مجلة البلقاء
للبحوث والدراسات

مجلة علمية
محكمة
متخصصة, تصدر
عن جامعة عمان
الأهلية

المجلد ٢٣
العدد ١
٢٠٢٠

درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم في جامعة عمان الأهلية بقواعد بناء وصياغة الاختبارات الموضوعية, في ضوء بعض المتغيرات

The Degree Of Commitment Of The Faculty Members In The Faculty Of Arts And Sciences In Al-Ahliyya Amman University To The Basic Rules In Building Objective Tests, Attributed To Some Variables

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم / جامعة عمان الأهلية بقواعد بناء وصياغة الاختبارات الموضوعية وفقاً لأربعة مجالات: مجال أسئلة الصواب والخطأ, ومجال أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة, ومجال أسئلة الاختيار من متعدد, ومجال أسئلة المطابقة. ومعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائيًا في درجة الالتزام بقواعد الاختبارات الموضوعية تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة والتخصص.

تكونت عينة الدراسة من (٤١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة قصدية من كافة التخصصات في كلية الآداب والعلوم للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨. قامت الباحثتان ببناء وتطوير أداة تكونت من (٤٦) فقرة لقياس درجة الالتزام بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية, وتم حساب معامل الصدق والثبات لها, وتم تطبيق الأداة على عينة الدراسة. اتبعت الدراسة الحالية أسلوب المنهج الوصفي التحليلي لغايات تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. وأشارت النتائج الى أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان الأهلية بقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل عام جاءت ضمن الدرجة المرتفعة, حيث كان أعلى تقدير لمجال أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة, يليه مجال أسئلة الصواب والخطأ, وجاء مجال أسئلة الاختيار من متعدد في الترتيب الثالث, في حين جاء مجال أسئلة المطابقة في الترتيب الرابع والأخير, كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام الاختبارات الموضوعية, وكذلك تدريبهم وإخضاعهم لدورات ترفع من مستوى كفاياتهم في بناء وصياغة الأسئلة الموضوعية.

الكلمات المفتاحية:

جامعة عمان الأهلية, أعضاء هيئة التدريس, القواعد الأساسية, الاختبارات الموضوعية, درجة الإلتزام, قواعد بناء وصياغة الاختبارات.

الدكتور: عونية عطا صوالحة
Prof. Awnieh A. Sawalha
أستاذ دكتور - جامعة عمان الأهلية
sawalha53@yahoo.com

الدكتور: أسماء العمري
DR. Asmaa Al Omary
أستاذ مشارك - جامعة عمان الأهلية
omariasma@gmail.com

تاريخ الاستلام: ٢٠١٩/١/١٢

تاريخ القبول: ٢٩ / ١ / ٢٠١٩

Abstract

This study aimed to determine the degree of commitment among faculty members of the Art and Science faculty at Al Ahliyya Amman University to the basic rules in the construction of objective tests of 4 various types; true or false, filling the blank, multiple choice questions, comparison question. And weather the commitment degree is affected by different variables like years of experience and speciality.

The study sample consisted of 41 faculty members, who were chosen intentionally from different specialties in the art and science faculty of the 2017/2018 academic year.

The researchers developed a tool to measure the degree of commitment to the basic rules in constructing objective tests; the tool was validated and consistent with the purpose of this study, then it was distributed to the study sample to collect data. This study used the analytic descriptive method to achieve the goals of the study and answer it's questions.

The results showed that the degree of commitment to the basic rules in constructing objective tests among faculty members in al Ahliyya Amman University in total is within the high degrees, with the highest degree to the filling the blank questions , followed with false and true questions , then multiple choice question in the 3rd degree , while the comparison questions came in the 4rth and last degree, and there were no statistically significant difference due to study variables.

The study recommends the importance of encouraging the faculty members to use objective tests, and to train and coach them to increase their competence in building and phrasing objective tests.

Keywords:

Al-Ahliyya Amman University, Faculty Members, Basic Rules, Objective Tests.

مقدمة البحث

التقويم من أهم عناصر العملية التعليمية التي توجب وجود نظام تربوي قائم على سياسات وإجراءات واضحة تنظم عمل المؤسسات التعليمية وتنهض بأدائها, فقد عرفت المجتمعات القديمة التقويم كأداة يتم من خلالها تمييز الطلبة وتصنيفهم وفقا لقدراتهم, كما أنه وسيلة لكشف مدى تحقق الأهداف والمخرجات التعليمية من خلال معرفة التحصيل العلمي للطلبة.

تعد الاختبارات التحصيلية من طرائق القياس الأكثر استخداما في تقويم الطلبة, لذلك لا بد من زيادة الاهتمام في عملية بنائها وتطويرها من قبل التربويين والعاملين في المؤسسات التعليمية, وتتزايد الحاجة للتخطيط نتيجة للتطورات الحديثة في جوانب الحياة عموما وفي وسائل التربية والتعليم خصوصا, ولا يخفى على أحد في المؤسسات التعليمية أهمية إعداد وتدريب الأستاذ الجامعي ليقوم بدوره في إعداد الطلبة للحياة وتزويدهم بالمعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة, إذ إن توفر البيئة الأكاديمية الملائمة يساهم في جودة العملية التعليمية (صوص, والجوارنة, والعطيات, ٢٠١٥) وفي تحقيق الأهداف والغايات المنشودة.

تعتبر مهمة بناء الاختبارات التحصيلية من أهم واجبات الأكاديميين في زمن تتسارع فيه المعرفة وتتقدم وسائل التكنولوجيا بشكل كبير, مما يتطلب مضاعفة الاهتمام وزيادة الجهد في التخطيط والإعداد بما يضمن رفع مستوى الطلبة العلمي وكذلك تشكيل شخصيتهم نفسيا وعقليا واجتماعيا.

لذلك تهتم مؤسسات التعليم العالي بإعداد وتدريب الأكاديميين على امتلاك الكفايات المهنية الأساسية: كالتخطيط والإعداد, واختيار طرائق واستراتيجيات التدريس, وكفايات إدارة البيئة التعليمية, وكفايات التقييم المناسبة التي تتطلب إعداد وبناء أدوات التقييم التي تتسم بالدقة والموضوعية, لتكون مناسبة لجميع المستويات الدراسية وتراعى الفروق الفردية بين الطلبة, وهناك العديد من أدوات التقييم الضرورية: كالواجبات المنزلية, والمناقشات والنشاطات الصفية.

إن أكثر أدوات التقييم استخداماً وشيوعاً والتي لها الوزن الأكبر في تحديد مستوى الطلبة هي الاختبارات التحصيلية وهي على نوعين: الاختبارات المقالية, والاختبارات الموضوعية, وقد اتجهت الدراسة الحالية لبحث النوع الثاني من الاختبارات والتي تتكون من أربعة أنواع هي: أسئلة الصواب والخطأ, وأسئلة الاختيار من متعدد, وأسئلة الإجابة القصيرة والإكمال, وأسئلة المقابلة, وهذا النوع من الاختبارات لا يسمح بأن يكون لرأي المصحح دور في تقدير العلامة لأن فقرات الجواب محددة كما يمكن تصليحها بواسطة الآلات أو أشخاص يملكون مفتاح الإجابة ويسمى هذا النوع من الأسئلة باختبارات التعرّف, كما أنها تقيس عمليات التفكير المعقد وعمليات الاستدلال والتقويم واستخدام المعرفة في مواقف جديدة, وتعتبر الأكثر استخداما نظراً لخصائصها التي جعلتها أكثر أنماط الأسئلة الحديثة استخداما وأفضلها قدرة على قياس الأهداف التعليمية والمستويات المعرفية.

