تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيليّة لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيّد

دراسة تحليلية للاختبارات التحصيليّة للسداسيين الأول والثّاني للسنوات الجامعية: من 2012 / 2013

د. صباح ساعد
د. وسيلة بن عامر
جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيّد في الاختبارات التي يعـدّها أسـاتذة التعليم الجامعي، من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته وكذا المعايير اللازمة في مجال طباعـة الاختبـار وإخراجـه، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم القيام بتحليل محتوى 36 اختبارا تحصـيليا للسـنة الجامعية 2013/2012 ومن خلال إسقاطها على أداة الدراسة والمتمثّلة في معيار إعداد الاختبار ألتحصيلي الجيّد، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسبة متوسّطة. كما توصّلت نتائج الدّراسة أيضا إلى أن الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات التحصيلية- معايير الاختبار الجيد

Abstract

The present study aimed at identifying the availability of good achievement test standards prepared by the academic staff and preparing its items and standards necessary for printing , testing and production .

To achieve the aims of the study descriptive analytical methodology was adopted an a content of 36 achievement tests were analyzed for the academic year 2012-2013 and administered to the instrument of the study represented in the preparation of good achievement test .The results concluded the following results:

-The required standards in the area of writing a good achievement test instructions and the preparation of its items came at weak percentages and the standards concerning test typing and production was at a medium rate .

-These results were first interpreted as a weakness in formation and teacher training in the area of constructing objective achievement tests either pre or in-service .

Also, the results of the study concluded that teachers use essay questions more than objective questions since it is easy to prepare in addition to the importance of this kind of questions in this educational stage through which the teacher seeks to measure the high abilities of the students thinking.

Key words : Achievement test- Good achievement test standards

مقدمة:

تعتبر مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليميّة على الإطلاق، حيث أنّها تهتم بتكوين الطالب الخريج بما يتوافق مع متطلبات عالم الشغل وتزويده بالكفاءات اللازمة لأداء أدواره على أكمل وجه، من أجل الارتقـاء وتطـوير المجتمعات. وعليه تعدّ عملية التقويم التربوي من أهم العمليات في هذه المرحلة، لذلك تعدّ قضية تمكن الأستاذ الجامعي من عملية إعداد وبناء الاختبارات التّحصيليّة، والالتزام بمعاييرها، نظرا لأهمية هذه الاختبارات فـي تقيـيم مسـتوى الطلاب وعلى أساسها تتخذ العديد من القرارات المصيريّة بشأنه.

وبناءا عليه جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى توافر الاختبارات التحصيليّة التي يعدّها أساتذة التعليم الجامعي على معايير بناء الاختبار ألتحصيلي الجيّد، سواء من حيث كتابة تعليماته، وّإعداد فقراته، وكذا طباعة الاختبار وإخراجه.

1- إشكالية الدراسة: تعد الاختبارات التّحصيليّة من المحددات الرئيسية لنجاح الطالب ورسوبه أو إعادته، والتّي تعد الأكثر شيوعا واستخداما خصوصا في منظومتنا التربويّة، بالإضافة إلى أنها وسيلة جيدة للتعلم فنتائجها تعمل على تعزيز سلوك المتعلّم، ورفع مستوى الطموح لديه، وتعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة، والتي تساعد في انتقال أثر التعلم الموجب من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر، ومشابه للموقف الذي تم فيه التعلم، ومعرفة مدى تقدم أو تحسين مستوى التعلم بما توفره من تغذية راجعة، كما تمكن الأستاذ من الإطلاع على استعداد المتعلمين لتلقي المحتوى المقدم لهم، وبالتالي يستطيع تعديل طريقة تدريسه.

وعليه تعد قضية إلمام أساتذة التّعليم بمختلف مستوياته بصفة عامّة، وأساتذة التعليم العالي بصفة خاصة، بمعايير إعداد الاختبارات التحصيلية ضرورة ملحة، لما لها من أهميّة كبيرة في عمليّة التكوين العلمي والعملي. ومن هنا جاءت هذه الدّراسة للبحث في التساؤلات التاليّة:

- هل يستخدم أساتذة التعليم الجامعي معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد؟.
- هل يستخدم أساتذة التعليم الجامعي معايير كتابة فقرات الاختيار التحصيلي الجيد؟.
- هل يستخدم أساتذة التعليم الجامعي معايير طباعة الاختيار وإخراجه؟.
- ما هي أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية استخداما من طرف أساتذة التعليم الجامعي؟.

2- أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- لفت انتباه أساتذة التعليم العالي إلى أهمية التحكم في بناءهم للاختبارات التحصيلية الجيدة.
- تقديم أداة قياس تساعد الأستاذ في تقييم جودة اختباراته التحصيلية التي يعدّها.
- تساعد أيضا في الكشف عن مدى كفاءة الأساتذة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، والوقوف على نقاط القوة لديهم والتركيز عليها ونقاط الضعف ومعالجتها من طرف المهتمين.

