

فاعلية استخدام برنامج تدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية

The impact of using a training program in the acquisition of staff member's skills of achievement tests design

سمية علي عبد الوارث أحمد

Sumaya A. Ahmed

أستاذ مشارك علم النفس التربوي - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة جدة
Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Social sciences, Jeddah
University, Saudi Arabia

قبل للنشر في 9 / 2 / 2020 م

قدم للنشر في 6 / 11 / 2019 م

الملخص

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بهذه المهارات وزعت في أربع مهارات فرعية (مهارات خاصة بأسئلة الاختبار بصفة عامة، مهارات خاصة بالأسئلة المقالية، مهارات خاصة بالأسئلة الموضوعية، مهارات خاصة بإخراج الورقة الاختبارية) وذلك لتقييم الاختبارات المعدة سلفاً من قبل المتدربين قبل البدء في البرنامج (تقييم قبلي)، واستغرق تنفيذ البرنامج التدريبي (8) جلسات في أربعة أيام بواقع جلستين في اليوم بمعدل ساعتين ونصف لكل جلسة، وبلغ عدد المتدربين (45) من أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والعلوم بالفصل الدراسي الأول من العام 1438هـ. وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم تقييم الاختبارات التحصيلية المصممة من قبل المتدربين (تقييم بعدي)، وبعد مرور شهرين من تنفيذ البرنامج تم تقييم اختبارات نهاية الفصل من تصميم المتدربين (تقييم تنبئي).

واستخدم التصميم شبه التجريبي - تصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة- وتم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التقييم القبلي ودرجاتهن في التقييم البعدي في الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لمهارات تصميم الاختبارات التحصيلية في اتجاه التقييم البعدي، حيث جاءت قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى (01). كما لم توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التقييم البعدي والتقييم التنبئي في الأبعاد الأربعة وفي الدرجة الكلية للمهارات وذلك بعد مرور شهرين من تنفيذ البرنامج. حيث جاءت قيم (ت) غير دالة إحصائية. وعلى ضوء نتائج الدراسة تم صياغة بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي - أعضاء هيئة التدريس - مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية
Abstract

The current research aims to build a training program based on skills of achievement tests design. To achieve these goals, a list of criteria was constructed to evaluate achievement tests prepared by the trainees before starting the program (pre-assessment). The training program was also prepared according to these skills in eight sessions in four days, The number of trainees (45) of the staff members of the Faculty of Arts and Sciences in the first semester of the year 1437/1438 e. After completion of the program, the achievement tests designed by the trainees were evaluated according to the criteria (post- assessment). Two months after the program was implemented, the end-of-term tests were assessment (follow - up-assessment).

The semi-experimental - Designing pre and post test for one group -was used. The results reached statistically significant differences between the average scores of the sample members in the pre assessment and their grades in the post - assessment using the list of skills in the four dimensions of the list of skills (for the test questions in general, for the essay questions, to post- assessment. Where T values were statistically significant. And there were no statistically significant differences between the average scores of the sample members in the post- assessment and the follow - up-assessment in the four dimensions of the list of skills and in the total score of the list after two months of implementation of the program. Where the values of (t) were not statistically significant. In light of the results of the study, some recommendations were formulated.

Keywords: Training Program - Skills for the design of achievement tests

أدبيات البحث

شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن الماضي تحولاً ملحوظاً في أساليب التقويم والتدريس وأنماط التعلم والتعليم؛ وجاء هذا التطور استجابة للتحديات التي تمثلت في تطور تقنيات التعليم وتراكم المعرفة الهائل، وظهور الشركات العابرة للقارات وظاهرة العولمة ونمو صناعات جديدة والتي أدت إلى توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي إضافة لاعتماد المنافسة الاقتصادية في الأسواق العالمية على مدى قدرة المعرفة البشرية على الإنتاج، من هنا أصبح التعليم العالي في ظل هذه التحديات مطالباً أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقاته وإمكاناته وذلك من خلال تطوير المهارات البشرية لكي تتناسب وهذه التحديات اللازمة للتعامل مع كافة المستجدات والمتغيرات التي يشهدها العصر.

وباستقراء واقع التعليم الجامعي يلاحظ أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أصبحت من أهم السبل المعاصرة لضمان تحقيق الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي، ولهذا يسعى التعليم الجامعي إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس تمثياً مع سياسة التطوير والجودة الذي تتبناه معظم الجامعات وصولاً إلى الاعتماد الأكاديمي، وذلك من خلال تنمية قدراتهم وتحقيق النمو العلمي والمهني المستمر لهم والتطوير الإيجابي لمهاراتهم وإكسابهم الكفايات الضرورية للتدريس حتى يصبحوا قادرين على أداء عملهم بكفاءة. وهذا يتطلب تقديم كل أنواع الدعم عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية وبخاصة التدريب في أثناء الخدمة حيث يشكل خبرة متجددة ومستمرة لعضو هيئة التدريس في مجال عمله.

وتؤكد دراسة شاهين (2004) على أهمية التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم بمعنى رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية، ولاسيما أن التطوير المهني سينعكس إيجاباً على تطوير مستويات الأداء في مختلف المجالات، وتحقيق الالتزام والمسؤولية الفردية وتأكيد روح العمل الجماعي، وتشكل هذه العناصر أسس المسؤولية الفردية والجماعية في تحقيق جودة التعليم، أي أن التطوير المهني مطلب لتحقيق الجودة ومن دونه فإن تحقيق الجودة سيكون أمراً صعباً ولن يتحقق الأداء المرغوب فيه والمنسجم مع متطلباتها.

ويمثل التقويم محورا رئيسا ضمن عملية شاملة تستهدف تجويد التعليم الجامعي عموماً، باعتبار أن التقويم أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية، بل إن بعض تلك الهيئات مثل: هيئة الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا (ABET) زادت في عام 2001/2000م خلال مراجعة شروطها لاعتماد البرامج من الأهمية التي توليها لعملية التقويم فبعد أن كان تقويم المخرجات التعليمية واحداً من شروط الاعتماد الأكاديمي في وثيقة عام 1998م أصبح في وثيقة 2000م المحور الرئيس لعملية الاعتماد برمتها، كما أن هيئة الاعتماد الأكاديمي الدولي (ACSB) تعيد النظر في شروطها للاعتماد الأكاديمي لتولي عملية التقويم دوراً أكثر أهمية (شهادة، 2003).