مشكلة الدراسة

تتعرف الأقسام الأكاديمية على مستويات الطلبة من خلال العديد من الوسائل منها الاختبارات التحصيلية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها, مما يتطلب ضرورة امتلاكهم للعديد من الكفايات التدريسية التي تعتبر من الوسائل الهامة في الحكم على مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها, لذلك تتطلع جامعة عمان الأهلية إلى تحقيق معايير النوعية وضمان الجودة التي تتضمن إجراء دراسات لتقييم واقع العملية التعليمية وتطويره, وتعد نتائج هذه الدراسة إجابة على بعض التساؤلات المتعلقة بالمعيار الثاني من معايير النوعية وضمان الجودة وهو "معيار البرامج التربوية وفاعليتها" والمتضمن الإجراءات والدراسات التي تستخدمها المؤسسة لتقييم برامجها بشكل دوري, والنتائج التي تمخضت عن ذلك, ودورها في تعديل هذه البرامج وتحسينها(هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي, ٢٠١٠) , فالتقويم أحد المداخل الهامة لإصلاح التعليم وتطويره, حيث أن تدني قدرة أعضاء هيئة التدريس في بناء الاختبارات التحصيلية يعتبر مؤشراً على تدني جودة التعليم والمخرج التعليمي. لذلك تعتقد الباحثتان أن هذه الدراسة تلبي بعض تطلعات معايير النوعية وضمان الجودة في تقييم البرامج الأكاديمية, وبحدود علم الباحثتين فإنه لم يتم إجراء أية دراسة سابقة حول قواعد بناء الاختبارات الموضوعية في كلية الآداب والعلوم بكافة أقسامها, كما لاحظت الباحثتان ندرة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع مما دفعهما إلى إجراء هذه الدراسة للتعرّف على درجة الالتزام بقواعد بناء وصياغة الاختبارات الموضوعية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم / جامعة عمان الأهلية. من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. السؤال الأول: ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم /جامعة عمان الأهلية بقواعد بناء وصياغة الاختبارات الموضوعية؟
٢. السؤال الثاني: هل هناك فروق في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد بناء وصياغة الاختبارات الموضوعية تعزى إلى سنوات الخبرة؟
٣. السؤال الثالث: هل هناك فروق في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد بناء وصياغة الاختبارات الموضوعية تعزى إلى التخصص؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. قلة الدراسات المحلية والعربية التي أجريت للتعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد بناء وصياغة الاختبارات الموضوعية.
٢. تقدم هذه الدراسة للمسؤولين في جامعة عمان الأهلية معلومات ضرورية حول درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد بناء الاختبارات الموضوعية لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتنمية قدراتهم.
٣. يتوقع أن تقدم هذه الدراسة للعاملين في كلية الآداب والعلوم نتائج تساعد على تقييم ورفع مستوى العملية التعليمية.

٤. يتوقع أن تكون نتائج الدراسة الحالية ذات أهمية لمؤسسات التعليم العالي لما لها من دور في تقييم مستوى الجامعات، وتصنيفها وفقا لأداء العاملين فيها.
٥.

المصطلحات والمفاهيم:

أعضاء الهيئة التدريسية:

الجهة التي توكل إليها جميع المهام والمسؤوليات بهدف إتمام العملية التعليمية على أكمل وجه في كلية الآداب والعلوم في جامعة عمان الأهلية وفق التعليمات والأنظمة المعمول بها.

الاختبارات الموضوعية:

نوع حديث من الاختبارات يتكون كل منها من إجابة صحيحة أو على الأكثر عدد محدود من الإجابات الصحيحة، وهذه الإجابات متفق عليها مسبقا، ولذلك يمكن تصحيحها بواسطة الآلات أو الأشخاص الذين يكلفون بذلك باستخدام مفتاح التصحيح أو نموذج الإجابة ومن بينها يختار الطالب إجابة من بين عدد من الإجابات التي تقدم له (العيسوي، ٢٠٠٣، ص٥٨).

التعريف الإجرائي:

هي وسيلة لتقييم المستوى التحصيلي للطالب، وهي اختبارات حديثة لها إجابات مكتوبة بعناية، لها عدة أنواع منها: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة التكميل، والاختيار من متعدد، والأسئلة المتقابلة.

قواعد بناء الاختبارات الموضوعية:

هي الأسس التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعداد الاختبارات الموضوعية(الطاهر،٢٠١٣).

التعريف الإجرائي: المعايير والأسس العلمية اللازمة التي يجب تطبيقها عند إعداد وصياغة الأسئلة الموضوعية.

الإطار النظري

تعتبر الاختبارات المقالية من أقدم الوسائل المستخدمة لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة حتى ظهر استخدام الاختبارات الموضوعية كوسيلة تقويم في العصور الحديثة وانتشرت في مختلف المؤسسات التعليمية ويحتاج كل نوع من هذه الاختبارات عملية عقلية تختلف عما يتطلبه الآخر فالاختبارات المقالية تحتاج لقدرة على استرجاع المعلومة في حين تحتاج الاختبارات الموضوعية لقدرة تتطلب التعرف إلى الإجابة الصحيحة، إذ يعرّف الاختبار بأنه: "أداة قياس للتحقق من وجود السلوك المتوقع واكتشاف درجة إتقان هذا السلوك"، (حسين، ٢٠١٣).

وتركز الأسئلة والاختبارات التقويمية على النتاجات والمعارف والقدرات الجديدة التي تسعى إلى تحقيقها من خلال العملية التعليمية المقدمة داخل القاعة التدريسية، ومن هنا يعرّف جرونلد التقويم بأنه: "عملية منهجية في تقرير مدى تحصيل الأهداف التربوية" (الرشدان، وجعنيني،٢٠٠٦).

تعتبر أسئلة الاختبارات من أكثر أدوات التقويم انتشاراً في المؤسسات التعليمية لأنها تحقق مجموعة من الأهداف منها:

١. معرفة قدرات الطلبة وقياس مدى تحصيلهم.
٢. معرفة قدرة المدرس ونجاحه وصلاحية المادة الدراسية لمستوى الطلبة.
٣. التعرف على المستوى الدراسي للطلبة من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية التي تحدد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.
٤. تعمل على تقييم المناهج وطرائق التدريس مبينة مدى ملاءمتها لحاجات الطلبة، وبالتالي تزود المؤسسات التعليمية وصانعي القرار بما يحتاجونه من معلومات لتطوير العملية التعليمية (عودة،٢٠١٠).

تصنيف الاختبارات التحصيلية:

تقسّم الاختبارات التحصيلية المستخدمة اليوم من حيث بنائها إلى الاختبارات المقاليه، والاختبارات الموضوعية، وتهتم هذه الدراسة بالنوع الثاني من الاختبارات وهي الموضوعية والتي تعرف أحيانا بالامتحانات الحديثة وتعتبر الأسئلة الموضوعية ذات فاعلية في قياس النواتج التعليمية (كالتذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل)، ولا يشترط أن يقوم بعملية التصحيح المعلم وإنما من يملك مفتاح الإجابة، ولكن عند صياغة الأسئلة ضمن المستويات العليا (كالتركيب والتقويم) لا بد من استخدام الأسئلة المقالية، كما أن هناك خصائص أساسية يجب أن تتوفر في أي اختبار لكي نثق بنتائجه، لأن الاختبار الجيد يتصف بمعايير تحدد صلاحيته للاستخدام منها: الصدق، والموضوعية، والثبات، بينما تتمثل الخصائص الثانوية للاختبار بسهولة التطبيق، وسهولة التصحيح، والاقتصاد أو التكلفة المادية. (سعادة وابراهيم، ٢٠١١).

خطوات بناء الاختبارات الموضوعية:

١. تحديد الأهداف التعليمية التربوية، والهدف هو السلوك الإيجابي المتوقع أن يكتسبه الطالب نتيجة تفاعله مع الموقف التعليمي.
٢. تحديد المحتوى التعليمي من خلال جدول مواصفات لمحتوى وأهداف مادة تعليمية معينة.
٣. تحديد أهداف المادة الدراسية، وهذا يحتاج إلى معرفة وخبرة.
٤. تحديد عدد الأسئلة للمادة الدراسية التي يفترض أن يضعها المدرس للطلبة حتى يتمكن من تحديد كل وحدة من عدد الأسئلة الكلية.
٥. يجب تحديد عدد الأسئلة لكل وحدة من عدد الأسئلة الكلي (حسين، ٢٠١٣).

الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

تعرّف الاختبارات الموضوعية بأنها: "الاختبارات التي تُخرِج رأي المصحح أو حكمه من عملية التصحيح لأن الجواب محدد، وسميت موضوعية لأنها لا تتأثر بالعوامل الذاتية الشخصية للمصحح. (حسين، ٢٠١٣)، ويذكر ناصر وطريف (٢٠٠٩) أن من مزايا هذا النوع من الامتحانات أنها تمنع التقدير الذاتي، وتتفادى غموض الإجابة، كما أنها تمنع الإجابات الخارجة عن الموضوع، وتشمل مقدارا كبيرا من المادة المراد الامتحان فيها، إضافة إلى أنها تتمتع بتوزيع سليم لأنواع المعلومات والأسئلة، قسمت الاختبارات التحصيلية الموضوعية حسب نوع اختبار الإجابة إلى أربعة أنواع وفيما يلي توضيح كل نوع منها:

أ. اختبارات الاختيار من متعدد:

يتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يختار الطالب إجابة واحدة من مجموعة من الاجابات المطروحة، وتتكون أسئلة الاختيار من متعدد من قسمين: أحدهما متن السؤال والذي يحتوي على المشكلة وقائمة الإجابات أو البدائل وتتم صياغة متن السؤال على شكل عبارة كاملة، ليقوم الطالب باختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل المقترحة.