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على مدى استخدام أساتذة التعليم الجامعي للمعايير اللازمة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة.
- التعرف على الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة المقالية والموضوعية وذلك من جهة استخدامها من طرف أساتذة التعليم الجامعي؟.

4- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

*** تعريف الاختبار التحصيلي الجيد:** هو الاختبار الذي يراعى في تصميمه المعايير والأسس التربوية الخاصة بإعداد وتصميم وإخراج الاختبار التحصيلي النموذجي. والذي تتوافر فيه معايير الاختبار الجيّد التي حدّدها معيار بناء الاختبارات التحصيليّة الجيّدة.

*** تعريف الاختبارات التحصيلية في مرحلة التعليم الجامعي:** هي الاختبارات التحصيلية للمقررات النظرية الخاصة بنهاية السداسي الأول والثاني لمستوى السنة الثالثة والثانية علوم التّربية خلال السنة الجامعية 2013/2012.

*** تعريف المعايير العلمية:** هي مجموعة الأسس والمبادئ التي تحمل صفة العلمية يستخدمها الأساتذة في تصميم الاختبارات التحصيلية والتي تعطي أو تميز هذه الاختبارات بالصدق والثبات والجدة ...الخ.

أولا: الجانب النّظري:

1- مفهوم الاختبار التّحصيلي(Achievement test): لقد تناول العديد من الباحثين الاختبارات التّحصيليّة بالتّعريف، ومن بين التعاريف الشّائعة في كتب التّربية ما جاء به **وليام(William. M)** حيث عرّف الاختبار بقوله: "هو تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلّها، ونتيجةٌ لإجابات الفرد على مثل هذه السّلسلة من الأسئلة".[1]

كما **يعرّف على أنّه**:" ذلك الاختبار الذّي يقيس ما حصّله الطّلاب بعد مرورهم بخبرة تربويّة معيّنة. ويرتبط بالمنهج الذّي درسه الطّالب. ويجرى بعد الانتهاء من الوحدة الدّراسيّة، أو في نهاية الفترة أو نهاية العام الدّراسي, بهدف تحديد مدى التّقدم في تعلم الطّلبة تحديدًا رَقميًّا يتمّ تسجيله، وعلى ضوئه يتمّ الانتقال أو الرّسوب أو منح الشّهادات".[2]

وهناك **تعريف آخر** للاختبار التّحصيلي والذّي يقصد به:" قياس مستوى الأداء الحالي بالنّسبة للمعلومات والمهارات التّي تمّ اكتسابها نتيجة التّدريب أو التّعليم، ومنها الاختبارات التّشخيصيّة، ومنها ما يقيس التّحصيل في مادّة دراسيّة أو جزء منها...وبالطّبع فإن اختبارات التّحصيل[3] ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمحتوى معيّن، فإذا تغيّر هذا المحتوى فقد تفقد اختبارات التّحصيل المرتبطة به صدقها".[4] ويرى **البعض الآخر** أنّ:"اختبارات التّحصيل تُعدّ أهمّ أداة يستخدمُها المُعلّم في تقويم الجانب التّحصيلي لتلاميذه، والاختبار التّحصيلي هو عيّنة مختارة من السّلوك المراد قياسه لدرجة امتلاك الفرد من هذا السّلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله".[5]

وعليه يمكن أن نستخلص من التعاريف السّابقة للاختبارات التحصيليّة على أنّها عبارة عن مجموعة من الأسئلة المحدّدة تحديدا دقيقا والتّي ينبغي حلّها، شريطة أن تكون مرتبطة بالمنهج الذي درسه الطالب، وذلك لقياس ما حصّله من معلومات ومهارات...وتجرى بعد فترة زمنيّة معيّنة، وذلك بهدف قياس مدى التّقدّم الذي وصل إليه وتحديده رقميّا، وعلى ضوئه يتمّ اتخاذ العديد من القرارات التربويّة المتعلّقة بالطالب.

إن اختبارات التّحصيل متعدّدة وتستعمل في المدارس على الطلبة العاديين والموهوبين، ومعظمها تجري على المجموعات وليس على الأفراد، وبعض الاختبارات هي الأكثر تفوقًا من مثل اختبار **(أيوا ITBS)** للمهارات الأساسيّة **(lowa tests of basic– Skills) **** وكذا اختبار**(ستانفورد بينيه)** للتّحصيل **و(كاليفورنيا)** للتّحصيل. وجميعها يختص بناحية من نواحي التّحصيل مثل التّحصيل في قواعد اللّغة الإنجليزيّة، التهجئة وقراءة الخرائط والحسابات الرّياضيّة، استيعاب القراءة، الدّراسات الاجتماعيّة، العلوم العامّة. ويتم تعديل الاختبارات نتيجة التّغيّرات التّي تطرأ على المناهج.[6]

وتلعب الاختبارات التّحصيليّة دورًا بارزًا في جميع أنواع البرامج التّعليميّة، فهي الأسلوب الذّي يستخدم كثيرًا - وحتّى الآن- في تعيين وتحديد تحصيل المتعلّم داخل الحجرة الدّراسيّة. فالاختبار التّحصيلي خطوة نظاميّة لتقدير واقع تعلّم الفرد، وعلى قياس وتقويم المعطيات التّعليميّة.[7] وتُقاس فعالية الاختبارات في تحسين عمليّة التّعلم والتّدريس بالدّرجة الأولى، من خلال المبادئ التّي تستند إليها بناء هذه الاختبارات.

