تقويم الاختبارات النهائية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبارات الجيدة

د/ عبد السلام الصلاحي

أستاذ علم مناهج وطرق التدريس المساعد - جامعة صنعاء

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الى تقويم الاختبارات النهائية في التخصصات الانسانية أوالنظرية للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي/ 2004-2005م، في جامعة صنعاء لمعرفة مدى استيفائها للمعاييرالعلمية للاختبارات، وتكونت العينة من(86) ورقة اختبارية.وبلغ مجموع الأسئلة التي تم تحليلها (814) سؤالاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:-أن بعض الأوراق الأختبارية أغفلت العديد من الجوانب الفنية المهمة.وأن معظم الأوراق الاختبارية تركزعلى الاختبارات المقالية وتهمل الاختبارات الموضوعية.أي ضعف التنوع في الاختبارات وضعف التوازن بين الاختبارات المقالية والموضوعية، حيث بلغت نسبة أسئلة الاختبارات المقالية، 70.42%، والموضوعية، 29.58%.وأن الاختبارات أهملت مراعاة معيارالشمول لمحتوى المقررات الدراسية، حيث لم يتجاوز متوسط الشمول، 57.56%.كماأهملت مراعاة شمول الاختبارات لجميع المستويات المعرفية، حيث ركزت على المستويات المعرفية الدنيا.وخاصة التذكربنسبة،65.60% يليه الفهم بنسبة، 29.85%. بينما المستويات العقلية العليا لم تتجاوز نسبتها، 4.55%.كماأهملت مراعاة بعض قواعد صياغة الاختبارات المقالية واختبارات الصواب والخطأ واختبارات اكمال الفراغات واختبارات الاختيارمن متعدد. وأوصت بمراعاة الجوانب الفنية في الورقة الا ختبارية، ومراعاة التوازن في التنويع بين الاختبارات وحسب أهداف المقرر، ومراعاة شمول أسئلة الاختبارات لمحتوى المقررالدراسي، والأهداف، ومراعاة جميع مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم في الاسئلة وعدم الاقتصارعلى مستوى التذكروالفهم،ومراعاة معاييرالصياغة الجيدة للأسئلة بجميع أنواعها، ومراعاة إعداد معاييرأومواصفات للأسئلة الجيدة يطلع عليها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أثناء صياغة اختباراتهم، وتنظيم برامج تدريبية لهم لتطوير قدراتهم في إعداد الاختبارات وبنائها.واقترحت الدراسة إجراء بحوث لتقويم الاختبارات في كليات التخصصات العلمية والشريعة والقانون واللغات والتخصصات التربوية.

مقدمة

تعد عملية التقويم التربوي من أهم أركان العملية التعليمية وهذه الأركان هي:ـ الأهداف –النشاطات التعليمية التعلمية ـ التقويم.

فالتقويم هوالعملية التي يتم بواسطتها الحكم على مدى تحقق الأهداف وبالتالي أداء وصلاحية المحتوى التعليمي والقائمين بالتدريس وكل وسائل تنفيذ الأهداف التعليمية، إذ بدونه لايمكن معرفة مدى كفاية طرائق التدريس والنشاطات المصاحبة في تحقيق الاهداف التعليمية.

إن عملية التقويم ذات أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم، فهي تكشف عن نواحي القصور والقوة فيها، وتحدد الصعوبات وتقدم المقترحات والحلول لها. وللتقويم دور كبير في تطويرالعملية التعليمية حيث يعدُّ الأساس الذي يبنى عليه أي تطوير.

ومما يضاعف من أهمية التقويم أيضا هوتغير وتطوردورالتعليم الجامعي ووظائفه، حيث يؤكد الخبراء أن وظيفة الجامعة قد تغيرت وتطورت ومازالت تتطور عنما كانت عليه في بداية ومنتصف القرن العشرين وحتى نهايته، فقد أصبح هناك توجه نحواقتصاد المعرفة ومجالات انتاجها ووسائلها...الخ (كرافس،2004م ص31)(بحري،2006م ص43-44)

وللتقويم أدوات عدة أهمها الاختبارات، حيث تحتل موقع الصدارة بين وسائل التقويم المستخدمة في الجامعة، بل قد تكون الوسيلة الوحيدة أحياناً، وهذا يعني أن الاحكام التي تصدر في الجامعة، وعلى جميع الاصعدة، يتم في ضوء نتائج تلك الاختبارات بالدرجة الاولى.

وتحتل الاختبارات النهائية في الجامعة أهمية أكبر، حيث تستحوذ على،نسبة،70 % من الدرجة الكلية في أغلب المقررات الدراسية في بعض الكليات ،أي أنها أهم أداة للحكم على نجاح أورسوب الطالب الجامعي.

ومما يضاعف من أهمية الاختبارات في الجامعة وجود العديد من التحديات المعاصرة التي تواجة الأمة والتي فرضت معاييرعالمية للجودة والنوعية في إعداد وتأهيل الطالب وفي مخرجات التعليم الجامعي ،حيث إن مخرجات الجامعة قد يخضعون للتقويم من جديد وفقاً لمعاييرعلمية للحصول على الرخصة الدولية في التخصص. وهذا يفرض على التقويم المتبع مراعات المعاييرالعلمية وإلا فإن ذلك قد يؤدي إلى أضرار عدة تمس هذه المخرجات وتمس سمعة النظام التربوي في المجتمع ككل.

إن هذه الأهمية التي تحتلها الاختبارات الجامعية يفرض عليها مسئولية كبيرة، ولذلك يجب أن تتصف بالمعاييرالعلمية التي تتناسب وأهميتها وإلا أصبحت أداة مضللة تقدم بيانات غيردقيقة قد تقود إلى أحكام غيرصادقة، وهنا تكون العواقب وخيمة على عملية التقويم والتعليم والمجتمع. ونظراً لذلك ولكي تؤدي الاختبارات دورها ينبغي أن توضع وفقاً لأسس ومعاييرعلمية، وأيضاً تقويمها بشكل مستمر وبالتالي تطويرها.

وتتبوأ الجامعة موقع الصدارة بين المؤسسات التعليمية الاخرى. ونظراً لموقعها هذا،يفترض أن تكون مصدرإشعاع على المجتمع عامة وعلى المؤسسات التعليمية الأخرى خاصة.ومن خلال هذه الرؤيا تحاول

الجامعات مراجعة برامجها ومناهجها بين الحين والآخر للتعرف على مدى كفايتها في تحقيق أهدافها المنشودة.

وتحتل جامعة صنعاء أهمية كبيرة بين الجامعات اليمنية، فهي أقدم وأكبر جامعة في اليمن.

وتحتل التخصصات الإنسانية في الجامعة أهمية كبيرة،حيث يشير(تقريرالتنمية البشرية الوطني الثالث في اليمن،2004م) إلى أن نسبة الطلبة في هذه التخصصات في الجامعات اليمنية قد بلغت (83,6%) طالب وطالبة من إجمالي الملتحقين في عام / 2002-2003م. وتبلغ نسبة التخصصات الإنسانية في جامعة صنعاء (59,32%).من المجموع الكلي للأقسام في الجامعة البالغة (118) قسماً، ويبلغ عدد الكليات التي بها أقسام أوتخصصات انسانية بصورة جزئية أوكلية(13) كلية وبنسبة(76,47%) من المجموع الكلي للكليات في الجامعة البالغة (17) كلية (وزارة التخطيط والتعاون الدولي،2004م ص99-100)

ويشيرالواقع إلى تباين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في مدى امتلاكهم للكفايات المتعلقة بإعداد الاختبارات التحصيلية.فما نلاحظه كأعضاء هيئة تدريس من ضعف في بعض الاختبارات التي تقدم في نهاية الفصول الدراسية أمر قد لا يتناسب مع المستوى الجامعي. فبعض الأوراق الاختبارية لا تراعي أياً من المعاييرالأساسية لإعداد الاختبارات،إذ إنها غيرشاملة لمحتويات المقرر وغيرواضحة وتحتوي على أخطاء علمية وإملائية وتقيس أبسط المستويات المعرفية في المقرر،هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يلاحظ بين الحين والآخر شكاوى ترفع من الطلبة إلى مجالس الاقسام والكليات والجامعة،حول نسب الرسوب المرتفعة،والتي قد تكون أحد أسبابها ضعف كفاية الاختبارات ذاتها. بالاضافة الى ذلك يلاحظ رسوب بعض الطلبة في إختبارات مقررات دراسية لدى أساتذة ونجاحهم بل وتفوقهم في نفس المقررات لدى أساتذة آخرين،كما يلاحظ تكرار رسوب بعض الطلبة في نفس المقررل مرات عدة، كما يلاحظ وجود بعض الاختبارات صعبة للغاية أوسهلة للغاية.هذه المشكلات وغيرها جعلت جامعة صنعاء تضمن لائحة شؤون الطلبة بنداً يشيرالى ضرورة قيام الاقسام والكليات بدراسة واقع اختباراتها وتقويمها دورياً، وهذا ما دفع الباحث أيضاً لدراسة هذا الموضوع للوقوف على جوانب القصور والقوة في الاختبارات للاستفادة من ذلك في تطويرالاختبارات الجامعية مستقبلاً.

مسوغات الدراسة: يمكن تحديد مسوغات الدراسة في الآتي:

- ندرة الدراسات التي تتناول تقويم الاختبارات النهائية.

-إن هذه الدراسة تأتي متساوغة مع توجه كليات جامعة صنعاء للتقويم الشامل لبرامجها،وفي طليعتها تقويم جودة الاختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس،بإعتبارها من أهم متطلبات التقويم الشامل.

-مكانة الاختبارات النهائية في عملية التقويم في كليات جامعة صنعاء،وحاجة هذه الاختبارات إلى تقويم وتطوير.

-أهمية الدراسة:-تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:-يمكن الإفادة من نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على التعليم الجامعي في تطويرالمناهج الجامعية، كما قد تساعد نتائج الدراسة الأستاذ الجامعي في تحسين الاختبارات التي يستخدمها مستقبلا.

-**اهداف الدراسة**: تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:1- ما مدى مراعاة مواصفات الورقة الاختبارية الجيدة؟ 2 - ما مدى مراعاة معيارالتنوع في مستوى الاختبارات؟ 3-ما مدى مراعاة معيارالتنوع في الاختبارات على مستوى الاوراق الاختبارية؟ 4- ما مدى مراعاة معيار شمول الاختبار لموضوعات المقرر؟5- ما مدى مراعاة معيارالتنوع في المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات.ومدى تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم؟ 6- ما مدى مراعاة معاييرإعداد كل نوع من أنواع الاختبارات الآتية:-المقالية- اكمال الفراغ - االصواب والخطأ- الاختيارمن متعدد- المطابقة ؟

-**حدود الدراسة**: تقتصرالدراسة على الاختبارات النهائية التحريرية المعدة من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات أومقررات العلوم الاجتماعية أوالانسانية في كليات التربية والآداب والتجارة والاقتصاد والأعلام في جامعة صنعاء للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي/ 2004-2005م.في كليات التربية والآداب والتجارة والاقتصاد،والأعلام ،للمستويات الدراسية الأربعة.

