

فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل

د. نيلي ناصر الزرعة

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك فيصل
lnzarah2000@gmail.com

فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل

د. ليلى ناصر الزرعة

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

الملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل بلغت ثلاثين (٣٠) متدربة من تخصصات مختلفة، وسنوات خبرة متنوعة، وتم بناء اختبار لقياس كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في بناء الاختبارات التحصيلية تم تطبيقه قبل البرنامج وبعده، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروقات دالة إحصائية في أبعاد اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية كافة لصالح التطبيق البعدي، يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في بناء الاختبارات التحصيلية. وظهرت فروقات دالة إحصائية استناداً لمتغير التخصص بين متوسطات درجات المتدربات في الأبعاد المختلفة - ما عدا بعد البناء - حيث تفوقت المتدربات من تخصص (التربية وعلم النفس) مقارنة بتخصصات (آداب، إعلام، إدارة أعمال، حقوق، اقتصاد منزلي) في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية، بينما تفوقت المتدربات في تخصص (إدارة الأعمال) في بعد تحليل بيانات الاختبار مقارنة مع باقي التخصصات. ولم تكن هناك فروقات دالة بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة، بالإضافة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين التخصص الدراسي وسنوات الخبرة في الأبعاد المختلفة التي يتضمنها الاختبار، أما فيما يتعلق بمستوى معرفة المتدربات بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، فقد كان المستوى متدنياً كما بينته نتائج الدراسة. وبناءً على نتائج الدراسة اقترحت بعض التوصيات مثل: عقد عدد من الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية؛ لمساعدتهم في بناء الاختبارات التحصيلية وفق أصول علمية ومنهجية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، الاختبارات التحصيلية.

The Effectiveness of a Training Program based on Development of the Competencies of Building Achievement Tests on a Sample of Education College Faculties at King Faisal University

Dr. Layla N. Al-Zarah

College of Education

King Faisal University

Abstract

This study aims to determine the effectiveness of a training program based on the development of competencies of building achievement tests. A sample of (30) trainees of faculty members at King Faisal University. To achieve this goal; a test was built to measure the competencies of faculty members in the construction of achievement tests. This study revealed that there are significant differences in the dimensions of the test efficiencies of building achievement tests all in favor of the post application. There were statically significant differences based upon the variable specialization between the mean scores of the trainees of faculty members in different dimensions (except construction) where specialists in education and psychology outperformed trainees in remaining specialties (literature, media, business administration, law, home economics) in all dimensions of the test and total score. Meanwhile trainees in business Administration excelled in the analysis of the test data compared with other specializations. There were no differences related to the variable years of experience, in addition to the lack of a statistically significant correlation between academic specialization and years of experience in the different dimensions included in the test. However, regarding the knowledge level of the trainees in building achievement tests was low as revealed in the results of the study. Based on the result of the study, certain recommendations were suggested such as holding a number of training courses for faculty members to aid in development and construction of achievement tests in accordance with established and valid scientific methodology.

Keywords: Competencies, achievement tests.

فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل

د. ليلى ناصر الزرعة

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

المقدمة:

مع ظهور الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم وظهور ثورة الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، وما تقدمه من خدمات لإنتاج قوى عاملة ذات مستوى عال من الكفاءة في جميع المجالات تؤهلهم للعمل في مجتمعاتهم والعمل على تطويرها، أصبح لزاماً القيام بعمليات القياس والتقويم المستمرة لما تقدمه تلك المؤسسات. وبما أن عملية القياس والتقويم تمثل أهم معايير الجودة، حيث يرى البكر (٢٠٠١م) أن الجودة الشاملة تُعتبر أداة قياسية وتقويمية متكاملة. ويؤكد القرشي (٢٠١٠م) على أهمية القياس والتقويم في الجودة، حيث يُعتبر نقطة البدء في عمليات التحسين والتطوير لجميع جوانب تلك المنظومات؛ لما تظهره عملياته من تشخيص لعناصر القوة ليعززها وعناصر الضعف؛ فيعمل على التغلب عليها وعلاجها. ويرى كل من أبو جراد (٢٠١١م)، وحماد (٢٠١١م) أن الاختبارات تعد من أهم أدوات القياس والتقويم، بل من أكثرها انتشاراً واستخداماً في جامعات العالم العربي، والتي من خلالها يمكن الحكم على مخرجات العملية التعليمية، والتي ذكر القرشي (٢٠١٠م) أنها قد احتلت المحور الرئيس لعملية الاعتماد في وثيقة ٢٠٠٠م. لهذا أصبح من الضروري تسليط الضوء على تلك الاختبارات التحصيلية والوقوف على مدى تطبيق شروط ومواصفات بنائها واستيفائها من قبل مُعديها حتى تحقق نتائجها درجة من الثقة والمصداقية. وبما أن المسؤول الأول في إعدادها في مستوى التعليم العالي في الجامعات هو عضو هيئة التدريس والذي يُعنى به أو من المسلم به امتلاكه الكفايات المهنية اللازمة والتي تؤهله لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، لذلك فهو يحتاج وبشكل مستمر ودائم إلى معرفة مدى فاعلية ما يقوم به من أنشطة تعليمية وتدريبية على مستوى التخطيط والتنفيذ وأيضاً التقويم، وذلك من منطلق استدامة التقدم في الكفاءة المهنية الذاتية، وتحقيقاً للتعليم والتطوير والتحسين المستمر مدى الحياة (Ngozi, Agu, & Aloysius, 2013)

يرى أبو الفتوح (٢٠١٢م) أن جامعاتنا العربية تعتمد - وبشكل كبير - على الاختبارات، والمعدّة بمعايير غير موضوعية ولا تنطبق عليها مواصفات وشروط بناء الاختبار الجيد، حيث إنَّها عبارة عن اختبارات يتم إعدادها قبل موعد الاختبار وتوزيع درجاتها تبعاً للأهمية التي يراها مقدّم المقرر. وقد أكدت عدّة دراسات على قصور معظم الاختبارات التي يُعدها المعلمون، وقد كان مكمّن الخلل في قصور المعلم وعدم امتلاكه الكفايات التدريسية وخاصة ما يتعلق بكفايات إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية، كدراسة بركات وصباح (٢٠٠٧م)، (Ross, McDonald, & Bol, 2006)، والزهراني (٢٠٠٩م)، والقرشي (٢٠١٠م)، والريامي (٢٠١١م)، وعبدالرحمن (٢٠١١م)، وحماد (٢٠١١م) (Ngozi, Agu, & Aloysius, 2013). وتكمن أهمية هذه الدراسة في كون تماشيها مع الاتجاهات الحديثة للمجالات التربوية، والتي تهتم بإعداد المعلمين القائمة على الكفايات، وقد أشارت (Hammond, 2010) إلى ضرورة الاهتمام بتلك الكفايات، والتي ينعكس مدى إتقانها على أداء كل من المعلم والمتعلم على حدٍ سواء. وبالرغم من أن هذه الكفايات لم تحظ بالمستوى المطلوب من الاهتمام في مؤسساتنا التربوية لإعداد المعلم بالمقارنة إلى ما توليه المملكة المتحدة في نظامها التعليمي، والتي لا تجيز الانخراط والعمل في مجال التدريس إلا باجتياز المتقدم لتلك الوظيفة لاختبار الكفايات التعليمية (DfE, 2012).