مميزاتها: ويستعمل هذا النمط من الاختبارات لقياس نتائج المعرفة ومختلف أنواع المهارات العقلية، كما يتطلب اختيار الإجابة الصحيحة قدرة على الاستنتاج والقيام بالعمليات الحسابية أحيانا أخرى، كما تتطلب وقتا قصيرا للتصحيح.

عيوبها: رغم هذه المزايا فانه يوجد عليها بعض المآخذ التي تحد من عملية انتشارها، ومن أهمها: صعوبة الإعداد، وكذلك تركز هذه الاختبارات على استرجاع الحقائق والمعلومات، ويشكو الطالب من وجود أكثر من إجابة صحيحة بين البدائل، بالإضافة إلى سهولة الغش فيها وشغلها لحيز كبير على الورق فوق الحيز المخصص لأي نوع من الاختبارات الأخرى. (سعادة وإبراهيم، ٢٠١١).

ب. اختبارات الصواب والخطأ:

في هذا النوع من الأسئلة توضع مجموعة من الجمل أو الأسئلة المتنوعة بين الخطأ والصواب ولكنها غير مرتبة أي ليس واحدة خطأ وأخرى صواب أو العكس، ويتطلب من الممتحن وضع علامة صح أمام الجمل الصحيحة، وعلامة خطأ أمام الجمل الخاطئة. (ناصر، وطريف، ٢٠٠٩)،

مميزاتها: تعتبر أسئلة الصواب والخطأ من أكثر الاختبارات الموضوعية استخداما نظراً لسهولة إعدادها وإمكانية تغطيتها للمادة الدراسية.

عيوبها: هذا النوع من الأسئلة يقيس هدفاً واحدا فقط هو التذكر لذلك يشجع الطالب على الحفظ، وترتفع فيه نسبة التخمين، لذلك عامل الثبات فيه منخفض، إضافة إلى أنها سهلة الغش (حسين، ٢٠١٣).

ولتحسين هذا النوع من الاختبارات لا بد أن تكون العبارة إما صحيحة وإما خاطئة، كما يجب أن يتضمن السؤال فقرة واحدة فقط، وأن يتم التركيز على الفهم أكثر (سعاد وابراهيم، ٢٠١١).

ج. اختبارات المطابقة (المزاوجة):

تتكون اختبارات المطابقة من مجموعتين من الكلمات أو العبارات؛ تسمى القائمة الأولى (المقدمات)، بينما تسمى الثانية (الإجابات)،

بحيث يكون لكل مقدمة من القائمة الأولى إجابة في القائمة الثانية, ويطلب من المتعلم أن يربط كل كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من عبارات في القائمة الثانية, ويستخدم هذا النوع لقياس قدرة المتعلم على ربط المفاهيم والمبادئ العلمية.

مميزاتها: سهولة الإعداد والصياغة, وموضوعية التقييم, وكذلك مناسبتها لقياس قدرات الطلبة المتعلقة بتذكر الحقائق, والتعميمات والمفاهيم العلمية.

عيوبها: أنها لا تقيس الفهم والتمييز عند الطالب, ولا تصلح إلا لقياس نواتج علمية معرفية تتعلق بالقدرة على الربط.

ومن اجل تحسين اختبارات المطابقة فإنه يجب اشتمال اختبار المطابقة على معلومات متجانسة وترتيب الفقرات في القائمتين أبجديا إذا كانت مؤلفة من مفاهيم أو كلمات أو عبارات وأن تكون الفقرات قصيرة ما أمكن إلا في الحالات التي تتطلب توضيح التعريف الخاص بها.

د. اختبارات الإكمال والإجابة القصيرة:

وتتطلب ملء الفراغ الذي يكمل الجملة أو يجيب عن سؤال خاص, ويعتبر هذا النوع من الاختبارات حلقة وصل بين الاختبارات الموضوعية والمقالية.

مميزاتها: مفيدة عند تقييم معرفة الطلاب بالحقائق والمعلومات, ويرى حسين (٢٠١٣) في اختبارات التكميل, سهولة الإعداد, وسهولة التصحيح, إضافة إلى أن فرصة التخمين أقل, وتتسم بالموضوعية في التصحيح, كما تغطي مساحة أكبر من المادة مقارنة بالأسئلة المقالية.

عيوبها: عدم تطبيقها وتوظيفها في مواقف تعليمية متعددة, صعوبة التصحيح وخاصة في وجود أكثر من إجابة محتملة للسؤال. وتمثل اختبارات التكميل أيضا أحد أنماط الاختبار الحر الذي يتطلب من التلاميذ تقديم ما لديهم من استجابات من بدائل أو اختيارات متعددة. (سعادة وإبراهيم, ٢٠١١).

الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات حول قواعد بناء الأسئلة الموضوعية, منها الدراسة التي أجراها القرشي (٢٠١٦) التي هدفت التعرف إلى مستوى تطبيق القواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة, وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبقت الدراسة استبانة أعدت في ضوء إطار عام للقواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية مكونة من (٤٠) قاعدة على عينة مقدراها (٢١٠) معلما يمثلون مجتمع الدراسة, وقد دلت نتائج الدراسة على توفر ثلاث قواعد فقط لدى عينة الدراسة من أصل إحدى عشرة قاعدة متعلقة ببناء اختبار الصواب والخطأ, وتوفر خمس قواعد من أصل ثماني عشرة قاعدة متعلقة ببناء اختبار الاختيار من متعدد.

كما هدفت دراسة المالكي (٢٠١٥) التعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لقواعد بناء الأسئلة الموضوعية في محافظة الليث التابعة لوزارة التربية والتعليم في السعودية, تكونت أداة الدراسة من (٢٠) معيارًا من المعايير والأسس المعتمدة في بناء الأسئلة الموضوعية, وعند تحليل أداة الدراسة دلت النتائج على التزام عينة الدراسة بقواعد بناء أسئلة الاختيار من متعدد بنسبة ٦٠%, ويرجع السبب في ذلك إلى عدم تدريب المعلمين بشكل كافٍ على تطبيق قواعد بناء الأسئلة, إضافة إلى المهام الكثيرة الموكلة اليهم.

وأجرت بالحمر (٢٠١٢) دراسة هدفت تحديد الأخطاء الشائعة لمعلمات علم النفس في بناء أسئلة الصواب والخطأ في المدارس الحكومية في مدينة جدة, ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بوضع قائمة قواعد كتابة أسئلة الصواب والخطأ التي تحتوي على أهم الأخطاء في بناء الأسئلة, وأشارت نتائج الدراسة الى بعض الممارسات الخاطئة عند صياغة الأسئلة منها ما يتعلق بأسئلة الصواب والخطأ مثل اجتزاء العبارة من الكتاب كما هي ووضعها في الأسئلة, وكذلك بدائل الأسئلة غير متساوية في الطول وغيرها من النتائج التي تشير إلى ضرورة إخضاع المعلمات إلى دورات تدريبية ترفع من مستوى أدائهم الأكاديمي وتحسن نتائج الطلبة في الامتحانات التحصيلية.

وهدفت دراسة ظاظا (٢٠١٢) التعرف إلى طبيعة أسئلة امتحان الدراسة الثانوية العامة في الأردن وبيان مستوى التزام القائمين على إعداد هذه الأسئلة بقواعد بناء وصياغة الأسئلة الموضوعية بطريقة صحيحة, وعند مراجعة(٢٩١٠) فقرة خلال السنوات التالية (٢٠٠٧-٢٠١٠), أظهرت نتائج الدراسة أن عدد الفقرات التي تحتوي على مخالفات لقواعد صياغة الاختبار يبلغ (٧٨٢) فقرة مخالفة, وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر القواعد حاجة إلى المراجعة والتعديل هي ما تتعلق بترتيب بدائل الإجابات وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن امتحان الثانوية العامة في الأردن بشكل عام يراعي قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد بشكل مناسب.