-مصطلحات الدراسة:

-**التقويم**Evaluation : عرفه (العجيلي،2005م)بأنه إصدارحكم قيمي على خصائص الأشياء المقدرة تقديرا كميا أو كيفيا في ضوء محك أو معيار واتخاذ قرارات بشأنها والوصول إلى هذا الحكم القيمي للخاصية (وهوالتقويم) يحتاج إلى أساليب أدوات عديدة (العجيلي،2005م ص9) وعرّفه (أبوحطب،1970م) أنه (عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء ويتطلب إستخدام المعايير أوالمستويات أوالمحكات لتقديرهذه القيمة ويتضمن معنى التحسين أوالتعديل أوالتطويرالذي يعتمد على هذه الأحكام).(أبوحطب،1970م ص1).التعريف الاجرائي:هوعملية إصدارأحكام على واقع الاختبارات في جامعة صنعاء في ضوء البيانات والمعلومات نتاج تحليل تلك الاختبارات وتفسيرها.

- **الاختبارات**: عرفها (الامام وآخرون1990) بأنها المواقف التي يراد من الطالب أو أي شخص الاستجابة لها.(الإمام، وآخرون،1990م ص21).وعرفها (أبوحطب، وآخرون،1976) بأنها (الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية أومجموعة من المواد (أبوحطب، وآخرون،1976 ص267) التعريف الاجرائي:هي الأداة التقويمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء في نهاية كل فصل درا سي لقياس تحصيل طلبتهم في مجالات العلوم الاحتماعة أوالإنسانية.

Crateria : - **المعايير**:

يعرفها (جولرز،1973 ص161) بأنها(مقياس يتخذ اساساً لاصدار حكم كمي أو نوعي أو لاجراء مقارنة) وعرفها(علام،1986) بأنها (المستوى الذي يستخدم لتقديرأداء الفرد في نطاق من السلوك محدد تحديداً جيداً) (علام،1986 ص17) ويعرفها (جود،1960) بانها (نمط أو حكم يختار اساساً للمقارنة الكمية أوالنوعية، أوهي المتغير الثابت في دراسة ما، أوالشيء الذي نحاول ان نتنبأ بوساطته(هاريز،1960

ص153) التعريف الاجرائي للمعايير:أنها مجموعة من المحكات التي تم إستخدامها في تقويم الاختبارات الختامية في العلوم الاجتماعية أو الإنسانية في جامعة صنعاء.

-التخصصات الإنسانية أوالاجتماعية:- إنها المجالات أوالأقسام التي يلتحق بها الطلبة الحاصلون على الثانوية العامة بقسميها الأدبي والعلمي أوما يعادلهما، وهذه المجالات أوالأقسام تسمى أحيانا العلوم الاجتماعية وأحيانا الإنسانية أوالنظرية، وتشمل أقسام:علم الاجتماع والجغرافيا والآثار والفلسفة والتاريخ وعلم النفس في كليات الآداب، وأقسام:التاريخ والجغرافيا والفلسفة وعلم الاجتماع(لاتشمل اختبارات المقررات التربوية) في كليات التربية ، وأقسام العلوم السياسية والاقتصاد في كلية التجارة والاقتصاد، وأقسام الصحافة والاذاعة والتلفزيون والعلاقات العامة في كلية الأعلام للمستويات الدراسية الأربعة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

تعد عملية التقويم ذات أهمية بالغة في جميع مناحي الحياة بصفة عامة وفي العملية التعليمية بصفة خاصة، فالعملية التعليمية بصفتها عملية منظمة ،يجب أن تتميز بوجود تقويم تربوي سليم وفاعل يعكس بوضوح مدى فاعلية العملية التعليمية بجميع مكوناتها ،بدءا بالأهداف وانتهاءً بالتقويم بجميع أنواعه وأدواته. فالتقويم يكشف ما تحقق من الأهداف التربوية وكذلك يكشف عن كفاية التدريس وأساليبه وتحديد الصعوبات وتقديم المقترحات والحلول لها.

وللتقويم التربوي أدوات عدة أهمها الاختبارات التحصيلية.حيث تعد الاختبارات التحصيلية أهم أدوات تقويم التحصيل الدراسي، وهذا قد جعلها محوراهتمام السلطات التعليمية وأولياء الأموروالطلاب. ويجمع التربويون على أن أهم وظائف الاختبارات تتمثل بالآتي:-التحقق من مدى فهم الطالب للمادة وتعلمه لها و تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطالب مما ييسرعلاجها،وإنها وسيلة تقويم الأهداف التربوية المنشودة. كما تساعد على تشخيص جوانب الضعف والقوة في المناهج الدراسية وطرائق التدريس مما يساعد على تحسينها،وأنها وسيلةللنقل الى صفوف أعلى وللقبول والتوظيف والمنح الدراسية والمنافسة وتساعد على الإرشاد النفسي والتنبؤ. وأنها وسيلة للتقويم الذاتي، وتنمي عادات المذاكرة الجيدة وتثيرالدافع لضبط عملية التعلم، وتساعد علىٰ حث الطالب على المثابرة والاجتهاد .(العجيلي،2005ص66-78) (أبوصالح،وآخرون،1995م ص158) (أبوعلام،1987ص112-114) (ولسون1981ص141) .

- أنواع أوتصنيف الاختبارات التحصيلية: تناولت أدبيات القياس والتقويم تصنيفات أوأنواعاً عدَّة للأختبارات التحصيلية منها الآتي:- الاختبارات الشفوية والتحريرية والأدائية-الاختبارات المقالية والموضوعية بأنواعها(إكمال الفراغات- الاختيار من متعدد- الصواب والخطأ- المطابقة)- الاختبارات التمهيدية-البنائية-الختامية-الاختبارات المقننة وغيرالمقننة.

- معايير الاختبارات التحصيلية الجيدة:هناك معايير عدَّة للاختبارات منها:

1- الشمول:Comprehensiveness: يقصد به شمول الاختبار لمعظم المحتوى الدراسي وأهداف المادة الدراسية.

2- الصدق:Validity: يكون الاختبار صادقاً إذا قاس ما وضع لأجله، ويعدّ صدق المحتوى هوالانسب للاختبارات التحصيلية، وتحتاج عملية التحقق من صدق المحتوى إلى إعداد جدول مواصفات.

3- الثبات: Reliability: يعدُّ ثبات الاختبار دليل الوثوق بنتائجه وهذه النتائج تكون مستقرة عندما يتم إجراء الاختباراكثرمن مرة على الطلبة انفسهم بشرط ألا يحدث تدريب أوتعلم بين التطبيقين.وهناك طرق عدة لحساب الثبات.

4-الموضوعية:objectivity: تشمل الموضوعية الآتي:أن لايخضع تصحيح اجابات الطلبة لذاتية المصحح، وأن يكون المقصود من السؤال واضحاً ومحدداً ومفهوماً من الطلبة ويعكس تفسيراً واحداً.

5- شمول الاختبارلجميع المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم:-المعرفة-الاستيعاب-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم.

6- وضوح صياغة الاختبار: وضوح عبارات الاختبار لتكون مناسبة لحصيلة الطالب اللغوية، وأن يعكس السؤال تفسيراً واحداً فقط.

7- تجنب الاسئلة المباشرة: وهي المأخوذة عباراتها نصاً من محتوى المادة في الكتاب المدرسي.

8- الاستقلالية:Independency: المقصود بها أن لاتكون الاجوبة متداخلة، وأن تكون الاسئلة مستقلة بعضها عن بعض، و لا يوحي جواب أحد الاسئلة بجواب سؤال آخر أوأن يكون جزءاً منه.

9- تجنب المطابقة مع أسئلة الكتاب المدرسي: المقصود به مستوى التطابق بين أسئلة الكتاب وأسئلة الاختبارات.

10- النواحي الفنية: المقصود بهاجودة تنظيم الورقة الاختبارية وإخراجها ووضوح طباعتها وخلوها من الأخطاء اللغوية أوالاملائية والمطبعية وحسن إخراجها وتنظيمها تنظيما جيدا وتحديد البيانات الأساسية ووضوح التعليمات عليها وكذلك تحديد الدرجة المخصصة للاختبار ككل ودرجة كل سؤال على حدة. والتوافق بين الزمن النظري والواقعي .

11- الخصائص الأحصائية (معامل السهولة والصعوبة والتمييز بين الفروق الفردية للطلبة)

وهناك معايير لكل نوع من أنواع الاختبارات الشفوية والتحريرية والاختبارات المقالية والموضوعية بأنواعها (الإمام، وآخرون،1990م ص59-127) (عيسوي،1985م ص46) (بركات،1976 ص54-55)(لندفل،1968 ص85). (أبوحطب،وآخرون،1976ص281-283)(المطلس،1996ص149-155) (جابر،1999م ص64-65)

دراسات سابقة

أولا:الدراسات العربية:

-دراسة عفيفي،1994م:هدفت إلى تقويم الأوراق الاختبارية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس،في سلطنة عمان، لمعرفة مدى إستيفائها لمعاييرالأختبارات الجيدة.وقد بينت نتائج الدراسة أن معظم الأوراق الاختبارية أغفلت معايير مهمة في الورقة الاختبارية.وأنها تركزعلى أدنى المستويات المعرفية وهوالتذكر.(عفيفي،1994م ص121-147).

-دراسة الصلاحي،1998م:هدفت إلى بناء معايير للاختبارات الوزارية في الثانوية العامة في مادة التاريخ وتقويمها وتطويرها في اليمن.وقد شملت العينة(14) ورقة اختبارية.وكانت أهم النتائج الآتي:أن معظم الاختبارات تقيس مستوى الفهم بنسبة، 60.78 % ،ثم التذكر بنسبة، 32.54 %. و أن معظم الاختبارات مقالية، ولمستقلة، وواضحة الصياغة وتعكس تفسيراً واحداً، ومباشرة، ومخالفة لأسئلة الكتاب المدرسي، وضعيفة الصدق و الشمول للمحتوى، والأهداف المعرفية، ولاتراعي التوافق بين الزمن النظري والواقعي .ولاتراعي النواحي الفنية (الصلاحي،1998م)

-دراسة حمد،1999م:هدفت إلى تقويم أساليب التقويم التي يتبعها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية في اليمن في ضوء الأهداف التربوية.وتكونت العينة من(32) معلماً ومعلمة.وقد بينت نتائج الدراسة أن التقويم يراعي الفروق الفردية وأنه مرتبط بأهداف المنهج ويراعي الناحية الاقتصادية. ويهتم بالأهداف المعرفية،ويركزعلى أدنى المستويات.ويركزعلى الاختبارات التحريرية وخاصة المقالية.ولا يستفاد من نتائج التقويم في تشخيص جوانب الضعف والقوة والإسهام في علاج صعوبات التعلم لدى الطلبة وتطويرالعملية التعليمية(حمد،1999ص53-55).