وتعد الاختبارات التحصيلية أحد أدوات التقويم التربوي التي تؤدي دوراً بارزاً في تقويم التحصيل فهي تمثل الأداة التي تستخدم لتحديد المستوى التحصيلي للمتعلم. والتعرف على درجة تحقيق المنهج الدراسي لنواتج التعلم المنشودة، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، وتمثل أكثر أدوات القياس شيوعاً. ومع تطور الأساليب التربوية في التدريس وتأثرها بالتقويم العلمي نالت الاختبارات التحصيلية قدراً كبيراً من الاهتمام فما تزال إلى اليوم محل البحث والدراسة من

4

بحوث ودراسات

قبل الباحثين وعلماء التربية وعلم النفس. وقد اقترح (Gentry, 1989) في دراسته ضرورة الفهم الواضح والمعرفة السليمة بخطوات تصميم الاختبارات التحصيلية فيما يتعلق بالأهداف وجدول المواصفات لأنها تؤدي إلى تطور بارز في نوعية الاختبارات.

ويشير عودة (2005) إلى أن إتقان عضو هيئة التدريس لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية أصبح توجهاً عاماً في جميع الأنظمة التعليمية التي تسعى إلى الاهتمام بكفايات التقويم لأهميتها كمؤشر لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة، وأكد ذلك العديد من التربويين أمثال: (Owoyele, & Kareem, 2009; 2011 ; Thompson, 2008) .. كما أن إثبات فاعلية التدريس الجامعي دون عمليات فحص وتقويم لركائز هذه العمليات والتي تعد الاختبارات من أهم ركائزها لهذا أصبح تقييم أسئلة أعضاء التدريس مدخلا مهماً من مداخل تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس ومدى امتلاكه لمهارات بناء الأسئلة وإخراج ورقة الاختبار والاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين الأداء وزيادة الفاعلية. (أبو علام، 2001)

وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن نقص الخبرة في بناء أسئلة الاختبار التحصيلي يجعل الاختبارات التي يعدها المعلمون غير دقيقة، ولا تحقق الأهداف المرجوة منها. وقد فسرت نتائج بعض الدراسات أن القصور الحاصل في مستوى امتلاك المعلمين لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية كدراسة الزهراني (2003) ودراسة (Marion & Sheinker, 1999) قد يعود إلى أن المعلومات المعطاة للمعلمين في أساليب التقويم في أثناء إعدادهم للمهنة، أو في أثناء ممارستهم لها تعتبر غير كافية، ولا تلبى حاجتهم الفعلية.

وقد أوضح الدوسري ((2003 أن كثيراً من الاختبارات تتم دون تخطيط يركز على الأسس العلمية لبناء الاختبارات، وتكون النتيجة وجود اختبارات لا يمكن الوثوق بمحتواها علمياً، أو الاطمئنان إلى القرارات التي تتخذ في ضوءها، ولتغيير هذا الواقع ينبغي على المعلمين إدراك أهمية الاختبارات ودورها في العملية التعليمية، وخطورة القرارات المترتبة عليها، مما يستلزم بذل الجهود؛ لتمكين المعلمين من الإلمام بالمعايير الأساسية اللازم توافرها في بناء الاختبارات الجيدة.

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى ضرورة إتقان المعلمين لمهارات تصميم الاختبارات التحصيلية، كما أظهرت أن تقويم المتعلمين بما يشمله من مهارات بناء الاختبارات التحصيلية تمثل واحدة من أهم الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المعلمون، وعلى المؤسسات والكلية الجامعية تقع مسؤولية إعداد المعلمين المتقنين لتلك الكفايات وذلك في إطار البرامج التي تقدمها تلك المؤسسات في مجال التأهيل المهني للمعلمين. (Okey & Capie, 1980; Cronbach & Shapiro, 1982).

ويرى جابر (2003) أن امتلاك المعلم لمهارات بناء وصياغة الأسئلة الجيدة يمكن أن تكتسب وتنمى من خلال الممارسة، وهذا يتطلب أن يتلقى المعلم التدريب الكافي على طرق بنائها واستخدامها وأن يعي الأنواع المختلفة لها واستخدام كل نوع، ويمكن أن يكون هذا التدريب قبل الخدمة عند إعداد المعلم أو أثناء الخدمة.

وقد حظي التدريب في المملكة العربية السعودية بمختلف أشكاله وأنواعه باهتمام كبير حيث أكدت أهداف واستراتيجيات الخطة الخمسية الثامنة 1425 - 1430 هـ، اهتمام وحرص الدولة على الاستمرار في تحقيق التنمية الشاملة في جميع القطاعات والأجهزة لمواكبة مستجدات العصر والتحديات المستقبلية، حيث نص الأساس الاستراتيجي الخامس على « تطوير منظومة

التعليم والتدريب بجميع عناصرها ، والاهتمام بمخرجاتها ، مما يلبي احتياجات المجتمع المتغيرة وسوق العمل ، ومتطلبات التنمية ، وياكس المعارف والتقنيات الحديثة من الاهتمام بالثقافة ونشرها» (وزارة الاقتصاد والتخطيط ، 2005) . لهذا أولت المملكة أهمية قصوى للتدريب في النظام التعليمي بكل مراحل مع التركيز على التعليم العالي .

ويرى موسى (1997، 8) أن التدريب «نشاط هادف ومخطط تبلورت أهدافه بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المتدربين الفعلية الواقعية، والتي تحددت في ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمالهم وإمكاناتهم الفعلية في الواقع الممارس، ويسعى هذا النشاط إلى تنمية المتدربين معرفياً ومهارياً ووجدانياً في جو تسوده روح التعاون، والمساعدة والثقة بالنفس وبالآخرين، ويساعد على النمو المهني والذاتي والفردى لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة والفردية للمتدربين بشكل وافر» .

وتصمم الاختبارات التحصيلية لقياس حقائق علمية محددة إلى جانب قياس الفهم والتحليل والتكيب والتقويم أو مهارات الأداء أو المعطيات الانفعالية أو جميعها أو بعضها وفقاً لنواتج التعلم المنشودة. ومما يلفت الانتباه أن العديد من العاملين في حقل التدريس الجامعي في حاجة ماسة إلى التدريب على إعداد الاختبارات التحصيلية وفقاً للطريقة العلمية السليمة حتى تحقق أهدافها، وذلك بسبب أن معظم الاختبارات التحصيلية المستخدمة لقياس التحصيل الدراسي في المقررات المختلفة بالجامعة تركز على ممارسات خاطئة كونها تركز على المستويات الدنيا (الحفظ والتذكر) للأهداف المعرفية مما يؤثر في جودة مخرجات التعلم. وخاصة من قبل غير المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية، إلى جانب وجود تباين واختلاف بين نتائج الطلاب في المقرر الواحد الذي يقوم بتدريسه أكثر من عضو هيئة تدريس، وقد يعود ذلك إلى الاختلاف في بناء أسئلة الاختبار لضعف خلفياتهم الفنية لإعداد تلك الاختبارات. (أحمد، 2011)

كما يرى غنيم (2003) أن من أبرز المشكلات التي ترتبط بالاختبارات التحصيلية ما يتعلق بما تقيسه أسئلة الاختبارات ونوعها وتمثل في أنها لا تعطي صورة حقيقية عما تقيسه من نواتج تعليمية، بمعنى عدم صدق الاختبارات في قياس نواتج التعلم كما تعكسها أهداف المحتويات الدراسية؛ كما أنها لا تقيس نواتج التعلم المهارية والوجدانية؛ بالإضافة إلى كونها لا تراعى الوزن النسبي والأهمية النسبية لكل من موضوعات المحتوى ونواتج التعلم وتمثيل الأسئلة للمحتوى. كما يشير السيد وسالم (2006) إلى بعض نقاط الضعف في تصميم الاختبارات التحصيلية تتمثل في: 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؛ الاهتمام بقياس الحفظ والتذكر بدلاً من قياس المستويات العقلية العليا وعدم استخدام الضبط الإحصائي للتعرف على صدق وثبات الاختبارات .

