تقويم أسئلة أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء

إعداد

د. عيسى بن فرج العزيزي
أستاذ مساعد تخصص (القياس والتقويم التربوي)– بقسم علم النفس
بكلية التربية – جامعة شقراء

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور
المجلد السادس عشر، العدد الأول (يناير) ، لسنة 2024

تقويم أسئلة أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء

د. عيسى بن فرج العزيزي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أسئلة أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء من خلال بناء وإعداد الاختبارات التحصيلية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ومن ثم قام ببناء أداة استبانة تتكون من خمسة محاور، وتم تطبيق هذه الاستبانة على (74) نموذج تمثل أكثر من 50% من نماذج أسئلة الاختبارات المقدمة للطلاب والطالبات خلال الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1444-1445هـ، ولتحليل النتائج استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي SPSS لمعالجة البيانات، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: أن مستوي تطبيق أعضاء هيئة التدريس لتطبيق معايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد كان متوسطاً، حيث جاء بُعد الإخراج العام لورقة الاختبار في الرتبة الأولى ثم يليه بُعد الشمولية وجدول المواصفات في المرتبة الثانية ثم بُعد صدق المحتوى في المرتبة الثالثة ثم بُعد الخاتمة في المرتبة الرابعة ثم بُعد تنوع الأسئلة والعمق المعرفي في المرتبة الخامسة والأخيرة، وجميع هذه الأبعاد أتت بدرجة تحقق متوسطة عدا بُعد تنوع الأسئلة والعمق المعرفي الذي تحقق بدرجة ضعيفة . كما وأوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات عينة البحث تعزى لمتغير الجنس وأنه ليس هناك فارق بين أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث.

الكلمات المفتاحية: تقويم، أسئلة، هيئة التدريس، إدارة الأعمال.

ABSTRACT

The objective of this research is to evaluate questions of faculty in the College of Business Administration at the University of blonde in the construction and preparation of the achievement tests, the researcher used descriptive and analytical approach and then he built a questionnaire tool consists of five axes have been applying this resolution on the (74) model of model's tests submitted questions for students during final exams of the first semester of the year 1444 /1445AH, the researcher used statistical analysis software SPSS in data processing researcher reached the following conclusions. That the application of the faculty members for the application of the achievement test of good design criteria level was average, which came after a year, the output of a paper test in rank first and then night after totalitarianism and the specification table in second place and then after the content sincerity in third place and then after the finale in fourth place and then after diversification questions and depth of Knowledge in the fifth and final place, and all of these dimensions came largely achieved except medium after the diversity and depth cognitive questions came degree check is weak. The results also showed that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the averages of the sample attributed to the sex and that there is no difference between the teaching of male and female faculty members.

Keywords: evaluation, questions, faculty, business administration..

المقدمة :

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم استخداما في المؤسسات التربوية التعليمية في العالم، حيث تستخدم من أجل الوقوف على القدرات التحصيلية للطلبة، ونستدل من خلالها على قدراتهم المعرفية والمهارية وتعد الاختبارات التحصيلية وسيلة من وسائل التعليم الفاعلة، فبقدر جودة إعدادها وإخراجها واشتمالها على معايير الاختبار الجيد من الشمولية والموضوعية والصدق والثبات تكون ذات أثر في تعديل وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، ولكون الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم استخداما في عمليتي التعليم والتعلم، ولا يمكن إثبات فاعلية التدريس الجامعي دون عمليات فحص وتقويم لركائز هذه العمليات والتي تعد الاختبارات من أهم تلك الركائز كما أن تقييم أسئلة أعضاء التدريس يعد مدخلا مهما من مداخل تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس ومدى امتلاكه لمهارات بناء الأسئلة وإخراج ورقة الاختبار والاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين الأداء وزيادة الفاعلية، كما أن سوء تنظيم الورقة الاختبارية يؤثر على أداء الطلبة وكذلك يؤثر على صدق وثبات الاختبار (أبو علام، 2005).

وذكر (السيد، 2006) بعض نقاط الضعف في الاختبارات التحصيلية في عملية البناء والإخراج ومنها:

–ضعف قدرات أعضاء هيئة التدريس على صياغة الفقرات التي يمكن أن تتصف بالموضوعية.

–التركيز على أسئلة المقال.

–عدم شمولية الأسئلة لمحتوى المقرر.

–عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بوضع جدول المواصفات عند تصميم وبناء اختباراتهم.

–الاهتمام بقياس الحفظ والتذكر بدلاً من قياس المستويات العقلية العليا.

–عدم استخدام الضبط الإحصائي للتعرف على صدق وثبات الاختبارات.

ويؤكد (شحاته،2001) بأن الجامعات معقلا للفكر في أرفع مستوياته، وإن أهم ما يهدف إليه التعليم الجامعي هو خدمة المجتمع والارتقاء به، وتطوير الفكر وتقديم التعليم فيه وتنمية القيم الإنسانية وتزويد المجتمع والدول بالمختصين والفنيين والخبراء في مجالات شتى .

ويرى (النور، 2014) بأنه للتحقق من امتلاك الطلبة للكفايات التي تقدم لهم من خلال الجامعات لزم استخدام أدوات قياس وتقويم مناسبة تتوافر فيها الخصائص السيكومترية لكي تكون نتائجها موثوق بها لكي تمكن القائمين على أمر الكليات والجامعات من اتخاذ القرارات المناسبة. وعليه فقد أصبح موضوع تطوير أدوات وأساليب القياس والتقويم التربوي والنفسي وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم، كما أولت المجتمعات الدولية على مختلف أنظمتها وفلسفاتها أهمية كبيرة بأدوات وأساليب القياس والتقويم التربوي.

وفي المملكة العربية السعودية أنشئ مركز القياس والتقويم في التعليم العالي والذي يقدم أدوات قياس للخريجين من مختلف الجامعات السعودية وفي أغلب التخصصات المهنية التربوية والصحية على سبيل المثال فيما يعرف باختبار الكفايات ويعد تجاوز هذا الاختبار شرطاً للحصول على الوظيفة. وتشير (القرشي، 2010) إلى أن التقويم التربوي أصبح محورا من أهم محاور تجويد التعليم الجامعي. وهو شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية. ويشير (عبيد، 2000) أن الغرض الأساسي من التقويم هو تصحيح مسار العملية التعليمية وتلافي الأخطاء ومعالجتها وليس مجرد إصدار حكم على الطلبة وعلى مدى تحصيلهم، إذ أن الهدف الأساسي من عمليات التقويم هو تطوير العملية التعليمة وتحسينها.

ويشير (النور، 2008) إلى أن الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس والتقويم استخداما في العالم، حيث تستخدم من أجل الوقوف على القدرات التحصيلية للطلبة ويستدل من خلالها على قدراتهم المعرفية والمهارية.