-دراسة البكر،1999م:هدفت إلى تقويم إختبارات الفيزياء لشهادة الثانوية العامة في السعودية.وفقاً لمعاييرالاختبارات.وقد شملت العينة ستة نماذج. وكانت أهم النتائج الآتي: أن الاختبارات المتبعة تحريرية ومقالية و تركزعلى المستويات المعرفية الأربعة الدنيا، وأنها مناسبة لزمن حلها ولمستوى الطلبة وتفاوتت نسب توافرالنواحي الفنية (البكر،1999م ص229-236)

-دراسة الحداد،2001م:هدفت إلى تقويم وتطويرأسئلة إختبارات الرياضيات في الثانوية العامة في اليمن، وشملت العينة اختبارات خمسة أعوام دراسية،وكانت أهم النتائج الآتي:أن الاختبارات ركزت على المستويات المعرفية الدنيا،وركزت على الاختبارات المقالية.(الحداد،2001م)

-دراسةالسليطي، وتاية،2004م:هدفت إلى تحليل اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية في قطر.وبلغت العينة(40) اختباراً للقسمين العلمي والأدبي. وكانت أهم النتائج الآتي: عدم التوازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية الستة.وتركيزها على التذكر وعلى الأسئلة المقالية وتركيزها على الفهم الصريح في القسمين العلمي والأدبي.(السليطي، وتاية،2004م ص97-131)

-دراسة عثمان،2004م:هدفت إلى تقويم أساليب التقويم في كلية التربية جامعة تعز،من وجهة نظرالطلبة وتكونت العينة من(102) طالب وطالبة.وتوصلت الدراسة الى أن أكثرأساليب التقويم هي الاختبارات التحريرية،وأن الوقت المعتمد في التقويم هو نهاية الفصل الدراسي،وأن التقويم يقتصرعلى الجوانب المعرفية.وأن هناك عدم رضا عن أساليب التقويم المتبعة(عثمان،2004م ص1137-1147)

ثانياً :الدراسات الاجنبية:

-دراسة عبدي (1971):-هدفت الى تحليل محتوى الاختبارات النهائية للمدارس الاثيوبية لمادة التاريخ للسنوات (1970-1971م).وقد توصلت الدراسة الى أن الاختبارات عامة وغامضة.وأغلبها مقالية وأكثرها اسئلة تذكر.(عبدي، 1971ص128).

-دراسة مديرية الاختبارات في (Lankshayer) (1982):-هدفت إلى تقويم اختبارات التاريخ للمدارس الثانوية المجمعة في لانكشاير في بريطانيا ومن نتائج الدراسة:أن الأسئلة تساعد الطالب على الرسم لتعزيز أجوبته. (عـزة،1993م ص66-67)

-دراسة (Logan) (1985م):-هدفت إلى تقويم أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الخامسة بالولايات المتحدة الامريكية في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية ومعرفة مدى تأكيد تلك الأسئلة على تطويرمهارة التفكيرالناقد.وأظهرنتائج الدراسة ضعف في تأكيد مهارة التفكيرالناقد في الأسئلة،وأن أغلب الأسئلة من المستويات المعرفية الدنيا.((Logan) (1985م).

-دراسة لي، 1994م:هدفت إلى تحليل الفهم في كتب القراءة للصف الأول بكوريا ومختارات من برنامج القراءة للصف الأول بأمريكا، حيث صنف (5791) سؤالاً حسب تصنيف (بيرسون وجونسون) وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الكتاب المدرسي في كوريا يطرح نسبة من الأسئلة الواقعية المرتبطة بالنص تفوق ما يطرحه البرنامج الأمريكي، كما تختلف برامج الولايات المتحدة الثلاثة إلى حد ما من ناشرإلى آخرمن حيث الإستراتيجية المتبعة في بناء الأسئلة(لي،1994م).

- دراسة هيا، 2001م:هدفت إلى معرفة أثرالجوانب المختلفة للاختبارات الوطنية في قطر في المعلمين والطلبة بالصف الثالث الثانوي وكذلك أثرها في العملية التعليمية والتعلمية،وقد استخدمت الاستبيانات، والمقابلات الشخصية،كما تم تحليل الوثائق الخاصة ببناء الأسئلة،ومن أهم النتائج:وجود تأثير سلبي للاختبارات على الطلبة.(هيا،2001م).

وقد توصلت معظم الدراسات السابقة إلى أن الاختبارات تعاني من ضعف في جوانب عدة. وقد تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف من الدراسة وأنواع الاختبارات والمرحلة والمواد الدراسية ومنهج البحث وحجم العينة والمعاييروالوسائل الاحصائية.

واتفقت الدراسة الحالية مع كثير من الدراسات في كل أوبعض أهداف الدراسة،والوسائل

الاحصائية،والمعايير ومنهج البحث.واختلفت معها من حيث المقررات الدراسية وحجم العينة،والمرحلة التعليمية باستثناء دراسة عفيفي،1994م ودراسة عثمان،2004م،التي أتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المرحلة الجامعية.وتعد هذه الدراسة أستكمالاً للجهود المبذولة في سبيل تقويم الاختبارات الجامعية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

-منهج الدراسة: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي.وقد استخدم البحث اسلوب تحليل المحتوى الذي يعد أحد اساليب منهج البحث الوصفي.وهوأسلوب منهجي موضوعي يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواءاً كانت موضوعاً أم كلمة أم مفردة أم شخصية أم وحدة قياس المساحة أوالزمن.

-مجتمع الدراسة والعينة: تكون مجتمع الدراسة من الأوراق الاختبارية التي أعدها أعضاء هيئة التدريس في تخصصات العلوم الأجتماعية أوالأ نسانية في جامعة صنعاء للمقررات التي درسها طلبتهم في الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي/ 2004- 2005 م.وهذه التخصصات هي:التأريخ-العلوم السياسية-علم الاجتماع-علم الاقتصاد-الجغرافيا-الفلسفة-علم النفس- الآثار- الصحافة والأذاعة والتلفزيون والعلاقات العامة،في كليات الآداب، والأعلام والتربية (لاتشمل اختبارات المقررات التربوية) والتجارة والاقتصاد.

وقد تم اختيارالعينة بطريقة عشوائية بحيث تمثل المستويات الدراسية الأربعة، وبلغ حجم العينة (86) ورقة اختبارية شملت اختبارات(86) مقرراً دراسياً، تمثل نسبة(41%) من المجتمع الأصلي البالغ (222) ورقة اختبارية، شملت (8) كليات،و(23) قسماً وتمثل المستويات الدراسية من الأول إلى الرابع. وبلغ مجموع الأسئلة التي خضعت للتحليل (814) سؤالاً، جدول(1).وتوزعت الأوراق الاختبارية حسب المستويات على النحوالآتي:المستوى الأول (24) والمستوى الثاني (22) والثالث (20) والرابع (20) ورقة اختباية. جدول(1).

الجدول (1) المجتمع الأصلي وحجم العينة عدد المقررات والأسئلة التي خضعت للتحليل

المجتمع الأصلي	حجم العينة		عدد المقررات	عدد الأسئلة
	التكرار	النسبة المئوية		
222	86	%41	86	814

أداة الدراسة: أعد الباحث أداة لتحليل الاختبارات وفقا للخطوات الآتية :

اولا- اشتقاق معايير الاختبارات التحصيلية الجامعية من خلال مراجعة الأدب المتخصص في القياس والتقويم التربوي وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت تحليل وتقويم اختبارات التحصيل،وقد تم اعداد قائمة بمعايير الاختبارات التحصيلية الجامعية وقد روعي ان تكون المعايير عملية وقابلة للتحقيق في البحث وقد

اشتملت على المعايير الآتية:-

-التنظيم والاخراج في الورقة الاختبارية: يقصد بها حسن تنظيم الورقة الاختبارية وخلوها من الاخطاء الاملائية اوالطباعية واحتوائها على البيانات الأساسية والدرجة الكلية للاختبار وتوزيع الدرجة على كل سؤال من الأسئلة في الورقة الاختبارية .

-تنوع الاختبارات:أي تنوع الاسئلة في الورقة الاختبارية،وتنوع الاسئلة الاختبارية بشكل عام وعدم اقتصارها على نوع واحد.

-الشمول:أي شمول الاختبار لموضوعات المقرر،لأن الشمول يعد أحد المؤشرات الرئيسة لصدق محتوى الاختبارالتحصيلي.

-المستوى المعرفي: يقصد به المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال،وذلك بحسب تصنيف بلوم وعلى النحوالآتي:-**التذكر**:يتضمن تذكرالمعلومات المتعلقة بالمقرر-**الفهم**: ويتضمن قدرة الطالب على توضيح المعلومات التي وردت في المقرر باسلوب مختلف عما ورد في محتويات المقرر.**التطبيق**: يقصد به قدرة الطالب على تطبيق القواعد والمبادئ في مواقف جديدة للوصول الى حل مشكلة مطروحة في موقف جديد- **التحليل**:تحليل المعلومات المعطاة الى مكوناتها الجزئية-**التركيب**:اعادة تنظيم المعلومات وجعلها في وحدة مترابطة ذات فكرة جديدة- **التقويم**:اصدارالاحكام القيمية على المواقف الجديدة المطروحة.

- مراعاة قواعد صياغة كل نوع من أنواع الاختبارات الخمسة الآتية:-الاختبارات المقالية-اكمال الفراغات -الصواب والخطأ-الاختيارمن متعدد-المطابقة.ومراعاة دقتها من الناحية العلمية التي ترد في الأوراق الاختبارية.

ثانيا:أداة التحليل: في ضوء المعايير المشاراليها في أعلاه أعدت أداة التحليل التي تألفت من ستة استمارات. وقد تضمنت الاستمارة الاولى بنوداً تمثل المعايير الثلاثة الاولى، وهي:التنظيم والاخراج والتعليمات، والتنوع في الاختبارات سوءاً على مستوى الورقة الاختبارية أوعلى مستوى الاختبارات ككل، وشمول الاختبارات للمحتوى.أما الاستمارات الخمسة الاخرى فتتضمن بنود معياري المستوى المعرفي ومدى تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم. ومعايير أوقواعدالصياغة لكل نوع من أنواع الاختبارات الخمسة الآتية:المقالية،اكمال الفراغ،الصواب والخطأ،الاختيارمن متعدد، والمطابقة.

ثالثا:صدق الأداة :- للتأكد من صدق الأداة فقد تم استخدام صدق المحتوى وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والمناهج وطرائق التدريس، بلغ عددهم (12) خبيراً، وقد أظهرالخبراء مجموعة من الملاحظات وتم في ضوئها تعديل الاستمارات بصورتها النهائية. وقد تم اعتماد نسبة الاتفاق بين المحكمين والتي تتجاوز نسبة (75%) .

رابعا:ثبات الأداة: تم حساب الثبات بإعادة التحليل بين الباحث ونفسه بعد مرورأكثرمن(30) يوماً، وبين الباحث وباحث آخر.حيث تم تحليل عينة من الاختبارات للمجالات كافة. ثم أعيد التحليل على نفس العينة بعد مرورأكثرمن (30) يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين التحليل الأول والثاني.ثم حساب معامل الاتفاق بين الباحث والباحث الآخر. وبلغ معامل الثبات بين الباحث ونفسه (86%) وبين الباحث وباحث آخر(81%) وهي نسبة عالية تدل على ثبات التحليل وثبات الأداة.

