وقد ركز البرنامج المقترح على الجانبين المعرفي والأدائي لمراحل بناء الاختبار التحصيلي، وربط المعلومات والمفاهيم النظرية بالجانب الأدائي، وذلك بتطبيقها في أثناء التدريب، وقد يعود كذلك إلى أسلوب التدريب الذي امتاز بالتنوع والإثارة من خلال اشتماله على عدد من الأنشطة المتنوعة، وأسلوب العمل الجماعي لأعضاء فريق التدريب، وكذلك الرغبة الكبيرة والصادقة من جميع أعضاء المجموعة في الاستفادة إلى أقصى مدى في عملية تطوير الاختبارات، وحرص الكلية كذلك على التطور في عمليات التقويم، كونها تسعى لتحقيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني ونصه: «**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقويم الاختبارات التي أعدها أعضاء هيئة التدريس الذين أكملوا البرنامج التدريبي تعزى للجنس**؟ » وللإجابة عن هذا التساؤل حُسبت دلالة الفروق بين متوسطات المدرسين والمدرسات باستخدام اختبار (ت) الإحصائي (Independent samples t– test) ، والجدول (4) التالي يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول (4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لمعايير الاختبار التي تعزى للجنس

	المجال	متوسط الذكور	متوسط الإناث	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	معايير إخراج الورقة الاختبارية	1.79	1.55	0.24	4.724	0.23
2	معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيد	1.63	1.51	0.12	1.31	0.50

	المجال	متوسط الذكور	متوسط الإناث	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
3	المعايير الخاصة بكتابة الأسئلة المقالية	1.69	1.50	0.18	3.47	0.28
4	معايير كتابة أسئلة الاختيار من متعدد	1.67	1.58	0.09	1.12	0.51
5	معايير كتابة أسئلة الصواب والخطأ	1.89	1.81	0.07	0.98	0.52
	المتوسط الكلي	1.73	1.59	0.14	2.32	0.41

يوضح الجدول السابق أن الفروق في المتوسطات الحسابية في عملية التقويم للأوراق الاختبارية لأعضاء هيئة التدريس بين أفراد مجموعة الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس لم يكن لها أي دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن القول إن أداء الذكور لا يختلف عن أداء الإناث في عملية بناء الاختبارات وإخراج الورقة الاختبارية.ولعل السبب في عدم وجود اختلاف في الأداء يُعزى لجنس عضو هيئة التدريس يعود إلى طبيعة الكفايات الخاصة ببناء الاختبارات وإخراجها؛ فهي كفايات معرفية مكتسبة بالتعلم والتدريب والخبرة، ولا أثر لمتغير الجنس على ذلك.

◄ ثالثاً: النتائج الخاصة بالسؤال الثالث ونصه: «**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقويم الاختبارات التي أعدها اعضاء هيئة التدريس الذين أكملوا البرنامج التدريبي تعزى للتخصص**؟ » وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت دلالة الفروق بين متوسطات المدرسين من التخصصات الثلاثة (الأنظمة، والشريعة، والدراسات) باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات التي تعزى للتخصص.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة الإحصائية
إخراج الورقة الاختبارية	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.423	0.657
	داخل المجموعات	2.295	49	0.047		
بناء الاختبار التحصيلي الجيد	بين المجموعات	0.306	2	0.153	1.52	0.229
	داخل المجموعات	4.929	49	0.101		
كتابة الأسئلة المقالية	بين المجموعات	0.096	2	0.048	1.096	0.342
	داخل المجموعات	2.157	49	0.044		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة الإحصائية
كتابة أسئلة الاختيار من متعدد	بين المجموعات	0.021	2	0.01	0.396	0.68
	داخل المجموعات	0.317	49	0.026		
كتابة أسئلة الصواب والخطأ	بين المجموعات	0.039	2	0.019	1.329	0.317
	داخل المجموعات	0.116	49	0.015		
المقياس الكلي	بين المجموعات	0.19	2	0.095	1.73	0.188
	داخل المجموعات	2.696	49	0.055		
	الكلي	2.886	51			

يوضح الجدول السابق أن الفروق في المتوسطات الحسابية في عملية القياس البعدي للأوراق الاختبارية لأعضاء هيئة التدريس بين أفراد مجموعة الدراسة التي تعزى لمتغير التخصص لم يكن لها أي دلالة إحصائية، ولعل السبب في عدم تأثير متغير التخصص على الأداء، يعود إلى أن جميع التخصصات (الأنظمة، والشريعة، والدراسات) لأعضاء فريق الدراسة متشابهة من حيث مكونات التأهيل في المراحل الدراسية لعضو هيئة التدريس، فهي على الأغلب لم تشتمل على مؤهلات تربوية خاصة بعمليات التقويم وإعداد الاختبارات، ولذلك فإن عملية التأهيل التكميلية لعضو هيئة التدريس في مثل هذه التخصصات أثناء العمل أمر ضروري جداً، وخاصة في النواحي التربوية التي من أهمها عملية التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية وإخراجها وتصحيحها.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي بما يأتي:

1. تبني البرنامج التدريبي الذي استخدم في هذه الدراسة، حيث ثبتت فعاليته في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في عملية بناء الاختبار التحصيلي وإخراجه.