أما الدراسة التي أجرتها المنصور (٢٠١١) في كلية التربية لإعداد المعلمات في مدينة الرياض, بهدف التعرّف إلى مستوى الالتزام بشروط كتابة الأسئلة الموضوعية في اختبارات مرحلة البكالوريوس ومدى تطبيق المعايير المعدة من قبل الجهات المعنية, أجريت الدراسة على جميع الأقسام الأكاديمية وكافة مستويات الدراسة خلال السنوات الدراسية, فقد قامت الباحثة بتحليل مجموعة من الأسئلة الموضوعية, وخرجت الباحثة بمجموعة من النتائج أهمها عدم شمول الأسئلة لجميع المواضيع في المقررات الدراسية, وعدم التقيد بقواعد وشروط بناء الأسئلة الموضوعية في قسمي العلوم والرياضيات.

كما قام الأمير(٢٠١٠) بدراسة تتعلق بتقييم أسئلة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط بمكة المكرمة بهدف معرفة مدى التزامهم بقواعد صياغة فقرات الاختبارات الموضوعية من خلال التعرف على الأخطاء المنتشرة بين أساتذة الرياضيات, وضع الباحث استمارة لمجموعة من الأسئلة بهدف الكشف عن الأسئلة الموضوعية ومدى مطابقتها للمعايير المعمول بها, وقد استخدم الباحث بطاقة لتحليل عينة من أسئلة الاختبار من متعدد التي قام بإعدادها معلمو الرياضيات للصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة, وقد دلت نتائج الدراسة على تحديد مجموعة من الأخطاء في طريقة صياغة بداية الفقرة, وبعضها يتعلق بطريقة النقل الحرفي من الكتاب, هذا وقد ظهرت بعض الأخطاء في البدائل مثل التكرار وعدم الترتيب بشكل صحيح.

في حين أجرى القضاة وآخرون (٢٠٠٨) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق أسس تصميم الاختبارات الموضوعية في كلية المعلمين بأبها في السعودية, تضمنت عينة الدراسة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة منهم (١٠٠) من أعضاء هيئة التدريس و(٦٠) طالبا, خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج من أبرزها اهتمام أعضاء هيئة التدريس ببناء وصياغة الأسئلة والاختبارات الجيدة حيث حظي هذا الاهتمام بدرجة متوسطة, وهذه النتيجة غير كافية لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة, وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص, ووجود فروق تعود لمتغير سنوات العمل أو الخبرة.

ومن جهة أخرى أجرت تارنت وآخرون (Tarrant et al., ٢٠٠٦), دراسة شملت مراجعة (٢٧٧٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد طبقت على طلبة التمريض خلال خمس سنوات, من العام ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٥ في ضوء (١٩) قاعدة من قواعد صياغة أسئلة الاختيار من متعدد, أظهرت النتائج أن نصف الأسئلة (٤٦,٢%) تقريبا تنتهك هذه القواعد, وأن أكثر من (٩٠%) من الأسئلة كتبت لقياس مستوى معرفي متدن لدى الطلبة.

وقام هانسن ودكستر(Hansen and Dexter, ١٩٩٧) بتحليل الأسئلة الواردة في عشرة كتب في المحاسبة, بالإضافة إلى أسئلة امتحان شهادة مدقق الحسابات القانونية (CPA: Cerified Public Accountant) استنادا إلى تطبيق (١٧) قاعدة لصياغة فقرة الاختيار من متعدد, وأظهرت النتائج أن (٧٥%) من أسئلة كتب المحاسبة تنتهك واحدة أو أكثر من قواعد كتابة فقرة الاختيار من متعدد, في المقابل لم تنتهك (٧٠%) من كتب المحاسبة الذين لم يتدربوا على كيفية صياغة فقرة من فقرات أسئلة امتحان CPA قواعد الصياغة, وقد عزا الباحثان ذلك الاختلاف إلى أن القائمين على وضع أسئلة امتحانCPA يتلقون تدريبا على كتابة الأسئلة, ويتم مراجعة الأسئلة بشكل مكثف قبل استخدامها, بعكس مؤلفي كتب المحاسبة الذين لم يتدربوا على كيفية صياغة فقرة الاختيار من متعدد.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت للكشف عن مدى التزام أعضاء الهيئة التدريسية بتطبيق قواعد بناء الاختبارات الموضوعية, يمكن استخلاص الأمور التالية:

١. انقسمت الدراسات المتعلقة بقواعد بناء صياغة الأسئلة الموضوعية إلى قسمين بعضها اهتم بالمرحلة الجامعية مثل: المنصور (٢٠١١) القضاة (٢٠٠٨) وتارنت وآخرون (٢٠٠٦) والبعض الأخر تعلقت دراسته بالمرحلة المتوسطة والثانوية مثل المالكي (٢٠١٥) والأمير (٢٠٠١).
٢. اهتمت بعض الدراسات في نوع من الأسئلة الموضوعية فقط مثل دراسة الحمر (٢٠١٢) ظاظا (٢٠١٢) التي ركزت على أسئلة الصواب والخطأ, وبعضها

ركزت على أسئلة الاختيار من متعدد مثل الأمير (٢٠٠١) وتارنت وآخرون (٢٠٠٦)، في حين اهتمت بعض الدراسات بجميع أنواع الاختبارات التحصيلة مثل المالكي (٢٠١٥)، فقد ركز على الأسئلة الموضوعية والمقالية معا.

٣. أظهرت نتائج الدراسات فروقا دالة تتعلق بمتغير التخصص مثل المنصور (٢٠١١) وبعضها تتعلق بمتغير سنوات الخبرة مثل الأمير (٢٠١٠) وأغلب الدراسات لم تهتم بموضوع المتغيرات، في حين اعتمدت الدراسة الحالية متغيري الخبرة والتخصص.

أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها اهتمت بالمرحلة الجامعية وتحديدا في كلية الآداب والعلوم بجميع أقسامها كما أنها اهتمت بجميع أنواع الأسئلة الموضوعية ووفقا لمتغيري الخبرة والتخصص، وأجابت عن بعض أسئلة المعيار الثاني من معايير النوعية وضمان وهذه العناصر لم تجتمع في أي من الدراسات السابقة.

منهج الدراسة

بما أن الدراسة الحالية هدفت الكشف عن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم/جامعة عمان الأهلية بقواعد بناء الاختبارات الموضوعية فإن طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها تتطلب استخدام المنهج الوصفي المسحي ويستهدف هذا المنهج الحصول على معلومات من مجموعة من الأفراد بشكل مباشر عن طريق مسح آراء عينة من أفراد المجتمع بهدف توضيح العلاقة بين موضوع الدراسة الحالية وما يتعلق به من متغيرات.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم/ جامعة عمان الأهلية في الأقسام الآتية: العلوم الاجتماعية، علم النفس والتربية الخاصة، العلوم الأساسية، اللغة الإنجليزية وآدابها والترجمة والبالغ عددهم (٤٧) عضو هيئة تدريس، وذلك حسب إحصائيات دائرة الشؤون الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية خلال العام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨ م.

عينة الدراسة

بلغ عدد أفراد الدراسة (٤١) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الآداب والعلوم اختيروا بطريقة قصدية من تخصصات الكلية المختلفة، حسب متغيرات: سنوات الخبرة، والتخصص وقد تم تطبيق أسلوب الحصر الشامل على أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة وبعد توزيع الأداة استجاب عدد من أعضاء هيئة التدريس بنسبة (٨٧%) من إجمالي المجتمع كما هو موضح في الجدول (١).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والتعرف إلى درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية، تم الاستعانة بالأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة، كدراسة (المالكي، ٢٠١٥) ودراسة (المنصور،٢٠١١)، ودراسة (بالحمر،٢٠١٢)، ودراسة (الأمير ٢٠٠١).

وفي ضوء ما سبق تم التوصل إلى (٤٦) فقرة تمثّل أهم القواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية، وكانت موزعة على أربعة مجالات، على النحو الآتي:

١. أسئلة الاختيار من متعدد: ويشتمل على (١٥) فقرة.
٢. أسئلة الصواب والخطأ: ويشتمل على (١٠) فقرات.
٣. أسئلة المطابقة: ويشتمل على (١١) فقرة.
٤. أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة: ويشتمل على (١٠) فقرات.

وقد صُممت الاستجابة على أداة الدراسة، وفق مقياس ليكرت Lekert الثلاثي، كما يلي:

- دائماً (ثلاث درجات) - غالباً (درجتان) - نادراً (درجة واحدة)

١. صدق أداة الدراسة:

تم تأكيد صدق أداة الدراسة من خلال طريقتين: الأولى ظهرت في الصدق الظاهري، والثانية ظهرت من خلال صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وفيما يلي توضيح ذلك.

