البحث السابع:

تقويم بعض اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار

إعداد :

د/ حمد بن مرضي الكلثم

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك بجامعة أم القرى

تقويم بعض اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار

د/ حمد بن مرضي الكلثم

• **مستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى تحديد معايير جودة ورقة الاختبار، ثم التعرف على مدى توافر هذه المعايير في ورقة الاختبار في اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام. وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق أوراق الاختبار لمعايير الجودة بين جامعتي أم القرى والدمام ، ثم تقديم التوصيات المقترحة لتطوير الورقة الاختبار في ضوء نتائج الدراسة الحالية. وقد قام الباحث بتحليل (٣٠) ورقة اختبار بواقع (١٥) لكل جامعة في ضوء مواصفات ورقة الاختبار من حيث الشكل، مواصفات ورقة الاختبار من حيث المضمون ، جودة الأسئلة الاختبار مقالية وموضوعية . وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية: ١ - تم تحديد (٥٨) معيار جودة لورقة الاختبار. ٢ - أن نسبة توافر مواصفات ورقة الاختبار تراوحت ما بين (٩٣٪ و ٧٥٪) في أوراق الاختبار الخاصة بكلية الشريعة والدعوة بجامعة أم القرى وهي نسبة عالية إلى حد ما. أما بالنسبة لأوراق اختبارات كلية التربية، جامعة الدمام فقد تراوحت نسبة التوافر ما بين (٩٣٪ ، و٥١٪)، وهي نسبة متوسطة .٣ - أن مستوى التذكر قد حظيً بنسبة ٨٧٪، وذلك في أسئلة أوراق الاختبار في كل من كلية الشريعة والدعوة جامعة أم القرى، وكلية التربية جامعة الدمام. واحتلت بذلك المرتبة الأولى في أسئلة المستويات المعرفية. ٤ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أوراق الاختبار لكلية الشريعة والدعوة، جامعة أم القرى فيما يتعلق: بالمواصفات الخاصة بورق الاختبار، والأسئلة التي تناولت المستويات المعرفية، ومعايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية.

Evaluating SomeTests of Islamic Education Umm Al-Qura and Al-DammamUniversities inthe Light of theTest Quality Standards

Abstract:

This paper aims to identify the current standards of quality test paper, and to recognize the availability of these standards in the current paper test in the tests provided to Islamic education in Umm Al-Qura University and Al-Dammam university. Also, it seeks to find out if there any statistically significant differences in validating the paper test to the quality standards between Umm Al-Qura University and Al-Dammam university, and then to provide suggestions and recommendations for developing the paper tests at Al-Qura University and Al-Dammam university in the light of the current research findings.The researcher totally analyzed (30) paper test, (15) for each university in light of the characteristics of paper tests in terms of content, form, kind of questions; essay questions and objective ones.The researcher has found the following:1-identify (58) standards of quality test paper. 2- the percentage of the availability of the accredited specification of paper test ranged between 93% and 75% in paper tests provided Umm Al-Qura Faculty of Shari'a & Dawh. This percentage is fairly high. As for papers tests at Al-Dammam Faculty of Education, its percentage has ranged between 93% and

51%. So, it is a moderate one. 3- The recall level has received 87%, in the papers questions provided in each faculty at Umm Al-Qura and Al-Dammam universities. Thus, it has occupied the first rank of the cognitive questions levels. 4-There are statistically significant differences in favor of Umm Al-Qura faculty of Shari'a & Dawh in terms of the specifications of the paper tests, the questions that dealt with cognitive levels, and quality standards of objectivity and essay questions.

• **مقدمة**:

الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. تُعد عملية التقويم أحد العوامل الأساسية المساهمة في ارتقاء عمليات التعليم والتعلم والتحصيل الطلابي، وعندما تتسم عملية التقويم بسلامة إجراءاتها بالإضافة إلى التوافق والواقعية والثبات والصرامة فيمكن أن يكون لها آثار إيجابية على عملية التعلم وعلى تحسين فهم الطلاب لكيفية التعلم وتحسين الأداء بطريقة أكثر فعالية. وجودة التعليم يترافق معها جودة القويم، حتى يخرج العمل متقنا. وهذا هو هدي رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي قال(إنّ اللهَ تَعَالى يُحِبّ إذَا عَمِلَ أحَدُكمْ عَمَلا أنْ يُتْقِنَهُ) رواه البيهقي. وتوفر عمليَة التقويم المعلوماتَ الملائمة التي يطلبها بعض الأفراد المعنيين - مثل الآباء والمعلمين والمتعلمين - حول نواحي التعلم والأداء. وطلب المسلِم للعلم هو من أجل المكانة التي وضعها الله عز وجل لأهل العلم قال تعالى:(يَرفعِ اللَّهُ الذِينَ ءَامَنُوا مِنكم وَالذِينَ أوتُوا العِلمَ دَرَجَتٍ وَاللهُ بِمَا تَعمَلونَ خَبِير ١١) سورةالمجادلة. والتقويم كذلك ورد في السنة النبوية، ويدخل في شتى تفاصيل حياتنا الاجتماعية والسياسية، والاقتصادية، والدينية، والدنيوية (فراونة،٢٠١٠،ص١٠).

ومن المعلوم إن الاهتمام بعملية التقويم هائل ومنتشر في كافة أرجاء العالم، حيث تستخدم عملية التقويم في تحسين التعليم وزيادة كفاءة المؤسسة التعليمية ، وإصلاح المناهج بالإضافة إلى استخدامها سياسيا في ضبط المعلمين والطلاب والمناهج وصياغة الاستراتيجيات المركزية وتوزيع المسؤوليات المحدودة على الآخرين، والارتقاء بجودة الخدمات التعليمية والانتقاء وتوفير فرص للتعايش الجيد في ظل المنافسة الحالية (Office for Standards in Education 2003).

وقد تم إعادة صياغة التعريف الخاص بعملية التقويم على المستوى العالمي، وتعريفها بأنها اختبار أو تقويم تشخيصي وبنائي يتم إجراؤه بواسطة مجموعة من الاختبارات التراكمية. ويمكن لأي من الأفراد المعنيين ملاحظة الرغبة الحكومية المتزايدة في ضبط عملية التقويم وتطوير أساليبها وممارساتها خاصة مع تزايد أهميتها وحجم نشاطاتها وميادين تطبيقها في الفترة الأخيرة. إن الأدوار المطلوبة من عملية التقويم متعددة – أو بمعنى آخر يستخدم التقويم في منح الشهادات وانتقاء الطلاب وتوفير فرص العمل والالتحاق بالتعليم العالي وتوزيع المسؤوليات، ويظهر ذلك عند نشر جداول نتائج المنافسين للتعرف على

معدلات نجاح الطلاب في اجتياز الاختبارات أو عند التركيز الزائد على عملية التقويم داخل الأجندة السياسية، وهنا تأخذ عملية التقويم شكل الاختبارات العامة.

وتُعد إجراءات فحص وتدقيق معلومات الاختبارات أمراً حيوياً إذا كانت هناك رغبة في تحقيق العدالة بين الطلاب والمؤسسة التعليمية، ويمارس الأساتذة من الناحية التقليدية تقويم الطلاب بشكل متواصل بشكل تشخيصي وتراكمي وبنائي بواسطة اختبارات أو وسائل غير رسمية مثل طرح الأسئلة والملاحظة وأعمال التصحيح(Lambert, D. and Lines, D. 2000).

إن النظرة الدولية لعملية التقويم تظهر زيادة الاعتماد على طرق الاختيار من متعدد، وتكملة الحروف الناقصة للكلمات، ووضع علامة على الإجابات الصحيحة. وهي طرق تركز على مستوى محدود من الاستدعاء الذهني للمعارف والحقائق، ويطغى خلالها الاهتمام بالمحتوى على الاهتمام بالمهارات، ويأخذ التقويم فيها شكل الاختبارات التحريرية. ومن ناحية أخرى - ويمكن من خلال عملية التقويم أن نتعرف على إنجازات متعددة لا تنتهي للمعلمين والطلاب سواء كانت هذه الإنجازات مكتوبة أم لا - والتي يمكن استخدامها في تسجيل كافة إنجازات الطالب (مثال: الإنجازات الأكاديمية والاجتماعية والمضافة إلى المنهج).

وهناك بعض الجوانب السلبية لبعض أشكال الاختبارات المستخدمة في عملية التقويم، ومنها: أنها تحصر دور التعليم في تدريب وتمرين الطلاب على أداء سلوكيات معينة فقط، تركز أكثر على النتائج بدلا من أن تركز على العمليات، وتعتمد أكثر على التعلم السلبي، وتزعزع الثبات بالنفس والقدرة على التعلم، بالإضافة إلى اهتمامها المتزايد ببعض السلوكيات التافهة قصيرة المدى القابلة للملاحظة والقياس على حساب السلوكيات طويلة المدى والجادة والإبداعية والشخصية غير القابلة للقياس ولكنها مهمة جدا في سياق تنمية التعلم المستمر مدى الحياة. ومساهمتها في نشر ثقافة التذاكي والقيام بتخمين الإجابات، وتقسيم المعارف لأجزاء متباينة لا يوجد رابط بينها، مما يساهم في خلق أمة ذات عقول متجمدة. ومن الملاحظ أن التحول الحالي نحو الاعتماد على أشكال التقويم التي لها معيار مرجعي يتناسب مع الآراء التي تنادي بتوفير استدلالات واضحة وتفصيلية داخل التقويمات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس للطلاب (وإلا يعتمد الأستاذ أبدا على مجرد الحدس أو النوايا) ولكنه لا يعني التخلي تماما عن الاعتماد على مبادئ المدرسة السلوكية، ويساهم هذا التحول في تزويد أعضاء هيئة التدريس بالكثير الذي يمكنهم القيام بتقويمه وقياسه(Nixon N. J,1990).