خطوات التحليل: تم تحليل الأوراق الاختبارية والأسئلة المتضمنة فيها،وذلك وفق الخطوات الآتية:-

أولاً: تحليل كل ورقة اختبارية وتحليل كل سؤال في الأوراق الاختبارية بحسب بنود المعاييرالآتية :-

1-تحليل كل ورقة اختبارية بحسب بنود التنظيم والاخراج والبيانات الأساسية ورصدها في الأماكن المخصصة لها بالاستمارة (1).

2-لتحقيق معيارالتنوع في الاختبارات على مستوى الأسئلة وعلى مستوى الأوراق الاختبارية: فقد تم رصد عدد الأسئلة بحسب أنواعها في كل ورقة اختبارية، ثم حساب عدد الأوراق الاختبارية التي تحتوي نوعا واحدا من الأسئلة، وعدد الأوراق التي تحتوي نوعين، وعدد الأوراق التني تحتوي ثلاثة أنواع،والتي تحتوي أربعة أنواع، والتي تحتوي خمسة أنواع. ثم تحويل هذه الأعداد الى نسب مئوية، لتحقيق معيارالتنوع. ورصدها في الأماكن المخصصة لها بالاستمارة (1).

3-حساب شمول الاختبارات لمحتوى المقررالدراسي : تم استخدام أسلوبين لاحتساب شمول الاختبارات للموضوعات والمقررات وهما.1-مقارنة أسئلة اختبارات كل مقرر دراسي بالمفردات والموضوعات الخاصة به سواءاً الكتاب أوالملزمة المقررة.أومن خلال مقارنة أسئلة الاختبارات بمفردات محتوى المقررات المتوفرة في دليل الكلية. حيث تم حساب عدد الموضوعات التي تغطيها الورقة الاختبارية ككل وقسمتها على العدد الكلي للموضوعات الرئيسة بالمقرر وضرب الناتج في (100).2- عرض الأوراق الاختبارية على أساتذة متخصصين في كل قسم وطلب منهم تقدير نسبة تغطية الأسئلة لموضوعات المقرر واعتماد أعلى نسبة اتفاق بينهم . ورصدها في الأماكن المخصصة لها بالاستمارة (1).

4-لتحديد المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال ومدى تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم: فإنه يتم قراءة كل سؤال من الأسئلة الواردة في الورقة الاختبارية بدقة وتحديد الفكرة الواردة فيه، ثم يرصد في المستوى الذي يقيسه، واذا وردت أكثر من فكرة في السؤال إحداها ضمن مستوى وأخرى ضمن مستوى آخر فإن السؤال يوضع في المستوى الاعلى. وترصد البيانات المتعلقة بالمستويات المعرفية في الاستمارة (2) .

5-لتحديد مراعاة الأسئلة لقواعد الصياغة : يتم قراءة كل سؤال في الورقة الاختبارية بحسب البنود الواردة في الاستمارة المتعلقة بنوع ذلك السؤال ورصد ذلك في الأماكن المحددة من الاستمارة. وترصد البيانات المتعلقة بذلك في الاستمارات (3 ،4 ،5 ،6)

ثانياً:حساب مجموع التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود كل استمارة ورصدها في جداول تسهل عملية عرض النتائج وتفسيرها.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

نعرض هنا نتائج التحليل في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها.ولتحقيق ذلك فقد تم حساب التكرار والنسبة المئوية لمدى انطباق الورقة الاختبارية لكل بند من البنود المتعلقة بمعاييرالورقة الاختبارية الجيدة ومعاييرالأسئلة الجيدة وعلى النحوالآتي:

-السؤال الأول: ما مدى مراعاة معاييرالورقة الاختبارية؟

- طباعة وكتابة الأوراق الاختبارية ووضوحها: يوضح الجدول(2) أن نسبة الأوراق الاختبارية المطبوعة (39,53%) فقط وليست بخط اليد وأن معظم الأوراق الاختبارية المطبوعة هي واضحة حيث لم تبلغ نسبة الأسئلة المطبوعة غيرالواضحة سوى(8,11%) فقط. كما تبين أن نسبة كبيرة من الأوراق الاختبارية مكتوبة بخط اليد حيث بلغت(66,64%).وأن نسبة لابأس بها من الأوراق المكتوبة غير واضحة حيث بلغت نسبة (22,45%) .

الجدول(2)التكرار والنسبة المئوية لبنود معيار طباعة الورقة الاختبارية

م	المعايير:	التكرار	النسبة %
1	الورقة مطبوعة بشكل واضح	34	%39,53
2	الورقة مطبوعة بشكل غير واضح	3	%8,11
3	الورقة مكتوبة بخط واضح	38	%44,19
4	الورقة مكتوبة بخط غير واضح	11	%22,45
	العدد الكلي للأوراق الاختبارية	86	%100

وتشيرالبيانات إلى قصور في نسبة الأوراق الاختبارية المطبوعة.وهذا يدل على عدم إعطاء هذا الجانب الأهمية المطلوبة.

- احتواء الأوراق الاختبارية على بيانات أسم المقرر والمستوى والسنة والزمن:

يوضح الجدول (3) أن نسبة عالية من الأوراق الاختبارية تحتوي على بيانات أسم المقرر والمستوى والسنة والزمن المطلوب للإجابة، حيث بلغت نسبة الأوراق التي تحتوي على أسم المقرر(98,84%). ونسبة الأوراق التي تحتوي على تحديد المستوى (80,23%) . ونسبة الأوراق التي تحتوي على تحديد العام

الجامعي (89,53%).ونسبة الأوراق التي تحتوي على تحديد الزمن المطلوب للإجابة(56,98%). ويعد ذلك مؤشراً جيداً يساعد على زيادة التنظيم والإخراج والوضوح للطلبة ويخفف من الضوضاء في الاختبارات.

الجدول(3)التكرار والنسبة المئوية لبنود معيار احتواء الورقة الاختبارية على البيانات الاساسية

م	تحتوي الورقة الاختبارية على :	التكرار	النسبة %
1	اسم المقرر	85	%98,84
2	اسم المستوى	69	%80,23
3	العام الجامعي	77	%89,53
4	الزمن المحدد للاجابة	49	%56,98
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية	86	%100

– مراعاة الأوراق الاختبارية للدقة اللغوية (الإملائية) وتحديد الفواصل بين الأسئلة وتوزيع الدرجة الكلية بين الأسئلة بشكل متوازن ،ووضوح الرسوم اوالمخططات واكتمال بياناتها: يوضح الجدول(4) أن نسبة الأوراق الاختبارية التي تخلو من الأخطاء الإملائية (67,44%). وأن نسبة الأوراق التي تحتوي على فواصل واضحة بين الاسئلة (100%) ، وأن نسبة الأوراق التي رسومها ومخططاتها واضحة ومكتملة البيانات (83.23%) . وتشيرهذه النتائج إلى الاهتمام بهذا الجانب من قبل الأستاذ في الجامعة.

وأن نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوى على تحديد وتوزيع للدرجة الكلية بين الأسئلة وأيضاً بشكل متوازن تصل إلى (15,12%) . وتشيرهذه النتائج إلى عدم اهتمام الأستاذ في هذا الجانب رغم أهميته.

جدول(4)التكرار والنسبة المئوية لبنود معيار تنظيم الورقة الاختبارية وخلوها من الاخطاء الإملائية

م	المعايير:	التكرار	النسبة %
1	الورقة خالية من الاخطاء الإملائية	58	%67,44
2	توجد فواصل واضحة بين الاسئلة	86	%100
3	الدرجة الكلية موزعة على الاسئلة	13	%15,12
4	وضوح الرسوم اوالمخططات واكتمال بياناتها	5	%83.33
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية	86	%100

-السؤال الثاني: ما مدى مراعاة معاييرالتنوع على مستوى الأسئلة؟

- **تنوع الأسئلة:** يوضح الجدول(5) أن الأسئلة في المقررات التي تم تحليلها تنوعت بين مقالية وموضوعية. فمن مجموع (814) سؤالاً وهوالمجموع الكلي للأسئلة وصلت نسبة الأسئلة المقالية إلى (70,42%) بينماالموضوعية بأنواعها (29,58%).

ويوضح الجدول(5) أن الأسئلة الموضوعية توزعت إلى أنواع عدة، حيث بلغت نسبة أسئلة إكمال الفراغات (4,05%) وأسئلة الصواب والخطاء (15,46%) وأسئلة الاختيار من متعدد (10,06%) في حين انعدمت أسئلة المطابقة.

الجدول (5) أعداد الأسئلة المحللة موزعة بحسب أنواعها

م	نوع السؤال	التكرار	النسبة%
1	المقالية	573	%70,39
2	الأسئلة الموضوعية	241	%29,61
3	إكمال الفراغ	33	%4,05
4	صواب وخطأ	126	%15,46
5	اختيار من متعدد	82	%10,06
6	المطابقة	-	-
	المجموع	814	%100

- السؤال الثالث: ما مدى مراعاة معيارالتنوع في الاختبارات على مستوى الأوراق الاختبارية؟

يشيرالجدول(6) إلى أن نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوي على نوع واحد من الاختبارات (82,56%). والتي تحتوي على نوعين(11,63%). والتي تحتوي على ثلاثة انواع(4,65%).والتي تحتوي على أربعة أنواع(1,16%).ولاتوجد أوراق اختبارية تحتوي على خمسة أنواع من الاختبارات. علماً بأن الأوراق التي بها تنوع في الأسئلة تصل نسبتها إلى (12.31%).

ويدل ذلك على قصور في الاختبارات الجامعية من هذه الناحية،وهذا له تأثيرات سلبية، حيث أن ذلك قد يضعف من موضوعيتها ومصداقيتها ،علماً أن الموضوعية والصدق من أهم معايير الاختبارات الجيدة.

الجدول (6) التكرار والنسبة المئوية للأوراق الاختبارية بحسب انواع الاسئلة التي تحتويها

م	تحتوي الورقة الاختبارية على الآتي :	تكرار	نسبة %
1	اسئلة مقال فقط	71	%82,56
2	اسئلة صواب وخطا فقط	-	-
3	اسئلة اختيار متعدد فقط	-	-
4	نوعين من الاسئلة	10	%11,63
5	ثلاثة انواع من الاسئلة	4	%4,65
6	اربعة انواع من الاسئلة	1	%1,16
7	خمسة انواع من الاسئلة	-	-
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية	86	%100

-السؤال الرابع: ما مدى مراعاة معيار شمول الاختبار لموضوعات المقررات؟

سوف نجيب هنا على السؤال الرابع من أسئلة البحث وعلى النحو الآتي:

1-تجنب الورقة الاختبارية للأسئلة الاختيارية الرئيسية أوالفرعية: يوضح في الجدول(7) أن نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوى على أسئلة اختيارية (82,56%) منها (52,33%) في الرئيسية و(30,23%) في الفرعية.