١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض أداة الدراسة التي أعدتها الباحثتان بصورتها الأولية على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في الجامعات الأردنية، حيث طُلب منهم الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملائمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية، وما يرونه مناسباً سواء أكان بالحذف أو الدمج أو الإضافة، وبعد دراسة نُسخ الأداة المسترجعة، قامت الباحثتان بدراسة ملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، وقد تم اعتماد معيار اتفاق (٧٠%) من لجنة المحكمين، لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء ذلك تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، والتي تمثلت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. حيث بقيت الأداة بعد التحكيم مكونة من (٤٦) فقرة موزعة على مجالات الأسئلة الموضوعية الأربعة أعلاه.

٢. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

تم التأكد من صدق (البناء) الاتساق الداخلي للاستبانة ككل

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية%١
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١١	%٢٦,٨٣
	من ٥-١٠ سنوات	٦	%١٤,٦٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٤	%٥٨,٥٤
	المجموع	٤١	%١٠٠
التخصص	علم النفس والتربية الخاصة	٩	%٢١,٩٥
	اللغة الإنجليزية	٩	%٢١,٩٥
	العلوم الأساسية	٧	%١٧,٠٧
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	١٦	%٣٩,٠٢
	المجموع	٤١	%١٠٠

ولأبعادها الفرعية بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم, وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation), بين كل فقرة من فقرات الأداة والمجال الواردة فيه, وقد بلغت قيم معامل الارتباط كما في الجدول (٢).

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥≥α) مما يشير إلى مناسبة الفقرات لقياس المجال الواردة فيه, وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لم يتم حذف أي فقرة من فقرات مجالات أداة الدراسة.

٢. ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثتان باستخراج معاملات الثبات للاستبانة ككل ولأبعادها الفرعية عن طريق حساب معامل ثبات معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha", بعد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة, وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٣).

وتعدّ معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية للأداة (٠,٩٦١), كما تراوحت قيم الثبات للمجالات الأربعة ما بين (٠,٨٨٤) و (٠,٩٠٤), ومن هنا يمكن وصف أداة الدراسة هذه بالثبات, وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أداة الدراسة تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها.

طريقة تصحيح الأداة

وللتعرف إلى درجة التقدير, اعتمدت الباحثتان المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم إلى تقدير المتوسطات الحسابية, وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (منخفض, متوسط, مرتفع) بالاعتماد على المعادلة التالية وهي معيار التصحيح.

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{٣-١}{٣} = ٠,٦٦$$

الجدول (٢) قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه (ن=٤١)

مجال أسئلة الاختيار من متعدد		مجال أسئلة الصواب والخطأ		مجال أسئلة المطابقة (المزاوجة)ا		مجال أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٨٢**	١٦	٠,٧٩٥**	٢٦	٠,٨٧١**	٣٧	٠,٦١٩**
٢	٠,٦٦٠**	١٧	٠,٦٩٧**	٢٧	٠,٨٧٤**	٣٨	٠,٥٩٥**
٣	٠,٦٧٥**	١٨	٠,٥٥٨**	٢٨	٠,٧٢٧**	٣٩	٠,٥٢٩**
٤	٠,٧٣٦**	١٩	٠,٥٦٨**	٢٩	٠,٨٢٠**	٤٠	٠,٧٦٠**
٥	٠,٤٧٧**	٢٠	٠,٧٩٨**	٣٠	٠,٨٥١**	٤١	٠,٧٣٣**
٦	٠,٥٠٩**	٢١	٠,٧٢٨**	٣١	٠,٩٠٠**	٤٢	٠,٧٩٧**
٧	٠,٦٠٥**	٢٢	٠,٧٢٨**	٣٢	٠,٨٠١**	٤٣	٠,٨٣٥**
٨	٠,٤٨١**	٢٣	٠,٨٤٧**	٣٣	٠,٨٢٨**	٤٤	٠,٨٥٩**
٩	٠,٦٥٨**	٢٤	٠,٧٩٦**	٣٤	٠,٨٧٣**	٤٥	٠,٨٦٢**
١٠	٠,٥١٥**	٢٥	٠,٧٨٤**	٣٥	٠,٧٦٦**	٤٦	٠,٧٨٢**
١١	٠,٦٨٩**			٣٦	٠,٨٠٣**		
١٢	٠,٦٨١**						
١٣	٠,٧٩٩**						
١٤	٠,٧٠٤**						
١٥	٠,٦١٢**						

* ** معامل الارتباط دال إحصائيًا عنـد مستوى (٠,٠٥ ≥α).

الجدول (٣) معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(ن=٤١)

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
مجال أسئلة الاختيار من متعدد	١٥	٠,٨٨٤
مجال أسئلة الصواب والخطأ	١٠	٠,٨٩٦
مجال أسئلة المطابقة (المزاوجة)ا	١١	٠,٩٠٤
أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	١٠	٠,٨٩٣
الأداة (الكلي)ا	٤٦	٠,٩٦١

المدى الأول: ١ + ٠,٦٦ = ١,٦٦
المدى الثاني: ١,٦٧ + ٠,٦٦= ٢,٣٣
المدى الثالث: ٢,٣٤+ ٠,٦٦= ٣.
فتصبح بعد ذلك التقديرات كالتالي:

١. أقل من أو يساوي (١,٦٦) مؤشراً منخفضاً.
٢. أكبر أو يساوي (١,٦٧) وأقل من أو تساوي (٢,٣٣) مؤشراً متوسطاً.
٣. أكبر من أو تساوي (٢,٣٤) مؤشراً مرتفعاً.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات التصنيفية:

سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 0 سنوات، من 0-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

التخصص: وله أربعة مستويات (علم النفس والتربية الخاصة، اللغة الإنجليزية، العلوم الأساسية، العلوم الإنسانية والاجتماعية)

ثانياً: المتغير التابع:

درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بالقواعد والمعايير اللازمة لبناء وصياغة الاختبارات الموضوعية في أقسام كلية الآداب والعلوم في جامعة عمان الأهلية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية ذات الصلة بأسئلة الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. استخراج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٢. استخدام معامل الثبات "كرونباخ ألفا" (Cronbach's alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة.

٣. كما تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بالكشف عن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بالقواعد الأساسية في بناء وصياغة الاختبارات الموضوعية.

٤. وتم استخدام اختبار "كروسكال ويليس" (Kruskal Wallis). نظراً لصغر حجم العينة، للكشف عن الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد الدراسة. وللتعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم/ جامعة عمان الأهلية بقواعد الاختبارات الموضوعية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لإجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات أداة الدراسة التي تقيس درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان الأهلية بقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل عام، ثم لفقرات كل مجال من المجالات. ويبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات أداة الدراسة بشكل عام.

يشير الجدول (٤) إلى أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم بقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل عام جاءت ضمن الدرجة الكبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على الأداة بشكل عام (٢,٥١) وبانحراف معياري (٠,٣٩).

وبالنسبة لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد الاختبارات الموضوعية في المجالات الأربعة، فقد جاء مجال أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وانحراف معياري (٠,٤٢) وبدرجة التزام كبيرة. يليه مجال أسئلة الصواب والخطأ بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وانحراف معياري (٠,٤٥) وبدرجة التزام كبيرة. وجاء مجال أسئلة الاختيار من متعدد في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وانحراف معياري (٠,٣٩) وبدرجة التزام كبيرة. وجاء مجال أسئلة المطابقة (المزاوجة) في الترتيب الرابع والأخير بمتوسط حسابي (٢,٤٥) وانحراف معياري (٠,٥٩) وبدرجة التزام كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ظاظا، ٢٠١٢) كما تختلف مع: (المالكي، ٢٠١٥)؛ و(بالحمر، ٢٠١٢)؛ و(القضاة،٢٠٠٨)؛ و(تارنت، ٢٠٠٦) التي أشارت نتائج كل منها إلى عدم التزام أفراد عينة الدراسة بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثتان نتيجة هذه الدراسة إلى عوامل عدة منها مبادرة الجامعة بإعطاء دورات وورش عمل لتطوير قدرات العاملين فيها حول قواعد بناء الأسئلة الموضوعية، إضافة إلى أن الأقسام تعتمد نظام الأسئلة الموحدة للمادة الواحدة فيتشارك أعضاء هيئة التدريس في وضع الأسئلة مما يكسبهم خبرات متوارثة وينمي مهاراتهم.