ويشير (الكبيسي، 2007) إلى أن الاختبارات تعد من الوسائل المهمة المستخدمة في قياس وتقويم قدرات الطلبة في مختلف مستوياتهم. وكما يشير (علام، 2007) إلى أن الاختبارات والتي هي الأكثر انتشار لأدوات القياس والتقويم والتي يجب أن تهدف إلى مساعدة

المتعلمين على تقديم استجابات مناسبة تحقق لهم الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى بشرط الا يكون هذا الانتقال على حساب المعرفة المصاحبة، وهذا لا يكون ألا من خلال تدريس مفردات المنهج الدراسي كاملاً بطرق تدريس فعالة تضمن انتقال تلك المعارف والمهارات التعليمية إلى المتعلمين ومن ثم قياسها بطرق قياس (اختبارات) ناجحة تتحقق من خلالها الجودة المنشودة.

هذا ويشهد العالم في سنواته الأخيرة ثورة في مجال الذكاء الاصطناعي، ظهرت أثارها فى معظم مجالات الحياة، فيكاد لا يخلو مجال من توظيف تطبيقات هذا الذكاء الاصطناعي، سواء في الطب والهندسة والتسليح والتصنيع والاستثمار وعلوم الفضاء والاتصال وغيرها، مما يضع على عاتق الوزارات المعينة بالتعليم مسؤوليات جسيمة لتطوير سياساتها ومناهجها واستراتيجياتها لمواكبة معطيات الثورة الاصطناعية الحديثة، والتي كانت بمثابة الشرارة التي أضاءت أمام التربويين مساحات جديدة في البحث عن إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي وتضمينه نظريا وتطبيقيا في مراحل التعليم المختلفة.

ولقد بات في عصرنا الحالي مصطلح الذكاء الاصطناعي أكثر استخداماً، لدرجة أن البعض أصبح يتخوف من أنه قد تسيطر الآلات علينا واختفاء البشر رغم أن الواقع مازال بعيداً جداً من هذا التصور وقد تم تعريف الذكاء الاصطناعي على أنه ذكاء الآلات والبرامج التي تحاكي القدرات الذهنية البشرية مثل القدرة على التعلم والاستنتاج، وأيضاً رد الفعل على أمور لم يتم برمجة الآلات عليه كما أنه عبارة عن دراسة وتصميم أنظمة ذكية تستوعب بيئتها وتتخذ إجراءات تزيد من فرس نجاحها أيضا، وهو علم وهندسة صنع الآلات الذكية خلال السنوات الأخيرة الماضية، ولقد قفز التطور في تقنية الذكاء الاصطناعي قفرة كبيرة، وظهر ما يسمى بـ التعلم العميق وهو الذي يرتكز على تطوير شبكات عصبية صناعية تحاكي في طريقتها أسلوب وعمل الدماغ البشري وأنها قادرة على التعلم وتعديل السلوك الإنساني وتطويره ذاتيا دون تدخل البشر (رضوان، 2020)

ولقد دخل تطور الذكاء الاصطناعي مرحلة جديدة بعد أكثر من 60 عاماً من التطور، مدفوعاً بشكل خاص بالنظريات والتقنيات الجديدة مثل الإنترنت عبر الهاتف النقال، والبيانات

الضخمة والحوسبة الفائقة وشبكات الاستشعار وعلوم الدماغ والطلب القوي على التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولقد تسارع الذكاء الاصطناعي في تطوره مما يدل على التعلم العميق للملوك الإنساني، من خلال التكامل عبر الحدود، والتعاون بين الإنسان والآلة، وذكاء المجموعة المفتوحة والتحكم الذاتي حتى أصبح التعلم المعرفي القائم على البيانات والمعالجة التعاونية عبر الوسائط والذكاء التعاوني المحسن بين الإنسان والآلة والذكاء المدمج في المجموعة والأنظمة الذكية المستقلة محور تركيز تطوير الذكاء الاصطناعي، فالذكاء الشبيه بالمخ المستوحى من نتائج أبحاث علم الدماغ جاهز للعمل انجام Phantomization هو أكثر وضوحاً وأن تطوير الذكاء الاصطناعي قد دخل مرحلة جديدة، في الوقت الحاضر، فإن التقدم الشامل لتطوير التخصصات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، والنمذجة النظرية، والابتكار التكنولوجي، وترقيات البرمجيات والأجهزة يؤدي إلى تحقيق سلسلة من الإنجازات وقفزات الرقمنة والشبكات والذكاء في جميع المستويات التعليمية (ناصر، 2014)

ولقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بالذكاء الاصطناعي وعلاقته بتعديل السلوك حيث تجد دراسة أوسوبا (٢٠١٩) مخاطر الذكاء الاصطناعي على الأمن ومستقبل سلوك الفرد، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة منها يمكن الاستفادة من برنامج (Miral) من الانعدام النسبي للأمن والسلوك الفردي في أجهزة الإنترنت الأشياء الأحدث نسبيا وينسق مجموعات كبيرة من هذه الأجهزة المنتشرة والقائمة على الشبكة فيوزعها ضمن شبكات روبوت أو (بوت نت bot net)منسقة لتنفيذ هجمات ونص خدمة موزع هائلة بأحجام غير مسبوقة.

وهدفت دراسة شهبي (٢٠١٩) إلى تناول الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول، فقد أكدت على أن الذكاء الاصطناعي تقنيا وليد مجالين علميين علم السلوكيات والعصبيات وعلم الإعلام الآلي أو كما يسمى حديثا بعلم المعلوماتية للتفرقة الصحيحة بين المجالين بالنسبة للمتخصصين.

وجاءت دراسة شبكة (٢٠١٨) لتتناول الذكاء الاصطناعي ومنطق تمثيل المعرفة السلوكية لطلاب الجامعات، وأكدت نتائج الدراسة على أن المنطق يشكل إحدى الجوانب الأساسية لأدوات الذكاء الاصطناعي، إذ يعد المنطق ثنائي القيمة الركيزة الأساسية لتمثيل

المعرفة في الذكاء الاصطناعي فقد ظهرت من خلال نظرية المجموعات الغائمة والمنطق الغائم في سبعينات القرن الماضي.

وهدفت دراسة عادل (٢٠١٨) إلى تناول إمكانية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في ضبط السلوك الفردي للإنسان، فقد أوصت على ضرورة الاهتمام بالذكاء الاصطناعي في ضبط السلوك الفردي للإنسان لما له من أهمية من الناحية الاجتماعية وذلك من خلال تحسين جودة الخدمات والبرامج المقدمة لتعديل السلوك والتي تتناسب مع توقعات المستفيدين وهو ما ينعكس على جودة توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال السلوك الفردي للإنسان.

هذا ويلعب الذكاء الاصطناعي الآن دورًا مهمًا في تقويم الطلاب من حيث الاختبارات الإلكترونية، واستخدام البلاك بورد (Blackboard) لرفع الأنشطة والتكليفات التي يتم وضع أعمال السنة عليها لطلاب الجامعات، وحيث تتميز الاختبارات الإلكترونية أيضًا بصعوبة الغش حيث يوجد في البرامج المعدة لذلك خاصية ترتيب الأسئلة عشوائيًا وهو ما يسمى بنظام البوكليت، كما أنه يوجد برامج تصحيح إلكتروني لامتحانات بنظام البابل شيت (Babil Shit).