وهذا ما أكدته نتائج دراسة كاظم ومراد وبطرس (1989) التي خلصت إلى أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية «دول الخليج ومصر» تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وينسب متفاوتة، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وتحديدًا على مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فيدرجة أقل، ونادراً ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية. ويؤيد ذلك نتائج دراسة (الرازحي، 2001) التي يعرض فيها لنتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، والتي أوضحت أن الاختبارات

في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز في معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العليا من التفكير.

وأوضحت دراسة (السنبل، 2002) أن الاختبارات التحصيلية في الوطن العربي لا تقيس شيئاً واحداً بل أشياء كثيرة مختلطاً بعضها ببعض؛ وفي بعض أجزاء المقرر قد يصادف فيها الطالب الحظ، وتأتي الأسئلة مما يتقنه، أو تعاكسه في امتحان آخر فتأتي الأسئلة مما لا يعرفه؛ كما أنها تحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب، ولكنها لا تشتمل على النواحي التشخيصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف التلميذ حتى يعالجها في محاولته التالية. كما توصلت القرشي (2010) إلى أن اختبارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تفتقر إلى الصدق والشمولية والموضوعية، وتركز معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العقلية العليا. إن وجود هذه المشكلات الخاصة بالاختبارات التحصيلية ربما يعود إلى عدم الوعي أو ربما عدم الالتزام من قبل واضعي الاختبارات بخطة واضحة المعالم مبنية على أهداف محددة، تأخذ بعين الاعتبار مشكلات التقييم السابقة لتلافيها بهدف تطوير الاختبارات التحصيلية.

وبينت دراسة الشحري (2010) أن الكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية جاءت متدنية. كما أظهرت نتائج دراسة كل من (Owoyale & Kareem, 2011) أن المعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات بناء الاختبار التحصيلي عن طريق التدريب. وأظهرت دراسة الطروانة والطراونة (2011) أن الاختبارات التحصيلية تتوافق مع معايير الاختبار الجيد بنسبة 61%؛ وأن أعلى نسبة أهمية كانت للأسئلة المقالية 51% في حين كانت أدنى نسبة أهمية لأسئلة المطابقة وأسئلة الاختيار من متعدد بنسبة مئوية 12%. كما بينت دراسة النور (2014) أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي جاء متوسطاً؛ وأظهرت دراسة الثبتي (2014) تدنياً كبيراً في إتقان المعلمين لمهارات بناء الاختبار التحصيلي في مقرر الحاسب الآلي حيث جاءت نسبة المتقنين (7.3%) ونسبة غير المتقنين (92.7%) من أفراد العينة.

وأوضح جعفرور وعدانكة (2015) أن معلمي التعليم الثانوي عينة الدراسة لا يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطوير كفايات المعلمين في هذا المجال خاصة في ضوء المتطلبات المهنية والأدوار الجديدة لهم. وتوصلت دراسة كل من مساعد وعامر (2017) من خلال تحليل محتوى 36 اختباراً تحصيلياً لأعضاء هيئة التدريس للعام الجامعي 2013/2012 ومن خلال إسقاطها على أداة الدراسة والمتمثلة في معيار إعداد الاختبار التحصيلي الجيد، إلى أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسب متوسطة. وترى الباحثتان أن هذه النتائج يمكن إرجاعها إلى أن برامج إعداد الأساتذة سواء كانت قبل الخدمة أو بعدها لم تول اهتماماً كبيراً بإكساب الأساتذة الكفايات اللازمة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وهذا الضعف في محتوى البرامج التكوينية للأساتذة خاصة قبل الخدمة أكدته العديد من الدراسات.

هدفت دراسة البلوي (2019) إلى التعرف على درجة التزام معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة تبوك بمعايير التخطيط للاختبار وإخراجه وتصحيحه، والكشف عن مدى استيفاء اختبارات المعلمات لمعايير بناء فقرات الاختبار الفنية وبناء الفقرات. وقد جرى تحليل (30) ورقة اختبار والمعدة من قبل المعلمات؛ وتوصل البحث إلى أن درجة التزام المعلمات بمهارات تخطيط

وتصحيح الاختبارات التحصيلية جاءت مرتفعة، أما مهارات إخراج الاختبار فقد كانت متوسطة. وأوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية للمعلمات.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة - من حيث المنهج - حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي؛ كما اختلفت - من حيث العينة - مع دراسات كل من: الشحري (2010)؛ Owoyele & Kareem (2011)؛ الثبتي (2014)؛ جفرب وآخرون (2015) والبلوي (2019) حيث كانت من معلمي مراحل التعليم العام بينما عينة الدراسة الحالية هي من أعضاء هيئة التدريس. وتتشابه الدراسة الحالية - من حيث العينة - مع دراسات كل من: السيد وسالم (2006)؛ القرشي (2010)؛ النور (2014) ومساعد وعامر (2017).

ومن الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية دراسة بدر (2011) بهدف التعرف على مدى إسهام البرنامج التدريبي عبر الإنترنت في تنمية معارف ومهارات الاختبارات التحصيلية لمعلمات الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي في تنمية معارف ومهارات المعلمات في إعداد الاختبارات التحصيلية. ودراسة الشريم (2015) التي طُبق فيها البرنامج التدريبي على أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم لتحسين مهارات بناء الاختبار التحصيلي، توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما دلت قيم الكسب المعدل على فعالية البرنامج. وتوصل الطيب (2016) إلى الأثر الإيجابي لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي. كما تؤكد نتائج دراسة الدحيات (2003) أهمية عقد دورات تدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتضمينها في برامج تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية - من حيث العينة - مع دراستي بدر (2001) والطيب (2016) فقد كانت العينات من معلمي ومعلمات التعليم العام. بينما تشابهت مع دراسة الشريم (2015) التي كانت عينتها من أعضاء هيئة التدريس.