أما بالنسبة لنتائج فقرات كل مجال من مجالات قواعد الاختبارات الموضوعية، فكانت النتائج على النحو الآتي:

درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الاختيار من متعدد:

يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان الأهلية بقواعد أسئلة الاختيار من متعدد، والتي تم قياسها بالاعتماد على (١٥) فقرة.

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الاختيار من متعدد، تراوحت ما بين درجة الالتزام الكبيرة والمتوسطة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (ظاظا، ٢٠١٢)، واختلفت مع المالكي(٢٠١٥) وتارنت(٢٠٠٦) الذين أظهرت دراستهم درجة التزام ضعيفة بأسئلة الاختيار من متعدد. وقد حلّت الفقرة (١) " أحرص على صياغة لغوية واضحة للسؤال المطلوب" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٤٤) وبدرجة التزام كبيرة، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بالنظر الى أهمية اللغة، إذ إنها وسيلة التواصل والقالب الذي توضع فيه أسئلة الامتحان وخصوصا الكليات الإنسانية فاللغة بالنسبة لهم من أساسيات الامتحان الجيد ودونها لا تحقق العملية التعليمية أهدافها، في حين جاءت الفقرة (٨) "أتجنب استخدام صيغة

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل عام

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الالتزام
مجال أسئلة الاختيار من متعدد	٢,٥٠	٠,٣٩	٣	كبيرة
مجال أسئلة الصواب والخطأ	٢,٥٣	٠,٤٥	٢	كبيرة
مجال أسئلة المطابقة (المزاوجة)ا	٢,٤٥	٠,٥٩	٤	كبيرة
أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	٢,٦٠	٠,٤٢	١	كبيرة
الأداة (الكلي)ا	٢,٥١	٠,٣٩	-	كبيرة

النفي, وفي حال استخدامها أضع خطا تحتها" في الترتيب الأخير, بمتوسط حسابي (٢,١٢) وانحراف معياري (٠,٧٨) وبدرجة التزام متوسطة, ويشير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يفضلون هذا النوع من الأسئلة ربما لأنه مربك للطالب ويحتاج لفهم عميق وربط للمعلومات مع بعضها بدرجة كبيرة. أو أنهم بحاجة إلى مزيد من الاهتمام والتدريب عليها.

درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الصواب والخطأ:

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الصواب والخطأ.

تُظهر النتائج في الجدول (٦) أن درجة الالتزام بقواعد أسئلة الصواب والخطأ تراوحت ما بين درجة الالتزام الكبيرة والمتوسطة, وقد حلّت الفقرة (٢٥) "أحرص على أن يكون محتوى كل سؤال مستقلا عن الأسئلة الأخرى" في الترتيب

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان الأهلية بقواعد أسئلة الاختيار من متعدد

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط لحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
١	١	أحرص على صياغة لغوية واضحة للسؤال المطلوب	٢,٨٣	٠,٤٤	كبيرة
٢	٤	أضع إجابة صحيحة واحدة فقط	٢,٧٦	٠,٤٩	كبيرة
٣	١٠	أجعل السؤال مع بدائل الإجابات في نفس الصفحة	٢,٦٣	٠,٦٢	كبيرة
٤	٣	أضع الإجابات بحيث تكون متجانسة بدرجة مقبولة	٢,٦١	٠,٥٩	كبيرة
٥	١١	أتجنب بعض المصطلحات في البدائل المرتبطة بالتعميمات الخاطئة مثل دائما, فقط, أبدا	٢,٥٩	٠,٥٩	كبيرة
٥	١٤	أستخدم في البدائل المصطلحات المألوفة للطلبة	٢,٥٩	٠,٥٩	كبيرة
٧	٩	أحدد عدد الإجابات لكل سؤال أربعة	٢,٥٩	٠,٦٣	كبيرة
٨	١٣	أختار البدائل بحيث تكون مرتبطة بالسؤال المطروح	٢,٥٦	٠,٥٩	كبيرة
٩	١٥	أسند العبارة التي تمثل وجهة نظر معينة إلى مصدرها	٢,٥٤	٠,٦٠	كبيرة
١٠	٧	أبتعد عن تكرار الكلمات الموجودة في المتن كجزء من الإجابة	٢,٤٩	٠,٦٠	كبيرة
١١	٥	أوزع الإجابة الصحيحة بشكل عشوائي	٢,٤٩	٠,٦٨	كبيرة
١٢	٢	أضع بدائل الأسئلة بحيث تكون متساوية في الطول	٢,٤١	٠,٥٩	كبيرة
١٣	١٢	أضع المصطلح في متن السؤال والتعريفات في البدائل	٢,٢٠	٠,٧٥	متوسطة
١٤	٦	(أتجنب استخدام البديل (جميع ما ذكر) أو (لا شيء مما ذكر	٢,١٧	٠,٧٧	متوسطة
١٥	٨	أتجنب استخدام صيغة النفي, وفي حال استخدامها أضع خطا تحتها	٢,١٢	٠,٧٨	متوسطة
المتوسط العام لمجال أسئلة الاختيار من متعدد				٢,٥٠	

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الصواب والخطأ

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
١	٢٥	أحرص على أن يكون محتوى كل سؤال مستقلا عن الأسئلة الأخرى	٢,٦٨	٠,٥٢	كبيرة
٢	٢٤	أبتعد عن المصطلحات الغريبة وغير المألوفة للطلبة	٢,٦٦	٠,٥٣	كبيرة
٣	١٦	أختار العبارة التي تركز على فكرة رئيسة ومهمة	٢,٦٣	٠,٥٨	كبيرة
٤	٢٣	أحرص أن تتضمن العبارة فكرة واحدة فقط	٢,٦١	٠,٥٩	كبيرة
٥	٢٢	أحرص على عدم استخدام أسئلة تعبر عن أراء شخصية	٢,٥١	٠,٦٤	كبيرة
٦	٢١	أتجنب الكلمات التي يكون لها أكثر من تفسير	٢,٥١	٠,٦٨	كبيرة
٧	٢٠	أراعي أن تكون العبارة قصيرة وبلغة بسيطة	٢,٤٩	٠,٦٠	كبيرة
٨	١٩	أختار الفقرة إما صحيحة تماما أو خاطئة تماما	٢,٤٦	٠,٦٧	كبيرة
٩	١٧	أتجنب استخدام التلميحات التي تعين على الإجابة	٢,٤١	٠,٧١	كبيرة
١٠	١٨	أحرص على أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخاطئة	٢,٢٩	٠,٧٢	متوسطة
المتوسط العام لمجال أسئلة الصواب والخطأ				٢,٥٣	

الأول بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٥٢) وبدرجة التزام كبيرة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراستي بالحمر(٢٠١٢) والمالكي(٢٠١٥)، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة على أساس أن الاختبار الموضوعي أكثر وضوحا وأقل صعوبة وتعقيداً، كما أن اكتساب أعضاء هيئة التدريس للخبرات المختلفة يساعد في تقييم مستوى الطلبة بشكل يحقق الأهداف المطلوبة، في حين جاءت الفقرة (١٨) "أحرص على أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخاطئة"، في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٢,٢٩) وانحراف معياري (٠,٧٢) وبدرجة التزام متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بالحمر (٢٠١٢) وهذا يشير إلى أن مهمة بناء الاختبارات الموضوعية ليست مهمة سهلة ولكنها تحتاج إلى دراسة وتدريب وممارسة.

درجة الالتزام بقواعد أسئلة المطابقة (المزاوجة):

يبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة المطابقة.

تُبيّن النتائج في الجدول (٧) أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة المطابقة (المزاوجة) تراوحت ما بين درجة الالتزام الكبيرة والمتوسطة، وقد حلّت الفقرة (٢٦) "أراعي أن تكون خيارات كل قائمة من القائمتين متجانسة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٦٧) وبدرجة التزام كبيرة، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بالحمر(٢٠١٢)، واختلفت مع دراسة ظاظا (٢٠١٢) والمالكي(٢٠١٥) وربما يعود ذلك إلى طبيعة المادة المراد قياسها والطرق المتاحة لتطبيق الاختبار وتصحيحه، في حين جاءت الفقرة (٣٢) "أراعي أن تكون خيارات القائمة الثانية (قائمة الإجابات) أكثر عددا من القائمة الأولى" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٢,٢٤) وانحراف معياري (٠,٨٠) وبدرجة التزام متوسطة.