وكل ما هو مطلوب الآن هو إحداث التوازن بين الاعتماد في عملية التقويم على البيانات الجزئية التي ليس لها قيمة كبرى والتي تجعل التقويم "بلا هدف"، وبين الوسائل الحديثة التي تحمل المعلمين المسؤولية عن تنمية جوانب متعددة لدى الطلاب، سواء الجوانب التي يدربون الطلاب على تنميتها أو الجوانب الأخرى التي ليست كذلك.

ويلاحظ من سياق عملية التقويم -السابق ذكره - أهمية تحديد معايير قاطعة بالإضافة إلى الجدل الثائر الممتد لفترات طويلة حول مدى نجاح المعايير المحددة أو فشلها. ومن الصعب بالفعل أن نحاول تقديم حلول قاطعة لذلك بسبب عدم الاتفاق الكامل على مضمون كل معيار، وكيفية التوفيق بين بياناته وثباته، خاصة عندما تكون الأوضاع الثقافية والاجتماعية والتعليمية في حالة تغير دائم. فعلى سبيل المثال - إن مضمون الاستدلالات الصحيحة في معيار ما في إحدى السنوات أو في إحدى البيئات الثقافية أو في إحدى الأماكن الجغرافية لن يستمر كذلك للسنة القادمة، أو تظل كما هي في الثقافات أو الأماكن الأخرى، وإذا تمسك البعض بطبيعة ثابتة لمضمون المعايير (مثال: مفردات الاختبار) مع مرور الزمن وتغير الثقافات والأماكن فإن صدق ذلك المعيار لن يوجد أبداً، وإذا خضع مضمون المعيار لتغير مستمر حسب المواقف المتغيرة فإننا لا يمكننا القطع بأي المعايير قد نجحت أو فشلت، لأنها ببساطة تتغير باستمرار(Office for Standards in Education 2003).

وهناك عدة أهداف لعملية التقويم ينبغي أن تحظى بالاهتمام والمناقشة، حيث تقوم عملية التقويم بأداء سلسلة من الوظائف الرئيسة، حيث تستخدم في:

- منح الشهادات: تأهيل الطلاب لحياتهم المستقبلية بعد الدراسة الجامعية بواسطة شهادات تحدد نواحي النجاح أو الرسوب والدرجات.
- التشخيص العلاجي: تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والصعوبات واحتياجات الطلاب بهدف تخطيط منهج ملائم لهم.
- تحسين عمليتي التعليم والتعلم: عن طريق تقديم دعم للطلاب وأعضاء هيئة التدريس على التوالي، بحيث يتم تنفيذ خطة العمل بفاعلية.
- كما تؤدى عملية التقويم عددا من الوظائف الثانوية حيث تستخدم في:
  - ✓ تحديد وتوزيع مسؤوليات الطلاب والمعلمين عن كتابة تقارير عن المعايير.
  - ✓ تقويم الجودة التي تتمتع بها عمليتي التدريس والتعلم والمناهج وأعضاء هيئة التدريس .
  - ✓ تحفيز الطلاب والمعلمين وهذا يتوقف على نوع التقويم المستخدم.

ويمكن إضافة وظيفة أخرى لهذه الوظائف الثانوية وهى ضبط المنهج لأن تأثيرها عليه قوي، خاصة عند إجراء التقويم الخارجي. ومن المهم أن تكون أهداف عملية التقويم واضحة، بالإضافة إلى توضيح الطرق المختارة في التقويم والمتابعة وأنواع المعلومات المطلوبة وأنواع التقويم، على أن يتلاءم ذلك كله مع الهدف العام لها. وتوجد في الواقع بعض العلاقات المتوترة بين الأهداف المذكورة سابقا، فعلى سبيل المثال إن استخدام عملية التقويم في تحقيق هدف الاختيار ومنح الشهادات قد يكون أمرا محبطا للعديد من الطلاب مما قد يمنعهم من التحسن، كما أن منح جوائز مقابل التقديرات والدرجات التي يحصلون عليها له تأثير بنائي محدود على الرغم من جاذبيتها. كما أن التقويم الإجرائي الداخلي له مصداقية تربوية أكبر من مصداقية التقويم الإجرائي الخارجي. إن استخدام أشكال تشخيصية مختلفة للتقويم قد يؤثر في إنجاز الهدف العام بشكل أفضل، وتوفير التغذية الراجعة لعملية التقويم التي تستهدف تحسين عملية التعلم(Task Group on Assessment and testing (TGAT) 1987).

• **مشكلة البحث**:

تتمثل مشكلة البحث في كثرة الانتقادات التي توجه إلى الاختبارات التحصيلية التي تحولت من وسيلة تستهدف قياس تحصيل الطلاب، وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم إلى غاية وهدف أساسي لدى جميع المهتمين بالعملية التعليمية؛ مما أفقد المنتج التعليمي قيمته وقدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات.

ويؤخذ على تلك الاختبارات أنها لا تقيس الابتكار وسلامة الحكم والنقد، بل أنها ما تزال تعتمد على النصوص الحرفية للكتب الدراسية وقياس الحفظ والاستظهار؛ مما أدي إلى العجز في التفكير واللجوء إلى الحفظ، كما جعل المعلمين ينحون جانبا أي اهتمام بالبساط المعرفي الراقي، وتنمية طرق التفكير، وتعديل الاتجاهات، وتحسين الميول للمتعلم، في ظل ثقافة الذاكرة المسيطرة على المنظومة التعليمية بصفة عامة وعلى عمليات التقويم بصفة خاصة.

ولقد أفرز هذا التوجه خريجين جامعيين لا يتناسب تأهيلهم وإعدادهم، ومتطلبات التنمية والقدرة التنافسية وفق احتياجات سوق العمل.

ولكي تؤدي المنظومة التعليمية الأدوار المنوطة بها في تنمية المجتمع وتحسين مستوى المعيشة يجب أن تفرز الجامعات خريجين يمتلكون مهارات التعلم المستدام، وجوانب التعلم الوجدانية المرغوبة بجانب امتلاكهم للمعلومات. ولن يتحقق ذلك إلا بتغيير نظم التقويم الحالية، والأخذ بأساليب التقويم الحديثة لتطوير الاختبارات التحصيلية، وتحديث المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها؛ مما ينعكس أثره على تطوير إعداد المعلم وتخريج معلم تتوافر فيه الخصائص التي تتناسب ومتطلبات المجتمع وعصر الجودة. وتحل فيه مهارات الإنتاج والمرونة والاستدلال والإبداع محل صناعة الكلام والحفظ والاسترجاع؛ لتحقيق الجودة في التعليم ومواجهة التحديات المعاصرة (عبد المنعم، ٢٠٠٩م، ص ٢٠٨).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد بتطوير الاختبارات التحصيلية، إلا أن الدراسات التي تتناول تقويم الاختبارات قليلة إذا ما قورنت بالدراسات التي تعني بالاستراتيجيات التدريسية. ومن اللافت للنظر أن معظم البحوث قد اهتمت بتقويم اختبارات مراحل التعليم العام، وخاصة اختبارات الثانوية العامة، بينما ندرت تلك البحوث في مرحلة التعليم الجامعي؛ وقد يعزي ذلك إلى عناية وزارة التربية والتعليم، ومركز التقويم والاختبارات بتطوير تلك الاختبارات.

وجدير بالذكر أن البحوث التي أجريت لتقويم اختبارات طلاب الجامعة قد ركزت على تقويم تلك الاختبارات في ضوء بعض المعايير الخاصة بمضمون ورقة الاختبار من حيث: مدى شمول أسئلتها للمجالات المختلفة للأهداف (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، ومدى تمثيلها للمستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم، بالإضافة إلى تنوعها بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، دون العناية

بالقدر نفسه بالمواصفات الخاصة بشكل ورقة الاختبار؛ مما دعا الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على مدى مراعاة الاختبارات للطلاب تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام لمعايير جودة الاختبارات، ويمكن تحديد المشكلة في الأسئلة التالية:

- ما معايير جودة ورقة الاختبار ؟
- إلى أي مدى تتوافر هذه المعايير في ورقة الاختبار في اختبارات الطلاب تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام ؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق أوراق الاختبار لمعايير الجودة بين جامعتي أم القرى والدمام ؟

- **أهمية البحث** :

يتوقع أن ينتفع بنتائج هذا البحث فيما يلي: -

- الوقوف على معايير جودة ورقة الاختبار؛ مما يساهم في:
- تزويد واضعي الاختبارات بأهم المواصفات، التي يمكن الاسترشاد بها في بناء اختبارات نموذجية.
- معرفة مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بما ورد باللائحة من حيث: اسم المقرر ورمزه والزمن المحدد للاختبار، والدرجة المخصصة له.
- الحكم على مدى اهتمام المعلم الجامعي بالتوصيفات الخاصة بالمقررات، والتي تم اعتمادها من قبل القسم والكلية.
- الوعي بمدى تحقيق الاختبارات للمخرجات المستهدفة للبرنامج التعليمي.
- إلقاء الضوء على أداء المعلم الجامعي، وذلك عن طريق فحص الاختبارات التي يعقدها لتقويم طلابه.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم، وإعداد ورقة الاختبار في ضوء معايير الجودة.
- تبصير القائمين على العملية التعليمية بأهمية تطوير المناهج (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، أساليب التقويم... الخ) ومعالجة أوجه القصور فيها في ضوء ما تسفر عنه نتائج تحليل الاختبارات.

- **حدود البحث** :

يلتزم البحث بالحدود التالية:

- من حيث عينة البحث: يقتصر البحث على تحليل بعض اختبارات نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤ ، في كليتي الشريعة والدعوة بجامعة أم القرى والأقسام الشرعية بكلية التربية بجامعة الدمام (حيث لا يوجد كليات شرعية بجامعة الدمام)، وبلغ عدد الأوراق (٣٠) ورقة اختبار تم اختيارها عشوائيا بواقع (١٥) ورقة اختبار لكل جامعة وهذا ما اتيح للباحث.
- من حيث مواصفات ورقة الاختبار: يرصد البحث الحالي مواصفات ورقة الاختبار من حيث الشكل، ومن حيث المضمون ، ومعايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية.

