واقع الاختبارات الفصليّة في بعض كليات جامعة شقراء كما تراها الطالبات في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تقويمية"

د. ثريا عبدالله حسين الجار، كلية التربية – جامعة شقراء أستاذ مساعد – قسم المناهج

استلام البحث: ٢٠١٩/١١/٢٨ قبول النشر: ٢٠١٩/١٢/٣٠ تاريخ النشر : ٢٠٢٠/٤/١

الملخص

هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء طالبات جامعة شقراء في بعض الكليات نحو الممارسات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الاختبارات الفصليّة في ضوء بعض المتغيرات. وتم استخدام أداة تكونت من (٤٢) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات طُبقت على ٤٢١ طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لتقديرات الطالبات لممارسات أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطالبات تعزى لمتغير التخصص أو للمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: آراء الطلبة، الاختبارات الفصلية، طالبات جامعة شقراء ، أعضاء هيئة التدريس

Midterm Tests in some Faculties at Shaqra University from Female Students' Views

Dr. Thuraya Abdullah Hussain AL Jar

Faculty of Education – Shaqra University

Assistant Professor– Department of Curriculum

thaljaar@su.edu.sa

Absract

The aim of this study is to uncover the views of female students of Shaqra University towards midterm tests. A survey of (42) items distributed in three fields. The study has been applied to a random sample of (421) students from two faculties. The results showed that all three fields have achieved an intermediate level. The results also indicated that there were no statistically significant differences in students' views of midterm tests due to the specialization or academic level variables.

Keywords: students views, midterm tests, Shaqra University students, facutly members practices

(١٥٥ كلمة)

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

أولاً: مشكلة الدراسة

في ظل عالم تتسابق فيه البلدان للوصول إلى أعلى درجات التنافسية والتقدم في المجالات جميعها، تسعى مؤسسات التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق تطلعات الدولة والمواطنين من خلال تقديم نظام تعليمي يتميز بالكفاءة والفاعلية، ويشارك باقتدار في مسيرة التنمية التي تعيشها المملكة، ويعزز مكانتها عالمياً، ويسهم في تحقيق طموحاتها وفق رؤية ٢٠٣٠ في تشييد بلد يضاهي الدول المتقدمة، وبناء مواطن سعودي يسهم في تقدم الحضارة البشرية.

وتبقى رؤية ٢٠٣٠ في مجال التعليم العالي تحدياً صعباً، يحتاج إلى خطوات وأدوات فاعلة وغير تقليدية لتنفيذه، ويحتاج إلى عمليات تطوير وتجديد تربوي حقيقية، ويحتاج إلى وعي وإصرار وإلزام والتزام وتغيير لثقافة الأستاذ الجامعي على نحو يضمن ولاءه لمهنته وتكريسه كل عطائه وجهوده لخدمتها، وتمكين الطلاب من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم الأكاديمية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل.

ويحتل التقويم التربوي الصدارة في مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم، ويعد أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وأحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره، ومن أكثر الحلقات تأثيراً في المنظومة التعليمية. فهو عملية مقصودة تعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهدف وأساليب وممارسات ونتائج، ويوجه المنظومة التعليمية على اختلاف مكوناتها، نحو الارتقاء في العملية التعليمية. ويقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل للتأكد من نوعية جودة المناهج، وكافة جوانب العملية التعليمية وأهدافها، بهدف التحسين والتطوير المستمرين.

ويعد التقويم من العناصر الرئيسة في المناهج الدراسية، ومجال رئيس من مجالات التدريس، والتقويم الناجح هو الذي يؤدي إلى تغيير بعض الأهداف وتعديل البعض الآخر، وإلى تحسين وتطوير طرائق التدريس والوسائل المتبعة، ويلقي الضوء على المشكلات التي تواجه العملية التربوية وعلى جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج (جبارة، ٢٠١٧: ٦٠). والتقويم مكون ضروري للاستقصاء عن كيفية تعلم الطلبة، وكيفية تحقيقهم لمعايير قياس الإنجاز المحددة، مع تحديد مستوياتهم بدقة، كما أن التقويم يقدم التعزيز اللازم للطلبة، من خلال تفسير تقدمهم وإنجازهم، بالإضافة إلى منحهم الوثائق التي تؤكد تقدمهم في المستويات التعليمية (Maxwell, 2012: 688).

والتقويم جزء لا يتجزأ من عملية التدريس والتعلم، وهو عملية شاملة ومستمرة لها وظائف عدة منها: توجيه عملية التعلم والتعليم، فالطلبة يدرسون ما سيتم اختبارهم فيه، بل أنهم يدرسون بالطريقة التي تتناسب وأساليب التقويم التي سيقومون بها، كما أن الأستاذ الجامعي يستخدم طرائق التدريس التي تتناسب مع ماهية أسلوب التقويم الذي يستخدمه (المصري ومرعي، ٢٠٠٧: ٩٤).

وتعد عملية تقويم أداء الطالب في مؤسسات التعليم الجامعي واحدة من أصعب الأدوار والمسؤوليات التي يمارسها الأستاذ الجامعي لتميزها بالتعقيد والصعوبة والحساسية التربوية والاجتماعية، واحتياجها للأمانة والموضوعية،. فيقوم الأستاذ الجامعي بملاحظة سلوك طلابه باستمرار ويجمع المعلومات عن هذا السلوك بأدوات وطرق دقيقة ومتنوعة، لقياس هذا التطور والتقدم، وفي ضوء هذه النتائج تتخذ القرارات المناسبة من ترفيع الطلبة من مستوى إلى آخر، وتصنيفهم وما إلى ذلك (الشريفين، ٢٠٠٦ :٨٢). وتتنوع وسائل وأدوات التقويم كالاختبارات بأنواعها المختلفة، والأبحاث، والتقارير، والمشاركة، والحضور، ومشاريع التخرج، والأنشطة اللاصفيّة، والملاحظة، والواجبات المنزلية.

وتعّد الاختبارات من أكثر أدوات القياس شيوعاً واستخداماُ في تقويم الطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعات العالم العربي، التي يمكن من خلالها الحكم على مخرجات العملية التعليمية التعلمية (الشريفين، ٢٠٠٦ :٨٢؛ أبو جراد، ٢٠١١: ٩١)، والوقوف على القدرات التحصيليّة للطلبة، ويستدل من خلالها على قدراتهم المعرفية والمهارية، ويتم قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وقياس الفروق الفردية بين الطلبة في التحصيل الدراسي، ويتحدد بها مدى تقدم المتعلم، وتساعد المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم (خليل، ٢٠١٨ :٩١؛ جبارة، ٢٠١٧: ٦١؛ عبداللطيف، ٢٠١٥: ٣٤).

كما تعدّ الاختبارات التحصيليّة جزء حيوي من عملية التدريس، وتساعد المتعلمين على مراقبة مدى تقدمهم، والاحتفاظ بأكبر كم من المحتوى (Moravec, Stepanek & Valenta , 2015 : 3703). وهي من ضمن المعايير المستخدمة في الحكم على جودة المؤسسة التعليمية (عودة والجودة، ٢٠١٨: ٢٤٨). وقد نالت علمية بنائها وتطويرها اهتماماً بالغاً من قبل التربويين، وذلك لما يمكن أن تقدمه من بيانات يمكن الاعتماد عليها في صنع القرارات السليمة التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعليم (جبارة، ٢٠١٧: ٦٢).

وتُستخدم الاختبارات في العملية التعليمية التعلمية بهدف معرفة مدى فعالية هذا التعليم، وقدرات الطلاب، ومستواهم التحصيلي، والوقوف على ما تحقق من الأهداف، وأهم النتاجات التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيليّة لدى المتعلمين، وتشخيص جوانب ضعف الطلاب ووضع العلاج المناسب وتصنيف الطلاب والتمييز بينهم (العبادي، ٢٠١٨: ١٦١٩؛ سليمان، ٢٠١٠ :٣٥٩)، وهي الأداة الرئيسة لتقويم الطلاب في المجال المعرفي (الغضبان، ٢٠١٧: ١٥٠). ويستفاد منها من كوسيلة إضافية في ترسيخ المعلومات المهمة والضرورية لدى الطلاب (يوسف، ٢٠٠٨: ٢٠٣).

إضافة إلى أن الأختبارات وسيلة جيدة للتعلم، فنتائجها تعمل على تعزيز سلوك المتعلم، ورفع مستوى إتقان المادة المتعلمة، ومعرفة مدى تقدم أو تحسين مستوى التعلم بما توفره من تغذية راجعة. كما تمكن الأستاذ من الوقوف على مستويات المتعلمين العقلية والنفسية ليتمكن من مساعدتهم وتوجيههم في دراستهم، والاطلاع على استعداد الطلاب لتلقي المحتوى المقدم لهم، وبالتالي تعديل طريقة تدريسه (الكبيسي وربيع، ٢٠٠٨ :٣٦؛ ساعد و عامر، ٢٠١٧: ٨٢؛ Joshua, Joshua & Kritsonis, 2006:135) .

وتُعّد الاختبارات في كافة الجامعات من أهم المؤشرات والشواهد التي تتمتع بوزن نسبي عالي من الأهمية في تقويم الطالب الجامعي، حيث تستخدم نتائجها في اتخاذ القررات التربوية. وكلما زادت أهمية القرار الذي يتوقع أن يتم اتخاذه كلما زادت الحاجة إلى أن تكون المعلومات التي نحصل عليها من الاختبارات دقيقة وذات صلة وثيقة بالغرض الذي أعدت من أجلها. ومن هنا يبرز الاهتمام بالتخطيط المحكم لإعداد الاختبار سواء فيما يتعلق بتحديد الأهداف والغرض من الاختبار، وتحضير الفقرات وتحليلها أو فيما يتعلق بإخراج الاختبار وتطبيقه، وجميع العوامل التي يمكن أن تؤثر على نتائجه (سليمان، ٢٠١٠:394).

وبالرغم من تنوع الاختبارات ما بين الاختبارات تحريرية، وشفوية، وبيتية، واختبارات الكتاب المفتوح، والاختبارات المقننة، إلا أن الاختبارات التحريرية التي يعدها الأستاذ الجامعي ما تزال هي الأداة الرئيسة التي يعتمد عليها في تقويم الطلاب الجامعيين، ويعتبر تطبيقها شرطاً لتقويم التحصيل سواء، قدمت وحدها أو برفقة أدوات قياس أخرى. فتنص المادة الثالثة والعشرون من لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية المعمول بها في الجامعات السعودية على أنه: تحتسب درجة الأعمال الفصليّة للمقرر بإحدى الطريقيتين الأتيتين: (١) الاختبارات الشفهية أو العملية او البحوث أو أنواع النشاط الصفي الأخرى، أو منها جميعاً أو من بعضها واختبار تحريري واحد على الأقل يسمى اختبار فصلي، أو (٢) اختبارين تحريرين على الأقل.

إن إعداد الاختبارات التحصيليّة التحريرية مهمة يجب أن تؤخذ بجدية وأن تتم صياغتها وفق أسس علمية محددة، بصفتها أداة رئيسة يمكن من خلالها قياس إنجازات الطلاب الجامعيين، وتحصيلهم، وإصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف، ولها تأثيرات نفسية وأبعاد تربوية تساهم في تشكيل شخصية الطالب، وتدفعه إلى إنجاح المستمر أو الفشل المتكرر.