مشكلة الدراسة:

إن جودة التقويم التربوي –والتي تعد الاختبارات التحصيلية محوره الأساسي– مسألة في غاية الأهمية من حيث الدراسة والبحث ومن حيث تحري الدقة والموضوعية في إجراءاتها، ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة للتدريس في كلية التربية ووكيلا للتطوير والجودة في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء وملاحظته للطلبة أثناء تأدية الاختبارات النهائية في عدة مواد ومن خلال المناقشات مع عدد من الزملاء أعضاء هيئة التدريس تولد لدى الباحث حس بأن الاختبارات التي تقدم لطلابنا في مختلف المواد تفتقر إلى معايير بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة ليس من حيث الإخراج فحسب بل في بنيتها الأساسية مثل الشمولية سواء شمولية مفردات المنهج كشمولية أفقية أو شمولية مستويات الأهداف كشمولية راسية أو عمودية. وإذا صح الافتراض بتواضع أسئلة أعضاء هيئة التدريس فإنها تعتبر مشكلة تقويمية لها نتائجها السيئة على مخرج العملية التعليمية وينتج عنها معلومات مضللة لأصحاب القرار.

ولندرة البحوث في هذا الموضوع –على حد علم الباحث– جاء هذا البحث لعله يسهم في تعويض النقص الموجود لمثل هذه الدراسات في الجامعات السعودية. ومن ضمن الدراسات التي حصل عليها الباحث على ندرتها دراسة (النور، 2014) والتي تشير إلى أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار الجيد كان متوسطاً.

وعادة ما يُلام طلابنا الخريجين ويتهمون بضعف مستواهم العلمي والأكاديمي ولعل من أسباب ذلك الضعف –إن وجد– ضعف الأسئلة التي يتعرضون لها دائماً وتقيس مستواهم العلمي التحصيلي أثناء دراستهم بالجامعة.

ونظرًا لما تستخدمه الجامعة الآن تماشيا مع التطورات المعاصرة وفي ضوء رؤية المملكة 2030، من نظام التعليم الإلكتروني واستخدام المنصات التعليمية، وتوظيف التعليم الرقمي ومدى جودته على العملية التعليمية ومخرجاتها، واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إجراء بعض أنواع التقويم للطلاب سواء من خلال الاختبارات الإلكترونية أو رفع الأنشطة والتكليفات على المنصات المخصصة لذلك، ومدى أثر هذه التطبيقات على العملية التعليمية بشكل عام، وعلى تصميم الاختبارات التحصيلية وجودة معاييرها في تقويم مستوى الطلاب بشكل خاص.

ولهذا كله أصبحت الحاجة ملحة لبحث وتقويم جودة معايير تصميم الاختبارات التحصيلية في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء وذلك لتقديم التوصيات الكفيلة بتطوير هذه الاختبارات في ضوء المواصفات القياسية والمعيارية الواجب توافرها عند تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية، لكي يمكن الاعتماد على نتائجها في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى محاولة تقويم أسئلة أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، كما هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في تطبيق معايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة من أجل تحقيق أهدافها إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء بالإخراج العام لورقة الاختبار في بناء أسئلة الاختبار التحصيلي لطلابهم؟
2- ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء أسئلة متنوعة وذات عمق معرفي في الاختبار التحصيلي لطلابهم؟
3- ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء بالشمولية والالتزام بجدول المواصفات في إعدادهم لأسئلة الاختبارات؟
4- ما مدى تحقيق أعضاء هيئة التدريس لصدق المحتوى في أسئلة الاختبارات التي يقدمونها لطلابهم؟
5- ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء بالالتزام بالخاتمة في إعدادهم لأسئلة الاختبار؟
6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد في اختبارات كلية إدارة الاعمال بجامعة شقراء تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تعتبر الاختبارات وقياس الأداء التحصيلي وسيلة من وسائل تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وعليه فإنه من الأهمية بمكان أن يولي عضو هيئة التدريس بالجامعة اختباراته الأهمية الكافية وأن يكون بنائها وفقا لجدول المواصفات ومواصفات الاختبار الجيد من حيث قوة الفقرات الاختبارية ودقتها إلى تنظيم ورقة الأسئلة ووضوح التعليمات عليها مما يكون له أثر على استجابة الطالب المفحوص من خلالها. ولكون الاختبارات التحصيلية كانت ولا زالت تلعب دورا مهما في العمل الأكاديمي والوسيلة الأكثر استخداماً وانتشارا فلا بد أن تحظى بمكانة بارزة من الاهتمام والدراسة والبحث لأنها وسيلة تشخيص ووقاية وعلاج وتعليم. إن تطوير الاختبارات ونقل هذه المهارة إلى العاملين وتقييم أداءهم الفعلي الذي يقدمونه لطلابهم من خلال دراسة نماذج الاختبارات التي تقدم للطلاب نهاية الفصل الدراسي ونقدها وتحليلها يعد خطوة رائعة في تطوير مهارات العاملين وتحسين مؤشرات الأداء لديهم في هذا المجال . وكما هو معروف لدى

الباحثين إن من عوائق الإصلاح والتطوير والجودة القصور في أدوات القياس والتقويم ولعل هذه الدراسة يعد من التقويم الداخلي الذي تقوم به المؤسسة لقياس جودة العمل بها.

وعلى حد علم الباحث بالتالي سوف يكون له أثر –بإذن الله تعالى– في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس فيما يخص بناء الفقرات الاختبارية والتقيد بجدول المواصفات أثناء إعداد الاختبارات التحصيلية. كما يعد مؤشر من مؤشرات النمو المهني لأعضاء هيئة والتدريس في كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء إذا ما حصلوا على نسخة من نتائجه.

حدود الدراسة :

أ– الحدود الزمانية: حيث تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1444–1445هـ.

ب– الحدود المكانية: حيث تم تطبيق الدراسة على أسئلة أعضاء هيئة التدريس ومن يقوم مقامهم في كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء .

جـ – الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على قياس مدى تقيد أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء بمواصفات الاختبار الجيد، وذلك بالاعتماد على تحليل أسئلتهم المقدمة للطلاب والطالبات في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول 1444– 1445هـ وفق الأداة التي قام الباحث ببنائها وتحكيمها.

مصطلحات الدراسة :

التقويم:

التقويم لغة من قوّم أي صحح وأزال الاعوجاج وقوم السلعة بمعنى سعرّها، والتقويم أدق وأشمل من التقييم قال تعالى "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم."

أما التعريف العلمي للتقويم فقد عرفه بلوم (Bloom,1985) بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال او الحلول وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء دقتها وفاعليتها.

كما عرف جرينوولد (Greenwald, 1995) التقويم بأنه عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة من العملية وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى إصدار حكم على القيم.

ويمكن تعريف عملية التقويم إجرائيا على أنها عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ الأهداف المنشودة وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة. ويعرف الباحث التقويم إجرائياً في هذا البحث على أنه دراسة وتحليل أسئلة الاختبارات المقدمة من أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء.