إن من واقع خبرة الباحثة في المجال التربوي كعضو هيئة تدريس في قسم (المناهج وطرق تدريس) في كلية التربية في جامعة الملك فيصل، ومن خلال خبرتها الإدارية كوكيلة عمادة تطوير التعليم الجامعي لما يزيد على أربع سنوات، والذي أتاح الفرصة أمامها على الوقوف على مستوى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل في معظم المجالات؛ فقد لاحظت الباحثة بما يخص هذا الدراسة المتعلقة بكفايات بناء الاختبارات التحصيلية أن هنالك تدنياً واضحاً في قدرة أعضاء الهيئة التدريسية في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية مما أثار بدوره سلباً على أدائهم المهني فيما يعدونه من اختبارات تحصيلية قد لا ترقى إلى مستوى الثقة المطلوبة لاستخدامها كأداة من أدوات التقويم، فضلاً على أن يتم من خلالها الاستدلال على فاعلية التعلم والتعليم، وكما ذكر المحاسنة ومهيدات (٢٠١٢م) أن القرارات التربوية كي تكون صائبة فلا بد أن تستند إلى معلومات دقيقة حتى لا يكون للقرار عواقب سلبية، خاصة أنه من خلال الاختبارات يتم إصدار قرارات تربوية مصيرية تحدد مسار الفرد والمؤسسة الاجتماعية ألا وهي قرارات تتعلق بالنجاح والإخفاق. لذا ارتأت الباحثة ضرورة تسليط الضوء على هذا الجانب التربوي الهام بشكل علمي من خلال التعرف على فعالية برنامج تدريبي

في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. حيث يشير الكثير من العلماء إلى أن القدرات يمكن تحسينها وتميئتها من خلال البرامج المختلفة، والتي يتم إعدادها لهذا الغرض، كما قام هؤلاء بدراسات ووضعو المعايير لقياس التحسين ومدى رفع الكفايات في المهارات والقدرات؛ وذلك نتيجة لأنواع كثيرة مختلفة من التدريب، حيث ثبت أن التدريبات المناسبة تحسن القدرات والمهارات في مختلف المجالات (العاجز، ٢٠٠٦م). وتبين (سلام، ١٩٩٠م) أن هناك بعداً تربوياً خطيراً اتضح من خلال الدراسات التي تناولت أسئلة أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات وخاصة كليات التربية، حيث كانت الأسئلة تركز على قياس المستويات الدنيا في المستويات المعرفية. وسوف يكون لهذا انعكاس على معلمي المستقبل، حيث إنهم سيسلكون نفس الاستراتيجيات التي أتبعتم لهم في إعداد أسئلتهم مع طلبتهم مستقبلاً.

وأوضحت دراسة سعيد (٢٠٠٦م)، والتي استهدفت تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة بجامعة عين شمس أن الطريقة المتبعة في إعداد وبناء الاختبارات تركز وبشكل ملحوظ. على المستويات الدنيا من مستويات (بلوم) المعرفية، وإهمال العليا منها. كذلك بينت دراسة غليون (٢٠٠٩م) التي طبقت في كلية التربية في جامعة صنعاء، وقد كان الغرض منها تقويم أسئلة الامتحان في ضوء معايير الاختبار الجيد، أن غالبية الاختبارات كانت تعتمد على قياس قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات فقط. وفي نفس الإطار أظهرت دراسة الغيثي (٢٠٠٠م) في سلطنة عمان، والتي تناولت عملية تحليل أسئلة مقرر (الجغرافيا البشرية)، أن مستوى تمثيل الاختبارات التحصيلية للمحتوى ضعيف بالإضافة إلى أنها تقيس المستويات المعرفية الدنيا؛ وذلك لاعتمادها على الأسئلة من النوع المقالي.

وفي السياق نفسه أظهرت دراسة حسن (٢٠٠٥م) انعدام النسبة المئوية للمستويات العليا من مستويات (بلوم) في دراستها التي استهدفت تقويم امتحانات طالبات كلية التربية للبنات بالباحة في المملكة العربية السعودية. وأكدت دراسة عباس (٢٠٠٨م)، والتي كان الغرض منها التعرف على مدى مراعاة واضعي الأسئلة الامتحانية لمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة وفق عدة معايير منها مراعاتها لتصنيف بلوم للأهداف التربوية ونوع الأسئلة وشموليتها، إلى افتقار الاختبارات إلى الشمولية من حيث شمولية جميع مستويات (بلوم) المعرفية من جهة، وشمولية محتوى المقرر الدراسي من جهة أخرى. هذا ويرى كل من: (Ngozi, Agu, & Aloysius, 2013) أن توافر الصفات السيكمترية في أي اختبار لها دلالة على امتلاك معديها من المعلمين للكفايات اللازمة لبنائه.

من خلال الدراسات السابقة وغيرها من الدراسات التي تؤكد على ضرورة تطوير أسئلة الاختبارات وتخطي مستويات الحفظ والتذكر والتركيز على مستويات الإبداع والابتكار والقدرة على حل المشكلات وأن يتم إعدادها وفق معايير ومواصفات بناء الاختبار الجيد، قامت الباحثة من خلال خبرتها الإدارية كوكيلة عمادة تطوير التعليم الجامعي، وفي إطار سعيها لتطوير العملية التعليمية ومواكبة التطورات التربوية بهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل.

مشكلة البحث:

أصبح للاختبارات التحصيلية الوزن الأكبر في قياس وتقويم أداء المتعلمين، مما جعل لها الأثر السلبي في تدني مستوى المنتج التعليمي من عدة جوانب في مقدمتها ضعف التأهيل والإعداد، وعدم قدرته على مواجهة متطلبات التنمية، والذي من شأنه أن يُضعف القدرة التنافسية الضرورية لاحتياجات سوق العمل وعدم الصمود لتحديات العصر المتغيرة (المجاهد، ٢٠١٣). ولكي تؤدي المنظومة التعليمية دورها في التنمية المجتمعية كان لزاماً على الجامعات أن تُحدث التغيرات المستمرة في بنيتها ووظائفها وبرامجها المناسبة مع مُتغيرات العصر وأن تُجوّد من مُخرجاتها فتُخرّج خريجين لديهم مهارات التعلم المستدام، ويمتلكون القدرات الوجدانية إلى جانب المعلومات والمعارف، ولن يتسنى ذلك إلا بتغيير وتعديل النظرة الحائية لنظام التقويم وتبني أساليب التقويم الحديثة لتطوير الاختبارات التحصيلية، والعمل على تحسين وتحديث المنظومة التعليمية بكامل مكوناتها، مما ينعكس إيجابياً على تحسين وتطوير برامج إعداد معلم المستقبل، وتحقيق الجودة الشاملة (عبد المنعم، ٢٠٠٩م). كما أُكِّدَت بعض الدراسات على أن دراسة وتقييم مستوى الورقة الاختبارية ونماذج الأسئلة التي تتضمنها تلك الاختبارات يعدُّ أمراً ضرورياً ومُلحاً يؤدي إلى نتائج يمكن الاستفادة منها كمدخل جيد لتشخيص واقع الاختبارات والتعرُّف على جوانب القوة والضعف في كلٍّ من: كفاءة إعداد المعلم وتنمية كفاياته المهنية، والمستوى التعليمي التحصيلي للمتعلمين وما لذلك التشخيص من دور في اقتراح الحلول المناسبة من: برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في كيفية بناء وإعداد الاختبارات بشكل خاص، وفي مجال القياس والتقويم بشكل عام، كدراسة الرازحي (٢٠١١م)، وحمادين (٢٠٠٣م)، وزكريا والفوال (٢٠٠٧م)، ودراسة القرشي (٢٠١٠م) واللحيان (٢٠١٠م). وأكَّد أبو فودة ويونس (٢٠١٢م) على أهمية امتلاك المعلم لكفايات بناء

وصياغة الأسئلة الجيدة التي تُعدُّ مهارةً ويمكن أن تكتسب وتتمى من خلال الممارسة، وهذا يتطلب أن يتلقى المعلمُ التدريبَ الكافي على طرق بنائها واستخدامها، وأنَّ يعي الأنواع المختلفة لها واستخدام كلِّ نوع، على أن يكون ذلك التدريب قبل الخدمة عند إعداد المعلم، أو أثناء الخدمة. وقد نالت الاختبارات التحصيلية حظاً من الاهتمام ليس بالقليل من ناحية التحسين والتطوير إلا أنَّ حظها في الدراسات البحثية يعتبر قليلاً جداً لو وضعناه موضع المقارنة مع الأبحاث المتناولة لاستراتيجيات التدريس. علاوةً على ذلك فإنَّ الدراسات التي أُجريت في مجال الاختبارات التحصيلية وما يخصُّها تناولت مستوى مراحل التعليم العام، ولم تتلَّ مرحلة التعليم الجامعي نصيبها من تلك الدراسات بالرغم من الدراسات الكثيرة التي تمَّ عرضها، مما دعا الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة لمعرفة مدى امتلاك الهيئة التدريسية لكفايات بناء الاختبارات الجامعية. ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

أسئلة البحث:

- السؤال الأول:** ما فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل؟
- السؤال الثاني:** هل يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعلات الثنائية لكل من: التخصص وسنوات الخبرة على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل؟ ويتفرع هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية:
- هل يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص على درجة امتلاك كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعادها المختلفة لدى المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل؟
 - هل يوجد تأثير دال إحصائياً لسنوات الخبرة على درجة امتلاك كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعادها المختلفة لدى المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل؟
 - هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين التخصص وسنوات الخبرة على درجة امتلاك كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعادها المختلفة لدى المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل؟
- السؤال الثالث:** ما مستوى معرفة المتدربات من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية؟

أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى:
1. إعداد برنامج تدريبي في بناء الاختبارات التحصيلية لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل يتمثل بدراسة الواقع الفعلي لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وتقويم مستواهم، ومعرفة مدى ممارستهم لتلك الكفايات.
 2. الكشف عن الواقع الفعلي لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل.
 3. تقويم مستوى الكفايات المعرفية لبناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات الدراسة.
 4. الوقوف على درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية في مقرراتهم في المرحلة الجامعية.