وعلى المعلم تحديد الغرض من الاختبار التحصيلي قبل البدء في إعداده، فقد يكون الغرض قياس تحصيل الطلبة، أو تشخيص نقاط الضعف لوضع الخطط العلاجية، أو لقياس مدى استعداد الطلبة لتعلم موضوع جديد. وتحديد الغرض من الاختبار يعمل على تحديد زمن الاختبار ونوع الأسئلة وعددها (العبسي، ٢٠١٠: ١٨١).

وعلى المعلم صياغة تعليمات واضحة ومفهومة للاختبار لتقليل أسئلة الطلاب واستفساراتهم حول الاختبار، على أن تكون التعليمات مفهومة ومبسطة وبجمل قصيرة، وأن تكون متسلسلة على شكل نقاط واضحة، وأن تقدم تعليمات واضحة للإجابة عن الأسئلة كلها، وتعليمات خاصة للإجابة عن كل سؤال

(جيوسي، ٢٠١٦: ١٩؛ كاظم، ٢٠٠١ : ١٣١).

كما أن عليه أن يتأكد من احتواء الاختبار على عينة ممثلة من الأسئلة تقيس الأهداف والمحتوى والأهمية، وأن يصمم الاختبار ليقيس بوضوح النتاجات التعليمية المشتقة من أهداف المقرر، وأن تحدد فقرات الاختبار وفق المحتوى والأهداف. بحيث تتضمن الاختبارات التحصيليّة أنواعاً من الفقرات الاختبارية، مثل: مقالي مطوّل، مقالي مقنّن، إجابات قصيرة، صواب وخطأ، وغير ذلك (العاجز، ٢٠٠٨: ٣٩٣؛ قطامي وأبو جادو وقطامي،٢٠٠٠: ٨٠٤). على أن يتجنب الأسئلة الاختيارية ويعتمد على الأسئلة الإجبارية حتى يمكن المقارنة

بين أداء الطلاب بصدق وموضوعية (جيوسي، ٢٠١٦ :١٩). وأن يتم اختيار الأسئلة التي تسمح للطلاب بإبراز مستواهم التحصيلي، وأن تفرق بين الطلاب الضعاف والمتميزين في التحصيل، وأن تختبر المستويات المختلفة للتفكير، وتعزل الطلاب الذين لم يحققوا الحد الأدنى من مخرجات التعلم المتوقعة (Ortega- Sanchez ,2016: 146).

وبنفس السياق يرى ملحم (٢٠٠٢ :٢٢١) أن اختيار التنظيم المناسب لترتيب أسئلة الاختبار إجراء مهم لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي، ويمكن أن يرتب الأستاذ الجامعي الأسئلة إما حسب الشكل، أو المحتوى، أو مستوى الصعوبة، أو مستوى الأهداف. فترتيب الأسئلة يهيء عقل الطالب للإجابة عن فقرات أسئلة الاختبار بتسلسل، كما توفر له الدافعية للاستمرار في محاولة الإجابة عن الأسئلة الأولى من حيث السهولة.

أما عن كتابة أسئلة الاختبار فيجب على الأستاذ الجامعي مراعاة مجموعة من العوامل منها: أن تكون صياغة السؤال بعيدة عن التعقيد اللفظي، وأن يكون السؤال واضحاً لا غموض فيه، وأن يتناول السؤال جانباً مهماً في المحتوى، وأن يكون السؤال مستقلاً بذاته عن بقية الأسئلة، بمعى أن لا تتأثر إجابة الطالب في أي سؤال بإجابته عن الأسئلة الأخرى (الشريم، ٢٠١٥: ٣٣٩).

وينبغي أن يتأكد الأستاذ الجامعي من توفر بعض صفات الورقة الاختبارية الجيدة من حيث الشكل، كتوفر البيانات الخاصة بالاختبار، وتضمين الورقة الدرجة الكلية للاختبار، والدرجة الرئيسة لكل سؤال، والدرجة الفرعية على جزيئات الأسئلة، على أن تتناسب الدرجة المخصصة لكل سؤال مع العمل المطلوب منه كماً وكيفاً، وكتابة الورقة الاختبار بخط واضح وأن تكون جيدة الطباعة، وأن تحتوي ورقة الاختبار على إشارة تشير إلى نهايته، مع ترقيم صفحات الاختبار (جيوسي، ٢٠١٦: ١٩).

وعند وضع الاختبار، على الأستاذ الجامعي التفكير في طريقة التصحيح بأن يجري تصحيحاً نموذجياً مرفقاً بسلم تنقيط واضح، ليتم التصحيح في ضوء ذلك بأقل أخطاء ممكنة. لأن عملية التصحيح كلما تعقدت يؤدي ذلك إلى السماح بتدخل ذاتية المصحح، كما أن ذلك يؤيد إلى حدوث الأخطاء، ويتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، وخصوصاً في اختبارات المقال (اسعادي وعزي، ٢٠١٥: ١٩٨).

وينصح الأستاذ الجامعي بعد الانتهاء من تصحيح الاختبار بتحليل نتائج الاختبار ورصد الأخطاء الشائعة في أوراق الاختبار. فبتحليل نتائج الاختبار إحصائياً يستطيع الأستاذ التأكد من كمية المعرفة التي تمكن الطلاب من تحصيلها من جهة، ومن جهة أخرى لتحديد المشكلات المتعلقة بنظام الاختبار، وبنظام التدريس بالجامعة، ومن ثم تطوير استراتيجيات التدريس التي يستخدمها، وتطوير نماذج الاختبار القادمة واسئلتها (Yuan et al., 2012: 162; Erdogan, 2015: 266).

وبمقارنة واقع الاختبارات النهائية والاختبارات الفصليّة وسياق تطبيقها في جامعاتنا نلاحظ تفوق الاختبارات الفصليّة على الاختبارات النهائية في تحقيق أهداف التقويم بالاختبارات. فالاختبارات النهائية تشكل في مجملها مجهوداً منعزلاً تحيط به السرية عند وضع الأسئلة وعند تقدير درجاتها، وينحصر غرضها في إعطاء الطلاب

درجات، وتصنيفهم لمستويات، واتخاذ قرارات تتعلق بنجاحهم أو رسوبهم، أو نقلهم لمستويات دراسية أعلى، ويتوقف مع هذه القرارات دور الأستاذ الجامعي وتنتهي عندها عملية التقويم، ولا تعطي فرصة للإصلاح والتحسين أو العلاج. وبالرغم من مطالبة الأستاذ الجامعي بتسليم ملف مقرر بعد الانتهاء من التصحيح ورصد الدرجات، إلا أنه نادراً ما تهتم نتائج الاختبارات النهائية بشكل عملي، وإن ناقشها في الملف، ولا تحاول توضيح مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق غاياتها، وبيان أسباب القصور فيها أو بيان مدى نمو الطالب، أواتخاذ قرارات بتطوير أداء الأستاذ التدريسي أو تطوير المقرر، ومن جهة أخرى تنتهي علاقة الطالب بالمقرر بمجرد حصوله على نتيجة ناجح.

أما الاختبارات الفصليّة فترتبط بالتغذية الراجعة للأستاذ الجامعي وللطالب. وترتبط نتائجها، بالطالب وتزوده بمعلومات عن مستوى تعلمه بعد فترة معينة من الدراسة، وعن سير أدائه، ومدى تقدمه بالنسبة لنفسه وبالنسبة لزملائه، ومقارنة نتيجته وبين ما بذل من مجهود، وتوجيهه لتعديل مساره أو لتعويض ما فاته، وتهيئته للاختبار النهائي، مما يحفزه إلى مزيد من التحصيل والتقدم العلمي، والمحافظة على الأداء الطيب على أقل تقدير (أبو الفتوح، ٢٠١٢: ١٢؛ العاجز، ٢٠٠٩: ٣٩٢). ويتم بواسطتها الوقوف على مدى تحقق الأهداف السلوكية التربوية المرسومة والمخطط لها مسباقاً، ومعرفة النواتج التعليمية التي تحققت من خلال ما يقدمه المدرس من نشاطات تعليمية (العبادي، ٢٠١٨: ١٦١٩)، وتمكنه أيضاً من التعرف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها بصورة مستمرة وتعديل طرائق التدريس التي يستخدمها بالشكل الذي تصبح فيه ملائمة لمستوى الطلبة (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٢: ١٤).

وتخضع اختبارات الفصليّة جميعها لمعايير في إعدادها وتطبيقها وتصحيحها وإعلان نتائجها، ويتطلب تنفيذها عدد من الممارسات يقوم بها أعضاء هيئة التدريس قبل الاختبار، وممارسات أخرى أثناء وبعد التنفيذ. وتتباين هذه الممارسات بين أعضاء هيئة التدريس، وبين المقررات، ومن تخصص لآخر، وهي معرضة لعدم الدقة في إجراءات الإعداد والتنفيذ. ولكي تحقق هذه الاختبارات أهدافها يحتاج الأستاذ الجامعي إلى مستوى معرفي عالي بأدبيات ومتطلبات التقويم، ونظرة واسعة لثقافة التقويم، وإدراك حقيقي بأن التقويم جزء من منظومة العملية التعليمية وغير منفصل عنها، تركز على أداء الطلبة وكفاءتهم وإنجازاتهم في المجالات الوجدانية والاجتماعية والمستويات العليا للتفكير. لهذا أصبح من الضروري تسليط الضوء على الاختبارات الفصليّة والوقوف على طبيعة تنفيذها، وفهم كيف يدرك الطلبة التقويم بالاختبارات في السياق التربوي، فاللواقع كما يعيشه الطلاب قيمة إضافية، وهو ضرورة لمتخذي القرارات في مؤسسات التعليم العالي، في اتخاذ قرارات من شأنها رفع جودة تعلم الطلاب والأداء التدريسي، وتحسين العملية التعليمية برمتها.

ورغم أهمية دراسة واقع إجراءات الفصليّة إلا أن المطلع على الأدبيات التربوية في مجال تقويم تحصيل الطلاب بالجامعات يجد اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين والمتخصصين بدراسة الاختبارات التحصيليّة النهائية، أو اختبارات القبول، أو الاختبارات الفصليّة والنهائية معاً، من حيث بنائها وتقويمها، وندرة في الدراسات التي تتناول

الاختبارات الفصليّة بشكل منفصل أو للإجراءات التي تجرى من خلالها الاختبارات. فجلّ اهتمام الباحثين ينصب على تقويم الأوراق الاختبارية ومدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد فيها، وتقويم كفايات ومهارات الأساتذة الجامعيين في بنائها وإعدادها، وبناء البرامج التدريبية التي تطور مهاراتهم فيما يتعلق بإجراءات الاختبارات.