أسئلة الاختبار وتعرف إجرائياً على أنها مجموعة الأسئلة التي تقدم للطلاب والطالبات في نهاية الفصل الدراسي الأول 1444– 1445هـ

عضو هيئة التدريس:

عضو هيئة التدريس هو الشخص الذي تتوفر فيه كفاءات التدريس الجامعي، ومواصلة البحث العلمي والتأليف في مجال تخصصه والقدرة على القيام بدور الموجه والمستشار لطلبته، والاهتمام بالأمور الإدارية، وتقديم الاستشارات للمؤسسات الحكومية (نزيه، 2006)

أما التعريف الإجرائي لعضو هيئة التدريس في هذا البحث هو الشخص الذي يقوم بعملية التدريس في أي مقرر دراسي ويقوم ببناء الاختبارات لطلابه في ذلك المقرر في كلية إدارة الاعمال في جامعة شقراء من حملة الدكتوراه أو حملة الماجستير أو المعيدين (حملة البكالوريوس)

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في الجامعة في العملية التعليمية، ولكي يتمكن من القيام بعمله بشكل فعال لا بد من امتلاكه لمجموعة من الكفايات المهنية، كالكفايات التدريسية والتقويمية والإنسانية، وهذا يتطلب المزيد من الاهتمام بالإعداد وصقل الكفايات التدريب والكشف عن القصور في تلك الكفايات، لما له من الأثر الايجابي والمنعكس على مستوى المتعلمين لديهم . (Riggs, 1984)

الاختبار التحصيلي : Achievement Test

ويعرفه ثورندايك2005 ,Thorndike)) بأنه أسلوب تقويمي يحاول أن يقيس بموضوعية مقدار ما اكتسبه أو حققه الطالب من معرفة ومهارات تعليمية نتيجة للتدريس في لحظة محددة وفي موضوع معين، مثل القراءة أو العلوم أو الرياضيات. وبناء على نتائج الاختبارات التحصيلية يتم عادة الحكم على مستوى تحصيل الطالب الدراسي، أو تطوير أساليب التدريس لتتوافق مع حاجات الطلاب وقدراتهم، والاختبارات التحصيلية قد يبنيها المعلمون أنفسهم في الظروف المعتادة داخل الفصل، وقد يتم إعدادها وتقنينها على المستوى الوطني.

وتم تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة : بأنه مجموعة من الأسئلة التي يختارها عضو هيئة التدريس بكلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء لقياس مستوى تحصيل الطلاب/الطالبات في مقرر معين وذلك في ضوء جدول المواصفات، وشروط وخصائص الاختبار الجيد.

<u>الإطار النظري والدراسات السابقة :</u>

تشير كثيرا من الدراسات إلى ان هناك شروط لا بد أن تتوفر في الاختبار التحصيل حتى نعده اختبارا جيد يمكن الوثوق في نتائجه والحكم من خلاله على مستوى المتعلمين حيث يشير (عودة، 1993) إلى عدد من تلك الشروط والخصائص كما يلي:

1– صدق الاختبار:

وهو أن يقيس الاختبار ما هو مفروض أن يقيسه من السمات والأهداف المراد قياسها تماما والا قيس أي أهداف أخرى غير الأهداف المستهدفة منه فإذا كان الاختبار يقيس التحصيل مثلا فيجب ألا تكون فقراته مشبعة بعامل الذكاء العام بحيث تكون النتائج موضحة لقوة الذكاء لا لقوة التحصيل.

وهناك بعض العوامل التي تؤثر على صدق وصلاحية الاختبار مثل القدرة على القراءة وضعف الذاكرة وضعف المحصول اللغوي بطؤ الاستجابة فإذا لم يراع هذه الجوانب في الاختبار فإن الدرجة المعطاة للطالب لا تعبر عن تحصيله الحقيقي. وبالتالي يكون الاختبار معيبا من حيث الصدق (النور، 2008)

–صدق المحتوى ومؤشراته:

يرتبط صدق المحتوى بالإجابة عن السؤال التالي "إلى أي حد يكون الاختبار قادراً علي قياس مجال محدد من السلوك؟ وهذا يعني أن صدق المحتوى أهم من غيره من أنواع الصدق الأخرى عندما يكون المجال محدداً أو معرفاً. فقياس تحصيل الطالب في مقرر محدد المفردات فإنه قياس مرتبط بمجال محدد من السلوك المستهدف. بينما قياس ذكاء الطالب فإنها خاصية مرتبط بمجال مفتوح. وعندما يكون المجال المستهدف قياس محدداً أو معروفاً فإنه بالإمكان تغطيته بعدد محدد من المثيرات أو الفقرات الاختبارية. ويمكن اختيار عينة من هذه الفقرات تمثل المجال المستهدف أفضل تمثيل فالاختبارات والمقاييس المعدة لقياس السمات النفسية أو الانفعالية بشكل عام أو القدرات العقلية العامة كالذكاء مثلا ذات مجال مفتوح نسبياً مقارنة بالاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية المختلفة. ويذكر (عودة، 1993) نوعين من صدق المحتوى هما الصدق الظاهري والصدق العيني والتي يوضحها كما يلي:

– **الصدق الظاهري:** ويتم التوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة. وبما أن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية، لذلك يعطى الاختبار لأكثر من محكم ويمكن تقدير الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين، فإذا كان هناك توافق بين تقديراتهم وكانت بشكل عام متدنية فهذا مؤشر على ضعف الصدق

الظاهري للاختبار. ويضيف (عودة، 1993) أن ما يقوم به المختص لتقدير الصدق الظاهري هو التبصر في مضمون كل سؤال من أسئلة الاختبار والحكم على مدى علاقته بمحتوى المادة الدراسية المعينة، وقد يستخدم في هذا سلم تقدير من درجتين أو أكثر .

– **الصدق العيني**: ويتطلب هذا النوع من الصدق تحديداً ادق للمجال أو للموضوعات الدراسية التي يغطيها الاختبار، وكلما كانت هذه الموضوعات أكثر تحديداً فإنه يتوقع أن يكون الصدق العيني أعلى، ويعتبر جدول المواصفات أو لائحة المواصفات خطوة أساسية في بناء الاختبارات التحصيلية وبهذا الجدول يضمن أن الاختبار حصر الموضوعات وتحديد مدى أهمية كل محور أو موضوع فيها.

2– **ثبات الاختبار**:

وهو أن يكون الاختبار دقيقا بحيث يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه في مرات لاحقه على نفس المجموعة من الأفراد وبنفس الظروف فقد يعطي الاختبار درجات مختلفة إذا ما أعيد تطبيقه ولا يكون ذلك لعيب فيه إنما يرجع إلى تغير السمة المقاسة أو يرجع لعيب في تطبيق الاختبار أو لعيب في عملية التصحيح.

3– الموضوعية:

وتعني أن يناسب الاختبار مستوى الأفراد الذين يطبق عليهم وألا تختلف درجة الطالب باختلاف من يصحح ورقته. والموضوعية جانبان جانب يتعلق بفهم الطالب لكل سؤال وتفسيره وجانب يتعلق بطريقة التصحيح وتقدير الدرجة للإجابات وعليه فإن واضع الاختبار يجب ألا يضعه بناء على مزاجه وميوله الشخصية لبعض موضوعات المقرر وإهمال موضوعات أخرى كما تعني ضرورة تحييد رأي المصحح وحكمه الشخصي عن عملية التصحيح.