2- المبادئ الأساسيّة في بناء الاختبارات التّحصيليّة: إنّ المبادئ التّالية تُساعد في بناء اختبارات تحصيليّة ذات دور إيجابي في عمليّة التّعلم والتّعليم ومن بينها:[8]

---

*-• - يتكوّن هذا الاختبار(**ITBS**) من سلسلة من الاختبارات، وكل اختبار يقيس مستوى معيّن. مثلا اختبارات للمستوى **(5-8)** أي من التّحضيري إلى السّنة الثّانية ابتدائي. صمّم للحصول على معلومات، ولتخطيط التّعليم...وتشمل المفردات، تحليل الكلمة، الفهم القرائي، الاستماع، اللغة، الرّياضيات. أمّا الدراسات الاجتماعيّة والعلوم فهي للمستويات**(7-8)** فقط. أمّا من **(9-14)** سنة للطلاب من الصف الثّالث حتّى الثّامن، تشمل: المفردات، القراءة والفهم، وهجاء، ورأس المال، علامات الترقيم، واستخدام التعبير مفاهيم الرياضيات، وتقدير، مشكلة الرياضيات حل وتفسير البيانات، علوم الحاسوب والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والخرائط والرسوم البيانية والمواد المرجعية، تحليل كلمة.

- يجب أن تعمل الاختبارات التّحصيليّة على قياس نواتج تعليميّة تكون متّسقة مع الأهداف التّدريسيّة: فالتّعرف على النّواتج التّعليميّة المطلوبة وتحديدها بدقة، تُعدّ من الخطوات الأولى في بناء الاختبارات التّحصيليّة، ويجب أن تتبع هذه النّواتج من الأهداف الخاصّة بالمادّة الدّراسيّة التّي سيغطّيها الاختبار.

- أن يُغطّي الاختبار عيّنة ممثلة من النّواتج التّعليميّة و المادّة الدّراسيّة المنتظمة في التّدريس: حيث يجب على واضع الاختبار أن ينتقي عيّنة من السّلوك تكون ممثّلة بقدر الإمكان المجتمع السّلوكي الذّي تحدّده المادّة الدّراسيّة، والطّريقة التّي تساعده في ذلك تتمثل في جدول المواصفات، الذّي سنتناوله بشيء من التّفصيل لاحقًا.

- أن تكون نوعيّة الأسئلة التّي تحتوي عليها اختبارات التّحصيل أكثر ملائمة من غيرها لقياس النّاتج التّعليمي المرغوب: فالاختبار التّحصيلي هو بكلّ بساطة وسيلة لاستدعاء السّلوك المطلوب، بحيث يُمَكّن من إعطاء الأحكام حول مدى بلوغ الأهداف الدّراسيّة المتوخّاة. لذلك فإنّ السّبيل إلى قياس التّحصيل بشكل فعال، هو الاختيار الجيّد لنوعيّة الأسئلة التّي من شأنها أن تستثير الإجابة المطلوبة وتستبعد الإجابات الأُخرى.

- أن تُصاغ اختبارات التّحصيل بحيث تناسب الغايات التّي تستخدم النّتائج في حالتها: تُستَخدم الاختبارات التّحصيليّة لغايات مختلفة فهي قد تستخدم لقياس:

أ- الخبرة السّابقة للمفحوص من قبل البدء بالتّعلم الجديد(**تحديد المستوى**).

ب- تقدّم المفحوص خلال فترة التّعلم (تكويني).

ج- صعوبات التّعلم خلال فترة التّعليم(تشخيصي).

د- التّحصيل العام في نهاية التّعلم(ختامي).

- أن تتمتّع اختبارات التّحصيل بأكبر قسط من الثّبات وأن يُتخذ جانب الحذر في تفسير نتائجها.

- أن تستخدم اختبارات التّحصيل لتحسين مستوى التّلاميذ: تستخدم الاختبارات التّحصيليّة لتحسين مستوى التّلاميذ كلّما كانت تعكس بحق الأهداف التّعليميّة، وعندما تصمّم لقياس النّواتج التّعليميّة المتوقّعة بمفردات أصلح ما يكون لقياس هذه النّواتج، وعندما يُؤمّن لها درجة عالية من الثّبات... فالنّتائج المتوصّل إليها بواسطة هذه الاختبارات، تساعد على تحسين مستوى التّلاميذ والرّقع من أدائهم.

وممّا تجدر الإشارة إليه أنّه إضافةً إلى هذه المبادئ، يجب أن يوضّح واضع الاختبار إلى مختبريه الهدف منه, مثل تحسين العمليّة التّعليميّة وتبيان العلاقة بين الأهداف التّعليميّة وأنواع الاختبارات المستعملة والغرض منها قبل إعطائها لهم، مع ضرورة تزويدهم **بالتّغذيّة الرّاجعة(Feed Back)** المناسبة.