وتشيرالنتائج إلى ارتفاع نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوي على الأسئلة الاختيارية، وهذا يعد مؤشراً سلبياً في الاختبارات الجامعية. حيث ينظرالمختصون إلى ذلك بأنة لا يسهل المقارنة بين إجابات الطلبة و يقلل من صدق الاختبار وشموله لمحتوى المقرر،كما أنه قد يؤدي إلى عدم تحقيق العدالة في تقويم الطلبة،ولذا لا ينصح بذلك إلا في الاختبارات العامة حيث لا يكون أستاذ المقررهو من وضع الاختبار، ولا يكون تم تدريس كل موضوعات المقرر.

الجدول(7) يوضح التكرار والنسبة لبنود معيار الشمول والأوراق الاختبارية المحتوية على أسئلة اختيارية

م	المعايير:	التكرار	النسبة ٪
1	الأوراق الاختبارية التي تحتوي على أسئلة اختيارية	71	٪82.56
2	متوسط (وسيط) نسبة الشمول	115	٪57.56
3	الاوراق التي كانت نسبة الشمول فيها اقل من 50٪	4	٪28.57
4	الاوراق التي كانت نسبة الشمول فيها اكثر من 75٪	8	٪14.70
5	المدى الذي وقعت فية نسبة شمول الاسئلة لموضوعات المقرر الرئيسي	61	
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية	86	
	العدد الكلي للاوراق الاختبارية التي حسبت منها نسبة الشمول	63	

- شمول الاختبارات للمحتوى: يوضح الجدول(7) أن نسبة تغطية الأسئلة للموضوعات الرئيسة في محتوى المقررات تصل إلى (57.56٪) ويبلغ المدى الذي وقعت فيه نسبة الشمول (61). وتشيرالنتائج إلى انخفاض نسبة تغطية الأسئلة للمحتوى.

-السؤال الخامس: ما مدى مراعاة معيار تنوع المستويات العقلية في الأسئلة؟ وما مدى تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم؟

للإجابة عن هذا السؤال من أسئلة البحث تشيرالنتائج إلى الآتي :- .

1-مراعاة المستويات المعرفية: يوضح الجدول(8) أن نسبة(65,60%) من الاختبارات تقيس مستوى التذكر، ونسبة (29,85%) تقيس مستوى الفهم، ونسبة(4,55%) تقيس مستوى التطبيق، بينما

مستويات التحليل والتركيب والتقويم (صفر).علماً بأن الأسئلة التي تقيس الفهم والتطبيق هي فقط من الأسئلة المقالية أما الأسئلة الموضوعية فمعضمها تتركز في مستوى التذكر.وتشيرالنتائج إلى أن معظم الاختبارات في الجامعة تهمل المستويات المعرفية العليا.وتدل هذه المؤشرات على اهمال القدرات العقلية العليا لدى الطلبة،وهذا الأمرقد يعكس صورة سلبية في نوعية المخرجات وطبيعتها،كما قد يدل أيضاً على أن التعليم في الجامعة يغلب عليه الطابع التقليدي الذي يهدف إلى التركيزعلى الحفظ والاسترجاع فقط. [2]

جدول(8) يوضح التكراروالنسبة المئو ية لتنوع المستويات المعرفية والأسئلة التي تتيح للطلبة التعبيرعن أرائهم

م	المستويات المعرفية التي تقيسها الاسئلة	التكرار	النسبة %
1	التذكر	534	%65,60
2	الفهم	243	% 29.85
3	التطبيق	37	% 4.55
4	التحليل	-	-
5	التركيب	-	-
6	التقويم	-	-
7	الأسئلة التي تتيح للطلبة التعبيرعن أرائهم	10	%1,23
العدد الكلي للأسئلة		814	%100

2- مراعاة تضمين الورقة الاختبارية لأسئلة تتيح للطلبة التعبير عن آرائهم: يوضح الجدول(8) أن نسبة الأسئلة التي تتيح للطالب التعبيرعن آرائه لاتتجاوز(1,23%) ،علما بأنها مقالية. وتشيرالنتائج إلى قصورفي الأسئلة التي تتيح للطالب التعبيرعن آرائه وهذا قد يعطي مؤشراً خطيراً على إهمال رأى الطلبة.

-السؤال السادس: ما مدى مراعاة معاييرصياغة الاختبارات بأنواعها:(المقالية-إكمال الفراغات-الصواب والخطأ- الاختيار من متعدد - المطابقة)؟

سوف نعرض هنا نتائج التحليل لتحديد مدى مراعاة معاير صياغة اسئلة الاختبارات بحسب أنواعها والأنواع هي الآتي:الأختبارات المقالية- إكمال الفراغات- الصواب والخطاء -الاختيار من متعدد-المطابقة.

أولاً:الاختبارات المقالية:

نعرض هنا نتائج تحليل(573) سؤالاً هي مجموع الاختبارات المقالية من المجموع الكلي للأسئلة البالغ (814) سؤالاً.

يوضح الجدول(9) أن معظم الاختبارات المقالية تراعي قواعد الصياغة الجيدة. حيث بلغت نسبة

الأسئلة المقالية التي تتسم بالوضوح والدقة والخلو من الأخطاء العلمية (97,73%) ونسبة الأسئلة التي تقيس هدفا أوأهدافا يصعب قياسها بأنواع أخرى من الأسئلة (24,43%).ونسبةالأسئلة التي تم تحديد عناصرالإجابة عليها بوضوح تصل إلى(83,42%).ونسبة الأسئلة التي تتناول قضايا جوهرية في المقرر(96,86%). ونسبة الأسئلة المستقلة(بمعنى لا تعتمد إجابتها على أسئلة أخرى) (96,86%). و نسبة الأسئلة التي تم تحديد أو تخصيص درجة لها (23,73%).

وتشيرالنتائج إلى أن معظم الاختبارات المقالية تراعي قواعد الصياغة الجيدة باستثناء قاعدتين هما:قياسها أهدافا يصعب قياسها بأنواع أخرى من الأسئلة، و تحديد أو تخصيص الدرجة على هذه الأسئلة، فإن معظم الاختبارات المقالية لم تراعيهما.

وتدل النتائج على اهتمام الأستاذ بهذا النوع من الاختبارات، حيث أن مراعاة قواعد الصياغة الجيدة يعد عامل قوة في هذه الأسئلة ويساعد على فهمها ويزيل القلق ويزيد من صدق التقويم وموضوعيته .

الجدول(9)التكرار والنسبة المئوية لمطابقة معياردقة صياغة الأسئلة المقالية

م	معاييرالأختبارات المقالية:	التكرار	النسبة %
1	الأسئلة التي يقيس السؤال هدفا يصعب قياسه بالاختبارات الأخرى	140	24,43%
2	الأسئلة التي مصاغة بشكل واضح ودقيق وخاليه من الأخطاء العلمية	560	97,73%
3	الأسئلة التي تحدد عناصر الإجابة المطلوبة بدقة ووضوح	478	83,42%
4	الأسئلة التي تتناول قضايا جوهرية في محتوى المقرر	555	96,86%
5	الأسئلة المستقلة ولا تعتمد اجابتها على إجابة سؤال آخر	555	96,86%
6	الأسئلة التي تحتوى على الدرجة المخصصة لها	136	23,73%
العدد الكلي للأختبارات المقالية المحللة		573	-

ثانياً:-اختبارات إكمال الفراغات:

في هذا النوع تم تحليل(33) سؤالاً من المجموع الكلي للأسئلة(814) وفقاً للمعاييرالتي ينبغي أن تكون عليها هذه الاختبارات.

يوضح الجدول(10) أن نسبة أسئلة إكمال الفراغات التي تتسم بالوضوح والدقة والخلو من الأخطاء العلمية (100%) ونسبة الأسئلة التي مكان الفراغ فيها في بداية العبارة(12,12%) (51,52%) ونسبة الأسئلة التي مكان الفراغ فيها في وسط العبارة (51,52%) ونسبة الأسئلة التي مكان الفراغ فيها في نهاية العبارة (72,73%) . ونسبة الأسئلة التي كل فراغ يقيس هدفاً بذاته (15,15%) ونسبة الأسئلة المحددة والتي لا تحتمل اكثرمن اجابة واحدة لكل فراغ (100%) ونسبة الأسئلة التي عندما تكون الاجابة عددية تم تحديد وحدة القياس المناسبة للإجابة (100%) ونسبة الأسئلة التي تقيس معرفة جوهرية في المقرر (39,39%).

وتشيرالنتائج إلى أن معظم أسئلة إكمال الفراغات تراعي قواعد الصياغة الجيدة باستثناء قاعدتين هما :قياسها لمعرفة جوهرية في المقرر،وقياس كل فراغ فيها هدفاً بذاتة. فإن معظم أسئلة إكمال الفراغات لم تراعيهما.

وتدل النتائج على اهتمام الأستاذ بهذا النوع من الاختبارات، حيث أن مراعاة قواعد الصياغة الجيدة يعد عامل قوة في هذه الأسئلة ويساعد على فهمها ويزيل القلق ويزيد من صدق التقويم وموضوعيته.

الجدول(10)التكرارات والنسبة المئوية لمطابقة لمعايير دقة أسئلة إكمال الفراغات

م	معايير أسئلة إكمال الفراغات:	التكرار	النسبة ٪
1	السؤال مصاغ بشكل واضح ودقيق وخال من الأخطاء العلمية	33	٪100
2	مكان الفراغ في بداية العبارة	4	٪12,12
3	مكان الفراغ في وسط العبارة	17	٪51,52
4	مكان الفراغ في نهاية العبارة	24	٪72,73
5	كل فراغ يقيس هدفاً بذاتة	5	٪15,15
6	السؤال محدد بحيث لا تحتمل اكثر من اجابة واحدة لكل فراغ	33	٪100
7	عندما تكون الاجابة عددية تحدد وحدة القياس المناسبة للإجابة	33	٪100
	العدد الكلي لأسئلة الفراغ المحللة	33	٪100

ثالثاً :- اختبارات الصواب والخطأ :-

نعرض هنا نتائج تحليل(126) سؤالاً هي مجموع أسئلة الصواب والخطأ من المجموع الكلي للأسئلة (814) سؤالاً.

يوضح الجدول(11) أن نسبة أسئلة الصواب والخطأ التي تتسم بالوضوح والدقة والخلو من الأخطاءالعلمية (100%) ، ونسبة الأسئلة التي تضمنت فكرة رئيسية واحدة (48,41%)،ونسبة الأسئلة التي تقيس معرفة جوهرية في المقرر(63,49%)، ونسبة الأسئلة التي تقيس معلومة أما صحيحة تماما أوخاطئة تماماً التي تقيس معلومات صحيحة تماماً أوخاطئة تماماً (100%) ونسبة الأسئلة التي تتجنب استخدام كلمات الإطلاق (مثل دائماً، أبداً،اطلاقا...) (99,21%) ونسبة الأسئلة التي تتجنب استخدام كلمات التحفظ (مثل: قد، ربما..) (96,03%) ونسبة الأسئلة المختصرة والتي لا تحتوي على معلومات زائدة (87,30%) ونسبة الأسئلة التي أطوال عبارات الصواب مقارب لأطوال عبارات الخطأ (88,10%) ونسبة الأسئلة التي تتجنب أسلوب النفي المزدوج (97,62%).