4– التمييز:

بمعنى أن يكون الاختبار صالحا للتمييز بين الطلبة ذوي المستوى العالي والطلبة ذوي المستوى الضعيف. بمعنى أن يكون صالحا لقياس الفروق الدقيقة بين الطلاب أي يميز

بين المجموعتين الدنيا والعليا ويبين بدقة الطالب الضعيف تحصيلياً والمتوسط والمتفوق. فالسؤال الذي تكون درجة تمييزه عالية تعني أن نسبة من أجابوا عليه إجابة صحيحة من أفراد المجموعة العليا أكثر من نسبة الذين أجابوا عليه إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا. ويشير (العيدروس، 1431هـ) إلى أن التمييز يعني أن يُبرز الاختبار الفروق بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في عملية التحصيل الدراسي. لذلك ينبغي أن تكون جميع أسئلة الاختبار مميزة وان تختلف إجابات الطلاب عليه باختلافهم في التحصيل العلمي وأن يكون هناك مدى واسع بين السهولة والصعوبة في الأسئلة. ومن الأمور ذات الأهمية العلاقة بين الصعوبة والقدرة التمييزية للفقرات الاختبارية فالبنود الصعبة جدا لا تميز بين الطلبة كما أن البنود السهلة جدا لا تميز بينهم كذلك، فالبنود الصعبة يفشل الجميع في الإجابة عليها إجابة صحيحة كما أن البنود السهلة جدا يتمكن الجميع أو أغلب الطلاب من الإجابة عليها. ولتحقيق شرط التمييز ينبغي أن يراعي واضعو الاختبار ما يأتي:

يجب أن يكون هناك مدى واسعاً بين الصعوبة والسهولة بحيث نحصل على توزيع معقول للدرجات.

يجب أن يكون هناك أسئلة في كل مستوى من مستويات الطلاب بحيث نجد طلاباً يأخذون درجات مختلفة ويكون التوزيع معقولاً ومتماشياً مع تدرج الاختبار من السهل إلى الصعب في مساقات متساوية قدر الإمكان .

يجب أن يفرق كل سؤال بين الطالب الضعيف والطالب ذو التحصيل المرتفع .

5– الشمولية: وتعني أن يغطي الاختبار أهداف ومفردات المقرر .

ويضيف الباحث بُعد أخر للشمولية وهي أن تغطي أسئلة الاختبار مستويات الأهداف المعرفية المستهدفة في الاختبار .

6– سهولة تطبيق واستعمال الاختبار من حيث الإجراء والتصحيح ومعالجة النتائج وهذا ما يعبر عنه بالعملية .

أهداف الاختبارات التحصيلية

على ضوء المفهوم المعاصر للاختبارات التحصيلية والتي تقدم للطلاب منتصف الفصل الدراسي أو نهايته فإنه يمكن تحقيق عدد من الأهداف منها:

- قياس مستوى تحصيل الطلاب العلمي وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.
- تصنيف الطلبة إلى مجموعات وقياس مستوى تقدمهم في المادة الدراسية.
- التوقع بأدائهم الدراسي في المستقبل.
- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب.
- تنشيط دافعية التعلم لدى المتعلمين.
- تطوير البرامج والمقررات الدراسية في الجامعة.

.

الدراسات السابقة :.

قام القضاة (1429هـ) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية المعلمين في أبها بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (100) عضو من أعضاء هيئة التدريس، كما بلغ عدد عينة الطلبة من (60) طالباً، أظهرت النتائج أن موضوع تصميم الاختبار الجيد ينال أهمية متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج أن موضوع تصميم الاختبار الجيد ينال أهمية جيدة من وجهة نظر الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعود للتخصص لمدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد تُعزى للتخصص، ووجود فروق بينهم تُعزى للخبرة.

وهدفت دراسة غنيم واليحيوي (2005م) إلى التعرف على الأداء الأكاديمي الواقعي والمأمول للأستاذ الجامعي في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة في مجالات (المهارة في التدريس، الصفات الشخصية، علاقة المدرس بالطلبة، تنظيم خطة تدريس المقرر

الدراسي، والواجبات، والاختبارات) وقد توصل الباحثان إلى أن الأستاذ الجامعي في جامعة الملك عبدالعزيز يؤدي دوره بصفة متوسطة في حين كان المأمول منه أن يؤديه بصفة عالية، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطلبة في الأداء الاكاديمي بين الواقع والمأمول تعود لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

وأجرت (سنان، 1436هـ) دراسة هدفت إلى تعرف درجة معرفة وممارسة معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (74) مدرسة تم اختبارها عشوائيا، وأظهرت النتائج بأن مواصفات الاختبار الجيد المتمثل في)الموضوعية، والصدق، والشمول) متدنية في اختبارات أفراد العينة، كما بينت النتائج أن 71% لم يحصلن على دورات تأهيلية على رأس العمل، و12% حصلن على دورة واحدة، وقد كان الأداء متدنيا على درجات المقياس الخاص بإعداد الفقرات وإخراج الاختبار وتطبيقه وتصحيحه.

وقام المصري ومرعي (2007م) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة والفروق في هذا المتغير تبعاً للجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي والتفاعل بينها، حيث تكونت عينة الدراسة من (191) طالب وطالبة، طُبقت عليهم استبانة تكونت من (37) مفردة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم كانت إيجابية، كما أظهرت وجود فروق في الاتجاهات تُعزى إلى متغير التحصيل الدراسي (جيد فأعلى) كما بينت النتائج وجود فروق في الاتجاهات تُعزى إلى متغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما.

دراسة (النور، 2014م) والتي هدفت إلى تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس في اللغة العربية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة ومتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي حيث تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2011– 2012م حيث تم تطبيق مقياس من إعداد الباحث وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد كان متوسطاً من

وجهة نظر الطلبة كما أظهرت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الطلبة تُعزى للجنس ولصالح الطالبات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى للمستوى الدراسي، ووجود فروق تُعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي، كما أظهرت النتائج فروق تُعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح المعدل المرتفع .

وأشارت (معان، 1437هـ) في دراستها حول كيف تؤثر تصورات الأستاذ وممارساته على تقويم نواتج التعلّم حيث توصلت الباحثة إلى أن من معوقات الوصول إلى الجودة في قياس نواتج التعلم عدم وجود أهداف محددة وواضحة لدى عضو هيئة التدريس وخاصة في مجال التحصيل الدراسي، وكما توصلت الباحثة إلى أن هناك مشكلة أخرى وهي عدم استفادة أعضاء هيأت التدريس من التغذية الراجعة أثناء عمليات التقويم. والتي ينتج عنها مراجعة الخطط الدراسية وأساليب وطرائق التدريس المستخدمة.