محددات البحث:

تم تطبيق هذه الدراسة في العام الجامعي (١٤٣٤-١٤٣٥هـ)، الموافق ٢٠١٤ م في الفصل الدراسي الثاني، على عينة من الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل والبالغ عددهن ثلاثين (٣٠) عضواً من تخصصات (التربية الخاصة، وعلم النفس، والآداب، والإعلام، وإدارة الأعمال، والحقوق، والاقتصاد المنزلي)، ولديهن سنوات خبرة متنوعة.

مصطلحات البحث:

الكفاية: وتُعرفُ بمعناها الواسع بأنها "معرفةُ المادةِ العلميَّةِ، أو اكتسابِ المهاراتِ". وهي قدرة الفردِ ومدى قابليتهِ في اكتسابِ المهاراتِ في أفضلِ مستوياتها إذا حَصَلَ على أنسبِ تدريب وتعليم، مع إمكانية ملاحظتها وقياسها. (خزعلي ومومني، ٢٠١٠م). وتُعرفُ (وكالة التدريب) في المملكة المتحدة الكفاية بأنها: (السلوك الظاهر والدال على قدرة وتمكّن الفرد من أداء عملٍ معينٍ (Dowling and Henderson, 2011)).

الاختبارات التحصيلية: وتُعرفُ بأنها "إجراءٌ منظّمٌ لقياسِ تحصيلِ المتعلمين؛ لأهدافٍ تعليميةٍ محددة". المحاسنة ومهيدات (٢٠١٣م).

وتُعرفُ إجرائياً بأنها: أداة قياس يوظفها المعلم للحكم على مستوى إلمام الطالب للمعارف، وتحديد مهاراته المتعلقة بالمقرر الدراسي، ويتمُّ بناؤها وفق معايير وضوابط محددة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1. **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة One Group Before-After (Pretest- Posttest) Design، القائم على تصميم المعالجات القبليّة - البعدية؛ حيث يقوم أداء المتدرب قبل وبعد تطبيق البرنامج، ثمّ قياس مقدار التغيّر الحادث في الأداء، ويعدّ هذا التصميم مناسباً لبرامج التعليم القائم على الكفايات Competency Based Programs Mastery Learning Programs (علام، 2003م).
2. **عينّة الدراسة:** تم اختيار العينّة بطريقة قصدية من أعضاء الهيئة التدريسية ممن تطوّعن لحضور البرنامج التدريبي، بلغت عينّة الدراسة ثلاثين (30) متدربة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل، والجدول (1) يبيّن خصائص العينّة:

الجدول رقم (1)
خصائص العينّة

النسبة المئوية	العدد	سنوات الخبرة	النسبة المئوية	العدد	التخصص
16,66%	5	أقل من 2 سنوات	22,22%	7	التربية وعلم النفس
26,66%	8	أقل من 5	20%	6	آداب
26,66%	8	أقل من 10	16,66%	5	إدارة أعمال
20%	9	10 فما فوق	10%	3	حقوق
-	-	-	12,22%	4	إعلام
-	-	-	16,66%	5	اقتصاد منزلي
100%	30		100%	30	المجموع

3. أدوات الدراسة:

1. **البرنامج التدريبي:** حدّدت الباحثة تعريف البرنامج المقترح إجرائياً على أنّه "مجموعة الخبرات التعليمية والأنشطة المقترحة، والممارسات العملية بهدف مساعدة وتدريب (عينّة البحث) في جامعة الملك فيصل على بناء الاختبارات التحصيلية بكفاءة ومهارة". وهنا يتمّ عرض كميّة وخطوات بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، بالإضافة إلى تقويم البرنامج من الأهداف التعليمية بدايةً، ووصولاً إلى التقويم النهائي، والعرض على المحكمين. كما يتمّ عرض الإجراءات التي اتبعت في تحديد أداة البحث، وهو اختبار تحصيلي لتقويم كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في بناء الاختبارات التحصيلية، وفيما يلي توضيح إجراءات إعدادة:

أولاً: خطوات إعداد البرنامج المقترح:

أ. تحديد الأسس التي يستند إليها البرنامج المقترح؛ يستند البرنامج الحالي إلى مجموعة الأسس التالية:

- الاعتماد على قائمة كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وفق تصنيف (بلوم).
- ترجمة هذه الكفايات إلى أهداف تعليمية للبرنامج، يؤدي إنجازها إلى امتلاك المتدرب مهارات بناء الاختبارات التحصيلية.
- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بصورة تدريجية تُيسر من فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها.
- مراعاة تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة؛ لمساعدة المتدرب على امتلاك الكفايات.
- مراعاة ما ينبغي أن تكتسبه المتدرب من كفايات في ضوء ما يخدم أداءه الفعلي بعد ذلك في غرف الدراسة.

ب. خطوات بناء البرنامج المقترح؛ سارت إجراءات بناء البرنامج المقترح وفقاً للخطوات التالية:

- ١- تحديد الأهداف العامة والفرعية للبرنامج؛ وهي خطوة أساسية في تخطيط أي برنامج تعليمي وتعرف الأهداف العامة بأنها: أهداف (غايات) كبرى أوسع شمولاً وأصعب قياساً من الأهداف الخاصة، تأتي على شكل عبارات غير محددة بفترة زمنية، ويفترض أنها تغطي جوانب مستويات التعلم عند (بلوم). وتتمثل الأهداف الجزئية للبرنامج التدريبي ب:
 - تنمية قدرة المتدرب على كفايات التخطيط للاختبار، وذلك من خلال قدرتها على الإجابة عن مجموعة من الأسئلة مثل: ما المهارات والمعارف التي أنوي قياسها؟ ما عناصر المحتوى التي ينبغي ربطها بالأهداف التعليمية؟ كم مدة الاختبار؟ كيف سأرتب الأسئلة؟ وغيرها من الأسئلة المرتبطة بالتخطيط للاختبار.

- تنمية قدرة المتدرب على إعداد البنود الاختبارية، وتحليل نتائج الاختبار.

- اختيار محتوى البرنامج.

- تحديد طرق وأساليب التطبيق، والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج.

- تحديد أساليب التقويم، والفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج.

٢. اختيار محتوى البرنامج؛ حدد المحتوى التعليمي للبرنامج في ضوء الأهداف العامة للبرنامج وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، ورُوعي بأن يُناسب أعضاء الهيئة التدريسية في جميع التخصصات العلمية والأدبية، وأن يحتوي البرنامج على أنشطة وفعاليات تثير اهتمامهم. وقُسم البرنامج إلى: جانب نظري وآخر عملي:

أ. الجانب النظري من البرنامج:

رُوعي فيه أن تدرج المعلومات وفق التسلسل المنطقي، حيث تم التعرف على خطوات بناء الاختبار التحصيلي، والتعريف بجدول المواصفات، والتعريف بمستويات التفكير وفق بلوم، وأنواع الأسئلة الموضوعية والمقالية وميزات وعيوب كل منها، وبيان كيفية تحسينها، وتعرف مقاييس النزعة المركزية والتشتت والارتباط.

ب. الجانب العملي من البرنامج:

حيث تم إجراء بعض التطبيقات العملية على إعداد جدول المواصفات وفق تصنيف بلوم، وحساب المتوسط والوسيط والمنوال من درجات وفئات تكرارية، وحساب المدرجات التكرارية، وكيفية كتابة التقارير عن نتائج الطلاب في الاختبارات وتمثيلها بيانياً ومن خلال الجداول التكرارية، وصياغة بعض الأنماط من الاختبارات التحصيلية ونقدها.