إنّ كل ما سبق يعدّ من المبادئ التّي يجب أخذها بعين الاعتبار عند الشّروع في إعداد الاختبارات التّحصيليّة، ممّا يزيد في موضوعيتها من ناحية، ومن ناحية أخرى تزيد من نظرة المتعلّمين الإيجابيّة إلى الاختبارات، على اعتبار أنّها أدوات مساعدة لهم على حسن التّعلم.

ثانيا: **الجانب التطبيقي:**

1- منهج الدراسة: إن هذه الدراسة تنتمي إلى الدراسات الوصفية التي تسعى إلى: "وصف الظواهر أو الأحداث المعاصرة أو الراهنة، وتقدم بيانات وخصائص معينة في الواقع". **(9)** كما يرتبط البحث الوصفي:"بدراسة واقع الأحداث والظواهر والمواقف والآراء وتحليلها، وتفسيرها، بغرض الوصول إلى استنتاجات مفيدة، أما تصحيح هذا الواقع أو تحديثه أو تطويره، هذه استنتاجات تمثل فهما يستهدف توجيه للمستقبل". **(10)** وعليه تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعرف على أنه:" من المناهج التي تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن الظاهرة وتعميمها مستقبلا، فكل بحث وصفي يبدأ بخطة وبهدف معين، يتم بناءا على أساسهما، تحديد مصادر المعلومات التي يجب

اللجوء إليها وتحليلها، وتفسير النتائج المتوصل إليها، سواء لتأييدها، أو لنفي إقتراحات معينة قام الباحث بافتراضها في بداية الدرس". (11)

2. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من الاختبارات التحصيلية للمقررات النظرية الخاصة بنهاية السنة الجامعية 2013/2012 والبالغ عددها 48 اختيارا تحصيليا، للسداسيين الأول والثاني والامتحانات الاستدراكيّة من مختلف المقاييس السنة الثانية والثالثة علوم التربية.

3. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 36 اختبارا تحصيليا خاصة بالسّداسي الأول والثاني للسنة الدراسية 2013/2012، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة عن طريق القرعة، من بين مجتمع الدراسة، أي من مجموع (48) اختبارا تحصيليا.

4. أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم معيار تقييم الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختيار الجيد الذي يحتوي على ثلاث محاور وهي:

- **المحور الأول:** معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد. ويضم9 بنود(1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9).
- **المحور الثاني:** معايير كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد. ويضم21 بندا(10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30).
- **المحور الثالث:** معايير طباعة الاختبار وإخراجه. ويضم 8 بنود (31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38).

4-1- صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق أداة الدراسة اعتمدنا على صدق الظاهري عن طريق استطلاع آراء المحكمين، حيث تم توزيع الأداة على 9 محكمين، وطلب منهم الإجابة عن البنود التي تقيس والتي لا تقيس والبنود المكررة والتعديل المقترح. بعد تطبيق معادلة لوشي تحقق صدق المعيار حيث قدّر بـ 0,94. وبعد تعديل المعيار الأولي وفق ملاحظات المحكمين أخرج المعيار في صورته النهائية حيث اشتمل على 3 محاور رئيسية ومتضمنة 36 بندا بعد ما كان يضم 38 بندا.

4-2- ثبات أداة الدراسة: لقد تم بالطلب من ثلاث خبراء محكمين، بتطبيق أداة الدراسة على ثلاث اختبارات تحصيلية خارج عينة الدراسة، ومن ثم حساب نسبة الاتفاق. وكانت قيمة معاملات الثبات على المحاور الثلاثة على التوالي كالآتي:

المحور الأول=0.91، المحور الثّاني=0.83، أما المحور الثالث فبلغت نسبة الاتفاق 0.77.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: **النسبة المئوية، المتوسط الحسابي،الانحراف المعياري**

6: عرض ومناقشة النتائج:

أوّلا- عرض النتائج:

1- **عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول الذي ينص على:(** هل يستخدم أساتذة التعليم الجامعي المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد؟). وفي محاولة للإجابة عن هذا التّساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية كما هو موضّح في الجدول الموالي:

جدول رقم (1): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري لمدى تحقق المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد

رقم	المحور 1: المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد	يوجد		لا يوجد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ت	%	ت	%		
01	يتضمن الاختبار تعليمات حول كتابة الاسم في المكان المناسب	00	00	36	100	00	00
02	يتضمن الاختبار تعليمات حول (اليوم والتاريخ)	15	41.66	21	58.33	0.5	0.41
03	يتضمن الاختبار تعليمات حول مادة الاختبار	06	16.66	30	83.33	0.37	0.16
04	يتضمن الاختبار تعليمات حول المستوى الدراسي	36	100	00	00	00	1
05	تتضمن تعليمات الاختبار زمن الإجابة المحدد	14	38.88	22	61.11	0.49	0.38
06	تتضمن تعليمات الاختبار العدد الكلي للأسئلة	00	00	36	100	00	00
07	تحدد تعليمات الاختبار العلامة المرصودة لكل سؤال	17	47.22	19	52.77	0.506	0.472
08	كتابة التعليمات الخاصة بكل سؤال بوضوح وبصيغة محددة	00	00	36	100	00	00
	مجموع التكرارات الأصلي(288)	**88**	**30.55**	**200**	**69.44**	**0.23**	**0.30**