• **مصطلحات البحث** :

التقويم: يعرف التقويم بأنه "جمع بيانات كمية أو كيفية عن أحد جوانب العملية التعليمية، أو عن ظاهرة ما أو عن سلوك معين، ثم تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار، يؤدي إلى تعديل هذه الجوانب، أو هذه الظاهرة، أو السلوك بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أفضل" (علام، ٢٠٠٣، ص ٢٩٦).

ويقصد بتقويم اختبارات الطلاب في كليتي الشريعة والدعوة بجامعة أم القرى والأقسام الشرعية بكلية التربية بجامعة الدمام في هذه الدراسة: تحليل أوراق الاختبار من حيث الشكل والمضمون في ضوء مواصفات الجودة الخاصة بورقة الاختبار، للوصول إلى أحكام كمية وكيفية، يمكننا في ضوئها تقديم بعض المقترحات لتحسين هذه الأوراق.

الاختبارات التحصيلية: ورد في المعجم الوسيط أن تحصل الشيء هو: "تجمع وثبت، ويقال تحصل من المناقشة كذا: أي استخلص وحصل الشيء والأمر، خلصه وميزه من غيره، وحصل عليه ويقال حصل العلم" (المعجم الوسيط، ٢٠٠٨، ص١٨٥) ، ومن ثم تعد الاختبارات التحصيلية أداة تقويمية، تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتكشف عن مدى فاعلية المنهج بعناصره المختلفة في ذلك.

معايير جودة ورقة الاختبار الجيدة: عرف المعجم الوسيط المعيار بأنه (نموذجٌ متَحقّقٌ أو مُتَصوَّرٌ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء " (المعجم الوسيط، ٢٠٠٨: ١٠٨٠).

ومن ثم يمكن تعريف معايير جودة ورقة الاختبار الجيدة بأنها تصورات حول كيفية بناء ورقة الاختبار يمكن في ضوئها تقويم اختبارات الطلاب تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام .

• **أدبيات البحث**:

• **أولاً : الإطار النظري**:

ويشتمل على ما يلي :

- معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل.
- معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون.
- معايير جودة أسئلة الاختبار مقالية وموضوعية .

• **أولاً: معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل**:

هناك بعض الصفات التي يجب أن تتوفر في ورقة الاختبار من حيث الشكل وهي:

- أن تحتوي على البيانات الخاصة بالاختبار مثل: - شعار الجامعة، اسم الجامعة، الكلية، القسم، التخصص، الشعبة، اسم المقرر ورمزه، الفصل الدراسي، تاريخ الاختبار، زمن الاختبار.
- أن تكون هناك تعليمات واضحة للإجابة عن الأسئلة كلها، بالإضافة إلى وجود تعليمات خاصة بالإجابة عن كل سؤال.

- أن تبتعد عن اختيار الاجابة عن بعض الأسئلة دون غيرها ؛ حتى يمكن المقارنة بين أداء الطلاب بصدق وموضوعية.
- أن تتضمن الورقة الدرجة الكلية للاختبار، والدرجة الرئيسية لكل سؤال، إلى جانب الدرجات الفرعية على جزئيات الأسئلة، بحيث تتناسب الدرجة المخصصة لكل سؤال مع العمل المطلوب منه كما وكيفا.
- أن تكتب بخط واضح، وأن تكون جيدة الطباعة.
- ان تنسق من حيث مراعاة الهوامش والمسافات بين السطور، مع ترك فراغ مناسب بين كل سؤال.
- أن تصاغ أسئلتها بلغة سليمة، وأن تخلو من الأخطاء المطبعية، والأخطاء اللغوية.
- أن تختم بالبيانات الخاصة بأستاذ المادة، لجان الاختبار، توقيع رئيس القسم.

• **ثانيا: معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون:**

- أن تقيس الأسئلة المجالات المختلفة للأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية، المهارية).
- أن تمثل المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم (المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
- أن تتنوع بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية مع مراعاة الشروط الخاصة بصياغة كل نوع منها.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المعايير :

• **١- مدى تناول الأسئلة للأهداف التعليمية المختلفة:**

يعد تصنيف بلوم Bloom ، وكراثول Krathwool وسمبسون Simpson من أكثر التصنيفات شيوعا في ميدان الأهداف التربوية ويقوم هذا التصنيف على افتراض أن نواتج التعلم يمكن وضعها في صورة تغيرات معينة في سلوك التلاميذ وتقسم الأهداف التعليمية في ضوء هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات هي:

- المجال المعرفي: ويشمل الأهداف المتعلقة بالجوانب العقلية الإدراكية للمتعلم.
- المجال الوجداني أو الانفعالي: ويشمل الأهداف المتعلقة بالجوانب النفسية والوجدانية للمتعلم من قيم واتجاهات وميول وأوجه تقدير.
- المجال المهاري أو النفسي حركي: ويشمل الأهداف المتعلقة بالمهارات العملية أو الحس حركية.

• **٢- مدى تناول الأسئلة للمستويات المعرفية المختلفة:**

قسم بلوم وزملاؤه الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات هي: التذكر أو المعرفة، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، وفيما يلي وصف موجز لكل مستوى:

- المعرفة أو التذكر: ويقيس قدرة الطالب على تذكر المعلومات والحقائق والقوانين والمفاهيم، ويقتصر على استدعاء بعض المعلومات التي درسها. ويتراوح هذا التذكر من حقائق بسيطة إلى نظريات كاملة. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: سم، عرف، تعرف على، صف، أذكر، عدد، حدد، بين، تحدث عن، اكتب مما حفظت... الخ.

- الفهم أو الاستيعاب: ويتطلب هذا المستوى من المتعلم إدراك معاني المواد أو الأشياء. ولا يقتصر هذا المستوى على مجرد استرجاع الطالب للمعلومات، ولكن يتضمن أيضا تفسيرها وفهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: اشرح، بين، وضح، فسر، علل، ترجم، حول، أعد صياغة، عبر بأسلوبك، لخص، ميز، صنف، قارن، استنتج ...الخ.
- التطبيق: ويقيس هذا المستوى قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، حيث يقوم باختيار جوانب التعلم اللازمة لحل المشكلة وتطبيقها بطريقة توصله إلى الحل. ويتطلب هذا المستوى حسن اختيار، وصحة استخدام القوانين والحقائق والمبادئ والقواعد في الحل. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: - وضح، تناول، استخدم، صنف، طبق، عدل، اقترح، برهن، حل... الخ.
- التحليل: ويقيس قدرة الطالب على تحليل المشكلة أو الظاهرة إلى مكوناتها من أجل فهم هذه المكونات، وإدراك ما بينها من علاقات، ودرجة تأثير كل مكون في الظاهرة، أو على المشكلة؛ مما يساعد في إدراك بنيتها وتنظيمها. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: - تعرف على، وضح حدد العناصر الرئيسية، حلل، ميز، قسم، صنف، قارن، وازن، فرق بين، استنتج، اربط... الخ.
- التركيب: ويتطلب هذا المستوى من المتعلم أن يكون قادرا على تركيب الأجزاء والعناصر، وربطها لتكوين كل له معنى، لم يكن موجودا من قبل، أو إعادة بناء شيء معين، أو إيجاد بناء جديد من مجموعة أشياء موجودة ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: صنف، خطط، صمم، ركب، ألف، كون، عدل، نظم، أعد ترتيب، أعد صياغة، لخص، نقح، استخلصن اشتق، استنبط، ابتكر... الخ.
- التقويم: ويمثل أعلى مستويات التعليم، ويشمل جميع المهارات التفكيرية وخاصة العليا وفوق المعرفية؛ لأنه يتطلب إصدار الأحكام، وبناء الآراء، وتكوين وجهات النظر. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: - اشرح، ناقش، فسر، لخص، استنتج، صف، قارن، ميز، فاضل، أنقد، قدر، أحكم، قرر، خطط، قوم، صحح، صوب، بين رأيك، دعم... ألخ.

وعلى الرغم مما يوجه من نقد إلى تقسيم بلوم للأهداف، ووجود تصنيف بلوم المعدل لعام ١٩٩٩م ، إلا أنه ما يزال من أشهر تصنيفات الأهداف المعرفية شيوعاً في الفكر التربوي العربي.

- **ثالثاً: معايير جودة أسئلة الاختبار مقالية وموضوعية**

من خلال استعراض الأدبيات ، والدراسات السابقة ، ومعايير ضمان الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية أمكن استخلاص المعايير التالية:

- **خصائص الاختبار الجيد**:

يتسم الاختيار الجيد بخصائص متفق عليها لدى المهتمين بالتقويم التربوي، والمنهجية العلمية، وهي (الغساني،٢٠٠٦م):

- الموضوعية: ويقصد بها أن يعطي السؤال المعنى نفسه لجميع المفحوصين بحيث لا يقبل التأويل. ولتوافر هذه الخاصية في الاختبار تستخدم

الاختبارات الموضوعية بأشكالها المختلفة وأن يكون الاختبار متجنب أثر التحيز من قبل المصحح.

- الصدق: ويقصد بصدق الاختبار مدى قدرته على قياس المجال الذي وضع من أجله، فإذا أعد المعلم اختبارا يقيس مقدرة التلاميذ على إجراء عملية الضرب، فيكون الاختبار صادقا إذا قاس هذه المقدرة ويكون غير صادق إذا قاس مقدرة أخرى.
- الثبات: ويقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسه إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.
- الواقعية: هي مدى دقة تمثيل الواقع.
- القابلية للتقنين: يكون الاختبار مقننا عندما يتم الحصول على عينة منظومة للأداء تحت ظروف محددة ومتشابهة.
- الشمول: أن يكون الاختبار شامل للمادة المتعلمة بقدر الإمكان.
- الاقتصاد: يقصد به اقتصاد الوقت والموارد.
- القابلية للتطبيق: إجراء الاختبار في الظروف العادية.