ويرى عدس (1999) أنه لكي تؤدي الاختبارات التحصيلية وظائفها بكفاءة عالية يشترط أن يتم التخطيط لها، وبنائها وفق أسس علمية، حيث تؤكد الممارسة العملية لفعاليات التربية والتعليم في جميع أنظمة التعليم المختلفة على أن المعلم هو الذي يجب أن يقوم بإعداد الاختبار وتطبيقه وتصحيحه، والمحك في ذلك هو درجة امتلاك المعلم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية، التي كلما كان المعلم قادراً على إتقانها، كلما أصبحت المعلومات التي تقدمها الاختبارات أقرب إلى الصحة والصواب والموضوعية، وبالتالي تزداد الثقة بصحتها، ويكون اتخاذ القرار قريباً من الواقع العملي.

ومن منطلق أن قوة النظام التربوي أصبح دالة لتقدم الأمم في عصرنا الراهن الذي تتسم مخرجاته بدرجة عالية من الجودة، ويعتمد في ذلك على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية بناءً على أسس علمية، باعتبار التقويم جزءاً عضوياً لا يتجزأ من نسيج النظام التعليمي، فمن خلاله يتم تقديم تغذية راجعة مستمرة تساهم في عملية التطوير وتزيد من كفاءة ونوعية وجودة المخرجات. عليه يوصى كل من (Hambleton & Wedman, 1997) بضرورة التخلص من المشكلات المرتبطة بالاختبارات التقليدية والتي تتمثل في عدم موضوعيتها

4

بحوث ودراسات

وعدم قدرتها على تقدير النطاق الواسع للمحتوى، إلى جانب أنها لا توفر تقييماً تشخيصياً جيداً، وذلك من خلال تبنى الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي التي توفر للممارسين أطراً تسهم في تطوير عملية التقويم وتوفر موضوعية القياس. هذا إلى جانب أهمية تحقيق النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال تنظيم برامج وأنشطة تدريبية باستمرار على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم المهنية.

باستقراء أدبيات البحث - في حدود الاطلاع على قواعد البيانات والمعلومات العربية والأجنبية - وجد ندرة في الدراسات التي تناولت قياس أثر البرامج التدريبية في رفع كفاية أعضاء هيئة التدريس في تصميم الاختبارات التحصيلية، إلى جانب ملاحظات الباحثة في أثناء تقييمها لبعض اختبارات أعضاء هيئة التدريس - كونها مديرة وحدة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي- حيث وجدت أن أعضاء هيئة التدريس وخاصة غير المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس في حاجة ماسة إلى برامج تدريبية لتطوير مهاراتهم في بناء وإعداد وإخراج الاختبارات التحصيلية بصورة علمية؛ بالإضافة إلى نتائج وتوصيات الدراسات السابقة بالتأكيد على تطوير مهارات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب لأهميته كمؤشر لقياس مدى تحقق نواتج التعلم المخطط لها. من هنا جاءت الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين الآتيين:

- ما فاعلية برنامج تدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة الحالية - مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية؟
- هل تستمر فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة الحالية - مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية بعد مرور شهرين من تنفيذ البرنامج؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- فاعلية برنامج تدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية عينة الدراسة الحالية.
- استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة الحالية - مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية بعد مرور شهرين من تنفيذ البرنامج.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة مخططي البرامج من خلال توفير قائمة بمهارات تصميم الاختبارات التحصيلية.
- يمكن استخدام قائمة المهارات في تقييم واقع أسئلة الاختبارات التحصيلية، للوقوف على جوانب القصور والقوة فيها بهدف تحسين تعلم الطلبة.
- قد تسهم نتائج الدراسة في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال الاختبارات التحصيلية

بما يسهم في تجويد العملية التعليمية.

- قد تسهم الدراسة في تطوير عدد من الاختبارات التي يمكن أن تستخدم على مستوى الجامعة للاختبارات الإلكترونية للمقررات العامة؛ وعلى مستوى القسم لكل مادة دراسية في التخصصات المختلفة.
- قد تسهم الدراسة في تحقيق المزيد من التواصل بين عضو هيئة التدريس والمستجدين في مجال مهارات التقويم واللازمة لنموه المهني في مجال تخصصه.
- يمكن أن تسهم الدراسة في مساعدة منفيذ برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من خلال تزويدهم بالبرنامج الذي استخدم في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي: يعرف البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: مجموعة الأنشطة والمهارات والمعارف الخاصة بإعداد وتصميم وإخراج الاختبارات التحصيلية التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب والعلوم بتربة- فرع جامعة الطائف من أجل تطوير أدائهم في مجال إعداد الاختبار التحصيلي وفق أسلوب علمي مدروس ومنظم.

مهارات تصميم الاختبار التحصيلي: تعرف إجرائياً بأنها مجموعة من المواصفات والشروط الواجب توافرها (المهارات) عند تصميم الاختبار التحصيلي وتتضمن: المعايير الخاصة بكتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد؛ المعايير الخاصة بالأسئلة المقالية؛ المعايير الخاصة بالأسئلة الموضوعية؛ المعايير الخاصة بإخراج الورقة الامتحانية، وتتخذ كمحك للحكم على - وأساساً - أداء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في تصميم الاختبار التحصيلي.

الاختبار التحصيلي: يعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات المنظمةة والمخطط لها بطريقة علمية سليمة والتي تصمم للوقوف على درجة النجاح أو الإخفاق في تحقيق نواتج التعلم المنشودة من مقرر دراسي معين أو مجموعة من المقررات الدراسية.

فرضا الدراسة

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المتدربين في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي في قائمة مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي في قائمة مهارات بناء الاختبار التحصيلي بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج .

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب والعلوم.
- الحدود المكانية: جامعة الطائف - فرع تربة
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1438هـ ..

منهجية الدراسة

استخدم المنهج شبه التجريبي - تصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة.

عينة الدراسة

بلغت العينة (45) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب وكلية العلوم بترية - فرع جامعة الطائف بشطر الطالبات بمتوسط عمر زمني (35.23) سنة وانحراف معياري (1.38) من الراغبات في المشاركة في البرنامج التدريبي .