2. تبني قائمة المعايير لتقويم أوراق الاختبار التحصيلي المستخدمة في هذه الدراسة، والاستفادة منها في الدراسات المستقبلية، كونها أداة محكمة وتم التحقق من صدقها وثباتها.

3. على الكليات أن تولي عملية التدريب والتأهيل لأعضاء هيئة التدريس في أثناء الخدمة اهتماماً كبيراً، بحيث تكون عملية مخططة ومبنية على دراسات علمية لتحديد

الحاجات الفعلية المهنية للتدريب.

4. يتولى عملية تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات التقويم وإعداد الاختبارات، أساتذة مؤهلين تربوياً في مجال القياس والتقويم التربوي، وممن لهم خبرات جيدة في هذا المجال.

5. إجراء مزيدٍ من الدراسات التطبيقية على عينات كبيرة من أعضاء هيئة التدريس مع تطوير برامج تدريبية تشمل جميع جوانب عمليات التقويم إلى جانب الاختبارات التحصيلية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. أبوجراد، حمدي يونس (2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، (2) ، ص. 89-106
2. الأمير، بندر بن زيد (1432هـ) . الأخطاء الشائعة في بناء مفردات اختبار الاختيار من متعدد وتأثيرها على الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية- جامعة أم القرى مكة المكرمة.
3. بدر، بثينة محمد (2011) . فعالية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات. مجلة العلوم التربوية - جامعة أم القرى- مكة المكرمة، (2) ، (2) ، (222-258) .
4. حماد، ديانا فهمي (2010) . علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذو اختيار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات بجامعة أم القرى. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. م4، ع4 (238-297) .
5. خضر، فخري رشيد (2003) . الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس. دار القلم، دبي الإمارات العربية المتحدة.
6. الخوري، توما جورج (2008) . القياس والتقويم في التربية والتعليم. ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
7. ربيع، هادي مشعان (2006) . القياس والتقويم في التربية والتعليم. عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.
8. سالم، أحمد محمد، ومصطفى، أحمد السيد. (2006) فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية جامعة املك سعود- الرياض، 13ص. (86-123) .
9. الشحري، عوض بن سعيد. (2010) . تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الاسلامية في

محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية/ رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد– الأردن.

10. العصفور، ناصر بخيت (2006) . مستوى كفاءة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت وحاجاتهم التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

11. علام، صلاح الدين (2005) . القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. دار الميسرة، عمان.

12. عودة، أحمد (2005) . القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط3، دار الأمل: اربد– الأردن.

13. كروكر، ليند وألجينا، جيمس. (2009) . مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة (ترجمة زينات دعنا) ، عمان: دار الفكر (لم يذكر سنة نشر الكتاب الأصلي) .

14. مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي. (2002) . الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

15. النبهان، موسى (2004) . أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق.

16. النور، أحمد يعقوب (2014) . 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، المجلد (3) ، ع (5) (1–21) .

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Bello, Alhaja. & Tijani A. A. (2010) . Training Needs of Teachers in School- Based Assessment in Anglophone West African Countries. West African Examinations Journal. Vol. 8,No. 3,Pp 1- 15.*
2. *Coop, gorge I, (2006) : Increasing Teacher Effectiveness, Research, and Practice. International Journal of Science Education Vol. (13) , No (2) ,pp. 27- 47.*
3. *Dodeen, H. , & Abdelmabood, H. (2005) . The effect of teaching test-taking strategies on university students' performance, test anxiety, and attitudes toward tests. In P. Davidson, Ch. Coombe, & W. Jones (Eds.)*

, Assessment in the Arab World, (Pp. 193- 203) . Dubai, UAE: TESOL Arabia.

4. *Gerlach & Ely (1980) . Teaching and Media. A Systematic Approach, 2ed, New Jersey, Prentice- Hall, Inc.*
5. *Mather, J. M. (2004) . The Effects of Teaching Note Taking, Text Comprehension and Test- Taking Strategies in a High School Classroom. Unpublished master thesis, Southwest Minnesota State University.*
6. *Owoyele, J. W. & Kareem, A. O. (2011) . Teacher School- Based Assessment Practices to Enhance Universal Basic Education in Ijebu- Division of Ogun State Nigeria. Journal of the African Educational Research. Vol. 11, No. 2,Pp323- 342.*
7. *Thompson, Tony. (2008) Mathematics Teachers' Interpretation of Higher-rder Thinking in Bloom's Taxonomy. International Electronic Journal of Mathematics Education. Vol. 3,No. 2 Pp. 96- 110. ISSN: 1306- 3030.*