• أنواع الاختبارات:

الاختبارات الموضوعية: وهي على أشكال عدة أهمها (بركات،٢٠٠٧م، ص ص ١٢٣.١٥٤):

• ١- أسئلة الصواب والخطأ:

عبارة عن عبارات تامة المعنى إما أن تكون صحيحة أو تكون خاطئة ولا تحتمل الصواب والخطأ معا وهي اقتصادية وشاملة تغطي عينة كبيرة من مفردات المادة ومناسبة لقياس الحقائق والمبادئ والمفاهيم ولا تستغرق جهدا في التصحيح وتعتبر موضوعية التصحيح.

• الشروط الواجب توافرها في أسئلة الصواب والخطأ:

- تجنب استخدام نصوص العبارات من الكتاب.
- أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخطأ قدر الإمكان.
- التأكد من عبارة السؤال بحيث لا يشك في صحتها أو خطئها.
- أن تكون العبارات قصيرة وذات فكرة واحدة فقط.
- ألا تكون هناك عبارات تتضمن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار.
- يجب تجنب صيغ النفي والنفي المزدوج.
- استخدام أسلوب الكم لا الوصف في عبارات الاختبار.
- توزيع الفقرات عشوائيا.
- تضمين الاختبار عدد كبير من الفقرات لإبعاد عنصر التخمين. (أبو زينه،٢٠٠١م).

• ٢- أسئلة الاختيار من متعدد:

عبارة عن سؤال يتبع بعدد من الإجابات أو الاختبارات بحيث تكون واحدة فقط صحيحة وهذا النوع سهل التصحيح وموضوعي التقييم ولا يتأثر بالعوامل ويغطي أكبر كمية من المقرر وله صدق وثبات مرتفع ويمكن تصحيحه وتحليل نتائجه بالحاسوب. ومجال التخمين قليل إذا كانت البدائل لكل سؤال من (٦،٤) بدائل وأحسن وضعها.

• **الشروط الواجب توافرها في أسئلة الاختيار من متعدد (الزهراني،٢٠٠٩م):**

- أن يقيس كل من الأسئلة أحد نتاجات التعلم المهمة.
- أن تصاغ التعليمات الأساسية بصياغة دقيقة وسليمة وواضحة.
- ألا يقل عدد البدائل عن أربعة ولا يزيد عن ستة.
- التأكد من أن جذر السؤال يطرح مشكلة واضحة ومحددة.
- التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط.
- أن يحوي الجذر الجزء الأكبر من السؤال وأن تكون البدائل قصيرة ما أمكن.
- عدم استخدام صيغة النفي في الجذر أو البدائل.
- التأكد من أن أحد البدائل فقط هو الإجابة الصحيحة.
- تجنب استخدام البديل (كما ما ذكر) أو (جميع ما ذكر).
- التأكد من أنل بدائل الإجابة الخاطئة تؤلف إجابات معقولة ظاهرياً.
- التأكد من خلو الفقرةٍ من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة.
- أن توزع البدائل عشوائيا.
- عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الخداع.
- الابتعاد عن التعقيد اللفظي.
- ألا يتضمن الاختبار أسئلة معتمدة على بعضها البعض أو أن تكون إجابة إحداها إجابة أسئلة أخرى.
- أن يكون عددها لتغطية المادة وإبعاد عنصر التخمين وأن تكون سهلة التصحيح.

• **٣- الأسئلة المقالية:**

أكثر الأسئلة شيوعاً وتحتاج إلى وقت طويل للإجابة عنها ولتصحيحها، إلا أنها سهلة الإعداد وتكشف قدرة الدارس في تنظيم الأفكار وربطها معا، وتميز بين الدارس المفكر والمعتمد على الحفظ. كما أنها تقيس اتجاهات وتنمي الطلاقة اللغوية، ولا تخمين فيها. إلا أنها منخفضة الصدق والثبات، لأنها تتأثر بذاتية المصحح ويعتمد في إعدادها على الحفظ والتركيز على نقاط محددة من المقرر دون الالتفاف إلى الأفكار وكيفية ربطها ببعض (الصبحي،٢٠٠١م).

• **الشروط الواجب توافرها في الأسئلة المقالية:**

- أن تصاغ الأسئلة بلغة واضحة بسيطة.
- البعد عن الأسئلة الاختبارية لتتم المقارنة بين جميع الدارسين مقارنة سليمة.
- البعد عن الأسئلة التي تتطلب مجرد استدعاء معلومات.
- تقدير زمن الإجابة.
- ضبط إجراءات التصحيح من خلال الإجابة النموذجية.
- أن تستخدم لقياس الأهداف العليا.
- تجنب الصيغ الغامضة في تحديد المطلوب.
- أن تشمل الأسئلة جوانب المحتوى المختلفة (الهاجري،٢٠٠٦م).

• **ثانياً : الدراسات السابقة:**

تنوعت الدراسات التي اهتمت بتقويم الاختبارات، فمنها من عني بتقويم اختبارات مراحل التعليم العام، ومنها من ركز على تقويم اختبارات المرحلة الجامعية. حيث أجرى الفهيد(٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس المهارات المختلفة للأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية. وقد توصل الباحث إلى: قائمة بالمواصفات التربوية الحديثة الخاصة بالأسئلة الصفية الشفهية. ثم حدد مستوى معلمي الفقه للمرحلة الثانوية في أداء السلوكيات المكونة للمهارات، وتحد مستواهم بمتوسطات تراوحت ما بين (٨٤.١٪ إلى٥٢.١٪) وفي ضوء النتائج قدم الباحث توصيات يمكن أن تساهم في تطوير كفاءة معلمي الفقه للمرحلة الثانوية فيما يتعلق بصياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفهية، وتكفي إجابات الطلاب عنها. وأجرت ثناء حسن (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى تقويم امتحانات طالبات كلية التربية بالباحة بالمملكة العربية السعودية (تخصص: كيمياء، علم الحيوان، رياضيات). وأظهرت نتائجها أن معظم أسئلة الامتحانات تقيس المستويات المعرفية الدنيا وخاصة مستوى التذكر، يليه مستوى الفهم، والتطبيق بنسب منخفضة، بينما لم يكن هناك اهتمام بالمستويات المعرفية العليا، حيث انعدمت النسبة المئوية لكل من مستوى التحليل، التركيب، التقويم، وذلك في جميع أسئلة الامتحانات. كما أجرت فخرو (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة اختبارات اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٤ -٢٠٠٥ وتوصلت إلى أن معظم أسئلة الاختبارات قد ركزت على مستوى التذكر، الذي يمثل أدنى مستويات تصنيف بلوم المعرفي، وجاء التطبيق في الترتيب الثاني، وحصل الفهم على الترتيب الثالث، ونال التركيب الترتيب الربع، واحتل التقويم الترتيب الخامس، في حين جاء مستوى التحليل في الترتيب السادس والأخير. ومن الدراسات العلمية كذلك دراسة السعيد (٢٠٠٦م) والتي هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس. وتوصلت إلى أن ٩٨٪ من الأسئلة تقيس مدى تحقيق الأهداف المعرفية للمقررات المختلفة، ولم تتطرق إلى الأهداف التعليمية الأخرى خاصة المهارية. كما أظهرت أن ٨٤٪ من الأسئلة تقيس الحفظ، وهو أدنى مستوى معرفي، بينما انخفضت نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الأخرى، حيث بلغت ١٦٪. وأوضحت أيضا تفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية التي كانت نسبتها ٢٤٪ ؛ مما يشير إلى عدم موضوعية أغلب الأسئلة؛ وبالتالي عدم الثقة في نتائجها. كما بينت أن ٥٧.٦٪ من الأسئلة لا تشتمل إلا على أجزء من المقرر، ٢٧.٢٪ تشتمل على أغلب أجزاء المقرر ، ١٨.٢٪ تغطي كل أجزاء المقرر؛ مما لايعطي حكماً صادقا عن مدى إلمام الطلاب بهذا المقرر. كم قام كل من بركات وصباح (٢٠٠٧م) بدراسة تهدف إلى معرفة مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف المعرفية في المستويات المختلفة تبعا لهرم بلوم. وبينت النتائج تركز الأسئلة حول الأهداف في المستويات الدنيا، وخاصة مستوى المعرفة أو التذكر، والذي بلغت نسبة الأسئلة التي تقيسه ٨١٪

من مجمل الأسئلة. وأيضاً قام الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م) بدراسة تهدف إلى تحليل أسئلة الثانوية العامة (١٩٩٧ -٢٠٠٥) لمبحث العلوم الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية، وبيان درجة تمثيلها للمستويات المعرفية. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأسئلة قد تركزت في مستويات التذكر والفهم والتحليل، وخلت من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم. وأجرى كل من شعلة، وحكيم (١٤٢٨هـ) دراسة هدفها معرفة مدى قياس أسئلة الاختبارات النهائية بكلية المعلمين في مكة المكرمة لأهداف تعليمية ومستويات عقلية عليا، وكذلك مدى تركيز تلك الأسئلة على قياس المهارات بالإضافة إلى المعلومات. وقد توصلت إلى أن معظم الأسئلة قد ركزت على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته. وكذلك أجرى كل من الفرا، وأبو هدروس (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى تحليل امتحانات العلوم ببرنامج المدارس المتميزة في وكالة الغوث بقطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم أسئلة الامتحانات تركز على المستويات المعرفية الدنيا على حساب المستويات العليا (فكانت نسبة التذكر ٤٤٪، الفهم ٤٠.١٪، التطبيق ٨.١٪. أما مستويات القدرات العقلية العليا فكانت نسبتها ٧.٦٪). كما قام عبدالجواد وأنيسة (٢٠١١م) بدراسة هدفت إلى تقويم الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بفلسطين (من العام ٢٠٠٧. ٢٠٠٩)، واهتمت بتحليل مضمون الأسئلة في ضوء عدة معايير هي: قائمة فنون اللغة العربية، وقائمة مستويات الأهداف المعرفية، ثم قائمة الأهداف الوجدانية والمهارية، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن أسئلة الفهم قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة ٣٤.٧٪، تليها أسئلة التذكر ٢٢٪، ثم أسئلة التركيب ١٢.٧٪، أسئلة التحليل ١١٪، التطبيق ١٠.٢٪، التقويم ٨٪، وانخفضت نسبة البنود التي تقيس الجانب الوجداني ٣.٨٪، بينما خلت الأسئلة من بنود تقيس الجانب المهاري.