٣. عرض البرنامج على المحكمين:

تم عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التقويم والقياس؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط أهداف البرنامج بالهدف العام. وملاءمة محتوى البرنامج، وأنشطته لتحقيق الأهداف الموضوعية له. وملاءمة المادة العلمية، وأسلوب عرضها للمتدربات، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار في إخراج البرنامج بشكله النهائي (والملاحق ١. يبين أسماء المحكمين وتخصصاتهم).

٤. الفترة الزمنية لتنفيذ تدريس البرنامج:

تم تحديد الزمن اللازم لتدريس البرنامج من خلال طبيعة البرنامج الذي يحتوي على جانب نظري وجانب عملي في ضوء آراء المحكمين، الذين تم عرض البرنامج عليهم (ومنهم ذوو تخصص تقويم وقياس) تم سؤالهم عن الزمن المناسب للبرنامج، وكان هناك اتفاق بنسبة (٩٥%) على أنه يحتاج لسبع جلسات تدريبية. ويتكون الزمن الكلي للبرنامج من أربع عشرة (١٤) ساعة، بحيث يُدرّس على مدار سبعة أيام بواقع ساعتين لكل جلسة، والشكل رقم (١) يوضح مكونات البرنامج المقترح:



الشكل رقم (١) مكونات البرنامج المقترح

بناءً الاختبار المعرفي لقياس كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس: ويتناول هذا الجزء الخطوات التي أتبع في بناء أداة جمع البيانات المتعلقة بالبحث وهي اختبار تحصيلي في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وفيما يلي تفصيل لتلك الخطوات:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى الحصول على بيانات تتعلق بتحصيل المتدربات للمحتوى العلمي المتضمن في البرنامج التدريبي وفقاً لمستويات المجال المعرفي، كما يهدف إلى قياس مستوى كفايات المتدربات في بناء الاختبارات التحصيلية في محاور ثلاثة يقيسها الاختبار وترتبط بالتخطيط لبناء الاختبار، وإعداد البنود الاختبارية، وتحضير الاختبار للاستعمال وتصحيحه وتحليل نتائجه، من خلال قياس الفرق بين أدائهم في هذا الاختبار قبل البرنامج وبعد انتهائه.

٢- تحديد نوع الاختبار ومفرداته:

حددت مفردات الاختبار بالاسترشاد بطرق صياغة الاختبارات الموضوعية من نوع الاختبار من متعدد، واعتمدت الباحثة في صياغة مفردات الاختبار على بعض الأدبيات المتصلة بالتقويم والقياس والاختبارات التحصيلية وكيفية بنائها. وذلك وفقاً لما يلي:

- تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي: وهو الحكم على إتقان معرفة وامتلاك المتدربات لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

- تحديد الأهداف التعليمية: حيث تم التعبير عن الأهداف بصيغة النواتج التعليمية.

- تحديد المحتوى: حيث تم تحديد العناصر والمجالات الأساسية والفرعية لهذا المحتوى مع تحديد الأوزان النسبية لكل منها بما تسهم في قدرتها على تنمية كفايات أعضاء الهيئة التدريسية على بناء الاختبارات التحصيلية.

إعداد جدول المواصفات: تم إعداد جدول المواصفات بعد تحديد الأهداف التعليمية وعناصر المحتوى الذي سيضمه الاختبار؛ بغرض ربط هذه الأهداف بعناصر المحتوى مباشرة وتحديد عدد البنود الخاصة بكل بعد من أبعاد الاختبار. تم تحديد النسب في جدول مواصفات وفق آراء المحكمين الذين تم سؤالهم عن تقدير الوزن النسبي لكل عنصر من عناصر المحتوى وفق الأهداف التعليمية كما يبينها الجدول (٢)

الجدول رقم (٢)
البنود الخاصة بكل بعد من أبعاد الاختبار

الأوزان النسبية لعناصر المحتوى	الأهداف التعليمية						عناصر المحتوى
	تقديم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر	
٥%	١%	-	-	١%	١%	٢%	خطوات بناء الاختبارات التحصيلية
٧%	٢%	-	١%	١%	١%	٢%	تصنيف الاختبارات التحصيلية
٨%	١%	١%	١%	٢%	١%	٢%	إعداد جدول المواصفات
١٠%	٢%	٢%	١%	٢%	٢%	١%	تحليل البنود
٩%	٢%	٢%	١%	٢%	١%	١%	تقدير معاملات السهولة والصعوبة
١٠%	٢%	١%	١%	٣%	٢%	١%	مقاييس النزعة المركزية
١٣%	٣%	١%	١%	٥%	٢%	١%	مقاييس التشتت
٦%	١%	١%	١%	٢%	-	١%	الارتباط
٩%	١%	٢%	١%	٣%	١%	١%	تمثيل البيانات
٨%	٢%	٢%	١%	٣%	-	-	تصحيح الاختبار
١٠%	٢%	٢%	٢%	٢%	١%	١%	المؤشرات السيكومترية للاختبارات
٥%	١%	١%	-	-	١%	٢%	التعريف بأنواع البنود
١٠٠%	٢٠%	١٥%	١١%	٢٦%	١٢%	١٥%	الأوزان النسبية للأهداف

٤- **وضع تعليمات الاختبار:** حيث وضع الهدف من الاختبار، ووضحت أنواع الأسئلة وكيفية الإجابة عنها، وحدد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.

٥- **تحديد أبعاد الاختبار:** اقتصر هذا الاختبار على قياس خمسة مستويات للأهداف المعرفية وفقاً لتصنيف "بلوم" Bloom وهي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب،

والتقويم)؛ وذلك نظراً لأنّ الباحثة قد اهتمت بأن تتضمن بنود الاختبار أكبر عدد من الأسئلة في مستويات الهرم العليا، وهي: التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وتضمن الشكل النهائي للاختبار خمسين بنوداً ضمن ثلاثة محاور أو أبعاد، هي: بعد التخطيط للاختبار وعدد بنوده ثمانية عشر (١٨) بنوداً، وهي (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١١-١٢-١٥-٢٦-٢٨-٢٨-٢٩-٣٦-٥٠)، بعد إعداد البنود الاختبارية وعدد بنوده ستة عشر (١٦) بنوداً، وهي: (٠-١٣-١٤-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥-٤٥-٤٦-٤٨-٤٩)، وبعد تحليل البنود والاستفادة من النتائج وعدد بنوده ستة عشر (١٦) بنوداً، هي (٢٤-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٧).

الدراسة الاستطلاعية للاختبار: أجرت الباحثة أولاً دراسة استطلاعية للاختبار بصورتها الأولية، والذي تكون من خمسة وسبعين (٧٥) بنوداً؛ بهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، و حساب الزمن وكيفية التصحيح، وقد طُبِّق الاختبار على عيّنة استطلاعية من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وقد بلغ عددهم عشرين (٢٠) عضواً، ثم صُحِّح الاختبار ورُصدت درجات أفراد التجربة الاستطلاعية في جدول، كما رُصدت الإجابات الصحيحة والخاطئة والمتروكة لكل بند من بنود الاختبار، وأيضاً رُصدت معاملات السهولة والصعوبة والتباين بعد حسابها من الإجابات الصحيحة والخاطئة والمتروكة في جدول آخر من خلال حساب معاملات الصعوبة، ومعاملات السهولة، ومعامل التباين، ويوضح جدول (٣) معاملات الصعوبة:

الجدول رقم (٣)
معاملات الصعوبة لبنود الاختبار

تسلسل	الصعوبة	المستوى	تسلسل	الصعوبة	المستوى	تسلسل	الصعوبة	المستوى
١	٠,١٤	سهل	٢٦	٠,٦١	متوسط	٥١	٠,٦٧	متوسط
٢	٠,٥٠	متوسط	٢٧	٠,٦٠	متوسط	٥٢	٠,٨٠	صعب
٣	٠,٧٢	صعب	٢٨	٠,٦٧	متوسط	٥٣	٠,٩٧	صعب جداً
٤	٠,٣٧	سهل	٢٩	٠,٦٦	متوسط	٥٤	٠,٥٦	متوسط
٥	٠,٤٢	متوسط	٣٠	٠,٧٢	صعب	٥٥	٠,٥٣	متوسط
٦	٠,٥٧	متوسط	٣١	٠,٢١	سهل	٥٦	٠,١١	سهل جداً
٧	٠,١٩	سهل	٣٢	٠,٤٩	متوسط	٥٧	٠,٥٥	متوسط
٨	٠,١٢	سهل جداً	٣٣	٠,٥٧	متوسط	٥٨	٠,٨٧	صعب
٩	٠,٥٥	متوسط	٣٤	٠,٦٤	متوسط	٥٩	٠,٩٤	صعب جداً
١٠	٠,١١	سهل جداً	٣٥	٠,٦٧	متوسط	٦٠	٠,٦٧	متوسط
١١	٠,٥٤	متوسط	٣٦	٠,٥٥	متوسط	٦١	٠,٦٦	متوسط
١٢	٠,٥٤	متوسط	٣٧	٠,٨٧	صعب	٦٢	٠,٩٧	صعب جداً