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات الآتية :

قائمة مهارات تصميم الاختبار التحصيلي:

تتمثل أداة الدراسة في بناء قائمة بالمهارات التي يجب توفرها في تصميم الاختبار التحصيلي للحكم على جودة الاختبارات التحصيلية المعدة من قبل المشاركات في الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وبعد شهرين من تنفيذه. وتتكون القائمة من (47) مهارة موزعة على أربع مهارات فرعية: تمثل المهارة الفرعية الأولى المهارات الخاصة بكتابة فقرات الاختبار التحصيلي، ويشمل المهارات من (1 - 10)؛ وتمثل المهارة الفرعية الثانية المهارات الخاصة بأسئلة الاختبارات المقالية وتشمل المهارات من (11-15)؛ وتمثل المهارة الفرعية الثالثة المهارات الخاصة بأسئلة الموضوعية والتي تتفرع إلى: أسئلة الصواب والخطأ وتشمل المهارات من (16-20)، أسئلة المزوجة وتشمل المهارات من (21 - 24)، وأسئلة الإكمال وتشمل المهارات من (25 - 28)، وأسئلة الاختيار من متعدد وتشمل المهارات من (29 - 34)، وأسئلة الرسم وتشمل المهارات من (35-38)؛ وتمثل المهارة الفرعية الرابعة المهارات الخاصة بإخراج الورقة الامتحانية في صورتها النهائية، وتشمل المهارات من (39-47). وتم التقييم والحكم من خلالها على نماذج من الاختبارات التحصيلية للمشاركات كل وفق تخصصه في البرنامج التدريبي وفق تدرج رباعي (ينطبق بدرجة كبيرة، ينطبق بدرجة متوسطة، ينطبق بدرجة قليلة، لا ينطبق)، ولتصحيح المهارات تأخذ الدرجات: 4، 3، 2، 1 على التوالي.

الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

▪ صدق المحتوى: تم عرض الصورة المبدئية للقائمة على عدد (9) محكمين من الأساتذة المتخصصين بعلم النفس، والقياس والتقويم والمنهج وطرق التدريس بكلية التربية بترية - فرع جامعة الطائف بغرض إبداء الرأي حول مدى تطابق مفردات الأداة مع تعريف المهارات الفرعية الأربعة التي تقيسها، ونتج عن ذلك الإبقاء على جميع مفردات الأداة حيث تراوحت نسبة الاتفاق على المفردات بين 88.88% - 100% من عدد المحكمين.

▪ الثبات: تم التحقق من ثبات القائمة باستخدام معامل ثبات ما بين المقدرين: حيث تم تقييم الاختبارات التحصيلية المعدة سلفاً من قبل المتدربات كل في مجال تخصصه قبل البدء في البرنامج التدريبي من قبل الباحثة وزميلاتها كل على حدة لقائمة المهارات، ثم حسبت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التقديرين، وبلغت 870 دالة عند مستوى 0.01 وهذه القيمة مرتفعة مما يدل على أن القائمة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

▪ ثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل α كرونباخ لمفردات القائمة وقد بلغ 0.89 ولأبعادها الأربعة وجاءت قيم معامل ألفا كرونباخ على التوالي كالتالي: 0.76؛ 0.82؛ 0.79؛ 0.80.

يتضح من الإجراءات السابقة أن قائمة المهارات تصلح لتقييم الاختبارات التحصيلية الخاصة بالمتدربات.

البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي بهدف تدريب أفراد العينة على مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية؛ وتم تحديد المهارات موضع التدريب ونوع النشاط والتقويم المصاحب لكل مهارة وفقاً للخطوات الآتية :

تحديد نواتج التعلم العامة للبرنامج: تم اشتقاق نواتج التعلم العامة للبرنامج التدريبي من المصادر الآتية:

- خبرة الباحثة بالتدريس الجامعي والتي تزيد عن (20) عاماً بعد الدكتوراه.
- نتائج الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة ببناء وتصميم الاختبارات التحصيلية.
- المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس حول الصعوبات التي تواجههم عند إعداد الاختبارات التحصيلية.
- المراجع العلمية الخاصة بالقياس والتقويم التربوي.
- وتمثلت الأهداف العامة للبرنامج في الأهداف الخاصة بالجانب النظري (المعارف)، والأهداف الخاصة بالجانب التطبيقي (مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية) لدى المتدربات.
- تحديد نواتج تعلم البرنامج: تم ترجمة الأهداف العامة إلى نواتج تعلم يتوقع من المتدربات تحقيقها بعد الانتهاء من البرنامج والتي تمثلت في:
- تعريف التقويم .
- تعرف أغراض التقويم .
- تمييز أنواع التقويم .
- تعرف الهدف السلوكي، أهميته، صياغته، مجالاته.
- تصنف مخرجات التعلم تبعاً للإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية.
- تعرف على ماهية الاختبار، أهدافه، وظائفه، وخطوات بنائه.
- تعرف عناصر جدول المواصفات.
- تعد جدول مواصفات اختبار في التخصص.
- تتعرف أنواع الفقرات الاختبارية، والمقارنة فيما بينها.
- تكتب فقرات اختبارية متنوعة في مجال التخصص.
- تتعرف كيفية إخراج اختبار تحصيلي جيد في مادة التخصص.
- تصمم اختباراً تحصيلياً في مادة التخصص وفق الخطوات العلمية السليمة.
- تحديد محتوى البرنامج: تم تحديد المادة العلمية والخبرات المتضمنة بالبرنامج بحيث تتناسب مع أهداف البرنامج وتشمل جميع الأهداف المراد تحقيقها ويشتمل أيضاً على أنشطة متنوعة وطرق التدريب وأساليب التقويم التي تساعد المتدربات على تحقيق أهداف البرنامج.
- تنظيم محتوى البرنامج : تم تنظيم محتوى وخبرات البرنامج في صورة جلسات تعليمية، وقد اشتمل البرنامج على (8) جلسات تم تنفيذها في أربعة أيام بواقع جلستين في اليوم الواحد بمعدل ساعتين ونصف لكل جلسة. وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1438هـ، اختصت الجلسة الأولى بالتعارف والتمهيد ، والتعريف بعملية التقويم وأنواعه، والجلسة الثانية تضمنت التعريف بالاختبار التحصيلي، وخطوات إعداده ، والثالثة: عرض

4

بحوث ودراسات

لتحليل المحتوى، وإعداد جدول المواصفات، والرابعة: استكمال جدول المواصفات؛ وعرض لأنواع الأسئلة الاختبارية (المقالية، مميزاتها، عيوبها، وشروط صياغتها)، والخامسة اشتملت على التعريف بالأسئلة الموضوعية (مميزاتها وعيوبها، وشروط صياغتها)، والسادسة: مواصفات الاختبار الجيد، والسابعة: استكمال مواصفات الاختبار الجيد وعرض لطريقة إخراج الاختبار التحصيلي بصورته النهائية، والجلسة الثامنة: تضمنت مناقشة عامة وتلقي استفسارات المتدربات حول الاختبار التحصيلي وتجميع الاختبارات التحصيلية من المتدربات والتي تم تصميمها. والجدول (1) يوضح البرنامج الزمني للجلسات:

جدول (1) جلسات البرنامج التدريبي

اليوم	الجلسة	زمن الجلسة	محتوى الجلسة
الأول	1	8 - 11	التعارف والتمهيد. التعريف بعملية التقويم وأنواعه.
	2	11.30 - 2	التعريف بالاختبار التحصيلي. خطوات إعداد الاختبار التحصيلي.
الثاني	3	8 - 11	عرض لتحليل المحتوى. إعداد جدول المواصفات.
	4	11.30 - 2	عرض لتحليل المحتوى. بناء جدول المواصفات.
الثالث	5	8 - 11	استكمال جدول المواصفات. عرض لأنواع الأسئلة الاختبارية (المقالية، مميزاتها، عيوبها، وشروط صياغتها).
	6	11.30 - 2	التعريف بالأسئلة الموضوعية (مميزاتها وعيوبها، وشروط صياغتها).
الرابع	7	8 - 11	مواصفات الاختبار الجيد عرض لطريقة إخراج الاختبار التحصيلي بصورته النهائية.
	8	11.30 - 2	مناقشة عامة وتلقي استفسارات المتدربات حول الاختبار التحصيلي وتجميع الاختبارات التحصيلية من المتدربات التي تم تصميمها أثناء البرنامج التدريبي.