- **تعليق على الدراسات السابقة**:

- كانت هناك وفرة في الدراسات التي اهتمت بتقويم اختبارات مراحل التعليم العام مثل دراسة الفهيد (٢٠٠٥م)، ودراسة عبدالجواد وأنيسة (٢٠٠١م) ودراسة الفرا وأبو هدروس (٢٠٠٩م)، ودراسة الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م)، ودراسة فخرو (٢٠٠٥م) مقارنة بالدراسات التي عنيت بتقويم الاختبارات الجامعية، مثل دراسة بركات وصباح (٢٠٠٧م)، ودراسة السعيد (٢٠٠٦م)، ودراسة شعلة وحكيم (١٤٢٨هـ)، ودراسة ثناء حسن (٢٠٠٥م). وقد يعزي ذلك إلى وجود مركز للتقويم والاختبارات، يختص بتقويم تلك الاختبارات وتطويرها.
- حظيت اختبارات الثانوية العامة بالنصيب الأكبر من هذه الدراسات، مثل دراسة الفهيد (٢٠٠٥م)، ودراسة عبدالجواد وأنيسة (٢٠٠١م) ودراسة الفرا وأبو هدروس (٢٠٠٩م)، ودراسة الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م). ويرجع ذلك إلى أن المرحلة الثانوية هي المدخل إلى التعليم الجامعي، كما أن اختباراتها يقوم بإعدادها خبراء تربويون تكلفهم الوزارة بذلك، ويشرف عليها مركز التقويم والاختبارات؛ ولذلك فهي غالبا ما تتميز بالدقة والشمول؛ ومن ثم تستحوذ على اهتمام الباحثين.
- اهتمت معظم الدراسات بتقويم الاختبارات في ضوء بعض المعايير الخاصة. مثل دراسة الفهيد (٢٠٠٥م)، ودراسة عبدالجواد وأنيسة (٢٠٠١م) ودراسة الفرا

وأبو هدروس (٢٠٠٩م). وبعض الدراسات اهتمت بالقياس للأهداف التعليمية المختلفة (المعرفية الوجدانية، المهارية)، والتصنيفات للمستويات المعرفية في ضوء تصنيف بلوم، اشتماله على أجزاء كبيرة من المقرر، تنوع الأسئلة بين الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية. مثل ودراسة الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م)، ودراسة فخرو (٢٠٠٥م)، ودراسة بركات وصباح (٢٠٠٧م)، ودراسة السعيد (٢٠٠٦م)، ودراسة شعلة وحكيم (١٤٢٨هـ)، ودراسةٍ ثناء حسن (٢٠٠٥م).

- توصلت أغلب الدارسات إلى أن هناك ارتفاعا ملحوظا في نسبة الأسئلة التي تعني بالجانب المعرفي، بينما انخفضت . أو انعدمت . نسبة الأسئلة التي تقيس الجانبين الوجداني والمهاري. كما اتفقت الدراسات على ارتفاع نسبة الأسئلة التي تهتم بالمستويات المعرفية الدنيا، وخاصة التذكر الذي حظي بنسبة عالية وصلت إلى ١٠٠٪ في بعض الاختبارات، مع انخفاض ملحوظ لكل من الفهم والتطبيق. في حين تدنت . أو انعدمت تماما . نسبة الأسئلة التي تعني بالمستويات المعرفية العليا. كما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم اشتمال الأسئلة على أجزاء كبيرة من المقرر، بالإضافة إلى تفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية وذلك في معظم الدراسات.
- عنيت الدراسات كلها . بشكل عام . بتقويم الاختبارات من حيث المعايير الخاصة بمضمون ورقة الاختبار، ولم تهتم بتقويم الاختبارات من حيث المواصفات الخاصة بالشكل، ومعايير الجودة وهذا ما يميز الدراسة الحالية.
- لقد استفاد الباحث كثيرا من الدراسات السابقة في الجانب النظري وفي المعايير وطريقة التحليل ومناقشة النتائج. مما اضفى على الدراسة الحالية المزيد من الأهمية العلمية كونها تأتي مكملة لجهود الباحثين السابقين، وتغطي بعض الجوانب التي لم تغطيها دراستهم.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

يستخدم البحث المنهج الوصفي، وبالتحديد أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد الأساليب البحثية العلمية المنهجية، التي تستخدم للحكم الكمي والكيفي على أسئلة الاختبارات في إطار مواصفات ينبغي أن تشتمل عليها الورقة.

جدول (١) أوراق الاختبار (عينة البحث)

رقم	المقرر (أم القرى)		رقم	المقرر (الدمام)	
١	الثقافية الإسلامية	(١٠١) سلم	١	مدخل إلى الثقافة الإسلامية	(١٠١) سلم
٢	الحديث وعلومه	(١٠٢) سلم	٢	الحديث وعلومه	(١٠٢) سلم
٣	فقه العبادات	(١٠٣) سلم	٣	فقه العبادات	(١٠٣) سلم
٤	مبادئ الاقتصاد الإسلامي	(١٠٥) سلم	٤	العقيدة والأخلاق	(١٠٥) سلم
٥	علم التجويد (١)	(١٠٨) قرأ	٥	علم التجويد (١)	(١٠٨) قرأ
٦	علم التجويد (٢)	(٢١١) قرأ	٦	علم التجويد (٢)	(٢١١) قرأ
٧	علم التجويد (٣)	(٢١٦) قرأ	٧	مدخل إلى علم القراءات	(٣٣٠) قرأ
٨	علم القراءات	(٣٠١) قرأ	٨	علوم القرآن	(٣١٥) قرأ
٩	علوم القرآن	(٣١٤) قرأ	٩	التفسير الموضح	(٤١٦) قرأ
١٠	التفسير	(٣١٥) قرأ	١٠	علوم القرآن	(٣١٥) قرأ
١١	أصول التفسير	(٢٠٤) قرأ	١١	المدخل لعلم القراءات	(٣٠١) قرأ
١٢	التفسير	(٢٠٦) قرأ	١٢	أصول التفسير	(٤٠٢) قرأ
١٣	التفسير	(٢١٨) قرأ	١٣	مناهج المفسرين	(٤١٤) قرأ
١٤	مناهج المفسرين	(٤١٤) قرأ	١٤	الفقه	(٢٠٢) سلم
١٥	العقيدة الإسلامية	(٢١٠) سلم	١٥	العقيدة الإسلامية	(٢١٠) سلم

• **عينة البحث**:
تكونت عينة البحث من (٣٠) ثلاثون ورقة اختبار تم اختيارها بشكل عشوائي بواقع (١٥) ورقة لجامعة أم القرى ، و(١٥) ورقة لجامعة الدمام تمثل المستويات الأربعة من العام الدراسي ١٤٣٤/٣٣هـ للطلاب تخصص (تربية إسلامية).
والجدول رقم (١) التالي يبين أوراق الاختبار التي تم تحليلها.

• **أداة البحث**:

• **معايير جودة ورقة الاختبار**:
- إعداد قائمة بمعايير جودة ورقة الاختبار في ضوء الخطوات التالية:
  - ✓ الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.
  - ✓ الأدبيات التي تناولت هذه المعايير من مراجع ومؤسسات أكاديمية.
  - ✓ مناقشة بعض الخبراء والمتخصصين.
- عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين، لأخذ الرأي، وإجراء الصدق الظاهري بعد مراعاة الملحوظات المقترحة، وإصدار القائمة في شكلها النهائي، واستخدامها أداة لتحليل الأوراق الاختبار.
وقد تكونت قائمة المعايير من ثلاثة أجزاء كما يلي:
  - ✓ الجزء الأول: ويتضمن معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل.
  - ✓ الجزء الثاني: ويتضمن معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون.
  - ✓ الجزء الثالث: ويتضمن معايير جودة الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية (الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد). وقد رأى الباحث بعد رأي المحكمين أن يُكتفى بهذا النوعين لشيوعها في الاستخدام.
- تطبيق أداة البحث:
  - ✓ خصص الباحث استمارة لكل ورقة اختبار، وذلك لرصد المواصفات، ومدى توافرها في الورقة (التكرار، النسب المئوية).
  - ✓ قام الباحث بعمل جدول إجمالي بنتائج تحليل الاختبارات كلها، وذلك من حيث المواصفات الخاصة بالشكل، ومدى توافرها في أوراق الاختبار، ثم المعايير الخاصة بالمضمون، وجودة الأسئلة المقالية، والموضوعية.

• **نتائج البحث وتفسيرها**:
للإجابة عن السؤال البحثي الأول والذي نصه: ما معايير جودة ورقة الاختبار؟

تم إعداد القائمة بمعايير جودة ورقة الاختبار بلغت (٥٨ معيار) وهي كالتالي:
أولاً: معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل، وتتضمن (١٨ معيار).
ثانياً: معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون، وتتضمن (٦ معايير).
ثالثا: معايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية، وتتضمن (٣٤ معيار) موزعة كما يلي:
- معايير جودة الأسئلة المقالية، وتتضمن (٨ معايير)
- معايير جودة الأسئلة الموضوعية، وتتضمن (٢٦ معيار) موزعة كتالي:
  - ✓ أولا: معايير جودة أسئلة الصواب والخطأ، وتتضمن (٩ معايير)

✓ ثانياً: معايير جودة أسئلة الاختيار من متعدد. وتتضمن (١٧ معيار) وتفاصيل هذه المعايير كلها على النحو التالي:

- **أولاً: معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل**

لابد أن يتوفر في شكل ورقة الاختبار كل من:

- شعار الجامعة.
- اسم الجامعة.
- اسم الكلية.
- القسم.
- التخصص.
- الشعبة.
- اسم المقرر(ورمزه).
- الفصل الدراسي.
- تاريخ الاختبار.
- زمن الاختبار.
- تعليمات الإجابة عن الأسئلة.
- الأسئلة الاختيارية.
- توزيع الدرجات.
- اسم أستاذ المادة.
- وضوح الكتابة.
- جودة الطباعة.
- التنسيق العام للورقة (الهوامش والمسافات).
- خلو الورقة من الأخطاء الطباعية واللغوية.