تابع الجدول رقم (٣)

تسلسل	الصعوبة	المستوى	تسلسل	الصعوبة	المستوى	تسلسل	الصعوبة	المستوى
١٣	٠,٢٥	سهل	٣٨	٠,٥٧	متوسط	٦٣	٠,٥٧	متوسط
١٤	٠,١٩	سهل	٣٩	٠,٨٨	صعب	٦٤	٠,٨٧	صعب
١٥	٠,٦٦	متوسط	٤٠	٠,٥١	متوسط	٦٥	٠,٥١	متوسط
١٦	٠,٦٥	متوسط	٤١	٠,٧٠	متوسط	٦٦	٠,٧٨	صعب
١٧	٠,٥٧	متوسط	٤٢	٠,٦٣	متوسط	٦٧	٠,٦٠	متوسط
١٨	٠,٦٠	متوسط	٣٤	٠,٦٩	متوسط	٦٨	٠,٥٥	متوسط
١٩	٠,٦٨	متوسط	٤٤	٠,٧٣	صعب	٦٩	٠,٥٥	متوسط
٢٠	٠,٦٢	متوسط	٤٥	٠,٧١	صعب	٧٠	٠,٥١	متوسط
٢١	٠,٦١	متوسط	٤٦	٠,٥٣	متوسط	٧١	٠,٧٣	صعب
٢٢	٠,٨٩	صعب	٤٧	٠,٦٤	متوسط	٧٢	٠,٦١	متوسط
٢٣	٠,٤٦	متوسط	٤٨	٠,٥٦	متوسط	٧٣	٠,٥٦	متوسط
٢٤	٠,٥٥	متوسط	٤٩	٠,٦١	متوسط	٧٤	٠,٨١	صعب
٢٥	٠,٥٥	متوسط	٥٠	٠,٦٧	متوسط	٧٥	٠,٦٧	متوسط

نلاحظ أن بنود الاختبار تنوعت بين السهل والصعب والمتوسط، وتراوحت معاملات الصعوبة بين ٠,١١ (سهل جداً) إلى ٠,٩٧ (صعب جداً)، وقد قامت الباحثة بحذف البنود السهلة والسهلة جداً، وهي البنود (١-٤-٧-٨-١٠-١٣-١٤-٢١-٥٦)، والصعبة والصعبة جداً، وهي البنود (٣-٢٢-٣٠-٣٧-٣٩-٤٤-٤٥-٥٢-٥٣-٥٨-٥٩-٦٢-٦٤-٦٦-٧١-٧٤)، والإبقاء على البنود المتوسطة في صعوبتها بالصورة النهائية للاختبار؛ لأنها تتمتع بقدر تمييزية عالية (Murphy & Davidshofer, 2001, p.195) ويمكن أن تكشف عن المستويات المختلفة للأفراد، وبالتالي تكون الاختبار النهائي من خمسين (٥٠) بنوداً، وزعت على ثلاثة محاور.

٧. زمن الاختبار: حُدِّدَ الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار من خلال رصد الزمن الذي استغرقتُه المختبرة الأولى من عينة البحث، وقد بلغ (٠.٣٥) دقيقة، ورُصد الزمن الذي استغرقتُه آخر مختبرة (٠.٥٥) دقيقة، وحُسب متوسط الزمنين حيثُ بلغ (٠.٤٥) دقيقة.

٨. تصحيح الاختبار: أُعدَّ مفتاح تصحيح الاختبار تضمن الإجابات الصحيحة عن أسئلته، بحيث أُعطي درجة واحدة لكل اختيار صحيح.

٩. التحقق من صدق اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية وثباته:

أ. صدق المحتوى (عن طريق المحكمين): بعد تصميم الاختبار في صورته الأولية، وقبل تجربته ميدانياً كان لا بد من التأكد من صلاحية الصورة الأولية له. لذا قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له.

وذلك من خلال إبداء آرائهم في الصحة العلمية لمفردات الاختبار، والاتساق بين الاختبار ومحتوى الموضوعات التي يتضمنها البرنامج. صلاحية كل بند لقياس كفايات بناء الاختبارات التحصيلية. ووفقاً لآراء المحكمين كانت أهم التعديلات: تعديل صياغة بعض البنود حتى تكون بسيطة وواضحة، وإضافة بعض الأسئلة لمستويي: التركيب، والتحليل.

ب. **الصدق التمييزي**: ويهدف إلى معرفة قدرة كل سؤال من أسئلة الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع، والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، أي: أنه يعبر عن درجة تمييز المفردة للضعيف، والقوي، ولحساب الصدق التمييزي رُتبت درجات الاختبار لأفراد العينة ترتيباً تنازلياً. ثم تم فصل (٢٧٪) من درجات أفراد العينة التي تقع في درجات الجزء الأعلى، وتم فصل (٢٧٪) من درجات أفراد العينة التي تقع في درجات الجزء الأدنى، وتحليل البنود على هذا النحو يقدم دليلاً حول الاتساق الداخلي "الصدق الداخلي"، ويظهر أن البنود متجانسة وتقيس شيئاً واحداً، وقد استخدمت المعادلة:

$$\text{معامل تمييز البند} = \frac{L - D}{N}$$

حيث: ل = تدل على عدد الأفراد من الفئة الأعلى الذين أجابوا على البند إجابة صواب، د = تدل على عدد الأفراد من الفئة الأدنى الذين أجابوا على البند إجابة صواب، وتشير ن = عدد الأفراد في الفئة الأعلى أو الفئة الأدنى. (مخائيل، ٢٠٠٦م، ص. ٩٣). كما يبينها جدول (٤)

الجدول رقم (٤)
معاملات تمييز بنود الاختبار التحصيلي

معامل التمييز	د	ل	م	معامل التمييز	د	ل	م	معامل التمييز	د	ل	م
٠,٢٨	١	٣	٣٥	٠,٢٨	١	٣	١٨	٠,٦٦	٢	٦	١
٠,٢٨	٤	٦	٣٦	٠,٧١	٢	٧	١٩	٠,٢٨	١	٣	٢
٠,٥٧	٣	٧	٣٧	٠,٥٧	١	٥	٢٠	٠,٢٨	٤	٦	٣
٠,٤٢	٤	٧	٣٨	٠,٤٢	١	٤	٢١	٠,٥٧	٣	٧	٤
٠,٤٢	٤	٧	٣٩	٠,٤٠	٣	٥	٢٢	٠,٤٢	٤	٧	٥
٠,٨٥	١	٧	٤٠	٠,٤٢	٤	٧	٢٣	٠,٤٢	٤	٧	٦
٠,٢٨	٤	٦	٤١	٠,٤٢	٤	٧	٢٤	٠,٥٧	٣	٧	٧
٠,٤٢	٢	٥	٤٢	٠,٤٢	١	٤	٢٥	٠,٢٨	٢	٤	٨
٠,٢٨	١	٣	٤٣	٠,٧١	١	٦	٢٦	٠,٢٨	٥	٧	٩
٠,٥٧	٢	٦	٤٤	٠,٢٨	٢	٤	٢٧	٠,٤٢	٤	٧	١٠

تابع الجدول رقم (٤)

معامل التمييز	د	ل	م	معامل التمييز	د	ل	م	معامل التمييز	د	ل	م
٠,٥٧	٢	٦	٤٥	٠,٥٧	٣	٧	٢٨	٠,٢٨	٢	٤	١١
٠,٢٨	٥	٧	٤٦	٠,٥٧	٢	٦	٢٩	٠,٢٨	٣	٥	١٢
٠,٤٢	١	٤	٤٧	٠,٤٠	٣	٥	٣٠	٠,٤٢	٢	٥	١٣
٠,٢٨	٣	٥	٤٨	٠,٤٢	١	٤	٣١	٠,٤٢	٢	٥	١٤
٠,٢٨	٥	٧	٤٩	٠,٤٢	٣	٦	٣٢	٠,٤٢	٤	٧	١٥
٠,٨٣	١	٦	٥٠	٠,٧١	٢	٧	٣٣	٠,٧١	٢	٧	١٦
				٠,٦٦	٢	٦	٣٤	٠,٢٨	٢	٤	١٧

يتضح من الجدول أن معاملات التمييز لبنود الاختبار تراوحت ما بين (٠,٨٣)، و(٠,٢٨)، حيث كان توسطها (٠,٥٥). وقد تجاوزت الحد الأدنى والمقبول كمعامل تمييز البند (٠,٢٠)، الأمر الذي أدى إلى اعتماد كل البنود لتمتعها بمؤشرات تمييزية جيدة، وعدم حذف أي منها. **جـ. حساب ثبات اختبار تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية:** تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وطريقة كودر ريتشارسون.