ولما سبق قوله، تركز الدراسة الحالية على الاختبارات الفصليّة التحريرية كأحد الأهداف التي ما زالت تلعب دوراً هاماً في العمل التربوي ولمكانتها كوسيلة تشخيص ووقاية وعلاج، ومؤشراً للرؤية التي يعبر عنها المنهج الدراسي والوسائل والأنشطة المصاحبة له. وعليه تأتي هذه الدراسة للكشف عن واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ الأختبارات الفصليّة في جامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات في ضوء بعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى تقدير طالبات جامعة شقراء لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيلهم بالاختبارات الفصليّة.
٢. ما أثر تخصص الطالبة (علوم وآداب، تربية) في تقديرها للممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء في تقويم التحصيل بالاختبارات الفصليّة؟
٣. ما أثر المستوى الدراسي للطالبة (خامس، سادس، سابع، ثامن) في تقديرها للممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء في تقويم التحصيل بالاختبارات الفصليّة؟

ثانياً: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

١. حاجة الميدان لمثل هذه الدراسات باعتبار أن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس عملية ضرورية لكل نظام تربوي ينشد التطوير والسعي نحو الأفضل.
٢. تزويد إدارة الجامعة بمعلومات دقيقة وواقعية عن وضع الاختبارات والأسئلة التي يضعها أعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحسين وتطوير الامتحانات داخل الجامعة، مما يؤدي على تحسين مخرجات العملية التعليمية للجامعة.
٣. تقديم أداة قياس تساعد الأستاذ الجامعي في تقييم جودة اختباراته الفصليّة التي يعدها.

ثالثاً: أهداف الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرّف على طبيعة الاختبارات الفصليّة التي تجرى داخل جامعة شقراء من وجهة نظر طالباتها من خلال استجاباتهن التقديرية.

٢. التعرف على مواطن القوة والضعف في تقديرات ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقويم التحصيل بالاختبارات الفصليّة من وجهة نظر الطالبات.
٣. الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات الطالبات الجامعة تعزى إلى متغير التخصص (علوم وآداب، تربية).
٤. الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابة الطالبات حول طبيعة الاختبارات الفصليّة من وجهة نظر الطالبات تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن).

رابعاً: حدود الدراسة:

اقتصرت الدارسة على المحددات الآتية:

- طالبات كليات التربية، وكليات العلوم والآداب بجامعة شقراء المسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ – ٢٠١٨م.
- ممارسات تنفيذ إجراءات الاختبارات الفصليّة الواردة في أداة الدراسة.

خامساً: تحديد مصطلحات الدراسة:

تبنت الباحثة التعريفات الإجرائية الآتية:

ممارسات تنفيذ الاختبارات الفصليّة: السلوكيات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ الاختبارات الفصليّة.

أعضاء هيئة التدريس: كل من يقوم بالتدريس لطلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس بكليات التربية، أو كليات العلوم والآداب بجامعة شقراء، أياً كانت رتبته العلمية (أستاذ– أستاذ مشارك – أستاذ مساعد– محاضر– معيد).

الطالبة: هي الشخص الذي مازال على مقاعد الدراسة في مرحلة البكالوريوس في أي من تخصصات كليات التربية، أو الآداب والعلوم، في جامعة شقراء، والتي يخضع تحصيلها للتقييم من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

الاختبار الفصلي: اختبار تحريري تحتسب درجته ضمن درجة الأعمال الفصليّة التي تمنح للطالب أو الطالبة خلال الفصل الدراسي من اختبارات تحريرية وبحوث وأنشطة تعليمية تتصل بالمقرر الدراسي.

الاختبارات التحصيليّة: طريقة منظمة تتم وفق معايير محددة لتحديد تحصيل الطلبة للمعلومات ومهارات مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية (العبادي، ٢٠١٨: ١٦٢١). وتعرف الباحثة الاختبارات التحصيليّة بأنها اختبارات تجرى بطريقة منظمة بعد فترة زمنية معينة، تمثل جزء من برنامج التقويم التعليمي، وتوفر أداة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية ما تحديداً رقمياً، تم تعلمها مسبقا بصفة رسميّة، وذلك من خلال إجاباتهم على عينة من الأسئلة، أواستجابتهم لمهام تعليمية محددة مرتبطة بالمنهج الذي درسه الطالب.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الاختبارات التحصيلية في المرحلة الجامعية ومعايير تصميمها، ومهارات وكفايات إعدادها، وطبيعتها. ومن هذه الدراسات:

١. دراسات اهتمت بمعايير الاختبارات التحصيلية الجيدّة:

سعت دراسة القواس (٢٠١٧) إلى تقويم اختبارات القبول بجامعة إب في ضوء معايير الاختبار الجيد. تكونت عينة الدراسة كن (٢٤١) سؤالاً من أسئلة اختبارات القبول لمادة الرياضيات. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق غرض الدراسة أعد الباحث قائمة من ثمانية معايير رئيسة لتحليل أسئلة الاختبارات في ضوئها. كما أعد أداة للدراسة تكونت من ثمان استمارات لتحليل الأسئلة في ضوء المعايير. وبينت نتائج الدراسة عدم توفر عدد من المعايير المتعلقة بالمواصفات الفنية للورقة الاختبارية. كما بينت تركيز الأسئلة عل قياس المستويات العقلية الدنيا. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها عقد برنامج تدريبي تنمية كفايات القياس وبناء اختبارات القبول لأعضاء هيئة التدريس المكلفين بإعدادها.

هدفت دراسة ساعد وعامر (٢٠١٧) إلى التعرف عى مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي، من حيث كتابة تعليمات الاختبار، وإعداد فقراته، وطباعة الاختبار وإخراجه. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتحليل محتوى ٣٦ اختباراً تحصيلياً من خلال إسقاطها على أداة الدراسة والمتمثلة في معيار إعداد الاختبار التحصيلي الجيد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاختبارات المعدّة من طرف أساتذة التعليم الجامعي لا تتوفر فيها معايير الاختبار التحصيلي الجيّد، وإنهم بحاجة إلى تدريب لتنمية كفاياتهم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية. وتوصي الدراسة بضرورة اخضاعهم لدورات تدريبية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

هدفت دراسة عبداللطيف (٢٠١٥) إلى التعرف على مدى توفر مواصفات وشروط الاختبارات التحصيلية الجيدة، ومدى تأثرها ببعض المتغيرات من وجهة نظر طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث، تم توزيعها على عينة مكونة من ٣٢٠ طالباً. وجاءت درجة استجابة عينة الدراسة متوسطة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولم تظهر أية فروق تعزى لمتغير الجنس أو التخصص الدراسي.

أما دراسة صالح (٢٠١٢) فهدفت إلى تقويم الأسئلة الامتحانية في كلية التربية بالجامعة المستنصرية، من وجهة نظر الطلاب في ضوء متغير القسم، في تسعة مجالات متعلقة بالأسئلة الامتحانية، هي: شمولية الأسئلة للمادرة الدراسية، الأهداف التي تغطيها، الغرض من الامتحانات، وضوح المطلوب وغموضه، أنماط الأسئلة، العدالة في توزيع الأسئلة على الطلاب، مناسبتها للوقت المخصص لها، دقتها العلمية، وطريقة التصحيح وموضوعيته. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة كأداة للبحث وزعتها على عينة تكونت

من ٩٢ طالب وطالبة من ستة أقسام مختلفة. بينت النتائج أن وبينت النتائج أن الأسئلة تفتقد الشروط الصحيحة الواجب توافرها للأسئلة الامتحانية. كما أشارت إلى وجود فروق جوهرية في استجابة المفحوصين تعود إلى متغير القسم. وأوصت الدراسة بإجراء عملية تقويم دائمة للأسئلة الامتحانية.

واستهدفت دراسة حماد (٢٠١١) إلى التعرف على مستوى التزام معدي الامتحانات بمعايير الامتحان الجيد، ومستوى توافر معايير الامتحان الجيّد في الامتحانات النصفيّة لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة على معايير جودة الامتحان الجيد. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحليل عينة من أسئلة الاختبار النصفي لبرنامج التربية. خلصت النتائج إلى أن درجة مراعاة قواعد بناء فقرات الاختبار جاءت ضعيفة، وأكدت على أن الأسئلة تشجع على الحفظ والاستظهار. وأوصت الدراسة بتنظيم ورش لتطوير مهارات صياغة أسئلة الاختبارات لدى معدي الاختبارات بالجامعة وفق معايير الجودة.

٢. دراسات اهتمت بتقويم كفايات ومهارات الأساتذة الجامعيين في بناء الاختبارات التحصيلية:

هدفت دراسة جبارة (٢٠١٧) إلى معرفة درجة التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدارسة من ٧٣ محاضرة تم اختيارهن بطريقة قصدية. وأعدت الباحثة أداة لقياس مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية. بينت النتائج أن التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية كان متوسطاً. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة، وعدم وجود فروق تعزى إلى التخصص أو الكلية. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل لتنمية مهارات القائمات بالتدريس في مجال بناء الاختبارات بشكل عام، والاختبارات الموضوعية بشكل خاص.

كما هدفت دراسة النور (٢٠١٤) إلى تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس في اللغة العربية لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وعلاقة ذلك بكل ببعض المتغيرات. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد مقياساً خاصاً بالدراسة قام بتطبيقه على عينة مكونة من ٣٠٠ طالباً وطالبة في كلية التربية. وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المفحوصين تعزى للجنس والتخصص، والمعدل التراكمي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وأوصت الدراسة بتطوير كفايات أعضائ هيئة التدريس في مجال بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية، ومراجعة وتقويم الاختبارات التحصيلية بالجامعة بشكل مستمر.

وبنفس المجال هدفت دراسة الشيخي (٢٠١٥) إلى تحديد دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة البحث من مجموعة من الأساتذة والطلاب من جامعتي أم القرى وجامعة الملك فيصل. واستخدم

الباحث مقابلة كتابية للأساتذة الجامعيين طبقها على ٦٠ عضواً بمراتب مختلفة، واستبانة طبقها على ٨٣ طالباً. وكشفت الدراسة عن ضعف في مخرجات التعليم الجامعي يعود إلى عدد من الأسباب منها: قع صور في إلمام الأستاذ الجامعي بطرائق التقويم، وأساليبه السليمة، والتركيز على تقويم الطالب الجامعي في المجال المعرفي على حساب المجالين المهاري والوجداني، وقصور في مدى إلمام الأستاذ الجامعي بأهداف الاختبارات التحصيليّة ومهارات إعدادها، وتحليل نتائج الطلاب وتفسيرها.

١. دراسات اهتمت ببناء البرامج التدريبية لتحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الأساتذة الجامعيين:

سعت دراسة الغضبان (٢٠١٧) إلى بناء برنامج تدريبي لتدريسي الجامعة في إعداد الاختبارات التحصيلية وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية. اعتمد الباحث المنهج الوصفي. وأعد استبانة كأداة مقننة للدراسة. تكونت عينة الدراسة من ٣٢ أستاذ جامعي من المختصين بالمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم في الكليات التربوية في ثمان جامعات عراقية. خرج الباحث بهيكلية للبرنامج معززة بمادة دراسية على شكل كراس تدريبي يضم محتوى دراسي للبرنامج شمل عدد من المواضيع هي: مفهوم القياس والتقويم والاختبارات ووظائفه، أنواع التقويم،الأهدالف السلوكية، الخريطة الاختبارية، اختبارات الأداء، الاختبارات الشفوية، الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية، اختبارات الإجابات القصيرة، مفهوم الصعوبة والتمييز. وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج التدريبي كجزء من برنامج الاعداد المهني المتكامل لتدريسي الجامعة.