تعليق الباحث على الدراسات السابقة :

يتبين من الدراسات السابقة أنها حاولت البحث في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ويُعد بناء الاختبارات جزء من أداء عضو هيئة التدريس، وجميع تلك البحوث أجريت في جامعات غير جامعة شقراء. وتعد الدراسة الحالية الأولى من نوعها في جامعة شقراء –على حد علم الباحث– وذلك لحداثة إنشاء جامعة شقراء والتي تأسست عام (1431هـ) وعليه من المتوقع أن تكون لنتائج هذه الدراسة دلالة كبيرة للمسؤولين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة للاستفادة من نتائجها في تطوير الأداء بشكل عام وتطوير الاختبارات بشكل خاص. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم وتطوير أداة الدراسة وتحديد محاورها والأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل بياناتها.

الطريقة والإجراءات:

– **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من أسئلة جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء أو من يقوم مقامهم في عمليات التدريس وبناء الاختبارات التحصيلية النهائية (بنين وبنات) للعام 1444–1445هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من نماذج الاختبارات النهائية التي قدمت للطلاب والطالبات في نهاية الفصل الدراسي الأول 1444– 1445هـ أسئلة أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء حيث يبلغ العدد الكلي لنماذج الاختبارات (74) نموذجا للبنين و(74) نموذجا للبنات وفقاً لجدول الاختبارات المعتمد لاختبارات الفصل الدراسي الأول في كلية إدارة الأعمال لعام 1444هـ. ثم قام الباحث باختيار (50 %) من نماذج الاختبارات المقدمة للبنين أي (37) نموذجا بالطريقة العشوائية ثم قام باختيار (50 %) من نماذج الاختبارات المقدمة للبنات أي (37) نموذجاً. ليكون المجموع النهائي للنماذج الخاضعة للدراسة والبحث (74) نموذجاً.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها قام الباحث بتصميم أداة الدراسة (استبانة) حيث أعدها الباحث في ضوء أدبيات البحث والدراسات السابقة في هذا المجال حيث تكونت الأداة من (3) فقرة، لكل فقرة خمسة بدائل (مقياس ليكرت) يختار منها المحكم ما يناسبه للإجابة على الفقرات، وكانت البدائل على النحو التالي: واضحة جدا، واضحة، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة.

. طريقة تصحيح استجابات المحكم على فقرات المقياس:-

ولتصحيح استجابة عينة الدراسة استخدم الباحث طريقة مقياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار الجيد، وقد أعطيت الدرجات (5-1) لاحتمالات الإجابة عن كل فقرة من الفقرات، حيث وزعت الدرجات تنازلياً على التقديرات بدرجة: واضحة جداً، واضحة، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة.

ولتحديد استجابات العينة وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة وفى ضوء أراء المحكمين والأدب النظري تم تحديد درجة الالتزام التي يمكن من خلالها الحكم على مستوى تطبيق أعضاء هيئة

التدريس لمعايير تصميم الاختبار الجيد بمستويات ثلاث وهى: كبيرة، متوسطة، ضعيفة، وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا لبدائل الإجابة فى أداة البحث – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة فى أداة البحث مقسومة على عدد المستويات الثلاثة (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) حيث إن المعادلة تتضح فيما يلى:

وتعتبر هذه القيمة تساوى طول الفئة بين المستويات الثلاثة (كبيرة، ومتوسطة، ضعيفة)

$(5-1)\div 3=1.33$

$1+1.33=2.33$

$2.33+1.33 = 3.66$

$3.66+ \ 1.33 = 5.00$

وبذلك تعد قيم المتوسطات الحسابية لتقييم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد تتراوح ما بين:

من 1.00) – أقل من 2.33) قيماً ضعيفة.

من (2.33أقل من 3.66) قيماً متوسطة.

من (3.66أقل من 5.00) قيماً كبيرة.

صدق الأداة Validity

تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة من حيث الوضوح والبناء والشمول ومناسبة البنود للمجال الذى ينتمى الية من خلال الحصول على نماذج الأسئلة التي قدمت للطلاب والطالبات في الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الثاني 1444-1445هـ في كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء. حيث يعمل الباحث وكيلا للتطوير والجودة بالكلية. ثم قام الباحث ببناء استمارة لتقييم أسئلة أعضاء هيئة التدريس وقد أعتمد في بناء الاستمارة على ما يلى:

-أدبيات قواعد بناء الأسئلة التحصيلية من المراجع المعتمدة في هذا الموضوع .

-الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال .

-تعاميم الجامعة المنظمة للاختبارات

-لائحة الاختبارات في التعليم العالي

–دليل برامج كلية إدارة الأعمال حيث يحتوى الدليل على مفردات المقررات

ثم تم عرض الاستمارة في نسختها قبل النهائية على عدد من الخبراء –أعضاء هيئة التدريس– تخصص قياس وتقويم ومناهج وطرق التدريس – وأخذ الباحث بآرائهم ومقترحاتهم حولها. تم عرض الاسئلة (عينة البحث) على هذه الاستبانة من قبل الباحث وأثنين آخرين من المختصين في القياس والتقويم وعلم النفس وفى ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة على الاداة لتأخذ صورتها النهائية التي تم تطبيقها .

ثبات الأداة Reliability

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلى باستخدام إحصائيات الفقرة للمقياس حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من (74) اختبار تم اختيارهم عشوائيا وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلى للمقياس ككل (0.82) والمجالات بلغ معاملات الاتساق الداخلي 0.54

و0.92، و0,31، و0.45، و0.72، ويتضح أن جميع القيم ذات دلالة وذات قيم مقبولة

منهج الدراسة : إن طبيعة الدراسة الحالية تتطلب استخدام الوصف والتحليل والمقارنة والتفسير ، ولذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث يكون ملائم لطبيعة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة على اسئلة الدراسة تم إجراء المعالجات الإحصائية التالية:

– استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على أسئلة الدراسة.

– استخدم نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ا– نتائج الإجابة عن السؤال الأول وهو: ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء بالإخراج العام لورقة الاختبار في بناء أسئلة الاختبار التحصيلي لطلابهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسط الكلي للبعد، كما هو موضح بالجدول التالي: (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات العينة على بعد الإخراج العام لورقة الاختبار، ومتوسط البعد الكلي.

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط	الاحراف المعياري	الرتبة
1	تحتوى ورقة الاختبار على اسم المادة	3.68	.949	1
10	تحتوى ورقة الاختبار على مساحة كافية لكتابة الإجابة	2.75	.637	2
6	يظهر من ورقة الاختبار وضوح الخط والتصوير	2.70	.771	3
8	مناسبة الأسئلة للزمن المتاح للإجابة	2.67	.723	4
5	يظهر العناية بإخراج ورقة الاختبار	2.59	.890	5
7	تحتوى ورقة الاختبار على وجود إرشادات للإجابة	2.45	.779	6
9	تحتوى ورقة الاختبار على ترقيم الصفحات	2.00	1.33	7
2	تحتوى ورقة الاختبار على تاريخ الاختبار	1.8	1.31	8
3	تحتوى ورقة الاختبار على الوقت المحدد لبداية الاختبار	1.7	1.24	9
4	تحتوى ورقة لاختبار على الزمن المحدد للإجابة	1.5	1.17	10
	المتوسط الكلى للبعد	2.83	.64	

يوضح الجدول رقم (1) أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير الاختبار الجيد كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط (2.83) بانحراف معياري (.64) وجاءت بعض العبارات بدرجة تحقق كبير وهى: (تحتوى ورقة الاختبار على أسم المادة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (.949) والعبارة (تحتوى ورقة الاختبار على مساحة كافية لكتابة الإجابة) في المرتبة الثانية بمتوسط (2.75) وانحراف معياري (.637)، والعبارة (يظهر من ورقة الاختبار وضوح الخط والتصوير) في المرتبة الثالثة بمتوسط (2.70) وانحراف معياري (.771) وجاءت بقية عبارات البعد بدرجة متوسطة من حيث درجات التحقق ، وتتراوح متوسطاتها بين (2.67 – 1.5).