وتشيرالنتائج إلى أن معظم أسئلة الصواب والخطأ تراعي قواعد الصياغة الجيدة باستثناء قاعدة واحدة هي:

تضمنها لفكرة رئيسية واحدة، فإن معظم أسئلة الصواب والخطأ لم تراعيها.

وتدل النتائج على اهتمام الأستاذ في الجامعة بهذا النوع من الاختبارات، حيث أن مراعاة قواعد الصياغة الجيدة يعد عامل قوة فيها ويساعد على فهمها ويزيل القلق ويزيد من صدق التقويم وموضوعيته.

الجدول (11) التكرارات والنسبة المئوية لمطابقة معياردقة أسئلة الصواب والخطأ

م	معايير أسئلة الصواب والخطأ:	التكرار	النسبة %
1	السؤال مصاغ بشكل واضح ودقيق وخال من الأخطاء العلمية	126	%100
2	السؤال يتضمن فكرة رئيسة واحدة	61	%48,41
3	يقيس السؤال معرفة جوهرية في المقرر	80	%63,49
4	المعلومة التي يقيسها السؤال أما صحيحة تماما أو خاطئة تماماً	126	%100
5	تجنب السؤال استخدام كلمات الإطلاق (مثل: دائماً ، أبدا ...)	125	%99,21
6	تجنب السؤال استخدام كلمات التحفظ (مثل: قد ، ربما ..)	121	%96,03
7	السؤال مختصر ولا يحتوي على معلومات زائدة	110	%87,30
8	طول العبارة مقارب لأطوال العبارات الأخرى	111	%88,10
9	تجنب السؤال أسلوب النفي المزدوج (نفي النفي)	123	%97,62
	العدد الكلي لأسئلة الصواب والخطاء المحللة	126	%100

رابعاً:-اختبارات الاختيارمن متعدد :

نعرض هنا نتائج تحليل(82) سؤالاً من المجموع الكلي للأسئلة (814) سؤالاً.

يوضح الجدول(12) أن نسبة أسئلة الاختيار من متعدد التي تتسم بالوضوح والدقة والخلو من الأخطاء العلمية(98,78%). ونسبة الأسئلة التي تحدد كل ما يحتاجه من معلومات لفهم المشكلة قبل قراءة البدائل (97,56%) ، ونسبة الأسئلة التي يتضمن أصل السؤال الجزء الأكبرمنه والبدائل مختصرة (92,68%) ونسبة الأسئلة التي تقيس معرفة جوهرية في المقرر(50%) ، ونسبة الأسئلة التي تتجنب أسلوب (نفي النفي) (100%).ونسبة الأسئلة المختصرة والتي لا تحتوي على معلومات زائدة (غير ضرورية) (96,34%) ونسبة الأسئلة التي يوجد تناسق لغوي بين اصل السؤال والبدائل (96,34%) ،ونسبة الأسئلة التي لا يحتوي أصل السؤال فيها على كلمات توحي بالإجابة الصحيحة(92,68%) ونسبة الأسئلة التي أطوال الإجابة الصحيحة مقاربة لأطوال البدائل الخاطئة(95,12%) ،ونسبة الأسئلة التي في كل فقرة يوجد بديل واحد فقط هوالأصح (100%) ونسبة الأسئلة التي موقع الإجابة الصحيحة فيها موزع بشكل غيرمنتظم بين البدائل الأخرى(100%).

وتشيرالنتائج إلى أن معظم أسئلة الاختيار من متعدد تراعي قواعد الصياغة الجيدة باستثناء قاعدة واحدة هي: قياسها لمعرفة جوهرية في المقرر، فإن أسئلة الاختيار من متعدد لم تراعيها بصورة مناسبة.

وتدل النتائج على اهتمام الأستاذ في الجامعة بهذا النوع من الاختبارات، حيث أن مراعاة قواعد الصياغة

الجيدة يعد عامل قوة فيها ويساعد على فهمها ويزيل القلق ويزيد من صدق التقويم وموضوعيته .

الجدول(12)التكرارات والنسبة المئوية لمطابقة معياردقة أسئلة الاختيارمن متعدد

م	معاييرأسئلة الاختيارمن متعدد:	التكرار	النسبة %
1	السؤال مصاغ بشكل واضح ودقيق وخال من الأخطاء العلمية	81	%98,78
2	يحدد السؤال كل ما يحتاجه من معلومات لفهم المشكلة قبل قراءة البدائل	80	%97,56
3	اصل السؤال تضمن الجزء الأكبر منه ، والبدائل قصيره	76	%92,68
4	يقيس السؤال معرفة جوهرية في المقرر	41	%50
5	تجنب السؤال أسلوب النفي المزدوج (نفي النفي)	82	%100
6	السؤال مختصر ولا يحتوي على معلومات زائدة	79	%96,34
7	يوجد تناسق لغوي بين اصل السؤال والبدائل	79	%96,34
8	اصل السؤال لا يحتوي على كلمات توحي بالإجابة الصحيحة	76	%92,68
9	طول الإجابة الصحيحة مقاربة لأطوال البدائل الخاطئة	78	%95,12
10	في كل فقرة يوجد بديل واحد فقط هو الأصح	82	%100
11	موقع الإجابة الصحيحة موزع بشكل غير منتظم بين البدائل الأخرى	82	%100
	العدد الكلي لأسئلة الاختيار من متعدد المحللة	82	%100

خامساً:- اختبارات المطابقة:

من مجموع أسئلة الاختبارات البالغة (814) سؤالاً لا توجد اختبارات من نوع المطابقة .

مناقشة النتائج

نناقش هنا نتائج الدراسة على النحوالآتي:

1- معظم أوراق الاختبارات مكتوبة بخط اليد: حيث بلغت نسبتها (66.64%)، منها (22.45%) غير واضحة الكتابة، وأن نسبة(39,53%) فقط مطبوعة. ونسبة الاختبارات المطبوعة غيرالواضحة (8,11%) فقط .

وتشيرالنتائج إلى قصور في نسبة الأوراق الاختبارية المطبوعة. وهذا قد يعطي مؤشراً على ضعف الاهتمام من قبل بعض الأساتذة وعدم إعطاء هذا الجانب الأهمية المطلوبة. ومهما تكن الأسباب فإن ذلك لا يعفي أعضاء هيئة التدريس من إهمال هذا الجانب الذي يؤثر تأثيراً سلبياً على نفسية الطالب ويزيد من حالة التوتر في قاعة الاختبار.خاصة إذا ما عرفنا أن هناك علاقة طردية بين زيادة نسبة ودرجة الوضوح في ورقة الأسئلة وبين كون ورقة الأسئلة مطبوعة حيث تزداد درجة الوضوح في أوراق الأسئلة المطبوعة عنها في المكتوبة. كما أن الأخطاء الإملائية تزداد في الأوراق الاختبارية المكتوبة بخط اليد فضلاً عن أنها قد تسبب الغش في الاختبار،علماً بأن جزءاً كبيراً من الفوضى وانعدام النظام في الاختبارات قد يعود إلى عدم وضوح الاختبارات.

إن ذلك يشكل خللا يفترض تجاوزه في زمن شاع فيه استخدام الحاسوب وتوافره في كليات الجامعة وأقسامها ولدى أعضاء هيئة التدريس. وبذلك أصبحت مسألة طباعة الأوراق الاختبارية على الحاسوب من المسائل الأساسية، لما لهذه العملية من فوائد لجميع أطراف العملية التعليمية في الجامعة.فالأوراق الاختبارية المطبوعة غالباً ماتكون واضحة وهذا يسهل على الطالب قراءتها ، مما قد يقلل من أخطاء الطالب ، والتي قد تؤدي بدورها الى انخفاض درجاته أوإلى رسوبه أحياناً.

فالأوراق المطبوعة بوضوح لها تأثير نفسي مريح للطالب أثناء الاختبار، وتقلل من حاجتهم إلى استفسار أستاذ المادة ، هذا فضلاً عن أن هذه العملية تساعد عضوهيئة التدريس وتشجعه على عمل ملفات للأسئلة وتطويرها وتصنيفها على شكل بنك أوملف للأسئلة.

2- معظم أوراق الاختبارات الجامعية تخلو من الأخطاء الإملائية: حيث بلغت نسبتها، 67.44% ، ونسبة الأوراق التي تحتوي على أخطاء إملائية، 32.56% ، ومعظم الأخطاء الإملائية في الأوراق الاختبارية المكتوبة بخط اليد.

3- قصور في تحديد الزمن على الأوراق الاختبارية: حيث بلغت نسبة الأوراق الاختبارية التي لا تحتوي على تحديد زمن للإجابة ،43.03%.وهذا يدل على إهمال هذا الجانب. وبالرغم من أهميته بالنسبة للطلبة والقائمين على نظام وإدارة الاختبارات، فقد يخلق مشاكل كثيرة ويفتح المجال لتعدد التفسيرات في الزمن المطلوب للإجابة على الاختبار. وقد يكون الطالب هوضحية ذلك،حيث قد تكون سبباً في حرمان الطلبة من درجات أسئلة لم يتمكنوا من الإجابة عليها بسبب ذلك.

4- لا تراعي الاختبارات توزيع الدرجة على الأسئلة بشكل متوازن: حيث بلغت نسبة الأوراق الاختبارية التي لا تراعي ذلك، 84.88%، ويدل ذلك على وجود عشوائية في توزيع الدرجة وضعف في إدراك أهمية ذلك.وتكمن أهمية ذلك في أنه يوضح للطالب أهمية درجة كل سؤال وبالتالي يكون الطالب على بينة من أمره. فقد يركزالطالب في إجابته أكثرعلى أسئلة معينة ويتجاهل أخرى أو يقصر فيها بسبب عدم معرفته بدرجتها أواعتقاده أن جميع الأسئلة درجاتها متساوية، فيفاجأ بنتيجة سيئة أوأنها غير صادقة وأنه مظلوم .

إن خلوالاختبار من ذلك قد يفتح باب التفسيرات المتعددة .غالباً ما تكون قابلة للتفسيرات العديدة حسب الأهواء والنيات المسبقة. فعدم تحديد درجة كل سؤال في ورقة الاختبار قد يقلل من مصداقية الاختبار.

إن خلو ورقة الاختبار من التعليمات والبيانات الأساسية، ووجود الأخطاء الإملائية وانعدام التنظيم فيها. كل ذلك يزيد من حالة التوتر والقلق لدى الطلبة في قاعة الاختبار. وبالتالي قد تؤثرعلى مستوى ونوعية إجابته عن الاختبار.