هدفت دراسة الزرعة (٢٠١٦) إلى الكشف عن الواقع الفعلي لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك فيصل، والتعرف على درجة ممارستهم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية في مقرراتهم في المرحلة الجامعية، ومعرفة فعاليّة برنامج تدريبي في تحسين كفايات لديهم. استخدمت الباحثة المنهج شبه التدريبي ذي المجموعة الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ متدربة ما أعضاء الهيئة التدريسية من تخصصات مختلفة، وسنوات خبرة متنوعة. وقامت الباحثة ببناء اختبار لقياس كفيات أعضاء الهيئة التدريسية في بناء الاختبارات التحصيلية، تم تطبيقه قبل البرنامج وبعده. وأثبتت النتائج تدني مستوى المتدربات بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، فعالية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وأظهرت فروقات دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروقات تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة. وأوصت النتائج بعقد عدد من الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لمساعدتهم في بناء الاختبارات التحصيلية وفق أصول علمية ومنهجية. وتوظيف نتائج الاختبارات في عملية التحسين والتطوير لكل من المتعلم والمعلم.

وبنفس السياق هدفت دراسة الشريم (٢٠١٤) إلى توفير برنامج تدريبي مناسب لتحسين مهارات بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم، والتأكد من فاعليته في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي وإخراجه لديهم. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة. وتكونت

عينة الدراسة كن ٥٢ أستاذاً جامعياً من ثلاثة تخصصات مختلفة. وقام الباحث ببناء أداة لتقويم جودة الورقة الاختبارية تحوي ٥٩ معياراً تشكل أهم المعايير والمواصفات لبناء الاختبار التحصيلي موزعة على ستة مجالات. كذلك قام الباحث ببناء برنامج تدريبي لتحسين مهارات بناء الاختبار التحصيلي. وأثبتت النتائج فعالية البرنامج، ولم تكشف عن أي أثر لمتغيري الجنس والتخصص بين التقييم القبلي والبعدي لأوراق الاختبارات. وأوصت الدراسة بتنبي البرنامج التدريبي، وتبني قائمة المعايير التي أعدها الباحث لتقويم أوراق الاختبار التحصيلي.

١. دراسات اهتمت بطبيعة الاختبارات التحصيلية التي تجرى داخل الجامعة:

هدفت دراسة الخالدي (٢٠١٨) معرفة آراء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية نحو اختبار المنتصف. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتشكلت عينة الدراسة من ١٠٤ طالبة من أربعة تخصصات أكاديمية مختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة تكونت من ٢٠ فقرة. بينت نتائج الدراسة أن استجابة الطالبات على فقرات الاستبانة جاءت متوسطة في ثمانية عشرة فقرة، ومتدنية في فقرتين فقط. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الآراء حول اختبار المنتصف تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير السنة الدراسية. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول اختبارات المنتصف في الجامعات المختلفة.

وبنفس المجال جاءت دراسة بني ياسين (٢٠١٨) للكشف عن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو أساليب تقويمهم عامة، ونحو الاختبارات بشكل خاص. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياساً من تصميمه تم توزيعه على ١٥٠ طالباً من ستى أقسام أكاديمية مختلفة، ومقابلة ١٠ من أعضاء هيئة التدريس من تخصص المناهج ودرق التدريس وتخصص القياس والتقويم، جميعهم من كلية عجلون الجامعية. أظهرت نتائج الدراسة أن أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال الاختبارات من وجهة نظر الطلاب حاز على المستوى المتوسط. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في أساليب التقويم الحديثة.

ومثلها جاءت دراسة سليمان (٢٠١٠) بهدف تقويم الممارسات التي يتبعها الأساتذة الجامعيون في جامعة تبوك في تقييم التحصيل الأكاديمي لطلابهم بالاختبارات وغيرها، من وجهة نظر طلاب الجامعة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأعد مقياساً يحوي ٥٢ فقرة، منها ٢٧ فقرة لمحور ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم الاختبار: إعدادها، تطبيقها، تصحيحها. تكونت عينة الدراسة من ٥١٧ طالباً من ثلاثة تخصصات أكاديمية مختلفة. وأظهرت نتائج الدراسة عن عدد من الممارسات الإيجابية في إجراء الاختبارات، مثل تنويع أسئلة الاختبارات، والدقة في التصحيح، وارتباط الأسئلة بمحتوى المقرر، ومناسبة الأسئلة لمستويات وقدرات الطلاب المختلفة، وتحديد الأوزان النسبية لأساليب التقويم في بداية الفصل الدراسي. كما كشفت عن بعض الممارسات السلبية كعدم مراعاة الدقة والموضوعية في رصد الدرجات.. وأوصت الدراسة بعقد دورات ولقاءات

للأساتذة الجامعيين حول التقييم الموضوعي لأداء الطالب، وتوفير معايير لدرجات البحث أو التقرير، وتنويع أساليب التقيوم، والإسراع في تزويج الطلاب بنتائجهم في أعمال السنة.

في حين هدفت دراسة العاجز (٢٠٠٨) إلى التعرف على طبيعة الاختبارات النهائية التي تجرى داخل الجامعة من وجهة نظر طلبتها في ضوء بعض المتغيرات المتعلقة بالجنس والكلية والمستوى. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة مكونة من ٥٢ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، تم توزيعها على عينة بلغت ٨٢٤ طالباً وطالبة. وجهت الدراسة للبحث في ثلاثة مجالات هي: لجنة الامتحان، محتوى الامتحانات، وما يتعلق بالطالب نفسه. توصلت النتائج إلى أن مجال لجنة الامتحانات جاء بالمرتبة الأولى، ومجال محتوى الامتحان جاء بالمرتبة الثانية، وجاء المجال الثالث بالمرتبة الثالثة. كذلك كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الثاني والثالث لصالح الطالبات. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنوعية الاختبارات من حيث المستويات المعرفية، وضرورة تبصير الطلبة بطبيعة الاختبارات.

سعت دراسة شحاته وأبا الخيل (٢٠٠١) إلى الكشف عن واقع التدريس والتقويم الجامعي بغية تطويره وتعظيم العائد التربوي في كليات البنات بالمملكة. اعتمدت الدراسة على المنهج النقدي. وشملت عينة الدراسة ١٢٠ أستاذ جامعي، و ٣٥٠ طالبة تم اختيارهن بطريقة العينية العشوائية الطبقية. وأعد الباحثات استبانتان إحداهما للأساتذة والأخرى للطالبات. كشفت النتائج عن العديد من المشكلات التي تواجه الطالبات والأساتذة الجامعيين في العملية التقويمية، مثل اعتماد الطالبات على الحفظ الآلي، واساءة الظن بالاستاذ الجامعي، وفقدان الثقة به فيما يتعلق بالدرجات والدقة في إدخالها. وأوصت الدراسة باعتماد اختبارات تتمتع بمواصفات الاختبار الجيّد وتقيس مستويات التفكير العليا لدى الطالبات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين تقارب الأهداف ومتغيرات الدراسة، وعينة ومجتمع الدراسات السابقة، والأدوات المستخدمة وإجراءاتها، والنتائج التي أشارت إليها. وتتميز الدراسة الحالية بأنها تدرس تتحديداً آراء طالبات جامعة شقراء في بعض الكليات نحو الممارسات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الاختبارات الفصليّة في ضوء متغير التخصص والمستوى الدراسي. واستفادت الباحثة في تبرير مشكلة الدراسة وفي الأدب النظري، وفي اعداد أداة الدراسة وتفسير النتائج.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام الوصفي التحليلي، لملائمته لموضوع وأهداف الدراسة، حيث أنه يصف الظاهرة موضوع البحث، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، من خلال جمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة، ومن ثم تحليلها للوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية بشقراء، وكلية العلوم والآداب بشقراء، بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٠هـ، – ٢٠١٨م والبالغ عددهن (١٤٦١).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٢١) طالبة ونسبتها من المجتمع الأصلي (كلية التربية، وكلية العلوم والآداب بشقراء) ٢٩%، ونسبتها من المجتمع الدراسة (المستويات من الخامس إلى الثامن) ٦٩%، تم اختيارهن عشوائياً من المستويات الأربعة (الخامس، السادس، السابع، الثامن)، نسبة لعدم توفر طالبات في المستويات الأربعة الأولى بكلية التربية بعد قرار وزير التعليم بإيقاف القبول بكليات التربية بداية من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ (قرار وزاري رقم ٧٣٥٧٠ وتاريخ ١٤٣٨/٨/١٣هـ). ويبين جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص والمستوى.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص والمستوى

م	الكلية	عدد الطالبات	النسبة	مستوى ٥		مستوى ٦		مستوى ٧		مستوى ٨		المجموع		النسبة
				مجتمع	عينة	مجتمع	عينة	مجتمع	عينة	مجتمع	عينة	مجتمع	عينة	
١	التربية بشقراء	٥٩٧	%٣٨	٧٨	٧٨	١٠٧	٨٦	١١٣	٦٢	٧٤	٤٣	٣٧٢	٢٢٤	%٦٠
٢	العلوم والآداب بشقراء	٨٦٤	%٢٣	١٣٨	١٠٤	٦٢	٥٣	٨٤	٣٥	١٤	٨	٢٣٨	١٩٦	%٨٢
	المجموع	١٤٦١	%٢٩.	٢١٦	١٣٢	١٦٩	١٣٩	١٩٧	٩٧	٨٨	٤٢	٦١٠	٤٢١	%٦٩

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة استبانة، بعد الاطلاع على ما تحصلت عليه من ممارسات في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة في نفس موضوع الدراسة. وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٤٧)، موزعة على ثلاثة مجالات. وتم تقدير الممارسة من خلال وضع التقدير المناسبة لدرجة الممارسة وفق

مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وهذه الاختيارات تأخذ التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

صدق الأداة:

للتحقق من مناسبة أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرض الاستبانة على مجموعة من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، وطلب منهم تحديد آرائهم حول أداة الدراسة، من حيث شمولية المجالات لأهداف الموضوع، ومدى مناسبة وانتماء الفقرات للمجالات، وصحة الصياغة اللغوية للفقرات. كما طلب منهم إضافة أو تعديل أي فقرة من فقرات الاستبانة يرون عدم مناسبتها. وتم اعتماد الفقرات التي اتفق المحكمون على ملاءمته بنسبة ٨٠% فأكثر، وحذف الفقرات غير الملائمة. وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٤٢) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات لكل مجال عدد من المحاور كما يبين جدول (٢) الآتي:

جدول (٢): عدد محاور وعبارات الأداة

م	المجال	المحور	عدد الفقرات	مجموع الفقرات
١	ممارسات الأستاذ قبل الاختبار	بداية الفصل الدراسي	٣	٧
		تهيئة الطلاب للاختبار	٤	
٢	ممارسات أثناء الاختبار	الانضباط داخل قاعة الاختبار	٥	٢٤
		محتوى الاختبار	١٣	
		مواصفات ورقة الاختبار	٦	
٣	ممارسات بعد الاختبار	عند تصحيح الاختبار	٤	١١
		بعد الانتهاء من تصحيح الاختبار	٤	
		بعد استخراج نتائج الاختبار	٣	
المجموع				**٤٢**

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وفق معادلة كرونباخ ألفا (Alpha– cronbach)، على عينة استطلاعية حجمها (٣٠) استبانة من خارج عينة الدراسة. ووجد أن معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٩٤)، وهي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، ومقبولة من أجل تعميم نتائج الدراسة. والجدول (٣) يبين قيم معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الدراسة والأداة ككل.