من خلال معطيات وبيانات الجدول أعلاه، نجد أن نسبة استخدام المعايير المطلوبة في مجال كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد من طرف أساتذة التّعليم الجامعي قدّرت بـ(**30.55** %)، وبمتوسّط حسابي قدّر بـ(**0.23**) وانحراف معياري(**0.30**)، حيث بلغ مجموع التكرارات المعبّرة عن وجود وتوافر المعايير (**88**) تكرارا من أصل (**288**) تكرارا. وبناء على المعطيات أعلاه يمكن الإجابة عن التّساؤل الأول بأنّه:(لا يستخدم أساتذة التعليم العالي المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد).

2- عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني الذي ينص على:(هل يستخدم أساتذة التعليم الجامعي المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد)؟. وللإجابة عن هذا التساؤل، قد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية، والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (2): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري لمدى تحقق المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد

رقم	المحور 2: المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد	يوجد		لا يوجد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ت	%	ت	%		
09	صياغة فقرات الاختبار بطريقة واضحة وتبتعد عن الألفاظ المعقدة	13	36.11	23	63.88	0.48	0.36
10	التنويع في أنماط الفقرات المستخدمة (موضوعية/ مقالية)	08	22.22	28	77.77	0.42	0.22
11	تدرج فقرات الاختبار من السهل إلى الصعب	22	61.11	14	38.88	0.49	0.61
12	تدرج فقرات الاختبار حسب مستويات الأهداف المعرفية	00	00	36	100	00	00
13	تجنب الأسئلة المركبة في حالة الأسئلة المقالية والموضوعية	07	19.44	29	80.55	0.40	0.19
14	تجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة يدور كل منها حول فكرة واحدة في حالة الأسئلة المقالية	2 من 19	10.52	17 من 19	89.47	0.35	0.13
15	تحديد كم الإجابة أو عدد الكلمات والأسطر في حالة الأسئلة المقالية	01 من 19	05.263	18من19	94.73	0.25	0.06
	الأسئلة التكملة						
16	صياغة الفقرات بحيث لا يكون للفقرة أكثر من إجابة	09 من 10	90	01 من10	10	0.31	0.9
17	وضع الفراغ في نهاية العبارة أو وسطها	4 من10	40	05 من10	50	0.516	0.4
18	عدم كتابة جزء في الجملة يوحي بالجزء الناقص في الإجابة	10	100	00	00	00	1
19	أن يكون في العبارة فراغ واحد أو فراغين كحد أقصى	08 من 10	80	02 من 10	20	0.42	0.8

أسئلة الصواب والخطأ							
20	لا تتضمن الفقرة كلمات توحي بصواب العبارة أو خطئها	00 من 5	00	05	100	00	1
21	الابتعاد عن المنطقية في ترتيب العبارات الصحيحة والعبارات الخاطئة	02 من 05	40	03 من 05	60	0.54	0.4
22	صياغة عبارات تقريرية	03 من 05	60	02 من 05	40	0.54	0.6
أسئلة الاختيار المتعدد							
23	البدائل يجب أن تتجانس في الشكل والترتيب والموضوع	00 من 02	00	02	100	00	00
24	تتضمن البدائل عبارات مثل جمع ما ذكر صحيح لا شيء معا ذكر خاطئ	02 من 02	100	00	00	00	1
25	تقيس الفقرة نتاجا تعليميا واحدا	01 من 02	50	1 من 02	50	0.50	0.16
26	ترتيب الإجابات الصحيحة عشوائيا	02 من 02	100	00	00	00	1
أسئلة المطابقة							
27	توضيح تجانس وتوافق عناصر المجموعتين	//	//	//	//	//	//
28	عبارات إحدى المجموعتين أكثر من الأخرى	//	//	//	//	//	//
29	توضيح كيفية الإجابة بدقة (ربط الخط، ضع الرقم المناسب)	//	//	//	//	//	//
المجموع(289)		99	34.25	190	65.74	0.311	0.441

من خلال بيانات الجدول أعلاه نجد أن استخدام المعايير المطلوبة في إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الجيّد، والمتوفرة في الاختبارات المعدة من طرف أساتذة التعليم الجامعي بلغت **99** تكرارا من مجموع **289** تكرارا أي بنسبة **34.25 %**، وهي نسبة ضعيفة والتي من خلالها يمكن الإجابة عن التساؤل الثّاني والمتمثل في أنّه:**(لا يستخدم أساتذة التّعليم الجامعي للمعايير المطلوبة في مجال إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الجيد)**.

*** عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث الذي ينص على:(**هل يستخدم أساتذة التعليم الجامعي المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار التحصيلي وإخراجه؟**)**. وتم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية في محاولة للإجابة عن هذا التّساؤل:

جدول رقم (3): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري لمدى تحقق المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار وإخراجه

رقم	المحور 3: المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار وإخراجه	يوجد		لا يوجد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ت	%	ت	%		
30	عدم وجود أخطاء مطبعية أو إملائية	20	55.55	16	44.44	0.503	0.555
31	وجود مسافة مناسبة بين السؤال والذي يليه	12	33.33	24	66.66	0.478	0.333
32	طباعة الاختبار بحجم مناسب ومقروء	26	72.22	10	27.77	0.430	0.753
33	تسلسل أرقام الاختبار وعدم تكرار رقم سؤال أو فراغ فيه	19	52.77	17	47.22	0.506	0.527
34	مراعاة الفصل بين التعليمات والفقرات	15	41.66	21	58.33	0.5	0.416
35	مراعاة عدم تقسيم السؤال إلى صفحتين	36	100	0	0	00	01
36	إعطاء الاختبار أرقام أو رموز مناسبة	20	55.55	16	44.44	0.503	0.555
المجموع(252)		148	58.76	104	41.26	0.417	0.591

يبيّن الجدول أعلاه أن المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار وإخراجه كانت نسبة توافرها بنسبة **58.76** % حيث بلغت مجموع التكرارات **148** من **252** تكرارا، حيث بلغت أكبر نسبة على المعيار رقم **32** والمتمثل في **(طباعة الاختبار بشكل مناسب ومقروء)**، تليها العبارة رقم **30 (عدم وجود أخطاء مطبعية أو إملائية)** بنسبة **(55.55 %)**.

*** عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل العام الثاني للدراسة، الذي ينص على:**

- ما هي أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية استخداما من طرف أساتذة التعليم العالي؟.
- ولقد تم استخدام المتوسط الحسابي والنسب المئوية، للإجابة عن هذا التّساؤل.

جدول رقم (5): يوضح الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية الجيدة

الرقم	نوع الأسئلة الاختباريّة	العدد	النسب المئوية	المتوسط الحسابي
1	الأسئلة المقالية	19	52.777	0.52
2	أسئلة التكميل	10	27.77	0.277
3	أسئلة الصح/ الخطأ	05	13.88	0.138
4	أسئلة الاختيار من متعدد	02	05.55	0.055
5	أسئلة المطابقة	00	00	00
المجموع		36	100	1

يتضح من الجدول رقم **(5)** أن أعلى نسبة مئوية كانت للأسئلة المقالية بنسبة مئوية تقدر بـــ **52.77 %**، وأقـل نسبة مئوية كانت للأسئلة الموضوعية بنسبة مئوية تقدر بـــ **47.23 %**، توزعت كالآتي: 27.77 % لأسئلة التكميـل، 13.88 % لأسئلة الصح والخطأ، أما الأسئلة الاختيار من متعدد فقد أخذ نسبة 5.55 % ، أمّا أسئلة المطابقة لم تأخـذ أي نسبة.

ثانيا- مناقشة وتفسير تساؤلات الدراسة:

1- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والمتمثل في:(هل يستخدم أساتذة التعليم الجامعي معـايير كتابـة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد)؟.

من خلال التحليل أشارت النتائج الخاصة بـــ(المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد)، إلى انخفاض نسبة تحقيق هذا المعيار بشكل عام بنسبة مئوية 30.55% ومتوسط حسابي 0,23 ويرى الباحث أن ذلك قـد يعود إلى أن أساتذة التعليم الجامعي لا يعتمدون على هذه التعليمات بشكل جيد لقلة درايتهم بأهميتها العملية في تصـميم اختباراتهم التحصيليّة، مع ما لأهميّة هذه المعايير في رفع ثبات وصدق الاختبـار. كمـا كشـفت النتـائج أن جميـع الاختبارات المعدّة من طرف الأساتذة لا تتضمّن تعليمات حول الاسم واللقب في المكان المناسب، رغـم أهميّـة هـذه التّعليمة، ذلك ما يمكن أن يفرز عنه الامتحان من قلق وتوتّر ممّا قد يفرز عنه نسيان كتابة الاسم. كمـا بينـت نتـائج الدراسة في هذا المحور أن أعلى نسبة مئوية كانت للبنود المتعلّقة بمعياري التعليمات الخاصة بالمستوى الدّراسي ، وكذا حول زمن الإجابة المحدّد وتعليمات حول اليوم والتّاريخ، وبمكن إرجاع هذه النسب المرتفعة إلـى أن الإدارة الجامعيّـة تؤكّد في تعليماتها على ضرورة توافر هذه المعايير في ورقة الامتحان.

2- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بتساؤل الدراسة الثاني الذي ينص على: - هل يستخدم أساتذة التعليم الجـامعي المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد؟.