١. **الاتساق الداخلي:** ولتحقيق هذا النوع من الصدق حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار وفق جدول (٥).

الجدول رقم (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار

معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
**٠,٦٠	٢٥	**٠,٨٧	١٨	**٠,٥٦	١
**٠,٨٦	٣٦	**٠,٦٦	١٩	**٠,٦١	٢
**٠,٦٩	٣٧	**٠,٠٦٨	٢٠	**٠,٥٨	٣
**٠,٦٣	٣٨	**٠,٠٦٦	٢١	**٠,٦٣	٤
**٠,٧٨	٣٩	**٠,٧٣	٢٢	**٠,٤٤	٥
**٠,٤٤	٤٠	**٠,٨٦	٢٣	**٠,٦٨	٦
**٠,٥٦	٤١	**٠,٤٩	٢٤	**٠,٦١	٧
**٠,٨٠	٤٢	**٠,٥٧	٢٥	**٠,٣٣	٨
**٠,٦٩	٤٣	**٠,٦٤	٢٦	**٠,٦٤	٩
**٠,٧٣	٤٤	**٠,٧٧	٢٧	**٠,٦٥	١٠
**٠,٧١	٤٥	**٠,٨٧	٢٨	**٠,٤١	١١
**٠,٦٩	٤٦	**٠,٧٨	٢٩	**٠,٤٥	١٢

تابع الجدول رقم (٥)

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١٢	٠,٥٥**	٣٠	٠,٧٨**	٤٧	٠,٧٨**
١٤	٠,٧٤**	٣١	٠,٨٨**	٤٨	٠,٧٧**
١٥	٠,٧١**	٣٢	٠,٨١**	٤٩	٠,٦٩**
١٦	٠,٦٥**	٣٣	٠,٧٠**	٥٠	٠,٧٦**
١٧	٠,٥٧**	٣٤	٠,٦٩**		

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ غالبية معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للاختبار كانت دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لاختبار الكفايات في بناء الاختبارات التحصيلية.

النتائج للاختبار بطريقة كودر ريتشاردسون ٢٠: تم حساب الثبات بهذه الطريقة حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٨) لمحور التخطيط للاختبار، و(٠,٧٩) لمحور إعداد البنود الاختبارية، و(٠,٨١) لمحور تحليل البنود والاستفادة من النتائج، في حين بلغ (٠,٩٢) للدرجة الكلية. مما سبق نستنتج أنَّ اختبار تقييم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية يتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية تجعله صالحاً للاستخدام في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

نتائج الدراسة :

يتناول هذا الجزء عرضاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة، ومن ثم التعرف على فعالية البرنامج المقترح، فضلاً عن تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

نتائج السؤال الأول :

نص السؤال الأول على: ما فعالية البرنامج المقترح القائم على تحسين كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل في بناء الاختبارات التحصيلية؟ حيث تم حساب الفروق بين أداء المتدربات على اختبار تقييم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية قبل البرنامج وبعده، بطريقة المقارنة بين الأزواج المتقابلة Matched Pairs comparison للعينتين غير المستقلتين، ونستخدم اختبار (t) للأزواج المترتبة، ونحسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة كما يبينها الجدول (٦).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وفروق المتوسطات لكل مجموعة
(قبلي / بعدي) لكل بُعد في الاختبار والدرجة الكلية

المجموعة	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الزوج الأول	٣,٢٣٣٢	٣٠	١,٦٤٧٠١	١٧,٩٧	٠,٠٠٠
	١١,٤٣٣٢	٣٠	٢,٤٨٦٩٨		
الزوج الثاني	٢,٧٣٣٣	٣٠	١,٤٦٠٥٩	٣٧,٥٩٢	٠,٠٠٠
	١٣,٥٠٠٠	٣٠	١,٨٧٠٨٣		
الزوج الثالث	٣,٠٣٣٣	٣٠	١,٣٥١٤٦	٢١,٠١١	٠,٠٠٠
	١٢,٤٦٦٧	٣٠	٢,٥٥٦٠٤		
الزوج الرابع	٨,٧٦٦٧	٣٠	٣,٧٠١٦٦	٥٣,٩٦١	٠,٠٠٠
الكلية بعدي	٣٧,٤٠٠٠	٣٠	٥,١٦٣٥٣		

يتبين من الجدول وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الاختبار لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في بناء الاختبارات التحصيلية.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروقات في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية (بأبعادها الثلاثة) بالإضافة إلى الدرجة الكلية، في ضوء متغيرات التخصص وسنوات الخبرة، وفي ضوء التفاعلات الثنائية بينهما؟ ويتفرع هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يوجد تأثير للتخصص على درجة امتلاك كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعادها المختلفة لدى المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل؟
- هل يوجد تأثير لعدد سنوات الخبرة على درجة امتلاك كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعادها المختلفة لدى المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل؟
- هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين التخصص وعدد سنوات الخبرة على درجة امتلاك كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعادها المختلفة لدى المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل؟

وقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملي (2x2) Multivariate Manova لدراسة تأثير كل من التخصص الدراسي

وسنوات الخبرة والتفاعلات الثنائية بينها على درجات الأبعاد المختلفة لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، كما تم حساب مربع (إيتا) للتعرف على حجم التأثيرات أو نسبة التباين في درجات الأبعاد المختلفة للاختبار التي تفسرها المتغيرات: التخصص الدراسي، وعدد سنوات الخبرة والتفاعلات الثنائية بينها، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ويوضح كل من جدول (٧)، و(٨) نتائج هذه الأسئلة السابقة.

الجدول رقم (٧)

نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير كل من التخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما على الأبعاد المختلفة لاختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، والدرجة الكلية

المتغير المستقل الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة
Pillai's بيلاي	٠,٥٩٩	٠,٥٦٣	٢٠,٠٠٠	٦٤,٠٠٠	٠,٩٢٣
Wilks ويلكس	٠,٤٨٦	٠,٥٣٥	٢٠,٠٠٠	٤٤,٠٦٦	٠,٩٣٤
Hotelling's هوتلينج	٠,٨٨٨	٠,٥١١	٢٠,٠٠٠	٤٦,٠٠٠	٠,٩٤٨
Roy's روي	٠,٦٥٥	٢,٠٩٥	٥,٠٠٠	١٦,٠٠٠	٠,١١٩
Pillai's بيلاي	١,٤٥٥	٢,٢٨٦	١٦,٠٠٠	٦٤,٠٠٠	٠,٠١٠
Wilks ويلكس	٠,٠٧٢	٣,٤٣٣	١٦,٠٠٠	٤٠,٣٥٣	٠,٠٠١
Hotelling's هوتلينج	٦,٣٦٣	٤,٥٧٣	١٦,٠٠٠	٤٦,٠٠٠	٠,٠٠٠
Roy's روي	٥,٣٤٠	٢١,٣٦٠	٤,٠٠٠	١٦,٠٠٠	٠,٠٠٠
Pillai's بيلاي	٠,٧٨٧	٠,٩٨٠	١٦,٠٠٠	٦٤,٠٠٠	٠,٤٨٩
Wilks ويلكس	٠,٣٧٦	٠,٩٥٢	١٦,٠٠٠	٤٠,٣٥٣	٠,٥٢٢
Hotelling's هوتلينج	١,٢٥١	٠,٨٩٩	١٦,٠٠٠	٤٦,٠٠٠	٠,٥٧٥
Roy's روي	٠,٨١٣	٣,٢٥٢	٤,٠٠٠	١٦,٠٠٠	٠,٠٣٩