- **ثانياً: معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون**

يجب أن تناول الأسئلة للمستويات المعرفية ما يلي:

- المعرفة أو التذكر.
- الفهم أو الاستيعاب.
- التطبيق.
- التحليل.
- التركيب.
- التقويم.

- **ثالثاً: معايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية**
- **معايير جودة الأسئلة المقالية**

- أن تصاغ الأسئلة بلغة واضحة بسيطة.
- البعد عن الأسئلة الاختيارية لتتم المقارنة بين جميع الدارسين مقارنة سليمة.
- البعد عن الأسئلة التي تتطلب مجرد استدعاء معلومات.
- تقدير زمن الإجابة.
- ضبط إجراءات التصحيح من خلال الإجابة النموذجية.
- أن تستخدم لقياس الأهداف العليا.

- تجنب الصيغ الغامضة في تحديد المطلوب.
- أن تشمل الأسئلة جوانب المحتوى المختلفة.

• معايير جودة الأسئلة الموضوعية

أولا: معايير جودة أسئلة الصواب والخطأ

- تجنب استخدام نصوص العبارات من الكتاب
- أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخطأ قدر الإمكان
- التأكد من عبارة السؤال بحيث لا يشك في صحتها أو خطئها
- أن تكون العبارات قصيرة وذات فكرة واحدة فقط
- ألا تكون هناك عبارات تتضمن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار
- يجب تجنب صيغ النفي والنفي المزدوج
- استخدام أسلوب الكم لا الوصف في عبارات الاختبار
- توزيع الفقرات عشوائيا
- تضمين الاختبار عدد كبير من الفقرات لإبعاد عنصر التخمين

ثانيا: معايير جودة أسئلة الاختيار من متعدد

- يقيس كل من الأسئلة أحد نتاجات التعلم المهمة.
- تصاغ التعليمات الأساسية بصياغة دقيقة وواضحة.
- لا يقل عدد البدائل عن أربعة ولا يزيد عن ستة.
- التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط.
- التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط.
- أن يحوي الجذر الجزء الأكبر من السؤال وأن تكون البدائل قصيرة ما أمكن.
- عدم استخدام صيغة النفي في الجذر أو البدائل.
- التأكد من أن أحد البدائل فقط هو الإجابة الصحيحة.
- تجنب استخدام البديل (كما ما ذكر) أو (جميع ما ذكر).
- التأكد من أن بدائل الإجابة الخاطئة تؤلف إجابات معقولة ظاهريا.
- التأكد من خلو الفقرةٍ من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة.
- أن توزع البدائل عشوائيا.
- عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الخداع.
- الابتعاد عن التعقيد اللفظي.
- ألا يتضمن الاختبار أسئلة معتمدة على بعضها البعض أو أن تكون إجابة أحداها إجابة أسئلة أخرى.
- أن يكون عددها كبير لتغطية المادة وإبعاد عنصر التخمين وأن تكون سهلة التصحيح.

• الإجابة عن السؤال الثاني

وللإجابة عن السؤال البحث الثاني والذي ينص على إلى أي مدى تتوافر معايير جودة ورقة الاختبار في اختبارات الطلاب تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام؟ تم تحليل أوراق الاختبارات وتطبيق المعايير التي تم التوصل إليها على هذه الأوراق. فتم عرض ما توصل إليه الباحث من نتائج تحليل أوراق الاختبار بشكل مجمل وذلك من حيث المواصفات الخاصة بأوراق الاختبار، ثم التحليل الخاص بالمضمون، وجودة الأسئلة. وبيان ذلك كما يلي:

• **أولاً: مواصفات ورقة الاختبار من حيث الشكل**

والجدول رقم (٢) التالي يعرض النتائج الخاصة بمواصفات شكل ورقة الاختبار.

جدول (٢) يبين المواصفات الخاصة بشكل ورقة الاختبار

م	مدى توافرها في الأوراق / المواصفات	مدى التوافر			
		أم القرى		الدمام	
		عدد الورق	٪	عدد الورق	٪
١	شعار الجامعة	١٠	٧٥	٧	٥١
٢	اسم الجامعة	١٢	٨٥	١٠	٧٥
٣	اسم الكلية	١٣	٨٧	١٢	٨٥
٤	القسم	١٠	٧٥	٧	٥١
٥	التخصص	١٢	٨٥	١٠	٧٥
٦	الشعبة	١٥	١٠٠	١٥	١٠٠
٧	اسم المقرر(ورمزه)	١٥	١٠٠	١٥	١٠٠
٨	الفصل الدراسي	١٢	٨٥	١٠	٧٥
٩	تاريخ الاختبار	١٢	٨٥	١٢	٧٥
١٠	زمن الاختبار	١٠	٧٥	٧	٥١
١١	تعليمات الإجابة عن الأسئلة	١٢	٨٧	١١	٨٥
١٢	الأسئلة الاختيارية	–	–	–	–
١٣	توزيع الدرجات	١٠	٧٥	٧	٥١
١٤	اسم أستاذ المادة	١٠	٧٥	٨	٥١
١٥	وضوح الكتابة	١٢	٨٧	١١	٨٥
١٦	جودة الطباعة	١٤	٩٣	١٠	٧٥
١٧	التنسيق العام للورقة (الهوامش والمسافات)	١٢	٨٥	١٠	٧٥
١٨	خلو الورقة من الأخطاء الطباعية واللغوية	١٤	٩٣	١٤	٩٣

يتضح من جدول (٢) السابق أن نسبة توافر مواصفات ورقة الاختبار تراوحت ما بين (٩٣٪ و ٧٥٪) في أوراق الاختبار الخاصة بكلية الشريعة والدعوة، جامعة أم القرى وهي نسبة عالية إلى حد ما. أما بالنسبة لأوراق اختبارات كلية التربية، جامعة الدمام فقد تراوحت نسبة التوافر ما بين (٩٣٪ ، و٥١٪)، وهي نسبة متوسطة حيث توافر (٥) مواصفات بنسبة (٥١٪)، وهي نسبة أقل مما حصلت عليه أوراق الاختبار في جامعة أم القرى، ويعزو الباحث ذلك، لورش العمل الخاصة بالجودة التي عقدت في كليتي الشريعة والدعوة، جامعة أم القرى، مقارنة بمثيلتها في جامعة الدمام. بالإضافة إلى سنوات الخبرة بين الجامعتين والتي تُحسب لصالح جامعة أم القرى.

• **ثانياً: معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون**

جدول (٣) يبين تناول أوراق الاختبار للمستويات المعرفية

م	تناول الأسئلة للمستويات المعرفية	مدى التوافر							
		جامعة أم القرى			جامعة الدمام				
		ت	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	ت	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	المعرفة أو التذكر	١٢	٠.٨٧	٨٧٪	١	١٣	٠.٨٧	٨٧٪	١
٢	الفهم أو الاستيعاب	٩	٠.٧٢	٧٢٪	٢	٨	٠.٦٦	٦٦٪	٢
٣	التطبيق	٧	٠.٥٠	٥٠٪	٤	٩	٠.٧١	٧١٪	٣
٤	التحليل	٨	٠.٦٦	٦٦٪	٣	٧	٠.٥٠	٥٠٪	٤
٥	التركيب	–	–	–	–	–	–	–	–
٦	التقويم	–	–	–	–	–	–	–	–

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن مستوى التذكر قد حظيَّ بنسبة ٨٧٪، وذلك في أسئلة أوراق الاختبار في كل من جامعة أم القرى، وكلية التربية جامعة الدمام. واحتلت بذلك المرتبة الأولى في أسئلة المستويات المعرفية، عكس ذلك مستوى الفهم حيث حظيَّ بنسبة (٧٢٪) في جامعة أم القرى، بينما حظي بنسبة (٦٦٪) في جامعة الدمام ليحتل بذلك الرتبة الثانية في جامعة أم القرى، والرتبة الثالثة في جامعة الدمام. ثم حظي مستوى التطبيق بالترتيب الرابع في أسئلة أوراق الاختبار بجامعة أم القرى بنسبة (٥٠٪) في مقابل الرتبة الثالثة أوراق أسئلة الاختبار لجامعة الدمام بنسبة (٦٦٪) ثم حصل مستوى التحليل على الرتبة الثالثة في أسئلة أوراق الاختبار لجامعة أم القرى بنسبة (٦٦٪)، في مقابل الرتبة الرابعة بنسبة (٥٠٪) في أوراق الاختبار لجامعة الدمام.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات العلمية كدراسة عبدالجواد وأنيسة (٢٠١١م)، ودراسة الفرا، وأبو هدروس (٢٠٠٩م)، ودراسة الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م)، ودراسة (٢٠٠٥م)، ودراسة بركات وصباح (٢٠٠٧م)، السعيد (٢٠٠٦م)، ودراسة شعلة، وحكيم (١٤٢٨هـ)، ودراسة ثناء حسن (٢٠٠٥م). حيث تبين أنه لم تحصل أي أوراق اختبار من أوراق عينة البحث في كلية الشريعة والدعوة جامعة أم القرى أو كلية التربية الأقسام الشرعية بجامعة الدمام على نسبة في مستوى التركيب، ومستوى التقويم، من المستويات المعرفية التي تناولت الأسئلة وفق نموذج بلوم. مما يؤكد اعتماد الأسئلة على قياس المستويات الدنيا من التفكير، وانعدامها في المستويات العليا، ولعل الباحث يعزو ارتفاع نسبة التذكر في أسئلة الاختبارات في كلا الجامعتين حيث مقررات القرآن وعلومه تعتمد في المقام الأول على الحفظ، ويُعد ذلك أمرا منطقيا ومقبولا. إلا أن هذا الأمر قد يبدو غير منطقي في مقررات مثل الفقه والتفسير ومبادئ علم الاقتصاد في الإسلام ويؤكد ذلك الاهتمام بالجانب النظري في إعداد المحتوى وفي طريقة التدريس.