وقد تعود تلك النتائج إلى وجود شعور لدى بعض أساتذة الجامعة بعدم أهميتها في الاختبارات الجامعية.وهذا الشعورلا يستند إلى أسس موضوعية وإنما قد يرجع إلى رغبات أوإلى عدم إدراك أهميتها للطلبة. وقداتفقت هذه الدراسة مع دراسة الصلاحي،1998م.ودراسةعفيفي،1994م.

5- وجود ضعف في تنويع الاختبارات على مستوى الورقة الاختبارية: حيث يتم التركيز على نوع واحد

فقط من الاختبارات في الورقة الاختبارية وهوالاختبارات المقالية وإهمال بقية الأنواع، فقد بلغت نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوي على نوع واحد فقط من الاختبارات وهي الاختبارات المقالية، 82.56% ، بينما لم تتجاوز نسبة التنويع في الأوراق الاختبارية، 17.44% . ويدل ذلك على قصورالاختبارات الجامعية من هذه الناحية،لأنه قد يضعف من موضوعيتها ومصداقيتها وهما معياران من أهم معايير الاختبارات الجيدة.

إن التركيز على نوع واحد فقط من الاختبارات -ومهما كانت المبررات وراء ذلك- لايتفق حتى مع المنطق. حيث لا يعقل أن يكون لهذا النوع من الاختبارات القدرة على قياس جميع أهداف المقررات الدراسية في الجامعة ومستوى تحصيل الطلبة لمحتواها. وبالتالي فهذا يشيرإما إلى عدم المعرفة بالأنواع الأخرى من الاختبارات،أوأن هناك أسباباً غير موضوعية تؤدي إلى التركيزعلى ذلك. وذلك لأن التعدد والتنوع في أهداف المقررالدراسي وموضوعاته يجعل من التنويع في الاختبارات أمراً حتمياً وأكثر موضوعية ومصداقية.

6- ضعف التوازن في التنويع بين الاختبارات المقالية والموضوعية: على مستوى أسئلة الاختبارات ككل، حيث بلغت نسبة أسئلة الاختبارات المقالية(70.42%)، والموضوعية(29.58%).

ويدل ذلك على ضعف التوازن في التنويع بين الاختبارات على مستوى فقرات الأسئلة، وهذا يشير إلى خلل في الاختبارات. فإضافة إلى أن الاختبارات المقالية قد تكون سبباً في ضعف شمول الاختبارات للمحتوى وتأثرها بعامل الصدفة الذي قد يؤدي الى حصول الطالب على تقديرات ودرجات لا تعكس مستواه العلمي في المقرر بصورة صحيحة وصادقة فإنها سبب رئيسي في ضعف موضوعية الاختبارات. حيث أن الاختبارات المقالية من أكثرأنواع الاختبارات ضعفاً في موضوعية تصحيحها، فهي تتأثر بذاتية المصحح (مزاجه وظروفه وبالزمان والمكان...الخ). فقد يعطي درجة في حالة أو ظرف أو وقت معين تختلف عنها في وقت وظرف وحالة أخرى، بمعنى ضعف الثبات في التصحيح. كما أن ضعف موضوعيتها قد تأتي أيضاً من خلال عدم وضوحها للطالب مما قد يجعلها تحتمل تفسيرات عدة. وهذا ما قد يفسراختلاف إجابات الطلبة على السؤال الواحد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عفيفي،1994م ودراسة الصلاحي 1998م.ودراسة حمد،1999م ودراسةالبكر1999م ودراسة الحداد2001م،ودراسةالسليطي ،وتايه2004م.ودراسة عبدي1971.

7- عدم التوازن في التنويع بين الاختبارات الموضوعية: سواءً على مستوى الورقة الاختبارية أو فقرات الأسئلة. حيث بلغت نسبة الأوراق الاختبارية التي احتوت على نوع واحد من الاختبارات الموضوعية، 11.63% ، بينما نسبة التي احتوت على نوعين، 4.65% ، ونسبة المحتوية على ثلاثة أنواع، 1.16% ، بينما كانت نسبة المحتوية على جميع أنواع الاختبارات الموضوعية، صفر%. أما على مستوى فقرات الأسئلة ، فقد تركزت معظمها في اختبارات الصواب والخطأ، حيث بلغت نسبتها، 52.28% ،علماً بأن هذا النوع يعدأكثرأنواع الاختبارات الموضوعية التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية في حالة عدم مراعاة معاييره العلمية،

حيث يحتاج إلى دقة وحرص كبيرين في حالة استخدامه، وأهم ما يعاب عليه أنه لايقيس إلا جانب التذكر في المتعلم، كما أنه أكثرالاختبارات عرضة للتخمين. وهذا قد يضعف مصداقيته، حيث قد يحصل الطلبة على نتائج لا تعكس مستوى تحصيلهم الحقيقي بسبب التخمين.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبدي 1971م، ودراسة الصلاحي، 1998م،ودراسة الحداد، 2001م ودراسة السليطي، وتاية 2004م.

8- ضعف شمول الاختبارات لمحتوى المقررات الدراسية: حيث أن متوسط الشمول بلغ، 57.56%، وهذه النسبة تعد متدنية، حيث يؤكد المختصون على أن نسبة شمول الاختبار ينبغي أن لا تقل عن، 80%. وتدل هذه المؤشرات على أن ما يقارب نصف محتوى المقرر لم تشملها الاختبارات وهذا يعد خللاً كبيراً في الاختبارات،علماً بأن هذه النسبة قد تنخفض إذا ما عرفنا أن هناك نسبة كبيرة من الأوراق الاختبارية تحتوي على أسئلة اختيارية.وقد يعود السبب الى ارتفاع نسبة استخدام الأساتذة للاختبارات المقالية. حيث أن هذه الاختبارات ضعيفة الشمول للمحتوى.

إن تدني نسبة شمول الاختبار لمحتوى المقرر يعد من القضايا التي تضعف من قوة الاختبار وتجعله أداة غيرصادقة للحكم على المستوى الدراسي الحقيقي للطلبة.

إن ضعف شمول المحتوى يعني أن معظم محتوى المقررات لا يتم سؤال الطالب حولها،وهذا قد يؤدي الى ضعف مستوى المخرجات حيث أن التقويم بهذه الصورة يكون ضعيف الصدق لأنه يعطي شهادة نجاح أوتفوق للطالب بأنة أستكمل متطلبات تخصص ما وهوفي الحقيقة لم ينجز أو يتمكن إلا من جزء قليل من متطلبات هذا التخصص.

إن تدني نسبة تغطية الاختبارات لمحتوى المقررات قد يرجع إلى قصور واضح لدى واضعي هذه الاختبارات في فهم طبيعة وأهمية هذا الجانب وأيضاً قصور في فهم عملية التقويم التحصيلي للطلبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصلاحي 1998.ودراسة حمد،1999 وتختلف مع دراسةالبكر،1999م.

9- ضعف قياس الاختبارات للعمليات العقلية العليا: حيث أن معظم الاختبارات تركزعلى مستوى التذكر بنسبة، 65.60% ، يليها مستوى الفهم بنسبة، 29.85%.بينما المستويات أوالعمليات العقلية العليا لم تتجاوز نسبتها، 4.55% ،علماً بأن أغلب هذه النسبة لا تتجاوز مستوى التطبيق ومستوى التحليل في تصنيف بلوم السداسي للمستويات المعرفية وأغلبها تقابل التطبيق.

وتشيرهذه النتائج إلى عدم الاهتمام بقياس العمليات العقلية العليا والتركيزعلى الحفظ أوالتذكر فقط.

إن التركيزعلى العمليات العقلية الدنيا له سلبيات عدة،حيث أنه يؤدي إلى إهمال العمليات العقلية العليا لدى المتعلم وهي عمليات أساسية في الإبداع والابتكار، كما يؤدي إلى تعلم سريع النسيان، وكل ذلك ينعكس سلباً على طبيعة وخصائص التعليم الجامعي الذي يتسم بالتخصص والإتقان،حيث أنه بذلك قد

يؤدي إلى تدني في مستوى ونوعية المخرجات. ويؤكد خبراء في التعليم على أن تركيزالاختبارات على المستويات المعرفية الدنيا، وخاصة التذكر قد يكون أحد أسباب المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمعات العربية (شحاتة،2001 ص56).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عفيفي،1994م، ودراسة الصلاحي 1998م ودراسة حمّد.1999م،ودراسة البكر1999م،ودراسة الحداد 2001م، ودراسة السليطي،وتاية2004م ،ودراسة لوكان 1985م.

10-الاختبارات لا تتيح للطلبة التعبيرعن آرائهم: حيث تشيرالنتائج إلى قصور واضح في الأسئلة التي تتيح للطالب التعبيرعن آرائه، حيث لم تتجاوز نسبة الأسئلة التي تتيح للطالب التعبيرعن آرائه ،1,23% فقط . وهذا قد يعطي مؤشراً خطيراً على إهمال وتجاهل رأى الطلبة ، وتزداد المسألة خطورة حينما نعرف أن طبيعة المرحلة الجامعية وخصائص المتعلم فيها وأيضاً طبيعة التخصصات والأقسام تتطلب إعطاء الطالب فرصة للتعبيرعن رأيه فيما يتعلمه ويدرسه.

إن تجاهل رأي الطالب قد يشير إلى أن عملية التقويم في الجامعة تقتصرعلى قياس مستويات عقلية دنيا وتهمل المستويات العليا وهذا قد يودي إلى كسل وضعف بعض القدرات العقلية لدى بعض الطلبة، حيث أن التعبيرعن الرأي يعد من المستويات العقلية العليا فلا يمكن أن يصل الطالب إلي إبداء وجهة نظره بصورة صحيحة حول موضوع ما إلا إذا كان متمكناً تمكناً تاماً من هذا الموضوع، فإتاحة الفرصة للطالب للتعبيرعن رأية تتيح له استخدام الكثير من القدرات العقلية وغيرها وأيضاً تنمي التفكيرلدية وتساعده على تطويرهذه القدرات.علماً أن تنمية التفكيرالعقلي الموضوعي والمنظم والعملي والناقد لدى الطلبة يعد من أهم أهداف التعليم.

11- تتيح الاختبارات في الجامعة الفرصة للطالب غيرالمجتهد للنجاح، وتحرم الطالب المجتهد من إبراز تفوقه: حيث أن نسبة الأوراق الاختبارية التي تحتوى على أسئلة اختيارية (82,56%). وفضلاً عن أن ذلك يخفض نسبة شمول الاختبار لمحتوى المقررالدراسي، فإن احتواء ورقة الاختبارعلى ذلك يعطي فرصة للنجاح وربما التفوق للطالب الذي لم يذاكرجميع موضوعات المقرر، ويساويه بالطالب المجتهد الملم بجميع موضوعات المقرر. كما أنة لا يسهل المقارنة بين إجابات الطلبة و يقلل من صدق الاختبار، وهذا يشكل خللاً في الاختبار قد يضعف من مصداقيته كأداة للحكم على مستويات الطلبة.