إن الاختبارات الأربعة (بيلاي Pillai، ويلكس Wilks، هوتلينج Hotelling، روي Roy) كانت دالة إحصائياً في حالة التخصص، ويتضح أيضاً أنه لم تكن هناك فروق دالة بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة. بمعنى أنه لا يوجد تأثير دال لسنوات الخبرة على كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، فيما عدا طريقة روي Roy حيث بلغت قيمة الدلالة (٠,٠٣٩) ولم تكن الاختبارات الأربعة دالة في التفاعلات الثنائية: (التخصص × سنوات الخبرة)، وبين الجدول (٨) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عند دراسة تأثير التخصص وسنوات الخبرة على الأبعاد المختلفة التي يضمها اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، بالإضافة للدرجة للاختبار (ن = ٣٠)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التخصص × الخبرة	التخطيط	٢,٨٧٥	٥	٠,٧٧٥	٠,٥٢٧	٠,٧٥٢
	البناء	٧,٠٧٤	٥	١,٤١٥	٠,٨٤٣	٠,٥٣٩
	التحليل	١,٧٧٧	٥	٠,٣٥٥	٠,٣٥٥	٠,٨٧٢
	الكلية	٥,٨٢٧	٥	١,١٦٥	٠,٢٢٧	٠,٩٤٠
التخصص	التخطيط	٤٠,٠٤٢	٤	١٠,٠١١	٦,٨٠٦	٠,٠٠٢
	البناء	٩,٩٠١	٤	٢,٤٧٥	١,٤٧٤	٠,٢٥٦
	التحليل	١٣,٢٦٩	٤	٣,٣١٧	٣,٣١٠	٠,٠٢٧
	الكلية	١٧٢,١٢٦	٤	٤٣,٠٣٢	٨,٧٤٨	٠,٠٠١
الخبرة	التخطيط	٩,٩٧٥	٤	٢,٤٩٤	١,٦٩٥	٠,٢٠٠
	البناء	١١,٠٠٢	٤	٢,٧٥١	١,٦٢٨	٠,٢١٢
	التحليل	٥,٨١٨	٤	١,٤٥٥	١,٤٥٢	٠,٢٦٣
	الكلية	٥٠,٧٩١	٤	١٢,٦٩٨	٢,٥٨٢	٠,٠٧٧
الخطأ	التخطيط	٢٣,٥٢٢	١٦	١,٤٧١		
	البناء	٢٦,٨٦٧	١٦	١,٦٧٩		
	التحليل	١٦,٠٣٣	١٦	١,٠٠٢		
	الكلية	٧٨,٧٠٠	١٦	٤,٩١٩		

يتضح من الجدول ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (استناداً لمتغير التخصص) بين متوسطات درجات المتدربين من أعضاء الهيئة التدريسية في الأبعاد المختلفة (ما عدا بعد البناء) التي يتضمونها اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية بالإضافة إلى الدرجة الكلية وقد فسر معاملاً إيتا: (٧,٠, ٩,٠, ٢,١, ٢,١, ٥,١, ٢,١, ٥,١, ٧,١) ، وهي في مجملها نسب أعلى من التي يفسرها متغير سنوات الخبرة. وعند إجراء اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين التخصصات الدراسية بين المتدربين تبين تفوق المتدربين ذوات تخصص (التربية وعلم النفس) على بقية التخصصات (آداب، إعلام، إدارة أعمال، حقوق، اقتصاد منزلي) في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية، في حين تفوقت المتدربات في تخصص إدارة الأعمال في بعد تحليل بيانات الاختبار مقارنة مع باقي التخصصات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات سنوات الخبرة (أقل من ٣ سنوات، أقل من ٥، - أقل من ٧، أقل من ١٠، ومن ١٠ فما فوق) في اختبار الكفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعاده المختلفة.

- عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين التخصص الدراسي في الأبعاد المختلفة التي يتضمنها الاختبار، ويشير مربع (إيتا) إلى أن التفاعل الثنائي بين متغيري (التخصص وسنوات الخبرة) لم يفسر شيئاً من التباين الكلي في درجات الأبعاد التي يتضمنها الاختبار.

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مستوى معرفة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد اختبار كفايات بناء الاختبارات التحصيلية (التطبيق القبلي): لمعرفة المستوى الفعلي في الكفايات قبل التدخل، والجدول (٩) يبين المتوسطات:

الجدول رقم (٩)

يبين المتوسطات والنسبة المئوية لمستويات معرفة المتدربات بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية

البعد	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
التخطيط	٣,٣٢٣٢	٢٨,٠٢%	١,٦٤٧٠١	٠,٣٠٠٧٠
البناء	٢,٧٣٢٣	٣١,١٧%	١,٤٦٠٥٩	٠,٢٦٦٦٧
التحليل	٣,٠٢٣٣	٣٤,٦٠%	١,٣٥١٤٦	٠,٢٤٦٧٤
الكلية	٨,٧٦٦٧	٢٧,٥٥%	٣,٧٠١٦٦	٠,٦٧٥٨٣

يتبين من الجدول أن مستوى معرفة المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في جامعة الملك فيصل متدن، ولم يصل أحد من أفراد عينة الدراسة إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (٨٠٪)، حيث بلغت نسبة المتوسط الحسابي لذلك المستوى (٣٧,٥٥٪) على الأداة ككل، أما بالنسبة للمجالات فقد بلغت نسبة المتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة على مجال التخطيط للاختبار أعلى نسبة معرفة بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية وهي (٢٨,٠٢٪)، وهي أعلى قيمة مقارنة بالمجالات الأخرى، بينما بلغت نسبة المتوسط الحسابي لمجال بناء الاختبار (٣١,١٧٪)، وهي أقل نسبة معرفة، في حين بلغت نسبة المتوسط الحسابي لمجال التحليل (٣٤,٦٠٪)، وبشكل عام جاءت قيم المتوسطات على الأداة ومجالاتها متدنية.

مناقشة النتائج وتفسيرها :

بيّنت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في بناء الاختبارات التحصيلية في مجال التخطيط والبناء والاستفادة من النتائج وتحليلها، وهذا ما استهدفته الدراسة الحالية، ودراسة الحارثي (٢٠٠٧م). بيّنت الدراسة تفوق المتدربات ذوات تخصص (التربية وعلم النفس) على بقية التخصصات (آداب، إعلام، إدارة أعمال، حقوق، اقتصاد منزلي) في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية، في حين تفوقت المتدربات في تخصص (إدارة الأعمال) في بعد تحليل بيانات الاختبار مقارنة مع باقي التخصصات. وهذا الأمر طبيعي، فالمتدربات في تخصص (التربية وعلم النفس) لديهن معرفة مسبقة بخطوات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية امتلكنها من تركيز بعض المقررات عليها كمقرر (التقويم والقياس)، والاختبارات وغيرها من المقررات، وبالنسبة لتفوق المتدربات تخصص (إدارة الأعمال) في تحليل البيانات هو أن تخصصهم دعم معرفتهن بالجوانب الإحصائية، كعاملات الصعوبة، ومقاييس النزعة المركزية، وغيرها من الأمور التي تساعد على تحليل النتائج ومقارنتها. وبيّنت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات سنوات الخبرة في اختبار الكفايات بناء الاختبارات التحصيلية بأبعاده المختلفة، إذ لم تؤثر سنوات الخبرة على تطوير كفايات المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية، وهذا قد يعود إلى أن ضعف الكفايات وتدنيها يعود لنقص التدريب، وعدم التدريب على تلك الكفايات هو سبب الضعف الذي لن يتحسن بمجرد ازدياد الخبرة التدريسية فحسب، وهذا ينسجم مع دراسة (الحارثي، ٢٠٠٧م)، و(سنان، ٢٠٠٦م) التي بينت عدم وجود فروق بالكفايات في ضوء متغير الخبرة، ودراسة (سيف، ٢٠٠٨م)، و(الهشامي، ٢٠٠٥م) التي لم تظهر فيهما فروقات في كفايات بناء الاختبارات التشخيصية وفقاً لسنوات الخبرة أو التخصص.