جدول (٣): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخليل لمجالات الدراسة وللأداة ككل

الرقم	المجال	قيمة معامل ثبات كرونباخ – ألفا
١	ممارسات الأستاذ قبل الاختبار	٠.٧٤
٢	ممارسات أثناء الاختبار	٠.٨٨
٣	ممارسات بعد الاختبار	٠.٩٤
معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ –ألفا للأداة ككل		٠.٩٥

طريقة تصحيح الأداة:

أعطي وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وذلك حسب الترتيب الآتي: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة). تم حساب المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية وتحديد الرتبة والمستوى باستخدام المعيار الإحصائي الآتي كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤): المعيار الإحصائي لتقدير درجة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في المحاضرة الأولى مع الطالبات

الفترة	الدرجة
٣.٦٨– ٥	مرتفعة
٢.٣٤ – ٣.٦٧	متوسطة
١ – ٢.٣٣	منخفضة

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T–Test).
- اختبار التحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، واختبار شيفيه Scheffe' Test.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى تقدير طالبات جامعة شقراء لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيلهم بالاختبارات الفصليّة.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في المحاضرة الأولى مع مع الطالبات من وجهة نظرهن، والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الطالبات لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في تقويم التحصيل بالاختبارات الفصليّة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	ممارسات الأستاذ قبل الاختبار	٣.٤٨	٠.٨٩	متوسطة
١	٢	ممارسات الأستاذ أثناء الاختبار	٣.٦٣	٠.٧٦	متوسطة
٣	٣	ممارسات الأستاذ بعد الاختبار	٣.٤٥	١.٠٨	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للأداة ككل			٣.٥٨	٠.٨٣	متوسطة

يبين جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الأداة تراوحت ما بين (٣.٦٣-٣.٤٥)، كما جاء المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٥٨) وإنحراف معياري (٠.٨٣)، مما يشير إلى تحقق جميع ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل الطالبات بالاختبارات الفصليّة بدرجة متوسطة. وجاء مجال ممارسات الأستاذ أثناء الاختبار بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣) وانحراف معياري (٠.٧٦). يليه مجال ممارسات الأستاذ قبل الاختبار واحتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٨)، وانحراف معياري (٠.٨٩). وجاء في المرتبة الأخيرة مجال ممارسات الأستاذ بعد الاختبار بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٥)، وانحراف معياري (١.٠٨). ولم تسجل أي من الفقرات بكامل الأداة درجة منخفضة.

١. ممارسات الإستاذ الجامعي قبل الاختبار

جاء تقدير الطالبات عينة البحث لممارسات الأستاذ قبل الاختبار، بدرجة متوسطة، وبالمرتبة الثانية مقارنة بمجالات الدراسة الأخرى. وكما يتبين من جدول (٦) جاءت فقرتين فقط في هذا المجال بدرجة مرتفعة، في حين جاءت خمس فقرات بدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه الدرجة إلى ضعف إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية ممارسات الأستاذ الجامعي قبل الاختبار بالشكل المطلوب.

وجاءت فقرة (يذكر الطلبة بمواعيد الاختبارات القادمة قبل موعدها بوقت كاف) بدرجة مرتفعة، واحتلت المرتبة الأولى في هذا المجال، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٥)، وانحراف معياري (٠.٩٧). وربما تعزى هذه الدرجة إلى

حرص معظم أعضاء هيئة التدريس على تذكير الطلبة بمواعيد الاختبارات القادمة بوقت كاف لضمان استعداد الطلبة للاختبارات وعدم تخلفهم عن حضوره. وجاءت فقرة (يطلع الطلبة على الأنظمة المتبعة في حال غياب الطالب عن الاختبار الفصلي) بدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٦)، وانحراف معياري (١.٢٠). وتشير هذه الدرجة على حرص أعضاء هيئة التدريس على اطلاع الطلبة على أنظمة الغياب عن الاختبار الفصلي وتحديدها كعقد مبرم مع الطلبة من جهة، وإلى حزمهم في تطبيق الأنظمة المتبعة حسب لائحة الدراسة والاختبارات من جهة أخرى.

وجاءت فقرة (يحدد أكثر من اختبار تحريري فصلي خلال الفصل الدراسي) بدرجة متوسطة، وأقل متوسط حسابي في محور في بداية الفصل الدراسي، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥١)، وانحراف معياري (١.١٠). وربما تشير هذه النتيجة إلى ضعف استفادة الأستاذ والطلبة من الاختبارات الفصليّة في توفير التغذية الراجعة، وتقويم مدى تحقق الأهداف، وفحص مستوى نجاح العملية التتعليمية لأكثر من مرة خلال الفصل الدراسي الواحد. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من العبادي (٢٠١٨ : ١٦٢٢) والعاجز (٢٠٠٩: ٣٩٢)، والدليمي والمهداوي (٢٠٠٢: ١٤)، في أن تكرر حدوث الاختبارات بعد كل فترة تعليمية ينشط المتعلم ويحفز همته لتحقيق أهداف التعلم، والوقوف على النواتج التعليمية التي تحققت من خلال التدريس، والوقوف أيضا على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها وتعديل المعلم طرائق التدريس بالشكل الذي تصبح فيه ملائمة لمستوى الطلبة.

كما جاءت فقرة (يوضح الطريقة التي يعتمدها في التصحيح) على المرتبة قبل الأخيرة في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٧)، وانحراف معياري (١.٣٧). ولعل هذه النتيجة تشير إلى عدم حرص عدد من أعضاء هيئة التدريس على تهيئة الطلبة للاختبار بالدرجة المطلوبة عبر توضيح طريقة التصحيح لهم منذ البداية وقبل تنفيذ الاختبارات الفصليّة.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ممارسات الأستاذ الجامعي قبل الاختبار

المحور	الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	الدرجة
في بداية الفصل الدراسي	٣	١	يسلم الطلبة جدولاً زمنياً لمواعيد الاختبارات التحريرية الفصليّة في بداية الفصل الدراسي.	٣.٦٣	١.٣٢	متوسطة
	٤	٢	يحدد أكثر من اختبار تحريري فصلي خلال الفصل الدراسي.	٣.٥١	١.١٠	متوسطة
	٢	٣	يطلع الطلبة على الأنظمة المتبعة في حال غياب الطالب عن الاختبار الفصلي.	٣.٨٦	١.٢٠	مرتفعة

تهيئة الطلاب للاختبار	١	٤	يذكر الطلبة بمواعيد الاختبارات القادمة قبل موعدها بوقت كاف.	٤.٣٥	٠.٩٧	مرتفعة
	٥	٥	يعرض نماذج للأسئلة المتوقعة في الاختبار.	٣.٤٧	١.٣١	متوسطة
	٧	٦	يراجع مادة الاختبار للطلاب.	٣.٢٩	١.٣٦	متوسطة
	٦	٧	يوضح الطريقة التي يعتمدها في التصحيح.	٣.٣٧	١.٣٧	متوسطة
متوسط المجال ككل				٣.٤٨	٠.٨٩	متوسطة

٢. ممارسات الإستاذ الجامعي أثناء الأختبار

جاء تقدير الطالبات عينة البحث لممارسات الأستاذ أثناء الاختبار، بدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأولى مقارنة بمجالات الدراسة الأخرى. وكما يتبين من جدول (٧) جاءت ثمان فقرات في هذا المجال بدرجة مرتفعة، في حين جاءت (١٦) فقرة بدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه الدرجة إلى تركيز أعضاء هيئة التدريس لممارسات أثناء الاختبار أكثر من أية ممارسات أخرى.

حصلت ثلاث فقرات من محور الانضباط داخل قاعة الاختبار على درجة مرتفعة، وحصلت فقرتان فقط على درجة متوسطة. حصلت فقرة (يحرص على توقيع الطلبة على كشف حضور الاختبار)، أعلى متوسط حسابي ودرجة مرتفعة في هذا في هذا المحور، وأعلى متوسط بين جميع فقرات مجال ممارسات الأستاذ أثناء الاختبار، بلغ (٤.٤٤)، وانحراف معياري (٠.٧٥). وربما تعزى هذه النتيجة إلى إن توقيع الطلبة على كشف حضور الاختبار من الأعراف الأكاديمية بكافة الكليات، وإلى حرص أعضاء هيئة التدريس على إثبات حضور الطلبة للاختبار، وحفظ حقوق الطلبة في حال فقدان أوراق الاختبار لأي سبب من الأسباب. في حين حصلت فقرة (يتواجد في قاعة الاختبار قبل بدايته بوقت كاف) على درجة متوسطة وعلى أقل متوسط حسابي في هذا المحور، بلغ (٣.٤٥) وانحراف معياري(١.٣١). وربما تعزى هذه النتيجة إلى تخصيص عدد من أعضاء هيئة التدريس محاضرة كاملة للاختبار، التي يكون وقتها عادة أطول من وقت الاختبار مما يجعلهم يتأخرون عن بدء الاختبار في وقته المحدد.

حصلت اثنتا عشرة فقرة في محور محتوى الاختبار على درجة متوسطة، وحصلت فقرة واحدة فقط على درجة مرتفعة. حيث حصلت فقرة (تركز أسئلة الاختبار على الحفظ والتذكر) على درجة مرتفعة، وأعلى متوسط حسابي في هذا المحور، بلغ (٣.٧٨)، وانحراف معياري (١.٢٠). في حين حصلت فقرة (تثير أسئلة الاختبار تفكير الطلبة) على درجة متوسطة، ومتوسط حسابي بلغ (٣.٦٤)، وانحراف معياري (١.٠٩). الأمر الذي يشير إلى وجود ضعف في محتوى أسئلة الاختبارات الفصليّة وعدم اتصافها بمعايير الاختبار الجيد. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حماد (٢٠١١ : ٥) التي أكدت نتائجها على تشجيع أسئلة الاختبارات النصفيّة للحفظ والاستظهار، ومع ما أوصت به دراسة اورتغا-سانشيز (Ortega-Sanchez ,2016: 148)، ودراسة

شحاته وأبا الخيل (٢٠٠١: ١٣) باعتماد اختبارات تتمتع بمواصفات الاختبار الجيد وتقيس مستويات التفكير العليا.

جاءت فقرة (يحتوي الاختبار على أسئلة إجبارية وأخرى اختيارية) على أقل متوسط حسابي في المجال ككل، وبمحور محتوى الاختبار، بلغ (٢.٩٩) وانحراف معياري (١.٥٠). وهذا يدل على عدم حرص جميع أعضاء هيئة التدريس على اعتماد الأسئلة الإجبارية ليتمكنوا من المقارنة بين أداء الطلاب بصدق وموضوعية. وتتعارض هذه النتيجة مع ما ذهب إليه جيوسي (٢٠١٦: ١٩) من ضرورة تجنب الأسئلة الاختيارية في الاختبارات.