وقد اشتملت كل جلسة على

- أهداف الجلسة.
- محتوى الجلسة، الزمن المستغرق لكل جزء من المحتوى، الوسائل وطريقة التدريب.
- أساليب التقييم اختبارات المتدربات التحصيلية: اشتمل البرنامج على أربعة مراحل للتقييم (القبلي؛ المصاحب؛ البعدي؛ التتبعي).
- التحقق من صلاحية الإطار العام للبرنامج: تم من خلال عرضه على (6) من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، لإبداء الرأي حول النقاط الآتية:
- ملاءمة محتوى وخبرات البرنامج للأهداف الموضوعية.
- تنظيم البرنامج وكفاية الأنشطة والأساليب التقويمية.
- مناسبة أسلوب وطريقة العرض.
- مناسبة زمن عرض كل وحدة مع محتواها.
- إمكانية التفاعل بين المتدربات ومحتوى كل وحدة.

- سهولة ممارسة المتدربات للأنشطة.
- مناسبة الأنشطة والتدريبات العملية التي تضمنتها الجلسات لتحقيق الأهداف.
- مقترحاتهم من حيث الإضافة، أو التعديل، أو الحذف. وتم إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين وأصبح البرنامج في صورته النهائية قابلاً للتطبيق.

إجراءات التطبيق

- القياس القبلي: تم تقييم الاختبارات التحصيلية السابقة للمتدربات قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي على ضوء قائمة المهارات.
- تنفيذ البرنامج التدريبي: تدريب المشاركات أفراد العينة على محتوى البرنامج التدريبي (النظري والتطبيقي)
- القياس التكويني: تقييم مصاحب لكل جلسة تم فيه تقييم أداء المتدربات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لتحقيق أهداف الجلسة.
- القياس البعدي: بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج وذلك لتقويم أداء المتدربات في تصميم الاختبارات التحصيلية وذلك للتحقق من مدى تحقيق نواتج التعلم الخاصة بالبرنامج التدريبي.
- القياس التبعي: بعد تنفيذ البرنامج بشهرين ولذلك تم تقييم الاختبارات التحصيلية للمتدربات عينة الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي 1438هـ.
- استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على «توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات المتدربات في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي في قائمة مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية» .

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين Paired-Samples T test لحساب الفروق بين متوسطي درجات المتدربات (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي على قائمة مهارات تصميم الاختبار التحصيلي، ويوضح جدول (2) تلك النتائج .

جدول (2) قيم (ت) ودالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات المتدربات في القياس القبلي والقياس البعدي في قائمة مهارات تصميم الاختبار التحصيلي

المهارات الفرعية	القياس	العدد	المتوسطات الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودالاتها	2η
المهارات الخاصة بكتابة فقرات الاختبار التحصيلي الجيد	القبلي	45	17.69	5.359	44	**13.96	.744
	البعدي	45	30.56	5.255			
المهارات الخاصة بالأسئلة المقالية	القبلي	45	9.36	2.497	44	**15.07	.647
	البعدي	45	16.93	2.016			

المهارات الفرعية	القياس	العدد	المتوسطات الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالاتها	2η
المهارات الخاصة بالأسئلة الموضوعية	القبلي	45	31.58	9.139	44	**15.47	.696
	البعدي	45	67.40	14.829			
المهارات الخاصة بإخراج الاختبار التحصيلي	القبلي	45	18.82	4.886	44	**8.99	.805
	البعدي	45	27.78	4.095			
الدرجة الكلية لمهارات تصميم الاختبار التحصيلي	القبلي	45	77.44	11.624	44	**25.07	.908
	البعدي	45	142.67	16.823			

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في المهارات الفرعية الأربع لقائمة المهارات الواجب توافرها في تصميم الاختبار التحصيلي (المهارات الخاصة بكتابة فقرات الاختبار التحصيلي بصفة عامة؛ المهارات الخاصة بالأسئلة المقالية؛ المهارات الخاصة بالأسئلة الموضوعية؛ المهارات الخاصة بإخراج الورقة الامتحانية) وفي الدرجة الكلية للمهارات الفرعية في اتجاه القياس البعدي. حيث جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى 0.01. وتؤكد هذه النتيجة الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي في تطوير مهارات عينة البحث في تصميم الاختبارات التحصيلية.

ولتعرف حجم التأثير للمتغير المستقل تم استخدام مربع إيتا (2η) ، ويتضح من جدول (2) أن قيم (2η) تشير إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدته المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج التدريبي في التباين المفسر للمتغير التابع (مهارات تصميم الاختبار التحصيلي) لدى عينة البحث يقدر بالنسب التالية على التوالي: (.744، .647، .696، .805، .908) ويشير ذلك إلى التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية ، ويعد هذا التأثير كبيراً وفقاً لأبو حطب وصادق (1996، 443) حيث إن التأثير الذي يفسر حوالي 15 % فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً .

وتتفق نتائج هذا الفرض والخاصة بنتائج تحليل الاختبارات التحصيلية لأفراد عينة الدراسة - القياس القبلي - قبل البدء في تنفيذ البرنامج مع نتائج دراسات كل من: القرشي (2010) التي توصلت إلى أن اختبارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تفتقر إلى الصدق والشمولية والموضوعية، وتركز معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العقلية العليا؛ ودراسة النور (2014) التي أوضحت أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمهارات تصميم الاختبار التحصيلي جاء متوسطاً؛ ونتائج دراسة كل من مساعد وعامر (2017) من خلال تحليل محتوى 36 اختباراً تحصيلياً لأعضاء هيئة التدريس حيث وجد أن مهارات إعداد فقرات الاختبار التحصيلي جاءت بنسب ضعيفة، وأن المهارات المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسب متوسطة.

وتتفق نتائج هذا الفرض والخاصة بنتائج الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في القياسين قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي مع نتائج دراستي بدر (2011)؛ والشريم (2015) اللتين توصلتا إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات المتدربين في بناء الاختبارات التحصيلية.

نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على: « لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي في قائمة مهارات بناء الاختبار التحصيلي بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج .»

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين Paired-Samples T-Test لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي والقياس التتبعي في قائمة مهارات الاختبار التحصيلي موضع الدراسة (المهارات الخاصة بكتابة فقرات الاختبار التحصيلي؛ المهارات الخاصة بالأسئلة المقالية؛ المهارات الخاصة بالأسئلة الموضوعية؛ المهارات الخاصة بإخراج الورقة الامتحانية). والجدول (3) يوضح نتائج التحليل الإحصائي .

جدول (3) قيم (ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات المتدربات في القياس البعدي والقياس التتبعي في قائمة مهارات تصميم الاختبار التحصيلي

المهارات الفرعية	القياس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالاتها
المهارات الخاصة بأسئلة الاختبار التحصيلي بصفة عامة	القبلي	45	30.56	5.255		1.53
	البعدي	45	30.44	5.207	44	
المهارات الخاصة بالأسئلة المقالية	القبلي	45	16.93	2.016		1.52
	البعدي	45	16.80	2.272	44	
المهارات الخاصة بالأسئلة الموضوعية	القبلي	45	67.40	14.829		1.70
	البعدي	45	67.29	14.853	44	
المهارات الخاصة بإخراج الاختبار التحصيلي	القبلي	45	27.78	4.095		1.56
	البعدي	45	26.47	6.514	44	
الدرجة الكلية لمهارات تصميم الاختبار التحصيلي	القبلي	45	143.24	23.304		22.
	البعدي	45	143.24	23.304	44	

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المتدربات في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي في قائمة مهارات تصميم الاختبار التحصيلي بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

مناقشة نتائج الدراسة

تؤكد نتيجة الفرضين الأول والثاني فاعلية البرنامج التدريبي بشقيه النظري والتطبيقي المستخدم في الدراسة الحالية وذلك لما له من أثر إيجابي وفعال على تعلم أفراد العينة واستيعابهم للمهارات التي يجب أن تتوافر عند تصميم الاختبار التحصيلي، وظهر ذلك جليا في إعدادهن لاختبارات تحصيلية في تخصصاتهن تتوفر فيها تلك المهارات التي تم التدريب عليها خلال البرنامج التدريبي.

وقد ترجع فاعلية البرنامج لما قدمه من تغذية راجعة للمتدربات، حيث كان يطلب منهن تطبيق المهارات المتعلمة في صورة أنشطة تطبيقية، والتي تم تدريبهن عليها خلال جلسات البرنامج

4

بحوث ودراسات

خطوة خطوة، ومن خلال هذه الأنشطة لوحظ مدى تقدم المتدربات في اكتساب المهارات المطلوبة، بالإضافة إلى التعليق على أدائهن في بداية كل جلسة وتوضيح ما أتقنته المتدربات من مهارات وما لم يتم إتقانه لدى البعض ومناقشة ذلك معهن مناقشة جماعية، ومن خلال ذلك تم الوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف لديهن وبالتالي تم تعديل مسار بعض الجلسات.

وربما تفسر هذه النتائج على ضوء أن البرنامج التدريبي اشتمل على الكثير من التطبيقات العملية التي تمكن المتدربات من اكتساب مهارات تصميم الاختبار التحصيلي من خلال تنظيم موضوعات البرنامج التدريبي بما يتلاءم مع التسلسل المنطقي لاكتساب المهارات بصورة متدرجة والتنوع في استخدام الأساليب التعليمية في شرح تلك المهارات من خلال الأنشطة التطبيقية التي قامت بها المتدربات والتي تمثلت في تحديد الغرض من الاختبار، مروراً بتحليل المحتوى الدراسي إلى مكوناته من معلومات رئيسية ثم فرعية وصولاً للمعلومات الأساسية والتي يتم إعادة صياغتها في صورة معلومات مختصرة مستقلة، ثم صياغة نواتج التعلم التي تصف التغير السلوكي المرغوب الذي تظهره المتدربات عند اكتسابها لتلك المعلومة، ثم تحديد نوع السؤال المناسب الذي يتناغم مع ناتج التعلم وطبيعة المعلومة ومستوى اكتسابها، ثم صياغته وفقاً للإرشادات والمعايير التي حددها خبراء القياس والتقويم، ثم بناء جدول المواصفات لانتقاء أسئلة الاختبار من مجموع الأسئلة التي تم كتابتها بما يضمن التوازن والتمثيل من خلال أخذ الأهمية النسبية للموضوعات ومستويات نواتج التعلم، مروراً بإخراج الاختبار، وإيجاد الخصائص السيكومترية للاختبار ككل، وذلك بهدف الحكم على جودة الاختبار والأسئلة المكونة له الأمر الذي سهل على المتدربات إتقان هذه المهارات إلى حد كبير كما ورد في علام (2013).

وقد يرجع ذلك أيضاً إلى كون المتدربة عنصراً مهماً من عناصر نجاح التدريب، فدافعية المتدربات الذاتية كان لها الدور الأكبر في الانضمام إلى البرنامج التدريبي طواعية، وتفاعلهن مع المدربة ومع المتدربات الأخريات، ورغبتهن في التعلم للحصول على المعلومات والمهارات الجديدة والتي تعد عاملاً إيجابياً ومساعداً لنجاح التدريب.

وتؤكد هذه النتائج أهمية التدريب باعتباره نشاطاً هادفاً ومخططاً تم تحديد أهدافه بصورة قابلة للقياس اشتقت من حاجات المتدربات والتي تتمثل في حاجتهن إلى إتقان معايير تصميم الاختبار التحصيلي والتي تحددت في ضوء متطلباتهن الفعلية وإمكاناتهن في الواقع الممارس. لهذا فإن التدريب أدى إلى تنمية المتدربات معرفياً من خلال الجانب النظري للبرنامج التدريبي، ومهارياً من خلال التطبيق الفعلي وتصميم اختبارات في مجالات تخصصاتهن المختلفة وفقاً لمهارات تصميم الاختبار التحصيلي.

الاستنتاجات

تستدعي نتائج الدراسة الحالية التأكيد على:

- أهمية التنمية المهنية المستدامة وتطوير كفايات ومهارات عضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي. وهذا بالتبعية يقتضي تنمية وتحسين أساليبه المهنية كمعلم ومرتب في المقام الأول. ويستوجب ذلك من الجامعة أن تضع برامج خاصة للنمو المهني وتطوير الأداء، لأن مثل هذه البرامج من شأنها رفع كفايات عضو الهيئة التدريسية.