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة المطابقة، مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
١	٢٦	أراعي أن تكون خيارات كل قائمة من القائمتين متجانسة	٢,٥٤	٠,٦٧	كبيرة
٢	٣٣	أتجنب التعقيد اللغوي أثناء صياغة الفقرات	٢,٥١	٠,٧٥	كبيرة
٣	٣٦	أركز على الحقائق والمعارف المهمة	٢,٥١	٠,٧٥	كبيرة
٤	٢٧	أحرص على أن تكون العناصر في القائمة الواحدة متجانسة	٢,٤٩	٠,٦٨	كبيرة
٥	٣٤	أتجنب أن يكون في الصياغة اللغوية ما يساعد في التعرف على الإجابة	٢,٤٩	٠,٧١	كبيرة
٦	٣١	أرتب سؤال المطابقة في صفحة واحدة	٢,٤٩	٠,٧٥	كبيرة
٧	٣٥	أراعي ألا ترتبط عبارات العمود الأول بأكثر من عنصر بالعمود الثاني	٢,٤٩	٠,٧٥	كبيرة
٨	٣٠	أضع إجابة صحيحة واحدة فقط في القائمة الثانية لكل سؤال في القائمة الأولى	٢,٤١	٠,٦٧	كبيرة
٩	٢٩	أجعل العناصر في كل قائمة من القائمتين قصيرة ما أمكن	٢,٣٧	٠,٦٦	كبيرة
١٠	٢٨	أرتب القائمة الثانية ترتيبا عشوائيا	٢,٣٧	٠,٧٠	كبيرة
١١	٣٢	أراعي أن تكون خيارات القائمة الثانية (قائمة الإجابات) أكثر عددا من القائمة الأولى	٢,٢٤	٠,٨٠	متوسطة
المتوسط العام لمجال أسئلة المطابقة (المزاوجة)			٢,٤٥		

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
١	٤٥	أترك للطالب مكانا فارغا ليكتب الإجابة المطلوبة	٢,٨٠	٠,٤٦	كبيرة
٢	٤٣	أحرص على أن تكون الإجابة صحيحة واضحة ومحددة	٢,٧٣	٠,٥٠	كبيرة
٢	٤٤	أوضح للطالب ما يجب أن يفعله في مقدمة الأسئلة	٢,٧٣	٠,٥٠	كبيرة
٤	٤٠	أحرص على صياغة السؤال بطريقة مباشرة وبلغة واضحة	٢,٧١	٠,٥٦	كبيرة
٥	٤١	أراعي أن تكون الأسئلة شاملة لجميع مفردات المنهج	٢,٦٨	٠,٥٢	كبيرة
٦	٤٢	أتجنب الاستطراد والإطالة في الفقرة	٢,٥٩	٠,٥٩	كبيرة
٧	٤٦	أتجنب وجود أكثر من فراغ في العبارة الواحدة	٢,٥٦	٠,٥٩	كبيرة
٨	٣٧	أراعي أن يكون الفراغ في نهاية أو وسط الفقرة وليس في بدايتها	٢,٤١	٠,٦٧	كبيرة
٩	٣٨	أتجنب أن تكون الفراغات حروف جر أو عطف	٢,٣٩	٠,٧٤	كبيرة
١٠	٣٩	أراعي عدم الاقتباس الحرفي من الكتاب	٢,٣٣	٠,٦٩	متوسطة
المتوسط العام لمجال أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة			٢,٦٠		

وقد اتفقت هذه النتيجة مع الأمير(٢٠٠١), وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى قلة استخدام هذا النوع من الأسئلة في المرحلة الجامعية تحديدا التي تتطلب أسئلة أكثر عمقا نظرا لتعدد الأفكار وتنوعها وتطور شخصية الطالب.

درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة:

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة.

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة تراوحت ما بين درجة الالتزام الكبيرة والمتوسطة, وقد حلّت الفقرة (٤٥) "أترك للطالب مكانا فارغا ليكتب الإجابة المطلوبة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (٠,٤٦) وبدرجة التزام كبيرة, واتفقت هذه النتيجة مع ظاظا(٢٠١٢) وهذه الفقرة تشير إلى مجموعة من القدرات والإمكانات الضرورية والأساسية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والتي تظهر أهمية التنسيق والتنظيم الضروري لورقة الأسئلة مما يساعد الطالب على الإجابة بشكل مناسب غير مربك مما يساعد على خفض قلق الطالب وزيادة دافعيته.

في حين جاءت الفقرة (٣٩) "أراعي عدم الاقتباس الحرفي من الكتاب" في الترتيب الأخير, بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وانحراف معياري (٠,٦٩) وبدرجة التزام متوسطة, واختلفت هذه النتيجة مع المنصور (٢٠١١) والأمير (٢٠٠١) والقضاة (٢٠٠٨) الذين أظهرت دراساتهم درجة التزام متوسطة, وهذا يشير إلى ضرورة زيادة الوعي في وضع الأسئلة التحصيلية وتجنب الأسئلة التي لا تطور قدرات الطلبة وتمكنهم من التحليل والاستنتاج والتركيب وغيرها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: "هل هناك فروق في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى سنوات الخبرة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال ويليس (Kruskal Wallis), للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة التزامهم بقواعد الاختبارات الموضوعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول (٩).

تشير نتائج استخدام اختبار كروسكال ويليس (Kruskal Wallis) في الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة, بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد الدارسة حول درجة التزامهم بقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل عام (الأداة ككل) وفي المجالات الأربعة (حيث تراوحت قيم (Chi²) المحسوبة للفروق بين الفئات الثلاثة لمتغير سنوات الخبرة ما بين (٠,٢٩٩) و (٢,٦٢٠), وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

هذا وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة القضاة (٢٠٠٨) فقد أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة, وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس لديهم درجة متشابهة من الالتزام بقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل عام (الأداة ككل) وفي المجالات الأربعة بغض النظر عن سنوات خبرتهم, أي أن عامل سنوات الخبرة لا يُعدّ عاملاً مؤثراً, لأن جميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية يخضعون لنفس الأنظمة والتعليمات والقوانين التي تضعها الجامعة والتي تسعى إلى تنظيم العملية التعليمية, مما يساعد على إظهار نتائج متشابهة, إضافة الى مستوى الفهم والوعي الذي يتمتع به أعضاء هيئة التدريس.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: "هل هناك فروق في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى التخصص"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال ويليس (Kruskal Wallis), للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة التزامهم بقواعد الاختبارات الموضوعية تبعاً لمتغير التخصص (علم النفس والتربية الخاصة, اللغة الإنجليزية, العلوم الأساسية, العلوم الإنسانية والاجتماعية), كما هو موضح في الجدول (١٠).

توضح نتائج استخدام اختبار كروسكال ويليس (Kruskal Wallis) في الجدول (١٠) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص, بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد الدارسة حول درجة التزامهم بقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل عام (الأداة ككل) وفي المجالات الأربعة, حيث تراوحت قيم (Chi²) المحسوبة للفروق بين الفئات الأربع لمتغير التخصص ما بين

الجدول (٩) بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة التزامهم بقواعد الاختبارات الموضوعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة Chi²	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مجال أسئلة الاختيار من متعدد	أقل من ٥ سنوات	١١	٢,٥٥	٢١,٧٧	٠,٢٩٩	٠,٨٦١	غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	٦	٢,٥٦	٢٢,٨٣			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٤	٢,٤٧	٢٠,١٩			
مجال أسئلة الصواب والخطأ	أقل من ٥ سنوات	١١	٢,٥٥	٢٠,٤٥	١,٣٣٩	٠,٥١٢	غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	٦	٢,٧٣	٢٦,١٧			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٤	٢,٤٧	١٩,٩٦			
مجال أسئلة المطابقة (المزاوجة)ا	أقل من ٥ سنوات	١١	٢,٥٥	٢١,٥٩	٢,٦٢٠	٠,٢٧٠	غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	٦	٢,٧٧	٢٧,٧٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٤	٢,٣٢	١٩,٠٤			
أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	أقل من ٥ سنوات	١١	٢,٦٤	٢١,٧٣	٠,٧١٤	٠,٧٠٠	غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	٦	٢,٧٠	٢٤,٢٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٤	٢,٥٥	١٩,٨٥			
الأداة (الكلي)ا	أقل من ٥ سنوات	١١	٢,٥٧	٢٢,٠٥	١,٥٤٠	٠,٤٦٣	غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	٦	٢,٦٨	٢٥,٨٣			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٤	٢,٤٥	١٩,٣١			