- **ثالثاً: معايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية:**

وبالنسبة لنوع الأسئلة (مقالية - موضوعية) فقد أسفرت نتائج تحليل أوراق الاختبار وعددها (٣٠) ورقة مقسمة على الجامعتين فقد حظيت الأسئلة المقالية بنسبة (٢٥٪) من أسئلة أوراق الاختبار في كلا الجامعتين، بينما حظيت الأسئلة الموضوعية على نسبة (٧٥٪) من أسئلة أوراق الاختبار في كلا الجامعتين، وتبين أيضاً أن الأسئلة الموضوعية في كلا الجامعتين تحددت بنوعية من أنواع الأسئلة الموضوعية هما: الاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ.

والجدول رقم (٤) يبين مدى التزام معدي الاختبارات بمعايير الجودة في أنواع الأسئلة سواء المقالية أو الموضوعية (الصواب والخطأ أو الاختيار من متعدد). يتضح من الجدول رقم (٤) أن معدي هذا النوع من الأسئلة في كلا الجامعتين قد التزموا بوضع الأسئلة ما عدا الفقرة التالية والتي تنص على البعد عن الأسئلة الاختيارية لتتم المقارنة بين جميع الدارسين كما أخفقت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على أن تستخدم الأسئلة المقالية لقياس الهداف العليا فقد ركز معظم معدي الاختبار على الهداف الدنيا من التذكر والفهم لم يتطرق إلا القليل للأهداف العليا، ويعزو الباحث ذلك لتخصص معدي الاختبارات حيث

يختلف تخصص التربية وعلم النفس عن التخصص الدقيق وهي الدراسات الإسلامية أو الشرعية.

جدول (٤) يبين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والرتبة لمعايير الاختبار الجيد من نوع الأسئلة المقالية في جامعة أم القرى والدمام

الرقم	المعيار	التكرار	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	أن تصاغ الأسئلة بلغة واضحة بسيطة	٢١	١	١٠٠٪	١
٢	البعد عن الأسئلة الاختيارية لتتم المقارنة بين جميع الدارسين مقارنة سليمة	٢	٠.٠٩	٩٪	٨
٣	البعد عن الأسئلة التي تتطلب مجرد استدعاء معلومات	١١	٠.٥٢	٥٢٪	٧
٤	تقدير زمن الإجابة	٢١	١	١٠٠٪	١
٥	ضبط إجراءات التصحيح من خلال الإجابة النموذجية	٢١	١	١٠٠٪	١
٦	أن تستخدم لقياس الأهداف العليا	١٤	٠.٦٦	٦٦٪	٦
٧	تجنب الصيغ الغامضة في تحديد المطلوب	٢١	١	١٠٠٪	١
٨	أن تشمل الأسئلة جوانب المحتوى المختلفة	٢١	١	١٠٠٪	١

جدول (٥) يبين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والرتبة لمعايير الاختبار الجيد من نوع الصواب والخطأ

الرقم	المعيار	جامعة أم القرى				جامعة الدمام			
		ت	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	ت	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	تجنب استخدام نصوص العبارات من الكتاب	١٣	٠.٥٧	٥٧٪	٨	٢١	١	١٠٠٪	١
٢	أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخطأ قدر الإمكان	٤	٠.٢٣	٢٣٪	٩	١٥	٠.٧١	٧١٪	٥
٣	التأكد من عبارة السؤال بحيث لا يشك في صحتها أو خطئها	١٧	٠.٨٥	٥٨٪	٣	١٥	٠.٧١	٧١٪	٤
٤	أن تكون العبارات قصيرة وذات فكرة واحدة فقط	١٥	٠.٧١	٧١٪	٤	١٥	٠.٧١	٧١٪	٦
٥	ألا تكون هناك عبارات تتضمن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار	١٩	٠.٩٠	٩٠٪	٢	٥	٠.٢٣	٢٣٪	٩
٦	يجب تجنب صيغ النفي والنفي المزدوج	١٥	٠.٧١	٧١٪	٤	١٢	٠.٥٧	٥٧٪	٨
٧	استخدام أسلوب الكم لا الوصف في عبارات الاختبار	١٥	٠.٧١	٧١٪	٤	١٤	٠.٦٦	٦٦٪	٧
٨	توزيع الفقرات عشوائيا	٢١	١	١٠٠٪	١	١٩	٠.٩٠	٩٠٪	٢
٩	تضمين الاختبار عدد كبير من الفقرات لإبعاد عنصر التخمين	١٤	٠.٦٦	٦٦٪	٧	١٨	٠.٨٥	٥٨٪	٣

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن معيار أسئلة الصواب والخطأ قد التزم به معدوا الاختبارات النصفية بنسب متقاربة فقد تحقق المعيار في البنود: (٣، ٤، ٥، ٦، ٧،٨) ولم يتحقق في البنود (١، ٢، ٩) حيث كانت نسبهم أقل من ٧٠٪ مما يعني أن معدي الاختبارات يستخدمون نصوص العبارات للصح والخطأ كما هي وإن عدد الفقرات الصحيحة لا تساوي عدد الفقرات الخاطئة وأن معظم الاختبارات التي تم تحليلها كانت تحتوى على (١٠) فقرات من النوع الصح وذلك في أوراق الاختبار بجامعة أم القرى في حين لم تحظى أسئلة الاختيار في كلية التربية، جامعة الدمام بنفس النسب حيث التزم معدو الاختبارات بالمعايير (١، ٨، ٩) ولم

تحقق المعايير (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعيد (٢٠٠٦م). ويمكن الإشارة إلى وجود التزام عند معدو الاختبارات في جامعة أم القرى بمعايير الجودة بشكل أفضل من جامعة الدمام، ولعل ذلك يعود إلى ما تم إنجازه في جامعة أم القرى في مجال الجودة، وذلك في محاولة للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وإلى الدورات التي تعقدها جامعة أم القرى لتطوير المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ويضاف إلى ما سبق أن كلية التربية بجامعة الدمام تحت مضلتها أقسام تربوية وشرعية بنفس الوقت، في حين أن جامعة أم القرى لديها كليتين شرعيتين مستقلتين.

جدول (٦) يبين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والرتبة لمعايير الاختبار (الاختيار من متعدد)

الرقم	المعيار	جامعة أم القرى				جامعة الدمام			
		ت	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	ت	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	يقيس كل من الأسئلة أحد نتاجات التعلم المهمة	٤	٠.٦٢	٦٢٪	١٣	٧	٠.٨٧	٨٧٪	١٢
٢	تصاغ التعليمات الأساسية بصياغة دقيقة وواضحة	٤	٠.٦٢	٦٢٪	١٣	٨	١	١٠٠٪	٢
٣	لا يقل عدد البدائل عن أربعة ولا يزيد عن ستة	٨	١	١٠٠٪	١	٥	٠.٦٢	٦٢٪	١٣
٤	التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط	٣	٠.٥٠	٥٠٪	١٥	٥	٠.٦٢	٦٢٪	١٤
٥	التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط	٨	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٨	١	١٠٠٪	٣
٦	أن يحوي الجذر الجزء الأكبر من السؤال وأن تكون البدائل قصيرة ما أمكن	٨	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٨	١	١٠٠٪	٥
٧	عدم استخدام صيغة النفي في الجذر أو البدائل.	٨	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٤	٠.٥٠	٥٠٪	١٥
٨	التأكد من أن أحد البدائل فقط هو الإجابة الصحيحة.	٨	١	١٠٠٪	١	٨	١	١٠٠٪	٤
٩	تجنب استخدام البديل (كما ما ذكر) أو (جميع ما ذكر)	٤	٠.٥٠	٥٠٪	١٥	٤	٠.٥٠	٥٠٪	١٦
١٠	التأكد من أن بدائل الإجابة الخاطئة تؤلف إجابات معقولة ظاهريا	٩	١	١٠٠٪	١	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦
١١	التأكد من خلو الفقرة من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٧
١٢	أن توزع البدائل عشوائيا	٨	١	١٠٠٪	١	٨	١	١٠٠٪	١
١٣	عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب	٨	٠.٢٥	٢٥٪	١٧	٨	٠.٢٥	٢٥٪	١٧
١٤	الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحذاء	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٨
١٥	الابتعاد عن التعقيد اللفظي	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦				١١
١٦	ألا يتضمن الاختبار أسئلة معتمدة على بعضها البعض أو أن تكون إجابة أحداها إجابة أسئلة أخرى	٨	١	١٠٠٪	١	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٩
١٧	أن يكون عددها كبير لتغطية المادة وإبعاد عنصر التخمين وأن تكون سهلة التصحيح	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٧	٠.٨٧	٨٧٪	١٠

لقد تم استخراج المتوسط الحسابي لمعايير الاختيار من متعدد من ثمانية اختبارات التي التزمت بوضع هذا النوع في كلا الجامعتين يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن (٥) معايير لم تحقق في معيار الاختبار الجيد من نوع الاختيار من متعدد مع العلم أن اثني عشر معيارا تحققت بنسب متفاوتة تتراوح ما بين (٨٧٪ .