بيّنت الدراسة أن مستوى معرفة المتدربات من أعضاء الهيئة التدريسية بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في جامعة الملك فيصل متدن، ولم يصل أحد من أفراد عينة الدراسة إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (٨٠٪)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لذلك المستوى نسبة (٣٧,٥٥٪) على الأداة ككل، أمّا بالنسبة للمجالات فقد بلغت نسبة المتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة على مجال التخطيط للاختبار أعلى نسبة معرفة بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية وهي (٢٨,٠٢٪)، وهي أعلى قيمة مقارنة بالمجالات الأخرى، بينما بلغت نسبة المتوسط الحسابي لمجال بناء الاختبار (٢١,١٧٪)، وهي أقل نسبة معرفة، في حين بلغت نسبة المتوسط الحسابي لمجال التحليل (٢٤,٦٠٪)، وبشكل عام جاءت قيم المتوسطات على الأداة

ومجالاتها متدنية. وقد أكدت عدّة دراساتٍ على قصورٍ معظم الاختبارات التي يُعدها المعلمون وعدم كفايتها في قياس تحصيل الطلاب، بسبب قصور امتلاك المعلم الكفايات التدريسية، كدراسة (Ross, McDonald, & Bol, 2006). والزهراني (٢٠٠٩) والقرشي (٢٠١٠)، والريامي (٢٠١١)، وعبدالرحمن (٢٠١١)، وحamad (٢٠١١). ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أمورٍ منها: عدم تعرّض الكثير من المتدربين لدراسة مادة (التقويم والقياس) وإعداد الاختبارات التحصيلية، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية المتخصصة في القياس والتقويم وبناء الاختبارات التحصيلية، واعتقاد بعضهم أنهم يمتلكون المهارة والخبرة الكافيتين لبناء الاختبارات التحصيلية، دون الحاجة للتعلم في مجال المبادئ والأسس العلمية لبنائها، بالإضافة إلى غياب تطبيق معايير موضوعية يُراجع من خلالها عملية تقويم الطلاب والاستفادة من نتائج التقويم، وغياب تطبيق معايير الجودة من خلال توظيف نتائج الاختبارات في عملية التحسين والتطوير.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بتوجيه المسؤولين في وزارة التعليم العالي بضرورة إلزامية حصول عضو هيئة التدريس على دورات تدريبية متخصصة في مجال (القياس والتقويم)، والتعريف بأساليبه وأدواته. وضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس متخصصة في كفايات إعداد الاختبارات وبنائها وفق معايير الجودة. والاهتمام بتدريب الأساتذة الأكاديميين غير التربويين على إعداد الاختبارات في إطار الأسس العلمية. بالإضافة إلى تطبيق معايير موضوعية يُراجع من خلالها عملية تقويم الطلاب والاستفادة من نتائج التقويم. وتطبيق معايير الجودة من خلال توظيف نتائج الاختبارات في عملية التحسين والتطوير لكل من المتعلم والمعلم.

المراجع:

- أبو الفتوح، محمد (٢٠١٢م). من عيوب الاختبارات الحالية التي تمارس في مدارسنا وجامعاتنا: يحفظ أكثر مما يفهم. ولا يفكر بطريقة علمية. مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ٢٠٤، ٧٠-٧٥.
- أبو جراد، حمدي (٢٠١١م). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الأزهر، غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣(٢)، ٨٩-١٠٦.

أبو فودة، باسل؛ ويونس، نجاتي (٢٠١٢م). الاختبارات التحصيلية مفهوما. كيفية إعدادها أسس بنائها وتكوينها وتطبيقات ميدانية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. بركات، زياد؛ وصباح، عبد الهادي (٢٠٠٧م). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهمرم بلوم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٩، ١٢٣-١٥٤.

البكر، محمد (٢٠٠١م). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٥ (٦٠)، ٨٤-١٢٣.

الحارثي، ابتسام (٢٠٠٧م). تقويم كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حسن، ثناء (٢٠٠٥م). تقويم امتحانات طالبات كلية التربية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٠٠، ٥٢-٨٥.

حماد، شريف (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، ٢٨/٤/٢٠١١، إبريل، غزة، فلسطين.

حمادين، فخري (٢٠٠٣م). تحليل الأسئلة التقييمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليمية. المجلة التربوية، المجلد (١٧) (٦٨)، ٥٥-٩٩.

خزعلي، قاسم؛ ومومني، عبد اللطيف (٢٠١٠م). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٣)، ٥٥٢-٥٩٢.

الرازحي، عبد الوارث (٢٠٠١). تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. بحث مقدم في المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٢-٢٤ ديسمبر، القاهرة.

الريامي، أحمد (٢٠١١م). الثقافة الاختبارية. الأردن: عالم الكتب الحديث.

زكريا، ريماء؛ والفوال، محمد (٢٠٠٧م). مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات. مجلة جامعة دمشق، ٢٣ (٢)، ٢٥٢-٢٨٥.

الزهراني، محمد (٢٠٠٩م). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

سعيد، سعيد (٢٠٠٦م). تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، يوليو، جامعة عين شمس.

سلام، صفية (١٩٩٠م). تقييم امتحانات العلوم لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الأساس في ضوء استراتيجية تطوير التعليم. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية، جامعة المنيا، ٣(٢)، ٤٤٩-٥٠١.

سنان، إيناس (٢٠٠٦م). درجة معرفة وممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

سيف، محمد (٢٠٠٨م). مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

العاجز، فؤاد (٢٠٠٦). معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الأول: التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج (الواقع والتطلعات)، (١٩-٢٠) ديسمبر، جامعة الأقصى، غزة.

عبد المنعم، محمد (٢٠٠٩م). تقييم أسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين جامعة الملك فيصل في ضوء معايير جودة التقييم. مجلة البحوث النفسية والتربوية. جامعة المنوفية، (١)، ٢٣٦-٢٠٥.

عباس، مها (٢٠٠٨م). مستويات التقييم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة مادة التاريخ. مجلة مركز البحوث التربوية النفسية. (١٦) ٢٨٧-٢٢٨.

عبد الرحمن، أحمد (٢٠١١م). تصميم الاختبارات. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٣م). التقييم التربوي المؤسس. القاهرة: دار الفكر العربي.

غليون، أزهار (٢٠٠٩م). تقييم الاختبارات النهائية للدراسات العليا بكلية التربية صنعاء في دور معايير الاختيار الجيد. المجلة العلمية بكلية التربية. ١(٨)، ١٨٧-٢٠٠.

الغيثي، مريم (٢٠٠٠م). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الجغرافيا البشرية لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

القرشي، خديجة (٢٠١٠)، تقويم الورقة الاختبارية لطلبات البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف وفق معايير الجودة. بحث مقدم في المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، ٢٩/١١-١/١٢/٢٠١٠ القاهرة.

اللحياني، عدنان (٢٠١٠م) أثر ترتيب مفردات الاختبار على صدق وثبات اختبار متعدد البدائل في مادة الرياضيات لطلاب مرحلة الثانوية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المجاهد، سالم (٢٠١٢م). نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقييم التعليمي في ليبيا، كلية الآداب، مجلة جامعة طرابلس، مجلة الجامعة. ١٥(٢)، ٢٢٣-٢٦٠.

المحاسنة، إبراهيم؛ ومهيدات، عبد الحكيم (٢٠١٢م). القياس والتقييم الصفوي. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

الهشامي، خليل (٢٠٠٥). مستوى معرفة المشرفين التربويين بسلطنة عُمان بالبادئ العامة للاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك. كروكر، ليندا؛ الجينا، جيمس، ترجمة زينات يوسف دعنا (٢٠٠٩) مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة. دار الفكر، عمان.

Department of Education. (2012). *Teacher's Standards*. England: Press Crown.

Dowling, M., & Henderson, L. (2011). *Managing personal Competencies*. Edinburgh Business School heriot: Watt University.

ETUCE (European Trade Union Committee for Education). (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper, CSEE, ETUCE, retrieved from http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_Policypaper_en_web.pdf

European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and training, Guidance book for policy makers, retrieved from http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm

Hammond, D. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress, retrieved from www.americanprogress.org

Ngozi, N., Agu, C., & Aloysius, C. (2013). Measuring teachers' competencies in constructing classroom- based tests in Nigerian secondary schools: Need for a test construction skill inventory. *Academic Journals*, 8(8).431-439.

Ross, S., Mcdonald, A., & Bol, L. (2006). *Fourth Year Evaluation of Tennessee Charter Schools*. Center for Research in Educational Policy, retrieved from http://www.memphis.edu/crep/pdfs/TN_Charter_School_Eval_4th_Year_06-07.pdf

Ruder, L., & Schafer, w. (2002). *What Teachers Need to Know About Assessment?* Washington, DC: National Education Association.