حصلت أربع فقرات من محور مواصفات الورقة الاختبارية على درجة مرتفعة . كانت فقرة (طباعة بحجم مناسب ومقروء)، اعلاها متوسط حسابي ، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٦)، وانحراف معياري (٠.٨٩)، في حين جاءت فقرة (الدرجات المحددة لكل سؤال) أقلها متوسط حسابي بلغ (٣.٦٨)، وانحراف معياري (١.١٤). وربما تشير هذه النتيجة إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بإخراج ورقة الاختبار بصورة جيدة. وتتوافق هذه النتيجة مع ذهب إليه جيوسي (٢٠١٦: ١٩)، وكاظم (٢٠٠١: ١٣١) من ضرورة توفر بعض صفات الورقة الاختبارية الجيد من حيث الشكل، كتوفر البيانات الخاصة بالاختبار، وتضمين الورقة الدرجة الكليّة للاختبار، والدرجة الرئيسة لكل سؤال، والدرجة الفرعيّة على جزيئات الأسئلة، على أن تتناسب الدرجة المخصصة لكل سؤال، وكتابة الورقة الاختبار بخط واضح وبطباعة جيدة. وأن تتوفر تعليمات واضحة للاختبار. كما توافق مع نتيجة دراسة ساعد وعامر (٢٠١٧ : ٨٧) التي بينت أن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف مع نتائج دراسة النور (٢٠١٤: ١٤)، ودراسة العاجز (٢٠٠٩: ٤٠١) في أن مستوى تقدير أفراد العينة لبعد مواصفات الورقة الاختبارية جاء بدرجة مرتفعة.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ممارسات الأستاذ الجامعي قبل الاختبار

المحور	الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	الدرجة
الانضباط داخل قاعة الاختبار	١٥	٨	يتواجد في قاعة الاختبار قبل بدايته بوقت كاف.	٣.٤٥	١.٣٤	متوسطة
	٥	٩	يراقب قاعة الاختبار بفعالية.	٣.٨٨	١.٠١	مرتفعة
	١	١٠	يحرص على توقيع الطلبة على كشف حضور الاختبار.	٤.٤٤	٠.٧٥	مرتفعة
	١٤	١١	يوضح الأسئلة التي يصعب على الطلبة فهمها أثناء تأدية الاختبار.	٣.٦٠	١.٢٢	متوسطة
	٦	١٢	يبني صور متكافئة للأسئلة عندما يقسم الطلبة	٣.٧٩	١.١٥	مرتفعة

			إلى مجموعتين لاختبار المقرر الواحد.			
محتوى الاختبار	٢٥	١٣	يحتوي الاختبار على أسئلة إجبارية، وأخرى اختيارية.	٢.٩٩	١.٥٠	متوسطة
	١٦	١٤	يستهلك حل أسئلة الاختبار أقل من نصف الوقت المخصص للاختبار.	٣.٤٨	١.٢٧	متوسطة
	٢٤	١٥	يستهلك حل أسئلة الاختبار الوقت المخصص للاختبار.	٢.٩٦	١.٢٩	متوسطة
	٢٠	١٦	يتضمن الاختبار أسئلة مقالية وموضوعية بشكل متوازن.	٣.٣٦	١.٣١	متوسطة
	١٨	١٧	أكثر من نصف أسئلة الاختبار موضوعية.	٣.٣٧	١.٣٤	متوسطة
	١١	١٨	أسئلة الاختبار متنوعة المستوى من حيث السهولة والصعوبة.	٣.٦٤	١.١٧	متوسطة
	١٣	١٩	أسئلة الاختبار واضحة ومحددة.	٣.٦٢	١.٣١	متوسطة
	٢٢	٢٠	تقيس أسئلة الاختبار ما تعلمه الطلبة من مهارات المقرر الدراسي.	٣.١٧	١.١٩	متوسطة
	١٠	٢١	تغطي الأسئلة كافة موضوعات المقرر المحددة للاختبار.	٣.٦٥	١.٠٨	متوسطة
	١١	٢٢	تثير أسئلة الاختبار تفكير الطلبة.	٣.٦٤	١.٠٩	متوسطة
	٧	٢٣	تركز أسئلة الاختبار على الحفظ والتذكر.	٣.٧٨	١.٢٠	مرتفعة
	٢١	٢٤	يتضمن الاختبار أسئلة تقيس الجانب المهاري، والوجداني.	٣.٢٥	١.٢٠	متوسطة
	١٨	٢٥	تتضمن الأسئلة بعض العبارات الموحية بالإجابة.	٣.٣٧	١.٣٢	متوسطة
مواصفات ورقة الاختبار	٣	٢٦	التعليمات الخاصة بكل سؤال.	٣.٩٢	١.١٦	مرتفعة
	٨	٢٧	الدرجات المحددة لكل سؤال.	٣.٦٨	١.١٤	مرتفعة
	٩	٢٨	درجات مكونات السؤال الداخلية للأسئلة المكونة من عدد من النقاط (أ، ب، ج...الخ).	٣.٦٦	١.١٩	متوسطة
	٢	٢٩	طباعة بحجم مناسب ومقروء.	٤.٢٦	٠.٨٩	مرتفعة
	٣	٣٠	فقرات مفهومة وخالية من الأخطاء الإملائية.	٣.٩٢	١.٢٤	مرتفعة

	١٧	٣١	رسومات ومستندات مرفقة واضحة الطباعة والألوان.	٣.٤٣	١.٣٣	متوسطة
متوسط المجال ككل				٣.٦٣	٠.٧٦	متوسطة

١. ممارسات الإستاذ الجامعي بعد الأختبار

جاء تقدير الطالبات عينة البحث لممارسات الأستاذ الجامعي بعد الاختبار، بدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة بين بمجالات الدراسة الأخرى. ويشير هذا إلى أن هذه الممارسات غير شائعة لدى معظم أعضاء هيئة التدريس. وربما يعزى هذا لضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بممارسات بعد الاختبار أو عدم إدراكهم لأهميتها كإجراء حيوي من إجراءات عملية التقييم. وكما يتبين من جدول (٨) جاءت أربع فقرات في هذا المجال بدرجة مرتفعة، في حين جاءت سبع فقرات بدرجة متوسطة.

حصلت ثلاث فقرات من محور عند تصحيح ورقة الاختبار على درجة مرتفعة، وحصلت فقرة واحدة فقط على درجة متوسطة. حصلت فقرة (يضع الدرجة المستحقة عن أسئلة الاختبار بناء على سلم تصحيح واضح)، أعلى متوسط حسابي ودرجة مرتفعة في هذا في هذا المحور، وأعلى متوسط بين جميع فقرات مجال ممارسات الأستاذ بعد الاختبار، بلغ (٣.٨٥)، وانحراف معياري (١.١٣). في حين جاءت فقرة (يقيم إجابات الطلبة بعدل وحيادية)، وفقرة (يقيم إجابات الطلبة بموضوعية ودقة) على درجة مرتفعة أيضاً. وربما تعزى هذه النتيجة إلى توخي معظم أعضاء هيئة التدريس الدقة والموضوعية، وحرصهم على التصحيح بأقل أخطاء ممكنة. وتتوافق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة اسعادي وعزي (٢٠١٥: ١٩٨).

حصلت فقرة (يعدل درجات الطلبة عند وجود خطأ في التصحيح) محور بعد الانتهاء من تصحيح أوراق الاختبار وحدها على درجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٥) وانحراف معياري (١.٢٣). وتشير هذه إلى التزام معظم أعضاء هيئة التدريس بعدالة التصحيح. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سليمان (٢٠١٠: ٣٩٨)، التي سجلت تقدير متوسط لممارسة تعديل الدرجة عند وجود خطأ في التصحيح.

في حين حصلت فقرة (يعيد أوراق الاختبارات للطلاب بعد تصحيحها خلال أسبوع من تاريخ الاختبار) على أقل متوسط حسابي في هذا المحور بلغ (٣.١١) وانحراف معياري (١.٤٠). وربما يعود هذا التقدير إلى كثرة أعداد الطالبات في الشعب، وتنفيذ معظم الاختبارات الفصليّة في وقت واحد، مما يؤخر الأستاذ الجامعي في تصحيح الأوراق وإعادتها للطلبة في وقت مناسب. وتتوافق مع نتيجة دراسة بني ياسين (٢٠١٨: ١٢٩) ودراسة الشيخي (٢٠١٥: ٧٧)، وتتختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه دراسة سليمان (٢٠١٠: ٣٩٨)، التي بينت أن المدرسين يؤخرون إعلان نتيجة الاختبار الأول لدرجة تحرم الطالب من فرصة الانسحاب من المقرر.

حصلت جميع فقرات محور بعد استخراج نتائج الاختبار على درجة متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى عدم حرص معظم أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من نتائج اختبار أعمال السنة بعد تحليلها في التأكد من

مستوى تحقق الأهداف، وتحسين عمليات التدريس والتعلم، وتطوير نماذج الاختبارات القادمة وأسئلتها. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشيخي (٢٠١٥ : ٧٤)، ومع ما أوصت به دراسة كل من الزرعة (٢٠١٦: ٣٠٠)، ودراسة اردوغان (Erdogan, 2015 : 270) .

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بعد الاختبار

المحور	الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	الدرجة
عند تصحيح ورقة الاختبار	١	٣٢	يضع الدرجة المستحقة عن أسئلة الاختبار بناء على سلم تصحيح واضح.	٣.٨٥	١.١٣	مرتفعة
	٤	٣٣	يقيم اجابات الطلبة بعدل وحيادية.	٣.٧٩	١.١٧	مرتفعة
	٣	٣٤	يقيم إجابات الطلبة بموضوعية ودقة.	٣.٨٠	١.١٥	مرتفعة
	١١	٣٥	يدون ملاحظات مكتوبة على أوراق إجابة الطلبة.	٢.٩٠	١.٣٥	متوسطة
بعد الانتهاء من تصحيح الاختبار	٩	٣٦	يعيد أوراق الاختبارات للطلاب بعد تصحيحها خلال أسبوع من تاريخ الاختبار.	٣.١١	١.٤٠	متوسطة
	٨	٣٧	يزود لطلبة بالإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات.	٣.١٨	١.٥٣	متوسطة
	٥	٣٨	يناقش نتائج الاختبارات مع الطلبة.	٣.٦٢	١.٤٠	متوسطة
	١	٣٩	يعدل درجات الطلبة عند وجود خطأ في التصحيح.	٣.٨٥	١.٢٣	مرتفعة
بعد استخراج نتائج الاختبار	١٠	٤٠	يتخذ إجراءات تحسن تعلم الطلبة (استخدام طرق تدريس، تدريبات وأنشطة، اختبارات قصيرة.. الخ).	٣.٠٠	١.٢٣	متوسطة
	٧	٤١	يزود الطلبة بمقترحات لتحسين أدائهم.	٣.٤٢	١.٣٢	متوسطة
	٦	٤٢	يشارك الطلبة بعلاج أسباب تدني درجاتهم في الاختبارات.	٣.٤٨	١.٣٩	متوسطة
متوسط المجال ككل				٣.٤٥	١.٠٨	متوسطة

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر تخصص الطالبة (علوم وآداب، تربية) في تقديرها للممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء في تقويم التحصيل بالاختبارات الفصليّة؟

للإجابة عن هذا السؤال،تم استخدام اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق في تقدير ممارسات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير التخصص. والجدول (٩) يكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أفراد العينة من تخصص التربية وتقديرات أفراد العينة من تخصص العلوم والآداب لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ

اختبارات أعمال السنة من وجهة نظرهن. وكما يتضح من بيانات الجدول أن متوسط تقديرات أفراد العينة من تخصص التربية بلغ (٣.٦١) بانحراف معياري (٠.٨٦)، ومتوسط تقدرات أفراد العينة من تخصص العلوم والآداب بلغ (٣.٥٤)، بانحراف معياري (٠.٧٨)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (٠.٧٨)، بقيمة احتمالية (٠.٩١) وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (٠.٠٥). وعليه لا توجد فروق بين متوسطات أفراد العينة من التخصصين يمكن أن تعزى للتخصص الدراسي.