ب– نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء أسئلة متنوعة وعمق معرفي في الاختبار التحصيلي لطلابهم ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسط الكلي للبعد، كما هو موضح بالجدول التالي: (2).

جدول (2):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات بعد تنوع الأسئلة والعمق المعرفي، ومتوسط البعد الكلي.

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة
21	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة مباشرة	3.77	.562	1
12	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة مقاليه قصيرة	3.29	.73	2
11	تحتوى ورقة الاختبار على اسئلة مقاليه مطوله	3.10	.73	3
22	تحتوى ورقة الاختبار على اسئلة غير مباشرة	2.85	.540	4
13	تحتوى ورقة الاختبار على اسئلة اختيار من متعدد	2.60	1.49	5
14	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة من نوع الصح والخطأ	2.59	1.51	6
20	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة تترك للطالب التعبير عن رأيه	2.52	.96	7
16	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة من نوع إكمال الفراغ	2.25	1.49	8
25	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة تطبيقية	1.85	.752	9
19	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة تقيس الابداع	1.75	.840	10
24	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة استنتاجية	1.72	.70	11
17	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة من نوع التحليل	1.71	.89	12
18	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة تقيس العمق المعرفي	1.70	.887	13
23	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة تعليلية	1.67	.72	14
15	تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة من نوع تصحيح الخطأ	1.56	1.13	15
	المتوسط الكلى للبعد	2.32	.69	

يوضح جدول رقم (2) أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمعايير المطلوبة فى تنوع الأسئلة والعمق المعرفي كان ضعيف حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.32) بانحراف معياري (.69) مما يشير إلى أن التقييم للبعد الثاني جاء ضعيف.

وجاءت العبارة (تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة مباشرة) في المرتبة الأولى من حيث درجة التحقق بمتوسط (3.77)، وانحراف معياري (.562) كما جاءت العبارة (تحتوى ورقة الاختبار على أسئلة مقاليه قصيرة) في المرتبة الثانية من حيث التحقق بمتوسط (3.29) وانحراف معياري (.73) ثم بعد ذلك يوضح الجدول درجات التحقق على التوالي.

ج- للإجابة على السؤال الثالث وهو: ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء الشمولية وجدول المواصفات في إعدادهم لأسئلة الاختبارات؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسط الكلي للبعد، كما هو موضح بالجدول التالي: (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات بعد الشمولية وجدول المواصفات، ومتوسط البعد الكلي.

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب
26	يظهر من عدد الأسئلة وتوزيعها شمولية المقرر	2.98	.651	1
27	يظهر من صياغة الأسئلة شمولية مستوى الأهداف	2.90	.553	2
28	يظهر من بناء الاختبار ضمان الموضوعية في التصحيح	2.89	.586	3
29	يظهر من ورقة الاختبار الإشارة إلى درجات كل فقرة على حده	2.39	.933	4
	المتوسط الكلى للبعد	2.79	.269	

يوضح جدول رقم (3) أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعيار الشمولية وجدول المواصفات بكلية إدارة الأعمال كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط (2.79) بانحراف معياري (.269) حيث جاءت العبارة (يظهر من عدد الأسئلة وتوزيعها شمولية المقرر) في المرتبة الأولى بدرجة تحقق (2.98) وانحراف معياري (.651)، وجاءت العبارة (يظهر من صياغة الأسئلة شمولية مستوى الأهداف) في المرتبة الثانية بدرجة تحقق (2.90) وانحراف معياري (.553). وجاءت بقية فقرات البعد في مستوى تحقق متوسط حيث بلغ متوسط العبارات بين (2.89 – 2.79).

د– للإجابة على السؤال الرابع وهو: ما مدى تحقيق أعضاء هيئة التدريس لصدق المحتوى في أسئلة الاختبارات التي يقدموها لطلابهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسط الكلي للبعد، كما هو موضح بالجدول التالي: (4)

جدول (4) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبعد صدق المحتوى، والمتوسط الكلي للبعد .

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب
32	وضوح لغة وصياغة الفقرات الاختيارية	2.81	.77	1
31	محتوى أسئلة الاختبار ذو صلة بمفردات المنهج المقرر	2.80	.56	2
30	تتناسب أسئلة الاختبار مع مفردات المنهج المقرر	2.74	.59	3
	المتوسط الكلى للبعد	2.78	.037	

يوضح جدول رقم (4) أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعيار صدق المحتوى كان متوسط حيث بلغ المتوسط (2.78) وانحراف معياري (.037)، وجاءت العبارة (وضوح لغة وصياغة الفقرات الاختبارية) في المرتبة الأولى بدرجة تحقق (2.81) ثم جاءت العبارة (محتوى أسئلة الاختبار ذو صلة بمفردات المنهج المقرر) في المرتبة الثانية بمتوسط قدرة (2.80) ثم بعد ذلك العبارة (تتناسب أسئلة الاختبار مع مفردات المنهج المقرر) في المرتبة الثالثة.

هـ- للإجابة على السؤال الخامس وهو: ما مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالخاتمة في أسئلة الاختبارات التي يقدمونها لطلابهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسط الكلي للبعد، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبعد الخاتمة، والمتوسط الكلي للبعد .

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب
33	الإشارة إلى انتهاء الأسئلة	2.52	1.43	1
34	كتابة اسم عضو هيئة التدريس معد الأسئلة	2.25	1.49	2
	المتوسط الكلى للبعد	2.38	.190	

يوضح جدول رقم (5) أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعيار الخاتمة كان متوسط حيث بلغ المتوسط (2.38) وانحراف معياري (.190)، وجاءت العبارة (الإشارة إلى انتهاء

الأسئلة في الرتبة الأولى ثم بعد ذلك العبارة (كتابة اسم عضو هيئة التدريس معد الأسئلة) في الرتبة الثانية، وبذلك يتضح مستوى تطبيق معايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد لكلية إدارة الإعمال بجامعة شقراء على النحو التالي كما هو مبين في جدول التالي (6)

جدول (6) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل بعد من أبعاد المقياس، والمتوسط الكلى للأبعاد

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
الإخراج العام لورقة الاختبار	2.83	.64	1
تنوع الأسئلة والعمق المعرفي	2.32	.69	5
الشمولية وجدول المواصفات	2.79	.269	2
صدق المحتوى	2.78	.037	3
الخاتمة	2.38	.190	4
متوسط الدرجة الكلية	2.62	.248	

ويوضح الجدول رقم (6) أن المتوسط الكلى لتقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد في كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء كان متوسط حيث بلغ المتوسط (2.62)، وانحراف معياري (.248) وجاء بعد الإخراج العام لورقة الاختبار في الرتبة الأولى ثم يليه بعد الشمولية وجدول المواصفات في المرتبة الثانية ثم بعد صدق المحتوى في المرتبة الثالثة ثم بعد الخاتمة في المرتبة الرابعة ثم بعد تنوع الأسئلة والعمق المعرفي في المرتبة الخامسة والأخيرة.