١٠٠٪) مما يشير إلى التزام معدي الاختبارات من هذا النوع بمعايير الجودة مع أن معيار قياس كل فكرة وصياغة العمليات الأساسية بدقة واضحة قد حصلت على ٦٢٪ بينما حصلت الفقرة (١٣) والتي تنص على عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب على (٢٥٪)، مما يعني أن معدي الاختبارات قد قاموا بنقل حرفي من الكتاب. هذا فيما يتعلق بأوراق الاختبار الخاصة بجامعة أم القرى. أما فيما يتعلق بأوراق الاختبار الخاصة بكلية التربية، جامعة الدمام فيمكن ملاحظة عدم تحقق المعايير (١، ٣، ٤، ٧، ٩، ١٣، ١٥، ١٧)، بينما تحقق المعايير التالية (٢، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٦) بنسب تراوحت ما بين (٧٥٪ - ١٠٠٪)، مما يشير إلى أن تحقق معايير الجودة في نوع الاختيار من متعدد في أوراق الاختبار بلغت (٥١٪) من مجمل المعايير، مما يشير إلى التزام معدي الاختبار بشكل أكبر في جامعة أم القرى عنها في جامعة الدمام، وقد يرجع ذلك إلى ما أنجز من تطبيق آليات الجودة في جامعة أم القرى تمهيدا للاعتماد الأكاديمي مقارنة بجامعة الدمام. وإلى الدورات التي تعقدها جامعة أم القرى لتطوير المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ويضاف إلى ما سبق أن كلية التربية بجامعة الدمام تحت مضلتها أقسام تربوية وشرعية بنفس الوقت، في حين أن جامعة أم القرى لديها كليتين شرعيتين مستقلتين.

- **الإجابة عن السؤال الثالث**:

وللإجابة على السؤال البحثي الثالث ونصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق أوراق الاختبار لمعايير الجودة بين جامعتي أم القرى والدمام ؟

فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت" ودلالتها الإحصائية بين أوراق الاختبار لجامعة أم القرى وجامعة الدمام، في ضوء نتائج التحليل والجدول رقم (٧) التالي يبين ذلك.

جدول (٧) يبين الفرق بين جامعة أم القرى وجامعة الدمام فيما يتعلق بتحقق معايير الجودة في الاختبارات

الجامعة	عدد أوراق الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
أم القرى	١٥	٢٦.٢٦	٢.٧١	١١.٧٥	٠.٠١	دالة
الدمام	١٥	١٦.٢٦	٢.٨٩			

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١١.٧٤٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أوراق الاختبار لجامعة أم القرى فيما يتعلق: بالمواصفات الخاصة بورق الاختبار، والأسئلة التي تناولت المستويات المعرفية، ومعايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية. ويعزو الباحث ذلك لفارق الخبرة بين الجامعتين من حيث القدم ومن حيث توافر أعضاء هيئة التدريس، ودرجاتهم العلمية، وكذلك لمراحل الجودة والاعتماد الأكاديمي التي قطعتها جامعة ام القرى، في مقابل الإعداد لبدء مراحل الجودة في جامعة الدمام. كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى الفارق العددي الكبير في أعضاء هيئة التدريس بكلا الجامعتين، والذي تتفوق به جامعة أم القرى على جامعة الدمام.

• **توصيات الدراسة**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تحليل الاختبارات، يمكن تقديم بعض التوصيات بشأن تطوير الاختبارات: -

- إعادة النظر في ترميز بعض المقررات، وتكليف المختصين بتدريسها، حتى تكون الاختبارات بما تتضمنه من أسئلة ممثلة لما ينبغي أن يدرسه الطالب في هذه المقررات.
- مراجعة محتوى المقررات التي يتم تدريسها وفقاً لتوصيف كل مقرر؛ حتى تحقق الاختبارات المخرجات المستهدفة للبرنامج التعليمي.
- عقد ورش عمل لتطوير مهارات صياغة الأسئلة في ضوء معايير الجودة.
- حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب تدريس حديثة تركز على إيجابية الطالب والمعلم ومشاركته، وتفاعله في العملية التعليمية، والابتعاد عن طريقة الإلقاء التي تعتمد على جهد الأستاذ وسلبية الطالب.
- التنسيق بين الأساتذة القائمين بالتدريس سواء في اختيار موضوعات المقرر، أو في وضع الاختبار؛ حتى لا نرى سؤالاً يتكرر في ورقة اختبار المادة الواحدة.
- ضرورة إطلاع أعضاء هيئة التدريس على لائحة الكليات بالجامعة، والوقوف على أسماء المقررات، والساعات التدريسية لكل مقرر، والزمن المحدد للاختبار، والدرجة المخصصة له؛ وذلك تفاديا للأخطاء التي تنجم عن الخلط بين لوائح كلية التربية والشريعة والدعوة.
- الاعتماد على التقويم التكويني المستمر، بحيث لا يقتصر التقويم على الاختبارات في نهاية كل فصل دراسي.
- إيجاد آلية لتقويم الأعمال الفصلية للطالب، لأنه في ظل الأعداد الكبيرة للطلاب يلجأ الأساتذة إلى وضع درجات أعمال السنة بطريقة عشوائية.
- ضرورة الأخذ بنظام ملفات التقويم (ملف الإنجاز) والتي يمكن من خلالها تقويم أداء الطالب في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية باستخدام أدوات متنوعة للقياس والتقويم.
- إنشاء مركز لتقويم الاختبارات في كل جامعة، يتبع وحدة الجودة، وتكون مهمته التعرف على أوجه القصور في إعداد الاختبارات وتطويرها.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، يتم فيها تدريبهم على بناء الاختبار الجيد وفق معايير الجودة.
- الاستعانة بالمتخصصين لتحويل المقررات إلى مقررات إلكترونية وتدريب الأساتذة على استخدام التكنولوجيا في التدريس؛ ومن ثم يمكن الانتقال إلى القياس والتقويم الإلكتروني.

• **مقترحات الدراسة**:

- إجراء دراسة حول مدى ملائمة أسئلة الاختبارات في مواد التربية الإسلامية بالتعليم العام للمعايير التي تم التوصل لها في هذا البحث.

- إجراء دراسة فاعلية برنامج تدريبي على تنمية مهارات بناء الأسئلة لدى معلمي التربية الإسلامية بمراحل التعليم المختلفة.
- إجراء دراسة تقويمية حول مدى صعوبة وسهولة أسئلة الاختبارات المقدمة للطالب المعلم تخصص تربية إسلامية في مؤسسات إعداد المعلم.
- إجراء دراسة حول معايير الأسئلة الشفهية المقدمة للطلاب تخصص تربية إسلامية.

• المراجع:

- القرآن الكريم.
- أبو زينة، فريد (٢٠٠١) تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، مجلة مركز البحوث، جامعة قطر، السنة العاشرة العدد (١٩) ص ٧٩ – ص ١٠٧.
- بركات، زياد، عبد الهادي صباح (٢٠٠٧)" مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم"، مجلة جامعة القدس المفتوحة (٩) ص ص ١٢٣ - ١٥٦.
- البيهقي، أحمد الحسين (١٤٣٢هـ) السنن الكبير، تحقيق مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر، القاهرة.
- الزهراني، محمد (٢٠٠٩) "تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حسن، ثناء محمد محمد (٢٠٠٥) تقويم امتحانات طالبات كلية التربية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٠٠) يناير، ص ص ٥٣ - ٨٥.
- الخوالدة، ناصر،المشاعلة، مجدي (٢٠٠٧)" دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية(١٩٩٧ - ٢٠٠٥) في ضوء المستويات المعرفية"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢١) (٢) ص ص٣٩٥ - ٤٢٠.
- السعيد، سعيد محمد (٢٠٠٦) تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الثامن عشر،" مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٥ - ٢٦ يوليو، المجلد الثالث، ص ص٩٤٥ - ٩٦٦.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع ، حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (٢٠٠٦) "دراسة تحليلية لأسئلة الاختبارات النهائية بكلية المعلمين في مكة المكرمة في الفترة من ١٤٢٣ - ١٤٢٧هـ. http://uqu.edu.sa/files2/tiny.mce/pluqins/filemanager/files/4281341/research%20(8).doc.
- الصبحي، محمد (٢٠٠١) بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في المفاهيم الهندسية للمرحلة الابتدائية في مدارس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة.

- عبد الجواد، إياد إبراهيم؛ قنديل، أنيسة عطية (٢٠١١) دراسة تقويمية للاختبارات التحصيلية في اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بفلسطين ومقترحات لتطويرها"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١١١) الجزء الأول، يناير، ص ص ٢٣٣ - ٢٥٩.
- عبد المنعم، محمد محمد (٢٠٠٩) تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين جامعة الملك فيصل في ضوء معايير جودة التقويم"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الأول، ص ص٢٠٥ -٢٣٦.
- علام، صلاح محمود (٢٠٠٣) التقويم التربوي المؤسسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الغساني، محمد سالم (٢٠٠٦) تطوير الاختبارات التحريرية في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء أهداف تدريس المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
- فخرو، منى إبراهيم (٢٠٠٥) دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية واختباراتها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، البحرين.
- الفرا، معمر إبراهيم، أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب (٢٠٠٩)" تحليل امتحانات العلوم الموحدة والخاصة ببرنامج المدارس المتميزة في وكالة الغوث بقطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة واتجاهات المعلمين نحوها"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩٦) أكتوبر، ص ص٢٠٦ -٢٦١.
- فراونة، أكرم عبدالقادر(٢٠١٠) التقويم في الفكر الإسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية بغزة.
- الفهيد، خالد (٢٠٠٥) تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير، جامعة الامام محمد بن سعود، كلية العلوم الاجتماعية.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٨) المعجم الوسيط، ط٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- الهاجري، ميرفت (٢٠٠٦) "بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى بمتغير واحد ومتغيرين لطالبات المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- Lambert, D. and Lines, D. (2000) "Understanding Assessment. London: Rout ledge Falmer. P. 4.
- Nixon N. J. (1990) Assessment Issues in relation to experience-based learning on placements within courses, in C. Bell and D. H

Harris (eds) World Yearbook of Education and Assessment. London Kogan Page, P. 90.

- Office for Standards in Education (2003) "Good Assessment in secondary schools. London: OFSTED P.2.٤.
- Task Group on Assessment and testing (TGAT) (1987) National Curriculum Assessment and Testing: A Repot. London; HMSO.

****