الجدول (٩): دلالة الفروق بين تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
تربية	٢٢٤	٣.٦١	٠.٨٦	٠.٧٨	٠.٩١	غير دال إحصائياً
علوم وآداب	١٩٦	٣.٥٤	٠.٧٨			

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر المستوى الدراسي للطالبة (خامس، سادس، سابع، ثامن) في تقديرها للممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء في تقويم التحصيل بالاختبارات الفصليّة لمجالات الدراسة الثلاثة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة إذا ما كانت هنام فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥). وبينت النتائج كما هي موضحة في جدول (١٠)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة للأداة ككل، ولجميع مجالات الأداة.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في تقدير الممارسات تبعاً للمستوى الدراسي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
قبل الاختبار	بين المجموعات	١٨.٤١	٣	٦.١٣	٧.٩٩	٠.٠٠٠	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٣١٩.٥٩	٤١٦	٠.٧٦			
	الكلي	٣٣٨.٠١	٤١٦				
أثناء الاختبار	بين المجموعات	٢٥.٥٠	٣	٨.٥٠	١٥.٩٤	٠.٠٠٠	دال إحصائياً
	داخل	٢٢١.٨٣	٤١٦	٠.٥٣			

	المجموعات						
	الكلي	٢٤٧.٣٣	٤١٦				
بعد الاختبار	بين المجموعات	٥٢.٨٨	٣	١٧.٦٢	١٦.٧٠	٠.٠٠	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٤٣٩.٠٠	١٦	١.٠٥			
	الكلي	٤١٩.٨٩	٤١٦				
الأداة ككل	بين المجموعات	٣٠.١٨	٣	١٠.٠٦	١٦.٠٩	٠.٠٠	دال إحصائياً

ولمعرفة أتجاه الفروق ودلالتها تم إجراء واختبار شيفيه Scheffe' Test ، وبينت النتائج كما هو موضح في الجدول (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأداة ككل، وفي جميع الأداة لصالح المستوى الخامس. وربما تعزى هذه الفروق إلى التفاوت بمعرفة الطالبات بالممارسات حسب مستوى الطالبة الدراسي. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبداللطيف (٢٠١٥: ٤٤)، ودراسة سليمان (٢٠١٠: ٣٥٤)، وتختلف مع نتائج دارسة جبارة (٢٠١٧: ٥٦)، ودراسة النور (٢٠١٤: ٢).

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في تقدير الممارسات في مجالات الأداة تبعاً لمتغير المستوى

المجال	الإحصاءات الوصفية	م٥	م٦	م٧	م٨	العينة الكلية
قبل الاختبار	المتوسط الحسابي	٣.٨٩	٣.٥٦	٣.٣٤	٣.٦٩	٣.٦٤
	الانحراف المعياري	٠.٧٠	١.٠٥	٠.٩٠	٠.٦١	٠.٨٩
أثناء الاختبار	المتوسط الحسابي	٣.٩١	٣.٥٧	٣.٢٦	٣.٥٦	٣.٦١
	الانحراف المعياري	٠.٥٠	٠.٨٩	٠.٧٧	٠.٦٦	٠.٧٦
بعد الاختبار	المتوسط الحسابي	٣.٨٩	٣.٣٩	٢.٩٥	٣.٣٥	٣.٤٥
	الانحراف المعياري	٠٨١	١.١١	١.١٩	٠.٩٤	١.٠٨
الأداة ككل	المتوسط الحسابي	٣.٩٠	٣.٥٢	٣.١٩	٣.٥٣	٣.٥٨
	الانحراف المعياري	٠.٥٨	٠.٩٤	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٨٣

ومن خلال عرض النتائج يمكن استخلاص النتائج الآتية:

- درجة تقدير أفراد العينة لممارسة أعضاء هيئة التدريس في اختبارات أعمال السنة متوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات استجابة طالبات كلية التربية وكلية العلوم والآداب حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس في اختبارات أعمال السنة من وجهة نظرهن تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات استجابة طالبات كلية التربية وكلية العلوم والآداب حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس في اختبارات أعمال السنة من وجهة نظرهن تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- اعداد دليل ارشادي وإجرائي لأعضاء هيئة التدريس وكافة منسوبي الكليات لتسهيل وتيسير إجراء الاختبارات الفصليّة والنهائية وضوابطها، وتوحيد الإجراءات الأساسية، بكليات الجامعة المختلفة، بالاعتماد على لائحة الدراسة والاختبارات بنظام مجلس التعليم العالي ولوائحه، ولائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية والقواعد التنفيذية لها، والمعدّة في جامعة شقراء، والتعاميم الصادرة بهذا الشأن من وكالة الجامعة للشؤون التعليمية بالجامعة.
- إنشاء وحدة مركزية للاختبارات تابعة لعمادة التطوير والجودة بالجامعة، تقوم بمهام مراجعة وإعداد التقارير السنوية الخاصة بتقييم الاختبارات الفصليّة والنهائية وتحليل نتائج الطلبة، وإعداد خطط تنفيذية للإجراءات التصحيحية لنقاط الضعف وتأكيد تعزيز نقاط القوة. وكذلك تدريب أعضاء هيئة التدريس في أدوات التقويم، مواصفات ومعايير إعداد وبناء الاختبارات التحصيليّة الجيدة، بنوك الأسئلة، الامتحانات الإلكترونية، ميكنة التصحيح وغيرها.

كما تقترح إجراء الدراسات الآتية:

- رؤية مقترحة لتطوير نظم الاختبارات وتقويم الطلبة بالجامعات السعودية.
- واقع إدارة قاعات الاختبارات الفصليّة والنهائية بكليات الجامعة.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كفايات إعداد الاختبارات التحصيليّة وبنائها وفق معايير الجودة.

Recommendations and Further Research:

1. Preparing a procedural guide for midterm and final exams, and unifying their basic procedures in all faculties with respect to the Higher Education Council system and regulation and Shaqra University executive rules.
2. Establishing exam central unit affiliated to the Deanship of Development and Quality at the university, to review and prepare annual reports for midterm and final exams, analyze students' results and to prepare executive plans depending on the analyzed results either to correct weakness or support strengths. As well as training faculty members on using assessment tools, building good exams, exams banks, electronic exams and correcting and marking exams papers
3. Conducting research on the following:
   a. new visions to develop exam systems in Saudi universities.
   b. the current reality of exam halls managing in some faculties.
   c. Identifying the training needs of faculty members on building high quality exams.

المصادر

١. أبو جراد، حمدي (٢٠١١). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيليّة وعلاقته باتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣ (٢)، ٨٩-١٠٦.

٢. أبو الفتوح، محمد (٢٠١٢). من عيوب الاختبارات الحالية التي تمارس في مدارسنا وجامعاتنا: يحفظ أكثر مما يفهم...ولا يفكر بطريقة علمية!. مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ٧٠،٢٠٤-٧٥.

٣. تم الاسترجاع من موقع:
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?SubModel=140&ID=1397

٤. اسعادي، فارس وعزي، ايمان (٢٠١٥). مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (١١)، ١٨٩- ٢٠٠.

٥. بني ياسين، محمد فوزي (٢٠١٨). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو أساليب تقويمهم. مجلة جامعة شقراء، (١٠)، ١١٨-١٣٥.

٦. جبارة، كوثر سلامة (٢٠١٧). مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل-المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٠، (٣٢)، ٥٥-٧٥.

٧. جيوسي، مجدي(٢٠١٦). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٨)، ١٥ -٣٧.

٨. حماد، شريف علي (٢٠١١، ابريل). جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان. ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي: جودة الامتحانات الجامعية... الواقع والمأمول. جامعة القدس المفتوحة، وجامعة فلسطين، ومؤسسة الاميديست، غزة، فلسطين. تم الاسترجاع من موقع:
https://scholar.google.com/citations?user=jKkEaK0AAAAJ&hl=ar

٩. الخالدي، مريم ارشيد (٢٠١٨). آراء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية نحو اختبارات المنتصف (دراسة حالة). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٤)، ٢٠٥-٢٢٢.

١٠.خليل، ياسر فاروق محمد (٢٠١٨). أثر الاختبارات القصيرة اليومية على التحصيل الدراسي وخفض القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضات في البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المجلة التربوية المتخصصة، ٧ (١)، ٩٠-١٠٢.

١١.الدليمي، احسان عليوي والمهداوي ، عدنان محمود (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التعليمية. بغداد: مكتب أحمد الدباغ للطباعة والنشر.

١٢.الزرعة، ليلى بنت ناصر(٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيليّة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٢)، ٢٧٧-٣٠٤.

١٣.ساعد، صباح وعامر، وسيلة (٢٠١٧). تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيليّة لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد: دراسة تحليلية للاختبارات التحصيليّة للسداسيين الأول والثاني للسنوات الجامعية من ٢٠١٢/٢٠١٣. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩(٢٨)، ٨١-٩٠.

١٤.سليمان، شاهر خالد (٢٠١٠). ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تقويمية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢(٢)، ٣٥٣-٤١٧.

١٥.شحاته، حسن وأبا الخيل، فوزية (٢٠٠١) التدريس والتقويم الجامعي: دراسة نقدية مستقبلية. مجلة رسالة الخليج العربي، ٢١ (٧٨)، ١٣-٥٠.

١٦.الشريفين، نضال كمال (٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس التربوي والنفسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية-البحرين، ٧ (٤)، ٧٩-١٠٩.

١٧.الشريم، أحمد علي محمد (٢٠١٤). 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 (٣)، ١١، ٣٣٥-٣٦٤.

١٨.الشيخي، هاشم بن سعيد (٢٠١٥). دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٣ (١)، ٥٥-٨٩.

١٩.صالح، بدرية علي (٢٠١٢). تقويم الأسئلة الامتحانية في كلية التربية/ الجامعة المستنصرية من وجهة نظر الطلبة. مجلة سر من رأى، ٨، (٢٨)، ٥٤-٩٢.

٢٠.العاجز، فؤاد (٢٠٠٨). دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٦(٢)، ٣٧٧-٤٠٩.

٢١.العبادي، عضيد عبد احمد زكي (٢٠١٨). الاختبارات التحصيليّة في التربية الإسلامية (أنواعها، سماتها، عيوبها، كيفية صياغتها). مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية – جامعة بابل، (٣٨)، ١٦١٩-١٦٣١.

٢٢.عبداللطيف، قنوعه (٢٠١٥). استجابات طلبة الجامعة حول الاختبارات التحصيليّة: دراسة ميدانية في جامعة الوادي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ١٠، ٣٣-٤٤.

٢٣.العبسي، محمد مصطفى (٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٤.عودة أحمد والجودة، ماجد (٢٠١٨). تقدير ثبات علامات الطلبة في المقررات الجامعية على الاختبارات خلال الفصل الدراسي ومدى تأثر هذه التقديرات بطريقة تحديد أوزانها النسبية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، ١٢(٢)، ٢٤٦-٢٦١.

٢٥.الغضبان، سلام ناجي باقر (٢٠١٧). بناء برنامج تدريبي لتدريسي الجامعة في إعداد الاختبارات التحصيليّة وفقاً للاحتياجات التدريبية. مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، ١٥ (٣١)، ١٤٢-١٧٠.