السؤال السادس: وللإجابة على السؤال السادس وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد في اختبارات كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمتغير الجنس كما هو موضح بالجدول التالي (7).

جدول(7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس لبعد الإخراج العام لورقة الاختبار

المعيار	م إناث	م ذكور	ع إناث	ع ذكور	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإخراج العام لورقة الاختبار	23.56	25.24	3.28	7.59	1.34	.188

ويتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في بعد الإخراج العام للورقة حيث إن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً .

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في بعد تنوع الأسئلة والعمق المعرفي حيث إن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في بعد الشمولية وجدول المواصفات حيث إن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في بعد صدق المحتوى حيث إن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا.

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في بعد الخاتمة حيث إن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً .

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بكلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد وعلاقة ذلك بمتغير الجنس.

وقد أشارت نتائج السؤال الأول لهذا البحث إلى أن مستوي تطبيق أعضاء هيئة التدريس لتطبيق معايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد كان متوسطاً، حيث جاء بعد الإخراج العام لورقة الاختبار في الرتبة الأولى ثم يليه بعد الشمولية وجدول المواصفات في المرتبة الثانية ثم بعد صدق المحتوى في المرتبة الثالثة ثم بعد الخاتمة في المرتبة الرابعة ثم بعد تنوع الأسئلة والعمق المعرفي في المرتبة الخامسة والأخيرة، وجميع هذه الإبعاد أتت بدرجة تحقق متوسطة عدا بُعد تنوع الأسئلة والعمق المعرفي جاء بدرجة تحقق ضعيف.

وقد نفسر ضعف تحقق بُعد تنوع الأسئلة والعمق المعرفي بقلة إلمام أعضاء هيئة التدريس بأساسيات تصميم الاختبارات الموضوعية وخاصة الأسئلة التي تقيس العمق المعرفي.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (يسرى السيد: 2006) بضعف قدرات أعضاء هيئة التدريس على صياغة فقرات الأسئلة الموضوعية والتركيز على أسئلة المقال. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس لديهم إلمام كبير بالجانب الشكلي للاختبار المتمثل في طباعته وإخراجه أكثر من إلمامهم ومعرفتهم بالمعايير الأخرى لتصميم الاختبار التحصيلي والمتعلقة بجودة فقرات الاختبار وموضوعاته وصلاحيته وشموله وتمييزه لمستويات الطلبة، وقد يعزى ذلك إلى ندرة التأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون إدارة الأعمال، وخاصة فيما يتعلق بجوانب القياس والتقويم التربوي علما بأن معظم هؤلاء الأعضاء تخرج في كليات غير تربوية.

وأشارت نتائج السؤال السادس بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات عينة البحث تعزى لمتغير الجنس أنه ليس هناك فارق بين أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث من حيث معرفتهم وإلمامهم بجودة الاختبارات التحصيلية نظراً لعدم وجود فروق بينية بين أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في الخبرة بتصميم الامتحانات التحصيلية الجيدة..

أهم التوصيات :

-إنشاء وحدة للقياس والتقويم بجامعة شقراء للقيام بتحليل نتائج الاختبارات وتطوير أدوات القياس المستخدمة بالجامعة.

-تدريب أعضاء هيئة التدريس على بناء وتحليل الاختبارات التحصيلية .

-مراجعة وتقويم الاختبارات التحصيلية بالجامعة بشكل مستمر للوقوف على مستوى جودتها من حيث شمولها على معايير الاختبار الجيد وبنائها في ضوء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

- إيجاد بنك يحتوي على أسئلة محكمة للرجوع إليها عند الحاجة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

- أبو علام ، رجاء (2005) ، **تقويم التعليم** ، دار الميسرة، الطبعة الأولى، عمان ، الأردن.
- سنان، إيناس محمد (1336). **درجة معرفة ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الاختبارات التحصيلية في مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى
- شحاته، حسن (2001 م). **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق** ، الدار العربية للكتاب، الطبعة الأولى، بيروت .
- عبيد، وليم (2000). **تربويات الرياضيات**، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.
- علاّم ، صلاح الدين محمود (2007). **القياس والتقويم التربوي في العلمية التدريسية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان ، الأردن.
- عودة ، أحمد (1993 م). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الآمل، الطبعة الأولى، الاردن.
- العيدروس ، أغادير بنت سالم (1431 هـ). **تصور مقترح لتطوير نظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- غنيم ، أحمد على و الحيوي ، صبرية مسلم ، (2005). **تقويم الأداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات** ، جامعة الملك سعود ، مركز البحوث كلية التربية ، الرياض.
- القرشي، خديجة بنت ضيف الله (2010). **تقويم الورقة الاختبارية** ، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس ، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، القاهرة .

- القضاة ، محمد فرحان (1429 هـ). **مدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس و الطلبة في كلية المعلمين في أبها** ، مجلة كلية المعلمين بأبها، العدد 13.
- الكبيسي، عبدالواحد حميد (2007 م). **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**، دار جرير، الطبعة الأولى، عمان .
- المصري ، محمد، مرعي ، وتوفيق (2007). **اتجاهات طلبة جامعة الاسراء الخاصة نحو أساليب التقويم** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مجلد 8 العدد الأول.
- معان، ناجية عبدالله (1437هـ). **قياس نواتج التعلّم** ، المؤتمر الدولي الثاني للقياس والتقويم، مركز القياس والتقويم بالتعليم العالي، الرياض ، 19-21-صفر-1437هـ.
- نزيه خالد، (2006). **الجودة في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي** ، دار أسامة للتوزيع والنشر، الطبعة الأولى، عمان الأوردن.
- النور ، أحمد يعقوب (2008). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الجنادرية للطباعة الطبعة الأولى، عمان ، الأردن.
- النور ، أحمد يعقوب (2014). **تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة و بعض المتغيرات الأخرى**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد الخامس .
- Bloom, B, et al. (1985). **Developing talent in young people**. New York, Ballantine.
- Greenwald, A. G. (1995). **Applying a social Psychology to revel a major flowsx student evaluation of teaching**. Paper Presented on the annual meeting of the American psychological association, New York City.
- Thorndike, R. M. (2005). **Measurement &Evaluation in psychology saddle River**. NJ:Pearson Education pinc
- Riggs:H (1984). **Teacher evaluation and deficiencies in teacher need Fulfillment**. Dissertation Abstract International .