أشارت النتائج الخاصة بمحور الدّراسة الثاني (كتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد) إلى انخفاض نسبة تحقق هـذا المحور بشكل عام 34.25% ومتوسط حسابي 0,31، وانحراف معياري 0.44، ويمكن تفسير هذه النّتيجة إلى ضعف تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيليّة، حيث نجد أن معظم الأساتذة من تخصصات مختلفة، وأنّهم تلقـوا تكوينا نظريا أكثر منهم تطبيقيا لا في مجال التقويم التربوي بصفة عامّة وبناء الاختبارات التحصيلية بصـفة خاصّـة. بالإضافة إلى عياب الدّورات

وتتفق الدّراسة الحالية مع دراسة(الجنازرة 1999) التي هدفت إلى تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء وفق معايير الاختبار التحصيلي الجيد، وكانت نتائجها بشكل عام انخفاض في مستوى جودة الاختبارات التحصيلية التي يعدها الأساتذة، كما بينت الدراسة أن النسبة العظمى من أوراق الاختبار لم يشمل سوى أقل من نصف المهارات الأساسية للمقرر الدراسي، كما لوحظ انخفاض كبير في نسبة الأسئلة المقالية التي تقيس مهارات عليا.

3- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الدراسة الثالث الذي ينص على: - هل يستخدم أساتذة الجامعة المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار وإخراجه؟

أشارت النتائج الخاصة بمحور الدراسة الثالث المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار وإخراجه، ارتفاع نسبة تحقيق هذا المعيار بشكل عام بنسبة مئوية 58.76% ومتوسط حسابي 0,41 وبانحراف معياري 0.99، مقارنة بالمحور الأول والثاني، وبمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يحسنون استخدام الطباعة على الحاسب الآلي، كما أن آلات التصوير المتوفرة من أحدث آلات التصوير عالميا، وبالتالي فإن نسخ الاختبار تكون واضحة ومقروءة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية بشكل ممتاز.

4- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل العام الثاني للدراسة الذي ينص على: - ما هي الأهمية النسبية للأنواع المختلفة من الأسئلة في الاختبارات التحصيلية الجيدة؟

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم أن أعلى نسبة مئوية كانت للأسئلة المقالية بنسبة 52.77% ومتوسط حسابي 0,52، ويمكن تفسير ذلك إلى سهولة إعدادها وأنها لا تتطلّب وقتا كبيرا، بالإضافة إلى آن بعض المقاييس المدرّسة تتماشى مع هذا التنوع من الأسئلة، ناهيك عن الهدف من الاختبار المسطّر من طرف الأستاذ من حيث ما يراد قياسه من المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم وتنظيم الأفكار... ، من ناحية أنها قد تناسب الطالب في التعليم الجامعي من حيث قدرتها على إبراز مهارته في الكتابة، وترتيب الأفكار مقارنة مع الأسئلة الموضوعية التي يعيبها أنها لا تتيح للتلميذ فرصة التعبير عن أفكاره أثناء الإجابة. وهذه النتائج تّتفق مع دراسة (Horn, 2003) التي توصلت إلى أن النسبة العظمى من الأسئلة التي يستخدمها المعلمون تركز على الأسئلة المقالية التي تعبر شكل عام عن مستوى التحليل والتركيب.

كما بيّنت النتائج أنّ الأهمية النسبيّة لأسئلة التكميل قدّرت بـ **27.55** % ومتوسّط حسابي **0.27** ثم تليها أسئلة الصواب والخطأ. كما نجد أن اقل نسبة خصّصت لأسئلة الاختيار من متعدّد بنسبة **5.55 %**، ويمكن إرجاع انخفاض هذه النسبة إلى صعوبة إعداد هذا النوع من الاختبارات الموضوعيّة وخاصّة من حيث انتقاء البدائل والمموهات بشكل يتوافق مع صياغة فقرات الاختبار الموضوعي الجيد، خاصة من حيث أنها تكون قادرة على إرباك المفحوصين، وهي تتفق مع دراسة **(Smith, 2001)** التي توصلت إلى ضعف في مهارات المعلمين الخاصة بإعداد وبناء أسئلة الاختبار من متعدد وتركيزهم على الأسئلة المقالية.

في حين نجد أنّ أسئلة غياب أسئلة المطابقة، وقد يرجع إلى أن الأساتذة يرون عدم مناسبة هذا النوع من الأسئلة للطالب في هذه المرحلة الجامعية تبعا للاعتبارات السالفة الذكر. بالإضافة إلى قصورها على قياس المهارات الدنيا، المعرفة، الفهم، بالإضافة إلى أنه لا توجد مقاييس كثيرة تحتاج إلى أسئلة المطابقة.