٢٦.قطامي، يوسف، أبو جادو، ماجد، وقطامي، نايفة (٢٠٠٠). تصميم التدريس. عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

٢٧.القواس، محمد أحمد مرشد (٢٠١٧). تقويم اختبارات القبول لمادة الرياضيات بجامعة "إب" في ضوء معايير الاختبار الجيد. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٥(١)، ٢٥٧-٢٧٨.

٢٨.كاظم، علي مهدي (٢٠٠١). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. أربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

٢٩.الكبيسي، عبدالواحد حميد وربيع، هادي مشعان (٢٠٠٨). الاختبارات التحصيليّة المدرسية: أسس بناء وتحليل أسئلتها. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٣٠.المصري، محمد، وتوفيق، مرعي (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (١)، ٩٤-١٠٩.

٣١.ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). القياس والتقويم في القياس والتربية وعلم النفس. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٢.النور، أحمد يعقوب (٢٠١٤). تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٣(٥)، ١-٢١.

٣٣.يوسف، لطيفة (٢٠٠٨). دراسة محتوى الأسئلة متعددة الخيارات لبعض مواد الامتحان الكتابي كلية الطب البشري – جامعة دمشق . مجلة جامعة دمشق للعلوم الطبية، (٢)، ٢٤، ١٩٩-.٢٠٤.

References

1. Al-Ajiz, F. (2008). An evaluation study of the nature of conducting Islamic University exams from viewpoints of its students. Islamic University Periodical: Human Studies,16(2), 377-409.
2. Al-Abadi, A. A. Z. (2018). Achievement tests in Islamic education (types, features, faults and to write them). Journal of College of Basic Education for and Human Science University of Babylon, (38), 1619-1631.
3. Al-Absi, M. M. (2010). Realistic evaluation in the teacher science. Amman: Al-Masirah House for Publishing, Distribution and Printing.
4. Abdul Latif, Q. (2015). The responses of university students about achievement tests: A field study at Wadi University. Journal of Social Studies and Researches, 10,33-44.
5. Abu Al-Foytooh, M. (2012). Among the disadvantages of current tests practiced in our schools and universities: Memorize more than he understands...and does not think in a scientific way! Knowledge Magazine, , -Minister of Education, 70, 75-204. Retrieved from: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?SubModel=140&ID=1397
6. Abu Jarad, H. (2001). The extent of teachers commitment to analyze the results of the achievement tests and its relationships to their attitudes towards them. Journal of Al-Azhar University in Gaza: Humanities Series, 13(2), 89-106.
7. Asadi, F.,& Ezzi, E. (2015). Good test specifications. Journal of Social Studies and Researches, (11). 189-200.
8. Bany Yassin, M. F. (2018). Attitudes of Al-Balqa Applied University students towards their evaluation methods. Shaqra University Journal, (10), 118-135.
9. Al- Dawsari, M. A. (2018). The views of students of Princess Alia University College towards the midterm tests (case study). The Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies, 26(4), 205-222.

10. Al-Dulaimi, A. A., & Al-Mahdawi, A. M. (2002). Measurement and evaluation in the educational process. Baghdad: Ahmas AL-Dabbag Office for Printing and Publishing.

11. Erdogan, V. (2005). Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 21(2), 261-270. Retrieved from:
https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161018

12. Hammad, S.A. (April, 2011). Quality of midterm exam questions for the education program at Al-Quds Open Unoversity in light of the exam quality standards. A scientific paper presented to the school day:The quality of university exams...reality and expectations. Al-Quds Open University, the University of Palestine and the AMIDEASR Foundation, Gaza, Palestine. Retrieced from:
https://scholar.google.com/citations?user=jKkEaK0AAAAJ&hl=ar

13. Qatami, Y., Abu Jadu, M., & Qatami, N. (2000). Teaching design. Amman: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing.

14. Al-Ghadban, S. N. B. (2017). Building a training program for the university teachers in preparing achievement tests according to training needs.Misan Journal pf Academic Studies, 15(31). 142-170.

15. Jabara, K. S. (2017). The extent of the lectures' commitment to the basic rules in building objective tests in the Faculties of Education and Arts at Hail University- Saudi Arabia. Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 10(32), 55-75.

16. Joshua, M., Joshua, K. & Kritsonis, W. (2006). Use of Student Achievement Scores as Basis for Assessing Teachers' Instructional Effectivenss: Issues and Resrearch Results. Journal of Human Ecology, 22(2),135-140. Retrieved from:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09709274.2007.11906012

17. Jucy. M. (2016). The extent of achieving final exam questions at Palestine Technical University for educational goals according to the Bloom pyramid in

light of the criteria for a good exam. International Interdisciplinary Journal of Education, 5(8), 15-37.

18. Kazim, A. M. (2001). Measurement and evaluation in learning and education. Irbid: Dar Al Kindy for Publishing and Distribution.

19. Al-Kawas, M. A. M. (2017). Evaluating the mathermtics entrance exams at Ibb University in light of good test criteria. Journal of Psychological and Educational Sciences, 5(1), 257-278.

20. Khalil, Y. F. M. (2018). The effect of daily short tests on academic achievent and reducing anxiety among students with difficulties learning sports in the preparatory programs at Immam Muhammad bin Saud Islamic University. International Interdisciplinary Journal of Education,7(1), 90-102.

21. Al-Kubaisi, A. H., & Rabee', H. M. (2008). School achievement tests: Foundations for building and analyzing their questions. Amman: Al-Mujtamaa Al-Arabi Library for Publishing and Distribution.

22. Al-Masry, M., & Tawfiq, M. (2007). Attitudes of Al Isra Private University students towards the evaluation methods. Journal of Educational and Psychological Sciences, 8(1), 94-109.

23. Maxwell, T. W. (2012). Assessment in Higher Education in the Professions: Action Research as an Autherntic Assesmetn Tast. Teaching in Higher Education,17(6), 686-696. Retrived from:
https://eric.ed.gov/?id=EJ991135

24. Melhem, S. M. (2002). Measurement and evaluation in measurmentm education and psychology. Amman: Dar Almassira for Publishing and Distribution.

25. Moravec, T., Stepanek. P., & Valenta, P. (2015). The Impact of Progress Testing of Students on their Results at Final Exam. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 174, 3702-3706. Retrieved from:
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815011611

26. Al-Najjar, N. (2010). Measurment and evaluation, an applied perspective with SPSS software applications. Amman: Dar Al-Hamid for Publishing.

27. Al-Nour, A. Y. (2008). Measurement and evaluation in education and psychology. Amman: Janadriyah Printing.

28. Al-Nour, A. Y. (2014). Evaluation of the level of application of the faculty members of the Sudan University of Science and Technology to the critiria for designing a good achievement test from the students' viewpoint and some other variables. International Interdiscipinary Journal of Education, 3(5), 1-21.

29. Odeh, A. (June, 2010). Evaluating students' performance in Jordanian universities: Issues and challenges. Research submitted to the National Conference for the development of study plans, methods of teaching, learning, and scientific research, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Amman, Jordan.

30. Odeh, A., & Al-Jawdah, M. (2018). Estimating the stability of students' grades in university courses on tests during the semester and the extent to which these estimates are affected by a method of determining their relative weights. Journal of Educational and Psychological Studies- Sultan Qaboos University, 12(2), 246-261.

31. Ortega-Sanchez, C. (2016). Written Exams: How effectively are we using them? Procedia-Social and Behavioral Sciences, 288, 144-148. Retrieved from: http://www.headconf.org/head16/wp-content/uploads/pdfs/2610.pdf

32. Saa'ad, S., & Amer, W. (2017). Evaluating the adequacy of building achievement tests for professors of university education according to the criteria for a good test: An analytical study of achievement tests for the first and second semester of the academic years of 2012L2013. El-Baheth in Human and Social Sciences, 9(28), 81-90.

33. Sabry, M., & Al-Rafii, M. (2009). Educational evaluation: Its foundations and procedures. Riyadh: Al-Rushed Library.

34. Saleh, B. A. (2012). Evaluation of exam questions at the College of Educational Al-Mustansiriya University from students' point of view. Journal of Surra Man Raa, 8(28), 54-92.

35. Shahata, H., & Aba Alkhail, F. (2001). Teaching and university evaluation a future critical study. Journal of the Arabian Gulf Message,21(78), 13-50.

36. Al-Shaikhi, H. S. (2017). The role of the university professor in improving the quality and methods of students' assessment. Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology, 13(1), 55-89.

37. Al-Shuraifain, N. K. (2006). The psychometric properties of the reference test subject in the educational measurement and evaluation according to the modern theory of educational and psychological measurement. Journal of Educational & Psychological Sciences- Bahrain, 7(4), 79-109.

38. Al-Shuraim, A. A. M. (2014). The effectiveness of a training program in improving the skill of building the achievement test for a sample of faculty members in the College of Sharia'a at Al-Qassim University. Al-Quds Open University Journal of Educational & Psychological Research & Studies, 3(11), 335-364.

39. Sulaiman, S. K. (2010). The practices of faculty members at the Unoversity of Tabuk in assessing the achievment of their students in the light of some variables: An evaluation study. Umm Al-Qura Unoversity Journal of Education and Psycholgy, 2(2), 353-417.

40. Youssef, L. (2008). Study the content of multiple-choice questions for some subjects of the written examination, at Faculty of Human Medicine- Damascus University. Damascus University Journal for Health Sciences,24 (2), 199-204.

41. Yuan, W., Deng, C., Zhu, H., & Li, J. (2012). The Statistical Analysis and Evaluation of Examination Results of Materials Research Methods Course. Creative Education, 3, 162-164. Retrieved from:

https://pdfs.semanticscholar.org/5836/3c029b3888f4cbff806a4e11583ec1199b2d.pdf

42. Al-Zara'a, L. N. (2016). The effectiveness of a training program in improving the competencies of building achievement tests for faculty members at King Faisal University. Journal of Education & Psychological Sciences, 17(2), 277-304.

المصادر الاجنبية

1. Erdogan, V. (2005). Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 21(2), 261-270. Retrieved from: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161018
2. Joshua, M., Joshua, K. & Kritsonis, W. (2006). Use of Student Achievement Scores as Basis for Assessing Teachers' Instructional Effectivenss: Issues and Resrearch Results. Journal of Human Ecology, 22(2),135-140. Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09709274.2007.11906012
3. Maxwell, T. W. (2012). Assessment in Higher Education in the Professions: Action Research as an Autherntic Assesmetn Tast. Teaching in Higher Education,17(6), 686-696. Retrived from: https://eric.ed.gov/?id=EJ991135
4. Moravec, T., Stepanek. P, & Valenta, P. (2015). The Impact of Progress Testing of Students on their Results at Final Exam. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 174, 3702-3706. Retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815011611
5. Ortega-Sanchez, C. (2016). Written Exams: How effectively are we using them? Procedia-Social and Behavioral Sciences, 288, 144-148. Retrieved from: http://www.headconf.org/head16/wp-content/uploads/pdfs/2610.pdf
6. Yuan, W., Deng, C., Zhu, H., & Li, J. (2012). The Statistical Analysis and Evaluation of Examination Results of Materials Research Methods Course. Creative Education, 3, 162-164. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/5836/3c029b3888f4cbff806a4e11583ec1199b2d.pdf