12-الاختبارات المستخدمة لقياس الأهداف ليست هي الأداة الأنسب لقياسها: حيث بلغت نسبة أسئلة الاختبارات التي لا تمثل الأداة الأنسب لقياس الأهداف 82.80% . وتدل هذه النتيجة على استخدام الأداة غيرالمناسبة لقياس أهداف المقررات الدراسية في الجامعة.وهذا قد يدل أيضاً بأن هناك عوامل أخرى تتحكم باختيار نوع الاختبار، مثل عدد الطلبة...الخ. ومهما يكن فإن هذا قد يضعف من صدق الاختبارات المستخدمة، وبالتالي من الاعتماد عليها في الحكم على مستوى تحصيل الطلبة.

13- تركزالاختبارات الجامعية على تحديد عناصرالإجابة المطلوبة: حيث بلغت النسبة، 83.42%.ويدل ذلك على اهتمام وإدراك أساتذة الجامعة لأهمية ذلك في الاختبارات، حيث أنه يوضح للطالب ما المطلوب الإجابة عنه بالضبط ودون تكهنات وتعدد التفسيرات ،بحيث لا يجيب الطالب عن قضايا غيرمطلوبة، ويضيع عليه الوقت، ويؤثرعلى إجابته لبقية الأسئلة.

14- تركزالاختبارات المقالية على قياس قضايا جوهرية في محتوى المقرر: حيث بلغت نسبتها، 96.86% .

15-الاختبارات الموضوعية لا تقيس قضايا جوهرية في المقررات الدراسية: حيث كانت النسبة في اختبارات إكمال الفراغات ،60.61% واختبارات الاختيارمن متعدد، 50% .واختبارات الصواب والخطأ، 36.51% .

التوصيات والمقترحات :-

أولاً:التوصيات:- من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة يمكن صياغة مجموعة من التوصيات وعلى النحو الآتي:-

- ينبغي مراعاة معاييرجودة تنظيم الورقة الاختبارية وإخراجها ووضوح طباعتها وخلوها من الأخطاء اللغوية وحسن إخراجها وتنظيمها تنظيماً جيداً.وتحديد البيانات الأساسية والتعليمات عليها بوضوح مثل اسم المقرر والسنة الدراسية والفصل الدراسي وكذلك الزمن المطلوب للإجابة وتحديد التخصص والمستوى والدرجة المخصصة للاختبار ككل ودرجة كل سؤال على حدة.

- ينبغي أن يكون الأساس في اختيار نوع الاختبارهوالأهداف المنشودة للمقرر، بحيث لا تتحكم في ذلك عوامل أخرى مثل ازدحام الطلبة.

-ينبغي مراعاة التنوع في الاختبارات وبما يتفق مع أهداف المقررات وطبيعة الموضوعات.

-ينبغي أن تقيس الاختبارات في الجامعة مستويات أوقدرات عقلية عليا بحيث لا تركزعلى التذكر.

-ينبغي مراعاة الاختبارات الجامعية لرأي الطالب حول ما يتعلمه خاصة في مجال العلوم الاجتماعية أوالإنسانية التي تتطلب ذلك.

-ينبغي أن تكون الاختبارات شاملة لمعظم موضوعات المقررالدراسي في الجامعة.

- ينبغي مراعاة تجنب إتاحة الاختيار للأسئلة من بين الأ سئلة.

-ينبغي مراعاة معاييرالاختبارات المقالية وذلك حتى تؤدى وظيفتها بصورة أكثر فاعلية .

-ينبغي مراعاة جميع أنواع الاختبارات الموضوعية للمعاييرالعلمية وذلك حتى تحقق الأهداف المرجوة منها.

-ينبغي أن تقيس الاختبارات الموضوعية بجميع أنواعها قضايا جوهرية في المقررالدراسي وتتجنب القضايا الثانوية.

-ينبغي أن تجنب وضع الفراغات في بداية الفقرات في أسئلة إكمال الفراغات .

-ينبغي أن يقيس كل فراغ في أسئلة إكمال الفراغات هدفاً بحد ذاته.

-ينبغي أن تتضمن كل فقرة في اختبارات الصواب والخطأ فكرة رئيسة واحدة.

-ينبغي اتخاذ مجموعة من الإجراءات التي تعمل أو تساعد على خلق وعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأهمية التقويم والقياس والاختبارات ودورها ووظائفها، ولذلك ينبغي تنظيم برامج تدريبية لهم لإطلاعهم وتطوير قدراتهم في إعداد الاختبارات.

-ينبغي إتباع أساليب عدة للتقويم بحيث يكون هناك بحوث وملخصات وتقارير ومشاركات ومناقشات مستمرة واختبارات وإعادة توزيع الدرجة في المقررات بين هذه الأساليب بصورة مناسبة.بحيث لا تكون الاختبارات النهائية هي الأساس في نجاح الطالب أورسوبه.

-ينبغي تفعيل مركز تطويرالتدريس في الجامعة لتطويرالقدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وتزويده بالكفاءات البشرية المقتدرة في مجالات المناهج التعليمية وطرائق التدريس والتقويم والقياس وتزويده بكل ما يلزم من أدوات وأجهزة حتى يؤدي دوره بنجاح.

-ينبغي تقويم الاختبارات في الجامعة بصورة مستمرة .

ثانياً: المقترحات :- تقترح الدراسة إجراء بحوث لتقويم الاختبارات في كليات التخصصات العلمية والشريعة والقانون واللغات وفي المقررات التربوية والنفسية لتحديد الفرق بينها وبين اختبارات التخصصات الأخرى.وإجراء بحث لمعرفة تأثيرالتخصص على مدى مراعاة الأختبارات في الجامعة للمعاييرالعلمية.

قائمة المراجع

.أبو حطب، فؤاد وسيد أحمد عثمان،1976،التقويم النفسي،القاهرة، مكتبة الأنجلوالمصرية، ط2.

.أبوحطب، فؤاد،1970 ، مشكلات في التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الانجلوالمصرية.

.أبوصالح،محمد صبحي وآخرون،1995م،القياس والتقويم،وزارة التربية والتعليم،معاهد اعداد المعلمين،ط1،مطابع الكتاب المدرسي.

.أبـوعـلام، رجـاء محمود،1987، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت دار القلم للنشر والتوزيع، ط1.

.الإمام، مصطفى محمود وآخرون،1990، التقويم والقياس، جامعة بغداد، دارالحكمة للطباعة والنشر.

.بحري،منى يونس،2006م،التوجهات المطلوبة من الجامعات العربية لخدمة مجتمع المعرفة المعولم،مجلة جامعة الملكة أروى،اليمن،صنعاء،العدد الثاني،مايو.

.بركات،محمد خليفة،1976،القياس النفسي والتقويم التربوي،الكويت،دارالقلم،الطبعة 1.

.البكر،مشاعل بكرراشد،1999،تقويم أسئلة اختبارات الفيزياء لشهادة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية- دراسة تحليلية مقارنة لمضمون الأسئلة (بنين وبنات)مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض المملكة العربية السعودية،العدد71،السنة العشرون.

.-جابرعبد الحميد جابر،1999- استراتيجيات التدريس والتعليم،دارالفكرالعربي،القاهرة،مصر.

.الحداد،فوزي عبدالله،2001م،تقويم وتطويرأسئلة إختبارات الرياضيات في الثانوية العامة في اليمن،(رسالة ماجستيرغيرمنشورة)جامعة صنعاء،كلية التربية.

.حمد،أمة الرزاق علي،1999، تقويم أساليب تقويم الطلبة التي يتبعها معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء الأهداف التربوية في اليمن،مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث التربوي،اليمن، العدد(14)،السنة السادسة.

.السليطي،حمدة وآخرون،2004، دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية للقسمين العلمي والأدبي من/ 1997-2001م. بدولة قطر، مجلة رسالة الخليج العربي العدد،94.

.شحاتة،حسن،2001،مفاهيم جديدة لتطويرالتعليم في الوطن العربي، الطبعة 1،مكتبة الدارالعربية للكتاب،القاهرة،مصر،يناير.

.الصلاحي،عبد السلام محمد أحمد،1998،بناء معاييرللأختبارات الوزارية في الثانوية العامة في مادة التاريخ وتقويمها وتطويرها في الجمهورية اليمنية(أطروحة دكتوراة غيرمنشورة)كلية التربية،ابن رشد،جامعة بغداد،العراق.

عثمان،نجاح عبد الرحيم محمد،2004م،تقويم أساليب التقويم في كلية التربية جامعة تعزمن وجهة نظرالطلبة،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،المؤتمرالعلمي السادس عشر، تكوين المعلم،المجلد الثالث، يوليو.

.العجيلي،صباح،2005،مدخل الى القياس والتقويم،.مركز التربية للطباعة والنشر،كلية التربية اليمن،صنعاء.

.عزة،سعاد صبري محمد،1993م،تقويم وتطويرأسئلة الامتحانات الوزارية للصف السادس الاعدادي في مادة التاريخ (رسالة دكتوراة غير منشورة)جامعة بغداد،كلية التربية.

.عفيفي،يسري،1994م.تقويم الأوراق الأمتحانية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس،مجلة دراسات في التعليم الجامعي،جامعة عين شمس،العدد:2.

. علام،صلاح الدين محمود،1986،تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي.الكويت،القبس التجارية.

.عيسوي،عبد الرحمن محمد،1985م،القياس والتجريب في علم النفس والتربية،الاسكندرية دارالمعرفة.

.لندفل،س.م،1968،أساليب الاختبارات والتقويم في التربية والتعليم،ترجمة عبدالملك الناشف وسعيد التل،بيروت،المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر.

.المطلس،عبدة محمد غانم،1996م،المناهج التعليمية وواقعها في اليمن، صنعاء، توزيع شركة المنار.

.وزارة التخطيط والتعاون الدولي،2004م، تقريرالتنمية البشرية الوطني الثالث في اليمن،اليمن،صنعاء.

-المراجع الأجنبية:

. Abdi, Yousif Omer, 1976, A descriptive Analysis of the content validity of the history Examination of the Ethiopen secondary school, Dissertation Abstracts International, vol.137, No.1, July.

.AL.NAIMI,HAYA;2001, TH impact of THE NATIONAL EXAMINATIONS ,OF ENGLISH LANGUAGE SUPJECT
IN THIRD SECONDARY CLASS IN THE STATE OF QATAR, ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESS, LONDON, UNIVERSITY OF LONDON ,DISS, FOR THE DEGREE OF MASTER,.

. Callins, K and Others, , 1973. Key words in Education, London, Longman,.

.Cravis D.2004. University AND KNOWLEDGE SOCIETY, International ASSOCIATION OF UniversitIES. 22-25 AUGH .

. Harris chester, W, Editor .1960, Emcyclopedia of Educational tional Research, 3rd ed., New York, Macmillan,.

.LEE,SI JA;1994; an analisis of comprehension questions in the grade one koreen national reading programs
of the united state (first-grade)ed.D.DISS.ABS.INT.VOL.55/09-A.

. Logan, William Curtis.1985 "An Analysis of The cognitive levels of Instructional Question in selected fifth grade social studies textbooks".

. Wilson, John T; 1981 "The test" Science Educational. vol. 65, No.2.