(١,٢٨٠) و(٣,٣٣٠)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥≥α). اتفقت الدراسة الحالية مع القضاة (٢٠٠٨) في عدم وجود فروق لصالح التخصص

واختلفت هذه النتيجة مع المنصور(٢٠١١) الذي أظهرت دراسته فروقا لصالح قسم العلوم الأساسية، وهذه النتيجة تعني أن أعضاء هيئة التدريس لديهم درجة متشابهة من الالتزام بقواعد الاختبارات الموضوعية بغض النظر عن الخبرة الأكاديمية، ويعزى السبب في ذلك إلى وضوح هذه الكفايات في أذهان أعضاء الهيئة التدريسية، إضافة إلى ما تضفيه سنوات الخبرة على شخصية أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم نظراً لوجود بعض المراحل التقييمية للأسئلة قبل طباعتها ووصولها إلى يد الطالب من قبل لجان متخصصة تقوم بدراسة الأسئلة وتقديم الملاحظات بهدف تحقيق التطوير والجودة والكفاية في جميع جوانب العملية التعليمية، وهذا نابع من سير الجامعة في إجراءات تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة مما يتطلب التركيز على مستوى الأداء لتطويره والارتقاء به، هذا وقد حققت الجامعة جزءا من تطلعاتها وحصلت على شهادات في النوعية وضمان الجودة، وتسعى حاليا للحصول عليها على مستوى التخصصات مما يتطلب المراجعة الدورية والتقييم المستمر للوصول إلى الأداء المميز.

التوصيات

١. اظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة جاءت في الترتيب الأخير بين أنواع الأسئلة الموضوعية الأخرى، لذا توصي الباحثتان بزيادة المحاضرات والدورات التدريبة المتخصصة لتطوير هذا النوع من الأسئلة وتنمية المهارات المتعلقة به.
٢. يتوقع أن تساعد نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم على معرفة مستوى أدائهم في عملية التقويم وبناء الأسئلة مما يساعد على الكشف عن الوسائل والأساليب اللازمة لتحقيق أهدافهم.
٣. يتوقع أن تعطي نتائج الدراسة الإجابات اللازمة للقائمين على وحدة الجودة وضمان النوعية والمتعلقة بمعيار فاعلية البرامج الأكاديمية وتقييم جودة أدائها.

الإقتراحات

١. إجراء دراسة للتعرف على مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجميع الكليات بالجامعة بقواعد بناء الاختبارات الموضوعية، مما يساهم في تقييم الأداء الأكاديمي للطلبة بموضوعية داخل الأقسام المختلفة ويساعد على تطوير أدائها.
٢. إجراء دراسات جديدة تفصيلية تتعلق بجميع المقررات الدراسية لكل قسم على حده في كلية الآداب والعلوم وباقي كليات الجامعة، مما يساهم في تقييم الأداء الأكاديمي داخل الأقسام ويساعد على تطوير أدائها.

الجدول (١٠) نتائج اختبار "Kruskal Wallis" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة التزامهم بقواعد الاختبارات الموضوعية، تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة Chi^2	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مجال أسئلة الاختيار من متعدد	علم النفس والتربية الخاصة	٩	٢,٦٧	٢٦,٣٩	٣,٢٦٩	٠,٣٥٢	غير دالة
	اللغة الإنجليزية	٩	٢,٣٥	١٩,٠٦			
	العلوم الأساسية	٧	٢,٤٣	١٦,٠٧			
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	١٦	٢,٥٣	٢١,٢٢			
مجال أسئلة الصواب والخطأ	علم النفس والتربية الخاصة	٩	٢,٦٦	٢٣,٠٦	١,٢٨٠	٠,٧٣٤	غير دالة
	اللغة الإنجليزية	٩	٢,٣٧	١٩			
	العلوم الأساسية	٧	٢,٤٠	١٧,٧١			
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	١٦	٢,٦٠	٢٢,٤١			
مجال أسئلة المطابقة (المزاوجة)	علم النفس والتربية الخاصة	٩	٢,٦٦	٢٤,٤٤	٢,٠٣٨	٠,٥٦٥	غير دالة
	اللغة الإنجليزية	٩	٢,٣٦	١٩,٦١			
	العلوم الأساسية	٧	٢,٠٦	١٦,٣٦			
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	١٦	٢,٥٤	٢١,٨٨			
أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	علم النفس والتربية الخاصة	٩	٢,٦٩	٢٣	٣,١٦٤	٠,٣٦٧	غير دالة
	اللغة الإنجليزية	٩	٢,٦٣	٢١,٠٦			
	العلوم الأساسية	٧	٢,٤٠	١٣,٩٣			
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	١٦	٢,٦١	٢٢,٩٤			
الأداة (الكلي)	علم النفس والتربية الخاصة	٩	٢,٦٧	٢٥,٧٢	٣,٣٣٠	٠,٣٤٤	غير دالة
	اللغة الإنجليزية	٩	٢,٤٢	١٩,٦٧			
	العلوم الأساسية	٧	٢,٣٣	١٥			
	العلوم الإنسانية والاجتماعية	١٦	٢,٥٧	٢١,٧٢			

المراجع العربية

١. أبو زينة, فريد كامل. (١٩٩٢). أساسيات القياس والتقويم في التربية, ط١, الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٢. الأمير, بندر فريد. (٢٠٠١). الأخطاء الشائعة في بناء مفردات اختبار الاختيار من متعدد وتأثيرها على الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, كلية التربية.
٣. بالحمر, رانية بنت بكر. (٢٠١٢). الأخطاء الشائعة في بناء مفردات الصواب والخطأ وعلاقتها ببعض الخصائص السيكومترية للاختبارات والمفردات المعدة من قبل بعض المعلمات في مقرر علم النفس لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك عبد العزيز.
٤. حسين, عبد المنعم خيري. (٢٠١٣). القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية, ط٣, عمان, الاردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
٥. الرشدان, عبد الله وجعنيني, نعيم. (٢٠٠٦). المدخل الى التربية والتعليم, عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٦. سعادة, جودت وإبراهيم, عبد الله. (٢٠١١). المنهج المدرسي المعاصر, ط٦, عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
٧. صوص, ديمة محمد والجوارنة, المعتصم بالله والعطيات, خالد. (٢٠١٥). درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال, دراسات, العلوم التربوية, ٤٢(٣), ص١٠٢٤.
٨. ظاظا, حيدر. (٢٠١٢). الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد في أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن, مجلة العلوم التربوية, ٨ (١), ص٨١-٩١.
٩. عودة, أحمد. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية, ط٤, عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
١٠. الطاهر, طعبلي محمد. (٢٠١٣). عالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها, مجلة الدراسات التربوية والنفسية, ١٠(١), ص١٩٢.
١١. العيسوي, عبد الرحمان. (٢٠٠٣). سيكولوجية التعليم والتعلم, ط١, عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
١٢. القرشي, فيصل عبد الله. (١٤١٦ هجري). مدى توفر القواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, كلية التربية.
١٣. القضاة, محمد فرحان ومقدادي, هاني صلاح وأبو أصفر, رزق رمضان. (٢٠٠٨) (١٤٢٩هجري). مدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية المعلمين بأبها, حولية كلية المعلمين في أبها, ١٣(٢٧٥), ص ٣٠٢.
١٤. المالكي, يحيى. (٢٠١٥). درجة التزام معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى.
١٥. المنصور, سناء. (٢٠١١). الاختبارات الموضوعية لبعض مقررات مرحلة البكالوريوس بكلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي دراسة تحليلية, المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل, العلوم الإنسانية والإدارية, ١٢ (٢), ص ٦٦-٥٤.
١٦. ناصر, إبراهيم وبن طريف, عاطف والزبون, محمد. (٢٠١٠). مدخل إلى التربية, ط٢, عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
١٧. ناصر, إبراهيم وبن طريف, عاطف. (٢٠٠٩). مدخل إلى التربية, ط١, عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
١٨. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي(٢٠١٠), دليل مؤسسات التعليم العالي لإجراء دراسة التقييم الذاتي, المملكة الأردنية الهاشمية).

المراجع الأجنبية:

1. Hansen, J. D., & Dexter, L. (1997). Quality multiple-choice test questions: Item-writing guidelines and an analysis of auditing test banks. Journal of Education for Business, 73(2), 94-97.
2. Tarrant, M., Knierim, A., Hayes, S. K., & Ware, J. (2006). The frequency of item writing flaws in multiple-choice questions used in high stakes nursing assessments. Nurse education today, 26(8), 662-671.