مناقشة عامة: من خلال تحليل محتويات الاختبارات التحصيليّة المعدّة من طرف أساتذة التّعليم الجامعي تم التّوصّل إلى أن المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته جاءت بنسب منخفضة، في حين أن المعايير المطلوبة في إخراج وتطبيق الاختبارات جاءت بنسب متوسّطة. ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن برامج إعداد الأساتذة سواء كانت قبل الخدمة أو بعدها لم تولي اهتماما كبيرا بإكساب الأساتذة الكفايات اللآزمة في مجال بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة، وهذا الضعف في محتوى البرامج التكوينيّة للأساتذة خاصة قبل الخدمة أكدته العديد من

الدراسات من بينها: دراسة **جاليكسون وكولاريدو**[12]**(1996، Gullickson & Colorado)** هدفت إلى التّعرّف على المحتوى التعليمي لمساق القياس الأساتذة ما قبل الخدمة، وكشفت الدراسة عن أن تركيز المساق على الجانب النّظري أكثر منه على الجانب التطبيقي. بالإضافة إلى ما أثبتته دراسة أخرى للباحثة[13] حول علاقة التكوين الأولي للمعلمين باكتسابهم الكفايات الأساسية في مجال بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة، حيث توصّلت إلى عدم وجود علاقة بين التكوين الأولي للمعلمين باكتسابهم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، كما وجدت أيضا أن محتوى هذه البرامج التكوينيّة ركّز على مواضيع سطحية ونظريّة بحتة في مجال بناء الاختبارات.

وهذا واضح جليا خاصة بالنسبة للمعايير المتعلقة بإعداد فقرات الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة حيث تم التوصل إلى ضعف كفاية المعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيليّة الموضوعيّة، وهذا ما يتوافق مع بعض الدراسات حيث بيّنت العديد منها أن هناك ضعفا في صياغة الاختبارات التحصيليّة لدى المعلّمين كدراسة **حسان غازي**[14] **(1997)** هدفت إلى تقويم الاختبارات التي يعدّها الأساتذة، حيث توصّلت نتائج الدّراسة إلى تسجيل ضعف واضح في معرفة المعلّمين لمواصفات الاختبار التحصيلي الجيّد وكيفيّة إعداده. وكذا **دراسة جاليكسون(1994، Gullickson)**[15] هدفت إلى تقصّي اتجاهات المعلّمين نحو الاختبارات والقياس بالمدارس الابتدائيّة والثّانويّة بالولايات المتحدة الأمريكيّة، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ المعلّمين يدعمون استخدام الاختبارات التحصيليّة، إلا أنهم يخشون من خبرتهم المحدودة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية. ودراسة **دانيال وكينج**[16] **(1998، Danial & King)** حيث هدفت إلى تحديد معرفة الأساتذة بمبادئ بناء الاختبارات التحصيليّة وقد بينت بشكل عام عدم كفاية معرفة الأساتذة بهذه المبادئ. وبناء على كل ما سبق يمكن القول: أنّ الاختبارات المعدّة من طرف أساتذة التعليم الجامعي لا تتوافر على معايير الاختبار التحصيلي الجيد، وأنّهم بحاجة إلى تدريب لتنميّة كفاياتهم في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة. وبناء على النتائج المتوصل إليها توصي الدّراسة الحاليّة إلى ضرورة إخضاع الأساتذة لدورات تدريبية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعيّة، كما توصي أن تركز برامج إعداد الأساتذة على الجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

الهوامش:

[1] - وليام أ.محرنس، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، (ترجمة هيثم كامل الزبيدي)، ب ط، دار الكتاب الجامعي، **2003**، ص18.

[2] - محمد عبد الرحمان الجاغوب، **النهج القويم في مهنة التعليم**، ط1، دار وائل، عمان- الأردن- **2002**، ص 236.

[4] - إبراهيم بسيوني عميرة، **المنهج وعناصره**، ط3، دار المعارف، القاهرة، **1991**، ص272.

[5] - رافدة عمر الحريري، **التّقويم التّربوي الشّامل للمُؤسّسة المدرسيّة**، ط1، دار الفكر، عمان -الأردن- **2007**، ص59.

[6] - نايفة قطامي، **أساسيات علم النفس المدرسي**، ط1، دار وائل،عمان-الأردن- **1992**، ص245.

[7] - محمد رضا البغدادي، **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس، -بين النظرية والتطبيق**-، ب ط، دار الفكر العربي، عمان - الأردن- **1998**،ص 103.

[8] - عبد الرحمن عدس، **مرجع سابق**، **1999**، ص17.

([9]) موفق الحمداني وآخرون، "مناهج ابحث العلمي"، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ط1، ص 109.

([10]) محمد منير حجاب، "أساسات البحوث الإعلامية والاجتماعية"، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ط3، ص 78.

([11]) عبد الغني عماد، "منهجية البحث في علم الاجتماع"، دار الطباعة للنشر، بيروت، 2007، د ط، ص 55-56.

[12] - فيصل عبد الله حمد، **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات المعلّمين في بناء الاختبارات التحصيليّة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية، جامعة عمان، **2009**، ص 160.

[13] - صباح ساعد، **مرجع سابق**.

[14] - حسّان غازي العمري، **تقويم الاختبارات المدرسيّة في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها، إخراجها، تطبيقها، تصحيحها)** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، **1997.**

[15] - فيصل عبد الله حمد، **مرجع سابق**، ص 162.

[16] - **نفس المرجع**، نفس الصفحة.