- التأكيد على أهمية ربط المسار الوظيفي بالتدريب لأعضاء الهيئة التدريسية الذين يتلقون تدريباً في أثناء الخدمة إضافة إلى ربط التدريب بمسارات وظيفية مستقبلية لهم، وهذا يساعد على تحقيق عائد وأثر إيجابي متوقع من العملية التدريبية بما ينعكس إيجاباً على تطوير أدائهم وتطوير ممارساتهم التدريسية، والتي تنعكس آثارها الإيجابية بالتبعية على مخرجات العملية التعليمية.
- أهمية التدريب في حد ذاته كونه يمثل نشاطاً يهدف إلى إكساب الأفراد مهارات جديدة أو تعديل وتطوير مهارات وسلوكيات أو توجهات أو معلومات قائمة لجعلها تتسق مع الحاجات والطلبات الوظيفية.
- إن التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس وزيادة الخبرات وتطوير الكفايات والمهارات المتنوعة لديه تمكنه من ممارسة دوره وأداء مهامه بكفاية عالية والتأثير الإيجابي في محيطه ومجتمعه.

توصيات الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات من أهمها:
- تبني استراتيجيات عامة لتدريب أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة أثناء الخدمة على إعداد الاختبارات التحصيلية لما لذلك من أثر فعال على أدائهم ونموهم المهني، وما سوف ينعكس إيجاباً على الطلاب.
 - التأكيد على أعضاء هيئة التدريس بضرورة الاهتمام بالمستويات العليا من التفكير وتدريب الطلاب عليها في أثناء التدريس، وعدم الاقتصار على نواتج التعلم المعرفية فقط بل يجب الاهتمام بنواتج التعلم المهارية أيضاً.

المراجع:

المراجع العربية

- أحمد، سميرة علي عبد الوراثة (2011). البحوث التربوية والنفسية - دليل تصميم البحوث - القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بدر، بثينة محمد (2010). فعالية برنامج تدريبي عبر الانترنت في تنمية معارف ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمات الرياضيات. مجلة العلوم التربوية، جامعة أم القرى، 2(2)، 222-258.
- البلوي، سماح سليمان وسليمان شاهر خالد (2019). تقويم الاختبارات المدرسية التي تعدها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك من حيث تخطيطها وإخراجها وتصحيحها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(25)، 26 - 48.
- أبو علام، رجاء محمود (2001). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات «ورقة عمل» المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة 22-24 ديسمبر، 2001، 93-119.
- عودة، أحمد (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط3، اربد- الأردن: دار الأمل.
- الشبتي، سالم عبد الله سالم (2014). بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات لمقرر الحاسب الآلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- جابر، جابر عبد الحميد (2003). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جفرب، محمد عرفات وجعفرور، ربيعة وعدانكة، دنيا (2015). كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الانسانية، أ، 515 - 540.
- الدحيات، عياد (2003). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، الدستور الأردنية، (12948)، عمان، 41.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (2003). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. ط2، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الرازحي، عبد الوارث عبده (2001). تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة. المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية،
- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: 22-24 ديسمبر، 2001، 107-120.
- الزهراني، محمد علي (2003). واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السنبل، عبد العزيز عبد الله (2002). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- السيد، علي و سالم، أحمد (2006). التقويم في المنظومة التربوية. الرياض: مكتبة الرشد.
- شاهين، محمد (2004). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة في الفترة من 3-5/2004.
- شحادة، نعمان (2003). نحو استراتيجية جامعية عربية جديدة، المؤتمر العلمي» دور الجامعات العربية في تقرير الهوية العربية»، المقدم للاجتماع السادس والثلاثين لمجلس اتحاد الجامعات العربية، جامعة قطر، الفترة من 4 - 6/ 10/ 2003.
- الشحرى، عوض سعيد (2010). تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشريم، أحمد علي محمد (2015) فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3(11)، 364 - 336.
- الطراونة، عيسى والطراونة، نعمات (2011). تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم/ اللواء المزار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد، دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الأول للعام 2010/2011 في مباحث اللغة العربية / الرياضيات/ اللغة الانجليزية. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- الطيب، بدوي أحمد (2016). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي القراءة وتأثيره على تلاميذهم

4

بحوث ودراسات

المراجع الأجنبية

- Cronbach, L. J. & Shapiro, K. (1982). Designing evaluations of educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Gentry, D., (1989). Teacher-Made test construction. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association (Little Rock, AR, November 8=10, 1989). (ERIC Document Reproduction Service No. ED313444).
 - Hambleton, R.K. & Slater, S.C. (1997). Item response theory models and testing practice: Current international status and future directions, European Journal of Psychological assessment, 13(1), 1-4.
 - Marion, S.F & Sheinker, A (1999). Issues and consequences for Statelevel minimum competency testing programs. National Centre on Educational Outcomes, January 1999.
 - Okey, J.R. & Capie, W. (1980). Assessing the competence teachers. Science Education, 65(3), 271- 276.
 - Owoyele, J. W. & Kareem, A. O. (2011). Teacher School- Based Assessment Practices to Enhance Universal Basic Education in Ijebu- Division of Ogun State Nigeria. Journal of the African Educational Research. 11(2), 323 - 342.
 - Thompson, Tony. (2008) Mathematics Teachers' Interpretation of Higherorder Thinking in Bloom's Taxonomy. International Electronic Journal of Mathematics Education. 3(2) , 96 - 110. ISSN: 1306 - 3030.
 - في إطار الاستعداد للدراسة الدولية (PIRLS) ، مجلة القراءة والمعرفة-مصر، (173)، 21 - 75.
 - عدس، عبد الرحمن (1999). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، تونس.
 - علام، صلاح الدين محمود. (2013) الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.
 - غنيم، محمد أحمد إبراهيم (2005). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي. مجلة مركز البحوث التربوية - كلية المعلمين ببيشة، 5، 17- 73.
 - القرشي، خديجة ضيف الله (2010). تقويم الورقة الامتحانية، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، القاهرة.
 - كاظم، أمينة محمد، مراد، صلاح، بطرس، إسحاق (1989). تطور نظم الامتحانات بمراحل التعليم العام وبناء بنوك الأسئلة في بعض الدول العربية. حلقة دراسية إقليمية حول تطوير الامتحانات وبناء بنوك الأسئلة في الدول العربية، برنامج التجديد التربوي أجل التنمية في الدول العربية (إبيداس) القاهرة 25-29 نوفمبر، 1-43.
 - مساعد، صباح وعامر، وسيلة (2017). تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28، 81- 90.
 - موسى، عبد الحكيم (1977). التدريب أثناء الخدمة ، مكة المكرمة: بدون ناشر.
 - النور، أحمد يعقوب (2014). تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 35، 1 - 21
 - - وزارة الاقتصاد والتخطيط (2005). خطة التنمية الثامنة، الرياض.
- www.iktissadevents.com/files/events/cpf/.../cpf1-d1s1-almarwani.pp